

## **ACOMPañAMIENTO Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA: HACIA PROCESOS DE ASESORAMIENTO ORIENTADOS A GENERAR PRÁCTICAS MÁS INCLUSIVAS**

*(Educational accompaniment and guidance: towards advisory  
processes aimed at generating more inclusive practices)*

**Traver Albalat, Santiago**  
*(CEFIRE De Castellón)*

**Sanahuja Ribés, Aida**  
*(Universitat Jaume I)*

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 03/09/2021

Fecha aceptación: 06/11/2022

### **Resumen**

*El artículo presenta una experiencia de formación, reflexión y puesta en práctica de procesos de asesoramiento orientados a generar prácticas más inclusivas, enmarcada en un seminario dirigido a profesionales del Servicio Psicopedagógico Escolar (SPE) tras la reciente normativa publicada en la Comunidad Valenciana (España). Los objetivos de la investigación han sido: I) describir el proceso de formación sobre prácticas inclusivas, II) explorar cómo las psicopedagogas asesoran en los centros para introducir prácticas más inclusivas e III) identificar qué condicionantes facilitan o dificultan su intervención psicopedagógica. Se trata de una investigación de corte cualitativo con un diseño de estudio de caso en la que participaron 12 orientadoras escolares. Se concluye que: 1) los seminarios de formación permanente basados en procesos de investigación-acción son una buena estrategia para avanzar hacia prácticas inclusivas, 2) las orientadoras son una pieza clave para acompañar en áreas donde la intervención psicopedagógica favorece transformaciones y prácticas más inclusivas y 3) crear un contexto de colaboración en un proceso de formación o asesoramiento reduce las barreras didácticas y actitudinales del profesorado y mejora las prácticas docentes inclusivas.*

**Palabras clave:** *educación inclusiva, formación continua, intervención psicopedagógica.*

Como citar este artículo:

Traver Albalat, S y Sanahuja Rivés, A. (2022). Acompañamiento y orientación educativa: hacia procesos de asesoramiento orientados a generar prácticas más inclusivas. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2), 237-252.



**Abstract:**

*The paper presents an experience of training, reflection and implementation of counselling processes aimed at generating more inclusive practices, framed in a seminar aimed at professionals of the School Psychopedagogical Service (SPE) following the recent regulations published in the Valencian Community (Spain). The objectives of the research were: I) to describe the process of training on inclusive practices, II) to explore how educational psychologists advise schools to introduce more inclusive practices and III) to identify the determining factors that facilitate or hinder their educational psychology intervention. This is a qualitative research with a case study design involving 12 guidance counsellors. In conclusion, 1) in-service training seminars based on action-research processes are a good strategy to move towards inclusive practices, 2) guidance counsellors are a key element in advising on areas where psychopedagogical intervention favors transformations and more inclusive practices, and 3) creating a collaborative context in a training or advisory process reduces didactic and attitudinal barriers for teachers and improves inclusive teaching practices.*

**Key words:** *inclusive education, lifelong learning, psychopedagogical intervention*

**Introducción**

En la Comunidad Valenciana (España), el reciente decreto de inclusión (Decreto 104/2018) y su desarrollo (Orden 20/2019, capítulo V) confieren a los Servicios Psicopedagógicos Escolares (SPE) y a los centros de formación del profesorado (CEFIRE) la función de acompañar, asesorar y apoyar a los centros hacia la inclusión. Sin duda, la presión que ejerce el reconocimiento legal del derecho a la inclusión educativa será importante y necesaria, pero insuficiente (Sandoval, Simón y Echeita, 2019).

Al aunar orientación y educación inclusiva, su significado puede ser diferente según el contexto. De ahí, la importancia que los profesionales de la educación se formen y debatan sobre su verdadero significado (Azorín, 2018). En el caso de los profesionales de la intervención psicopedagógica, a los que nos referiremos indistintamente como orientadores/as o psicopedagogos/as (Vélaz-de-Medrano, 2008), éste hecho se plantea como una auténtica necesidad, teniendo en cuenta la influencia del enfoque clínico en su quehacer profesional (Lorente y Sales, 2017). Por tanto, ante lo que significa e implica la educación inclusiva los orientadores y orientadoras tienen una tarea ineludible, ya que sólo si sus creencias se alinean más con una perspectiva inclusiva podrán ayudar a otros a cambiar (Sandoval *et al.*, 2019). Diversos estudios (Amor y Serrano, 2020; Hernández y Mederos, 2018; Sandoval *et al.*, 2019) señalan que los orientadores/as dedican una parte muy significativa de su tiempo a la labor de evaluación de las necesidades de apoyo del alumnado, pero no tanto como sería necesario a asesorar al profesorado en el despliegue de una pedagogía inclusiva (Florian y Linklater, 2010). Si nos centramos en el enfoque inclusivo y en la labor de asesoramiento y orientación educativa que deben realizar los profesionales de la psicopedagogía a los docentes que quieren mejorar sus procesos de enseñanza-aprendizaje, conviene tener presente que la Agencia Europea (2012) remarca cuatro valores que deben imperar en los denominados docentes inclusivos: valorar la diversidad y la heterogeneidad del alumnado,

trabajar en equipo, apoyar a todo el alumnado y el aprendizaje permanente. En materia de educación inclusiva necesitamos profundizar en los procesos de transformación escolar y pueden desempeñar un rol muy importante en este camino los orientadores/as. Para ello, será necesario revisar, en primer lugar, como ha sido la formación permanente de los orientadores/as en el estado español, teniendo en cuenta que cualquier configuración de la formación de los orientadores/as pasa por adoptar un enfoque por competencias y que al menos una parte de ellas sean 'conocimiento situado' (Vélaz-de-Medrano, Manzanares, López-Martín y Manzano-Soto, 2013).

### **La formación inclusiva del orientador/a**

Según Huerta (2017) de las aportaciones sobre formación de asesores/as son muy pocas las que analizan realmente procesos de formación en la práctica, destacando que se trata de un tema poco estudiado e investigado. García y Sánchez (2007) en un seminario sobre asesoramiento concluyen que la formación no se debe limitar a la exposición de un modelo teórico de actuación (instrucciones) y el ensayo de determinadas habilidades, porque los cambios son modestos. Sin embargo, en un estudio presentado por Castelló y Monereo (2005), a través de un seminario de formación permanente que duró aproximadamente cuatro años, se encontraron cambios significativos, que se centraron más en las competencias adquiridas por los psicopedagogos/as durante el proceso de formación que en el proceso de formación en sí.

Los orientadores conceden una mayor importancia a la formación en atención a la diversidad. Así pues, centrándonos en el campo de la educación inclusiva y la formación permanente con asesores/as psicopedagógicos en ejercicio, destacan los estudios de Lago, Onrubia y Huguet (2012) y Lago y Onrubia (2017). Cano, Liesa y Mayoral (2015) explican que estos últimos años, desde la Administración Educativa catalana se han iniciado programas de formación para que el orientador/a tenga la formación o las herramientas para asesorar sobre las estrategias más adecuadas para atender al alumnado desde un marco inclusivo. El estudio de Lago *et al.* (2012) presenta el proceso de reflexión y análisis de ocho procesos de asesoramiento desarrollados para profesionales de los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP) en el marco de un grupo de trabajo. Los autores concluyen que hace falta avanzar en procesos de asesoramiento capaces de incidir en la mejora de las prácticas educativas y promover la autonomía de los centros para generalizar y consolidar estas mejoras. En otro trabajo, Lago y Onrubia (2017) presentan un proceso de formación y trabajo conjunto realizado a lo largo de dos cursos académicos con un grupo de profesionales de un EAP. El proceso comportó la puesta en marcha de procesos de asesoramiento dirigidos a introducir mejoras concretas, desde una perspectiva inclusiva, en las prácticas del profesorado en los centros en que intervenían habitualmente. Estos autores concluyen que los recorridos de asesoramiento desarrollados en el marco de este trabajo han sido muy diversos en cuanto a los contenidos, las etapas educativas, los participantes, la forma en que se incorporan al asesoramiento, el proceso, el ritmo de trabajo y los resultados alcanzados.

Con el propósito de impulsar políticas y prácticas inclusivas en la Comunidad Valenciana, se crearon nuevos CEFIRE, a destacar el específico de

Educación Inclusiva (Resolución de 5 de agosto de 2016). Dicho CEFIRE, junto a los CEFIRE Territoriales distribuidos a lo largo de la Comunidad Valenciana, han establecido un itinerario formativo para los orientadores/as desde una perspectiva inclusiva. Bataller, Angulo y Gimeno (2019) animan a avanzar reflexionando sobre qué y cómo orientar desde una perspectiva inclusiva, ilustrando el proceso a través de una experiencia real llevada a cabo en un Centro Rural Agrupado (CRA). Los orientadores/as sirven de estímulo a los docentes para reflexionar constantemente sobre la propia práctica. La construcción de las que bien podríamos denominar prácticas inclusivas (Florian, y Linklater, 2010) reside en la actitud de los profesionales de la educación.

### **Roles y funciones del orientador/a en la escuela inclusiva**

En España no se han estudiado extensivamente las competencias laborales de los orientadores/as y su percepción acerca del papel que desempeña la formación recibida para mejorar su trabajo (Vélaz-de-Medrano *et al.*, 2013). Es necesario seguir investigando sobre este rol para comprender un perfil a todas luces imprescindible y relevante para la mejora educativa (Hernández y Mederos, 2018). De hecho, diversos autores (Amor y Serrano, 2020; Carey, Martín, Harrington y Trevisan, 2018) destacan la gran cantidad, ambigüedad y dispersión de funciones y ámbitos de actuación que se exige a los profesionales de la orientación. Pero ¿qué entendemos por rol? y ¿por función? Según apunta Bolívar (1999) el rol es algo a configurar, en proceso de construcción y negociación. En cambio, la función hace referencia a una práctica situada, a las tareas y actividades formalmente asignadas (p.ej., funciones de los orientadores/as establecidas en la normativa educativa).

Casi 20 años después de la primera investigación española centrada en la figura profesional del orientador/a y su desarrollo profesional (Vélaz-de-Medrano *et al.*, 2013) sus conclusiones todavía son de plena actualidad. En general, las expectativas de la comunidad educativa acerca de dicho profesional se suelen asentar en un enfoque más terapéutico. El reciente estudio de Simón y Echeita (2020) concluye que la evaluación psicopedagógica es una herramienta de categorización y segregación, ya que el foco se sigue situando en la persona y no en el contexto (enfoque del déficit). Ante este panorama, la gestión de la diversidad en los centros supone un verdadero desafío para los orientadores/as.

Onrubia y Minguela (2020) realizan una propuesta de delimitación de funciones de estos profesionales en ámbitos de intervención: ámbito institucional, ámbito del equipo docente, ámbito del alumnado, ámbito de la familia y ámbito comunitario. Para estos autores, resultan necesariamente prioritarias para una intervención que apueste por ayudar a los centros educativos a avanzar en una dirección inclusiva las siguientes funciones: 1) el asesoramiento al diseño y desarrollo de planes estratégicos de centro y a la mejora de la organización y funcionamiento institucional; 2) el asesoramiento al diseño, desarrollo, revisión y mejora de los proyectos curriculares de centro; y 3) el asesoramiento a la planificación, desarrollo, revisión y mejora de las programaciones de aula. Sin embargo, Cano *et al.* (2015) indican que los orientadores/as tienen dificultades para ejercer la función de asesoramiento y ofrecer ayudas en los procesos de innovación educativa en los centros. Autores

de reconocido prestigio en este campo (Barrero, Domingo y Fernández, 2020; Lago y Onrubia, 2017) hacen referencia a una intervención del orientador/a más preventiva desde procesos de asesoría y apoyo a la mejora, compañeros de viaje y de corresponsabilidad que piensan junto a los docentes promoviendo una reflexión colectiva que permita mejorar las prácticas educativas. En este sentido, es muy relevante que los orientadores/as desempeñen su función como interconectores, líderes intermedios o colegas críticos, incidiendo en el núcleo pedagógico de la mejora (Barrero *et al.*, 2020).

Con todo ello, resulta de vital importancia continuar investigando sobre la formación inclusiva de los orientadores/as (Amor y Serrano, 2020) y cómo éstos deben asesorar en los procesos de mejora y actualización de prácticas educativas favorecedoras de la inclusión.

### **Método**

Nos situamos ante una metodología de investigación cualitativa, centrada en un estudio de caso (Stake, 1998). Se pretende conocer la particularidad de un grupo de psicopedagogas de un SPE sin pretensiones de generalización, centrado en estrategias de cooperación profesional desde procesos de investigación-acción.

Los objetivos específicos de investigación son:

1. Describir el proceso de formación (seminario) sobre prácticas inclusivas impartido a las profesionales del SPE.
2. Explorar cómo las psicopedagogas abordan los distintos ámbitos de intervención psicopedagógica en los centros para introducir prácticas más inclusivas.
3. Identificar qué condicionantes facilitan y dificultan su intervención psicopedagógica.

Las participantes fueron 12 orientadoras de un SPE de la Comunidad Valenciana (España), incluida la directora del equipo, que participaron en el seminario formativo sobre prácticas inclusivas. Tenían de 1 a 34 años de experiencia en la profesión y con un perfil totalmente femenino, desarrollando su labor profesional en centros ordinarios de educación infantil y primaria pertenecientes al sistema público. La selección de las informantes claves se realizó mediante un muestreo por conveniencia, fortuito o accidental, siguiendo criterios de accesibilidad, las participantes respondieron voluntariamente.

Las técnicas e instrumentos de recogida de información utilizadas han sido el análisis documental (AD), el cual permite recoger sensaciones, experiencias y conocimientos de las personas que el investigador/a, muy a menudo, no puede observar directamente (Stake, 1998). Se recabaron 12 autoinformes (AINF): instrumento de reflexión que ayuda a recoger información sobre la implementación en el centro. Otra técnica que se ha utilizado ha sido la encuesta (E) y el cuestionario (C) como instrumento. Se trata de un cuestionario abierto que consta de dos partes: 1) datos contextuales y 2) cinco preguntas abiertas sobre los ámbitos de intervención psicopedagógica propuestos por Onrubia y Minguela (2020). También se realizó un grupo focal (GF) con las 12 psicopedagogas a partir del cual se llevaron a cabo la técnica DAFO, para extraer: debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades, el cual se complementó con la técnica CAME: corregir (debilidades), afrontar (amenazas),

mantener (fortalezas), explotar (oportunidades) (D/C). Finalmente, siguiendo la propuesta de Aguirre *et al.* (2018) se llevó a cabo la dinámica felicitó-crítico-propóngo (F-C-P) para evaluar la formación impartida en el seminario, enmarcada en las técnicas de participación propias del diagnóstico social participativo (DSP).

En este estudio se han seguido las fases propias del proceso de investigación cualitativa. La investigación se ha efectuado a lo largo del curso académico 2019/2020<sup>1</sup>. En la fase preparatoria se diseñaron los objetivos del estudio y se asentaron los parámetros teóricos de partida. A partir de estos, se elaboró el cuestionario abierto. Posteriormente, se efectuó el trabajo de campo: detección de necesidades, puesta en marcha del seminario, realización del grupo focal e implementación de la acción de mejora, elaboración de los autoinformes por parte de las psicopedagogas, contestación del cuestionario y dinámica F-C-P. Una vez se contó con todos los datos se procedió al análisis de los resultados y difusión. Para la reducción y análisis de datos se ha utilizado la herramienta Atlas.ti, mediante un análisis de contenido de tipo inductivo (Miles y Huberman, 1994). En todas las fases se han tenido presente cuestiones éticas, se ha mantenido el anonimato de los participantes y se han obviado algunas características del contexto de la investigación.

## **Resultados**

Para presentar los resultados de forma ordenada y clara se han organizado en función de los tres objetivos de la investigación.

### **Describir el proceso de formación (seminario) sobre prácticas inclusivas impartido a las profesionales del SPE**

Tras una reunión de la coordinadora de formación del SPE, la directora y el asesor del CEFIRE, las psicopedagogas se propusieron ampliar su formación sobre las nuevas metodologías inclusivas que establece la actual normativa, optando por un seminario de 30 horas impartido por una investigadora experta.

*“El objetivo es llegar al cambio metodológico, partiendo de los principios de la educación inclusiva que la normativa actual deja muy claros.”* (AINF, PSICO\_3).

La coordinadora del seminario dinamizó una serie de sesiones de seguimiento, en las que se llevaron a cabo sesiones de planificación conjunta para la posterior puesta en marcha en el contexto escolar.

*“Profundizar en el conocimiento de las nuevas metodologías como las técnicas de aprendizaje cooperativo y su implementación en el aula. Asesorar mediante los materiales trabajados en el seminario, como, por ejemplo: ‘Cooperar para aprender/Aprender a cooperar’ y el uso de las programaciones multinivel con el objetivo de atender mejor a todo el alumnado”* (AINF, PSICO\_12).

De esta manera, cada participante del seminario se comprometió a poner en práctica, en su contexto inmediato, alguno de los aspectos trabajados con la ponente.

---

<sup>11</sup> Hay que tener presente que esta investigación se desarrolló con anterioridad a la publicación del DECRETO 72/2021, de 21 de mayo, del Consell, de organización de la orientación educativa y profesional en el sistema educativo valenciano.

*“Orientar y asesorar al equipo docente en el uso de programaciones multinivel, trabajo cooperativo y rincones de aula”.* (AINF, PSICO\_1).

Asimismo, cada participante realizó un autoinforme de la acción planificada y su aplicación en el contexto escolar. Las integrantes del seminario presentaron y analizaron su puesta en práctica empleando una hoja de síntesis de los autoinformes. Las intervenciones iban desde formación y asesoramiento a docentes: *“Formación y puesta en práctica de técnicas simples de aprendizaje cooperativo con los grupos de 6º de primaria”.* (AINF, PSICO\_10), a *“poder asesorar en la COCOPE sobre metodologías más inclusivas”.* (AINF, PSICO\_6).

La ponente del seminario dio feedback analizando las experiencias llevadas a cabo por cada orientadora participante en el seminario. Finalmente, la coordinadora del seminario dinamizó la evaluación de la introducción de la innovación y la planificación de la generalización al contexto educativo. Con este ciclo de sesiones se logró que la formación tuviera repercusiones reales en la práctica de las asistentes al seminario. *“Lograr la transferencia de este aprendizaje a los centros educativos que atendemos. Asesorar y acompañar a los centros educativos en la aplicación práctica de estas metodologías en el aula”.* (AINF, PSICO\_4).

Para evaluar el seminario se realizó la dinámica Felicito-Critico-Propongo. En términos generales, las participantes han valorado positivamente el seminario. Destacando la utilidad de los contenidos abordados: *“Nos ha aportado un gran abanico de actividades ‘tipo’. Por lo tanto, nos ha dado recursos para poder asesorar al equipo docente de nuestros centros.”* (DSP, FCP\_3). Felicitando a los diferentes agentes implicados. A la coordinadora del seminario: *“Por la organización del seminario de las personas responsables.”* (DSP, FCP\_8). Y a la ponente y al CEFIRE: *“La profesionalidad con la que la ponente ha trasladado los contenidos y la capacidad del CEFIRE para organizar la formación.”* (DSP, FCP\_1). Como crítica constructiva, las implicadas en el seminario apuntan las dificultades encontradas a la hora de aplicarlo en su contexto. *“La dificultad de poner en práctica todo lo aprendido en el seminario por las reticencias de los equipos educativos (ocasionalmente)”.* (DSP, FCP\_8). Como propuesta de mejora señalaron abordar más ejemplos prácticos: *“centrarnos en dinámicas e intervenciones más prácticas.”* (DSP, FCP\_1).

### **Explorar cómo las psicopedagogas abordan los distintos ámbitos de intervención psicopedagógica en los centros educativos para introducir prácticas más inclusivas**

En el ámbito institucional, las psicopedagogas asesoraron sobre la introducción de prácticas cooperativas en el aula sensibilizando al profesorado, fundamentalmente, a través de las reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica (COCOPE). Se explicaron y experimentaron algunas técnicas simples de aprendizaje cooperativo para que las conociera el profesorado. *“En la COCOPE se explica las diferentes actividades de aprendizaje cooperativo, para que el equipo educativo pueda ponerlas en práctica.”* (AINF, PSICO\_6). En las sesiones de COCOPE también se informó a los docentes sobre los cambios a nivel de normativa y legislación educativa en la Comunidad Valenciana. *“Explicación de la nueva normativa donde queda implícito la necesidad del*

*cambio metodológico y trabajar de forma inclusiva, personalizando al máximo los aprendizajes del alumnado.*” (AINF, PSICO\_1). Una vez conocida la nueva normativa se empieza a trabajar en los diferentes documentos del centro para recoger la filosofía y los principios que imperan en la educación inclusiva.

*“Favorecer las prácticas inclusivas, contribuir a la dinamización pedagógica [...] planificar y desarrollar las medidas de respuesta educativa para la inclusión en el proyecto educativo de centro (PEC), la programación general anual (PGA) y el PAM. Evaluar sus resultados para introducirlos en la memoria anual”.* (AINF, PSICO\_8).

Asimismo, también asesoraron en la mejora de la organización y coordinación de apoyos y recursos ordinarios y extraordinarios para la atención a la diversidad. *“Organización de sesiones de PT y AL desde un enfoque inclusivo.”* (AINF, PSICO\_2). *“Revisar los casos de forma coordinada con el resto de los profesionales para ver las necesidades y proponer los apoyos necesarios”.* (C, PSICO\_7).

En el ámbito equipo docente, el proceso de formación/asesoramiento se centró en el aprendizaje cooperativo orientado a la inclusión. *“A través de grupos de trabajo y seminarios, las actuales reuniones son insuficientes. También facilitándoles diversos materiales (infografías, etc.)”* (C, PSICO\_4). Se explicó al profesorado las ventajas de esta metodología y las estructuras cooperativas simples, e incitaron a ponerlas en práctica en alguna área curricular. *“Explicando la teoría desde la práctica, revisando cada caso.”* (C, PSICO\_7).

*“Asesorar [...] para mejorar el clima de aula en el tercer ciclo de educación primaria. Este asesoramiento responde a una petición de la tutora de 5º de primaria. El aula es muy individualista, por lo cual se realizó un sociograma y, más adelante, se aplicarán alguna de las estructuras simples (por ejemplo, estructura 1-2-4).”* (AINF, PSICO\_4).

Aunque esta tarea no resultó ser fácil. *“Que los docentes vean este cambio de paradigma como una realidad está siendo complicado, todos no se han subido al tren de la inclusión a la vez.”* (C, PSICO\_4).

*“Aunque existen barreras actitudinales por parte de algunos maestros y maestras, lo importante es llegar al menos a uno y a partir de ahí, como una gotita de aceite, poder extenderse al resto de las aulas. Esto es lo que de momento está funcionando.”* (C, PSICO\_1)

Además, adoptaron el rol de maestras, organizándose para acompañar a los tutores en las sesiones de docencia compartida. *“A través de la implicación directa en el aula basándome en todos los recursos que desde la Administración se están creando (DEBA).”* (C, PSICO\_1). *“Acompañamiento en la aplicación en el aula. La aplicación se realiza en sesiones distintas en cada grupo, con la finalidad de que la orientadora pueda desarrollar el rol de maestra en docencia compartida con cada uno de los grupos.”* (AINF, PSICO\_7).

Las psicopedagogas también centraron su intervención psicopedagógica en la mejora de la tutoría grupal. *“Reuniones grupales e individuales con todo el profesorado, especialmente con los tutores y tutoras.”* (C, PSICO\_10) y *“(...) a partir de entrevistas con el profesorado, la observación directa en el aula y utilización de técnicas sociométricas, nos dimos cuenta de que el alumnado*

*presentaba muchas dificultades para el trabajo en grupo y tenían una visión negativa.*” (AINF, PSICO\_4). De esta manera se llevó a cabo un asesoramiento en la detección y supresión de barreras de aprendizaje mediante la introducción del ámbito A del aprendizaje cooperativo (cohesión de grupo y habilidades sociales). Aspectos en los que se habían formado durante el seminario.

Así mismo, una psicopedagoga comentó cómo llevaban a cabo las autoinstrucciones en el aula.

*“Algunos aspectos clave en el desarrollo: 1) se anticipa al alumnado la actividad que se va a realizar, 2) se forman 6 grupos heterogéneos de 4 alumnos/as, y se numeran estos grupos con una cartulina en su mesa, 3) se aportan autoinstrucciones con apoyos visuales para todo el grupo con el objetivo de que tengan los pasos de la actividad claros, 4) las palabras clave del tema se escriben en la pizarra digital, diferentes para cada dos grupos, con el objetivo de que se trabajen los tres sectores de producción, 5) se siguen los pasos concretos para completar la actividad y 6) Se realiza una autoevaluación y evaluación de la actividad, esta última utilizando Kahoot.”* (AINF, PSICO\_8).

En el ámbito alumno, se llevó a cabo la evaluación sociopsicopedagógica centrada en el contexto y la evaluación de barreras: *“Realizamos evaluaciones del alumnado, pero siempre empezamos asesorando al profesorado sobre cómo eliminar barreras contextuales para que éste alumnado pueda acceder al contenido educativo, antes de realizar las evaluaciones individuales del alumnado.”* (C, PSICO\_10) Las psicopedagogas intentaron obtener información objetiva a través de diferentes instrumentos de evaluación, entrevistas y *“la observación del alumno en diferentes contextos.”* (C, PSICO\_4), aunque también seguían suministrando pruebas psicopedagógicas:

*“La administración de pruebas psicopedagógicas continúa siendo un aspecto importante, pero intento que este proceso se centre más en lo que debemos cambiar nosotros (profesorado, centro) que en las dificultades o déficits del alumno, aunque muchos profesores continúan insistiendo en saber qué le pasa al alumno/a”* (C, PSICO\_1).

En lo referente al asesoramiento sobre el establecimiento de vínculos sustentadores entre familia y escuela, los participantes en este estudio señalaron dos acciones: 1) las charlas: *“a las familias cuando se me ha solicitado por parte de alguno de ellos.”* (C, PSICO\_12) y 2) la escuela de familias: *“que se realiza de forma semanal en el centro cívico del barrio.”* (C, PSICO\_10). En el ámbito comunidad, han realizado alguna colaboración y asesoramiento para el desarrollo de vínculos sustentadores entre la escuela y la comunidad. *“Trabajamos estrechamente con todos los agentes del barrio, a través de reuniones, coordinaciones de proyectos, tal como Aps, Comunidad de aprendizaje, etc.”* (C, PSICO\_10) y *“A través de un proyecto intergeneracional con personas mayores de una residencia, centrado en el baile y en canciones populares.”* (C, PSICO\_1). También se ha fomentado un trabajo en red con otros agentes educativos y servicios de la comunidad. *“A través de reuniones de coordinación con los Centros de Desarrollo Infantil y Atención Temprana.”* (C, PSICO\_12). *“Colaboro con asociaciones vecinales (Secretariado Gitano) y reuniones periódicas con los agentes de servicios sociales.”* (C, PSICO\_4).

### **Identificar qué condicionantes facilitan y dificultan su intervención psicopedagógica**

Un condicionante que facilitó la intervención psicopedagógica inclusiva fue la fácil implementación de las estructuras cooperativas simples. *“Se eligió esta técnica simple por la facilidad de implementación. Si empezamos por técnicas simples que no generan demasiado conflicto, podremos convencer más fácilmente al sector educativo más reticente.”* (AINF, PSICO\_4). Y los resultados positivos de la introducción de estructuras cooperativas simples en motivación para aprender y empatía. *“Los aspectos positivos de la aplicación de las técnicas aprendidas en el seminario son la simplicidad de estas y que los alumnos están mucho más predispuestos a participar debido a la novedad que supone.”* (AINF, PSICO\_9).

El compromiso con la innovación del equipo directivo y grupos de profesorado del Claustro es otro elemento facilitador de la intervención psicopedagógica. *“Valorar la disposición del Claustro a la hora de escuchar propuestas de mejora de la docencia desde un punto de vista inclusivo.”* (AINF, PSICO\_2). También se valoró el hecho de que los docentes experimenten ellos mismos las técnicas. *“Explicar la metodología de aprendizaje cooperativo a través de la propia puesta en práctica. Muchos de los maestros se han animado y motivado para ponerlas en práctica en el próximo contenido.”* (AINF, PSICO\_1).

Las psicopedagogas detectaron fortalezas: *“experiencia, capacidad de escucha, implicación, ganas de seguir formándose, resiliencia y mediación, capacidad de acompañar, facilitar recursos y propuestas y respaldo del equipo del SPE.”* (GF\_D/C) y oportunidades en su intervención: *“capacidad de liderazgo, capacidad de trabajar colaborativamente, normativa inclusiva y el contacto directo con el profesorado hace que tengamos la oportunidad de cambiar la escuela.”* (GF\_D/C).

Respecto a los condicionantes que dificultaron su intervención psicopedagógica, destacaron la resistencia al cambio de algunos profesores/as del Claustro. *“Resistencia al cambio por parte de alguno de los profesores y también la carencia de flexibilidad en los horarios de coordinación y la carencia de espacios de reflexión sobre la tarea docente dentro de la jornada de trabajo.”* (AINF, PSICO\_12).

Otras orientadoras hicieron alusión a los conflictos interpersonales entre el alumnado al introducir las estructuras cooperativas simples y la sensación de pérdida de tiempo por parte del profesorado “atrapado” por el temario. *“Cohesión de los grupos y el cumplimiento de los roles y reglas a cumplir y funciones en los componentes, han surgido conflictos dentro de los grupos, no respetan a los compañeros dentro de sus funciones”.* (AINF, PSICO\_5).

Otro elemento que dificultó fue la falta de formación sobre el enfoque inclusivo y las nuevas metodologías. *“Las dificultades encontradas se refieren más al desconocimiento de las técnicas por parte del profesorado y una reticencia a la utilización de estas.”* (AINF, PSICO\_9).

*“Encontramos confusión a la hora de identificar cómo se trabaja de manera inclusiva (muchas veces, los docentes creen que su práctica es inclusiva, pero es integradora). Hace falta más formación a todos los niveles para que la inclusión empiece a ser realidad.”* (AINF, PSICO\_7).

La falta de compromiso y colaboración y los conflictos interpersonales entre el profesorado. *“Conflictos y poca participación de una parte del claustro”*. (AINF, PSICO\_3). *“Las dificultades las he encontrado en la falta de compromiso para probar nuevas metodologías dentro del claustro, en ciertas tutorías, no en todas”* (AINF, PSICO\_7). Aunque otra informante también arguye a que depende de la cultura del centro. *“En ocasiones, es casi imposible que se cambie esta cultura. En otras, el equipo responde y es muy colaborativo por lo que este mismo curso se estaban dando pequeños cambios de mirada.”* (C, PSICO\_1)

También detectaron amenazas:

*“exigencias, saturación de trabajo y muy diverso exceso de burocracia y de funciones, inestabilidad de la plantilla docente, falta de tiempo de coordinación, resistencia al cambio por parte de algunos profesores, falta de recursos personales y a veces las familias cuestionan nuestro trabajo.”* (GF\_D/C)

Y debilidades en su intervención:

*“ser una persona externa, visión excesivamente clínica, falta de formación en pedagogía inclusiva y estrés o preocupación.”* (GF\_D/C).

## **Discusión y conclusiones**

En este estudio se ha indagado sobre los procesos de asesoramiento orientados a generar prácticas más inclusivas en el contexto educativo y han emergido una serie de elementos a tener en cuenta.

a) Los seminarios de formación permanente basados en procesos de investigación-acción son una buena estrategia para avanzar hacia prácticas inclusivas.

Las psicopedagogas, teniendo en cuenta la normativa actual, priorizan necesidades formativas contextuales como las tendencias pedagógicas inclusivas, optando por la realización de un seminario basado en la investigación-acción. Durante su desarrollo, uno de los roles desempeñado por la ponente y el asesor del CEFIRE ha sido incidir en que el acompañamiento del proceso de cambio favoreciera la reflexión compartida y cierta formalización por escrito a través de los autoinformes y la síntesis de estos (Lago y Onrubia, 2017). Además, las psicopedagogas decidieron reunirse en sesiones más dilatadas en el tiempo con la ponente, de manera que se iban empoderando como agentes del cambio sin depender de grupos de expertos (Benet *et al.*, 2016) a través de la realización de las sesiones de planificación y reflexión lideradas por la coordinadora del seminario. La espiral de investigación-acción desarrollada a través del seminario combinó diferentes tipos de sesiones (teóricas, seguimiento, presentación de experiencias y evaluación) con y sin ponente, e impactó en la práctica profesional de las orientadoras (Lago *et al.*, 2012). Formaciones de menos horas de duración y centradas en un modelo teórico apenas tienen impacto en los diferentes contextos de aplicación (García y Sánchez, 2007).

Las psicopedagogas valoran positivamente el seminario, destacando la utilidad de los contenidos abordados y la profesionalidad de los implicados, especialmente, el ser asesorados por profesionales de la Universidad (Lago y Onrubia, 2017). Además, algunas de sus críticas constructivas han sido el abordar más ejemplos prácticos y ofrecer herramientas para afrontar las resistencias del profesorado.

b) Las orientadoras son una pieza clave para acompañar en áreas donde la intervención psicopedagógica favorece transformaciones y prácticas más inclusivas.

En el ámbito institucional, una de las estructuras organizativas y de coordinación que se ha ido construyendo para facilitar la mejora hacia la inclusión son las COCOPE (Bataller *et al.*, 2019). En este sentido, las psicopedagogas del SPE asesoran, fundamentalmente, a través de las reuniones de la COCOPE, sensibilizando y formando al profesorado no sólo en la utilización de prácticas inclusivas sino también en la actual normativa inclusiva. Para realizar esta tarea parten de las necesidades de los grupo-clase y de la zona institucional del centro, intentando que los profesores/as tomen sus propias decisiones, mostrando y asumiendo un rol de compañeras de viaje (Barrero *et al.*, 2020). Respecto a los documentos institucionales del centro, las psicopedagogas asesoran para recoger los principios inherentes a la educación inclusiva. En relación con el asesoramiento sobre la coordinación de apoyos y recursos desde una mirada inclusiva, asesoraron sobre la docencia compartida abogando por organizar las sesiones de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje en el aula ordinaria (Bataller *et al.*, 2019).

En el ámbito equipo docente, el asesoramiento para la mejora de la tutoría y la supresión de barreras de aprendizaje se realiza mediante reuniones con las personas tutoras y observaciones en las aulas. De esta manera, ayudan al profesorado a implantar las prácticas inclusivas vistas durante el seminario, especialmente, la introducción del aprendizaje cooperativo (Lago *et al.*, 2012). Así mismo, aunque emergen ciertas reticencias por parte de algunos docentes que limitan la presencia, la participación y el aprendizaje del alumnado las orientadoras optan por plantear pequeños cambios con el objetivo de ir “contagiando” al claustro de profesorado (Barrero *et al.*, 2020). Algunas orientadoras adoptan el rol de maestras, junto al tutor/a, desarrollando así docencia compartida para la implantación del aprendizaje cooperativo.

En el ámbito del alumnado, respecto a la participación en los procesos de evaluación psicopedagógica, emerge que las orientadoras asumen cada vez con mayor intensidad funciones de asesoramiento vinculadas al análisis de barreras y facilitadores en los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Hernández y Mederos, 2018; Sandoval *et al.*, 2019). En este estudio se detecta como las psicopedagogas de más de diez años de experiencia reconocen que continúan realizando pruebas psicopedagógicas al alumnado, aspecto mucho menos citado por las psicopedagogas con menos años de experiencia. Confirmando que el tiempo dedicado a las evaluaciones psicopedagógicas impide la realización de otras tareas importantes que promueven la transformación de los centros (Simón y Echeita, 2020).

Los ámbitos de intervención psicopedagógica en la familia y la comunidad son los menos nombrados por las informantes de este estudio. Algunos trabajos previos señalan que es una asignatura pendiente de incorporar en la labor de las orientadoras (Epstein y Van Voorhis, 2010). Sin embargo, un asesoramiento destinado al establecimiento de vínculos entre comunidad, familia y escuela resultan insoslayables para avanzar hacia los postulados de la educación inclusiva (Hernández y Mederos, 2018). Los orientadores/as deben situarse como líderes intermedios, colaborando de manera efectiva con los colegas del

propio centro y conectados con el exterior. Los orientadores/as se muestran más satisfechos con la coordinación con los servicios sociales y educativos que con los sanitarios y de empleo.

c) Crear un contexto de colaboración en un proceso de formación o asesoramiento reduce las barreras didácticas y actitudinales del profesorado y mejora las prácticas docentes inclusivas.

Una de las claves emergentes sobre procesos de asesoría responde a plantear propuestas a pequeña escala (Barrero *et al.*, 2020) planificando actividades vinculadas a sus intereses y a mejorar la práctica (Pujolàs, Lago y Naranjo, 2013). Por tanto, uno de los condicionantes que facilitan la intervención psicopedagógica reside en la facilidad de implementación en el aula de las propuestas vistas en el seminario. El compromiso con la innovación del equipo directivo y grupos de profesorado es otro elemento facilitador. En contextos educativos inclusivos es necesario un liderazgo del equipo directivo pedagógico y regulador (St-Vincent y Benet, 2020) que promueva una cultura colaborativa fomentando la autonomía y la corresponsabilidad. Emerge, en las psicopedagogas, una perspectiva de desarrollo profesional como asesoras y líderes comprometidas con la inclusión. El hecho de sentirse respaldadas por el equipo del SPE y su experiencia en el centro (Lago *et al.*, 2012) hace que aprendan a confiar en los procesos, en las personas y en ellas mismas, saliendo de su zona de confort técnica (Barrero *et al.*, 2020) y aprovechando la nueva legislación de referencia como palanca para el cambio.

Como condicionantes que dificultan su intervención, en primer lugar, se detecta la resistencia de algunos profesores a salir de su zona de confort mostrando una profesionalidad conformista hacia la inclusión (Domingo, Pérez-García y Domingo, 2019). Además, es habitual que los equipos no funcionen bien en ambientes de escasa confianza (Lago *et al.*, 2012) y poco compromiso profesional (Sandoval *et al.*, 2019; Lago *et al.*, 2012). Otro aspecto relevante al que hacen alusión las orientadoras son las presiones de tiempo, que se han identificado como un impedimento para la colaboración docente. Sobre todo, aluden a la carencia de espacios con los tutores para la coordinación y la reflexión durante la jornada laboral (Domingo *et al.*, 2019). Las barreras profesionales, de concienciación y de formación son nombradas por las psicopedagogas. En general, las profesionales del SPE reconocen pequeños cambios en las prácticas docentes, pero estos cambios se detectan más en el discurso que en las acciones (Domingo *et al.*, 2019). En algunos centros continúa imperando un enfoque integrador. Las psicopedagogas también viven como una amenaza el exceso de burocracia y su tradicional función ligada a elaborar diagnósticos y dictámenes (Barrero *et al.*, 2020). Hacen referencia a la saturación de trabajo y multitud de funciones (Amor y Serrano, 2020; Carey *et al.*, 2018).

Por tanto, el presente estudio evidencia que una actitud positiva hacia la inclusión es imprescindible para desarrollar prácticas inclusivas y que, para conseguirlo, es fundamental la creación de contextos de colaboración acompañados por parte de las orientadoras de los centros. Actualmente, con su asesoramiento están emergiendo pequeños cambios de mirada inclusivos en algunos centros. Al ser profesionales externas al centro no siempre les resulta fácil romper ese victimismo en el que están situados parte del profesorado

(Barrero *et al.*, 2020). Por lo que respecta a las limitaciones del estudio, debemos ser prudentes con los resultados obtenidos, dado que solamente hemos abordado un caso en concreto. Sin embargo, este trabajo nos abre nuevas líneas de investigación centradas en el ámbito de la orientación educativa.

### Referencias bibliográficas

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012). *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- Aguirre, A., Benet, A., Moliner, O., Sales, A., Sanahuja, A. y Traver, J. A. (2018). Técnicas para la participación democrática. La formación para la convivencia democrática en los procesos de mejora. Servicio de Publicación de la Universitat Jaume I.
- Amor, M. I., y Serrano, R. (2019). Las competencias profesionales del orientador escolar: el rol que representa desde la visión del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 71-88. <https://doi.org/10.6018/rie.321041>
- Azorín, C. M. (2018). Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad: propuestas desde la práctica para la mejora de la inclusión. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 173-188. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1502>
- Barrero, B., Domingo, J., y Fernández, J. D. (2020). Liderazgo intermedio y desarrollo de comunidades de práctica profesional: Lecciones emergentes de un estudio de caso. *Psicoperspectivas*, 19(1), 1-13. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol19-Issue1-fulltext-1751>
- Bataller, M. J., Angulo, A., y Gimeno, M.A. (2019). Investigación-Acción en la transformación de un centro hacia la inclusión. *Revista Àmbits de psicopedagogia i orientació*. 50, 123-148. <https://doi.org/10.32093/ambits.v0i50.1224>
- Benet, A., Ardit, A., Sanahuja, A., Sánchez-Tarazaga, L.; Terrén, M. y Monraval, S. (2016). Acompañamiento en centros educativos. Aprendizaje cooperativo en el aula: proceso de investigación-acción. *Educar y Orientar*, 5, 84-86.
- Bolívar, A. (1999). Roles del psicopedagogo en la innovación y desarrollo del currículum. En F. Peñafiel, D. González y J.A. Amezcua (Coords.), *La intervención en Psicopedagógica* (pp. 176-200). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Cano, M., Liesa, E., y Mayoral, P. (2015). Atenció a la diversitat i innovació educativa: percepció dels professionals en orientació educativa. *Revista Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 43, 31-39. <https://www.raco.cat/index.php/AmbitsAAF/article/view/367845> [Consulta: 14-04-2021].
- Carey, C., Martin, I., Harrington, K., & Trevisan, M. (2018). Competence in Program Evaluation and Research Assessed by State School Counselor Licensure Examinations. *Professional School Counseling*, 22(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2156759X18793839>
- Castelló, M., y Monereo, C. (2005). Análisis de contextos de asesoramiento. Ayudando a redescubrir la representación de los problemas. En C.

- Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 323-340). Barcelona: Graó.
- Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. <https://www.dogv.gva.es/es/eli/es-vc/d/2018/07/27/104/>
- Domingo, L., Pérez-García, P., y Domingo, J. (2019). Miradas críticas de los profesionales de la educación ante las respuestas educativas al reto de la inclusión en la escuela andaluza. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(118). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4185>
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2010). School counselors' roles in developing partnerships with families and communities for student success. *Professional School Counseling*, 14(1), 1-14. <https://doi.org/10.1177%2F2156759X1001400102>
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588>
- García, J. R., y Sánchez, E. (2007). El desarrollo profesional de los asesores psicopedagógicos: análisis de los resultados de una experiencia de formación. *Infancia y Aprendizaje*, 30, 499-522. <https://doi.org/10.1174/021037007782334355>
- Hernández, V. M., y Mederos, Y. (2018). Papel del orientador/a educativo como asesor/a: funciones y estrategias de apoyo. *REOP, Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 40-57. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23293>
- Huerta, L. (2017). *Diseño, implementación y valoración de un programa de formación de asesores psicopedagógicos en ejercicio desde un modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica*. Tesis doctoral: Universitat de Barcelona.
- Lago, J. R., y Onrubia, J. (2017). Acompanyant la introducció per part dels professionals de l'EAP de processos d'assessorament orientats a generar pràctiques més inclusives. *Revista Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 46, 1-6. <http://ambitsaaf.cat/article/view/54>
- Lago, J. R., Onrubia, J., y Huguet, T. (2012). *Assessorament per la millora de les pràctiques educatives*. <http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0086/d0305f5f-549d-4af2-9561-39bd0329bfe0/Assessorament-millora-practiques.pdf>
- Lorente, E., y Sales, A. (2017). Perfil y funciones del psicopedagogo en el contexto de una escuela inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 117-132. <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/174651/58526.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- Onrubia, J., y Minguela, M. (2020). Una reflexió en clau inclusiva sobre les funcions dels professionals de la intervenció psicopedagògica. *Revista Àmbits de psicopedagogia i orientació*, 52, 12-23. <https://www.raco.cat/index.php/AmbitsAAF/article/view/368174>

- ORDEN 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano. [http://dogv.gva.es/portal/ficha\\_disposicion.jsp?L=1&sig=004031%2F2019](http://dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion.jsp?L=1&sig=004031%2F2019)
- Pujolàs, P., Lago, J. R., y Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 207-218. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-AprendizajeCooperativoYApoyoALaMejoraDeLasPractica-4736014%20(5).pdf
- Resolución de 5 de agosto de 2016. (2016). Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte. Núm. 7851. DOCV.
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva y atención a la diversidad desde la orientación educativa*. Madrid: Síntesis.
- Simón, C., y Echeita, G. (2020). El derecho a una educación inclusiva y las prácticas de evaluación psicopedagógica desde la perspectiva de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Comunidad de Madrid. *I Jornadas de Orientación para la Inclusión Educativa*. UNED.
- St-Vincent, L., y Benet, A. (2020). Cuestiones éticas encontradas en la movilización del conocimiento en procesos de investigación acción participativa para el cambio hacia prácticas más inclusivas: liderazgo y roles de la dirección escola. En O. Moliner (Ed.), *Acompañar la inclusión escolar* (pp. 59-68). Madrid: Dykinson.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Vélaz-de-Medrano, C. (2008). Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias. *Educación XX1*, 11, 155-181. <https://doi.org/10.5944/educxx1.11.0.313>
- Vélaz-de-Medrano, C., Manzanares, A., López-Martín, E., y Manzano-Soto, N. (2013). Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio empírico en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación*, 1, 261-292. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-249>