

TESIS DOCTORAL

El reto Curricular de la Orientación.
Acompañando los procesos de mejora
escolar.



Universidad de Granada

Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Programa de Doctorado: *Fundamentos del Currículum y Formación del Profesorado
en las Áreas de Educación Primaria y Secundaria*

Manuel Alberto Martos Titos

2017

Directores:

Dr. D. Jesús Domingo Segovia

Dr. D. Miguel Pérez Ferra

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Manuel Alberto Martos Titos
ISBN: 978-84-9163-153-8
URI: <http://hdl.handle.net/10481/45492>

Agradecimientos

En primer lugar, mi más sincero agradecimiento a los directores de la presente tesis, los doctores D. Jesús Domingo Segovia y D. Miguel Pérez Ferra, por compartir sus conocimientos científicos y experiencias conmigo, y brindarme la oportunidad de realizar esta investigación.

Agradezco también a los compañeros de la Universidad de Granada, profesores y alumnos, que de alguna u otra forma me han ayudado y han colaborado en mi desarrollo profesional. Un agradecimiento especial al profesor catedrático Dr. D. Jesús Domingo Segovia por su motivación y colaboración, y por acompañarme en este proceso durante estos años.

Un agradecimiento muy especial a mis padres y hermano, por su cariño y apoyo.

A la persona más especial, con la que comparto mi vida, Mari Luz, por su cariño, apoyo, comprensión y estímulo constante, muchísimas gracias.

Y a todos mis amigos, compañeros y personas que de alguna u otra forma me han motivado a realizar este trabajo.

A todos, de corazón, gracias

INDICE

Resumen.....	7
I. PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	9
a. Presentación del problema de investigación.....	11
b. Hipótesis y objetivos de investigación	17
c. Diseño de la investigación.....	23
II. MARCO TEÓRICO.....	27
1. La orientación educativa.....	29
1.1. Hacia el concepto actual de orientación.....	31
1.2. La orientación en España. Situación actual.....	35
1.3. La orientación educativa en las distintas comunidades autónomas.....	38
1.4. La orientación educativa en Andalucía.....	48
2. La mejora y el cambio escolar.....	57
2.1. Qué entendemos por mejora.....	59
2.2. La mejora de cara al futuro.....	62
2.3. El cambio en educación.....	65
2.4. Estrategias para apoyar y dinamizar el cambio en educación.....	68
2.5. El <i>Index for Inclusion</i> como analizador del cambio para la mejora.....	75
3. El orientador como agente de cambio.....	79
3.1. El orientador como eslabón.....	81
3.2. Roles y funciones del orientador.....	81
3.3. Adelantando algunas conclusiones parciales.....	87
III. MARCO METODOLÓGICO.....	89
4. Metodología de la investigación.....	91
4.1. Justificación del planteamiento metodológico.....	93
4.2. Diseño del proceso metodológico.....	95
4.3. Población y muestras objeto de estudio.....	95
4.4. Instrumentos y recogida de información.....	109
4.5. Proceso de análisis de la información.....	119
4.6. Validez de la investigación.....	131
4.7. Componente ético de la investigación.....	143

IV.	RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	145
5.	Resultados del primer análisis de las entrevistas.....	147
5.1.	Primeros análisis de las entrevistas.....	149
5.2.	Análisis paradigmático de las entrevistas biográfico-narrativas.....	155
6.	Resultados del análisis crítico del discurso de las entrevistas.....	173
6.1.	Análisis de la información global de las entrevistas.....	175
6.2.	Discurso de los directores y directoras.....	190
6.3.	Discurso de los orientadores y orientadoras.....	198
6.4.	Comparativa de discursos: Relación del orientador con las diferentes categorías de análisis.....	211
7.	Resultados del análisis secundario de estudios de caso.....	219
7.1.	Presentación del discurso de los casos.....	221
7.2.	Análisis secundario por categorías.....	228
7.3.	Síntesis de resultados.....	232
8.	Resultados del cuestionario.....	235
8.1.	Descriptivos básicos.....	237
8.2.	Análisis inferenciales.....	282
8.3.	Análisis de contingencias.....	287
8.4.	Correlaciones por dimensiones y variables independientes...	304
9.	Integración y síntesis de resultados.....	309
9.1.	Integración de resultados.....	311
9.2.	Síntesis de resultados.....	319
V.	CONCLUSIONES, LIMITACIONES, IMPLICACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	321
10.	Conclusiones, limitaciones, implicaciones y futuras líneas de investigación.....	323
10.1.	Conclusiones.....	225
10.2.	Limitaciones de la investigación.....	329
10.3.	Implicaciones y futuras líneas de investigación.....	330
VI.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	333
11.	Referencias bibliográficas.....	335
12.	Referencias normativas.....	365
VII.	ANEXOS.....	369
Anexo I	Índice de cuadros, gráficos, figuras, ilustraciones y tablas	371
Anexo II	Cuestionario.....	377

Resumen

Problema de investigación: Esta investigación se hace con el propósito de comprender si los orientadores pueden ayudar en los procesos de mejora de los centros de Educación Secundaria.

Marco teórico: Asumiendo la complejidad del problema de investigación, se realiza una revisión teórica que se estructura en torno a tres capítulos que recogen las bases sobre las que se asienta este trabajo. En el primer capítulo se describe el concepto de orientación, así como la situación de la orientación educativa en España y en sus distintas comunidades autónomas, haciendo especial hincapié en Andalucía. En el segundo capítulo se describe qué entendemos por mejora y cambio escolar, así como algunas estrategias que favorecen esa mejora, terminando con el Index for Inclusion como obra de referencia. Por último, el tercer capítulo describe el orientador como agente de cambio y los distintos roles y funciones que puede desempeñar.

Marco metodológico: Debido a la complejidad del problema de investigación y a que con este estudio se busca la comprensión de dicha realidad, se utiliza una metodología con un enfoque mixto, pero con un predominio cualitativo. Este bloque se estructura en seis apartados dentro del capítulo cuatro. En ellos se expone la población y muestra objetos de estudio, la justificación y descripción del planteamiento metodológico, los instrumentos de recogida de información y el proceso llevado a cabo para recoger y analizar dicha información. Por último, se expone la validez de la investigación y los criterios que se han tenido en cuenta para dotar de consistencia al estudio.

Resultados: Los resultados de esta investigación muestran evidencias, algunas muy significativas, con respecto al trabajo del orientador en los procesos de mejora de los centros escolares. Este bloque se estructura en cuatro capítulos que exponen los resultados obtenidos de los distintos análisis. En primer lugar, se exponen los resultados obtenidos del análisis de las entrevistas, después los resultados del análisis de estudios de caso y, posteriormente, los resultados obtenidos del cuestionario. Por último, se hace una integración y síntesis de resultados.

Conclusiones: Los resultados obtenidos muestran que los orientadores pueden ayudar en los procesos de mejora de los centros educativos de educación secundaria. Para esto es necesario que se trabaje potenciando algunas prácticas que favorecen dicho proceso. Este está compuesto por tres apartados dentro del capítulo diez en los que se describen las conclusiones, las limitaciones del estudio y, por último, las implicaciones y futuras líneas de investigación.

Referencias bibliográficas: Este bloque se divide en dos capítulos en los que se describen las fuentes consultadas para realizar esta investigación. En el primer capítulo se exponen las referencias bibliográficas, mientras que en el segundo se exponen las referencias legislativas.

BLOQUE I. Presentación y justificación del problema de investigación

a. Presentación del problema de investigación

a. Presentación del problema de investigación

Introducción del problema de investigación

El presente estudio tiene su origen en un proyecto I+D+I, titulado “*La mejora cualitativa de la Educación Secundaria. Redimensionar el papel de los Departamentos de Orientación*” (Domingo, 2004-2008). Este proyecto nació con el propósito de abrir una línea de investigación en torno a la mejora cualitativa de la Educación Secundaria, desde los departamentos de orientación educativa. En relación a este proyecto de investigación se abrió otra línea asociada con el título “*Liderazgo centrado en el aprendizaje y su impacto en la mejora: prácticas y resultados en Secundaria*” (Bolívar, 2011-2013). Y, se encuentra también dentro de los trabajos emergentes del equipo de investigación de la Red RILME sobre liderazgo y mejora educativa, que se propone concertar el conocimiento, los recursos y la trayectoria de varios grupos de investigación de universidades españolas que han venido trabajando en los últimos años sobre dicha temática. Se trata, en concreto, de cuatro grupos de investigación pertenecientes a la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), la Universidad de Granada (UGR), la Universidad de Huelva (UHU) y la Universidad de Sevilla (USE).

La presente de investigación se enmarca en esta línea de investigación, en una sublínea de trabajo orientada hacia la figura del orientador como agente de mejora y apoyo al liderazgo pedagógico en los I.E.S.

Nace con la intención de comprobar si es posible que los orientadores apoyen la mejora, nos planteamos la opción de hablar con directivos y orientadores acerca de lo que hacen, estaban haciendo o podrían hacer en los centros educativos para favorecer la mejora. Nos gustaría saber su opinión, qué dificultades se encuentran y qué posibilidades ven en los procesos de mejora.

En el Sistema Educativo Español la figura del orientador lleva inmersa en la educación más de veinte años, lo que hace que muchas de sus funciones y sus cualidades estén cada vez mejor definidas. Esto nos permite conocer que, además de sus funciones con los alumnos, y de asesor con el profesorado entre otras, una de las cualidades del orientador es su visión sistémica del centro, lo que le permite conocer cómo funciona el centro, qué ayuda a la inclusión y qué no ayuda o qué puede provocar el fracaso escolar entre otras cuestiones.

Existen numerosos aspectos a estudiar alrededor de la figura del orientador, nuestro objeto de estudio versará sobre el *trabajo del orientador como agente de mejora*, y como asesor interno y apoyo al liderazgo pedagógico. Todo ello identificado por Boza y otros (2007) como funciones clave del orientador, aunque curiosamente no necesariamente las más desarrolladas.

Con este trabajo se pretende comprobar si la figura del orientador de I.E.S. puede contribuir a mejorar la Educación Secundaria y en qué medida se ve ello posible y se desarrolla en la práctica cotidiana, desde la voz de directivos y orientadores.

Justificación del problema de investigación

La orientación educativa en España, tras un largo recorrido de aciertos y trabajos en los márgenes del sistema ha logrado consolidar un lugar, un prestigio y un espacio profesional. De acuerdo con Bisquerra (2000, 2008) se ha seguido paralelamente una evolución conceptual y ampliación del espacio profesional. Una vez que la escolarización se ha universalizado, fue desplegándose su ámbito de influencia hacia el campo del aprendizaje, dando lugar a lo que hoy se conoce como Orientación Escolar o Educativa (Bisquerra, 2000; Santana, 2003, Nieto y Botías, 2000).

A lo largo del proceso, con sus luces y sus sombras, se ha ido evolucionando de lo clínico y casi en los márgenes a ser considerado un factor de calidad en educación (Bolívar, 2008), a modo de apoyo necesario para alcanzar los diez indicadores que inciden en la construcción de una educación de calidad para todos en el siglo XXI (Braslavsky, 2006).

Para llevar a cabo un adecuado desarrollo de la orientación se crearon una serie de servicios destinados a realizar intervenciones de modo puntual. Con el tiempo estos sistemas de apoyo han ido evolucionando hasta alcanzar un desarrollo más adecuado a la situación educativa, creándose los Equipos de Orientación Educativa (EOE), como se conocen en Andalucía, o Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) en otros puntos del Estado, y desde enfoques de modelos de programas van implicándose en objetivos más concretos y en situaciones más generales, desarrollando funciones cercanas al constructivismo, a la colaboración, la contextualización, a la visión estratégica de procesos, etc. (Escudero y Moreno, 1992; Guarro, 2005) y al actuar con módulo en una creciente estructura colaborativa en red (Nieto y Portela, 2001). Desde esta perspectiva, los servicios pueden centrarse en dar apoyo para la mejora de la calidad educativa (Bolívar, 2008, p. 238), ayudando al profesorado, en la labor docente, y al alumnado, en problemas vinculados con el aprendizaje.

Ahora bien, las funciones asignadas a estos profesionales son motivo de constante controversia e incesante debate. En torno a ellas continúan las discrepancias, pues se desarrollan en un complejo entramado de situaciones, tareas, programas, acciones y escenarios, todos ellos importantes y con frecuencias urgentes, que bloquean en no pocas ocasiones las posibilidades de flexibilidad o las opciones de priorización que darían racionalidad, integridad y cohesión a su tarea.

A pesar de que la normativa (andaluza en este caso: Decreto 213/1995) establece una serie de funciones relativas al trabajo del orientador, estas son tan generales que dan lugar a heterogéneas interpretaciones por parte de los profesionales del campo y a no pocos desacuerdos interpretativos de las mismas.

Algunas de ellas a pesar de ser vitales para la mejora, suelen quedar no cubiertas, en contraposición de otras mucho más demandadas y menos efectivas. Una de las funciones más demandadas, e incluso valoradas, a estos agentes y menos cubierta es la función de asesoría (Boza, 2001). Los orientadores como asesores, conforman instrumentos trascendentes a través de sus funciones como agentes de cambio, de innovación, de consultor y formador de formadores (Boza, Toscano y Salas, 2007). Llegándose a afirmar que los orientadores como asesores, podrían e

incluso deberían ocupar un papel de gran importancia en los centros, como agentes ligados a los procesos de mejora (Bisquerra, 2008; Hopkins, 2007, Guarro, 2005, Lago y Onrubia, 2011).

b. Hipótesis y objetivos de la investigación

b. Hipótesis y objetivos de la investigación

La **cuestión central** a investigar es: “Los orientadores pueden ayudar en los procesos de mejora de los centros de Educación Secundaria, reforzando al profesorado y apoyando al liderazgo pedagógico del Equipo Directivo y de los distintos agentes que asumen responsabilidad de mejora”.

Como se trata de una investigación de corte mixto, para comprender el estudio, intentará responder a las siguientes cuestiones o preguntas que orientan el trabajo:

- Los profesionales de la orientación ¿pueden ayudar en los procesos de mejora, especialmente referida al establecimiento de políticas, culturas y prácticas profesionales en el aula más colaborativas e inclusivas?
- Los profesionales de la orientación ¿pueden ser un apoyo destacado en el desarrollo de un liderazgo pedagógico en los centros y actuar como catalizador y andamiaje para fortalecer y posibilitar el liderazgo distribuido?
- Los profesionales de la orientación ¿pueden desempeñar una función clave como “colega crítico” en el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje y que éstas se dirijan por caminos de mejora, de innovación, de inclusión, de democratización del currículum... y de desarrollo profesional, institucional y comunitario?

Partiendo de esa hipótesis a modo de cuestión central, nos planteamos los siguientes **objetivos**:

1. Comprender cómo pueden actuar los orientadores para favorecer el cambio a través de experiencias de vida, delimitando cuáles deberían ser las relaciones con el equipo directivo y el resto del profesorado.
2. Delimitar, desde la propia voz de los protagonistas (propios orientadores y orientadoras), hasta qué punto es real y factible, y en qué condiciones, el orientador puede actuar como apoyo y agente de cambio en los procesos de mejora.
3. Comprender la perspectiva de orientadores y directores hacia la función de apoyo al liderazgo para el aprendizaje y como asesor en proceso de mejora que puede tener el orientador de IES.
4. Caracterizar buenas prácticas y buen desempeño profesional de los orientadores como apoyo y agentes de mejora, trazando trayectorias profesionales en contextos de acción.

En el cuadro siguiente se establece una relación entre los objetivos y cuestiones de investigación con los métodos y sistema de análisis de información.

Tabla 1. Relación de objetivos con los métodos y sistema de análisis.

Fuente: Elaboración propia

OBJETIVOS Y CUESTIONES	INSTRUMENTO	ANÁLISIS
<p>Describir la noción que tiene los orientadores y orientadoras de su labor como orientadores y su ubicación en la institución escolar.</p>	Entrevistas biográfico-narrativas.	<p>Elaboración de mapas conceptuales</p> <p>Análisis narrativos y paradigmáticos (de narrativas)</p> <p>Análisis horizontales y verticales</p> <p>Primer sistema de categorías</p>
<p>Interpretar y comprender lo que están realizando en la actualidad, lo que hacían o lo que podrían hacer para favorecer los procesos de mejora</p>		<p>Interpretar en qué medida los orientadores y orientadoras de IES en contextos retantes están participando en el desarrollo de políticas, culturas y prácticas inclusoras en sus centros y comunidades educativas.</p>
<p>Establecer una panorámica descriptiva sobre las percepciones de los orientadores y orientadoras sobre sus funciones profesionales en el ámbito del fomento de la inclusión, el apoyo al liderazgo pedagógico, el acompañamiento al desarrollo de comunidades profesionales y a la mejora de la práctica docente en el aula</p>	Cuestionario “orientación y mejora”	Análisis descriptivos e inferenciales y correlacionales
<p>Interpretar y comprender las posibilidades de acción del orientador de IES en los procesos de mejora</p>		
<p>Interpretar y comprender las percepciones de los orientadores y orientadoras sobre sus funciones profesionales en el ámbito del fomento de la inclusión, el apoyo al liderazgo pedagógico, el acompañamiento al desarrollo de comunidades profesionales y a la mejora de la práctica docente en el aula</p>	Entrevistas biográfico-narrativas.	<p>Análisis paradigmáticos de narrativas (Nvivo20)</p> <p>Sistema de categorías integrado</p>
<p>Interpretar y comprender los sentidos y significados que conforman el discurso de los orientadores y</p>	Entrevistas biográfico-	Análisis crítico del discurso

orientadoras sobre su rol en los procesos de mejora	narrativas. Parrillas del <i>Index for Inclusion</i> adaptado Cuestionario “orientación y mejora” (ítems cualitativos)	
Las respuestas a los objetivos de investigación (1 - 4)	Cruce de análisis paradigmáticos e inferenciales	Integración de resultados

c. Diseño de la investigación

c. Diseño de la investigación

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, se sintetiza la investigación realizada en la siguiente ilustración, donde se muestran los distintos bloques que forman de dicho trabajo:

Ilustración 1. Diseño de la investigación.

Fuente: Elaboración propia



BLOQUE II. Marco teórico

Capítulo 1

La orientación educativa

1. La orientación educativa

1.1. Hacia el concepto actual de orientación

Durante muchos años la orientación educativa ha sido objeto de renovadas definiciones que han intentado delimitar un concepto que podemos calificar como delicado y complejo, que ha ido evolucionando con el paso de los años hasta estar cada vez mejor definido.

Se puede afirmar que esta disciplina ha emergido desde la propia práctica. En su evolución podemos contemplar distintas concepciones de la orientación como: Orientación Vocacional y Profesional, Orientación Personal y Orientación Escolar u Orientación Educativa. En los últimos años, como comenta Fernández Gálvez (2006), estas tres concepciones se han unificado dando lugar a lo que se denomina hoy en día *Orientación Educativa*.

La orientación educativa ha pasado a ser considerada en los últimos años un pilar básico y esencial del sistema educativo, que incide en la calidad de los procesos que en él se desarrollan y, en definitiva, en una educación de calidad. Es una orientación que entiende la educación más allá del puro aspecto de instrucción y adiestramiento, para centrarse en otros aspectos de la vida del alumnado, que inciden en el desarrollo pleno e integral del mismo. Esto hace que el orientador escolar se haya convertido en una figura de vital importancia dentro de la comunidad educativa, por lo que consideramos que es fundamental estudiar y reflexionar sobre qué tipo de orientador queremos en los centros escolares y de qué forma puede este profesional ayudar y cooperar para que sea posible una mejora de la educación.

Para comprender mejor la importancia de la orientación vemos necesario hacer un breve recorrido por la evolución de dicho término hasta nuestros días. De esta forma podemos hacernos una idea más aproximada de la repercusión que ha tenido la orientación en el desarrollo de la sociedad.

Desde que surgió, numerosos autores han encontrado dificultades a la hora de definir la orientación, debido principalmente a la complejidad de sus objetivos y sus campos de acción. Siguiendo el criterio histórico podemos analizar la orientación desde su nacimiento hasta la época actual. Como podemos comprobar en la literatura existente, la orientación surgió con un enfoque centrado en la selección de personal, más tarde adquirió más fuerza la orientación personal, es decir, la educación psicológica de la persona. Posteriormente fue adquiriendo más fuerza la orientación como proceso de guía y ayuda en la escuela, conformando la orientación escolar. Finalmente, y condicionado por los anteriores contextos de la orientación, surge la orientación educativa, que relaciona los conceptos anteriores de la misma, dirigiéndose al individuo en su totalidad.

1.1.1. Orientación profesional

Los primeros enfoques consideraban a la orientación como un hecho puntual encaminado a la orientación profesional. Parson (1909) fue el primero que consideró a la orientación como profesional, tratando de ayudar y clarificar la toma de decisiones de los alumnos. Para este autor el objetivo de la orientación era estudiar las características del individuo para desempeñar una profesión y los requisitos de la misma para llevarla a cabo eficientemente. Una de las referencias más actuales fue la de Delgado Sánchez (2005) que indica que la finalidad de la orientación es contribuir a la madurez del alumno como persona, siendo el currículo el vehículo adecuado para ello.

Teniendo en cuenta la literatura, podemos definir la orientación profesional como “requerimiento desde las primeras etapas de la educación para generar en el individuo el conocimiento sobre sí mismo y sus posibilidades, para su vida futura y profesional”.

1.1.2. Orientación personal

Algunos expertos definen la orientación como el proceso de asesoría y guía del sujeto para su desarrollo personal, con el fin de conseguir la adaptación y conocimiento de sí mismo, la socialización y comunicación en el ámbito de las buenas relaciones humanas. En este sentido, la mayoría de los autores se refieren al concepto de orientación como medio para el desarrollo personal y social, dirigida a promover la autoestima, las relaciones humanas, la socialización y atención a las necesidades o intereses del individuo, de acuerdo con sus potencialidades, habilidades y destrezas.

La mayoría de los autores expresan como idea principal facilitar al sujeto el conocimiento de sí mismo para que pueda establecer una línea de actuación personal que procure la felicidad interna y el equilibrio personal junto al conocimiento de la sociedad en que vive para conseguir su integración, socialización e interrelación y con ello su autorrealización.

Podemos desatacar a Bisquerra (1998), que define la orientación como “*un proceso de ayuda continua a todas las personas, en todos sus aspectos, con el objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida*” (p.9).

1.1.3. Orientación escolar

Siguiendo a Delgado (2005), la orientación tiene fundamentalmente un carácter educativo. Desde la perspectiva escolar, la orientación se concibe como un proceso continuo, e integrado en la actividad ordinaria de enseñanza y aprendizaje. Mediante ella el docente atiende las necesidades individuales y grupales que requiere contar con la cooperación de todos los miembros de la comunidad educativa.

La mayoría de los autores coinciden en vincular este tipo de orientación a problemas de la vida académica, enfatizando en una enseñanza individualizada, lo que conlleva técnicas de estudio y actividades de tipo preventivo adaptadas a las características personales de cada individuo, con el fin de mejorar su rendimiento académico y progrese en sus estudios.

1.1.4. Orientación educativa

Esta nueva propuesta surge en los años setenta, considerando a la orientación como una disciplina que engloba diferentes áreas, asumiendo una visión más extensa que se centra en el acto pedagógico, con carácter de diagnóstico y de prevención, cuyo fin va dirigido al desarrollo del sujeto.

Con una visión más amplia, Álvarez y Bisquerra (1996), consideran la orientación como un enfoque vital que ayuda a todas las personas, a lo largo de toda la vida, en todos sus aspectos.

De esta forma, la orientación ha evolucionado desde una actividad básicamente diagnóstica y de carácter puntual a un enfoque más amplio, tomando en consideración distintas etapas de desarrollo del individuo. Se ha pasado a considerar una orientación más de tipo preventivo, en lugar de considerarla como un remedio para paliar problemas. La concepción actual de orientación integral viene a sustituir el esquema tradicional que limita la orientación a intervenir en alumnos con dificultades, basándose en la clínica, o un mero servicio de formación profesional. Podemos destacar de este enfoque, que la orientación no es sólo competencia del orientador sino de todos los miembros de la comunidad educativa.

Como hemos señalado, las definiciones sobre Orientación son muy numerosas. No pretendemos hacer una recopilación de todas ellas, sino que creemos conveniente destacar aquellas que son relevantes por marcar el sentido de la orientación que manejamos hoy en día.

Una de las definiciones que abarca varias dimensiones en el sistema educativo es la elaborada por Rodríguez Espinar (1986, p. 149):

“Es la disciplina que versa sobre la aplicación tecnológica en el ámbito educativo de un aserie de principios teóricos de las Ciencias Humanas y Sociales que permiten el diseño, ejecución y evaluación de programas de intervención dirigidos a la producción de los cambios necesarios en el alumno y su contexto a fin de que aquel logre su plena autonomía y realización, tanto en su dimensión personal como social”.

En esta misma línea se sitúa la definición de Escudero (1986) *la orientación es un proceso de asistencia, facilitación y colaboración con los profesionales prácticos de la educación.*

Esta definición puede parecer corta, pero engloba y asume varios aspectos fundamentales para entender la educación como un proceso de cambio y mejora individual y grupal. En definitiva, a medida que la Orientación “*se ha hecho más educativa*”, más compleja es su propia definición debido a la pluralidad de dimensiones que abarca. Esta definición, como otras, enfatiza una estrecha vinculación de la Orientación con la Didáctica. La mejora de la educación ha proporcionado a la actividad orientadora una seña de identidad relevante si tenemos en cuenta el análisis de las prácticas de los profesionales que ejercen en el campo de la Orientación Educativa.

En este punto de reflexión resulta interesante recopilar las orientaciones que marca al respecto la American School Counselor Association (ASCA) (2008) y que van ubicando a los consejeros escolares (orientadores), cada vez más como agentes de cambio, asesores y líderes educativos y principal apoyo al desarrollo del liderazgo pedagógico y para el aprendizaje, con lo que se maximiza esta dimensión educativa, sistémica y curricular.

1.2. La orientación educativa en España. Situación actual

Se puede afirmar que la orientación ha surgido de la propia práctica, lo que implica que el concepto ha ido evolucionando según la concepción que se ha tenido de ella según el momento histórico en el que nos ubicamos. La tarea de orientar ha sido siempre objeto de numerosas y muy variadas definiciones por distintos autores. Podemos hacer un breve recorrido hasta la concepción actual de la orientación y sus distintos contextos de actuación.

La aprobación de la LOGSE significó por lo que respecta a la Orientación Educativa un reconocimiento de la misma como factor de la calidad de la educación. Con la LOGSE se institucionaliza por completo la Orientación Educativa y Profesional y la integra en la estructura del Sistema Educativo (art. 55).

En los niveles educativos no universitarios se encuentran la enseñanza Infantil, Primaria, Secundaria y la Formación Profesional. En este caso, la figura del orientador existe en todos los centros de Educación Secundaria, mientras que los Equipos de Orientación Educativa (EOEs) atienden por sectores los centros de Infantil, Primaria y Secundaria.

1.2.1. La orientación en Educación Infantil y Primaria

La Educación Infantil y Primaria es atendida por los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, los Equipos de Atención Temprana y los Equipos Específicos de apoyo externo con los que cuenta el sistema educativo.

Los Equipos de Orientación educativa y Psicopedagógica se crean por la orden 9 de diciembre de 1992, por la que se regula la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, se derogan los correspondientes órdenes que regulaban los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional y los Equipos Multiprofesionales, integrándose ambos en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

En su apartado séptimo se establecen las funciones de los Equipos en su apoyo especializado a los Centros Educativos de Educación Infantil y de Educación Primaria que les sean asignados por la Dirección Provincial:

- a. Colaborar en los procesos de elaboración, evaluación y revisión de los proyectos curriculares de etapa a través de su participación en la Comisión de Coordinación Pedagógica de los Centros educativos, de acuerdo con lo establecido en el apartado vigésimo, 1, de la Orden de 27 de abril de 1992 sobre implantación de la Educación Primaria y en el apartado octavo, 3, de la presente Orden.

- b. Colaborar con los tutores en el establecimiento de los planes de acción tutorial mediante el análisis y la valoración de modelos, técnicas e instrumentos para el ejercicio de ésta, así como de otros elementos de apoyo para la realización de actividades docentes de refuerzo, recuperación y adaptación curricular.
- c. Asesorar al profesorado en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación, tanto de los aprendizajes realizados por los alumnos como de los procesos mismos de enseñanza.
- d. Asesorar al profesorado en el tratamiento flexible y diferenciado de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones de los alumnos, colaborando en la adopción de las medidas educativas oportunas.
- e. Colaborar con los tutores y los Profesores orientadores en la orientación educativa y profesional de los alumnos, favoreciendo en ellos la capacidad de tomar decisiones y promoviendo su madurez vocacional.
- f. Colaborar en la prevención y en la pronta detección de dificultades o problemas de desarrollo personal y de aprendizaje que puedan presentar los alumnos, realizar, en su caso, la correspondiente evaluación psicopedagógica, y participar, en función de los resultados de ésta, en la elaboración de las adaptaciones curriculares y en la programación de actividades de recuperación y refuerzo.
- g. Colaborar con los tutores, los Profesores de apoyo y los Profesores orientadores en el seguimiento de los alumnos con necesidades educativas especiales y orientar su escolaridad al comienzo de cada etapa educativa.
- h. Promover la cooperación entre escuela y familia para una mejor educación de los alumnos.

1.2.2. La orientación en Educación Secundaria

Los Departamentos de Orientación iniciaron su andadura piloto en el año 1992. Desde aquí hasta el momento actual se ha producido un interesante proceso de desarrollo, crecimiento y reconocimiento. Esto fue posible gracias a la LOGSE (1995), que concedió a la orientación educativa más relevancia, y que se asentara como elemento importante dentro del sistema educativo. Posteriormente la LOE (2006), reforzó la orientación educativa, especialmente en la Educación Secundaria Obligatoria.

Según la LOE (2006), en la **Educación Secundaria Obligatoria** la orientación adquiere una relevancia importante que queda reflejada cuando se expone lo siguiente:

“En la educación secundaria obligatoria se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado” (Capítulo III, Artículo 22 sobre Principios Generales, apartado 3).

“Corresponde a las Administraciones educativas promover las medidas necesarias para que la tutoría personal de los alumnos y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa”. (Artículo 26 sobre Principios Pedagógicos, apartado 4).

Actualmente, la LOMCE (2013), no hace referencias significativas sobre la orientación educativa.

1.2.2.1. Los Departamentos de Orientación en Educación Secundaria

El Departamento de Orientación es el espacio institucional desde donde se articulan las funciones de orientación y tutoría así como también las de una oferta curricular adaptada y diversificada. Dichas funciones se han de incardinar dentro de la organización general del Proyecto Curricular para darle una operatividad y una funcionalidad propiamente educativa. MEC (1992, p. 35).

En **Educación Secundaria** los Departamentos de Orientación son los responsables de la orientación. Están regulados por el Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria. La resolución de 29 de abril de 1996 regula la composición y funciones de los Departamentos, los cuales deberán estar integrados por Profesores de Psicología y Pedagogía, Profesores de apoyo al ámbito sociolingüístico y tecnológico para los programas de Diversificación Curricular. En los centros que así se requiera se podrán incorporar al departamento, maestros de la especialidad de Pedagogía Terapéutica, de Audición y Lenguaje, de apoyo al programa de compensación de desigualdades, Profesores de Formación y Orientación Laboral y Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad. Todos ellos actúan bajo la dirección del Jefe del mismo y coordinados por el Jefe de Estudios del Instituto.

Las funciones del Departamento de Orientación pueden ser agrupadas en cuatro ámbitos:

- 1) Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje en relación con los desarrollos curriculares.
- 2) Elaboración de propuestas sobre el plan de acción tutorial del centro y contribuir a su desarrollo.
- 3) Elaboración de propuestas sobre el Plan de Orientación Académica y Profesional.
- 4) Coordinación de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional de alumnos, especialmente en lo que respecta a los cambios de ciclo o etapa y a la elección entre las distintas opciones académicas y profesionales.

De todas ellas, serán la primera y segunda las que más directamente están relacionadas con la función de agente de mejora educativa y en las que principalmente puede actuar como apoyo a la función de liderazgo pedagógico y para el aprendizaje. Mientras que las otras dos son mucho más específicas.

1.3. La orientación educativa en las distintas comunidades autónomas

La Constitución Española implicó la descentralización de funciones, cambiando el modelo de Estado centralista por uno autonómico cuya consolidación se llevó a cabo mediante la aprobación de los Estatutos de Autonomía de cada una de las comunidades autónomas. De esta forma se complementaba la visión institucional del correspondiente territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Cultura, con algunas comunidades autónomas con competencias en educación, y por tanto en orientación educativa.

Aunque la estructura autonómica del Estado está compuesta por diecisiete autonomías, no todas han tenido competencias plenas en educación, ya que el proceso de descentralización se llevó a cabo progresivamente. Las Comunidades Autónomas de Andalucía, Canarias, Cataluña, Galicia, País Vasco y Valencia fueron las primeras en tener competencias plenas en Educación y por consiguiente en Orientación Educativa. No fue hasta el año 1999 cuando se adjudicaron las competencias a aquellas comunidades que faltaban por tenerlas. Debido a que llevan más tiempo con competencias en materia educativa, analizaremos la orientación en dichas comunidades con el propósito de conocer mejor el desarrollo de la orientación en cada una de ellas. Para ello realizaremos unas tablas a modo de síntesis en las que se reflejarán algunos datos que consideremos relevantes, tanto de los servicios internos como de los servicios de apoyo externo.

1.3.1. La orientación educativa en Canarias

Tabla 2. La orientación educativa en Canarias.

Fuente: Elaboración propia

SERVICIOS INTERNOS	
Denominación	Departamentos de Orientación
Regulación	Real Decreto 2019/83 de 28 julio de 1983 se procede al traspaso de funciones y servicios del Estado en materia educativa Decreto 151/1986 Equipos Psicopedagógicos Orden 13 de agosto de 1990 regula el Servicio de Orientación Escolar y Vocacional Decreto 23/1995 de 24 de febrero, por el que se regula la orientación Educativa en la Comunidad Autónoma Canaria.
Características	<ul style="list-style-type: none"> - Basada en propuestas de actuación que den respuestas globales a las necesidades de los centros para lograr la mejora del proceso educativo. - Será preventiva. - Supondrá una actuación colaborativa con todos los agentes educativos que intervienen en el desarrollo de los proyectos educativo y curricular. - Se desarrollará de forma continua como parte integrante del proceso educativo.
Composición D.O.	<ul style="list-style-type: none"> - Orientadores - Miembro del EOEP sectorial con destino en el Instituto - Un profesor del ámbito lingüístico-social - Un profesor del ámbito científico-tecnológico - Un técnico de Formación Profesional - El profesor de FOL - Profesores de apoyo a las necesidades educativas especiales
Funciones D.O.	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar de acuerdo con las directrices establecidas por la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), las propuestas de organización de la Orientación educativa, psicopedagógica, profesional y del Plan de Acción Tutorial, y elevarlas a la C.C.P. para su discusión y posterior inclusión en los Proyectos Curriculares de Etapa (PCE). - Coordinar, de acuerdo con lo establecido en los P.C.E., la Orientación educativa, psicopedagógica y profesional del alumnado, especialmente en lo que concierne a los cambios de ciclo o etapa, y la elección entre las distintas opciones académicas, formativas y profesionales. - Contribuir al desarrollo del plan de orientación académica y profesional y del plan de acción tutorial, de acuerdo con lo establecido en los proyectos curriculares de etapa, y elevar al Consejo Escolar una memoria sobre su funcionamiento al final del curso. - Elaborar y facilitar criterios para el tratamiento adecuado a la diversidad. - Colaborar con el profesorado del centro en la detección y prevención de problemas de aprendizaje y en la planificación y realización de actividades educativas y adaptaciones curriculares dirigidas a alumnos que presenten dichos problemas. - Realizar la evaluación psicológica y pedagógica previa a las diversificaciones del currículo. - Participar en la elaboración del consejo orientador que, sobre el futuro académico y profesional del alumnado ha de formularse al término de la enseñanza obligatoria. - Asesorar a la Comisión de Coordinación Pedagógica en los aspectos psicopedagógicos del <i>proyecto curricular</i>. - En los Institutos donde se imparta Formación Profesional específica, coordinar la orientación laboral y profesional con aquellas otras administraciones o instituciones componentes en la materia.

SERVICIOS DE APOYO EXTERNOS	
Denominación	Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP)
Composición	Existen Equipos de Zona y Equipos Específicos (Psicólogos, pedagogos, trabajador social, maestros especialistas en audición y lenguaje, y otros profesionales que se consideren necesarios en función de las necesidades)
Ámbito de actuación	Enseñanza no universitaria
Regulación	Decreto 23/1995 de 24 de febrero
Funciones	<p>EOES de zona:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colaborar con los distintos procesos de concreción curricular. - Valorar las necesidades educativas especiales de los diferentes alumnos, asesorando en la respuesta educativa más adecuada. - Asesorar a los centros y colaborar en la orientación individual y grupal de los alumnos, participando en los diseños de acción tutorial, orientación profesional, programas de garantía social y acciones compensadoras en educación. - Colaborar con las familias - Colaborar con los centros educativos y otras instituciones en la formación de profesionales de la educación en su sector. - Promover y desarrollar trabajos de investigación. - Coordinarse con otras instituciones y servicios que incidan en su ámbito de actuación - Favorecer la colaboración que posibilite la coordinación entre los diferentes centros educativos de la zona. - Colaborar en la elaboración del mapa de necesidades educativas- - Colaborar con instituciones que tengan competencia en la resolución de absentismo escolar. <p>EOEPS específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asesorar a los Equipos de zona. - Desarrollar programas de investigación y difusión de recursos sobre su especialidad. - Colaborar con los Equipos de zona en la valoración psicopedagógica de los alumnos que de su ámbito de trabajo. - Asesorar y apoyar a los centros y a los tutores en la respuesta educativa a los alumnos escolarizados en centros de integración preferentes. - Colaborar en la elaboración del mapa de necesidades. - Aportar formación especializada a los equipos y los profesores en el ámbito de NEE. - Colaborar con otros servicios educativos, sanitarios y sociales en la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales. - Coordinar su actuación con los demás Equipos de orientación educativa y psicopedagógicos específicos.

1.3.2. La orientación educativa en Cataluña

Tabla 3. La orientación educativa en Cataluña.

Fuente: Elaboración propia

SERVICIOS INTERNOS	
Denominación	Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica
Regulación	<ul style="list-style-type: none"> - Por Orden 20 de mayo de 1983 se regulaba la intervención psicopedagógica en los centros escolares de EGB y Educación Especial y se crean los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAP). - Decreto 117/1984

SERVICIOS INTERNOS	
	<ul style="list-style-type: none"> - Decreto 155/1994, de 28 de junio, por el que se regulan los servicios educativos del Departament d'Enseymament - Decreto 199/1996 de 12 de junio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes que imparten Educación Secundaria y Formación Profesional de Grado Superior
SERVICIOS DE APOYO EXTERNOS	
Denominación	Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP). También existen otros servicios que incorporan al orientador (los Centros de Recursos Pedagógicos, los Centros de Recursos Educativos para deficientes auditivos, los Centros de Recursos Educativos para otro tipo de disminuciones y los denominados Campos de Aprendizaje).
Composición	Multiprofesional: Pedagogo o Psicólogo, Trabajo Social, Médico y Auxiliar administrativo.
Ámbito de actuación	Primaria y Secundaria
Funciones	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación y valoración de las necesidades educativas especiales de los alumnos, en colaboración con los maestros y profesores, especialistas y servicios específicos. - Participación en la elaboración y el seguimiento de los diversos tipos de adaptaciones curriculares que puedan necesitar los alumnos, en colaboración con los maestros y profesores, especialistas y servicios específicos. - Asesoramiento a los equipos docentes sobre los <i>proyectos curriculares</i> de los centros educativos en lo que se refiere a aspectos psicopedagógicos y de atención a la diversidad de necesidades del alumnado. - Asesoramiento a los alumnos, familias y equipos docentes sobre aspectos de orientación personal, educativa y profesional. - Colaboración con los servicios sociales y sanitarios del ámbito territorial de actuación con el fin de ofrecer una atención coordinada a los alumnos y familias que lo necesiten. - Aportación de apoyo y criterios técnicos psicopedagógicos a otros órganos de la Administración Educativa.

1.3.3. La orientación educativa en Comunidad Valenciana

Tabla 4. La orientación educativa en La Comunidad Valenciana.

Fuente: Elaboración propia

SERVICIOS INTERNOS	
Regulación	<ul style="list-style-type: none"> - Decreto 2093/1983, de 28 de julio, por el que se traspasan las funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Valenciana en materia de educación - Decreto 131/1994, de 5 de julio, por el que se regulan los Servicios Especializados de Orientación Educativa, Psicopedagógica y Profesional. - Decreto 234/1997, de 2 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico y Funcional de los Institutos de Educación Secundaria
Composición D.O.	<ul style="list-style-type: none"> - Profesores del Cuerpo de Educación Secundaria (Habrà al menos uno de la especialidad de Psicología y Pedagogía). - Profesores Técnicos de Formación Profesional y, en su caso, maestros y otros profesionales. - Profesores que realicen las tareas de orientación y formación laboral (cuando se imparta Formación Profesional) - Los profesores que se determinen (Cuando se desarrolle un programa de integración).
Funciones D.O.	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar, de acuerdo con las directrices establecidas por la C.C. P. y en colaboración con los tutores, las propuestas de organización de la Orientación

	<p>educativa, psicopedagógica, profesional y el plan de acción tutorial, y elevarlas a la C.C.P. para su discusión y posterior inclusión en los P.C.E.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordinar de acuerdo con lo establecido en los P. C.E., la Orientación educativa, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que concierne a los cambios de ciclo o etapa, y a la elección entre las distintas opciones académicas, formativas y profesionales. - Contribuir al desarrollo del Plan de Orientación Académica y Profesional del Plan de Acción Tutorial y elevar al Consejo Escolar una memoria sobre su funcionamiento al final del curso. - Elaborar la propuesta de criterios y procedimientos previstos para realizar las Adaptaciones Curriculares apropiadas para los alumnos con necesidades educativas especiales, y elevarla a la C.C.P. para su discusión y posterior inclusión en los P.C.E. - Promover la investigación educativa y proponer actividades de perfeccionamiento de sus miembros. - Colaborar con los profesores del Instituto en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje, y en la planificación y realización de actividades educativas y adaptaciones curriculares dirigidas al alumnado que presente dichos problemas. - Realizar la evaluación psicológica y pedagógica previa de los alumnos para los que se propongan los Programas de diversificación Curricular y planificar en colaboración con los Departamentos didácticos estas enseñanzas, de acuerdo con lo establecido para el currículo de E.S.O. en la Comunidad Valenciana. - Asumir la docencia de los grupos que les sean encargados, de acuerdo con las normas que se dicten con esta finalidad. - Participar en la elaboración del Consejo Orientador que, sobre el futuro académico y profesional del alumno/a, ha de formularse al término de la E.S.O. - En los Institutos donde se imparta la Formación Profesional específica, coordinar la orientación laboral y profesional y colaborar con aquellas otras Administraciones o instituciones competentes en la materia. - Elaborar propuestas para el Plan de actividades del departamento y, al final del curso, una Memoria en la que se evalúe el desarrollo del mismo.
SERVICIOS DE APOYO EXTERNOS	
Denominación	Servicios Especializados de Orientación Educativa, Psicopedagógica y Profesional. (Además podrán existir Gabinetes Psicopedagógicos Escolares autorizados para intervenir en centros públicos y concertados).
Composición	<ul style="list-style-type: none"> - Profesor Especializado en Psicopedagogía escolar de E. Primaria - Profesor especializado en Psicopedagogía escolar en E. Secundaria - Profesor especializado en Psicopedagogía Escolar en Educación Especial - Profesor especializado en logopedia - Diplomado en trabajo social o equivalente.
Ámbito de actuación	Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Educación Especial
Regulación	Decreto 10 de diciembre de 1984 (creación) Decreto 184/1989 (nueva regulación de funciones y forma de acceso) Decreto 131/1994 de 5 de julio (nueva regulación) Orden 10 de marzo de 1995 (última regulación).
Funciones	<ul style="list-style-type: none"> - La coordinación de las actividades de orientación de los centros del sector. - La colaboración en los procesos de elaboración, evaluación y revisión de los proyectos curriculares a través de la participación en la Comisión de coordinación Pedagógica. - La colaboración de los tutores en el establecimiento de los PATs, en la adopción de medidas educativas complementarias y en la realización de adaptaciones curriculares. - La orientación psicopedagógica en los procesos de aprendizaje y en la adaptación a las diferentes etapas educativas.

	<ul style="list-style-type: none"> - La detección, al inicio de la escolarización, de las condiciones personales y sociales que faciliten o dificulten el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado y su adaptación al ámbito escolar. - La evaluación y valoración socio-pedagógicas y logopédicas del alumnado con NEEs, la elaboración colegiada del informe técnico para el dictamen de escolarización, si procede la propuesta de adaptación curricular significativa. - La colaboración con los tutores y maestros de Educación Especial en la detección y en el seguimiento de las dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la formación de los alumnos con NEEs. - El asesoramiento de las familias y la participación en el desarrollo de programas formativos de padres de alumnos. - En centros de EPA (Educación Permanente de Adultos), la orientación para la transición al mundo del trabajo. - El asesoramiento a los equipos docentes y equipos directivos en las actividades relativas a las funciones anteriormente citadas.
--	---

1.3.4. La orientación educativa en Galicia

Tabla 5. La orientación educativa en Galicia.

Fuente: Elaboración propia

SERVICIOS INTERNOS	
Denominación	Departamentos de Orientación
Regulación	Decreto 324/1996 de 26 de julio por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. Decreto 120/1998, de 23 de abril, por el que se regula la Orientación Educativa y Profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia.
Composición D.O de los institutos	<ul style="list-style-type: none"> - Funcionarios de carrera de la especialidad de Psicología y Pedagogía - El profesor de Pedagogía Terapéutica - El profesor de Audición y Lenguaje - El jefe del D. O. o en su caso de los colegios de infantil y primaria adscritos al instituto - Un tutor por cada uno de los ámbitos de lingüístico-social y científico-tecnológico - Un profesor vinculado al área de F.O.L. (en los centros que se imparta Formación Profesional específica).
Funciones D.O.	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar las necesidades educativas, en el ámbito de la Orientación, de los alumnos de su entorno y diseñar, desarrollar y evaluar programas específicos de intervención. - Elaborar, de acuerdo con las directrices establecidas por las C.C.P.s, las propuestas del Plan de Acción Tutorial de los centros, así como coordinar al profesorado u ofrecerle soporte técnico para el desarrollo de estos planes. - Participar en la elaboración de los Proyectos Educativo y Curricular del centro, incidiendo en los criterios de carácter organizativo y pedagógico para la atención a los a.n.e.e.s. y en los principios de evaluación formativa, y cuando sea necesario, en la adecuación de los criterios de promoción. - Diseñar acciones encaminadas a la atención temprana y a la prevención de dificultades o problemas de desarrollo o de aprendizaje derivados tanto de condiciones desfavorables como de altas capacidades que presenten los alumnos/as. - Participar en la evaluación psicopedagógica y en el diseño y desarrollo de medidas de atención a la diversidad. - Facilitar al alumnado el apoyo y asesoramiento necesarios para afrontar los momentos escolares más decisivos o de mayor dificultad, como el ingreso en el centro, el cambio de etapa o ciclo y, cuando corresponda, la elección de optativas o de itinerarios formativos, la resolución de conflictos de relación

	<p>interpersonal o la transición a la vida profesional.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Impulsar la participación del profesorado en programas de investigación e innovación educativa en los ámbitos relativos a hábitos de trabajo intelectual, programas de enseñar a pensar, habilidades sociales, técnicas de dinámica de grupos y cualquier otro relacionado con su ámbito de actuación. - Promover la cooperación entre el centro y las familias, implicándolas en el proceso educativo de sus hijos. - Favorecer el proceso de maduración vocacional orientando y asesorando al alumnado sobre sus posibilidades académicas y profesionales así como sobre las ofertas de su entorno que le faciliten elegir responsablemente. - Aquellas otras que la Administración educativa les pudiese encomendar en el ámbito de sus funciones.
SERVICIOS DE APOYO EXTERNOS	
Denominación	Equipos de Orientación Específicos (EOE).
Composición	Dos funcionarios de la especialidad de Psicología y Pedagogía; un maestro funcionario especialista en Audición y Lenguaje; un trabajador y/o educador social.
Ámbito de actuación	Educación Infantil, Primaria y Secundaria.
Regulación	<ul style="list-style-type: none"> - Orden de 8 de agosto de 1985 - Orden 7 de julio de 1992 - Decreto 324/1996 de 26 de julio
Funciones	<ul style="list-style-type: none"> - Asesorar y apoyar a los departamentos de orientación de los centros docentes que se les adscriban. - Desarrollar programas de investigación, elaboración, recopilación y difusión de recursos para dar respuesta a las necesidades específicas de los alumnos. - Colaborar con los departamentos de orientación en la evaluación psicopedagógica de los alumnos, cuando sea necesaria la intervención de un profesional externo del centro. - Contribuir a la formación especializada de los departamentos de orientación y del profesorado en el ámbito de las necesidades educativas especiales que atienden. - Colaborar con otros servicios educativos y sociales, en el ámbito de sus competencias. - Cualquier otra que se les pudiese encomendar en el ámbito de sus funciones.

1.3.5. La orientación educativa en Navarra

Tabla 6.La orientación educativa en Navarra.

Fuente: Elaboración propia

SERVICIOS INTERNOS	
Regulación	<ul style="list-style-type: none"> - Decreto 1070/90 de 31 de agosto por el que se produce el traspaso de funciones y servicios del Estado en enseñanza no universitaria. - Decreto Foral 222/1990 de 31 de agosto, establece los órganos de actuación en materia de orientación psicopedagógica y de educación especial, y se regula el acceso a los puestos de trabajo en tal área. - Decreto Foral 1260/1993, de 6 de septiembre, modifica el Decreto Foral 1990 de 31 de agosto y se crean la Unidad Técnica de Orientación Escolar y la Unidad Técnica de Educación Especial. - Decreto Foral 25/1997, de 10 de febrero, que establece el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria
Composición D.O.	<ul style="list-style-type: none"> - Jefe de Estudios, que actuará como jefe del departamento - El orientador del instituto - Profesorado del ámbito lingüístico y social

	<ul style="list-style-type: none"> - Profesorado del ámbito científico y tecnológico - Profesorado técnico del área práctica - Un tutor coordinador por ciclo de ESO - Un tutor coordinador de Bachillerato y otro de Ciclo Formativos - Un profesor especialista de educación especial - Jefe de Departamento de Actividades Profesionales Externas
Funciones D.O.	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar, de acuerdo con las directrices establecidas por la C. C. P., las propuestas de Plan de Orientación Educativa, Psicopedagógica y Profesional y el Plan de Acción Tutorial, y elevarlas a la Comisión, para su discusión y posterior inclusión en el P.C.E. - Dirigir y coordinar el Plan de Orientación Educativa, Psicopedagógica y Profesional y el Plan de Acción Tutorial - Elaborar la propuesta de criterios y procedimientos previstos para realizar las adaptaciones curriculares apropiadas para los a.n.e.e.s. - Colaborar con el profesorado del Instituto en la prevención y detección de problemas de aprendizaje, y en la programación y planificación de Adaptaciones Curriculares dirigidas a los alumnos que presenten dichos problemas - Realizar la evaluación psicológica pedagógica - Participar en la elaboración del consejo orientador que ha de formularse al término de la ESO. - Asesorar a la C.C.P. en los aspectos psicopedagógicos del Proyecto Curricular. - En los Institutos donde se imparta F. P. específica, coordinar la orientación laboral y profesional con aquellas otras Administraciones o Instituciones competentes en la materia. - Elaborar, con la participación de los Departamentos Didácticos implicados, la programación de los ámbitos en los que se organizan las áreas específicas de los Programas de Diversificación - Efectuar una valoración sobre el trabajo realizado a lo largo del curso y presentar una Memoria anual al Consejo Escolar para su aprobación. <p>En el desempeño de las funciones encomendadas específicamente al Jefe de Estudios, en calidad de Jefe de Departamento de Orientación, éste contará con la colaboración de los miembros del Departamento, y especialmente del orientador.</p>
SERVICIOS DE APOYO EXTERNOS	
Denominación	<ul style="list-style-type: none"> - Equipos de Orientación Psicopedagógica de Zona (EOP) - Unidad Técnica de Orientación (UTO). - Unidad Técnica de Educación Especial (UTEE). - Comisión de Orientación y Educación Especial (COEE). - Consejo Técnico de Orientación Psicopedagógica (CTOP)
Composición	<ul style="list-style-type: none"> - EOP: Profesores Ldos. En Psicología y/o Pedagogía; posibilidad de adscripción de Asistentes Sociales, personal administrativo y otros profesionales. - UTO: Personal y centros de gobierno de Navarra que desarrollan actividades de este tipo. - UTEE: Personal y centros de gobierno de Navarra que desarrollan actividades de este tipo. - COEE: Director del servicio de Ordenación e Inspección educativa; Director del Servicio de Formación del profesorado e innovación educativa; Jefe de Sección de Inspección Educativa; Jefes de las UTO y UTEE. - CTOP: Jefes de las Unidades Técnicas, Coordinador de Orientación, Coordinador de Educación Especial, y responsables de los equipos de zona.
Ámbito de actuación	Centros públicos y concertados no universitarios
Regulación	Decreto Foral 222/1990 de 31 de agosto Decreto Foral 260/1993 de 6 de septiembre
Funciones	Equipos de Orientación Psicopedagógica: <ul style="list-style-type: none"> - Atender a los A.C.N.E.E.S., mediante la detección, análisis, valoración,

	<p>propuesta de escolarización y organización de recursos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proponer la creación de aulas de integración y la designación de centros de integración preferente de las distintas discapacidades. - Informar, apoyar y asesorar a las familias de niños con N.E.E.S. - Colaborar con los Centros de Apoyo al Profesorado en el análisis de necesidades y en el diseño de programas de formación, realización de estudios e investigaciones, proyectos y programas de intervención psicopedagógica y educación especial. - Asesorar al profesorado en aspectos técnicos psicopedagógicos del currículum. - Coordinar a los profesores de apoyo de la zona en aspectos técnicos y criterios de intervención para asegurar el seguimiento de los alumnos. - Coordinar las actuaciones con las instituciones y servicios de la zona para mejorar la utilización de los recursos y colaborar con ellas en campañas de difusión y prevención social de problemáticas infantiles y juveniles. - Favorecer la colaboración familia-escuela. <p>Unidad Técnica de Orientación Escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestionar los Equipos de Zona. - Colaborar con la UTEE para atender a los A.N.E.E. - Elaborar planes generales y memorias anuales de la Unidad y evaluarlos. - Promover, elaborar y difundir proyectos de investigación psicopedagógica. <p>Colaborar en las actualizaciones de renovación pedagógica y de formación del profesorado que promueva el Departamento de Educación y Cultura.</p> <p>Promover el reciclaje del personal adscrito a la Unidad.</p>
--	---

1.3.6. La orientación educativa en el País Vasco

Tabla 7. La orientación educativa en el País Vasco.

Fuente: Elaboración propia

SERVICIOS INTERNOS	
Regulación	<ul style="list-style-type: none"> - Real Decreto 2808/1980, de 26 de septiembre, se traspasan los servicios del Estado a la Comunidad Autónoma del País Vasco en materia de educación - Orden de 15 de julio de 1992, crea con carácter experimental los Departamentos de Orientación, y regula su función y funcionamiento. - Decreto 25/1996, por el que se implanta la Educación Secundaria en el País Vasco reconoce la figura del orientador en el Instituto.
Características	<p>El análisis de funciones anteriores presenta un perfil de orientador capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Favorecer el uso de los recursos existentes y la dinamización de los diversos agentes y elementos mediadores que actúan sobre el alumno y su contexto. - Ayudar a los tutores y al profesorado general del centro, para que puedan desarrollar con eficacia el Plan de Orientación y Apoyo, diseñado por el Servicio de Orientación y Apoyo. - Conocer y seleccionar recursos y técnicas adecuadas para las diversas actividades de acción tutorial. - Ayudar en los procesos de toma de decisiones y resolución de conflictos, a nivel grupal o individual. - Transferir a la Comunidad escolar sus propios aprendizajes, experiencias y habilidades, referidas a la orientación y el apoyo.
Funciones del orientador	<p>Coordinación de la acción orientadora y apoyo al centro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordinar la puesta en marcha del Plan de Orientación y Apoyo. - Participar en la C.C.P. u órgano similar, velando por la puesta en práctica del Plan de Orientación y Apoyo. - Asesorar técnicamente al equipo directivo en aspectos relacionados con la

	<p>Orientación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover la comunicación y colaboración entre los diversos estamentos del centro y las familias. - Coordinar las relaciones con los asesores psicopedagógicos y/o didácticos. - Gestionar las relaciones con otras instituciones. <p>Asesoramiento en Orientación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asesorar a los tutores sobre aspectos derivados de la función tutorial. - Colaborar con el tutor en las actividades tutoriales con alumnos y familias, de forma presencial en los casos que se considere imprescindible. - Aportar criterios, recursos e informaciones a los tutores en su acción orientadora de carácter grupal o individual. - Realizar personalmente, a demanda del tutor, la orientación de los alumnos con determinadas dificultades. <p>Asesoramiento en el apoyo educativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordinar y asesorar sobre actividades de atención a la diversidad del alumnado, en general, y especialmente en la Diversificación Curricular y Adaptaciones Curriculares del alumno con necesidades educativas especiales. - Asesorar sobre la prevención y detección de problemas de aprendizaje y medidas de refuerzo, así como en cuestiones metodológicas, organizativas y de evaluación. - Asesorar y participar en las evaluaciones psicopedagógicas del alumnado de cara a los procesos de adaptación del currículo. - Asesorar al profesorado sobre aspectos derivados de su función docente.
SERVICIOS DE APOYO EXTERNOS	
Denominación	Centros de Orientación Pedagógica (COP). Servicios de Apoyo a la Educación (SAE).
Composición	Pedagogos, Psicólogos, Asistente social, Asesor en Euskaldunización, Asesor en medios audiovisuales, asesor en Área deportiva, Asesor del área científica, Asesor del área científica, Auxiliar administrativo
Ámbito de actuación	Enseñanza no universitaria
	Decreto 154/88 de 14 de junio de 1988 (creación) Orden de 27 de junio de 1988 (desarrollo) Ley de 19 de febrero de 1993 (Creación de los servicios de apoyo a la educación)
Funciones COP	<ul style="list-style-type: none"> - Servir de base de recogida de material didáctico que se elabore en la zona. - Servicio permanente de documentación, información y préstamo de recursos pedagógicos y materiales didácticos. - Promover contactos e intercambios de experiencias y materiales entre los centros del sector. - Llevar a cabo servicios apoyo a los centros en concepto de Orientación afectando a las necesidades de acción tutorial y demás campos de la orientación. - Ofrecer a los centros el apoyo pedagógico necesario para el diagnóstico y resolución de problemas de aprendizaje o que recaben un especial seguimiento desde el punto de vista psicológico. - Colaborar en la organización y actividades de perfeccionamiento del profesorado de la zona. - Servir de apoyo al Departamento de Educación, Universidades e Investigación en el estudio de las necesidades pedagógicas de la zona y sus posibles soluciones.
Funciones SAE	En general apoyan a los COP como lo hacen los Centros de Profesores y Recursos (CPR) en otras comunidades.

1.4. La orientación educativa en Andalucía

Hemos creído conveniente establecer un punto a parte para referirnos a la comunidad autónoma en la que se desarrolla este trabajo de investigación; es decir, Andalucía. En este apartado pretendemos exponer de forma clara y sencilla los elementos más característicos de la orientación en Andalucía, su situación actual y funciones, deteniéndonos especialmente en la etapa de Educación Secundaria, cuyas características merecen un especial análisis debido a que nuestra investigación se centra en esta etapa educativa.

Como hemos visto anteriormente, la orientación educativa constituye un elemento importante de calidad del sistema educativo, favoreciendo el desarrollo personal del alumnado, promoviendo la innovación educativa y la mejora escolar.

Esta importancia queda reflejada en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que contempla la orientación educativa y profesional como unos de los principios y fines por los que debe regirse el Sistema Educativo Español en los próximos años. En esta misma línea, la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, establece a la orientación educativa como medio para el desarrollo personal y como garantía de una respuesta educativa ajustada a las necesidades del alumnado.

Esto mismo está recogido y reflejado por el Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía. Este Decreto establece que la tutoría y orientación forman parte de la función docente, correspondiendo a los centros la programación, desarrollo y evaluación de estas actividades, que serán recogidas en el plan de orientación y acción tutorial incluido en su proyecto educativo.

Desde la consejería de educación se han tomado importantes medidas para destinadas a impulsar la orientación, como pueden ser el incremento de plantilla de orientadores y orientadoras, el refuerzo de algunos equipos con el Educador o Educadora Social y se ha regulado su distribución por zonas para adaptar mejor el servicio a los cambios de distribución de la población.

A continuación, veremos los rasgos más importantes de la orientación en las distintas etapas educativas de la enseñanza obligatoria.

1.4.1. Educación Infantil y Educación Primaria

El desarrollo de la Orientación Educativa en los Centros de Educación Infantil y Primaria es una tarea compartida entre el profesorado de los mismos y los Equipos de Orientación Educativa.

La orientación y acción tutorial forman parte de la función docente, asumiendo un gran número de funciones que garantizan la calidad de la educación de los alumnos, que implican muchas actuaciones con distintos agentes educativos, por lo que su importancia está más que justificada.

Con el propósito de planificar de manera adecuada estas actuaciones, se hace necesario que cada centro elabore un Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT), como instrumento que articule y sistematice el conjunto de metas y tareas propias de la orientación y la acción tutorial en estas etapas educativas.

A través de la Orden 16 de noviembre de 2007, por la que se regula la organización de la orientación y la acción tutorial en los centros públicos que imparten las enseñanzas de Educación Infantil y Primaria, la Consejería de Andalucía ha dado soporte legal al POAT, estableciendo el contenido y el procedimiento de aprobación de dicho plan, adaptable a las particularidades de cada centro educativo.

1.4.2. Educación Secundaria Obligatoria

En el ámbito de la Educación Secundaria se han regulado determinados aspectos referidos a la organización y funcionamiento de los Departamentos de Orientación, concretando y clarificando las funciones y actuaciones a desarrollar por los profesionales que los integran, con el propósito de garantizar la calidad del proceso educativo. Con el propósito de planificar de forma coordinada, el conjunto de actuaciones de un centro educativo relacionadas con la orientación y la acción tutorial, se ha regulado la elaboración del Plan de Orientación y Acción Tutorial en los Institutos de Educación Secundaria. Es el Departamento de Orientación, en este caso, el responsable de elaborar una propuesta, de acuerdo con las directrices establecidas por el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica y en colaboración con el profesorado.

1.4.2.1. Plan de Orientación y Acción Tutorial

El Plan de Orientación y Acción Tutorial se incluirá dentro del Proyecto Educativo de cada Centro. El Departamento de Orientación es el responsable de elaborar una propuesta, de acuerdo con las directrices establecidas por el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, y en colaboración con el profesorado que ostenta las tutorías. Es el instrumento pedagógico-didáctico que articula las

actuaciones del equipo docente y del centro, relacionadas con los objetivos de la orientación y la acción tutorial. Dicho plan debe incluir tres elementos fundamentales: la acción tutorial, la orientación académica y profesional y atención a la diversidad. Su desarrollo será responsabilidad de todo el profesorado. Los tutores serán los encargados de la coordinación respecto al grupo de alumnos y alumnas, mientras que el Departamento de Orientación es el encargado de la coordinación respecto al centro en su conjunto.

El artículo 18 de la orden de 27 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos referidos al Plan de Orientación y Acción Tutorial en los Institutos de Educación Secundaria, establece que la organización de la orientación académica y profesional deberá incluir los siguientes elementos:

- a) Los objetivos de la orientación académica y profesional para todas y cada una de las etapas y enseñanzas que se imparten en el centro.
 - Favorecer el autoconocimiento de los alumnos y alumnas para que conozcan valoren sus propias capacidades, motivaciones e intereses de una forma ajustada y realista.
 - Facilitar las estrategias para la toma de decisiones de los alumnos y de las alumnas respecto a su futuro profesional y a la elección de un itinerario académico ajustado a sus intereses, actitudes y capacidades.
 - Ofrecer información al alumnado, sobre las distintas opciones formativas al término de la Educación Secundaria Obligatoria y de todas las enseñanzas que se impartan en el centro.
 - Ofrecer información a las familias, sobre las distintas opciones formativas al término de la Educación Secundaria Obligatoria y de todas las enseñanzas que se imparten en el centro.
 - Establecer los mecanismos para que el alumnado acceda al conocimiento del mundo del trabajo, las ocupaciones y los procesos que favorecen la transición a la vida activa, la inserción laboral y la formación a lo largo de la vida.
- b) Los criterios por los que se regirán la selección de los programas de orientación profesional que se desarrollarán en todas y cada una de las diferentes etapas y enseñanzas que se imparten en el centro.
 - Todos los programas de Orientación Académica y Profesional deben estar diseñados y adaptados al centro, atendiendo a las peculiaridades y a la idiosincrasia del mismo y a los destinatarios a los que va dirigido.
- c) Los diferentes tipos de actuaciones que se desarrollarán con el alumnado y las familias, para la consecución de los objetivos establecidos.

Las actuaciones con el alumnado se pueden desarrollar a través de:

- Actividades de tutoría lectiva desarrolladas por los tutores o tutoras del grupo.
- Actividades de intervención con todo el grupo de alumnos y alumnas por parte del orientador u orientadora.
- Actividades de atención individualizada a algún alumno o alumna por parte del orientador u orientadora.
- Actividades integradas en las programaciones didácticas de las distintas áreas y materias.
- Actividades complementarias y extraescolares.
- Actividades desarrolladas por agentes externos al centro.

Las actuaciones con la familia se pueden desarrollar a través de:

- Atención grupal de los tutores o tutoras a las familias del alumnado.
- Atención individualizada de los tutores o tutoras a la familia de un alumno o alumna.
- Atención a todas las familias en grupo por parte del orientador u orientadora.
- Atención individualizada a las familias por parte del orientador u orientadora.

- d) Los procedimientos de coordinación entre todos los y las profesionales que participan en la aplicación de los programas.

La coordinación de los profesionales que participan en el desarrollo de los programas de orientación es sumamente importante para que no se conviertan en actuaciones puntuales y desconectadas entre sí, lo que haría que éstos perdieran el carácter procesual que deben tener todos los programas de orientación. Los procedimientos de coordinación pueden ser:

- Coordinación de los tutores y tutoras de un mismo nivel.
- Coordinación del Equipo Educativo.
- Coordinación del profesorado.
- Coordinación de agentes externos.
- Coordinación del Departamento de Orientación.

- e) Los procedimientos para realizar el seguimiento y la evaluación de las actividades de orientación académica y profesional.

La evaluación deberá ser abordada desde dos perspectivas; por una parte, desde el seguimiento continuado de las actuaciones desarrolladas, en el sentido de servir para introducir los cambios que estimemos oportunos, y retroalimentar todo el proceso, dándole un carácter formativo, en este caso nos referimos a una evaluación de proceso. Y una evaluación final o de producto, como aquella que implica una valoración de los resultados finales, al término de todo proceso o de cada fase y utilizar estos resultados como análisis inicial para la implementación de la fase siguiente o de programas futuros.

Se han de valorar:

- Las actuaciones de orientación académica y profesional programadas por los tutores o tutoras de cada grupo.
- Las incorporadas por el profesorado en sus programaciones didácticas.
- Las del orientador u orientadora relacionadas con la orientación académica y profesional. Los resultados se han de incluir en la Memoria Final.
- Las del profesorado de FOL.
- Las llevadas a cabo por agentes externos.

1.4.2.2. Los Departamentos de Orientación

En el Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, en su Capítulo VI, en su artículo 82, el Departamento de Orientación aparece como uno de los órganos de coordinación docente.

El Departamento de Orientación está compuesto por un grupo de profesores que se encargan y coordinan las funciones de tutoría y orientación, atención a la diversidad y los elementos del currículo con el propósito de conseguir una mayor eficiencia educativa. Como órgano de planificación y coordinación de estas funciones llevadas a cabo en el Centro, es uno de los instrumentos más idóneos de apoyo de los centros educativos y uno de los elementos más influyentes para la calidad educativa.

A continuación analizaremos la composición, objetivos, funciones y principales características de dicho departamento.

1.4.2.2.1. Composición del Departamento de Orientación

En el artículo 85.1 del Decreto 327/2010 de 13 de julio se regula la composición de los departamentos de orientación. En este apartado se expone que estarán compuestos por:

- a. El profesorado perteneciente a la especialidad de orientación educativa.
- b. En su caso, los maestros y maestras especialistas en educación especial y en audición y lenguaje.
- c. El profesorado responsable de los programas de atención a la diversidad, incluido el que imparta los programas de diversificación curricular y de cualificación profesional inicial, en la forma que se establezca en el plan de orientación y acción tutorial contemplado en el proyecto educativo.
- d. En su caso, los educadores y educadoras sociales y otros profesionales no docentes con competencias en la materia con que cuente el centro.

1.4.2.2.2. Funciones del Departamento de Orientación

En el apartado 2 del artículo 85 del Decreto 327/2010 de 13 de julio establece que el Departamento de Orientación realizará las siguientes funciones:

- a. Colaborar con el equipo directivo en la elaboración del plan orientación y acción tutorial y en la del plan de convivencia para su inclusión en el proyecto educativo y contribuir al desarrollo y a la planificación de los mismos, planificando y proponiendo actuaciones dirigidas a hacer efectiva la prevención de la violencia, la mejora de la convivencia escolar, la mediación y la resolución pacífica de los conflictos.
- b. Colaborar y asesorar a los departamentos de coordinación didáctica y al profesorado, bajo la coordinación didáctica y al profesorado, bajo la coordinación de la jefatura de estudios, en el desarrollo de las medidas y programas de atención a la diversidad del alumnado y en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje.
- c. Elaborar la programación didáctica de los programas de diversificación curricular, en sus aspectos generales, y coordinar la elaboración de la programación de los ámbitos, en cuya concreción deberán participar los departamentos de coordinación didáctica de las materias que los integran.
- d. Elaborar la programación didáctica de los módulos obligatorios de los programas de cualificación profesional inicial. En el caso de que el instituto cuente con departamento de la familia profesional a la que pertenece el programa, la programación didáctica de los módulos específicos corresponderá a este.

- e. Asesorar al alumnado sobre las opciones que le ofrece el sistema educativo, con la finalidad de inculcarle la importancia de conseguir estudios para su proyección personal y profesional. Cuando optara por finalizar sus estudios, se garantizará la orientación profesional sobre el tránsito al mundo laboral.
- f. Cualesquiera otras que les sean atribuidas en el proyecto educativo del instituto o por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación.

1.4.2.2.3. Funciones del profesorado perteneciente a la especialidad de orientación educativa.

El profesorado perteneciente a la especialidad de orientación educativa desarrollará las siguientes funciones:

- a. Realizar la evaluación psicopedagógica del alumnado, de acuerdo con lo previsto en la normativa vigente.
- b. Asistir a aquellas sesiones de evaluación que se establezcan de acuerdo con el equipo con el equipo directivo del instituto.
- c. Asesorar al profesorado en el desarrollo del currículo sobre el ajuste del proceso de enseñanza y aprendizaje a las necesidades del alumnado.
- d. Asesorar a la comunidad educativa en la aplicación de medidas relacionadas con la mediación, resolución y regulación de conflictos en el ámbito escolar.
- e. Asesorar al equipo directivo y al profesorado en la aplicación de las diferentes actuaciones y medidas de atención a la diversidad, especialmente las orientadas al alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo.
- f. Colaborar en el desarrollo del plan de orientación y acción tutorial, asesorando en sus funciones al profesorado que tenga asignadas las tutorías, facilitándoles los recursos didácticos o educativos necesarios e interviniendo directamente con el alumnado, ya sea en grupos o de forma individual, todo ello de acuerdo con lo que se recoja en dicho plan.
- g. Asesorar a las familias o a los representantes legales del alumnado en los aspectos que afecten a la orientación psicopedagógica del mismo.
- h. En su caso, impartir docencia de aquellas materias para las que tenga competencia docente, de acuerdo con los criterios fijados en el proyecto educativo y sin perjuicio de la preferencia del profesorado titular de las mismas.

- i. Cualesquiera otras que le sean atribuidas en el proyecto educativo del instituto o por orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación.

Capítulo 2

La mejora y el cambio escolar

2. La mejora y el cambio escolar

Gran parte de nuestro estudio se basa en los procesos de mejora de los centros escolares, específicamente en los centros de Educación Secundaria. Si queremos saber si es posible que los orientadores escolares ayuden y colaboren en los procesos de mejora escolar, debemos conocer a qué mejora nos estamos refiriendo y en qué consisten esos procesos de mejora. De igual modo vemos necesario aclarar a qué nos referimos cuando hablamos de cambio escolar.

Hoy en día los conceptos de mejora y cambio escolar se encuentran casi siempre unidos al ámbito educativo, aunque pueden ser interpretados de diversas formas. Siguiendo a algunos autores importantes como Fullan, Escudero o Bolívar, intentamos exponer algunos aspectos importantes que nos permitirán comprender mejor estos conceptos.

2.1. Qué entendemos por mejora

Hoy día, la mayoría de los centros educativos por unas u otras cuestiones, suelen estar interesados en la mejora escolar, en la mejora democrática (Escudero, 2002, 2006). En el periodo en que nos encontramos, los dilemas relativos a la mejora son bastante frecuentes. Sin ir más lejos recordamos el Plan de Calidad presentado por la Junta de Andalucía en el 2008, cuya intención es mejorar los centros educativos, aumentando la calidad del aprendizaje de los alumnos (Escudero, 2002, 2003; Bolívar, 2003, 2005, 2007). Donde su alcance se identifica y aplica a través de medios eficaces para el logro de fines (Escudero, 2006)

En el ámbito educativo es muy común relacionar la mejora con el incremento del rendimiento académico y existen evidencias que así lo demuestran. El informe PISA es un ejemplo de cómo se puede buscar un tipo de mejora, incentivando a centros por conseguir logros académicos.

Algunos autores defienden la idea de que el rendimiento es el principal baremo a la hora de evaluar si el proceso de enseñanza y aprendizaje está siendo positivo. Elmore (2003) considera que la mejora debe centrarse en incrementar el aprendizaje y el rendimiento. En este sentido Ainscow, (2001) define la mejora como:

[...] un enfoque definido del cambio educativo que destaca los resultados del alumno, así como la capacidad de la escuela para dirigir iniciativas de mejora. En este sentido, la mejora de la escuela se refiere a la elevación del rendimiento del alumno, centrándose en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en las condiciones que lo respaldan (p. 11).

Paralelamente a este tipo de mejora (como el incremento de los niveles de aprendizaje de los alumnos) hay que apostar por el éxito para todos los estudiantes y por la disminución de tasas de fracaso escolar (Bolívar, 2005; Escudero, 2002; Domingo, 2003, 2005).

De acuerdo con la idea que señala Escudero (2002), nos marcamos el propósito de mejorar la educación, considerando la educación como un derecho de todas las personas, y no como un lujo al que puedan acceder sólo unos pocos. No pensamos que la mejora del rendimiento académico de los estudiantes sea perjudicial, en absoluto. Sin embargo, estamos más acordes con la línea de actuación que busca con mayor fuerza el éxito para todos los estudiantes. En este sentido estamos de acuerdo con Escudero (2002) cuando afirma que la idea de una educación como derecho democrático y las correspondientes políticas sociales y escolares no es lujo, ni una forma para distraer la atención, sino más bien es un imperativo que deriva de una perspectiva moral, social y humana. Por tanto, hacemos nuestro estudio centrados en el desarrollo de una escuela inclusiva, en la que todos los alumnos sean importantes y las medidas para ayudar a desarrollarse a cada uno de ellos sean lo más equitativas posibles.

Aunque es inevitable percibir la dificultad, hoy en día no hay nada que nos haga pensar que una educación democrática y de calidad para todos no es posible. En las manos de nuestras voluntades políticas y, desde luego, de nuestra capacidad para usar, recrear y utilizar con sensatez y ambición el conocimiento disponible, reside la posibilidad de seguir sosteniendo y peleando por proyectos sociales y educativos que estén al servicio del espíritu moral que indefectiblemente ha de seguir animando a la educación (Fullan y Hargreaves, 1997). En este sentido, son muchos los autores que consideran al centro escolar como elemento clave en todos los procesos educativos, lo que nos lleva a pensar que la mejora de los centros es un factor elemental en los procesos de mejora.

La mejora en los centros, no es sólo una cuestión de técnicas, estructuras, apoyos o presiones, es el resultado de un largo proceso en el que el conjunto de sus miembros se va implicando a dinámicas de trabajo que capacitan al centro para autorrenovarse. (Domingo, 2005b, p.244).

Por tanto, coincidiendo con Hargreaves y Fink (2006), es hora de cambiar la cultura que llega impuesta desde fuera, por una cultura que emane desde dentro, donde el profesorado sea el principal constructor de sus propuestas, considerándolo la pieza clave para cualquier iniciativa de mejora (Fullan 2004; Bolívar, 2005).

Por lo general, hasta ahora no se ha tenido en cuenta al profesorado a la hora de emplear medidas encaminadas a mejorar la educación, lo que consideramos un error. Lo que los profesores hacen en clase es lo que marca la diferencia en los resultados de aprendizaje de los alumnos. Además, sabemos por experiencias pasadas que es necesaria la colaboración del profesorado para que las propuestas se lleven a cabo de manera satisfactoria, y en el caso de las propuestas de mejora, sin el respaldo del profesorado “caerían en saco roto”.

En definitiva, compartimos la idea con aquellos autores que reclaman una educación dentro de una perspectiva más **global** e **inclusiva** como el modo más adecuado de conseguir una buena educación para todos. Como afirma Fullan (2002, 2004, 2007) existe una relación entre escuela y sociedad, de tal forma que las mejoras que se producen en la escuela repercuten en la sociedad, y viceversa. Esto implica que cualquier cambio que se produzca implique unos efectos en los sectores en los que interactúa el individuo. Por tanto, cuando hacemos referencia a una educación global e inclusiva lo hacemos con la certeza de que este tipo de educación es la más adecuada y la que mayores beneficios nos aporta.

Cuando hablamos de inclusión lo hacemos para referirnos a una educación de calidad para todos, de tal forma que cualquier exclusión social y personal sea descartada, y que haya un compromiso asumido a favor de conseguir y garantizar entre todos una buena educación para todos, sin distinciones. Esto implica que los contenidos ofrecidos y trabajados deben estar en consonancia con las necesidades reales de la población, lo que implica que sean valiosos y necesarios para el desarrollo integral de las personas y les ayuden en el día a día.

Por otro lado, al hablar de una educación global, lo hacemos para referirnos a una perspectiva en la que se tienen en cuenta facetas muy diversas para mejorar la calidad de la educación. Se deben de tener en cuenta tanto las cuestiones que entendemos importantes para una buena educación, como pueden ser los valores, principios que impregnan el currículum, como otros elementos estructurales, espaciales y organizativos que permitan a la educación crecer y mantenerse. Para que esto sea efectivo se deben tener en cuenta experiencias del pasado, que no pueden ser ignoradas. Además, hay cuestiones puntuales que deben ser atendidas y no deben ser obviadas, como pueden ser los diferentes contextos o necesidades particulares.

La mejora no puede limitarse sólo a garantizar el acceso y la permanencia, sino que ha de consistir en la provisión de oportunidades efectivas para que todos y cada uno de los y las estudiantes logren los aprendizajes necesarios para estar en condiciones -capacitados diría Sen (2001)- de elegir y proseguir trayectos posteriores de formación y desarrollo” (Escudero, 2006, p.27).

Por tanto, creemos en la mejora encaminada a garantizar una educación de calidad equitativa para todos los alumnos y alumnas. Sin rechazar una mejora de los logros académicos. En este sentido, tras revisar minuciosamente la literatura y teniendo en cuenta experiencias pasadas, creemos que para que esto sea posible se necesita un equilibrio entre factores y procesos internos en las escuelas y políticas educativas y condicionantes externos. Somos conscientes de que conseguir ese equilibrio no es tarea fácil, pero creemos que nuestro camino no debe separarse mucho de esa vereda. De acuerdo con Domingo (2004), los esfuerzos de mejora deben asegurar la existencia de fuertes nexos -en un plano de desarrollo- entre ambiente de aprendizaje, los comportamientos del profesor en el aula y una organización dinámica de la escuela; es decir, una buena interdependencia entre los que ocurre en el aula y en la escuela. Y en este sentido añadiría una buena interconexión entre lo que sucede en la escuela y en la sociedad.

Para que los esfuerzos a favor de la mejora sean eficaces, y comprobar si esta mejora es efectiva y posible, habrá que controlar y evaluar los cambios producidos en los resultados obtenidos por los alumnos y alumnas. De esta forma la evaluación se establece como un elemento imprescindible, ya que permitirá saber si hemos alcanzado los objetivos propuestos y hasta qué punto lo hemos alcanzado y, por otro lado, nos permite ir adaptando los procesos internos y las políticas educativas a la realidad de los centros, y de esta forma ir adaptando el modelo a las circunstancias y necesidades particulares.

2.2. La mejora de cara al futuro

En la actualidad hay acuerdo en considerar a la escuela en su conjunto como el elemento clave para la mejora de la educación. Desde ese planteamiento, el Movimiento de Mejora de la Escuela (*School Improvement*) se ha constituido como el referente teórico-práctico que más ideas está aportando sobre cómo cambiar las escuelas en aras de conseguir un mayor aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos a través de la mejora de la calidad del centro y de sus docentes (Murillo y Muñoz-Repiso, 2002). La mejora de un centro implica la modificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de la organización, pero sobre todo de la cultura escolar (Stoll y Fink, 1999; Hargreaves, 2003).

El Movimiento de Mejora de la Escuela pretende capacitar organizativamente al propio centro para resolver de forma relativamente autónoma sus problemas. Moreno (1999) señala que "mejora de la escuela" es el término utilizado para referirse a "todo esfuerzo de desarrollo que tiene como foco de atención definido el Centro educativo considerado en su totalidad". De este modo se trata, en un enfoque más amplio de la calidad educativa, de generar condiciones internas de los centros que promuevan el propio desarrollo de la organización. No obstante, las distinciones no están tan claras, debido a que la llamada "segunda generación" de las "escuelas eficaces" ha integrado parte de los presupuestos de "mejora de la escuela".

De las muchas definiciones que podemos encontrar sobre el proceso de mejora en la escuela, la más acertada es la elaborada en el marco del "Proyecto Internacional para la Mejora de la Escuela" (*ISIP*), que considera la mejora de la escuela como

un esfuerzo sistemático y continuo dirigido a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas asociadas en una o más escuelas, con la finalidad última de alcanzar las metas educativas más eficazmente. (Van Velzen et al., 1985, p. 48).

El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela reúne a docentes e investigadores que trabajan por comprender y llevar a cabo procesos de cambio en centros docentes. Desde su nacimiento a finales de los años 60 y hasta la actualidad ha atravesado varias fases de desarrollo que han producido tres olas o generaciones de programas de mejora de la escuela.

En un primer momento adquirió fuerza el pensamiento de establecer estrategias de arriba-abajo, es decir, estrategias establecidas por la Administración que decían lo que en las escuelas se debía hacer. Estas estrategias fracasaron debido a la fuerte presión que se hacía por parte de la Administración sobre los sistemas escolares.

La segunda ola surgió con la idea contraria a la primera, teniendo en cuenta los resultados de esta primera ola. Se centraba en delegar a los centros escolares toda la autonomía, para que los propios centros fueran los que se organizaran y gestionaran de una forma más eficaz.

El tercer movimiento destacaba la acción conjunta, es decir, una táctica de mejora que repercutiese en el aprendizaje de los alumnos al mismo tiempo que en el centro escolar. En esta tercera ola, los proyectos estarían caracterizados por tres elementos. En primer lugar, por una colaboración más estrecha con el movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En segundo lugar, por prestar una atención muy especial a la capacidad de aprender por parte del centro docente. Es la nueva idea de la escuela como organización que aprende que se está impulsando fuertemente en estos momentos en todo el mundo (Bolívar, 2000). Por último, se destaca que los proyectos de tercera ola ejercerán una influencia significativa en la “cultura del centro docente”. Dentro de esta tercera generación de programas de mejora se encuadrarían aquéllos que están naciendo de la colaboración de los estudiosos de la mejora de la escuela con los de la eficacia escolar.

Desde principios de los años 90 ha surgido con fuerza en diferentes foros internacionales la idea de que los movimientos de Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela deben trabajar juntos para aproximar posturas. Es más, se ha afirmado que quienes trabajan en el campo de la Eficacia Escolar y aquéllos que lo hacen sobre Mejora de la Escuela se necesitan mutuamente.

Este nuevo movimiento pretende conocer cómo puede una escuela llevar a cabo procesos satisfactorios de cambio que incrementen el desarrollo de todos los alumnos mediante la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las estructuras organizativas del centro, y aplicar ese conocimiento a una mejora real de la escuela. Este enfoque muestra, por tanto, "dónde ir y cómo ir", y su objetivo es eminentemente práctico: ayudar a los centros docentes a cambiar para conseguir sus objetivos educativos de forma más eficaz.

Cada centro posee una específica capacidad de aprendizaje y mejora, se orienta hacia determinadas dimensiones de ésta y posee sus personales ritmos de progreso.

La mejora no puede quedarse en las alturas de los grandes documentos o proclamas. Ha de bajar a las clases e impregnar el “qué hacer” cotidiano, dentro de un marco institucional que la posibilite y estimule. Y también contar con el profesorado, como principal artífice del proceso, pero sin perder de vista que también los alumnos, las familias, la comunidad y la propia administración educativa tienen su parte.

Entendemos que la mejora forma ayudar a que la educación mejore de forma consistente es que las propuestas de los centros estén ubicadas, lo máximo posible, dentro de las directrices que provienen del exterior, evitando las soluciones demasiado innovadoras que se alejan de la realidad fuera del centro. No decimos que se tengan que imponer desde fuera, sino que tengan en cuenta estas directrices, de tal forma que las propuestas surjan del mismo centro escolar, de la realidad de las aulas, donde el profesorado sea el principal constructor de las propuestas, pero a la vez, que no sean demasiado superficiales o aisladas.

Existen varias teorías acerca de la cómo es posible realizar la mejora. Bolívar (2005, p. 862) establece tres niveles básicos para lograr la mejora:

1. “Buen hacer docente en el aula”. El profesorado ha de trabajar sobre las líneas que le ofrece el segundo nivel, es decir, sobre las iniciativas o propuestas del centro.
2. “Coherencia horizontal en la escuela”. Las propuestas del centro escolar deben ir encaminadas y de acuerdo con las políticas del momento.
3. “Política que incite y apoye”. Estableciendo unos ideales, unos objetivos, unos principios y una filosofía que se reitere en otros niveles.

La fuerza de este modelo es que esos ideales y principios se van a ir repitiendo en los distintos niveles, de tal forma que van a servir de apoyo y estimulación recíproca, produciendo un efecto beneficioso.

Podemos establecer un resumen de ideas, a modo de conclusión, que debemos tener en cuenta y nos pueden ayudar da cara al futuro, de acuerdo con lo visto en la literatura existente. Algunos de ellos lo hemos comentado con anterioridad.

En primer lugar, hay que tener en cuenta que el objetivo principal de la mejora es que haya un incremento en los aprendizajes de los alumnos, de tal forma que esto les permita conseguir un desarrollo integral que les permita insertarse en la sociedad de forma activa.

En segundo lugar, destacaría al profesorado como elemento fundamental en este proceso. Es el profesorado el que en primera y última instancia participan activamente en estos procesos y el principal agente para que las propuestas educativas se lleven a cabo y se evalúen de forma contextualizada. En este sentido podemos destacar al aula de clase como un espacio fundamental en el que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Relacionado con el aspecto anterior habría que destacar al contexto, es decir, las propuestas de mejora que se realicen en el centro han de estar lo más ubicadas posible, ya que de esto dependerá el éxito de la misma (Hargreaves y Fink, 2006).

En cuarto lugar, y relacionado con el anterior, las propuestas de mejora deben emerger desde el propio centro, no deben imponerse desde fuera, debiendo participar toda la comunidad educativa.

Los procesos de cambio suelen ser complejos, y suelen ir acompañados de dificultades y contratiempos necesarios para que se produzca esta mejora. En este sentido hay que tener en cuenta también que los efectos no van a ser inmediatos, sino que van a tardar en llegar. De tal forma que hay que tener presente que este proceso tiene que seguir unas fases para que sea efectivo y duradero.

Por tanto, podemos afirmar que no hay caminos ciertos en los procesos de mejora. Cualquier alternativa que se plantee debe tomarse con las debidas precauciones. Eso sí, siempre, desde una visión que aborde situaciones o focos de atención particulares, pero con visión sistémica y pertinente dirección, atajando todos los ámbitos y aspectos sobre los que incide. Desde esta perspectiva, pero para no caer -como alertaba Fullan (2002) - en “la trampa del tren que nunca sale”, tal vez sería oportuno indagar por los siguientes caminos:

- Los cambios más valorados son los que suponen una participación activa y el compromiso entre los profesores y la comunidad y existe un clima muy abierto que facilita la comunicación y la cooperación.
- “Ir de lo marginal a lo nuclear”: Hasta ahora, ha sido más fácil limitarse a debatir sobre aspectos generales que entrar en el corazón de la cuestión de qué es lo que cada uno hace dentro de su clase.
- “Compatibilizar mejora interna con rendimiento de cuentas (Bolívar, 2006). En la actualidad, la evaluación se va erigiendo como uno de los elementos clave para hacer posible la mejora, incluidos los propósitos deseados por el propio cambio.

2.3. El cambio en educación

La necesidad de incrementar la calidad de la educación pasa necesariamente por prestar especial atención a la mejora cualitativa y cuantitativa de los centros docentes. La investigación y la práctica educativa han evidenciado que para que esto sea posible de manera sostenida, hay que centrar los esfuerzos en que las escuelas desarrollen sus capacidades internas para el cambio (Harris, 2001; Hargreaves y Fink, 2006).

Hay que mirar el cambio con nuevas lentes y principios y aprender de estos procesos para no perder el norte (Fullan, 2002; Elmore, 2002; Hopkins y Reynolds, 2001; Louis, Toole y Hargreaves, 1999). No podemos, pues, ofuscarnos con el cambio, sino aprender de él. En este sentido, ya más atentos a las repetidas lecciones que sobre el mismo nos han ido llegando, sabemos que no valen soluciones técnicas muy ilustradas, que más que iluminar deslumbran; ni propuestas simplistas para abordar

problemáticas, contextos y situaciones de gran complejidad; tampoco todo recae en el profesorado, la educación es más, es un proyecto comunitario en el que se encuentran concernidos desde la administración educativa, hasta los padres y estudiantes, pasando por profesores y agentes sociales.

Desde esta perspectiva, los avances actuales en el movimiento de mejora de la escuela se encaminan hacia la elaboración de propuestas en las que se potencia esta capacidad interna de la escuela. Entre ellas destacan iniciativas tales como las comunidades de aprendizaje, el liderazgo distribuido o el liderazgo docente. La idea que subyace a todas ellas es que es necesario fomentar y utilizar las fortalezas del centro y de todos sus miembros para conseguir cambios duraderos que solventen las dificultades reales de cada escuela.

Más allá de las modas (u olas) que recorren el mundo educativo, es evidente que cualquier esfuerzo de mejora se debe dirigir al currículum y procesos de enseñanza en el aula, que ahora creemos con razón debe verse arropado (y sostenido) a nivel de centro, y más ampliamente por medidas congruentes de la política educativa y apoyo de agentes de cambio.

Pero, por eso mismo, podemos preguntarnos ¿por qué la mayoría de los cambios no han llegado a afectar al núcleo de la práctica educativa? Este núcleo de la enseñanza podemos referirlo al modo como los profesores comprenden la naturaleza del conocimiento y se intercambian dichos conocimientos con los colegas, el papel que tienen los alumnos en el aprendizaje, así como estas ideas sobre conocimiento y enseñanza se manifiestan en el aprendizaje en el aula.

De acuerdo con nuestra experiencia, una mayoría de iniciativas de mejora escolar han sido pobremente conceptualizadas en aquellos modos precisos en que podrían tener impacto en el aprendizaje en el aula, que es el factor educativo que mayor impacto pueda tener en resultados de los alumnos. Mientras muchas escuelas conjugan los niveles de currículum y organización, los modos precisos en que estos cambios van a incidir en el aprendizaje son poco claros y normalmente mal dirigidos.

El cambio siempre es complejo, contingente y en parte confuso, dependiente de contextos, centros y política (Fullan, 2004). Esto demuestra que los cambios de fuerte impacto en poco espacio de tiempo son efímeros, y no se corresponden con el tipo de cambio al que nosotros nos referimos. Nosotros nos referimos a un cambio planificado, que responde a un intento deliberado de planificar, poner en práctica y controlar el conjunto de acciones de que consta el proceso de cambio. Los cambios duraderos no se producen con rapidez, sino que, como afirma Fullan (2002) suelen estar acompañados de periodos de gran confusión y capítulos de tensión; de manera que hasta que no pasa un tiempo prudencial no se pueden valorar realmente.

Un cambio educativo no es la capacidad de poner en práctica la última medida política, sino la habilidad para sobrevivir a las vicisitudes de un cambio planeado y no planeado durante el crecimiento y el desarrollo” (Fullan, 2002, p. 17).

En definitiva, para que el cambio sea efectivo se deben tener en cuenta algunas dimensiones que no pueden ser pasadas por alto. Hemos hecho

anteriormente mención de algunas de ellas, no obstante, nombraremos a continuación algunas de las que consideramos más importantes.

En primer lugar, podemos destacar como una de las dimensiones más importantes el contar con el respaldo del profesorado para cualquier cambio que se realice dentro del sistema (Fullan 2004; Bolívar 2001). En segundo lugar, las innovaciones propuestas deben estar lo más ubicadas posibles en el contexto, ya sean externas o internas al centro (Escudero, 2008). En tercer lugar, Fullan (2002) establece como aspecto clave para la efectividad del cambio la calidad de las relaciones humanas, que deben acompañar al cambio en todo su proceso.

La clave parece estar en una cultura cohesionada, por ello es imprescindible que los centros olviden la individualidad en el trabajo por la cultura de colaboración (Hargreaves y Fink, 2006; Escudero, 2001; Bolívar 2001; Fullan 2002; Ainscow, 2005), donde se constituyan equipos y grupos diversos que trabajen conjuntamente (Fullan, 2004).

Las mejoras sostenibles deben influir sobre principios sólidos que perduren en el tiempo, considerando al pasado un recurso más que un impedimento (Hargreaves y Fink, 2006; Ainscow, 2005). La mejora sostenible favorece el aprendizaje profundo, permanente en el tiempo, sin causar perjuicio alguno, y que posibilite algún beneficio para las personas cercanas ahora y en el futuro. Asimismo, Hargreaves y Fink, (2006), establecen siete principios sobre el cambio: *“amplitud”*, *“profundidad”*, *“continuidad”*, *“diversidad”*, *“justicia”*, *“disponibilidad de recursos”* y *“conservación de la memoria”*.

Para finalizar este apartado, destacamos a Fullan (2002, p. 36) que establece ocho lecciones básicas para el cambio:

1. Lo importante no se puede imponer por mandato; para que los cambios sean productivos, se requieren actitudes, capacidad, compromiso motivación creencias, perspicacia y juicio discrecional en cada momento.
2. El cambio es un viaje, no un proyecto establecido; el proceso que acompaña al cambio está cargado de incertidumbre y emoción, considerándolo, incluso a veces, perverso.
3. Los problemas son nuestros amigos; considerándolos endémicos en los procesos de cambio hacia la mejora.
4. La visión y la planificación estratégica son posteriores; planificar las cosas demasiado pronto puede hacer que se pierda el norte deslumbrando el camino adecuado que se debe tomar.
5. El individualismo y el colectivismo deben tener un poder equitativo; el proceso de cambio ha de estar acompañado de un proceso de vencer el aislamiento, puesto que este lleva a la limitación de acceso a nuevas ideas que mejoren las situaciones.

6. Ni la centralización ni la descentralización funcionan; se han de apostar por ambas estrategias arriba-abajo; abajo-arriba.
7. Las conexiones con el entorno más amplio son esenciales para el éxito; el aislamiento interno que pueden adoptar algunas organizaciones no conducirá al desarrollo. Estas han de mantener contactos con otros contextos que aporten diversidad de acción.
8. Todas las personas son agentes de cambio; la búsqueda de la mejora ha de efectuarse desde todos los agentes del sistema, no se puede esperar a que otros lo hagan por ti

2.4. Estrategias para apoyar y dinamizar el cambio en educación

Una vez resituada la mirada sobre la mejora educativa (Elmore, 2010; Bolívar, 2004, 2005; Hargreaves, 2003; Fullan, 2002, 2004, 2007) y llegada a su “*mayoría de edad*” (Fullan, 2009), la cuestión clave no está en cambiar las estrategias de diseminación de reformas ni en las estructuras de los centros, sino en entrar en el debate, contextualizado y desde la autonomía pedagógica de los centros educativos en un marco de corresponsabilidad, para revitalizar el discurso curricular acerca de los contenidos, los modelos y las estrategias que definen las buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje que se traducen en mejores resultados de aprendizaje para todos (Elmore, 2010; Escudero, 2007; Bolívar, 2008, 2012).

La literatura actual insiste en que es fundamental acometer y apoyar el cambio cultural en los centros educativos para posibilitar la mejora del aprendizaje para todos. El núcleo de la nueva profesionalidad necesita de un marco institucional (cultura del centro) capaz de ofrecer a los profesores y alumnos las mejores condiciones para su formación (Pérez Ferra, 2002). Y para ello se consideran algunas ideas, tales como que los equipos directivos, servicios de apoyo y orientadores tienen un importante papel en el “cambio de mirada” y en la puesta en marcha de procesos capaces de ir cambiando esta realidad desde la búsqueda y consolidación de buenas prácticas curriculares y organizativas.

Los primeros, asumiendo la “emergente” responsabilidad del liderazgo pedagógico (Leithwood y otros, 2006) y los segundos, tomando identidad como “asesores” (Pérez Ferra, 2000) que les ayuden a los primeros en esta labor y se impliquen en la dinamización de la comunidad de aprendizaje, de cara a abordar prioritariamente el “buen aprendizaje para todos” y el hacer frente al conjunto de lagunas y rutinas poco productivas, y de disfunciones estratégicas y organizativas que dificultan esta reconstrucción de sentido.

2.4.1. El liderazgo pedagógico, distribuido y para el aprendizaje

Medio siglo de lecciones aprendidas sobre el cambio educativo (Bolívar, 2012; Day, Sammons *et al.*, 2011; Leithwood, Day *et al.*, 2006; Leithwood, 2011; Leithwood & Strauss, 2008; Louis *et al.*, 2010) y diversos informes internacionales (OCDE, 2014; TALIS, 2013) ponen de manifiesto que el liderazgo de la dirección escolar es clave en el cambio educativo. López Yáñez y Lavié (2010) destacaban en este sentido la función clave del liderazgo para el desarrollo y sostenimiento de procesos de innovación en nuestro contexto.

En el marco del *International Successful School Principalship Project* (ISSPP) (Day & Gu, 2014) se estudia el liderazgo exitoso (Day, Sammons *et al.*, 2011; Leithwood, 2011; Leithwood, Day *et al.*, 2006), tanto en un sentido de marco conceptual, como práctico. Desde este marco se han establecido una serie de dimensiones y prácticas para un liderazgo eficaz y para el aprendizaje (Leithwood, Day *et al.*, 2006; Robinson, 2007; Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009):

- Establecimiento de una visión, un conjunto de metas y expectativas compartidas por toda la comunidad educativa.
- Desarrollo profesional del profesorado, atendiendo a sus necesidades tanto personales como docentes, promocionando su participación en el aprendizaje y en su propio desarrollo profesional.
- Rediseñar la organización de cara a atender mejor a los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como al propio desarrollo profesional de su personal, asegurando un entorno ordenado y de apoyo a tales propósitos.
- Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje que se consideren oportunos y necesarios. Para lo que es vital la obtención y asignación de recursos y aliados estratégicos, así como la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza del currículum.

La mejora como proceso complejo y sujeto a un devenir contextual e histórico, necesita dotarse de mecanismos para hacerla sostenible. En este sentido, convendría reparar en dos grandes aportaciones que habría que incorporar a la filosofía de apoyo y trabajar por que se desarrollaran en los centros educativos: La idea de *liderazgo distribuido y para el aprendizaje* (Leithwood y otros, 2006; Bolívar, 2010) y los principios de sostenibilidad del liderazgo (Hargreaves y Fink, 2008). Y que son: profundidad en las tareas emprendidas (poco y bien, mejor que mucho suelto), duración y perdurabilidad, amplitud (apoyada en la comunidad), justicia, diversidad, creatividad e iniciativa, y conservación y respeto de lo mejor del pasado.

El liderazgo educativo es un factor importante para mejorar los resultados en las escuelas secundarias. El liderazgo educativo o de gestión pedagógica de las escuelas se está convirtiendo, a nivel internacional, en un factor de primer orden en la mejora de la educación, a la vez que se presenta como una prioridad en las agendas de política educativa (Pont, Nusche, & Moorman, 2008).

Sin embargo, los efectos estudiados en la investigación se refieren normalmente al liderazgo en el contexto anglosajón, con papeles y capacidades muy diferentes a los del director o equipo directivo en España, aunque, a partir de la LOE se habla de mejorar el liderazgo pedagógico. Y como denuncia el Informe TALIS sobre España (2009), en nuestro contexto, hasta el momento, director escolar ha tenido poca capacidad para influir en la mejora de la práctica docente, quedando sólo para centros y contextos ciertamente tan interesantes como aislados y poco generalizables. Luego será una acción a repensar y apoyar, y, en ello, los orientadores tienen mucho que aportar y compartir.

Cuando a esta realidad se le suma trabajar en una etapa controvertida con es la educación secundaria (Hargreaves, Earl & Ryan, 1998; Hargreaves & Shaw, 2002 Marchesi y Martín, 2002) o en contextos en riesgo o desafiantes, se demandan liderazgos capaces de responder de forma adecuada, eficaz y contextualizada a las necesidades suscitadas en tiempos turbulentos (Nelson & Nelson, 2009). Más concretamente, en el caso español, en el que, en las últimas décadas, la ola de reiteradas y contradictorias reformas han tenido efectos en las vidas y condiciones de trabajo del profesorado de secundaria, ha contribuido a desestabilizar su identidad profesional (Bolívar, Gallego, León y Pérez, 2005; Day, 2002), pasando a tener un papel central en el ejercicio profesional el componente personal y emocional del cambio educativo (Fullan, 2003; Hargreaves, 2003), por lo que se requiere una labor de reconstrucción identitaria para la mejora en estos profesionales (Bolívar y Domingo, 2006; Bolívar, Domingo y Pérez, 2014).

Como defiende Masten (2001), responder eficazmente ante situaciones desafiantes supone también la capacidad de interpretar los retos, dificultades y cambios producidos en un centro escolar como oportunidades de mejora, y hacerlo desde una perspectiva posibilista y realista que encierra bastante complejidad. En este sentido se habla tanto de liderazgo resiliente (Day, 2014; Lazaridou y Becka, 2014; Patterson, Goens & Roed, 2009; Pérez, Marín y Vásquez, 2014), como de la propia emergencia de otros liderazgos de orientadores o cargos intermedios que ejerzan o apoyen el desarrollo de este liderazgo (Domingo y Caballero, 2011; Domingo y Ritacco, 2015).

Por último, dada la especial mirada que importa principalmente a la orientación educativa, de no sólo es responder al desafío de la mejora es hacerlo desde una opción de calidad para todos y entre todos, compaginando calidad con equidad. De este modo se deben apoyar y acompañar procesos de liderazgo inclusivo (Ryan, 2006), con perspectivas claramente distribuidas (Harris, 2004; Spillane, 2006) y pedagógicas de mejora del aprendizaje (Bolívar, 2012), que al tener una unidad de propósito de calidad y equidad se tornan en liderazgos para la inclusión (León, 2012) o para la justicia social (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

En definitiva, en contextos retantes, es importante asumir una función de agente capaz de movilizar los recursos de la escuela como un factor de éxito y de revertir en algún sentido la situación, con efectos de mejora académica, social y de justicia (Murillo & Krichesky, 2015), actuando tanto de líder (DeVoss y Andrews,

2006; Ford y Nelson, 2007) como de colega crítico (Gurr y Huerta, 2013) que apoya al desarrollo de este liderazgo en los cargos intermedios y de dirección, sin menospreciar su función como co-responsable en la transformación de la cultura y la identidad profesional del profesorado de educación secundaria (Bolívar y Domingo, 2006; Domingo, Fernández y Barrero, 2016).

2.4.2. El asesoramiento educativo

Diversos estudios sobre las prácticas asesoras (Escudero y Moreno, 1992; Hernández, 2002; García, 2006; Martínez y Bonilla, 2006; Castañeda y Bonilla, 2009) ponen de manifiesto la evolución de los modelos puestos en práctica y los efectos que han ido teniendo en la mejora de la educación, hasta ir consolidando las bases de un modelo actual posible, cada vez más acorde con las recurrentes lecciones aprendidas del cambio (Fullan, 2002, 2007; Murillo, 2003) para hacer de cada escuela una “gran escuela” (Hopkins, 2007). Hacer trasvases sin esta perspectiva puede ser tan arriesgado como incomprendido. Como han documentado ya algunos trabajos (Martínez, Krichesky y García, 2010), no pocos profesionales de la orientación consideran que las funciones de asesoría y de ejercer como agentes de mejora son labores sobreañadidas que quitarán tiempo a lo que viene haciendo cotidianamente y consideran fundamental para la atención a la diversidad y a los propósitos de la orientación escolar, personal y profesional. Pero también existen experiencias de éxito que alumbran el camino (García, Moreno y Torrego, 1993).

Una vez superadas en el contexto internacional las olas técnicas (de intervención) y basadas en una asesoría experta:

[...] la cuestión del perfil, de las funciones y de las tareas concretas que correspondan al asesor parece una cuestión secundaria y derivable del modelo marco en el que se definen los supuestos del asesoramiento, sus objetivos y los procesos que pretende activar y a través de los que procura llevarse a cabo en el seno del sistema educativo” (Escudero y Moreno, 1992, p. 91).

El asesoramiento surge originariamente con la función básica de promover, asegurar y apoyar la fiel puesta en práctica de cambios y reformas elaborados desde altas instancias políticas y de técnicos y teóricos, bien sea con diagnósticos y expedición de recetas, o bien con la diseminación de programas infalibles o con propuestas de formación del profesorado, que lo capacitase para que en los usos recomendados no hubiese lugar a error. En la actualidad, en cierto modo, esta función afortunadamente está virando hacia el ejercicio como “otro” agente de cambio (y no precisamente el más sustantivo), que colabora en una comunidad de aprendizaje para que ésta -de forma autónoma y autodirigida- se desarrolle y mejore.

De este modo, siguiendo la literatura actual (Domingo, 2010, 2011; Monereo y Pozo, 2005; Martínez y Bonilla, 2006; VV.AA., 2008) no basta con ser “buenos asesores o asesoras”, sino que se apoye bien lo que merece y debe ser apoyado para

incidir de verdad en el cambio del contenido, del espíritu y del alma del cambio en educación. Dejarse atrapar por la tecnología del asesoramiento o del proceso, por muy bien que pudiera parecer, no deja de ser una acción cosmética más o un nuevo y sutil gerencialismo -vaciado de contenido- que poco incide en el cambio de verdad.

Por lo que la asesoría debiera caminar con una visión alternativa, una visión ideológica, estratégica y dialéctica en torno a procesos de mejora y (auto)revisión de la práctica, en los que los orientadores -como asesores- asumen el rol de *colegas críticos*, que huyen de la posibilidad de hacerse infalibles y que actúan bajo los parámetros del “clásico y potente” eslogan de “*trabajar con*” en lugar de “*intervenir en*” para desarrollar capacidades y posibilidades de cambio (Domingo y otros, 2004).

En definitiva, como afirma Domingo (2012), junto a la ética y la técnica, en estas prácticas también debe caminar la emoción, el clima y el significado compartido (hablar un mismo lenguaje y compartir mínimamente unos propósitos, una mirada...).

- *Asumir nuevos retos de segundo orden: educación de calidad y ciudadanía digna para todos.*
- *Encontrar el significado y llenar de contenido el núcleo pedagógico.*
- *Ayudar a la construcción de una visión compartida de la realidad: distintos niveles de acción.*
- *Apoyar y apoyarse en evidencias y en el desarrollo de teorías informadas de la acción, no en ocurrencias o intuiciones.*
- *Fortalecer el núcleo pedagógico de la práctica educativa del docente y del profesor.*
- *Buscar y compartir el sentido de la acción. Trabajar desde el propio grupo.*
- *Plantear cuestiones ineludibles más allá de la técnica y el procedimiento: buenos aprendizajes para todos, ciudadanía y democracia.*
- *Establecer una visión compartida de la realidad a distintos niveles de acción.*
- *Puntos de apoyo y palancas para transformar. Los temas generadores.*
- *Los temas generadores de transformación sin hacer nuevas cosas, o nuevos temas para ir a “la moda pedagógica”, sino hacer menos cosas, con un mayor foco y de manera profunda.*
- *Despojarse del aura de expertismo, pero también de idealismo y romanticismo que acompaña a estas prácticas profesionales.*
- *Revisitando críticamente y fortaleciendo los principios de procedimiento del modelo de procesos con un fin ético.*
- *Buscando la sostenibilidad del proceso de mejora.*
- *Trabajo en red.*

- *Con esperanza, otra escuela es posible y está en marcha.*

2.4.3. El desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje

Todos estos desafíos han empezado a actuar como reto, oportunidad y catalizador de mejora, pues requieren procesos y dinámicas de constante reflexión e indagación profesional, para estar alerta, abiertos a otros y a dinamizar en la práctica cotidiana procesos de enseñanza-aprendizaje con plena potencialidad curricular para todos sin exclusiones.

El conocimiento actual sobre el cambio señala como válidos unos presupuestos que son básicos para justificar la emergencia y el sostenimiento de equipos de autorrevisión o comunidades profesionales que asuman este reto: La escuela puede generar conocimiento y aprender. La clave reside en lograr que los problemas cotidianos se afronten -con posibilidades de éxito- en comunidad, aunque ello requiera de apoyo (asesoría y acompañamiento). Para ello, el modelo de Comunidades profesionales de Aprendizaje (CPA) puede ser un muy buen ejemplo de cómo la comunidad escolar puede trabajar y aprender de manera conjunta para diseñar y sostener procesos de mejora eficaces (Bolívar, 2000; Stoll et al., 2006; Hopkins, 2007).

Lo que lleva implícitamente -como denunciara Zeichner (2010)- la exigencia de replantearse qué profesorado y qué formación (desde la inicial a la permanente), desmitifica determinados procesos ilusorios de desarrollo profesional (academicista o interesados), y da cancha para ir integrando diferentes matices (pensamiento práctico, competencias profesionales, compromiso social, identidad, reflexividad, investigación-acción colaborativa, comunidad de aprendizaje...) en nuevos espacios híbridos de conexión de conocimiento práctico y académico en torno a equipos de autorrevisión (Domingo, 2010) o comunidades profesionales de aprendizaje (Bolívar, 2000; Escudero, 2009, 2011; Escudero y Martínez, 2011; López Yáñez, Sánchez Moreno & Altopiedi, 2011; Molina, 2005; Pérez Ferra, 1999; Stoll y Louis, 2007; Wenguer, 2001).

Sin una acción conjunta “con propósito” de mejora es improbable que un centro escolar actúe de una forma coordinada y se constituya en una unidad de cambio, tenga un proyecto colectivo, una identidad común y haga frente, con posibilidades de éxito, a los problemas que se le presenten (Escudero y Martínez, 2011).

Es el seno de grupos de amigos críticos en comunidades de aprendizaje donde se dan las mejores condiciones para la mejora, pues es escenario que se consideren como un lugar ideal donde los educadores pueden colaborar con colegas; se usa el tiempo de los miembros para fortalecer enfoques de enseñanza y fortalecer la comprensión de cómo aprenden los estudiantes y dirigen preguntas fundamentales

acerca de la enseñanza (Molina, 2005, p. 249). De este modo, como defiende Bolívar Ruano (2011, p.146)

En una formulación educativa actual, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje recogen el saber acumulado tanto de las “organizaciones que aprenden” como de las llamadas “culturas de colaboración” y de otros enfoques como las “comunidades de práctica”. La lección que trata de aplicar es que la mejora del aprendizaje de los alumnos supone, conjuntamente, un aprendizaje profesional y un aprendizaje de la escuela como organización, en una interacción interniveles apoyada por un entorno que aporte impulsos, en especial un liderazgo “distribuido” que estimule la mejora (Krichesky y Murillo, 2011).

El conocimiento actual sobre el tema (Dufour, 2004; Krichesky y Murillo, 2011; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace y Thomas, 2006) caracteriza a estas comunidades profesionales de aprendizaje o comunidades de práctica profesional, en torno a los siguientes indicadores:

1. *Liderazgo de apoyo y compartido*: La administración y dirección escolar participan democráticamente compartiendo personalmente el poder, la autoridad y la toma de decisiones. Al tiempo promueve el liderazgo distribuido entre el profesorado.
2. *Visión y valores compartidos*: El profesorado y personal del centro comparte visiones para mejorar la escuela, teniendo como foco constante e ineludible el aprendizaje de los estudiantes. Los valores compartidos apoyan las normas de actuación que guían las prácticas docentes.
3. *Aprendizaje colectivo y su aplicación*: El profesorado, a todos los niveles del centro, comparte información y trabaja en colaboración para planificar, resolver problemas y mejorar las oportunidades de aprendizaje. Buscan juntos conocimientos, competencias y estrategias y aplican los nuevos aprendizajes a su trabajo.
4. *Práctica profesional compartida*: Los compañeros revisan y hacen observaciones basadas en las evidencias de las prácticas docentes en el aula para apoyar los resultados de los alumnos e incrementar la capacidad individual y organizativa
5. *Condiciones de apoyo relaciones y estructuras*: Relaciones de colaboración: respeto, confianza, crítica y mejora, en las relaciones y estructuras entre directivos, profesorado y alumnado incluyen una variedad de condiciones de la escuela como tamaño, tiempos, sistemas de comunicación, tiempos y espacios para reunirse y revisar las prácticas docentes.

A partir de esta caracterización es importante señalar con Bolam (2004) o Bolívar (2010) el interés de liderar estas comunidades profesionales para que sean verdaderamente eficaces. Con ello emergen tres ámbitos sobre los que, en primer término, debería actuar la figura del equipo directivo y de las estructuras y dinámicas para asegurar el buen aprendizaje, distribuyendo el liderazgo, ejerciendo un modelo de liderazgo inclusivo y pedagógico, así como dar cancha a la inclusión de nuevos perfiles de acompañamiento crítico para la mejora (como se defiende en esta tesis

“redimensionando las funciones y sentidos del desempeño profesional de los orientadores y orientadoras de secundaria).

Nos estamos refiriendo a focalizar todo en el “buen aprendizaje” y asegurar buenos resultados para todos; para lo que es también fundamental una nueva cultura y práctica profesional y un proyecto educativo de comunidad en el seno de aprendizaje, que haga posible el eje de corresponsabilidad escuela, familia una comunidad, comunidad y autoridades educativas.

Luego, como proponen Blankstein, Houston y Cole (2008) o Domingo (2012) para hacer sostenibles las dinámicas que vienen a denominarse comunidades profesionales de aprendizaje, no se trata de domesticar centros y realidades, ni de diseminar acciones de mejora y lineamientos, sino de ayudarles a orientar sus caminos, fortalecer sus liderazgos y estar acompañados por la comunidad y la Administración educativa, que tienen funciones y responsabilidades ineludibles.

De este modo, la comunicación sobre “*Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*” de la Comisión Europea de 20/11/2012 insta a los estados miembros que es fundamental la selección y el desarrollo profesional de quienes forman y asesoran al profesorado, como prerrequisito para elevar la calidad de la enseñanza y mejorar los resultados del aprendizaje, así como reforzar la colaboración profesional eficaz entre todos los actores clave en Educación (entre los que se encuentran obviamente los profesionales que son objeto de nuestro estudio). Por ello proponen que

“el desarrollo profesional del profesorado demanda comentarios regulares sobre su desempeño, una retroalimentación significativa sobre su desempeño profesional es rentable para mejorar la calidad de los aprendizajes [...centrándose] en la puesta en marcha de una revisión de las necesidades de aprendizaje de los profesores dentro del contexto del plan de desarrollo de las escuelas”. (pp. 62-63).

2.5. El *Index for Inclusion* como analizador del sentido del cambio para la mejora

La obra de Tony Booth y Mel Ainscow “*Index for Inclusion*”, publicada en el Reino Unido por el Centro de Estudios para la Educación Inclusiva (CSIE), es conocida y apreciada por muchos profesionales de la educación como un material de gran utilidad para ayudar a los centros escolares a desarrollar procesos que mejoren la enseñanza de todo el alumnado.

El Index fue elaborado durante tres años por un equipo de docentes, padres, miembros de consejos escolares, investigadores y un representante de las asociaciones de discapacidad con amplia experiencia en iniciativas de desarrollo de formas de trabajo más inclusivas. Se hizo una prueba piloto en Inglaterra durante el curso 1997-1998. Desde su lanzamiento en el año 2000, el Index ha sido traducido y adaptado para distintos países para probarlo en las distintas escuelas de las ciudades más diversas del mundo. Se trata de un texto práctico y versátil que nos presenta

unos pasos para la mejora de la educación, así como unos indicadores que nos permiten hacer un seguimiento e indagación para la elaboración de un plan de actuación coherente y contextualizada.

El Index es un conjunto de materiales diseñados para facilitar el desarrollo de una educación inclusiva en nuestros centros escolares. El objetivo es construir comunidades escolares colaborativas que fomenten en todo el alumnado altos niveles de logro. Se compone de un proceso de auto-evaluación de los centros educativos en tres dimensiones, referidas a la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva. Los contenidos del Index los podemos ver expuestos en cuatro partes principales:

1. Un enfoque inclusivo para la mejora de los centros educativos.
2. El proceso de Trabajo con el Index está secuenciado en 5 etapas para desarrollar el trabajo colaborativo propuesto.
3. Dimensiones, secciones, indicadores y preguntas. Las dimensiones seleccionadas pretenden dirigir la reflexión hacia los cambios que se deberían plantear en los centros educativos.
4. Cuestionarios y bibliografía.

La investigación-acción que se propone se apoya en un conjunto detallado de indicadores y de preguntas, a partir de las cuales el centro educativo se tiene que comprometer a realizar un análisis detallado de su situación presente, y de sus posibilidades futuras de cara a una mayor inclusión.

2.5.1. Dimensiones e indicadores

Las dimensiones pretenden dirigir la reflexión hacia los cambios que se deberían plantear en los centros educativos.

- Dimensión A: *Crear CULTURAS inclusivas*. Se centra en crear una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro.
- Dimensión B: *Elaborar POLÍTICAS inclusivas*. Se centra en asegurar la inclusión en la base misma del desarrollo del centro educativo, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.
- Dimensión C: *Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas*. Se centra en que las prácticas del centro educativo reflejen la cultura y las políticas inclusivas escolares.

Cada dimensión se divide en dos secciones, que se centran en un conjunto de actividades en las que los centros deben comprometerse como vía para ir mejorando el aprendizaje y la participación.

Cada sección contiene indicadores, y el significado de cada uno se explica con una serie de preguntas. Estos indicadores representan una formalización de “aspiraciones” con las que se compara la situación existente en el centro, para poder llegar a establecer determinadas prioridades de mejora. En el siguiente cuadro se pueden ver el conjunto dimensiones, secciones e indicadores:

Tabla 8. Dimensiones e indicadores del Index for Inclusion.

Fuente: Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2002)

Dimensiones	Indicadores
Crear CULTURAS inclusivas	<p align="center">Construir comunidad</p> <p>A.1.1. Todo el mundo merece sentirse acogido. A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros. A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos. A.1.4. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto. A.1.5. Existe colaboración entre el profesorado y las familias. A.1.6. El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos. A.1.7. Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro.</p>
	<p align="center">Establecer valores inclusivos</p> <p>A.2.1. Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado. A.2.2. El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión. A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante. A.2.4. El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”. A.2.5. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro. A.2.6. El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias</p>
Elaborar POLÍTICAS inclusivas	<p align="center">Desarrollar una escuela para todos</p> <p>B.1.1. Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro. B.1.3. El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad. B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos. B.1.5. Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse. B.1.6. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.</p>

	<p style="text-align: center;">Organizar la atención a la diversidad</p> <p>B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo. B.2.2. Las actividades de desarrollo profesional del profesorado les ayudan a dar respuestas a la diversidad del alumnado. B.2.3. Las políticas de “necesidades especiales” son políticas de inclusión. B.2.4. El Código de Prácticas* se utiliza para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los alumnos. B.2.5. El apoyo de los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico. B.2.6. Las políticas de orientación educativa y psicopedagógica se vinculan con las medidas de desarrollo curricular y de apoyo pedagógico. B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina. B.2.8. Se ha reducido el absentismo escolar. B.2.9. Se han reducido las relaciones de abuso de poder entre iguales o “bullying”.</p>
Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas	<p style="text-align: center;">Orquestar el proceso de aprendizaje</p> <p>C.1.1. Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos. C.1.2. Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes. C.1.3. Las unidades didácticas contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia. C.1.4. Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje. C.1.5. Los estudiantes aprenden de manera colaboradora. C.1.6. La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes. C.1.7. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo. C.1.8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración. C.1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. C.1.10. El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes C.1.11. Los “deberes para casa” contribuyen al aprendizaje de todos. C.1.12. Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares.</p>
	<p style="text-align: center;">Movilizar los recursos</p> <p>C.2.1. Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión. C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad. C.2.3. La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente. C.2.4. La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje. C.2.5. El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.</p>

Como se puede comprobar, este trabajo está en completa sintonía con nuestra línea de investigación. Podríamos afirmar que puede servirnos como guía y referencia en muchos aspectos, ya que el principal propósito de esta investigación es la mejora de la educación. Las preguntas que llevan a los indicadores, los propios indicadores, las secciones y las dimensiones que engloban a todos estos ámbitos nos sirven como referencia para encauzar la presente investigación.

Capítulo 3

El orientador como agente de cambio

3. El orientador como agente de cambio

3.1. Orientador como eslabón

El equipo directivo sería el líder que gestiona y coordina todo el centro, y el orientador sería el eslabón de apoyo para que vaya en la misma línea que las líneas que marca la administración y el conocimiento pedagógico y psicopedagógico. Y a la vez dentro del centro, los proyectos con los que se hace en el aula.

Pensar en el orientador como agente interno de cambio implica preguntarse de qué manera puede este profesional colaborar para generar una cultura de mejora, fomentar la capacidad de cambio y optimizar el aprendizaje de la comunidad escolar de modo que se garantice la calidad de la enseñanza.

En este sentido, y tras haber estudiado la literatura existente y comprobado estudios y opiniones de autores destacados en este ámbito, creemos que el trabajo del orientador como profesional que ayuda al cambio y la mejora podría ser posible si se enfatizase principalmente su rol de asesor, asesorando tanto al director como al resto del profesorado y alumnado, y por otro lado, como apoyo tanto al liderazgo del director como al resto, estando muy relacionado con el rol de asesor.

Evidentemente, no pretendemos afirmar que se tengan que elegir un tipo de funciones con respecto a otras, sino que creemos que potenciando algunos roles con sus correspondientes funciones sería posible esa colaboración y cooperación encaminadas a mejorar los centros educativos.

3.2. Roles y funciones del orientador

Si bien la figura del orientador está plenamente consolidada en nuestro contexto, se encuentra muy regulada, saturada de funciones y tiene asignados algunas que no les son propias. Algunos ejemplos que la literatura aporta de incorrectas funciones que le son encomendadas son: desarrollo de labores administrativas, cuidado de las aulas, responsable de los descansos, etc. (Lambie y Williamson, 2004; Santana Vega, 2008; Janson, Stone y Clark, 2009). De este modo, en tanto que consideramos imprescindible enmendar el error cometido con el tiempo, se hace necesario empoderar una figura tan dañada por la incorrecta atribución de funciones a su cargo nos obliga a definir correctamente la figura del orientador en los centros educativos. Por ello muchos autores proponen al orientador como un agente educativo en compromiso con la mejora del centro que colabora con los docentes para mejorar el desarrollo del alumnado de manera integral, trabajando

en estrecho vínculo con el equipo directivo y promoviendo la innovación en la práctica educativa.

Siguiendo la línea de Boza, Toscano y Salas (2007) podemos establecer una síntesis de los roles atribuidos a los orientadores por la literatura revisada según la importancia que les conceden nuestros orientadores, el tiempo dedicado y la preparación, llegando a las siguientes conclusiones:

- El **rol de asesor/consultor** es el más frecuentemente citado por diferentes autores. Consultor para Sears y Coy (1991), Bisquerra (1992) y Repetto (1995), asesor preventivo, indirecto, grupal y formador para Montané y Martínez (1994), labor colaborativa para Martín-Moreno (1997), asesor, líder para el cambio, formador e investigador para Jiménez Gámez (1997), asesor-colaborador y asesor para el cambio para Solé (1998), asesor desde una perspectiva emergente para Santana (1998), consultor como estrategia colaborativa para la *American School Counseling Association* (ASCA) (1999) o asesores técnicos para los *Centre d'Information et Orientation* (CIO) (2002), son diferentes realizaciones de un rol que se corresponde con el papel desempeñado por el orientador en el modelo de consulta/asesoramiento. En definitiva, se trata de un rol que incluye los roles de *asesor de profesores, consejero, consultor, informador, asistente, director pedagógico y formador*.
- En segundo lugar, por niveles de frecuencia, y muy ligado al rol de asesor, aparece el **rol de agente de cambio**. Agente de cambio de estructuras y contextos para Bisquerra (1992), agente de cambio institucional para Montané y Martínez (1996), asesor como líder de cambio educativo para Jiménez Gámez (1997), asesor para el cambio o promotor de cambios educativos para Solé (1998), agente de cambio para Repetto (1995) y Santana (1998), o agente de cambio y fortalecedor de individuos para Rodríguez Espinar (1996, 1998), son algunas realizaciones del rol de agente de cambio que conlleva el principio de intervención social, educativa y ecológica y que lo conectan inseparablemente con el modelo de consulta/asesoramiento. Este rol se sitúa el segundo en cuanto a importancia concedida, pero en tiempo de dedicación y preparación baja muchos puestos, lo que nos muestra que actualmente no se corresponde la importancia que se le concede con la puesta en práctica real. En este sentido podemos pensar que se podría hacer algo más mejorando la relación entre fundamentación teórica y llevar la teoría a la realidad. Junto a este rol podemos encontrar algunos roles que se le pueden asociar, destacando el *rol de dinamizador de estructuras* entendido como experto en el conocimiento, como dinamizador de entidades, y también siendo capaz de insertarse en una estructura adquiriendo la autoridad necesaria. También aparece asociado el *rol de líder* caracterizado por la preeminencia personal y profesional sobre un grupo, capaz de influir sobre las decisiones del mismo y sobre sus posturas y planteamientos. Algunos autores justifican que no está capacitado para ello, y en la literatura

revisada no tiene mucha importancia. Sin embargo, nosotros creemos que si la puede tener, puesto que posee una visión sistémica y de conjunto que puede ser muy útil como apoyo al liderazgo del director y como apoyo al resto del profesorado.

En este sentido, podríamos afirmar que la del orientador es una figura capacitada para trabajar por la escuela y mejorarla, lo cual le hace partícipe de la labor de **liderazgo** junto con el director. El concepto actual de liderazgo va mucho más allá del director o directora, incluso del equipo directivo. Diversos estudios han apuntado la necesidad de un liderazgo distribuido (p.e. Bennet, Wise, Woods y Harvey, 2003; Spillane 2005, 2006; Murillo, 2006; Harris, 2009) para la mejora escolar.

Así, coincido con aquellos autores que acreditan al orientador como “líder natural” al contar con una formación más extensa y más amplia que el resto del personal educativo (Borders y Hsoffner, 2003, pp. 51-64) y, también, como “líder innovador” por su capacidad para diseñar estrategias de trabajo novedosas que le permitan desempeñarse y colaborar con todos los actores del centro atendiendo a las necesidades de mejora de la institución (Amatea y Clark, 2005, pp. 16-27).

Y es que pensar en el liderazgo como un aspecto constitutivo de la identidad de un orientador no se centra tanto en cuestiones de habilidad, sino en una manera diferente de abordar su trabajo en los centros (McMahon, Mason y Paisley, 2009).

- El **rol de comunicador** se sitúa en tercer lugar tanto en importancia concedida por los orientadores, como en tiempo dedicado y preparación declarada. Algunos autores no lo consideran especialmente importante, aunque se le podrán asociar algunos roles que nosotros humildemente creemos que tienen su importancia. Nos referimos al *rol de oidor de personas*, que ocupa mucho tiempo a los orientadores, y que creemos que podría considerarse una actitud y aptitud deseable en los orientadores. Además, el *rol de mediador*, que aparece ligado al anterior pero con el matiz que incluye una actitud específica hacia la resolución de conflictos, parece ampliar el rol anterior. A estos roles se le podría unir un tercero, el *rol de embajador*, como representante del centro hacia el exterior, conectando con instituciones públicas y privadas.
- El **rol de coordinador y organizador de recursos**, cuarto en importancia, segundo en el tiempo dedicado y quinto en preparación, se postula como uno de los roles clave. Se considera relevante en relación a dos perspectivas. La necesidad de ejercer el cargo administrativo y funcional de la jefatura del departamento de orientación por un lado, y por otro, la coordinación de la orientación y la acción tutorial requiere de una importante labor de asesoramiento y de facilitación de recursos. A este rol se le asocian el *rol de diseñador de programas*, como experto en programación de intervenciones orientadoras, y el *rol de diseñador, recopilador o difusor de materiales*, siendo una figura importante con respecto a los recursos de orientación y tutoría. Además, habría que

añadir el rol de dinamizador de grupos de trabajo, sobre todo con profesores, que pone de manifiesto su competencia y capacidad para el trabajo en equipo, asociándose también de esta forma a los roles de agente de cambio, de coordinador de recursos, apoyando al liderazgo.

- El **rol de evaluador** se caracteriza por la competencia en tareas de valoración, diagnóstico e investigación de instituciones, procesos y personas. Requiere una capacitación experta en definición de objetivos o problemas a evaluar, en diseño y metodología de investigación, en estrategias, técnicas e instrumentos de diagnóstico, evaluación y recogida de datos, en análisis cuantitativo y cualitativo de los mismos, e, incluso, en interpretación y presentación de síntesis, conclusiones e implicaciones a partir de los mismos. Este rol engloba el *rol de evaluador de necesidades*, como explorador y tasador de necesidades de las instituciones y grupos; el rol de evaluador de personas, como profesional cualificado para el diagnóstico individual, tanto de tipo personal como educativo o profesional; el *rol de evaluador de procesos*, como analista institucional desde una perspectiva participante propia de modelos como el de la investigación-acción; y el *rol de investigador*, como profesional cualificado del diseño y realización de investigaciones en aras a la consecución de conocimiento en un campo científico.
- El **rol de interventor psicopedagógico** se trata de un rol que englobaría roles relativamente diversos como serían el *rol de experto en atención individual*, el *rol de terapeuta*, El *rol de aplicador de programas*, el *rol de profesor* y el *rol de profesor de apoyo*.

El aporte más significativo del rol del orientador no recae tanto en lo que hace sino en el lugar o la posición que asume al ejercer sus funciones (Mollá y Ojanguren, 1995). Para llevar estas a cabo, el orientador ha de adoptar un enfoque holístico en el que el conjunto de la institución pase a ser su objeto de intervención contemplando todos los niveles que influyen en el desarrollo de la comunidad educativa (De la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano, 2005).

Siguiendo el mismo criterio, podemos establecer una clasificación de las funciones de los orientadores, teniendo en cuenta la importancia, tiempo y preparación según una investigación reciente de Boza (2003):

- En relación con la orientación y la acción tutorial se sitúan en el primer puesto las funciones de organización y coordinación del propio Departamento de Orientación, seguidas de las referidas a la orientación en general en el centro y el asesoramiento al Plan de Acción Tutorial del centro. Se trata, pues, de funciones globales respecto de la orientación y la tutoría.
- En un segundo nivel se sitúan las funciones referidas a la atención a la diversidad, predominando el asesoramiento sobre problemas de aprendizaje y diversificación curricular, situándose en puestos más

alejados las funciones de intervención directa con alumnos (diversificación y adaptaciones curriculares o necesidades educativas especiales).

- En tercer lugar, aparecen las funciones ligadas a la evaluación, siendo la evaluación psicopedagógica de los alumnos la mejor situada.

Finalmente, el resto de contenidos propios de las funciones de los orientadores ocupan lugares de medios a bajos en el ordenamiento efectuado en función de las citadas dimensiones de importancia, tiempo y preparación.

Para complementar esta información vamos a exponer a continuación aquellas funciones y potencialidades del orientador en su labor con el equipo directivo, con los profesores y con los estudiantes.

3.2.1 El trabajo con el equipo directivo

Si el liderazgo escolar es uno de los factores más relevantes en el desarrollo de programas de mejora eficaces en los centros (Creemers y Reezigt, 2005), resulta esencialmente importante considerar el aporte que los profesionales de la orientación podrían brindar a los equipos directivos en procesos de cambio.

Muchos investigadores comparten la idea de que los orientadores pueden y deben apoyar la labor del equipo directivo, en tanto que su formación específica les dota de información sustancial sobre la situación de alumnos, profesores y familias. Igualmente, son muchos los autores que señalan que el equipo directivo debe apoyar la labor del orientador, lo cual resulta esencial en la aplicación y mantenimiento de programas de orientación dirigidos hacia la mejora del centro (Ribak-Rosenthal, 1994; Beale, 1995; Coll y Freeman, 1997; Lambie y Williamson, 2004). Así, establecer un canal de comunicación frecuente, abierto y sincero entre ambos agentes, que propicie la correcta y consensuada toma de decisiones, permite delimitar y definir las funciones de cada uno.

Por tanto, la relación entre directores y orientador no solo es importante en tanto y en cuanto ambos se hallan en posiciones que ofrecen numerosas oportunidades para unirse en las prácticas de liderazgo, sino que, además, pueden realizar más su mutua influencia (Stone y Dahir, 2006).

En definitiva, entendemos que lo verdaderamente importante es que estos agentes puedan combinar sus habilidades, sus áreas de conocimiento y su experiencia profesional para construir un equipo de trabajo sólido y complementario que beneficie el desarrollo del centro en su conjunto (Walter, 2006).

3.2.2. El trabajo con el profesorado

Si, como señala Fullan (2002), “el cambio educativo depende de lo que el profesorado haga y piense” (p. 141), es evidente que el orientador, como agente interno del cambio, deberá estar fuertemente implicado con este colectivo, para que pueda acompañar los procesos de mejora en relación directa con las aulas. Así, los orientadores podrán articular estrategias de trabajo colaborativas destinadas principalmente a maximizar las posibilidades de formación y desarrollo continuo del profesorado. Para ello, los orientadores deberían partir de y remitirse constantemente a las preocupaciones y necesidades de los docentes, procurando que dichas demandas puntuales se vinculen con el contexto general del centro (Angulo, 1995).

Asimismo, y en cuanto a su relación directa con las aulas, una de las funciones del orientador estribaría en la estrecha colaboración con los docentes en sus actividades cotidianas, llevando a cabo una labor de seguimiento y apoyo que haga hincapié en aquellas dimensiones curriculares que más afecten y repercutan en el aula (Pérez-Ferra y Quijano, 2000; Bolívar, 2001). Desde un planteamiento muy similar, Domingo (2001) entiende que todo agente de cambio debe sentirse y percibirse como una figura muy próxima al aula ya que, en última instancia, ese es el escenario concreto en el que se dirimen los aprendizajes del alumnado. En esta dirección, la corresponsabilidad y la interdisciplinariedad aparecen como elementos clave del trabajo colaborativo entre profesores y profesionales de la orientación, en tanto ambos agentes se complementan y se responsabilizan conjuntamente para mejorar los procesos de enseñanza en las aulas (Sánchez y García, 2005) que se detengan y reduzcan el alarmante aumento del fracaso escolar en los centros de educación secundaria.

3.2.3. El trabajo con los estudiantes

En la etapa de enseñanza secundaria el orientador debe preocuparse por maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, ya que este profesional, debido a su formación y experiencia, se configura como uno de los más capacitados del centro para reconocer y trabajar con dificultades de carácter cognitivo, social y/o emocional, que pudieran afectar al proceso de aprendizaje de los alumnos. Esto, sin duda, sitúa su labor como clave a la hora de repensar y diseñar estrategias de trabajo más eficaces, ya sea trabajando junto con los docentes o en colaboración con los propios alumnos, de modo que facilite las pautas de actuación oportunas.

No podemos olvidar que la participación de los estudiantes en cualquier intervención o cambio docente resulta imprescindible para aumentar su garantía de éxito (Rudduck). Es por ello que la labor del orientador resulta clave para que los

alumnos estén siempre informados y alentados a participar en estos (Angulo, 1995, pp. 430-457).

Existen múltiples maneras de entender el trabajo del orientador con los estudiantes desde la literatura relativa al cambio y la mejora escolar. El desafío radica, pues, en procurar alcanzar una comprensión más amplia de la situación del alumnado para obtener un detallado diagnóstico del centro que permita atender aspectos fundamentales a considerar durante el diseño de cualquier proceso de cambio escolar.

Resulta crucial recordar que el orientador ha de reunirse con el resto de profesionales para compartir sus habilidades y perspectivas para mejorar la práctica educativa en áreas tan trascendentales como son la planificación de la educación, la motivación académica, la evaluación, el descenso del fracaso escolar, la intervención con los estudiantes con necesidades educativas especiales y las cuestiones relativas a la diversidad del alumnado, con el objetivo de optimizar los resultados académicos de los estudiantes (Janson, Stone y Clarck, 2009, pp. 98-106).

3.2.4. Trabajo con la comunidad

Es función del orientador también trabajar con las familias, los equipos de apoyos y otros servicios sociales y de apoyo que incidan en alguna medida en el centro para coordinar una buena atención a los chicos de su centro. Dando estos ámbitos, tanto puede tomar una iniciativa de enlace técnico e informador puntual, con poca incidencia en la mejora, o asumir nuevos roles emergentes de asesoramiento comunitario (Rodríguez, 2008).

3.3. Adelantando algunas conclusiones parciales

Tomando en consideración todos los elementos anteriores, se puede afirmar que los orientadores de IES ocupan un lugar estratégico en sus centros educativos y están capacitados por su formación psicopedagógica y visión sistémica. Por lo que Santana (2003, 2008) afirma que nada impediría a que avancen hacia influir positivamente, ayudando a los procesos de mejora de la educación. Si bien para ello habrá que abrir sus mentes y redireccionar prioridades hacia el apoyo a la colaboración, el cambio metodológico y el desarrollo curricular como elementos clave para incidir en la mejora de los aprendizajes, y hacerlo todo ello desde un enfoque actual de asesoramiento (Domingo, 2010; Guerrero, 2011), que supone una redimensión de sus funciones y roles (Domingo, 2006; Bolívar, 2008).

Con ello se podría concluir que -pese a necesitarse mayor profundización y contraste y pese a todas las dificultades, la asesoría por parte de los y las

orientadores/as, a estas alturas no es un concepto desarraigado y abstracto. Una vez superada la soledad de los orientadores, está mudando su piel hacia un rol de total paridad y colaboración con el profesorado, incluso yendo más allá, articulando con ellos acciones y programas de desarrollo curricular y profesional (ASCA, 2008; Martínez, Krichesky y García, 2010; Adelman y Taylor, 2002; Santana, 2003, 2008; Domingo, 2006; Echeita y Rodríguez, 2005; Montero y Sanz, 2008; Lago y Onrubia, 2011).

Aún falta poso (hacer públicas buenas prácticas, sus razones e impactos, para el reconocimiento público), identidad (asesora y de “indagación”) y ajustar bien los contenidos sobre los que se trabaja (priorización y pertinencia). Imponiéndose una relación especial como apoyo al liderazgo y al desarrollo de una visión sistémica y un proyecto comunitario (Domingo y Ritacco, 2015). Para lo que hace falta indagar más en la construcción de buenos procesos de innovación (para comprender el rol de los orientadores como asesores en ellos), en los procesos de construcción de esta conciencia asesora en los orientadores y en construir visiones conjuntas sobre el currículum, la escuela, las funciones de cada cual... Y, ganados los espacios, trabajar más sobre los contenidos y los modos sobre los que se producen las interacciones, sin perder de vista nunca los resultados, las evidencias de todo tipo y, muy especialmente los indicadores “cualitativos” de mejora de la calidad de los resultados escolares. Para lo que se impone un “nueva” formación inicial de los orientadores y orientadoras, así como de redes de intercambio profesional y acciones orientadas de desarrollo profesional.

BLOQUE III. Marco metodológico

Capítulo 4

Metodología de la investigación

4. Metodología de investigación

4.1. Justificación del planteamiento metodológico

En este apartado se detalla la metodología empleada acorde con los objetivos planteados para la investigación. De esta forma se describe el planteamiento metodológico general, los paradigmas que enmarcan dicho planteamiento, así como la muestra objeto de estudio, los instrumentos utilizados para la recogida de información, y los instrumentos usados para el análisis de dicha información. Por último, se exponen los criterios utilizados para dar validez a la investigación.

Puesto que el objeto de estudio se considera de gran complejidad, se opta por una metodología mixta, de tal forma que la combinación de distintos métodos permita una comprensión más profunda del estudio.

4.1.1. Metodología: El Método Mixto

Tradicionalmente han existido disputas entre los que defienden la investigación cualitativa y cuantitativa. En la actualidad esas diferencias están todavía presentes, y hay quien defiende la superioridad de un tipo de paradigma con respecto a otro, argumentando también sobre la incompatibilidad de utilizar los dos tipos conjuntamente dentro de una misma investigación (Molina, López, Pereira, Pertusa y Tarí, 2012).

Sin embargo, hay quien piensa que la coexistencia de dichos métodos sería muy beneficiosa según el tipo de investigación, pues como afirma Mertens (2012), no existe una relación determinista entre paradigmas y métodos.

Frente a un paradigma simplificador, caracterizado por aislar, desunir y yuxtaponer, proponemos un pensamiento complejo que religue, articule, comprenda y, a su vez, desarrolle su propia autocrítica” (Morin, Roger y Domingo, 2002, p. 32).

La búsqueda de una comprensión densa en investigación social en un mundo complejo, implica una aproximación también desde la complejidad. Al tomar en consideración la multitud de factores que concurren en ella, supone tanto que el “objeto de estudio en sí” y los “lugares” donde se pone en juego son también complejos. Esta realidad está rodeada de una complejidad de factores textuales, contextuales, históricos y de intereses que los revisten de mayor complejidad interna si cabe. Afirmar esta naturaleza procesual y dinámica de las realidades sociales lleva aneja la necesidad de afirmar que en estos procesos intervienen muchas variables. Por lo que no valen aproximaciones simplistas, ni parcializaciones excesivas, ni un artificial aislamiento de elementos y dimensiones antes de obtener una panorámica

general de la situación que alumbre sobre cómo entender adecuadamente ciertas circunstancias.

En definitiva, la realidad social y educativa es mucho más compleja de lo que pudiese parecer a simple vista. Y un investigador debiera trascender de la ingenuidad metodológica de hacer aproximaciones simplistas a una realidad compleja e interrelacionada. Lo que supone, como proponía Morín (2008), bordar la complejidad desde la propia complejidad, las aproximaciones mixtas son muy pertinentes.

Siguiendo a Tashkkori y Teddlie (2010), surge un nuevo enfoque de investigación con identidad propia y que puede ser considerado como el “tercer movimiento metodológico”. Se trata de los métodos de investigación híbridos o mixtos. Este tipo de metodología engloba en un mismo enfoque los métodos de investigación cualitativa y cuantitativa, de tal forma que se amplían las posibilidades de comprensión, precisión y la eficacia de la investigación. Como afirma Bericat (1998), en la actualidad nos encontramos con dos pirámides de similar tradición, calidad y robustez, ante las que los científicos pueden adoptar una actitud de distinción, anteponiendo una a la otra, o de convivencia, valorando las posibilidades y opciones que pueden brindarle cada una de ellas.

Desde la metodología híbrida o mixta se anteponen los beneficios que aporta la integración de métodos cualitativos y cuantitativos en un mismo estudio a la idea de tener que elegir entre ambos.

La investigación en educación implica un estudio científico y sistemático de un objeto a través de aproximaciones cualitativas y cuantitativas (McMillan y Schumacher, 2005). Son muchas las ventajas que la integración de distintos métodos aporta a la investigación en el campo que nos ocupa (Cohen y Manion, 2002), y existen diferentes razones que pueden motivar su uso. Para Bericat (1998), estas razones son principalmente tres: La complementación, la convergencia o triangulación, y la combinación.

Concluyendo, se puede afirmar que el uso de una metodología híbrida o mixta puede aportar enormes beneficios en la investigación, como por ejemplo la superación de las limitaciones de un solo paradigma, una visión más amplia de la realidad, una mayor confianza en los resultados y mayor validez de las conclusiones. El uso de este tipo de metodología nos permite complementar la información de tipo cualitativo con la de tipo cuantitativo, de tal forma que se integran distintas informaciones con el propósito de dotar de consistencia a los resultados.

Pero también hay que tener en cuenta que a pesar de sus enormes beneficios, este tipo de metodología también trae consigo obstáculos que hay que considerar a la hora de emplearla, como pueden ser el uso de distintas técnicas de recogida de información, el manejo de distintos programas de análisis de datos así como un coste económico y temporal más elevado (Cook y Reichardt, 1997; Molina et al., 2012).

Por todo ello, considerando este planteamiento metodológico en contraste con la base de nuestro campo de investigación, y teniendo en cuenta nuestro objeto

de estudio y los objetivos de la investigación, se utiliza una metodología de corte mixto o híbrida “*mixed met hod research*” (Balcells, Foguet y Argilaga, 2013; Creswell, 2003; Creswell & Plano Clark, 2007; Hashakkori & Teddie, 2010; Tashakkori & Creswell, 2008).

Siguiendo a Johnson y Onwuegbuzie (2004), el estudio tiene un planteamiento QUAL + quan; es decir, predominio de lo cualitativo sobre lo cuantitativo.

Este tipo de estudio responde a un diseño explicativo (Creswell y Plano Clark, 2007), realizado en dos etapas. Se parte de un análisis cualitativo con el objeto de comprender desde la voz de los protagonistas las claves en su trabajo y una profundización en el cómo y el porqué. A partir de ahí, y teniendo en cuenta el trabajo de Ainscow y Booth, se realiza un análisis de tipo cuantitativo con el objeto de ampliar la información y llegar a una mejor comprensión de la realidad que nos ocupa.

4.2. Diseño del proceso metodológico

A continuación, con el objeto de sintetizar y clarificar el trabajo, se muestra una ilustración que aclara el proceso metodológico seguido.

Ilustración 2. Proceso metodológico.

Fuente: Elaboración propia



4.2.1. Aproximación cualitativa

Por un lado, se utiliza una metodología de tipo cualitativo ya que se intenta comprender (McMillan & Schumacher, 2005; Stake, 2000), y dar voz a los implicados. Conscientes de que será esa subjetividad propia de los informantes la que permita mostrar y aproximarse significativamente a los distintos puntos de vista (Flick, 2007, 2011). Con este tipo de metodología se busca describir e interpretar fenómenos educativos, como parte de realidades sociales, estudiando los significados de las acciones humanas desde la perspectiva de los interesados o informantes (Tojar, 2006). La intención es comprender esta realidad, diferente en cada contexto particular.

De este modo se busca un acercamiento a la realidad de los centros, de tal forma que podemos saber si el orientador puede ayudar a mejorar los centros educativos, siendo un agente de cambio. Para esto se creyó conveniente dar voz a los propios protagonistas y que ellos nos cuenten sus experiencias tal y como las viven desde dentro, desde el día a día, desde su visión de la orientación y los procesos de mejora, con perspectivas de futuro.

Tras el giro interpretativo de las Ciencias Sociales (Geertz, 1994) hacia otras vertientes más humanas y cercanas, se reivindica la “comprensión” del lado humano, lo particular, lo cultural... Como señalaran en un clásico trabajo Packwood & Sikes (1996), no existe una realidad objetiva a descubrir, sino modos de narrar la realidad construidos colectivamente, que debemos comprender. De ahí la emergencia de la investigación cualitativa (Delamont, 2012; Denzin & Lincon, 1993; Fyck, 2007, 2011; Glaser & Strauss, 1967; Lincon & Guba, 1985; Valles, 2003).

Se usó la entrevista biográfica-narrativa, con una reconocida identidad propia dentro de la investigación cualitativa (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Denzin, 1991; Goodson, 2004; Susinos y Parrilla, 2008), que permite recoger la experiencia vivida, indagando en la dimensión personal. Especialmente apropiados al momento actual de desengaño postmoderno de las grandes narrativas y de reivindicación de la relevancia del sujeto personal (Bolívar, 2002).

Se utilizó este método ya que permite conceder el protagonismo a los informantes, y en este caso los orientadores y los directores. De este modo se pueden recoger aspectos subjetivos de cada uno/a, e indagar y conocer sus sentimientos, emociones y motivaciones desde su visión particular. Lo que es coherente con la visión o concepción que tengan sobre la realidad estará condicionado por su experiencia personal y su desarrollo profesional, lo que nos proporciona una opinión particular y subjetiva que nos hace comprender ese pensamiento u opinión sobre cualquier cuestión planteada.

Bruner (1988) defiende el pensamiento narrativo, señalando que al contar historias y al tener que explicarlas, este narrar la historia hace que se vayan poniendo en juego, los andamiajes conceptuales, con disyuntivas y relaciones que generan nuevos conceptos y reconstruyen significados, de modo que con el “nuevo”

relato se adquiere sentido global de la propia vida contada (Bruner, 2006; Bruner, Goodnow & Austin, 2001).

Creemos que es importante conocer un poco de cada persona, ya que de esta forma podremos acercarnos a su pensamiento, a su interpretación de los hechos y procesos, ya que las circunstancias personales y profesionales son las que van marcando y moldeando el camino de cada uno hacia un pensamiento o una interpretación de un hecho o circunstancia concreta. Es decir, debido a su trayectoria opinan o interpretan desde su experiencia, a partir de un camino ya recorrido y en proceso que implica una visión particular que, a nuestro entender, le concede una especial riqueza.

La narración biográfica ofrece un marco conceptual y metodológico para analizar aspectos esenciales del desarrollo de la sociedad o de una profesión en el tiempo de una persona y marca “sus” personales líneas y expectativas de desarrollo, proporcionando el marco biográfico que hace inteligible la complejidad de la vida y de la acción humana y social. Por lo que McEwan (1998) identifica a la narrativa como “*la forma propia para caracterizar las acciones humanas*”, pues no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad (Bolívar, 2002) y el conocimiento profesional (Clandinin & Connelly, 2000).

En definitiva, hablan en función de quiénes son y desde su experiencia profesional. Y todo eso, lo hacen dentro de un contexto con unas características muy particulares que se deben tener en cuenta para comprender las opiniones. Y ello se apoya también en la emergencia de la “Teoría Fundamentada” (*grounded theory*) (Abela, García-Nieto y Pérez, 2007; Carrero, Soriano y Trinidad, 2012; Charmaz, 2003, 2006; Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 2002) que justifica y destaca la capacidad para generar teoría desde la práctica y la reflexión sobre la misma.

4.2.2. Aproximación cuantitativa

Por otro lado, se utiliza una metodología de tipo cuantitativo con la que se pretende completar la información obtenida por el análisis cualitativo. En este sentido se pretende dar más consistencia a los resultados obtenidos con las entrevistas, usando otro tipo de metodología que enriqueciera los resultados obtenidos.

Los estudios de corte cuantitativo pretenden medir ciertos aspectos o ámbitos susceptibles de ser cuantificados. Existen una gran variedad de estudios cuya finalidad es describir los fenómenos tal y como tienen lugar (Latorre, del Rincón y Arnal, 2003, p. 46). Con este tipo de investigación se pretende generalizar resultados, a partir de muestras numerosas, sin profundizar en los casos estudiados. Por tanto, aunque no buscamos una gran representatividad, ni generalización de resultados, se creyó conveniente dotar a nuestra investigación de datos de esta

índole, complementando la información obtenida anteriormente, y de esta forma dar más consistencia al estudio. Estos estudios de naturaleza descriptiva tienen como objetivo representar lo que sucede tal y como se ve, sin profundizar en las causas o condicionantes que pueden dar lugar a los hechos observados.

Con el fin de recoger datos de tipo cuantitativo se utiliza un cuestionario de escala Likert, elaborado previamente para tal efecto. Este cuestionario está realizado teniendo en cuenta la obra de Tony Booth y Mel Ainscow "*Index for Inclusion*" (2002), valorada por muchos profesionales de la educación como material importante a la hora de ayudar a los centros escolares a desarrollar procesos que mejoren la enseñanza de todo el alumnado.

Debido a la estrecha relación que tiene esta obra con nuestro objeto de estudio, se creyó conveniente que el cuestionario englobara algunas dimensiones y principales aspectos recogidos en dicho trabajo. De esta forma, combinando nuestra información de las entrevistas con el "*Index for Inclusion*", el cuestionario utilizado fue de gran valía para recoger información relevante de otros profesionales de la educación en general y la orientación en particular.

4.2.3. Integración metodológica

Como el estudio tiene un planteamiento mixto, integra análisis cualitativos y cuantitativos, pero no se trata de una simple superposición o datos y resultados. Se asumen que en un planteamiento QUAL + quan, debe existir una integración de resultados con predominio de lo cualitativo sobre lo cuantitativo, pues se pretende describir y comprender.

De este modo, una vez realizadas las dos aproximaciones y obtenidos unos resultados consistentes de cada análisis, se realiza una integración de resultados en torno a las dimensiones objeto de estudio.

Esta integración se realiza mediante unas tablas de doble entrada que van recogiendo los principales aportes de cada análisis a cada una de las dimensiones objeto de estudio. A lo que sigue una interpretación cualitativa para comprenderla.

4.3. Población y muestras objeto de estudio

La población de profesionales que se encargan de la orientación educativa en Andalucía es la siguiente:

Tabla 9. Muestra de profesionales de la orientación de Andalucía.

Fuente: Elaboración propia

Andalucía	Número de empleados
Sección de Educación Secundaria Obligatoria	3
Equipo de Orientación Educativa	621
Instituto de Educación Secundaria	1009
Instituto provincial de Educación Permanente	9
Centro Público integrado de formación profesional	2
TOTAL	1644

Más concretamente, para atender al contexto más cercano en el que se ubica el estudio se toma en consideración la población de orientadores y orientadoras que pertenecen a la Delegación Provincial de Educación.

Tabla 10. Muestra de profesionales de la orientación de Granada.

Fuente: Elaboración propia

Granada	Número de empleados
Equipo de Orientación Educativa	87
Instituto de Educación Secundaria	105
Instituto provincial de Educación Permanente	1
Centro Público integrado de formación profesional	1
TOTAL	194

Seguidamente, en este apartado veremos el proceso de selección de la muestra. La selección de la muestra, es un aspecto fundamental a la hora de realizar una investigación. Para realizar este trabajo se han seleccionado a profesionales de la orientación. Así, a continuación, se pueden ver las distintas muestras que se han utilizado para este estudio.

4.3.1. Muestra cualitativa

Es muy importante seleccionar buenos informantes clave (Bolívar, Domingo y Fernández, 2011; Tójar, 2006; Goodson, 1996), seleccionando ejemplos prototípicos que hoy en día se consideran buenas dinámicas y procesos positivos que implican una mejora, aunque sea lenta, pero a la vez constante. A la hora de seleccionar esta muestra no se ha pretendido la generalización, sino el buscar casos prototípicos de buenas prácticas, en buenas experiencias de mejora y que son además buenos informantes (Tójar, 2006). Para la selección de esta muestra se ha seguido un modelo estratificado no probabilístico, que intentaba cubrir las siguientes variables:

- Orientadores y directivos que trabajan en centros de reconocida trayectoria de innovación.
- Orientadores que ocupan cargos directivos.
- Orientadores de reconocida trayectoria que trabajan como agentes de mejora.

Con esta selección **no se busca representatividad**, sino una comprensión de lo que está ocurriendo en aquellos centros que son reconocidos por bastantes profesionales del ámbito educativo, como relevantes por estar inmersos en movimientos de mejora, o son considerados interesantes por el modo de trabajar o sus proyectos y planes educativos

Teniendo en cuenta la primera variable a considerar, la selección de la muestra se hizo teniendo en cuenta principalmente **orientadores y directivos** que integren algunos de los centros educativos reconocidos como centros de **buenas prácticas**. Se hizo esta selección porque, de cara a la primera toma de contacto, queríamos saber qué es lo que hacen los orientadores para la mejora de los centros, y esto no ocurre en todos los centros. Tampoco se buscó indagar sobre funciones tradicionales del orientador que son más que reconocidas en la literatura y llevadas a cabo en la práctica. Lo relativamente novedoso está relacionado con el papel de los orientadores en los centros para mejorar la educación, como asesor, como apoyo al liderazgo, como agente de mejora.

Viendo la panorámica actual del sistema educativo en el ámbito nacional, se eligieron centros que se consideraron relevantes por estar inmersos en Movimientos de Renovación Pedagógica, como colaboradores del Proyecto Atlántida o Comunidades de Aprendizaje, o simplemente son relevantes por cómo se está trabajando en estos centros, siendo destacables -a juicio de sus colegas de profesión y consultando a un informante clave con visión de conjunto de la orientación educativa por haber desempeñado la labor de coordinador provincial- por sus proyectos, profesorado o las características particulares de su contexto y su funcionamiento, o por su forma de trabajar y por el modo en que desempeñan sus funciones y que les llevan a ser categorizados como buenos ejemplos, para el asunto que se quiere estudiar: orientadores como agentes de cambio y mejora.

En cuanto a la segunda variable, dado que uno de los objetivos de la investigación considera la función de asesoría como apoyo al liderazgo para el aprendizaje, se ha considerado oportuno seleccionar tres casos de orientadores que ocupan cargos directivos.

Y, por último, con la tercera variable se han seleccionado casos de orientadores y orientadoras caracterizados por sus compañeros como ejemplos de trabajo con el equipo directivo. Como ejemplos de una casuística particular y una forma también concreta de implicarse como agente de mejora, líder pedagógico en este caso.

Para esta descripción y análisis, a la vez que una comprensión lo más profunda posible de la realidad, se seleccionó un conjunto de informantes claves a los que entrevistas y compartir con ellos sus relatos de experiencias profesional y las teorías prácticas que los sustentaban. De esta forma se puede acceder al conocimiento de distintas situaciones en sus diferentes contextos.

“Los casos particulares [en nuestro caso informantes clave] no constituyen una base sólida para la generalización a un conjunto de cosas, pero de los casos particulares, las personas pueden aprender muchas cosas que son generales” (Skate, 1998, p.78).

Tabla 11. Muestra de entrevistas.

Fuente: Elaboración propia

Variable	Descripción de características	Clave
Centro 1, ORI+DIR	Orientadora del IES 1, trabaja como Jefa de Estudios	O1
Centro 1	Orientadora del IES 1	O2
Centro 2	Orientadora del IES 2	O3
Centro 3	Orientadora del IES 3	O4
Centro 3	Orientadora del IES 3	O5
Orientadora	Orientadora de IES	O6
Orientador	Orientador de IES	O7
Orientadora	Orientadora de IES	O8
Centro 1	Director del IES 1	D1
Centro 3	Director del IES 3	D2
Centro 2, ORI+DIR	Orientadora del IES 2, trabaja como directora	D3
Orientadora, ORI+DIR	Orientadora de IES, trabaja como directora	D4

Se seleccionó a *doce informantes clave* con la intención de comprender lo que están realizando en la actualidad, lo que hacían o lo que podrían hacer para favorecer los procesos de mejora. La muestra intencional resultante es (ver cuadro XXX):

- *Ocho orientadores* (cuatro de ellos relativamente nuevos en ámbitos retantes y cuatro en centros de bajo ISEC y que van mejorando resultados),
- Cuatro *directores* que trabajan en estos últimos centros y,
- *Entre los orientadores tres son o han sido directores o jefes de estudios* en sus centros educativos.

Se mostró interés por las posibilidades que tienen, qué dificultades, qué aspectos pueden destacar de sus proyectos, cómo pueden establecer dinámicas positivas para la mejora, qué elementos consideran importantes, cuáles fundamentales y qué elementos se deberían modificar. En definitiva, su visión de la

realidad, que nos permitirá tener una comprensión del escenario para, posteriormente, profundizar en otras cuestiones relevantes.

4.3.2. Selección de la muestra para análisis secundarios de estudios de caso

Los orientadores y orientadoras que producían información relevante para nuestra aproximación cualitativa trabajaban todas y todos en I.E.S. caracterizados por buenas prácticas innovadoras y de educación inclusiva en contextos especialmente desafiantes. Se da la circunstancia, además, de que son centros de la provincia de Granada que tienen un reconocimiento social debido a su camino hacia la inclusión. Han colaborado una serie de centros, algunos de los cuales han ganado premios nacionales o menciones de compensación educativa, a la calidad en la educación. Esta información sobre centros de referencia que lleven a cabo prácticas inclusivas en la provincia de Granada la proporcionó básicamente el Equipo Técnico Provincial para Orientación Educativa.

En este sentido, y puesto que existía investigación previa relativa a los mismos, pensamos que podrían ser objeto de atención estos mismos centros, para entender en qué medida ha intervenido o se espera que lo haga el orientador u orientadora que trabaja en ellos. Y, con ello, contrastar y, principalmente, contextualizar la información proporcionada en las entrevistas.

Los centros seleccionados fueron:

- I.E.S. “*Fernando de los Ríos*”, en la localidad de Fuente Vaqueros, en la zona periurbana de Granada capital (20,9 km). Se trata de un centro pequeño que cuenta con 27 profesores y 230 alumnos. Es un instituto de línea 2 (dos grupos por nivel) y oferta los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se trata de un centro con gran diversidad, con un 30% de minorías étnicas (mayoritariamente de etnia gitana). La base de la economía local es la agricultura y hay muchas familias que presentan unas condiciones socio-económicas bastante desfavorables. En sus inicios presentaba altos niveles de fracaso escolar y de abandono prematuro de la escuela. Por lo que se trata de un centro que atiende a una población en riesgo de exclusión escolar y social. Debido a dicha situación se adscribieron a diversos proyectos de innovación auspiciados en convocatorias públicas, buscando mejorar su realidad: programa de atención a la diversidad, proyecto de compensación educativa, programa de prevención y seguimiento del absentismo escolar...
- I.E.S. “*Cerro de los Infantes*”, de la localidad de Pinos Puente, a 17 km de la capital. Se trata de una localidad que, además de ser periurbana, ejerce como cabecera comarcal de otras varias localidades de menor entidad y población. Tiene una plantilla de 75 profesores y 730 alumnos, dispone de todos los cursos de la ESO (con un proyecto de compensatoria en el primer ciclo), varios PCPI, FP, bachillerato y educación secundaria para adultos. Al

asumir prácticamente a todo el alumnado de la localidad y de localidades cercanas conviven en el centro alumnos que provienen de familias de estatus sociocultural y socio-económico medio-bajo con otras de bajo y muy bajo. Existe un elevado nivel de desempleo, alta tasa de economía sumergida, tasas elevadas de inmigración y con un significativo número de familias en grave situación de marginalidad y desestructuración. Las características tan complejas como diversas del alumnado propician situaciones conflictivas y problemas de convivencia. Lo que, entre otros muchos factores, provocó el cambio de rumbo del centro.

- I.E.S. “Gregorio Salvador”, de la localidad de Cúllar, a 151,2 Km de la capital. El centro tiene 21 profesores y 240 alumnos. Únicamente dispone de los cuatro cursos de la ESO en dos líneas. Cúllar, en el altiplano de la zona noreste de la provincia de Granada, es uno de los lugares más deprimidos de España y de la Unión Europea. La economía es fundamentalmente agrícola de secano o de pastoreo. Todo ello desemboca en un precario nivel cultural, una escasa cualificación y un gran número de padres que únicamente tiene estudios primarios. Todo ello repercute, en muchas situaciones, de manera negativa en el alumnado por la escasa motivación hacia el ámbito educativo. La situación descrita motivó al profesorado del centro a buscar un cambio, que tras un tiempo de valoración decidieron convertirse en “*comunidad de aprendizaje*” (Flecha, 2008).
- I.E.S. “Laurel de la Reina”. Ubicado en La Zubia, una localidad del área metropolitana de Granada. La plantilla del profesorado está compuesta por 37 profesores y 376 alumnos, de los cuales 83 (22,1 %) presentan necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), 10 de ellos con Síndrome de Down. La oferta educativa del centro se restringe a los cuatro cursos de enseñanza obligatoria y dispone de 4 líneas por curso, exceptuando 4º de ESO que tiene 3. Las familias que componen el centro poseen un nivel socio-económico y cultural medio, dedicada especialmente al sector servicios y con una escasa influencia del medio rural. En el centro se llevan a cabo planes y proyectos como el de lectura, el de coeducación, de acompañamiento...

Se ha partido para ello de los siguientes TFM que han trabajado específicamente sobre los mismos con el objeto de estudiar el rol del orientador en los procesos de cambio en contextos desafiantes:

- Cervera, I. (2013). *Caminando hacia la escuela inclusiva*. TFM, Universidad de Granada.
- Mazzola, M (2013). *Evolución y mantenimiento del proyecto de atención a la diversidad del I.E.S. Fernando de los Ríos*. TFM, Universidad de Granada.
- Pisón, M. (2012). *El papel de la orientación en el apoyo al liderazgo educativo para la transformación de los centros de secundaria hacia modelos democráticos e inclusivos: una aproximación con estudio multi-casos*. TFM, Universidad de Granada.

- Vílchez, F. (2014). *La atención a la diversidad desde un modelo de educación inclusiva: estudio de caso*. TFM, Universidad de Granada.

4.3.3. Muestra cuantitativa

Para la utilización del cuestionario se han tenido en cuenta los profesionales de la orientación de la provincia de Granada.

Se ha calculado el tamaño muestral mediante la fórmula de cálculo muestral en poblaciones finitas siguiente:

$$n = \frac{N \times Z^2 \times p \times q}{d^2 \times (N - 1) + Z^2 \times p \times q}$$

Población: 194

Nivel de confianza: $(1 - \alpha) = 0,95$

Error muestral: $\pm 5\%$

Proporciones $p = q = 0,5$

De acuerdo a la misma la muestra es representativa a partir de 53 informantes. La muestra invitada es al total de la población de orientadores y orientadoras de Granada (194), pero la muestra productora de información es 81, lo que supone el 41,75 % de la misma. De este modo se afirma que es representativa del colectivo.

A pesar de ello, el estudio presenta una limitación en cuanto a tamaño muestral, para precisar y ajustar mejor los datos en función de su ámbito de trabajo, edad, experiencia profesional, etc., pero nos es válido para el pilotaje para ubicar y comprender mejor lo que nos aportan los datos cualitativos, que era el objetivo de investigación.

El número de muestra productora de información se puede haber visto influenciado por dos factores: por ser distribuida y recopilada a través de Internet y distribuirse en el momento en el que se cerraban los análisis cualitativos.

La muestra se expone a continuación en cuatro cuadros diferentes, en los que se presenta una tabla y un gráfico. La muestra productora de información está clasificada según la experiencia profesional como orientadores/as, según los años de experiencia docente previa, según si han sido o no, miembros de un equipo directivo y según el ámbito de trabajo. Lo que se describe a continuación:

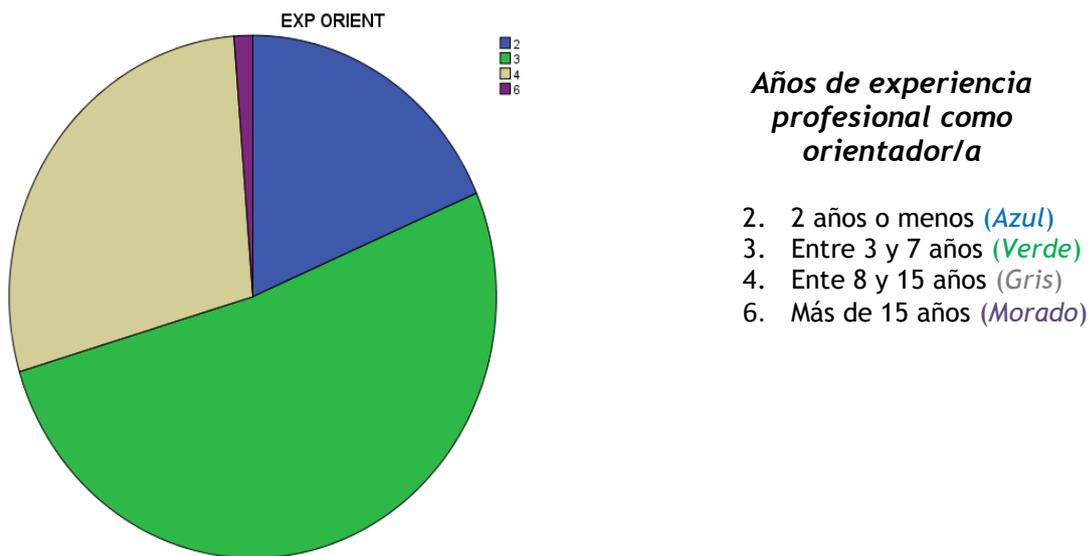
4.2.3.1. Según los años de experiencia profesional como orientador/a

Cuadro 1. Muestra según los años de experiencia como orientador.

Fuente: Elaboración propia

EXPERIENCIA ORIENTADORES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	15	18,3	18,5	18,5
	3	42	51,2	51,9	70,4
	4	23	28,0	28,4	98,8
	6	1	1,2	1,2	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,2		
	Total	82	100,0		



Más de la mitad de los informantes tienen entre tres y siete años de experiencia profesional como orientadores. Un poco más de un cuarto tienen entre ocho y quince años de experiencia profesional como orientadores. El grupo más pequeño lo componen aquellos profesores con dos años o menos de experiencia, mientras que un solo informante supera los quince años de experiencia como orientador.

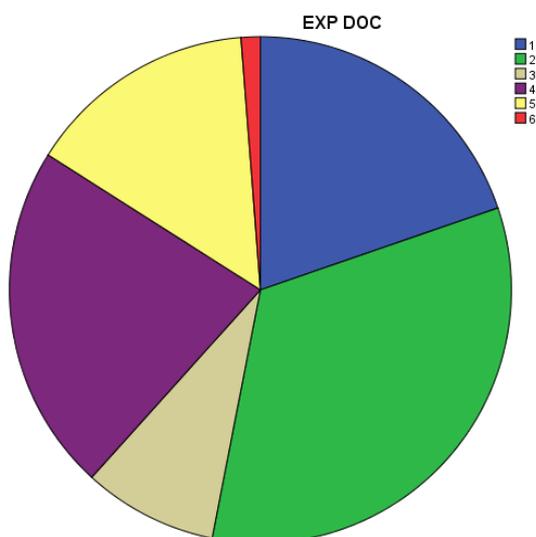
4.2.3.2. Según los años de experiencia docente previa

Cuadro 2. Muestra según los años de experiencia docente previa.

Fuente: Elaboración propia

EXPERIENCIA DOCENTE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	16	19,5	19,8	19,8
	2	27	32,9	33,3	53,1
	3	7	8,5	8,6	61,7
	4	18	22,0	22,2	84,0
	5	12	14,6	14,8	98,8
	6	1	1,2	1,2	100,0
Total		81	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,2		
Total		82	100,0		



Años de experiencia docente previa

1. 2 años o menos (Azul)
2. Entre 3 y 7 años (Verde)
3. Entre 3 y 7 años (Gris)
4. Entre 8 y 15 años (Morado)
5. Más de 15 años (Amarillo)
6. Otra (Rojo)

La mayor parte de los informantes son aquellos que tienen entre tres y siete años de experiencia profesional como docente. El segundo gran grupo de profesores lo componen aquellos que tienen entre ocho y quince años de experiencia, y aquellos informantes que tienen entre cero y dos años de experiencia previa. Sólo un informante tiene más de quince años de experiencia docente previa.

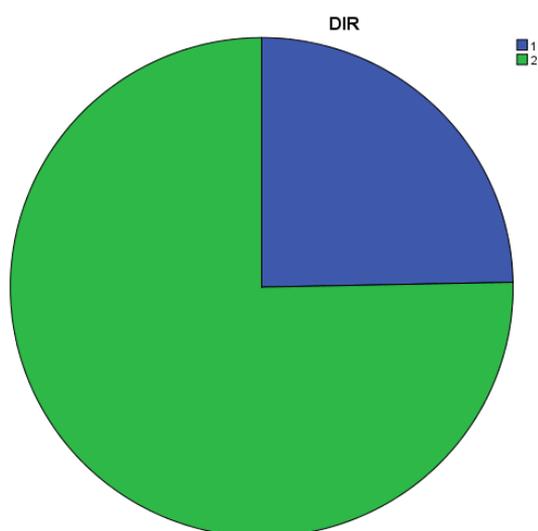
4.2.3.3. Según si ha sido, o no, miembro de un equipo directivo

Cuadro 3. Muestra según si ha sido o no miembro de un Equipo Directivo.

Fuente: Elaboración propia

EQUIPO DIRECTIVO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	20	24,4	24,7	24,7
	2	61	74,4	75,3	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,2		
Total		82	100,0		



Ha sido miembro de un Equipo Directivo de escuela o instituto

1. Si (*Azul*)
2. No (*Verde*)

La gran mayoría de los informantes no han sido miembros de un equipo directivo de escuela o instituto, alrededor de tres cuartos del total. El otro grupo lo componen aquellos informantes que han sido miembros de un equipo directivo, alrededor de un cuarto.

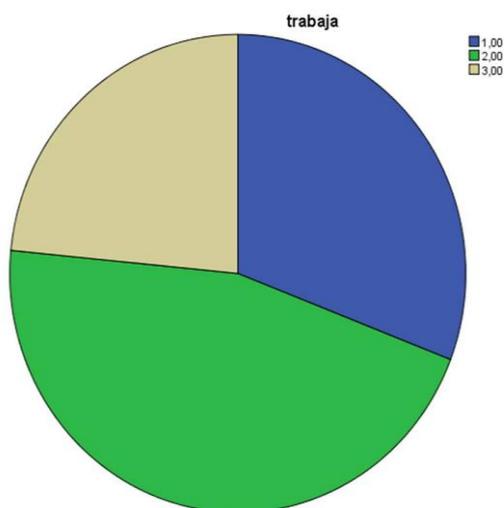
4.2.3.4. Según el ámbito de trabajo

Cuadro 4. Muestra según el ámbito de trabajo.

Fuente: Elaboración propia

ÁMBITO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	25	30,5	30,9	30,9
	2,00	37	45,1	45,7	76,5
	3,00	19	23,2	23,5	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,2		
Total		82	100,0		



Ámbito en el que trabaja

1. Equipo de Zona (*Azul*)
2. Orientador/a de IES (*Verde*)
3. Equipo Técnico u otro (*Gris*)

La mayor parte de los informantes trabaja como orientador/a de IES, mientras que otro gran número de ellos trabaja en un Equipo de Zona (E.O.E.), constituyendo entre todos más de tres cuartos del total de los participantes. El resto de informantes trabaja en un Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica o bien, lo hace en otros grupos de trabajo.

4.4. Instrumentos y recogida de la información

La recogida de datos es una parte importante de la investigación, ya que, por medio de este procedimiento, se obtiene información que posteriormente podrá ser analizada de acuerdo a los objetivos de investigación. Para recoger la información necesaria se utilizaron entrevistas biográfico-narrativas y cuestionarios.

Al optar por una metodología de corte mixto la recogida de la información necesita ser adaptada para tal propósito. De esta forma se compaginó la información obtenida por entrevistas biográfico-narrativas (cualitativa), con la información obtenida por los cuestionarios (cuantitativa).

4.4.1. Instrumentos para acceder a la comprensión

4.4.1.1. Las entrevistas dialógicas en profundidad sobre relatos de experiencia

Para recoger esta información se creyó conveniente utilizar *entrevistas biográfico-narrativas* (Bolívar, Domingo y Fernández, 2011), que cuentan experiencias de su vida, de orientadores o directores, y sobre cómo están trabajando en la línea objeto de estudio.

La entrevista biográfica supone una reflexión sobre episodios de la vida. La persona relata aspectos de su vida en relación a su biografía, en un marco abierto, posibilitando la profundización en las circunstancias de su vida y la escucha activa del entrevistador, quién desarrollará un relato final con la información e impresiones obtenidas. Un aspecto importante es crear un clima de confianza, permitiendo una narración fluida por parte del entrevistado.

Se creyó conveniente utilizar este tipo de entrevistas porque son buenos instrumentos para plasmar esas experiencias subjetivas en torno a relatos de experiencia (Clandinin & Connelly, 2000) y a consideraciones y teorizaciones sobre y desde su propia práctica profesional. Lo que permite también una contextualización, un acceso al significado y ubicarse desde el conocimiento de un poco de la vida de los implicados, en el contexto en el que se encuentran. A partir de la entrevista y los relatos de vida es posible comprender los modos de pensar y de actuar de estas personas, teniendo en cuenta que hablan desde su experiencia, desde sus modos de ver, desde su contexto, desde una visión particular que podemos valorar y contextualizar dentro de la biografía de cada uno, lo que le confiere también un importante matiz de compromiso con el relato y de veracidad narrativa (Ferrarotti, en Marinas & Santamarina, 1993).

Estas entrevistas no han sido de carácter fijo y marcado, sino más bien lo contrario, ya que se buscaba que los entrevistados se encontraran cómodos y

expresaran realmente lo que pensaban al respecto de los temas y de los elementos que a su juicio tenían relación con las dimensiones de debate. Se utilizó la entrevista abierta o entrevista en profundidad (Tójar, 2006), de forma que las cuestiones a debate se fueron construyendo a medida que transcurría la misma.

Con ellas se consiguió una primera toma de contacto con los mismos, y un punto de partida para posteriormente en desarrollar una investigación de mayor calado. Los entrevistados fueron profesores reconocidos por trabajar en centros en los que se “desarrollan buenas prácticas” para la mejora de la educación, por lo que sus relatos fueron de gran utilidad y sirvieron como base para la construcción del cuestionario en la segunda fase de nuestro estudio.

4.4.1.2. Estudios de caso

Los estudios de caso, como defendía Stake (2007), son únicos y no son representativos nada más que de su propia situación y experiencia. Pero pueden servir para mostrar y comprender la realidad, las casuísticas, las limitaciones, las posibilidades y las tendencias... de la misma en un contexto y situación determinada, pero también puede -bajo determinadas circunstancias- alumbrar algunas pistas de mayor envergadura. Es ésta precisamente nuestra situación y pretensión. Teníamos unos centros sobre los que se estaba estudiando y se necesitaba profundizar la mirada en ellos. El estudio de caso nos parecía la herramienta más pertinente. Pero en lugar de empezar de cero y, puesto que existían estudios de caso previos en los mismos, se partió de ellos ya que a juicio nuestro equipo de jueces (mediante técnica Delphy) se consideró que suponían una buena selección de los casos y que emplearon tratamientos rigurosos.

De este modo, los centros que focalizaban nuestro estudio, fueron paralelamente objeto de otros trabajos menores de investigación (TFM). En ellos se estudiaba particularmente en qué medida participaban de las características descritas por el “Index for Inclusión” (Booth & Ainscow, 2002), prestando especial atención al análisis inferencial que hacían desde él y desde las entrevistas semiestructuradas empleadas en ellos sobre qué rol y funciones desarrollan los orientadores y orientadoras de los Institutos de Educación Secundaria objeto de estudio por ser referentes en el desarrollo de procesos de innovación y mejora cualitativa en contextos especialmente complejos (especialmente desafiantes por atender a una población en riesgo de exclusión).

4.4.2. Instrumentos para acceder a una panorámica de contextualización

4.4.2.1. El cuestionario “Orientación y mejora Educativa”

Con la intención de indagar y profundizar sobre la información obtenida se creyó conveniente utilizar un *cuestionario*. El cuestionario se realizó teniendo en cuenta el trabajo realizado anteriormente, es decir, después de ver qué teníamos en las entrevistas y analizar esos datos, y considerando las dimensiones y principales ítems del inventario propuesto por Tony Booth y Mel Ainscow (2002) -“*Index for Inclusión*”-, así como las dimensiones clave propuestas para definir y caracterizar el liderazgo pedagógico (Bolívar, 2012, 2015; Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu & Brown, 2010; Leithwood, 2009) y las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (Escudero, 2011; Escudero y Martínez, 2011; Bolívar, 2000; Wenguer, 2001; Stoll y Louis, 2007), debido a la significativa relación que tiene con nuestro objeto de estudio.. Una vez se reflexionó sobre la utilidad de dicho cuestionario como forma de incrementar los datos y mejorar el análisis del estudio, se realizó siguiendo una serie de fases.

Figura 1. Fases del cuestionario.

Fuente: Elaboración propia



1. Construcción del cuestionario. Esta fase consistió en la elaboración del cuestionario, redactando las preguntas que consideramos oportunas a tal efecto. Para ello se tuvo en cuenta el marco teórico y los objetivos de la investigación.

Para la construcción del cuestionario, como se comentó anteriormente, se partió de la adaptación que consideraron más significativa de los estudios de caso que habían utilizado el “*Index for Inclusión*” (Booth & Ainscow, 2002) para ver la incidencia de los orientadores y orientadoras en la mejora de

institutos en contextos desafiantes. A ello se le añadieron las dimensiones clave para definir y caracterizar el liderazgo pedagógico y el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje. Con todo ello se elaboró un borrador de cuestionario que, sería posteriormente depurado.

2. Validación y fiabilidad del cuestionario. Consistió en la entrega del borrador del cuestionario a expertos que nos dieron su opinión y nos sugirieron las correcciones pertinentes para su mejora. Teniendo esto en cuenta, las preguntas realizadas quedaron finalmente enmarcadas en dos bloques y cuatro grandes dimensiones que aglutinaban los ítems propuestos:

- I. Apoyar el desarrollo de prácticas inclusivas
- II. Ejercer y apoyar el liderazgo pedagógico de la dirección
- III. Desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje
- IV. Contribuir al cambio metodológico en la práctica

El cuestionario final es fruto de este proceso de reflexión, simplificación e integración de ítems iniciales hasta quedar en los que se consideraron más relevantes. Que fueron elevados a definitivos.

3. Administración del cuestionario. Esta fase consistió en la entrega del cuestionario a la muestra para que procedieran a la contestación del mismo. Se utilizó para ello la aplicación de google, tanto por su versatilidad, como por la facilidad de diseño y de recopilación de la información procedente del mismo. Si bien ello llevaba implícito también una limitación: sólo responderían quienes accedan a internet y no podríamos establecer una selección de informantes por estratos.
4. Recopilación y análisis de datos. Consistió en la recogida de información y el posterior paso a tabla Excell, para la exportación a SPSS 20. Para el posterior análisis de los datos con este programa.

El cuestionario definitivo consta de 2 partes. Una de datos descriptivos y una segunda compuesta por cuatro dimensiones en formato de escala Likert. Cada uno de ellos relativo a un objetivo de la investigación:

- I. **Apoyar el desarrollo de prácticas inclusivas.** Se centra en averiguar en qué medida el orientador influye en crear una comunidad colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado. Esta dimensión se considera primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro.
- II. **Ejercer y apoyar el liderazgo pedagógico de la dirección.** Se centra en descubrir en qué medida el orientador se involucra en aquellos ámbitos relacionados con el apoyo al liderazgo, así como en aspectos que mejoran las funciones del equipo directivo y el resto del profesorado.

- III. **Desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje.** Se centra en comprender en qué medida el orientador se involucra para que el centro escolar evolucione como una comunidad de aprendizaje, en la que se mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, así como la participación de distintos agentes educativos.
- IV. **Contribuir al cambio metodológico en la práctica.** Se centra en saber en qué medida el orientador ayuda a que las prácticas del centro reflejen la cultura y políticas inclusivas escolares, asesorando y acompañando en aquellos aspectos metodológicos que se consideran claves para ello.

Para rellenarlo, a los participantes se les dio la opción de elegir (pinchar) la opción que mejor represente su opinión sobre la función y la práctica profesional de los orientadores y orientadoras en la siguiente escala Likert:

1. No es su función o no puede.
2. Poco o es complicado.
3. Se hace con dificultad.
4. Regularmente.
5. Frecuentemente. Importante.
6. Es un aspecto clave de su trabajo.

Es una prueba no paramétrica. Cada respuesta es en sí única y no existe continuidad entre ellas. En este sentido destacar que las respuestas 1 (no es su función) y 6 (es clave para su trabajo) marcan orientación del sentido de respuesta. Mientras que las puntuaciones 2 a 5 señalan la frecuencia con que se realiza esta función y su grado de dificultad.

Para favorecer la comprensión compleja de estas respuestas, tras cada bloque de contenido, hay una ventanilla para recoger la orientación, opinión, experiencia y sugerencias sobre cómo apoya cada participante en ese proceso, cómo cree que debería de hacerse, o bien las dificultades que existen para llevarlo a cabo.

4.4.3. Sistema de categorías

El sistema de categorías utilizado se creó en base a los datos que habíamos recibido de las entrevistas, y lo más relevante de la bibliografía al uso sobre estas temáticas de investigación en función de los objetivos planteados en nuestra investigación. La conjunción y articulación de ambas perspectivas permitió realizar un sistema de categorías lo más adecuado para el objeto del trabajo. De esta forma se construyeron un total de 41 categorías que se exponen en el siguiente cuadro:

Tabla 12. Relación: Categoría/Dimensión-elementos-descripción.

Fuente: Elaboración propia

CATEGORÍA / DIMENSIÓN	ELEMENTOS DENTRO DE LA CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN DE CATEGORÍAS
Ámbito	Aula	Características destacables del aula o de los procesos de enseñanza-aprendizaje que en ella se desarrollan y que favorecen o dificultan el trabajo en relación a la mejora.
	Centro	Características destacables del centro que favorecen o dificultan el trabajo en relación a la mejora.
	Contexto	Características del contexto del centro. Es importante ya que condicionará todos los procesos, que deben estar adaptados a sus características particulares. Se trata de un aspecto importante a tener en cuenta ya que diferenciará a unos centros de otros.
Personas	Alumnado	Cuando nos referimos a distintos aspectos relacionados con el alumnado, ya sea como beneficiarios de medidas puestas en marcha y proyectos, como también como participantes y colaboradores en el proceso.
	Profesorado	Cualquier aspecto que hace referencia al profesorado en su conjunto, o de forma particular.
	Familia	Temas relacionados con la colaboración e implicación de las familias en el proceso.
Estructuras	Administración	Cualquier cuestión relacionada con el apoyo, influencia, subvenciones o conflictos por parte de la administración que influyen en el centro.
	Equipo directivo	Temas relacionados con el Equipo Directivo. Dinámica de trabajo y su relación con otros agentes implicados en el proceso educativo.
	Departamentos	Cuestiones enmarcadas dentro de algún departamento o

		alguna mención a los propios departamentos en sí.
	EOE	Aspectos relacionados con el Equipo de Orientación Educativa o servicios de apoyo.
	Normativa, legislación	Aspectos relacionados con la legislación actual que guían los procesos que permiten el funcionamiento del centro.
Funciones	Agente de cambio	Aspectos que guardan relación con las distintas funciones que pueden desempeñar como actores o agentes educativos que intervienen en el cambio
	Asesoramiento	Todos aquellos aspectos que hacen referencia a la función asesora del orientador: acompañar al profesorado y equipos docentes, apoyar y dinamizar acciones auto-emprendidas, informar en temas de su ámbito de acción, mediar tanto desde la colaboración...
	Apoyo interno	Referencias a las funciones de apoyo, ayuda, ofrecimiento de recursos... a los distintos agentes del proceso educativo por parte del orientador.
	Apoyo externo	En este caso nos referimos a los distintos apoyos que recibe el centro por parte de agentes o instituciones fuera del centro escolar.
	Ayuda	Referencias a colaboraciones y apoyos por parte de cualquier miembro de la comunidad educativa, o institución que pueda cooperar en el proceso educativo, ya sean dentro del centro o fuera.
	Coordinación	Temas relacionados con la forma coordinar algunos procesos en los que participan varios agentes, haciendo referencia a cómo se planean y se van solucionando dichos procesos.
	Colaboración	Aspectos relacionados con el trabajo cooperativo entre profesores, alumnos, EOE, equipo directivo y demás agentes implicados en el proceso.
	Diagnóstico, evaluación psicopedagógica	Referencia a las labores/funciones que realizan en diagnóstico, evaluación psicopedagógica
	Dirección, visión común	Cualquier cuestión relacionada con la dirección, la gestión o el liderazgo (muy especialmente en lo relativo a acciones de liderazgo pedagógico, estratégico...)
	Enlace	Función de enlace con otros servicios, experiencias, profesores, comunidad...
Estrategias	Tácticas, estrategias, tareas y acciones expertas que se emplea para conseguir sus objetivos o trabajar las	

		temáticas que les son propias.
	Formación	Trayectoria profesional por parte de los implicados, que les permite ejercer las funciones que realizan y condiciona su pensamiento y modo de entender las distintas situaciones.
	Funciones específicas	Referencia a las labores específicas que realizan en el ámbito de las NEE
	Mediación	Aspectos relacionados con cualquier tipo de mediación que se lleva a cabo (profesorado, familias...)
	Modelos de actuación	Referencias relacionadas con las distintas formas de hacer las cosas. No tienen porqué ser estrictos o puros, sino más bien flexibles y abiertos al cambio y al intercambio entre distintos modelos.
	Orientación	Todos los aspectos que hacen referencia a algo relacionado con la orientación escolar, personal o profesional.
	Planes y programas (desarrollo y evaluación)	Proyectos que desarrollan o hay intención de desarrollarlos en un futuro próximo en el centro.
	Reflexión	Autoevaluaciones que hacen los distintos agentes para comprobar los resultados con los objetivos previstos, así como medio para ir adaptando la práctica diaria a la realidad.
Mejora (ámbito de mejora y resultados)	Comunidad profesional de aprendizaje	Trabajo en equipo y responsabilidad común en la mejora
	Contradicciones	Cuestiones que en la teoría están perfectamente definidas, y su ejecución parece clara, pero que al llevarlas a la práctica no siguen el guion previamente establecido.
	Currículum y aprendizaje	Referencias a cualquier cuestión relacionada con el currículum o con alguno de los elementos que lo componen.
	Evolución (momentos, claves, hitos...)	Aspectos relacionados con el desarrollo del centro desde unos años atrás hasta el modelo de centro actual en el que trabajan.
	Éxitos y resultados positivos	Evolución positiva de algún aspecto desde que el orientador entró en el centro, mejorando dicho aspecto.

	Fracasos	Aspectos que no han evolucionado como se habían planeado y que no han cumplido con las expectativas establecidas para ciertos modelos o métodos de actuación.
	Innovación	Cuestiones que hacen referencia a proyectos de innovación o cualquier aspecto relacionado con la innovación.
	Liderazgo pedagógico	Propuestas de mejora del estilo de liderazgo
	Mejora cualitativa	Todo aquello relacionado con la mejora. Cualquier mención relacionada con los procesos de mejora, ya sea hechos o dinámicas implantadas que permiten ver un avance hacia la mejora escolar o proyectos o ideas de futuro.
	Metodología	Opiniones relacionadas con la forma de trabajar. Colaboración entre compañeros, trato con los alumnos y relación con los distintos agentes educativos.
	Motivación	Cuestiones sobre la motivación de los alumnos, profesores y demás agentes implicados en el proceso educativo.
	Obstáculos	Complicaciones que van surgiendo en el día a día, que dificultan las tareas para la consecución de los objetivos propuestos.
	Puntos débiles y fuertes	Aspectos del proyecto que permiten y propician que se consigan las metas propuestas, y otras que dificultan el día a día y con esto la consecución de los objetivos planteados.
	Sorpresas	Aspectos que han ido surgiendo a partir del trabajo diario y que han aportado cosas positivas al desarrollo del proceso aumentando las expectativas con respecto a los objetivos propuestos.
	Trayectoria de cambio	Aspectos a destacar en el recorrido realizado hasta llegar a la situación actual. Relatos de experiencia o contextualizaciones históricas de su quehacer o conceptualizaciones
Recursos	Financiación	Aspectos a tener en cuenta relacionados con subvenciones, ayudas o incentivos que perciben los centros por parte de las instituciones según proyectos, investigaciones, etc.
	Recursos	Recursos humanos, materiales y espaciales con los que cuenta el centro para alcanzar las metas propuestas.

En un primer momento, se procedió a reorganizar el sistema de categorías para su mejor comprensión. Agrupando las categorías iniciales en torno a dimensiones principales de análisis para *describir la noción que tiene los orientadores y orientadoras de su labor como orientadores y su ubicación en la institución escolar.*

Dicho sistema de categorías se ha ido modificando para ir adaptándose a las circunstancias que se han ido planteando y a los aspectos que han ido destacando en las sucesivas entrevistas y secuencia de investigación.

En un segundo momento, se decidió realizar un análisis secundario de los tres IES que se caracterizaban por ser ejemplos de innovación en contextos especialmente retante. Para ello debíamos tener un sistema de categorías que adaptase el “*Index For Inclusión*” (Booth & Ainscow, 2002) hacia una orientación clara: *¿En qué medida los orientadores y orientadoras de IES en contextos desafiantes están participando en el desarrollo de políticas, culturas y prácticas inclusoras en sus centros y comunidades educativas?*

Con el aprendizaje obtenido de todo el proceso se introdujeron nuevas dimensiones en función de cuatro elementos clave que concretan la nueva perspectiva del acompañamiento a la mejora educativa. Los cuales componen las cuatro dimensiones del cuestionario (explicados en la descripción de este instrumento) (Ver anexo II).

Por último -para los análisis de integración de resultados- se tuvieron en cuenta los mismos pero concretados en función de los resultados de los componentes clave del análisis factorial. La siguiente tabla las describe:

Tabla 13. Códigos/Nodos.
Fuente: Elaboración propia

CÓDIGO/NODO	DESCRIPCIÓN
DPI	Apoyar el desarrollo de prácticas inclusivas
CPA	Desarrollo de una Comunidad Profesional de Aprendizaje
LPD	Ejercer y apoyar el Liderazgo Pedagógico de la Dirección
CMP	Acompañar el Cambio Metodológico en la Práctica (inclusión, métodos alternativos y recursos)
CMR	Acompañar el Cambio Metodológico en la Práctica (diseño, evaluación y reflexión)
ACP	Apoyar la Ampliación de la Comunidad profesional

4.5. Proceso de análisis de la información

El análisis de la información en investigación mixta supone un proceso de triangulación secuencial, con varios momentos principales perfectamente articulados en torno a un diseño metodológico integrado que cubre los objetivos de investigación. Cada uno de ellos supone un proceso particular en sí mismo, con su lógica metodológica y epistémica, así como una construcción integradora que sintetiza, contrasta y triangula la información obtenida. Lo que se procede a describir y justificar el proceso de análisis de información en torno a seis momentos de desarrollo.

Para analizar la información recogida se utilizaron distintos instrumentos con la intención de sacar el máximo “jugo” a los resultados recogidos. Para analizar todos los datos obtenidos se analizaron en primer lugar las entrevistas realizadas y los análisis secundarios de los estudios de caso consultados. Posteriormente, se hizo lo propio con los cuestionarios.

4.5.1. Proceso e instrumentos iniciales de análisis de la información procedente de las entrevistas en profundidad hasta el establecimiento de un sistema de categorías.

4.5.1.1. Transcripción

Para realizar el análisis de las entrevistas fue muy relevante la *transcripción* de las mismas. Este proceso de transcripción es importante ya que una buena transcripción puede facilitar mucho el trabajo posterior de análisis, mientras que si no se realiza de forma adecuada puede dificultarlo bastante. Una vez recogidos los datos se pasó a analizar la información de cara a tener una primera impresión e intentar comprender y sacar el máximo jugo a las entrevistas realizadas (Tójar, 2006), seguido de un verdadero análisis de contenido (Bardín, 1996).

4.5.1.2. Análisis no paradigmático (narrativo)

Se trata de un primer nivel de análisis de contenido, posteriormente plasmado mediante mapas conceptuales. Nos permite distinguir y destacar las ideas fundamentales, pudiendo establecer coincidencias y diferencias significativas.

En un primer momento, con la intención de mejorar nuestra comprensión de las entrevistas y ordenar los contenidos que se revelaban como más relevantes, se optó por la utilización de **mapas conceptuales** que recogieran de forma sintetizada las ideas principales en relación a nuestro tema, el orientador escolar como agente

de cambio. De esta forma podríamos tener una idea más global de las mismas, extraídas del *análisis narrativo* de las entrevistas (Bolívar y Domingo, 2006).

Los mapas conceptuales son un instrumento de representación del contenido, llevando implícita una interiorización de la información en el proceso de su construcción, de tal forma que promueve el aprendizaje meta-cognitivo y acceder a la representación del contenido de los informantes.

Puesto que nos interesaba representar de forma resumida el contenido de las entrevistas, consideramos oportuno utilizarlos, siguiendo los siguientes pasos:

1. Realización y transcripción de las entrevistas.
2. Lectura reflexiva sobre cada una de las entrevistas.
3. Síntesis de ideas principales y relación de conceptos en un folio.
4. Elaboración digital del mapa conceptual mediante un programa.

Para la elaboración de los mapas se utilizó el programa *Cmap Tools*. Se trata de una herramienta informática que permite la elaboración de mapas conceptuales de forma sencilla, permitiendo una síntesis de contenidos que nos facilita ver de forma clara y concisa las ideas fundamentales extraídas de la entrevista. *Cmap Tools* es una herramienta muy funcional que permite realizar modificaciones de manera muy cómoda, de tal forma que puedes ir adaptándolo a medida que profundizas en la información, por lo que es interesante de cara al análisis de entrevistas. Además hemos utilizado el mismo programa para realizar mapas cruzando la información entre los distintos entrevistados para sustraer las coincidencias y resaltar los aspectos que se han considerado más importantes.

A continuación, se exponen unos ejemplos de mapas que se usaron para el proceso de comprensión y síntesis de la información, en relación a las entrevistas realizadas. De esta forma se pueden observar de forma clara los aspectos más relevantes de la entrevista, facilitando la labor de reflexión para unas conclusiones posteriores. El primero de ellos relativo a la información extraída de un orientador y el segundo de un directivo. Seguidamente -y desde ellos- se estableció el primer sistema de categorías.

Ilustración 3. Mapa conceptual de información de entrevistas.
 Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas

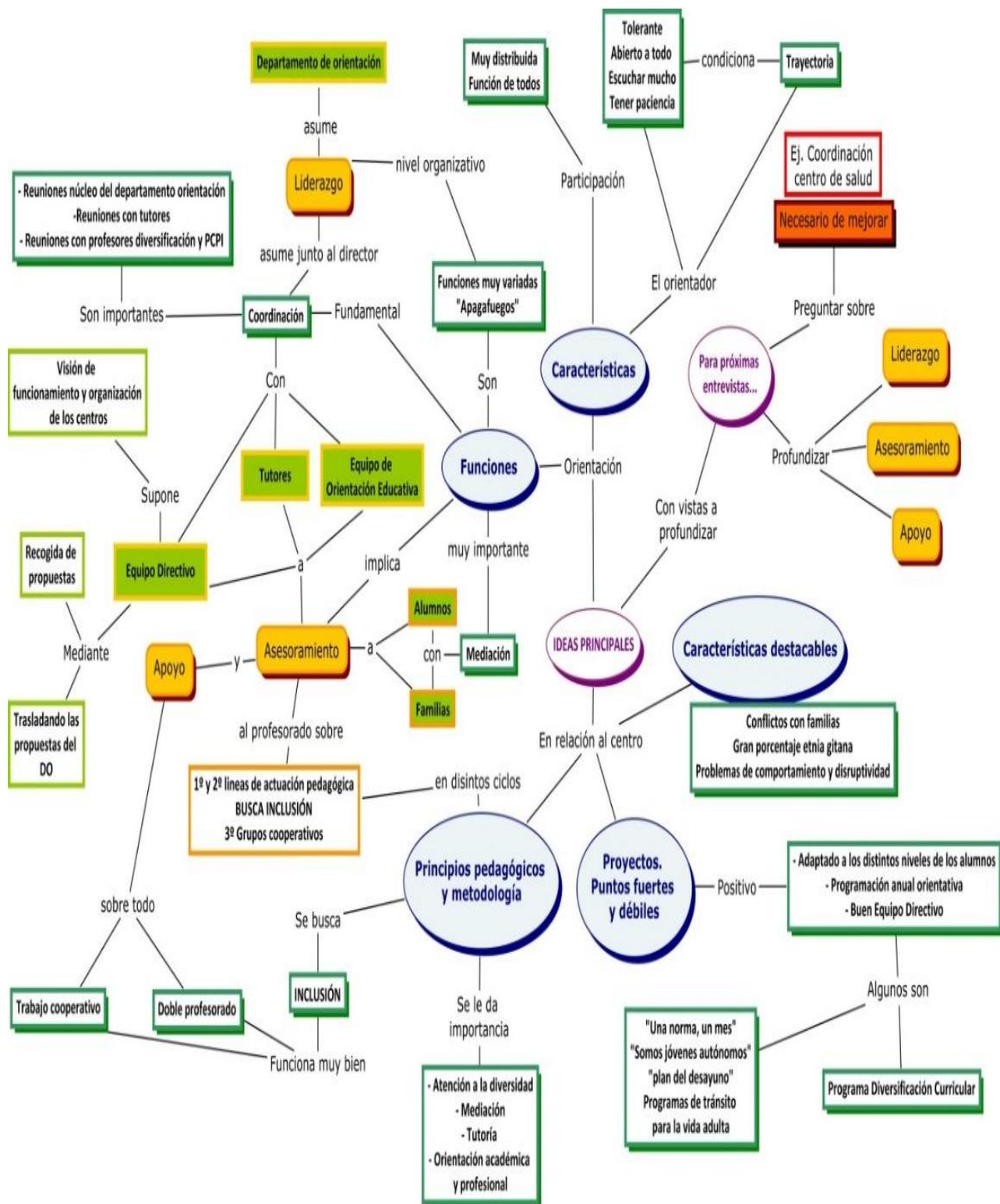
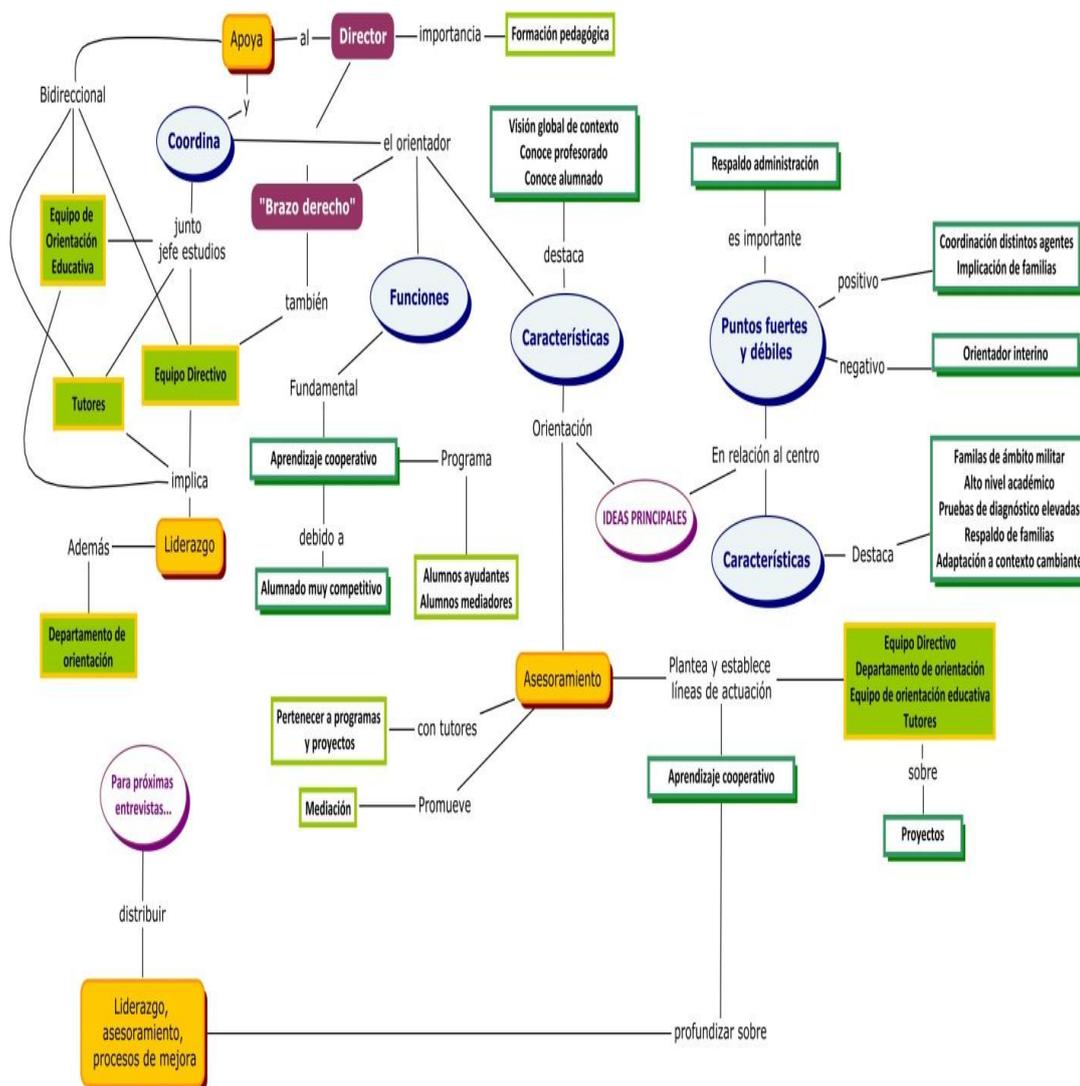


Ilustración 4. Mapa conceptual de información de entrevistas.
 Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas



Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas

4.5.2. Proceso e instrumentos de análisis paradigmático de la información

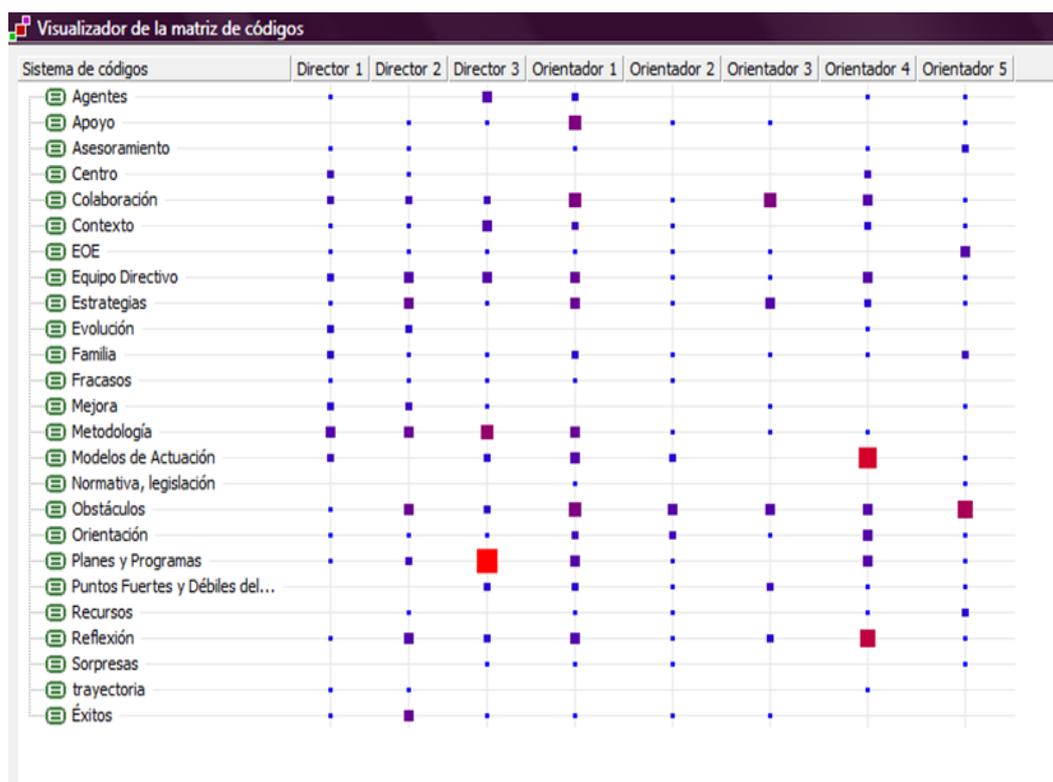
Para este análisis de contenido de las entrevistas biográficas se realizó tanto un análisis narrativo, como paradigmático o de narrativas (Polkinghorne, 1995; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Bolívar y Domingo, 2006). Con el primer es el propio relato el que muestra su sentido en su conjunto. Con el segundo tipo de análisis se extrae y abstrae la información en torno a unidades de significado o categorías (Goetz y Le Compte, 1991; Huber, 2002; Miles y Huberman, 2003). Se trata de un primer *análisis paradigmático* utilizando el programa informático MAXqda2.

Este programa permite realizar un análisis de la información recogida de las entrevistas mediante un sistema de codificación, que permite la elaboración de tablas relacionando los sujetos con las categorías establecidas para las entrevistas. De tal forma que permite dos tipos de análisis llamados: “Matriz de códigos” y “Relación de Códigos”.

De esta manera nos permite ver los puntos fuertes y débiles de cada entrevista, las coincidencias entre los distintos sujetos entrevistados, las diferencias más significativas, y otra serie de cuestiones que hacen de este programa una herramienta muy útil para realizar un análisis desde los diferentes agentes. De igual modo nos permite establecer una relación entre las categorías de forma que podemos establecer coincidencias y discrepancias entre las mismas, además de poder establecer relaciones entre ellas.

A continuación, se expone un ejemplo de las primeras tablas realizadas con MAXqda2. En la imagen se observa cómo se presentan los resultados de un primer análisis con los primeros informantes y con un primer sistema de categorías.

Tabla 14. Matriz de códigos.
Fuente: Elaboración propia con Maxqda 2



En cuadro anterior muestra cómo se visualizan los resultados posibilitando diferentes tipos de análisis desde distintas perspectivas. En él se puede observar las categorías más relevantes (por escalas de color y tamaño), en relación a los entrevistados y las propias categorías de análisis. Esta disposición permite de una

sola mirada obtener los resultados de forma vertical (de y por casos) y horizontal (por unidades de contenido, temáticas o categorías).

4.5.3. Segundo análisis paradigmático y análisis crítico del discurso

Se han usado distintas herramientas informáticas que nos han permitido seleccionar, gestionar, clasificar, analizar e interpretar la información obtenida. En primer lugar, se utilizó el programa MAXqda2, que ayuda a la gestión del conocimiento, y, posteriormente, el programa Nvivo, que ayuda a organizar y analizar el contenido y se convierte en una herramienta útil para acometer el análisis del discurso.

En nuestra investigación, se realiza en varios momentos un análisis de contenido, definida como una técnica que ha pasado del análisis de los mensajes basado en presupuestos de sistematización y cuantificación de los procedimientos, a la búsqueda del contenido latente que coincide con significados de carácter psicológico, sociológico, ideológico y cultural (Krippendorff, 2002). El objetivo es poder analizar en profundidad el mensaje con el objeto tanto de describir el mensaje de una manera sistemática y objetiva, como de conocer otros elementos que le pueden adaptar u orientar el sentido. Los mensajes no contienen un único significado. Este autor argumenta que al análisis de contenido es una metodología propia pues posee una lógica de composición, una forma de razonamiento y ciertos criterios de validez.

De este modo, interesa en primer término realizar un análisis paradigmático más profundo con un nuevo sistema de categorías más adecuado a los objetivos de investigación (categorización final), para hacer inferencias reproducibles y válidas de los datos, al contexto de los mismos. Con ello se accede a la lógica de composición, y las formas de razonamiento presentes en el hilo discursivo. El hacerlo con la ayuda de procedimientos sistemáticos, como pueden ser las herramientas propias del programa Nvivo, ofrece además validez al proceso y los resultados.

Se utilizó el programa **Nvivo** para un reajuste y una reubicación de la información obtenida y analizada previamente. Nvivo es un software que sirve como herramienta para la investigación con métodos cualitativos y mixtos. Está diseñado para ayudar a organizar, analizar y encontrar perspectivas en datos no estructurados o cualitativos, como los de encuestas con preguntas abiertas, contenido en redes sociales o como, en este caso, entrevistas. De esta forma se hizo un último análisis a las entrevistas con el objetivo de no pasar nada por alto en nuestros datos y de confirmar las conexiones y hallazgos que habíamos descubierto tras los análisis anteriores. Con él se realiza un segundo análisis paradigmático con descripción de frecuencias de palabras, nubes de contenido, relaciones de palabras y nodos, análisis de categorías y relación entre las mismas.

Pero, en el discurso hay mucha más información relevante. Siempre es posible contemplar los datos desde múltiples perspectivas, especialmente si son de

naturaleza simbólica. De este modo, es pertinente entrar en otros análisis de discurso más críticos (Keller, 2007; Van Dijk, 2008, 2009), que entren en los significados culturales, profesionales, políticos y contextuales.

A partir del análisis paradigmático desde las nuevas categorías, mediante las herramientas del programa Nvivo 10, se obtiene los elementos básicos para acometer un análisis crítico del discurso apoyado en las herramientas del anterior programa.

El análisis de la información utiliza básica y correlativamente dos metodologías complementarias: el análisis crítico del discurso (Van Dijk, 1980; 2012) y la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990). La primera para identificar y comprender las “macroestructuras semánticas” derivadas de las (micro) estructuras de significado, los temas del discurso y la orientación del mismo; y la segunda como metodología para elaborar conceptos y formular teorías basándose en los datos. Ambas constituyen el marco metodológico para explorar el discurso y construir, desde él, un modelo teórico de comprensión del discurso sobre el fracaso escolar. Estas metodologías otorgan una significatividad central al proceso, al contexto y a la situación en la que surgen las narrativas que van a articular el dinamismo de la profundización reflexiva. Sirva de ejemplo el análisis de Thomas (2005) sobre cómo se desarrolla la identidad del profesorado desde el análisis crítico del discurso sobre él.

A partir de este marco metodológico los análisis de los datos se han realizado del siguiente modo:

Un primer momento de análisis estructural, de la mano del análisis crítico del discurso, ha permitido identificar los temas que aparecen según un orden de frecuencia. Con ello se obtiene una primera idea general del asunto y de las temáticas que orientan el discurso. El programa de análisis cualitativo NVivo10 ofrece un conjunto de herramientas útiles en este proceso inductivo para identificar las “macro-estructuras semánticas”, con ellas se hace un conjunto de operaciones de búsquedas, agrupaciones frecuentes, tablas que relacionan elementos y comparaciones de datos.

El siguiente paso en el camino que permite identificar las temáticas que centran el discurso, es analizar el uso de las palabras, su significado, las estructuras de las proposiciones y la coherencia semántica que envuelve un discurso en un contexto o escenario discursivo. Este proceso inferencial de clarificación semántica ha tenido dos momentos interdependientes que van desde la objetivación de los términos utilizados, hasta la clarificación semántica de las unidades de significado. A partir de las mismas se han generado unidades mayores o niveles de sentido hasta identificar las temáticas que centran el discurso o “macro-estructuras semánticas”.

Un segundo momento de análisis interpretativo, de la mano de la teoría fundamentada, ha permitido de forma sistemática una transformación progresiva de los datos para la comprensión del fracaso escolar desde el ámbito político. A partir de los datos obtenidos desde un muestreo teórico se ha centrado el análisis en los elementos que proporcionan información relevante para comprender los textos

(Glaser y Strauss 1967; Strauss y Corbin 1990). Mientras que se analizan los datos, los mismos resultados dirigieron la atención a otros elementos que ensancharon la interpretación hasta alcanzar la saturación teórica (Carrero, Soriano y Trinidad, 2012). Esto ocurre cuando *“la información recogida resulta sobrada en relación con los objetivos de investigación”* (Vallés 2009, p. 68).

A partir de este momento, y por medio del método de comparación constante (Carrero, Soriano y Trinidad, 2012; Hernández, 2014), se ha realizado la codificación teórica, generado categorías, de forma inductiva, hasta establecer los temas y conceptos centrales que permiten la interpretación del discurso de los orientadores y orientadoras.

4.5.4. Análisis secundario de estudios de caso

El análisis secundario se trata de un método para recoger o para procesar la información una vez que se ha recogido y analizado en otro estudio o fuente. Cuando son varias, para poder proceder a compararlas, hay que estar seguros de que las definiciones y métodos usados para su obtención sean similares.

En los análisis secundarios se parte del presupuesto de que los datos son fiables y están bien recolectados y analizados. Por lo que una de las tareas primeras será realizar una buena selección de las fuentes en base a los objetivos de investigación y asegurarse de que se cumple esta circunstancia. Es muy importante la verificación de datos y los resultados comparándolos con otras fuentes que describen aspectos diferentes del mismo fenómeno. En nuestro caso, la información procedente de las entrevistas en profundidad realizadas previamente en nuestro estudio. Posteriormente, se han de establecer el diseño de investigación, identificando los procedimientos de análisis hasta llegar a conclusiones pertinentes.

De todos los modelos de análisis que se pueden dar, en nuestro caso se opta por aplicar un análisis secundario de información cualitativa (Heaton, 2004; Long-Sutehall, Sque & Addington-Hall, 2010; Scribano y De Sena, 2009). Se realiza en base a la información recolectada de varios estudios de casos reiterados realizados sobre los mismos I.E.S. y con un propósito principal, conocer qué rol han desempeñado, desempeñan o pueden hacer las orientadoras y orientadores en contextos desafiantes de cara a la promoción de la inclusión y la transformación de la realidad escolar secundaria hacia entornos de aprendizaje más justos y eficientes de cara al buen aprendizaje para todos.

Acometer análisis secundarios a la información recolectada de estudios de caso bien seleccionados y consistentes tiene un valor teórico (Lijphart, 1971). Sin duda, en ellos, además de comprensiones particulares y contextualizadas de significados, procesos y acciones, también ilustran ejemplos y orientan caminos para situaciones similares (Stake, 2007). Por lo que escudriñar con ojo ilustrado (Eisner, 1998) y bien focalizado en aspectos relevantes de investigación permite profundizar y ampliar la mirada en torno a dimensiones y perspectivas concretas. Con este tipo de

análisis se pretende profundizar y contextualizar nuestra mirada y objetivos de investigación en base a las evidencias y conclusiones extraídas en los casos particulares y en su conjunto.

De los dos usos principales de los análisis secundarios descritos por Sierra Bravo (2003), se opta por que el nuevo análisis no sea la repetición de los análisis ya realizados, para confirmarlos, sino hacer tratamientos diferentes, interpretaciones distintas, adicionales. De este modo, las herramientas que usamos en el análisis secundario de datos son básicamente dos:

- El “*Index for Inclusión*” adaptado a orientadores (ver anexo II). Que recoge y sistematiza la información al respecto extraída de los usos particulares de la escala en los estudios de caso referidos al centro en su conjunto.
- *El análisis de contenido y de discurso*. Se optó por ofrecer tanto una nueva comprensión tomando en consideración las regularidades producidas desde abordajes estructurados de análisis de contenido y de discurso. Sometiendo relato y análisis a constantes preguntas y comparaciones apoyándonos en las herramientas del mediante Nvivo. Ver punto siguiente.

4.5.5. Análisis del cuestionario

El análisis estadístico de los datos permite conocer en profundidad los mismos, tanto desde la descripción como de la inferencia. La descripción informa sobre las características de los datos obtenidos, mientras que para ir más allá de esa caracterización y panorámica, proceden otros análisis para poder hacer inferencias o deducciones a partir de ellas.

Para el análisis de los cuestionarios se usó como herramienta informática el programa estadístico SPSS (*Statistical Package for the social Sciences*). Se trata de un programa muy utilizado ya que presenta numerosas utilidades para analizar bases de datos para aplicaciones prácticas o para distintas necesidades de investigación. Se utiliza el programa SPSS para realizar los diferentes tipos de análisis requeridos:

- **Descriptivo**. Este nivel permite conocer las características del estudio. En primer lugar, se analizan las propiedades más relevantes que servirán como punto de partida para posteriores estudios. Hemos utilizado las medidas de tendencia central y de dispersión, como representativas del conjunto de la distribución y las de variabilidad con el fin de conocer cómo se agrupan los datos. Este nivel se ha utilizado para todas las variables y dimensiones del cuestionario.
- **Inferencial**. Este otro permite conocer cuáles de las diferencias de las halladas se deben al azar y cuáles no. Fijado un nivel de confianza del 95% para las afirmaciones que se realizan. En este sentido, hemos desarrollado pruebas de contraste de hipótesis de tipo paramétrico (Anova de un factor). Se usan además otras pruebas para describir estas inferencias (tablas de

contingencias, con chi cuadrado para dos muestras) así como otros análisis multivariantes de interdependencia más complejos como el análisis factorial y el análisis factorial de correspondencias simples. Así como otras de análisis de correlaciones.

Dentro de estos análisis inferenciales y validación de hipótesis, se ha calculado la potencia de la prueba por factores y tamaño del efecto esperado

El análisis de modelo lineal univariante, mediante las pruebas de contraste de Levene (sobre igualdad de varianzas) y la prueba de los efectos intersujetos (para calcular la potencia observada y el tamaño del efecto esperado) nos muestra los siguientes resultados.

Tabla 15. Modelo lineal general univariante.

Fuente: Elaboración propia

Modelo lineal general univariante				
Variable independiente	Contraste de Levene de la igualdad de las varianzas	Prueba de los efectos intersujetos		
		Sig.	Eta cuadrado parcial	Potencia observada *
Experiencia en orientación	,278	,003	,163	,901
Experiencia docente previa	,001	,000	,362	1,000
Ejercicio dirección	,000	,002	,172	,920
Ámbito trabajo	,693	,000	,322	1,000

* b. Calculado con alfa = ,05

De estos resultados informan de las siguientes inferencias:

- Existe igualdad significativa en la asignación de respuestas en los factores mediante la prueba de contraste de Levene de poseer o no experiencia docente previa (,0001) y ejercicio de la dirección (,000). Lo denota que estas variables independientes no producen discriminación en las respuestas de los sujetos a nivel global en factores objeto de estudio.
- De otra parte, con esa misma prueba, ocurre al contrario en la variable independiente de nivel de experiencia en orientación (,278) o ámbito de trabajo (muy especialmente en este aspecto, con ,693).
- En cuanto a los resultados alcanzados mediante las pruebas de los efectos inter-sujetos, en todos ellos han resultado ser significativos (entre ,000 y ,003), con una alta potencia (con un Eta cuadrado parcial entre ,901 y 1,000)

para ser transferibles los resultados de esta investigación a otras del mismo tipo.

- En cuanto al tamaño del efecto (entre ,000 y ,003) es significativa; sin embargo, es baja (en cuanto a experiencia docente y ámbito de trabajo, con un Eta cuadrado parcial de ,362 y ,322) o muy baja (de 0,163 de experiencia en orientación y ,172 en cuanto a ejercicio de la dirección). Ello quiere decir que la incidencia de las variables independientes en la variable dependiente es escasa o baja.
- Lo que nos lleva a una nueva inferencia, se deben indagar otras posibles variables personales o profesionales más específicas que son las que pueden estar influyendo determinantemente en las respuestas a los ítems de la prueba. Por ello procede hacer estudios cualitativos y de caso para entrar a comprender esta situación.

En este nivel inferencial, los estadísticos denominados “análisis de contingencias” y “análisis factorial de correspondencias simples” son usados con la finalidad de ratificar y explicar que existen variables y grupos diferentes y que las diferencias entre ellos son significativas. En el análisis de contingencias hemos considerado relevantes para nuestro objetivo de investigación cruzar las diferentes dimensiones y variables dependientes del cuestionario con las variables independientes (datos identificativos de los encuestados) de impacto en el desarrollo profesional del docente.

La revisión bibliográfica relativa al problema de investigación pone de manifiesto que muchas de las percepciones, creencias y acciones del profesorado y de otros profesionales de la educación (como son los orientadores y orientadoras) se ven influenciados por diversas circunstancias personales, contextuales y evolutivas. Por ello se cruzarán las variables dependientes con las independientes. Si bien sólo se comentan aquellas que han resultado estadísticamente significativas (con un Alfa de Cronbach inferior a 0.005).

En cuanto al análisis factorial, la importancia viene determinada por ser una técnica de reducción de datos que sirve para encontrar grupos homogéneos de variables a partir de un conjunto numeroso de variables. Estos grupos se forman con las variables que se correlacionan entre sí y procurando, inicialmente, que unos grupos sean independientes de otros. Definida conceptualmente esta técnica multivariante, hemos implementado un análisis factorial que nos permita confirmar la estructura dimensional de nuestro instrumento de recogida de datos. Lo que dota de consistencia y validez a la prueba y, posteriormente, permite otros tipos e análisis inferenciales y correlacionales. De ese modo, se analizarán las correspondencias entre dimensiones, para determinar los grados de relación e interdependencia entre ellas.

4.5.6. Integración y contraste de resultados

Una vez que desde diferentes métodos, instrumentos y enfoques ha sido analizada la información (datos y evidencias), procede cruzar e integrar todo en ello atendiendo a una serie de dimensiones centrales que responden directamente a las cuestiones que dirigen la investigación. Esta integración de resultados es clave en cualquier investigación de corte mixto o con aproximaciones complejas y persigue la aglutinar los aportes más relevantes para extraer las conclusiones del estudio.

El proceso de integración y contraste se desarrolla del siguiente modo.

- En primer lugar, se han extraído las conclusiones parciales por análisis realizados.
- En segundo lugar, se ha establecido un sistema de dimensiones clave y que responden básicamente al sistema de categorías utilizado en los análisis cualitativos y a las dimensiones del cuestionario.
- Seguidamente, a modo de tabla de doble entrada se ha extraído las principales ideas fuerza de cada análisis en función de cada dimensión.
- Tras lo cual se procede a establecer las regularidades encontradas independientemente del método de extracción y análisis de información. Lo que aporta evidencias trianguladas que pueden elevarse como definitivas en estos casos, y que, aunque no pueden tener pretensión de generalizarse sí que pueden ser indicadores o elementos a considerar en la comprensión del desempeño profesional de los orientadores y orientadoras como acompañantes críticos en los procesos de mejora cualitativa de la educación.
- Igualmente se observan posibles datos que sólo aparecen en algún tipo de análisis e incluso discrepancias. Con ello se busca interpretar su casuística y razones de ser.
- Con todo ello se identifican una serie de fortalezas o aliados para la mejora, así como las debilidades o aspectos que necesitan de mayor atención o puntos sutura.
- Por último, se realiza un nuevo relato o informe de investigación que sintetiza, contextualiza y describe los principales aportes de investigación para su discusión con otros estudios en este sentido.

4.6. Validez de la investigación

4.6.1. Validez de la investigación

La validez abarca el concepto experimental entero y establece si los resultados obtenidos cumplen todos los requisitos del método de la investigación científica o no. De este modo, en la investigación mixta propuesta se ha prestado especial atención tanto a la validez interna, cuidando cómo se estructura y articula el diseño de investigación y el proceso seguido, como la validez externa examinando los resultados y cuestionando si existen otras relaciones causales posibles.

4.6.2. Triangulación

La triangulación es el procedimiento más utilizado para garantizar la validez de un diseño de investigación (Creswell & Plano Clark, 2007; Rodríguez, Pozo y Gutiérrez, 2006; Tashakkori & Creswell, 2008) y tiene por finalidad la confrontación de informaciones complementarias sobre un mismo objeto de estudio o problema de investigación con el propósito de comprenderlo mejor (Castañer, Camerino y Anguera, 2013, p. 32). En nuestro caso se usaron diferentes tipos de triangulación:

- *Triangulación de fuentes o informantes*, con el propósito de analizar el problema desde distintos ámbitos. Por ello seleccionamos distintos institutos de educación secundaria, y a su vez, distintos miembros del profesorado dentro de cada centro.
- *Triangulación inter-métodos*. En esta triangulación inter-métodos (se utilizan métodos cualitativos y cuantitativos) los resultados de un método son esenciales para poner en marcha el siguiente. De esta forma, se introduce cierto orden en las cuestiones que están siendo analizadas (Olsen, 2004).
- *Triangulación secuencial*. En nuestro caso se desarrolla en una secuencia de triangulación inter-métodos CUAL - CUAN - CUAL (INTEGRACIÓN). En ella se explicitan los procedimientos y unos resultados o análisis llevan a otros nuevos procesos de recogida y análisis de información.
- *Triangulación metodológica o de análisis*. Se realizan diferentes tipos de análisis como corresponde a una metodología mixta. De este modo se triangula en cuanto a:
 - *Método de recogida de información* (entrevistas, análisis secundario de datos y cuestionario);
 - *Análisis*: Análisis cuantitativos y cualitativos. Dentro de los primeros, descriptivos e inferenciales y correlacionales. En cuanto a los segundos, de análisis narrativos y paradigmáticos, verticales y

horizontales o de conjunto o globales, cruces e inferencias y análisis de discurso... Tanto con datos directos como procedentes de cruces.

- Se intentó fomentar la *crystalización*, que permite hacer visibles los distintos puntos de vista en la interpretación, por esto tenemos en la misma consideración todas y cada una de las opiniones e interpretaciones que los participantes realizan.

Con esta triangulación de la información obtenida mediante distintos tipos de análisis se pretende asegurarnos unas reflexiones y conclusiones acertadas.

4.6.3. Validez cualitativa

4.6.3.1. Información procedente de las entrevistas

Con el objeto de dotar de validez a la investigación, se cumplen una serie de criterios que confieren validez y confiabilidad a la investigación de corte cualitativo (Flick, 2007, 2011; Stake, 2000; Bolívar y Domingo, 2006):

En primer lugar, se trata de una investigación “*temáticamente relevante*”, ya que consiste en un enfoque nuevo de la visión del orientador como agente de apoyo a la mejora. Incrementando la relevancia si consideramos que el fin principal es contribuir a la mejora de la Educación Secundaria.

En segundo lugar, es *creíble*, puesto que los datos responden a la realidad y describen la situación. Son los propios informantes clave los que hablan de sus experiencias, desde sus concepciones, relatos e impresiones, con las que están comprometidos. Al utilizar entrevistas de estructura flexible, se permite a los protagonistas que cuenten sus experiencias, describiendo la situación tal y como les parece a ellos más veraz y pertinente.

Por último, los resultados *son replicables*, ya que permiten la posibilidad de volver a ser analizados puesto que se clarifican los procedimientos y secuencias, se justifican las decisiones, se explicitan los tipos de análisis y los sistemas de categorías, se aportan los propios relatos.

4.6.3.2. Validez del instrumento para el segundo análisis de los estudios de caso

En primer término, se parte de un inventario con suficiente consistencia y prestigio a la hora de poder establecer indicadores y dimensiones sobre el grado de desarrollo de la inclusión educativa. Se utiliza el “*Index for Inclusion*” propuesto por Tony Booth & Mel Ainscow (2002).

Este instrumento ha sido utilizado en los estudios de caso que han sido revisados en nuestro análisis secundario.

Seguidamente se modificó a modo de escala adaptada que preguntaba en qué medida el orientador/a ejercía, promovía o apoyaba cada una de las dimensiones e ítems. Dicho inventario fue remitido al equipo de jueces que han participado en la tesis doctoral desarrollando una Técnica Delphy. Siendo validado y empleado como matriz para recopilar la información cualitativa que se vertía en los estudios de caso.

4.6.3.3. Validez de los instrumentos empleados y de los sistemas de categorías establecidos

Todos los instrumentos y sistemas de categorías se han validado mediante una *Técnica Delphy* desarrollada por jueces.

El proceso se desarrolló en cuatro momentos y se repitió de forma parcial y particular para cada instrumento o sistema de categorías que le fue encomendado para su análisis. Básicamente tuvo cuatro momentos:

- Selección de expertos en función de unos criterios de cualificación (profesional y académica): conocimiento profesional amplio y especialidad académica (en contenidos o en metodología de investigación). Así como de número para ser operativo y funcional al propósito (disponibilidad, interés y flexibilidad para desarrollar el proceso en varios momentos).

A saber:

- *Tres orientadores de amplia trayectoria y con conocimiento* de la estructura y sistema de orientación por desempeñar o haber desempeñado funciones de gestión en el campo al ser responsables de un Equipo Técnico Provincial de Educación (responsable en primera instancia de los servicios de apoyo educativo).
- *Tres profesores de universidad* (un CU y dos TU) de los departamentos de Didáctica y Organización Escolar (especialistas en Orientación, Asesoría y Mejora Educativa) y de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
- Definición de objetivos de la tesis y del grupo de análisis
- Análisis de los instrumentos. El grupo de expertos analizaron el objetivo y cuestiones de investigación, los instrumentos y sistemas de categorías propuestos por el investigador y los argumentos que avalaban los mismos. El proceso de desarrollo primero individualmente y posteriormente en un seminario de trabajo, en el que analizaron la propuesta, trataron el problema de investigación y la pertinencia de la propuesta y emitieron un juicio o consejo de mejora.
- Propuesta de mejora. Fueron asumidas en su totalidad en todos los casos.

4.6.4. Validez cuantitativa

Se parte de la premisa de que el instrumento reúne los parámetros de calidad exigibles al propósito en cuanto a fiabilidad (entendida como consistencia en los resultados) y validez, entendida como “el grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir”

4.6.4.1. Validez de contenido

La validez de contenido, a veces llamada la validez lógica o racional, determina en qué grado una medida representa a cada elemento de una escala. Trata de responder preguntas tales como: ¿qué es lo que este test mide en realidad?, o ¿el instrumento mide en forma adecuada el concepto abstracto de estudio? Esto se aseguró mediante una potente revisión teórica y el uso de un instrumento totalmente consolidado y de uso muy común en la investigación en este problema de investigación.

Para comprobar la validez de contenido del instrumento del estudio se ha seguido la Técnica de Delphy, descrito con anterioridad. A estos jueces se les pidió su opinión sobre el grado de la pertinencia (profesional y académica) de cada ítem a su dimensión correspondiente, sobre su consistencia con los objetivos de investigación y las funciones reales de los orientadores y orientadoras de IES en el contexto andaluz y sobre la claridad y precisión del concepto/ítem.

En este sentido, señalar que se partió del inventario “*Index For Inclusion*” (Booth & Ainscow, 2002), adaptado a captar la opinión de los orientadores y orientadoras al respecto. Se consideró como válido, pero se recomendó simplificarlo en torno a dos dimensiones, una más de apoyo al desarrollo de políticas y culturas inclusivas, y otra a las prácticas de clase inclusoras. Al tiempo que se proponía un cambio de orientación para que atendiese con mayor precisión a los objetivos de investigación. En este sentido se consideró proponer la inclusión de dos dimensiones - a su juicio- clave: apoyo al desarrollo del liderazgo pedagógico de la dirección y el acompañamiento al desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje. Se marcó como directriz cuidar mucho el número de ítems a contemplar.

Se elaboró un nuevo instrumento que respondía a todas estas indicaciones y se volvieron a pasar al equipo de expertos. Se hicieron las modificaciones pertinentes (eliminar algunos ítems, integrar otros, precisar redacción...) y se elevó a definitivo. El proceso de describió anteriormente a la hora de presentar el instrumento.

4.6.4.2. Validez de constructo

Para garantizar esta validez, se ha seguido en ambos subescalas la propuesta de Hamblenton (1989), cuantificando las valoraciones en una escala de 1 a 6, a fin de evitar la centralidad en las respuestas, valores que oscilan entre “Totalmente en

desacuerdo/no corresponde con su función” (1) a “Totalmente de acuerdo/es un tema fundamental de su función” (6), que según Lozano et al (2008): “Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que el parámetro (índice de discriminación) no se ve afectado por el número de alternativas de respuesta de las que está constituido el test” (p. 3).

La escala se redactó intercalando los ítems de sus diferentes dimensiones para evitar la “aquiescencia” o tendencia de algunos sujetos a responder afirmativamente, “de acuerdo”, independientemente del contenido, incluso mostrando acuerdos con afirmaciones de signo contrario.

Para llevar a cabo la mencionada validez se procedió del siguiente modo:

La validez de constructo mediante análisis estadístico se aseguró mediante el análisis factorial. Esta prueba es una técnica de reducción de datos empleada para encontrar grupos homogéneos de variables a partir de un conjunto numeroso de variables. Esos grupos homogéneos se forman con las variables que correlacionan entre sí y procurando que unos grupos sean independientes de otros. Su propósito último consiste en buscar el número mínimo de dimensiones capaces de explicar el máximo de información contenida en los datos (Escalante y Caro, 2006).

a) Prueba KMO y de esfericidad de Bartlett

Previamente a la determinación de la validez de constructo se aplicó la prueba de esfericidad de Bartlett, a fin de comprobar la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es la matriz de identidad; es decir, que las variables no están correlacionadas en la población. Si el test aporta un resultado de 0,000, se rechazaría la hipótesis nula a un nivel de significación del 5%, lo que permitiría realizar el análisis. También se emplea el índice de Kayser-Meyer-Olkin, a fin de comparar las magnitudes de los coeficientes de correlación obtenidos con las magnitudes de correlación parcial., Considerando como aceptables los resultados mayores a 0,700, puntuación que se plantea como válida en bastantes publicaciones periódicas de impacto. Alcanzados los parámetros indicados y con una varianza total explicada no inferior al 40%, se procederá a determinar el estadístico validez de componentes rotados y, posteriormente la rotación varimax, seleccionando los ítems con un índice de discriminación igual o mayor a 0,5.

En nuestro caso, como se observa en la tabla siguiente la media KMO es de ,968 (pertinente). Y procede hacer el análisis factorial puesto que se obtiene una significación en KMO de ,000.

Tabla 16.Resultados: Prueba KMO y esfericidad de Bartlett.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin	,968
Prueba de esfericidad de Chi Cuadrado aproximado	35896,488
Bartlett G1	1653
Sig.	,000

b) Comunalidades encontradas en el análisis de componentes principales:

Se ha calculado la varianza común, o factores comunes (Morales, 2012), realizando estimaciones de la varianza que cada ítem tiene en común con los demás (comunalidades). Se define la comunalidad como “la proporción de varianza explicada por los componentes. En el caso del análisis de componentes principales las comunalidades iniciales son siempre iguales a uno” (García et al, 2000 p. 102). Ello supone que con todos los componentes se explica totalmente la variabilidad en las respuestas de todas las variables.

Junto con las comunalidades iniciales se muestran los valores de la comunalidad cuando el número deseado de componentes ha sido extraído. El valor de la comunalidad está comprendido entre cero y uno. Una comunalidad cercana a cero indica que los componentes explican muy poco de la variabilidad de una variable, mientras que un valor de uno indica que la variable queda totalmente explicada por los componentes, decidiendo considerar, por tanto, la comunalidad, igual o mayor que (,05) como aceptada.

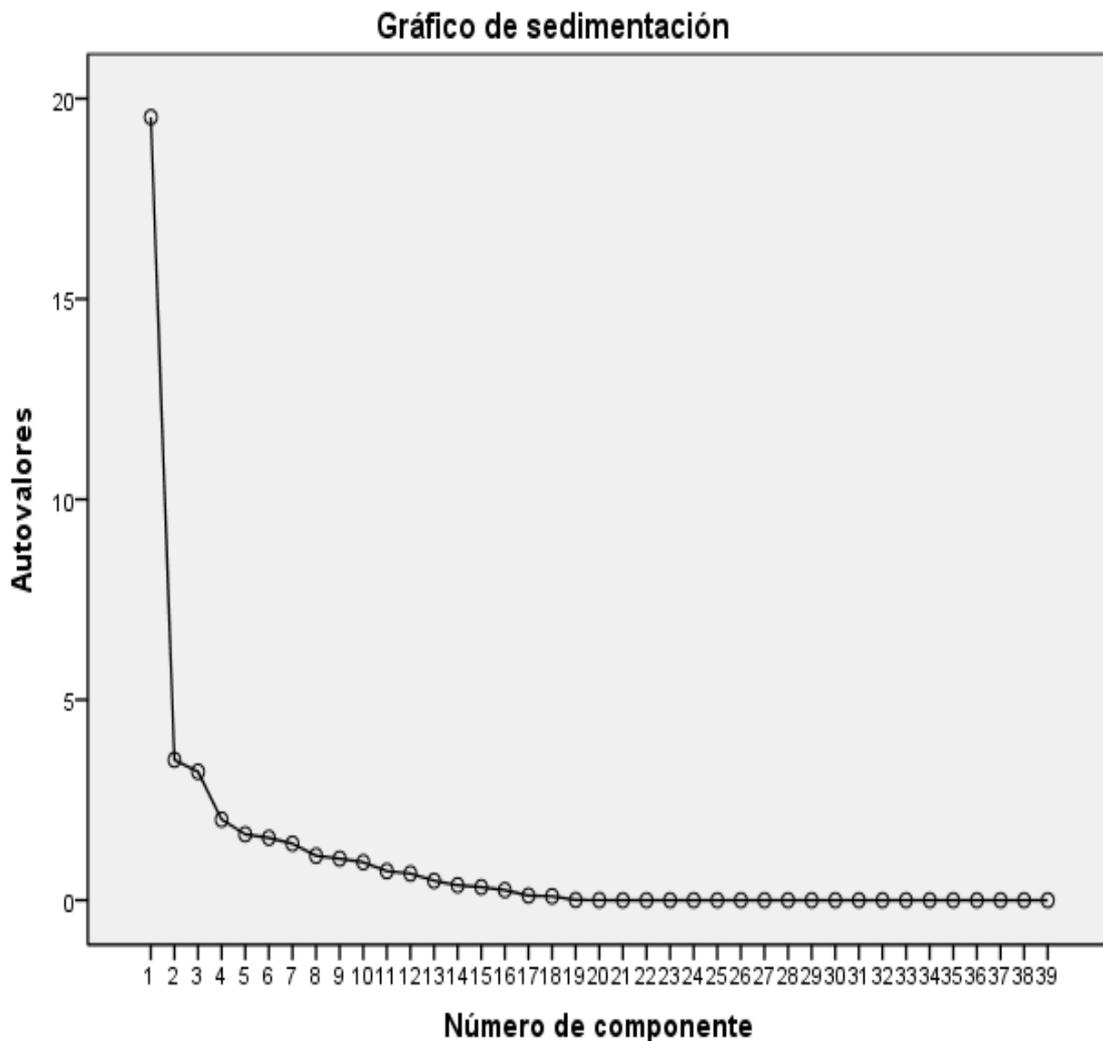
En la columna “Extracción” de la tabla que recogen las comunalidades de cada variable se observa que la proporción de varianza explicada por cada ítem de los considerados explican una proporción considerable de la varianza; presentado una distribución comprendida entre: (LPD2) = ,747 y ,978 el ítem LPD5.

c) Varianza total explicada:

La varianza total explicada informa del número total de factores (componentes) extraídos, así como de la varianza explicada por cada factor en la solución factorial, tanto antes como después de la rotación. Para ello se utiliza el Factorial de componentes principales, analizando toda la varianza, común y no común. Con este método podremos determinar en qué factor de los que componen la escala se ubican la mayor explicación de la varianza de la prueba y, por tanto, los ítems que explican mejor cada dimensión.

En nuestro caso, se puede comprobar que se pueden extraer varios factores con una explicación parcial de la varianza mayor a uno y que suman una explicación acumulada de la varianza del cuestionario superior al 70 %. Posteriormente, se recoge la representación gráfica de los autovalores de la matriz. En el Gráfica de sedimentación, los factores están en el eje de abscisas y los autovalores en el de ordenadas. Los factores con varianzas altas se pueden distinguir de aquellos que tienen varianzas bajas, siendo el punto de distinción el punto de inflexión en la gráfica, de modo que aquellos factores que tienen un punto de corte alto, explican la mayor parte de la varianza, mientras los que tienen un punto de corte bajo, explican menor parte de la varianza. Lo que significa que es consistente y válido el instrumento y como está construido.

Gráfico 1. Gráfico de sedimentación.
Fuente: Elaboración propia con SPSS 20



Se calculó la validez del constructo, utilizando el estadístico varianza total explicada acumulada para los primeros factores (componentes rotados) determinados por el análisis de rotación varimax. Siguiendo a García, Gil y Rodríguez (2000), los valores que aparecen en el interior de la tabla pueden interpretarse como índices de correlación entre cada factor y cada variable. Estos coeficientes reciben el nombre de pesos o saturaciones factoriales.

En nuestro caso, los componentes principales resultantes con una explicación de varianza superior al 1,4 % son trece y entre ellos explican una variabilidad del 82,173 % de la varianza del estudio. A continuación, se muestra una tabla en la que se recoge la varianza total explicada en función de los componentes principales.

Tabla 17. Varianza total explicada en función de los componentes principales.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

Compo- nente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la% varianza acumulado		Total	% de la% varianza acumulado		Total	% de la% varianza acumulado	
1	19,537	50,095	50,095	19,537	50,095	50,095	7,586	19,452	19,452
2	3,500	8,975	59,070	3,500	8,975	59,070	6,222	15,955	35,407
3	3,205	8,219	67,288	3,205	8,219	67,288	4,800	12,309	47,716
4	2,011	5,157	72,446	2,011	5,157	72,446	4,252	10,902	58,618
5	1,643	4,213	76,659	1,643	4,213	76,659	3,966	10,168	68,787
6	1,557	3,991	80,650	1,557	3,991	80,650	2,772	7,107	75,893
7	1,412	3,620	84,269	1,412	3,620	84,269	2,080	5,334	81,228
8	1,109	2,844	87,113	1,109	2,844	87,113	1,906	4,887	86,114
9	1,037	2,660	89,773	1,037	2,660	89,773	1,427	3,659	89,773
10	,946	2,426	92,199						

Varianza total explicada: Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Según el gráfico de sedimentación y la varianza total explicada, con los cuatro primeros factores hubiese sido suficiente para explicar el rasgo que pretendemos valorar, pues explican una varianza del 58,618. Obviamente estos son los factores principales. Si bien, los dos siguientes aportan mayor comprensión a qué puede estar sucediendo en dos aspectos que son de especial interés también según los resultados de las entrevistas. Mientras que los factores del 7 al nueve resaltan el interés de hacer análisis específicos de comparar variables independientes por grupos (experiencia como orientador, experiencia docente y ámbito de trabajo).

Por último, se ha procedido a distribuir los ítems en dimensiones como muestra la tabla siguiente:

Tabla 18. Distribución de ítems en dimensiones principales.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

	Componente								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
EXP ORIENT	,223	,037	-,149	,029	,101	,044	,120	,863	,114
EXP DOC	,052	,235	,227	,121	,066	,084	,892	,055	-,097
DIR	,130	-,096	-,506	-,102	-,424	-,141	,084	-,649	,050
AMBITO	-,107	-,073	-,160	,055	,310	,066	-,101	,094	,806
DPI 1	,845	,130	,100	,042	,374	,114	,098	-,049	,045
DPI 2	,686	,099	,353	,251	,120	,078	,328	,129	-,264
DPI 3	,643	,364	,347	,020	,311	-,160	,160	-,148	-,225
DPI 4	,692	,489	,382	,228	-,088	,036	-,016	-,046	-,090
DPI 5	,551	,205	,407	,300	,519	,099	,111	-,105	-,038
DPI 6	,285	,238	,478	,539	-,109	,278	,114	-,099	,207
DPI 7	,781	,335	,210	,352	,119	,007	,035	,065	-,059
DPI 8	,795	,144	,109	,211	-,018	,252	-,058	,267	-,054
DPI 9	,724	,267	,123	,330	,103	-,193	,180	,115	,205
DPI 10	,662	,069	,185	,568	,043	-,016	-,031	-,084	,223
CPA 1	,002	,877	,088	,106	,167	-,041	,173	,107	-,067
CPA 2	,327	,765	,231	,054	,000	,176	,024	,200	,176
CPA 3	,294	,670	,283	,205	-,067	,367	,349	,181	,063
CPA 4	,457	,679	,196	,089	,312	,218	-,161	-,008	,089
CPA 5	,456	,692	,096	,070	,336	,186	,086	-,141	-,256
CPA 6	,341	,604	,167	,332	,248	,357	,287	,013	-,164
CPA 7	,291	,457	,144	,566	,195	,243	,442	,103	-,020
CPA 8	,204	,608	,258	,436	,433	,158	,180	-,079	-,171
CPA 9	,059	,237	,220	,141	,344	,818	,009	,040	,142
CPA 10	,035	,118	,226	,052	,379	,787	,108	,047	-,026
LPD 1	,171	,103	,805	-,205	-,083	,066	,351	-,013	,043
LPD 2	,197	,186	,747	,152	,096	,241	,000	,043	-,152
LPD 3	,010	,205	,514	,398	-,119	,517	,392	,160	-,120
LPD 4	,294	,407	,618	,444	,212	,169	-,044	,074	-,147
LPD 5	,285	,514	,567	,482	,194	,081	,162	-,053	-,074
LPD 6	,437	,461	,590	,149	,194	,202	,089	-,141	-,048
LPD 7	,403	,425	,548	,418	,213	,273	,052	-,088	-,147
LPD 8	,379	,649	,502	,230	,261	,034	,010	-,108	-,050
CMP 1	,404	,238	,197	,562	,135	-,191	-,365	,347	-,143
CMP 2	,493	,039	-,065	,611	,500	,028	-,102	,244	,092
CMP 3	,279	,155	,028	,835	,080	,157	,179	,030	,005
CMP 4	,733	,359	,006	,096	,243	,116	-,152	,320	-,284
CMP 5	,065	,185	,029	-,012	,741	,362	,072	,274	,050
CMP 6	,271	,249	,008	,044	,844	,220	,078	,076	,224
CMP 7	,387	,229	,150	,335	,676	,137	-,109	,071	,187

Matriz de componentes rotados^a

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 14 iteraciones.

Los componentes principales o factores que explican el 89,773 % de la varianza se agrupan en dos bloques. Uno relativo al contenido de la función orientadora y un segundo en función de los datos descriptivos. El primero de ellos está compuesto por:

- **Apoyar el desarrollo de prácticas inclusivas (DPI = 19,452 %).** Este factor coincide con la dimensión uno del cuestionario. Salvo en el ítem DPI6. E incluye el ítem CMP4
- **Desarrollo de una Comunidad Profesional de Aprendizaje (15,955 %).** Este factor coincide básicamente con la dimensión tres del cuestionario, salvo los ítems CPA 9 y CPA10, e incluye los ítems LPD5 y LPD8.
- **Ejercer y apoyar el Liderazgo Pedagógico de la Dirección (LPD = 12,309 %).** Coincide plenamente con la segunda dimensión del cuestionario.
- **Cambio Metodológico en la Práctica (inclusión, métodos alternativos y recursos) (10,902 %).** Coincide con parte de la cuarta dimensión e incluye los ítems DPI6, DP10, y CPA7.
- **Cambio Metodológico en la Práctica (diseño, evaluación y reflexión) (10,168 %).** Coincide con la segunda parte de la dimensión cuatro del cuestionario y suma el ítem DPI5 (que habla además de reflexión y evaluación de la práctica inclusora).
- **Ampliación de la Comunidad profesional (7,107 %)**

Otras dimensiones relativas a los datos descriptivos y que explican una varianza aproximadamente igual o inferior al 5 % son las siguientes:

- **Grado de experiencia docente (5,334 %).**
- **Grado de experiencia como orientador o dirección (4,887 %)**
- **Ámbito de trabajo (3,659 %)**

Todo ello denota gran consistencia en la prueba.

4.6.4.3. Validez predictiva o de criterio

En cuanto a **validez predictiva o de criterio**, se aplicó la prueba de fiabilidad de Alfa de Cronbach, tanto global, como por dimensiones y escalas. Huck (1996) señala que esta prueba es muy útil para cuestionarios con dicotomía, opción múltiple (como es nuestro caso) o con un rango de valores.

Tabla 19. Resumen del procesamiento de los casos.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	76	92,7
	Excluidos ^a	6	7,3
	Total	82	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Tabla 20. Estadísticos de fiabilidad I.

Fuente: *Elaboración propia*

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,968	,966	39

Se ha obtenido un alto índice de fiabilidad: Alfa de Cronbach, global del cuestionario es de .959 y mediante el método de dos mitades de ,922 y 9,32; con una oscilación por dimensiones si se elimina un elemento entre .966 y .971.

Tabla 21. Estadísticos de fiabilidad II.

Fuente: *Elaboración propia con SPSS 20*

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Parte 1 Valor	,943
	N de elementos	20 ^a
	Parte 2 Valor	,945
	N de elementos	19 ^b
	N total de elementos	39
Correlación entre formas		,843
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual	,915
	Longitud desigual	,915
Dos mitades de Guttman		,914

a. Los elementos son: EXP ORIENT, EXP DOC, AMBITO, DPI 1, DPI 2, DPI 3, DPI 4, DPI 5, DPI 6, DPI 7, DPI 8, DPI 9, DPI 10, LPD 1, LPD 2, LPD 3, LPD 4, LPD 5, LPD 6, LPD 7.

b. Los elementos son: LPD 8, CPA 1, CPA 2, CPA 3, CPA 4, CPA 5, CPA 6, CPA 7, CPA 8, CPA 9, CPA 10, CMP 1, CMP 2, CMP 3, CMP 4, CMP 5, CMP 6, CMP 7, DIR.

Otros resultados que insisten en la validez predictiva o de criterio, los comprobamos con la prueba de no aditividad de Tukey y el coeficiente de correlación intraclase. Los resultados del análisis nos informan que el instrumento es altamente confiable. Del mismo modo el grado de significación obtenido en la prueba de Tukey (.000) indica que no hay aditividad en los ítems y dimensiones y procede a hacer un análisis de la fiabilidad por factores o bloques mediante el Alfa de Cronbach de cada bloque de las respuestas del cuestionario:

Tabla 22. ANOVA con la prueba de no aditividad de Tukey.
Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

ANOVA con la prueba de no aditividad de Tukey

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-personas	2280,097	75	30,401		
Intra- Inter-elementos	1252,005	38	32,947	34,090	,000
personas Residual No aditividad	132,255 ^a	1	132,255	143,691	,000
Equilibrio	2622,253	2849	,920		
Total	2754,508	2850	,966		
Total	4006,513	2888	1,387		
Total	6286,610	2963	2,122		

Media global = 3,95

a. Estimación de Tukey de la potencia a la que es necesario elevar las observaciones para conseguir la aditividad = -,464.

Seguidamente se muestran los índices de fiabilidad por factores o dimensiones, resultado lo siguiente:

Tabla 23. Índices de fiabilidad por factores o dimensiones.
Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

Factores o componentes principales	Alfa de Cronbach
Apoyar el desarrollo de prácticas inclusivas	,954
Desarrollo de una Comunidad Profesional de Aprendizaje	,961
Ejercer y apoyar el Liderazgo Pedagógico de la Dirección	,947
Cambio Metodológico en la Práctica (métodos alternativos y recursos para la inclusión)	,887
Cambio Metodológico en la Práctica (diseño, evaluación y reflexión)	,893
Ampliación de la Comunidad profesional	,933

4.7. Componente ético de la investigación

A la hora de investigar en ciencias sociales es siempre imprescindible establecer un compromiso con los principios éticos de investigación en este campo (BERA, 1992, 2004; González, 2002; Tójar y Serrano, 2000). Con especial atención a las formas y usos de los relatos de experiencia y de vida que nos han compartido (Christians, 2000; Josselson, 1996).

En segundo término, se opta por un posicionamiento crítico-comprometido, acorde a los planteamientos de la red REUNI+D (Martínez, 2012), sin olvidar los tradicionales cánones de calidad que han ido marcando los autores de referencia y los *handbooks* en los que nos hemos formado y que componen el marco de sistematicidad y de rigor imprescindible en todo trabajo que quiera ser adjetivado con propiedad como científico. En este sentido, destacar con Stake (2006, p. 354), el paralelismo entre un trabajo de calidad y ética profesional. Cuando un trabajo está bien hecho, se ha hecho lo que profesionalmente se debía hacer y para lo que era pertinente del mejor modo posible (con argumentos y razones sólidas, no intuiciones o prácticas rutinarias y reproductoras), sin duda es ético.

Como no siempre se alcanza lo que se pretende, se describen intenciones y objetivos, así como procesos y toma de decisiones, así como las limitaciones que tiene la investigación y que han de ser tomados en consideración para su correcta lectura e interpretación.

BLOQUE IV. Resultados de la Investigación

Capítulo 5

Resultados del primer análisis de las entrevistas

5. Resultados del primer análisis de las entrevistas

En primer lugar, se exponen las ideas más importantes mediante mapas conceptuales con el programa *Cmap Tools*, en relación a los distintos cargos, con el propósito de comprender mejor cada entrevista. De esta forma se establecieron coincidencias por parte de los informantes que conformaban cada uno de los grupos establecidos, y se verán de forma sintetizada las ideas principales.

Después se realizó una breve descripción de cada caso, seguida de un análisis vertical en el que se resaltaron los aspectos más importantes de cada una de las entrevistas en relación a las categorías planteadas. Para esta selección de categorías se usó el programa informático *MAXqda2* como se indicó anteriormente en el marco metodológico.

Por último, se realizó un análisis horizontal en el que se estudian las distintas variables en relación a las categorías planteadas. Para finalizar, se hizo un análisis relacionando las categorías entre sí. De esta forma se realizó una triangulación de la información con el propósito de realizar un buen análisis de la misma.

5.1. Primeros análisis de las entrevistas

En las siguientes páginas se exponen un mapa conceptual elaborado a partir de las entrevistas realizadas a los orientadores, otro a partir de las entrevistas a directores y el último elaborado a raíz de las entrevistas a orientadores que ejercen alguna función directiva.

5.1.1. Mapa elaborado a partir del análisis narrativo de las entrevistas de cada orientador

En el mapa se destacan los aspectos importantes de las entrevistas del conjunto de los orientadores y las relaciones principales entre tales elementos y dimensiones. Este mapa se construyó a partir de la lectura reiterada de los relatos/entrevistas y de la elaboración de mapas conceptuales individuales.

Destacan los siguientes resultados:

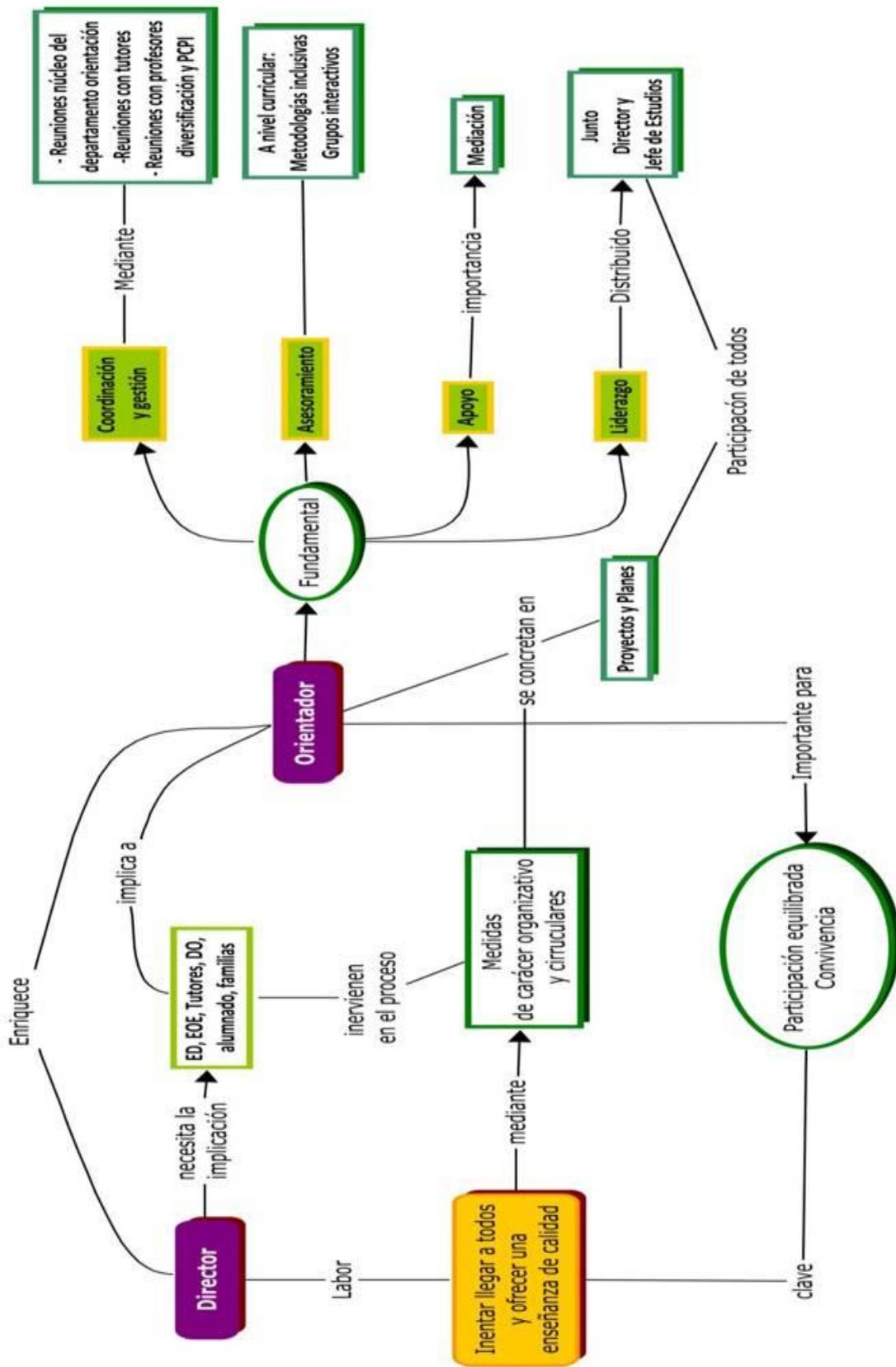
- El orientador es considerado una pieza central en todo el proceso educativo. Para esto debe reunir una serie de características como pueden ser su visión global del centro, ser dialogante y empático.
- Entre las funciones que podemos destacar una serie de funciones con respecto a los distintos agentes que intervienen en el proceso educativo, de tal forma que se puede considerar un enlace entre el Equipo Directivo, el Departamento de Orientación, los tutores, y también con las familias y los alumnos.
- Las funciones que más suelen desarrollar con estos agentes anteriores se encuentran la asesoría en diversos ámbitos, coordinación de funciones, tareas, personas, la cooperación con los distintos agentes, la explicación de determinados aspectos de su dominio, la ayuda constante en los ámbitos que pueda, la negociación con cada uno de los agentes, y sobre todo la mediación.
- La mediación es fundamental con todos los agentes, siendo clave para conseguir que tanto agentes internos como externos participen y se impliquen en el proceso.
- El asesoramiento y el apoyo están presentes en la mayoría de las acciones que llevan a cabo.
- Es muy importante su colaboración con el director y jefe de estudios, implicando una distribución del liderazgo.
- Se resalta la importancia de la colaboración entre el Equipo Directivo y el Departamento de Orientación.
- Destacan de los centros la importancia de ser flexibles y abiertos hacia nuevos proyectos e iniciativas, y el clima de colaboración como condición fundamental para que funcione correctamente.

5.1.2. Mapa elaborado a partir del análisis narrativo de las entrevistas de cada director

En el siguiente mapa, se presenta la síntesis de ideas clave que describen la opinión de los directos de IES (Directores y Jefes de Estudios). Son las siguientes:

- Se destaca la relación entre el orientador y el director, de tal forma que se enriquecen mutuamente de este binomio. Esto se debe a que el orientador está presente en la mayoría de decisiones tomadas por parte del director, y a su vez, el director participa en cada una de las actuaciones e iniciativas por parte del orientador.

Ilustración 6. Mapa conceptual de Análisis narrativo del director.
 Fuente: Elaboración propia con Cmaptools



- El director, como principal responsable del centro necesita de la colaboración de todos los agentes implicados en el proceso para llevar a cabo proyectos, iniciativas, etc. Para lo que resulta fundamental la colaboración del orientador como intermediario entre todos, como enlace, como motivador y asesor.
- Además, es fundamental para que en el centro exista un buen clima que permita que los proyectos y planes establecidos se puedan llevar a cabo.
- El orientador resulta fundamental sobre todo desarrollando las funciones de coordinación y gestión, asesoramiento con los distintos agentes, apoyo a todos los agentes en la medida de sus posibilidades, y en la distribución del liderazgo junto con el director y jefe de estudios, adquiriendo un papel importante en la coordinación y la implicación de los distintos agentes para llevar a cabo las iniciativas propuestas.
- Para conseguir una enseñanza de calidad, el director, como principal responsable, necesita que en el centro haya un buen clima de aprendizaje y que todos los agentes participen de forma equilibrada, para lo que el orientador resulta fundamental, llevando a cabo funciones de asesoría, mediación y apoyo con las personas implicadas en los proyectos.

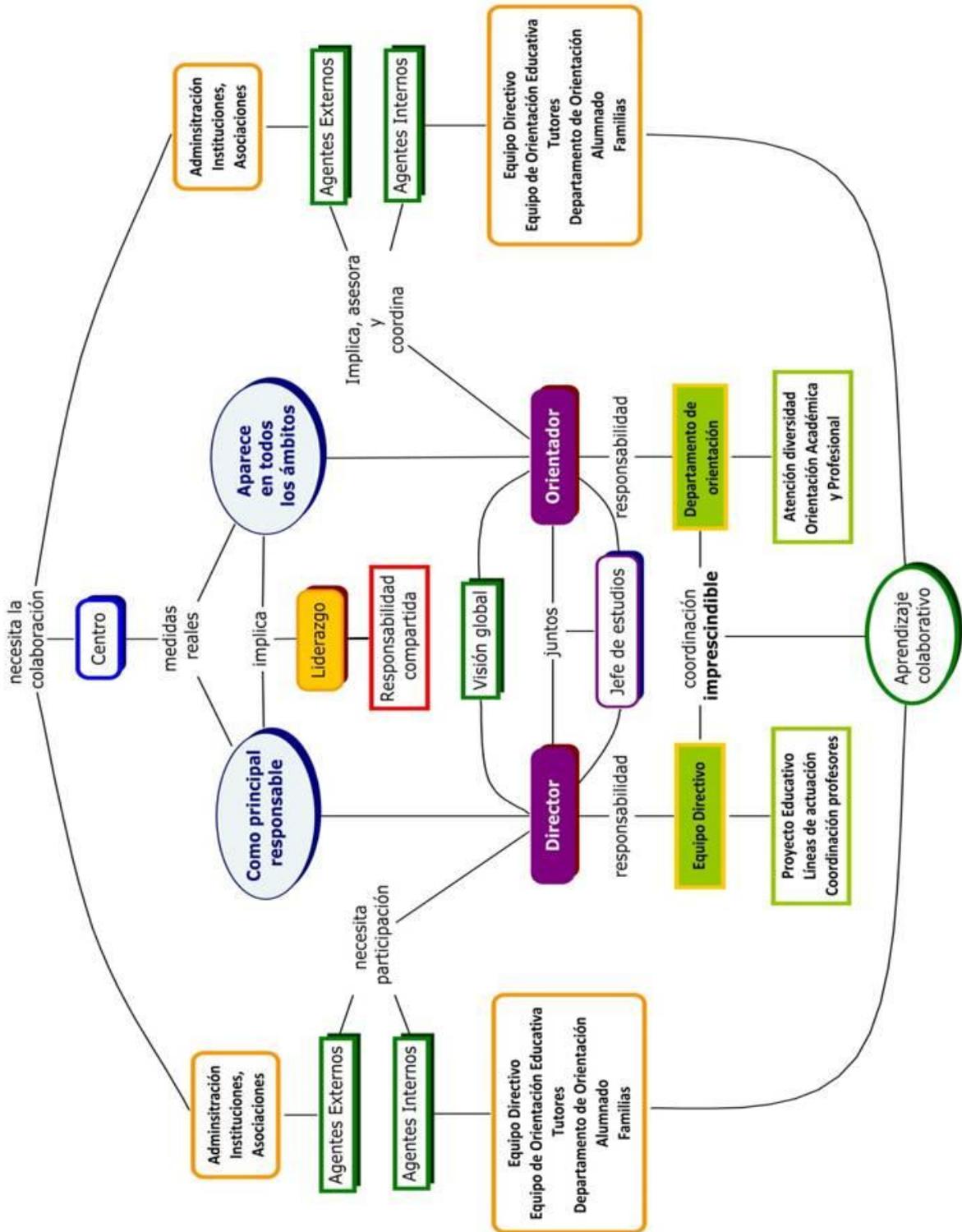
5.1.3. Mapa elaborado a partir del análisis narrativo de las entrevistas de los Orientadores de IES que son o han sido Directores o Jefes de Estudios

En el mapa se destacan las siguientes ideas que se consideraban importantes:

- Se observó que la relación entre el Equipo Directivo y el Departamento de Orientación era muy valorada entre estos informantes, considerándola fundamental en la mayoría de los casos.
- La relación entre el director y el orientador es importantísima, puesto que se complementan de forma que su colaboración influye de forma muy positiva en los procesos. En este liderazgo distribuido también adquiere importancia el jefe de estudios, que acompaña a ambos en la mayoría de las acciones.
- El buen funcionamiento del centro deriva de una serie de condiciones como la implicación de todos sus agentes, la adaptación al contexto estableciendo medidas reales dentro de proyectos que puedan ejecutarse. En este sentido cobra especial importancia la visión global y sistémica que tiene un orientador para ayudar al director en esos aspectos. Además, se considera importante la formación pedagógica del director.
- Se hace necesaria la implicación de agentes internos y externos para que el centro funcione de forma que pueda alcanzar los objetivos que se proponen.

- El director cuenta con el orientador para que se faciliten esos procesos desarrollando las funciones de asesoría, apoyo y coordinación entre los distintos agentes.

Ilustración 7. Mapa conceptual de Orientadores: directores o jefes de estudios.
 Fuente: Elaboración propia



- Especial importancia adquieren el Equipo Directivo y Departamento de Orientación para conseguir un clima y un ambiente de colaboración que permitan al centro avanzar hacia sus objetivos, implicando y coordinando al resto del profesorado para alcanzar tales propósitos.

5.2. Análisis paradigmático de las entrevistas biográfico-narrativas

Una vez realizado el análisis narrativo, se pasó a realizar un análisis paradigmático en relación a las categorías planteadas. En primer lugar tiene lugar el análisis de cada uno de los casos (vertical). Seguidamente se exponen los resultados obtenidos del análisis horizontal global de todos los informantes (horizontal), en el que destacan cuáles son las categorías con mayores porcentajes de presencia en los relatos/entrevistas. Posteriormente se expone el análisis (horizontal) realizado por grupos: global de orientadores, global de directores y, por último, el global de orientadores con cargos directivos. En última instancia, después de estos análisis en función de los informantes, se realizó un análisis entre las propias categorías, de tal forma que se muestran tanto las principales categorías, como las relaciones entre ellas.

5.2.1. Análisis horizontal: Grado de presencia de las categorías

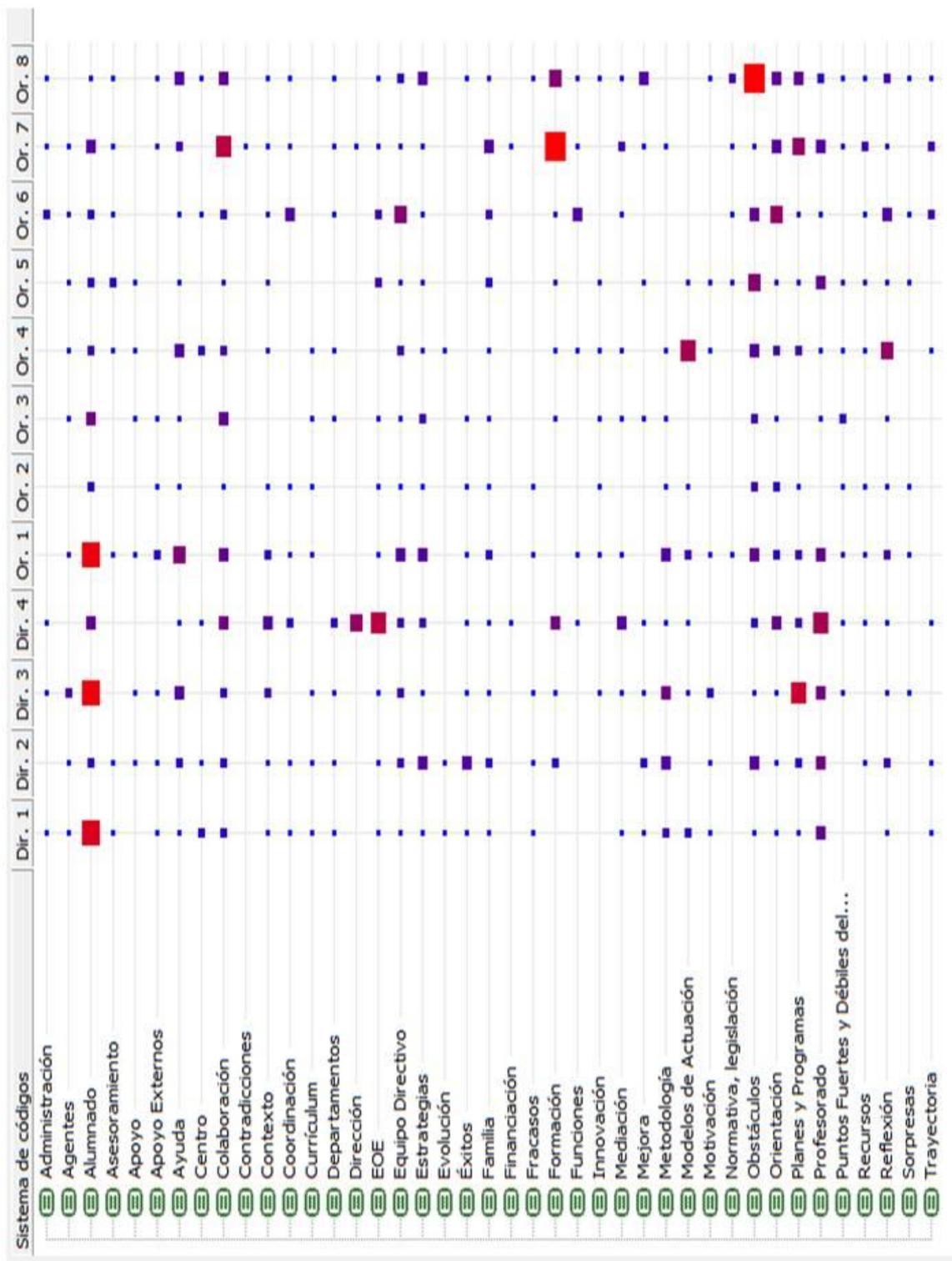
En primer lugar, se expone la tabla elaborada con el programa MAXqda2 en la que podemos observar a la izquierda las categorías planteadas y en la parte superior se pueden diferenciar los distintos informantes. A partir de esta tabla realizamos el análisis de los informantes.

La captura de imagen muestra cómo las categorías más tratadas por cada informante son diversas. Sin embargo, hay algunas que aparecen con frecuencia en cada uno de los informantes, por lo que se interpretó como importante. Se trata de las categorías *alumnado* y *obstáculos*.

En cuanto a los *obstáculos* son comentados por todos los informantes con la misma frecuencia, aunque el orientador 8 trata los obstáculos con mayor profundidad. Se entiende por tanto que los obstáculos están presentes en el día a día de los centros.

La categoría *alumnado* la tratan de forma más significativa los directores, concretamente el director 1 y el director 3. Además, el orientador 1 lo trata del mismo modo, pudiéndose considerar lógico debido a que pertenece al mismo centro que el director 1. Por otro lado, puede razonarse el menor trato de esta categoría por parte de los orientadores puesto que, aunque trabajan por la calidad de la enseñanza de los alumnos, lo hacen principalmente con el profesorado, aunque no de forma exclusiva.

Tabla 24. Análisis horizontal por categorías.
Fuente: Elaboración propia con MAXqda 2



La *colaboración* la tratan casi todos los informantes de forma uniforme, siendo el orientador 7 el que más la menciona, mientras que los orientadores 2 y 5 los únicos que hacen una leve referencia a la misma.

Las categorías *orientación* y *ayuda* aparecen con frecuencia según el informante, mientras que en otras ocasiones aparecen poco, independientemente del tipo de informador que se trate. En este sentido no hay relación entre grupo de informantes y las veces que se repite dicha categoría.

Otras categorías, por el contrario, aparecen más en un tipo de informantes que en otros, por lo que se puede interpretar que su valoración depende en cierta medida depende del tipo de puesto que ocupan en el centro. Es el caso de las categorías *profesorado*, *metodología* y *equipo directivo*.

En la imagen se puede observar como alguna categoría aparecen de forma muy continuada en algún informante mientras que otros informantes ni siquiera se menciona. Es el caso de categoría *formación*, que aparece de forma significativa en dos de los orientadores, uno más que otro, también en dos directores de forma aceptable. Sin embargo, no aparece en ningún momento en tres de los informantes, mientras que en el resto se mencionan muy poco.

Algunas categorías casi no aparecen o aparecen muy poco con respecto algunos informantes, por lo que podemos interpretar que no son tan relevantes como otras. Es el caso de la categoría *evolución y financiación*. Puede que se deba a que verdaderamente no tienen gran importancia en relación a la temática que nos ocupa.

Algunas aparecen en algún informante de forma significativa, o bien aparecen con menos frecuencia, pero en todos los informantes. Como por ejemplo las categorías *familia* y *estrategias*. También la categoría *Equipos de Orientación Educativa*, que aparece con poca frecuencia en todos los informantes menos el orientador 4, y por otro lado, el director 4 la menciona con mucha frecuencia.

Llamó la atención el caso de la categoría *Dirección*, que es mencionada de forma significativa por el director 4, pero el resto no lo mencionan. Tan solo el orientador 7 lo menciona de forma escasa.

Considerando la tabla en su totalidad, las categorías *apoyo*, *asesoramiento* y *mejora* no aparecen de forma significativa en los informantes. Las categorías *asesoramiento* y *mejora* a parecen en la mayoría, pero de forma muy escasa, mientras que la categoría *apoyo* aparece en la mitad de los informantes.

Aunque la categoría *apoyo* no aparezca de forma significativa, si lo hacen otras categorías relacionadas con la misma. Es el caso de *colaboración*, que es una de las categorías que más se repiten y guarda una estrecha relación con la categoría *apoyo*. Igualmente ocurre con la categoría *ayuda*, que aparece de forma significativa en tres de los informantes, mientras que en el resto aparece con menos frecuencia. Pero está presente en todas las entrevistas. Esta categoría está vinculada al *asesoramiento*.

Por último, destacar que algunos informantes tratan casi la totalidad de las categorías mientras que otros se centran en algunas, dejando sin mencionar o haciendo una leve referencia a algunas de ellas.

5.2.2. Análisis vertical según los informantes (casos)

Seguidamente se describen todos los casos, integrando tanto los análisis narrativos de las entrevistas, como el paradigmático del análisis vertical.

- *Orientadora del IES 1 (Or.1)*

Trabaja además como jefa de estudios. Lleva dos años en el centro. Este segundo año ha asumido la jefatura de estudios. Se considera una persona paciente, tolerante y abierta.

Podemos ver como esta orientadora le da especial importancia al *apoyo* y la *colaboración*, que son las categorías que más se repiten. Junto a estas, le da también importancia a los *obstáculos* que se encuentran a la hora de llevar a cabo sus funciones. Trata con frecuencia aspectos relacionados con el *Equipo Directivo*, *estrategias*, *reflexión*, *metodología*, *modelos de actuación* y *planes y programas*. Los *agentes*, *contexto* y la *orientación* aparecen con cierta frecuencia, aunque menos que los anteriores. Por otro lado, aspectos como *mejora* y *asesoramiento* no casi no aparecen explícitamente.

- *Orientadora del IES 1 (Or.2)*

Es su primer año en el centro del que destaca el compañerismo y la unión, debido posiblemente a los problemas cotidianos que tienen. Ha congeniado muy bien con la otra orientadora. Vino al centro de forma voluntaria a pesar de las advertencias que le habían hecho.

Esta orientadora habla especialmente de los *obstáculos* y *dificultades* que se encuentran. También menciona en algunas ocasiones aspectos relacionados con la *orientación*, pero lo hace de forma algo superficial. Esta orientadora no es fija en el centro, trabaja en él dos días a la semana, esto hace que no profundice mucho en algunos aspectos.

- *Orientadora del IES 2 (O3)*

Es su segundo año en el centro. Llegó al centro para conocer la experiencia de las Comunidades de Aprendizaje, que habían despertado su curiosidad. Le habían dado buenas referencias.

Esta orientadora le da mayor importancia a la *colaboración*. Le da bastante importancia a las *estrategias* utilizadas y los *obstáculos* que se van presentando. Por otro lado menciona ocasionalmente aspectos relacionados con los *puntos fuertes* y *débiles* del proyecto y relacionados con la *reflexión*. Aspectos como el *asesoramiento* no aparecen en ninguna ocasión, mientras que cuestiones relacionadas con *apoyo*, *mejora* y *orientación* aparecen muy poco.

- *Orientadora del IES 3 (Or.4)*

Venía de otro contexto parecido en el que también había bastantes dificultades, absentismo y presencia de etnia gitana. Cree que ha ganado con el cambio ya que en este centro hay muy buen clima de colaboración e integración en cuanto a su función de orientadora. El primer mes fue duro debido a la adaptación, aunque recibió el apoyo de todo el equipo directivo.

Esta orientadora aborda muchos puntos relacionados con distintas categorías. En este sentido se tocan cuestiones relevantes como la *colaboración*, el *equipo directivo*, la *orientación*, los *planes y programas* y los *obstáculos* que se van encontrando en el proceso. Concede más importancia a aspectos relacionados con los *modelos de actuación*, y en segundo lugar a los procesos de *reflexión*. No aparece ninguna referencia sobre *apoyo*, ni sobre *mejora*.

- *Orientadora del IES 3 (Or.5)*

Ocupa un puesto específico de apoyo a la orientación educativa. Estuvo anteriormente en otro centro, al entrar la actual orientadora se incorporó a este. Comparte con otro centro sus funciones. Los años anteriores estaba ella sola como orientadora, venía el centro dos veces en semana.

Como podemos observar en el cuadro, esta orientadora sobretodo hace referencia a los obstáculos que se va encontrando. En segundo lugar podemos interpretar que le da más importancia al Equipo de Orientación Educativa. El asesoramiento o la familia son mencionados ocasionalmente, mientras que el resto de categorías no aparecen nada, o casi nada.

- *Orientadora de IES que trabaja como agente de mejora (Or.6)*

Después de hacer las prácticas empezó a trabajar en otras cosas. Estuvo en asociaciones y en consultoras privadas donde le fue bien. Estuvo trabajando en un centro concertado donde se planteó hacer las oposiciones después llevar en el centro tres años. Las sacó y al año siguiente estuvo en un Equipo de Orientación Educativa, por lo que ha encontrado muchas diferencias al entrar como orientadora de un IES.

Las categorías de *orientación* y *Equipo Directivo* son las que más aparecen, destacando un poco por encima de las demás. Las categorías de *trayectoria*, *reflexión*, *funciones*, *EOE* y *coordinación* son las siguientes en importancia. Categorías como *agentes*, *asesoramiento*, *colaboración*, *profesorado*, *planes y programas* aparecen, pero de forma muy superficial. Categorías como *apoyo*, *apoyos externos*, *metodología*, *modelos de actuación* y *mejora* no aparecen.

- *Orientador de IES que trabaja como agente de mejora (Or.7)*

Comenzó trabajando en Educación Primaria, conociendo su funcionamiento. Después, empezó a trabajar un poco en Secundaria al terminar su carrera de Psicología. El trabajo de Orientador formaba parte de su proyecto futuro desde hacía mucho tiempo. Su formación incluye desde sus inicios, cuando trabajó en la Universidad Popular de Salamanca como voluntario, el tema de dinámicas de grupo, animador sociocultural, hizo la carrera de psicología, una especialización mediante un Máster en Orientación y tutoría. Ha estado trabajando durante tres años en la Delegación Provincial dentro del Equipo Técnico Provincial llevando el área de tutoría. Destaca su formación y trabajo en temas de Cultura, Paz y No Violencia.

En la tabla se puede observar la categoría de *formación* como la más repetida, por lo que se le dio mucha importancia durante la entrevista. La categoría de *colaboración* en la segunda en orden de frecuencia. Después la categoría de *planes y programas* es la que más se repite. En otro escalón por debajo según la frecuencia se encuentran las categorías de *orientación*, *profesorado*, *alumnado* y *familia*. Un poco menos se repiten las categorías *ayuda*, *recursos* y *trayectoria*. El resto de categorías no se repite nada o casi nada.

- *Orientadora de IES que trabaja como agente de mejora (Or.8)*

Esta orientadora ha estudiado Pedagogía en las universidades de Navarra y Sevilla. Estando en la carrera y los primeros años al terminar se dedicó mucho a la Educación Social. Trabajó esos primeros años con indigentes, con presos, en campos de trabajo de México, hasta que se sacó las oposiciones en el 98. Tuvo que estrenar el Departamento de Orientación, estrenar Proyecto Educativo, destacando un Equipo Directivo muy colaborador, pero el resto del Claustro bastante complicado. Ya lleva doce años en el centro, considerando el proceso como muy enriquecedor, a la vez que agotador.

Obstáculos es la categoría que más se repite en la entrevista de este informante. La *formación* destaca también por sus apariciones, aunque menos veces que la anterior categoría. Las siguientes categorías en orden de frecuencia aparecen *ayuda*, *colaboración*, *estrategias*, *mejora*, *orientación* y *planes y programas*.

- *Director del IES 1 (Dir1)*

Director de un centro en el que se han llevado a cabo cambios importantes, tanto espaciales como curriculares. Destaca la importancia del cambio a un edificio nuevo hace siete años. Paralelamente se ha ido mejorando el funcionamiento del centro que comenzó siguiendo una línea de “supervivencia” debido a los numerosos problemas. Se planteó un proyecto de trabajo hacia líneas inclusivas. No se ha conseguido que todas las familias participen, pero ya no crean problemas y siguen

una línea de mejora, recogiendo en su filosofía ideas de las Comunidades de Aprendizaje.

Este director no profundiza en ninguna cuestión, sino que habla de bastantes cuestiones, pero sin llegar a profundizar en las mismas. De esta forma, se interpreta la importancia que le da a la *metodología*, que es lo que más aparece. También aparecen bastante el *Equipo Directivo*, la *familia*, la *mejora*, la *colaboración* y los *modelos de actuación*. De forma ocasional habla sobre *asesoramiento* y nada sobre *apoyo*.

- *Director del IES 3 (Dir2)*

Lleva doce años en el centro actual. Se incorporó como profesor, después fue jefe de estudios y desde el 2008 es director. Destaca la labor de la antigua directora. Junto a ella y el Equipo Directivo fueron impulsores de un cambio progresivo en el centro hasta convertirse en Comunidad de Aprendizaje.

Este director le da bastante importancia al *Equipo Directivo*, las estrategias llevadas a cabo, así como a la *metodología* y *reflexión*. De igual modo le concede bastante importancia a los *éxitos* y los *obstáculos* que se van encontrando en el proceso. El *asesoramiento* y el *apoyo* no aparecen casi, mientras que no habla nada de los *agentes* implicados.

- *Orientadora del IES 2, trabaja como directora (Dir3)*

Cogió el relevo de la dirección hace seis años, planteando un proyecto que continuaba por el mismo sendero que el proyecto anterior. Entró como orientadora definitiva unos años atrás, trabajando codo con codo con el Equipo Directivo. Destaca la labor del anterior director. Ahora es centro Tic, pertenece a Red Escuela Espacio de Paz, con la inclusión en varios programas y proyectos interesantes.

Como podemos apreciar en la tabla, esta directora concede una gran importancia a los *planes* y *programas* llevados a cabo en el centro. En segundo lugar, la *metodología* se considera importante, está muy ligada a la ejecución de esos proyectos del centro. Por otro lado, aparece con cierta frecuencia el *Equipo Directivo*, los distintos *agentes* implicados y el *contexto*, por lo que los considera importantes. La *colaboración*, *puntos fuertes* y *débiles* del proyecto, así como los *modelos de actuación* aparecen ocasionalmente. El *asesoramiento* no llega a aparecer, el *apoyo* y la *mejora* lo hacen de forma muy poco significativa.

- *Orientadora y directora de IES (Dir4)*

Afirma que le gustó el tema de la educación desde que nació. De familia muy numerosa (9 hermanos), cree que de ahí proviene su vocación, siempre le ha

interesado cómo se puede educar a una persona. Estudió pensando en dedicarse a la Orientación Familiar, pero al acceder al mundo profesional se sintió muy atraída por la enseñanza pública y las posibilidades que le brindaba. En sus inicios de orientadora estuvo como interina, hasta que sacó su plaza. Después estuvo en seis centros diferentes hasta que llegó a este centro en el que lleva ocho años.

Las categorías de Equipo de Orientación Pedagógica y Profesorado son las que más se destacan por su frecuencia de aparición. En segundo lugar de frecuencia se encuentran las categorías de colaboración, dirección y formación. A estas les siguen las categorías de contexto, alumnado, equipo directivo, estrategias, mediación, orientación, planes y programas. No aparecen en ningún momento categorías como apoyo, currículum o innovación.

5.2.3. Análisis horizontal de relaciones entre categorías por grupos y puestos

Una vez realizados estos análisis, se pasó a analizar las tablas en las que se muestran la relación de las categorías entre sí. De esta forma podemos apreciar la relación entre categorías de según los directores, según los orientadores y de forma general. A continuación, se exponen las tablas de relación de categorías y sus correspondientes análisis.

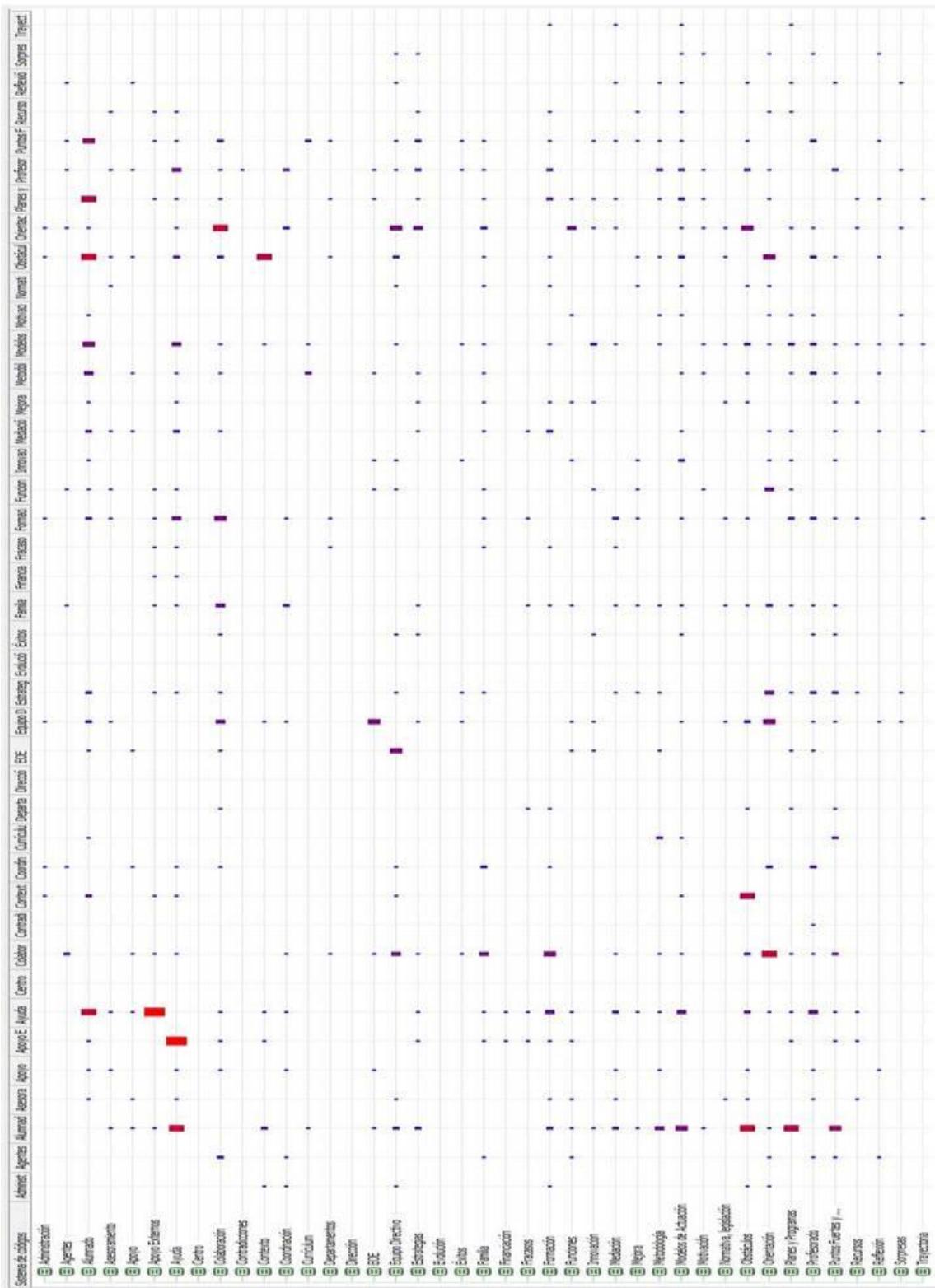
5.2.3.1. Relaciones de categorías en las entrevistas de los orientadores de IES

La relación de mayor peso es la establecida entre la categoría *ayuda* que aparece muy relacionada con la de *apoyos externos*, lo que implica que cuando se habla de ayuda, normalmente aparece esta otra categoría. Igualmente ocurre, pero con menor frecuencia, con la de alumnado, por ser el centro y principal referente y sentido de su trabajo: mejora del aprendizaje, de su desarrollo personal, social, afectivo, cognitivo... La categoría *alumnado* está relacionada con la de *ayuda*, *obstáculos* y *planes y proyectos* de forma bastante significativa. Lo que vuelve a incidir en la reflexión anterior.

También se puede observar como los *obstáculos* son también mencionados de forma destacada en estrecha relación con las funciones que les son propias (*orientación*) y también aparece relacionada, aunque en menor medida, con la *colaboración*. No en vano es uno de los principales centros de interés de su práctica profesional (márgenes, fracaso, atención a la diversidad, absentismo y abandono temprano...). Pero, y este dato es de especial interés, como debe abordar estas temáticas desde la colaboración y el trabajo junto a otros colegas.

Por otro lado, la categoría *orientación* aparece relacionada con *Equipo Directivo*, *EOE*, y *colaboración*, una relación que parece lógica según la metodología y el funcionamiento de los centros. Y la categoría de *Equipo Directivo* aparece relacionada con la *orientación* y *Equipo de Orientación Educativa*. Luego la relación a colaboración, apoyo, asesoría y trabajo con el equipo directivo es evidente. Apoyando y apoyándose también en su función de liderazgo

Tabla 25. Relaciones entre categorías (orientador).
 Fuente: Elaboración propia con Maxqda 2



El resto de relaciones son poco potentes, dando lugar a un mapa con pocos elementos destacables y que pueden deberse a diferentes interpretaciones, pero principalmente que cada orientador hace referencia a categorías diferentes, dándole importancia a unas u otras por distintos motivos, ya sean de tipo contextual, formas de trabajar en el centro o su situación particular. Ello es patente en la tabla que muestra juntos los diferentes casos de orientadores.

Tabla 26. Relación categorías-orientadores.

Fuente: Elaboración propia con MAXqda 2

Orientadores de I.E.S.

Sistema de códigos	Or. 1	Or. 2	Or. 3	Or. 4	Or. 5	Or. 6	Or. 7	Or. 8
Administración								
Agentes								
Alumnado	■							
Asesoramiento								
Apoyo								
Apoyo Externos								
Ayuda	■							
Centro								
Colaboración	■							
Contradicciones								
Contexto								
Coordinación								
Currículum								
Departamentos								
Dirección								
EOE								
Equipo Directivo	■							
Estrategias	■							
Evolución								
Éxitos								
Familia								
Financiación								
Fracasos								
Formación								
Funciones								
Innovación								
Mediación								
Mejora								
Metodología	■							
Modelos de Actuación								
Motivación								
Normativa, legislación								
Obstáculos	■							
Orientación	■							
Planes y Programas								
Profesorado	■							
Puntos Fuertes y Débiles del...								
Recursos								
Reflexión								
Sorpresas								
Trayectoria								

Mirando todos los casos la categoría con más frecuencia de aparición (en todos los casos) se refiere a la categoría obstáculos, seguida de Alumnado, colaboración, ayuda y orientación. Que confirman los resultados del cruce de relación de categorías.

Y deteniéndose en los orientadores que más carga de significado aportan al conjunto, destacar que:

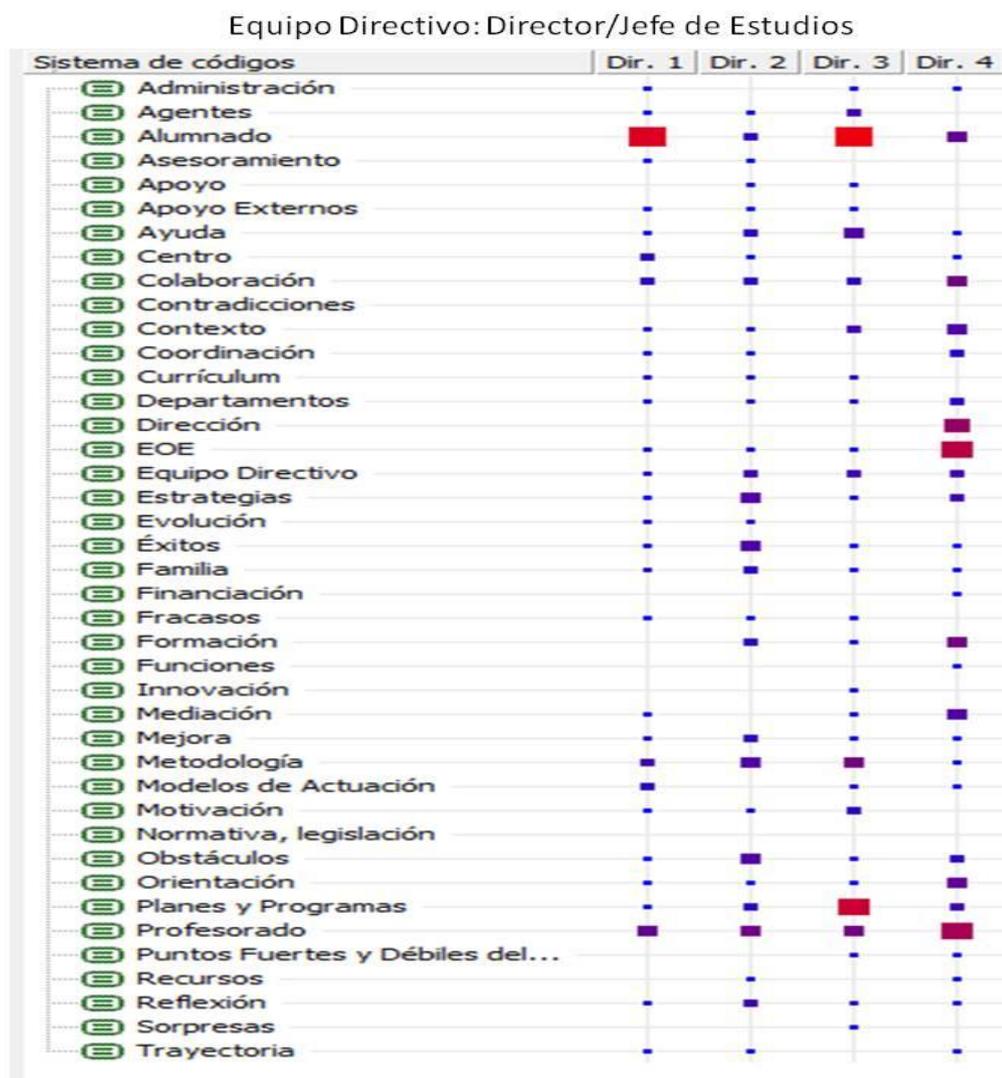
- Es el Or.7, caracterizado por ser ejemplo de trabajo como agente de mejor en su centro. Y que, muy significativamente carga sus acentos en *formación y colaboración*, además de *planes y programas y alumnado*. Obviamente un referente como asesor interno, aunque, curiosamente, es ésta una categoría que casi ni enuncia.
- Seguido de la Or.1, que ocupa el cargo de directora en un IES referente de mejora por estar ubicado en una zona de actuación educativa preferente (centro de compensación educativa) y que ha disminuido muy significativamente los niveles de absentismo y abandono temprano. Presta su atención al *alumnado*, seguido de *ayuda, obstáculos, colaboración y profesorado...* Lo que denota también una clara función de liderazgo para el aprendizaje y llevado de manera distribuido e inclusivo.
- Destacar también el caso de la orientadora Or.8, que para abordar los *obstáculos*, habla de formación, colaboración y funciones de orientación. Una combinación también muy refrescante y altamente relacionada con el objeto del estudio.
- Y, a cierta distancia ya, también la orientadora Or.6, que destaca como es a través de *planes y programas* y de *reflexión* y actuación con el *equipo directivo*. Y la orientadora Or.4, que basa fuertemente su trabajo en los *modelos de actuación profesional* y en la *reflexión profesional* para resolver *obstáculos* y proporcionar *ayuda*.
- Por lo específico de nuestro estudio y en abierto contraste con lo que informan los resultados anteriores, las categorías mejora, apoyo y asesoramiento están en todos los casos desaparecida o casi. Lo que viene a coincidir firmemente con las reflexiones de Boza (2002, 2004) sobre el particular.

5.2.3.2. Relaciones de categorías en las entrevistas de los directivos de IES

Como categorías que más se repiten destacan las de *alumnado* y *profesorado*. En el caso de la categoría *alumnado* aparece de forma muy significativa en dos de los directores, mientras que en las entrevistas con los otros dos aparecen con cierta frecuencia. Se consideró a esta categoría como la más importante según las entrevistas a estos informantes. Y, obviamente es un síntoma de la preocupación de los directores entrevistados por el aprendizaje.

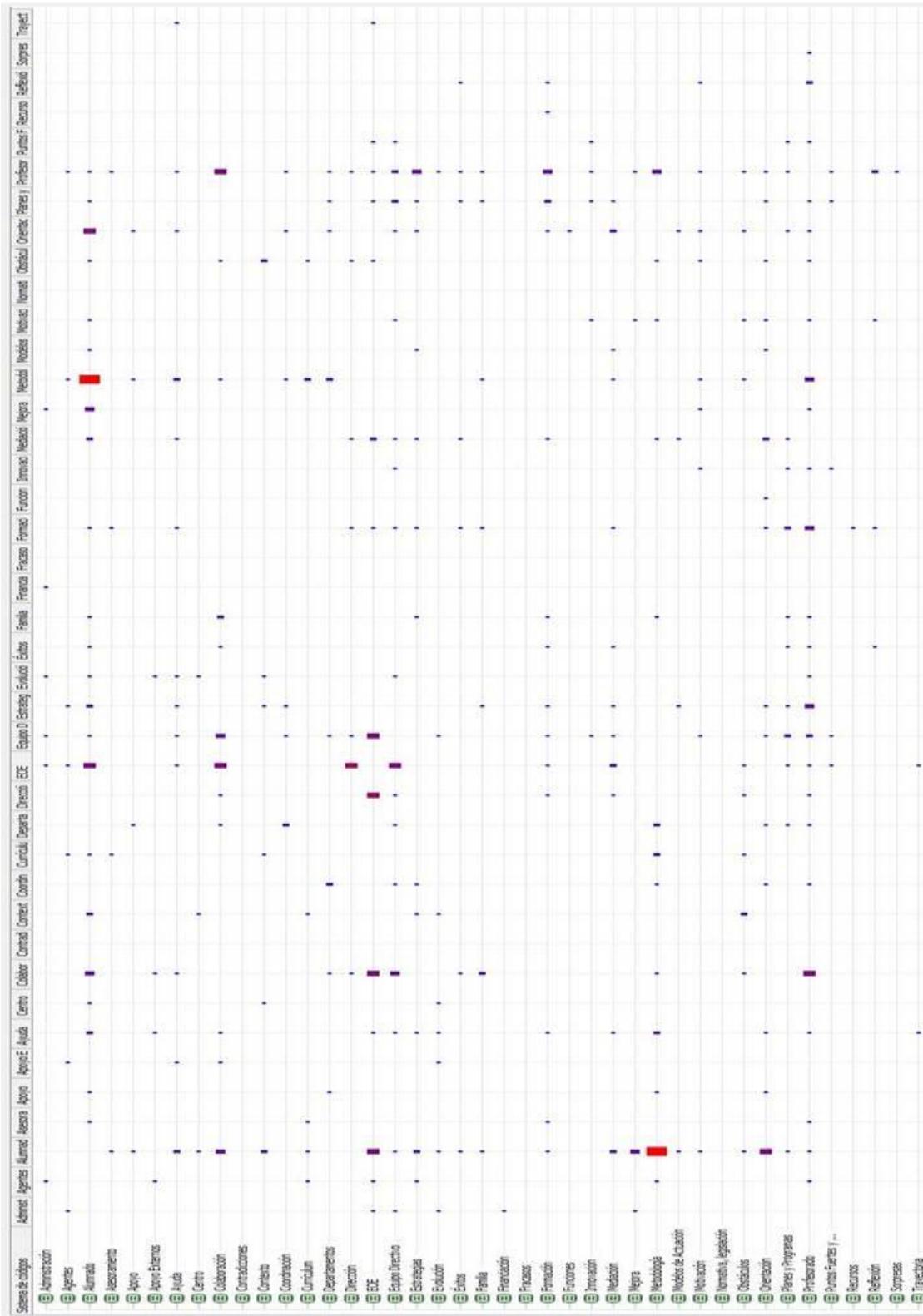
Tabla 27. Relación: Categorías-directivos.

Fuente: Elaboración propia con Maxqda 2



Por su parte, la categoría *profesorado* también aparece con gran frecuencia entre los directores, sin embargo, lo hace de forma más uniforme entre los cuatro. Destaca bastante por encima de las demás la entrevista con el cuarto director, en la que las cuestiones relativas al profesorado aparecen con algo más de frecuencia que en las de los otros directores. Obviamente son conscientes de que para un buen aprendizaje es imprescindible la implicación y el trabajo del profesorado. Y, en tercer término, es común destacar la importancia de la *metodología* del centro como principal motor del aprendizaje y la mejora. De la conjunción de los tres es obvia la orientación de liderazgo pedagógico y para el aprendizaje, distribuyendo responsabilidad y reconocimiento entre su profesorado. De ahí también que destaquen una batería de acciones menores orientadas a este fin: *planes y programas, ayuda, colaboración* y la propia acción del *equipo directivo*.

Tabla 28. Relación entre categorías (directivos).
 Fuente: Elaboración propia SPSS 20



La relación más potente que resaltan es la establecida entre *metodología* y *alumnado*. Que vuelve a reincidir en el comentario ya realizado de la orientación pedagógica de estos directivos.

Las relaciones de segundo orden de importancia se establecen entre las siguientes categorías:

- Equipo de Orientación Educativa o función de *apoyo externo* con Dirección/*Equipo directivo*, colaboración y alumnado. Con lo que se puede inferir que es importante apoyar externamente la colaboración y el liderazgo para que incida la mejora en el *alumnado*.
- También camina en esta línea el resaltar la relación entre *profesorado* y *colaboración*, es decir, se apuesta obviamente por el trabajo colegiado.
- Y, por último, la relación entre orientación (funciones del orientador) con *alumnado* o resultados de aprendizaje.

5.2.3.3. Análisis horizontal de categorías en las entrevistas de los orientadores que ocupan cargos directivos en IES

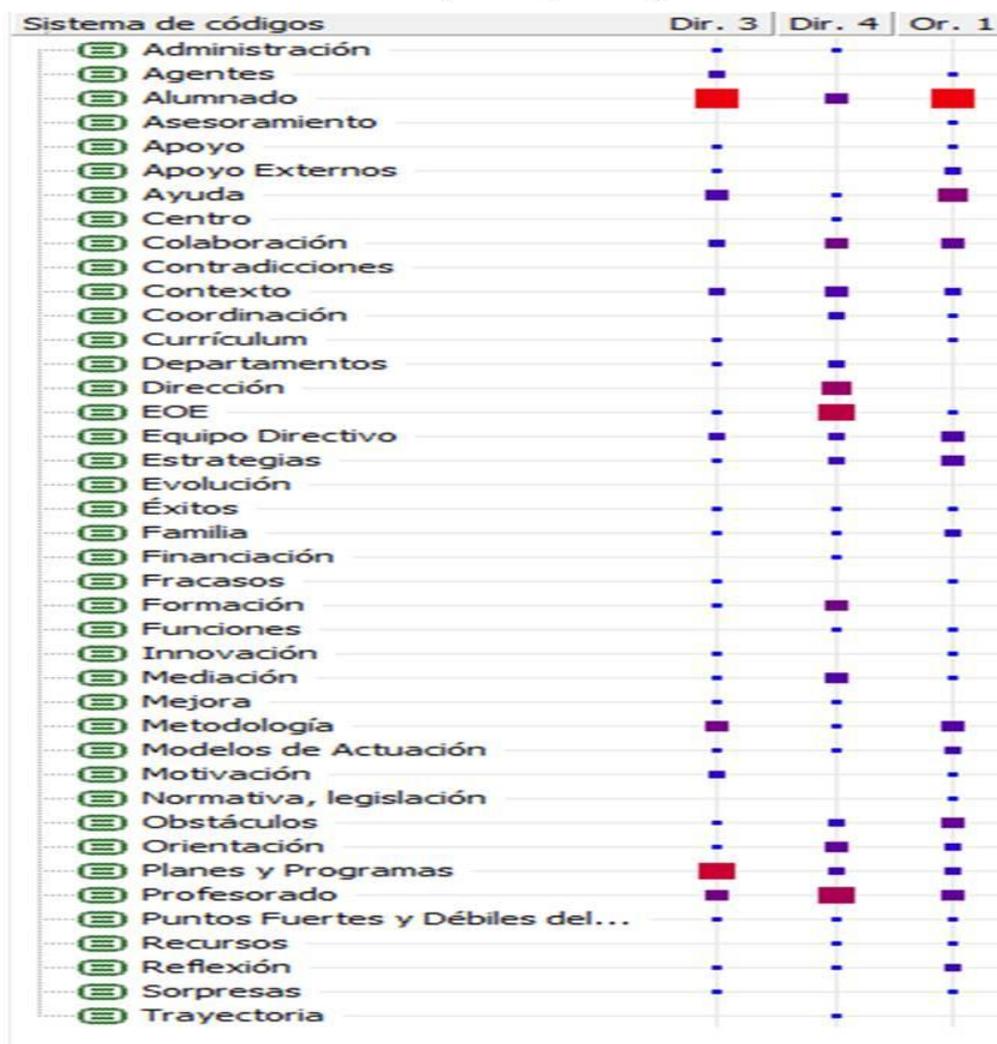
La categoría reina es claramente *alumnado*. Todo va hacia él y hacia la mejora de sus resultados académicos, personales, sociales... La orientación de *dirección* (liderazgo) para el aprendizaje es más que evidente en estos casos. Seguida, con categorías de segundo orden, de las herramientas para hacerlo efectivo: *ayuda, Planes y programas, colaboración, metodología y funciones del equipo directivo*. Con lo que destacan en tercer término los *obstáculos* (superación o abordaje) y la respuesta al *contexto*.

Destaca un caso (Dir4), un poco atípico en cuanto a dimensiones a resaltar con respecto al resto, en el que insiste muy significativamente en el *EOE* y en la *dirección*. Pero totalmente coherente en el sentir general: *apoyo externo* y *liderazgo*, para apoyar al profesorado para su labor docente y el aprendizaje del alumnado.

Obviamente son bastante consistentes estos resultados con la teoría actual sobre liderazgo para el aprendizaje.

Tabla 29. Orientadores que ocupan cargos directivos.
 Fuente: Elaboración propia con Maxqda 2

Orientadores que ocupan cargos directivos

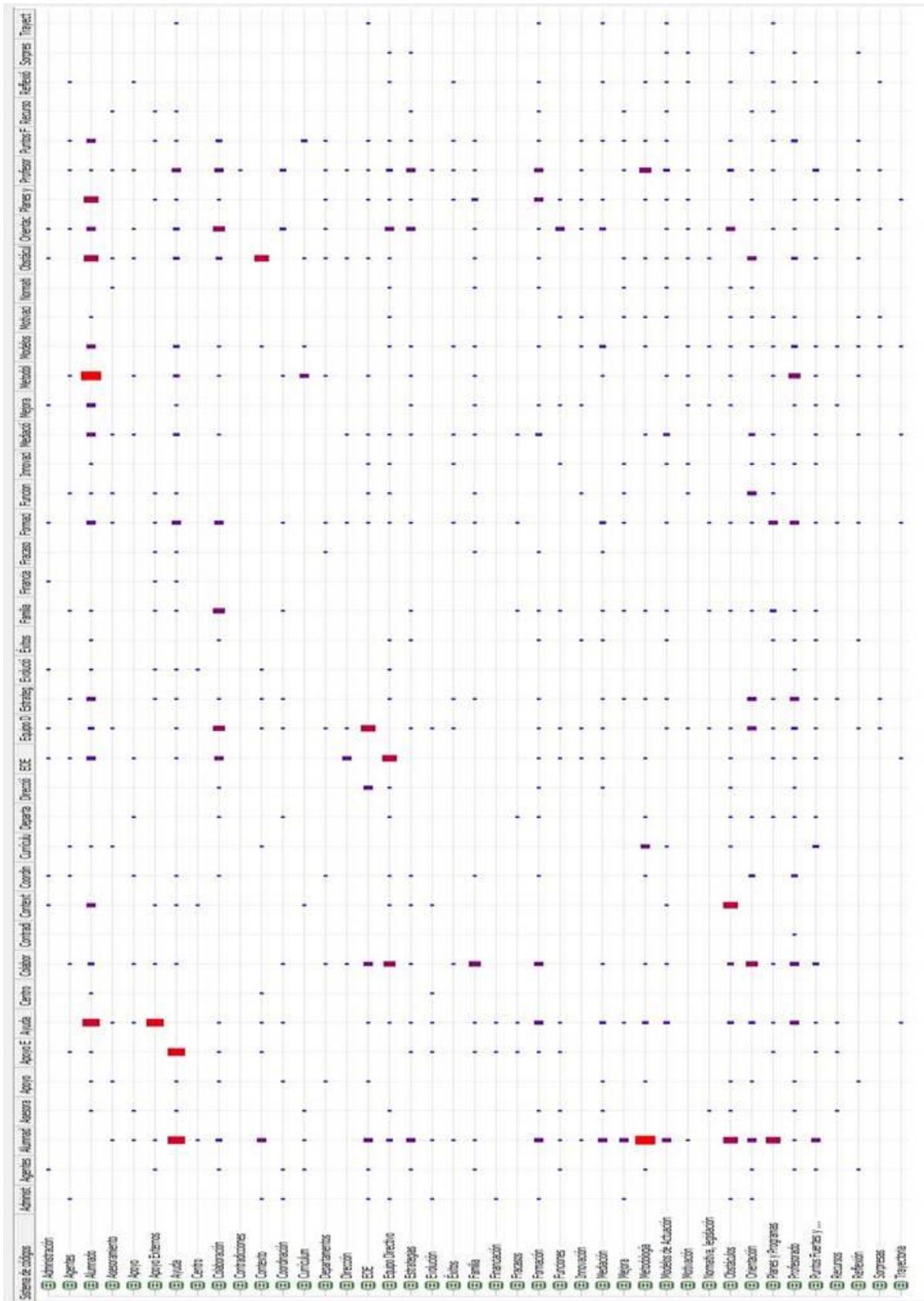


5.2.4. Relaciones de categorías

En cuanto a la relación global entre categorías, los resultados informan lo siguiente:

Las categorías con más volumen de relaciones o con peso específico más destacados son *metodología*, *alumnado* y *ayuda*, seguidas de lejos de *apoyo*, *obstáculos*, *orientación*, *apoyo externo* y *equipo directivo*. Lo que consolida aún más la idea de que es sobre ésta en donde hay que actuar de cara a la mejora de los aprendizajes y de la educación.

Tabla 30. Relación global de categorías.
 Fuente: Elaboración propia con Maxqda 2



En cuanto a las relaciones que hace evidentes el análisis son:

- De primer orden: *Metodología* con *alumnado*; *Ayuda* con *alumnado*; *Apoyo externo* con *ayuda*. Obviamente se trata de apoyar una metodología que favorezca el aprendizaje.
- De segundo orden: *alumnado* con *obstáculos* y con *planes y programas*; *obstáculos* con *contexto*; y *equipo directivo* con *apoyo externo (EOE)*. Tal vez debido a que gran parte de los informantes trabajan en contextos bastante desfavorecidos (centros 1, 2 y 3) o bien son orientadores comprometidos con la mejora de la calidad para todos, prestan especial atención al diseño de planes y programas para superar obstáculos y fomentar el aprendizaje. Así como la coordinación entre el Equipo Directivo con los servicios de apoyo externo para buscar recursos y superar las problemáticas que exceden al centro desde acciones de coordinación y corresponsabilidad.
- De tercer orden, podrían ser: “*contexto*” con *equipo directivo*, *orientación y familia*; o “*colaboración*” con *Equipo Directivo*, *familia*, *formación*, *orientación y profesorado*; y “*orientación*” con *alumnado*, *colaboración y equipo directivo*.

Otros resultados dignos de mención serían:

- Las categorías apoyo, asesoramiento y mejora (aunque esta última sí con alumnado), no aparecen relacionadas con otras categorías. Están prácticamente desaparecidas. Lo que contradice bastante con los resultados obtenidos mediante otras relaciones. Todo hace suponer que no hablan de ellas como tales, por darlas por supuesto (mejora y apoyo) y subsumidas en otras, o bien que no tienen el concepto actual de lo que es asesoramiento educativo, y al identificarlo con una asesoría técnica o de tipo informativo, no la ponen en valor en su práctica profesional; aunque sí que lo hacen en función de cómo manejan y se relacionan otras categorías de peso (colaboración, con profesorado y directivos...).
- La categoría de *contradicciones* no aparece prácticamente, mientras que algunas categorías aparecen muy poco en relación a las demás. Es el caso de las categorías *centro*, *normativa*, *financiación* y *trayectoria*. Esto puede deberse a que no son consideradas como relevantes, o bien que en las entrevistas se ha hecho referencia a ellas, en otros términos. Es decir, algunas categorías, aunque no aparezcan en las entrevistas literalmente, pueden estar presentes a través de elementos que guardan relación con las mismas. Por ejemplo, cuando se habla de planes y programas se entiende que se está haciendo referencia a nivel de centro, o cuando se mencionan aspectos estratégicos podemos interpretar que están englobados dentro de la metodología.
- La categoría *profesorado* aparece relacionada con casi todas las demás. De esta forma se muestra la importancia en todos los procesos del profesorado,

que, aunque no aparezca relacionado de forma muy significativa con ninguna categoría, guarda relación con todas, estando relacionada con algunas de forma bastante frecuente. Esto quiere decir que independientemente de la categoría que se esté abordando, y la temática que estemos tratando, el profesorado siempre está presente en mayor o menor medida.

Capítulo 6

Resultados del análisis de crítico del discurso de las entrevistas

6. Resultados del análisis crítico del discurso de las entrevistas

En este capítulo se presentan los resultados del análisis de las entrevistas en función de las categorías emergentes de los objetivos de investigación, así como otros análisis del discurso.

6.1. Análisis de la información global de las entrevistas

En primer lugar, se muestra la nube de palabras. En ella podemos ver que *centro*, *alumnado*, *todos*, *profesorado* y *proyecto* son los cinco términos que destacan por encima del resto. Según el conjunto, el centro es lo más importante, siendo el alumnado y el profesorado sus principales protagonistas, aunque no son los únicos, ya que los demás agentes educativos también son considerados importantes. Es necesario trabajar en un mismo sentido y de manera coordinada, de ahí que proyecto aparezca muy cerca de estas palabras.

Es importante trabajar por grupos, colaborando, siendo la dirección y la orientación piezas importantes. Se ha de trabajar con el currículum de forma flexible.

Se deben tener en cuenta las necesidades, para realizar los cambios oportunos al modelo propuesto, cambiar las claves para trabajar.

Las prácticas deben ir enfocadas a la convivencia en comunidad. Para esto el trabajo del orientador es fundamental, siendo muy importante la evaluación para adaptar las actuaciones.

Se debe trabajar a nivel de aula, adaptando las metodologías a las necesidades concretas. El trabajo con los alumnos debe ser en clase, reflexionando sobre la práctica educativa e involucrando a los distintos agentes educativos.

Figura 2. Marca de nube sobre los resultados del análisis de frecuencia de palabras y campos semánticos.

Fuente: Elaboración propia con el software Nvivo 10



A continuación, se muestra una tabla en la que se muestra el conteo de las palabras más repetidas:

Tabla 31. Resultados del análisis de frecuencia de palabras y campos semánticos.

Fuente: Elaboración propia

PALABRA	CONTEO	PORCENTAJE PONDERADO	PALABRAS SIMILARES
Centro	345	1,07	Centros, instituto, institutos
Alumnado	345	1,07	Alumnos, alumno, niños, niño
Todo	267	0,82	Todos, toda, todas
Proyecto	257	0,79	Proyectos, programa, programa, curricular, curriculares
Orientación	241	0,74	Orientador, orientadores, orientadora, orientadoras
Profesorado	201	0,62	Profesor, profesores
Convivencia	168	0,52	Comunidad, comunidades, compañeros, cooperativo, cooperativos
Familias	156	0,49	Familia, padre, padres, madre, madres
Bueno	126	0,39	Buenos, buena, buenas
Parte	121	0,37	Divide, persona, personas, regional
Dirección	121	0,37	Directivo, directivos
Tutores	110	0,34	Tutor, coaching, tutoría, tutorías
Aula	108	0,33	Aulas, clase, clases
Aprendizaje	104	0,32	Aprendizajes, experiencia, experiencias
Tema	102	0,32	Temas
Problemas	92	0,29	Problema, dificultad, dificultades

PALABRA	CONTEO	PORCENTAJE PONDERADO	PALABRAS SIMILARES
Grupos	83	0,26	Grupo
Curso	79	0,24	Cursos
Medida	76	0,23	Medidas
Gente	73	0,23	
Departamento	72	0,22	Departamentos
Ahora	68	0,21	
Mejor	66	0,20	Mejores
Forma	63	0,19	Formas
Hora	61	0,19	Horas
Muchas	61	0,19	Mucha
Antes	59	0,18	Ante
Además	58	0,18	
Nosotros	54	0,17	
Nivel	53	0,16	Niveles
Necesidades	53	0,16	Necesidad
Atención	52	0,16	
Formación	52	0,16	
Verdad	51	0,16	
Apoyo	50	0,15	Apoyos
Educativo	47	0,15	Educativos
Importante	46	0,14	Importantes
Diversidad	45	0,14	

Según el conjunto de los informantes, las palabras que más se repiten son *centro, alumnado, todo, proyecto, orientación* y *profesorado*. De este primer grupo son *centro* y *alumnado* las palabras que más se repiten, entre las dos suman más del dos por ciento de porcentaje ponderado. Se observa que se le da gran importancia al centro en su conjunto, como un todo en el que se debe valorar al alumnado por encima de otros elementos. Esto queda reflejado también por la tercera palabra que más se repite, *todo*. La cuarta palabra que más se repite es *proyecto*, por lo que le da más fuerza aun al conjunto, a la visión global del centro educativo.

La idea de crear y mantener un proyecto colectivo inclusivo con la implicación del profesorado es la clave más destacada del conjunto de las entrevistas realizadas.

Orientación y *profesorado* son las siguientes palabras que más se usan. Por tanto, son importantes y fundamentales para que el centro funcione. La palabra *orientación* se sitúa en este caso un poco por encima de *profesorado*.

Un segundo grupo lo forman aquellas palabras que van del 0,52 al 0,32 de porcentaje ponderado. En este grupo encontramos las palabras *convivencia, bueno, parte, dirección, tutores, aula, aprendizaje* y *tema*. En este grupo ya aparece la dirección como parte importante, así como los tutores y el trabajo en el aula.

Desde el treinta por ciento ponderado hasta el veinte, destacan las palabras como *problemas, grupos, medida, departamento* y *mejor*. En este sentido se observa como los problemas o las dificultades están presentes en el día a día de los docentes, siendo el trabajo en grupo y/o con los distintos departamentos una de las medidas esenciales para conseguir mejorar el desarrollo de los alumnos.

En el último grupo de palabras, del veinte al catorce por ciento de porcentaje ponderado, nos encontramos con *nosotros*, *necesidades*, *apoyo* y *diversidad* entre otras. Vemos que estos elementos son importantes para los informantes, de ahí su frecuencia, sin embargo algunos de ellos como *diversidad*, pensábamos que iba a ser más mencionado en las entrevistas.

Destacan algunos términos que en principio creímos que serían más mencionados y que, sin embargo, no aparecen entre las palabras que más se repiten. Son los casos de *cambio*, *mejora* y *recursos*.

Tabla 32. Resultados del análisis de frecuencia de palabras (verbos).

Fuente: Elaboración propia

VERBO	CONTEO	PORCENTAJE PONDERADO	VERBOS SIMILARES
Ser	384	1,17	Son, sea, seas, era, fue, sido
Tener	374	1,16	Tiene, tienes, tenemos, tienen, tengo
Está	278	0,78	Estás, están, estamos, estaba, estabas
Hacer	238	0,73	Hace, haces, hecho
Trabajar	179	0,56	Trabajo, trabajos, trabajando
Vamos	167	0,52	Van, viene, vienes
Puede	74	0,23	
Había	52	0,16	Habías
Decir	48	0,15	
Ver	47	0,15	
Creo	45	0,14	
Existe	37	0,11	Actual, actuales, real, reales, universo

Entre los verbos, los que más se repiten son *ser* y *tener*. Esto nos hace ver la importancia de estas acciones por encima de las demás. Estos verbos indican una responsabilidad, una obligación con respecto a determinados ámbitos de actuación.

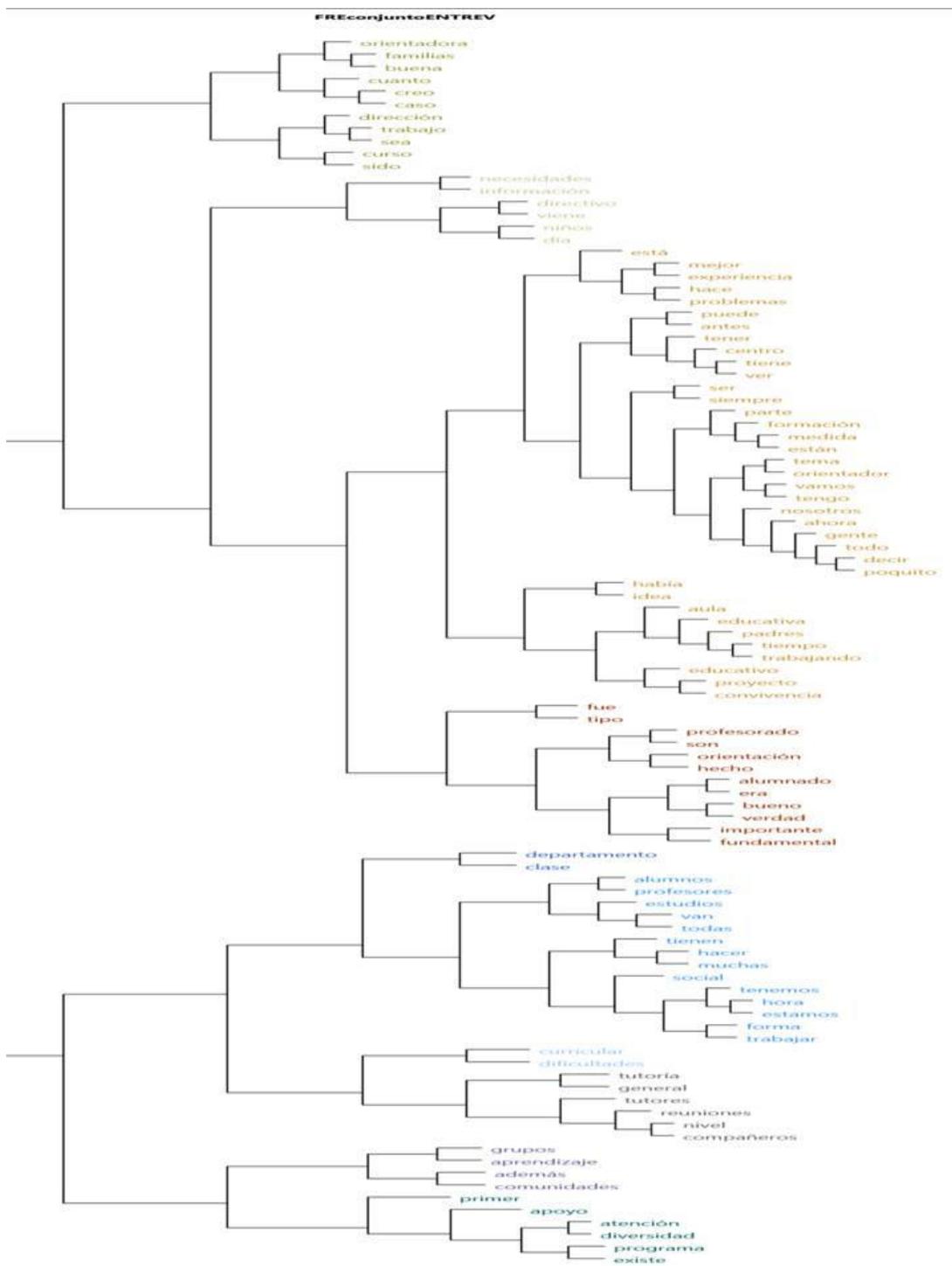
Está y *hacer* son los siguientes verbos que más se repiten, seguidos de *trabajar*. Se deduce la importancia de la acción, de llevar a la práctica aquellos aspectos considerados importantes.

Otros verbos que se repiten bastante y merecen ser mencionados son *puede*, *había*, *ver* y *creo*. *Había*, *poder* y *creer* son verbos que nos indican intenciones o posibilidad de llevar algo a cabo. Por otro lado, *ver* lo podemos relacionar con la observación y reflexión sobre la práctica.

A continuación, se muestra el conglomerado del conjunto de entrevistas:

Figura 3. Conglomerado de resultados del análisis de frecuencia de palabras y campos semánticos.

Fuente: Elaboración propia con el software Nvivo 10



Según el conglomerado podemos apreciar una serie de hechos:

Debe existir un programa de atención a la diversidad. Para esto son necesarios apoyos.

Se deben de formar grupos, además de trabajar en comunidades de aprendizaje.

Haya que trabajar a nivel de compañeros, por medio de reuniones. Los tutores son muy importantes. Las adaptaciones curriculares son imprescindibles para hacer frente a las dificultades que se van planteando.

La forma de trabajar debe de ser cooperativa entre los profesores y los alumnos. Hay que trabajar tanto en clase, como de forma colaborativa entre departamentos.

El alumnado es fundamental, la clave de todos los procesos. Por otro lado, el profesorado y la orientación son muy importantes.

Es necesario trabajar en un proyecto de convivencia, educativo, de tal forma que los padres puedan formar parte de la educación de sus hijos. Por otro lado, hay que trabajar a nivel de aula.

Es necesaria la formación para que todos los integrantes de la comunidad, del centro, puedan tomar medidas adecuadas a las circunstancias que se presenten. Para esto el orientador es importante.

Durante el curso es importante el trabajo de la dirección en colaboración con las familias y el departamento de orientación.

Seguidamente, en un segundo nivel de análisis, se muestran los resultados de los cruces de matrices de nodos y codificación de las entrevistas. De este modo, la tabla siguiente muestra los resultados del análisis de categorías de las entrevistas a directores y orientadores.

Tabla 33. Resultados del análisis de frecuencia de palabras y campos semánticos.

Fuente: Elaboración propia

	ACO	DPI	CMP	CMR	CON	CPA	LPD
Dir. 1	7	9	7	0	6	7	8
Dir. 2	10	8	3	1	3	6	6
Dir. 3	1	12	10	4	8	7	7
Dir. 4	1	5	2	4	1	8	10
Or. 1	7	8	8	6	4	12	9
Or. 2	1	2	1	0	2	4	1
Or. 3	3	1	6	1	0	5	1
Or. 4	3	10	7	2	5	5	8
Or. 5	2	5	3	4	3	3	8
Or. 6	0	1	0	1	0	3	6
Or. 7	5	5	3	1	2	12	9
Or. 8	5	5	2	2	1	11	9
Fr. Total	45	71	52	26	35	83	82

La tabla tiene varias lecturas. Por columnas, mostrando el peso de cada dimensión de análisis o por filas, de acuerdo con el perfil de discurso de cada informante.

En la primera se observa como destaca claramente un grupo de tres categorías “desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje y de equipos profesionales que trabajan colaborativamente y el liderazgo pedagógico, para hacer posible un proyecto educativo colectivo (de centro) inclusivo (Son las categorías CPA, LPD y DPI). Seguido a distancia de un cambio metodológico en las prácticas educativas (CMP) y de la necesidad de ampliar la comunidad con la participación de padres y la apertura al medio (ACO). Quedando ciertamente relegados del discurso temas como evaluación y diagnóstico para generar cambios en la práctica y medidas organizativas (CMR) y la descripción de sus contextos desafiantes y en riesgo de exclusión educativa y social (CON).

Esta segunda mirada (la horizontal) permite apreciar diversos matices en los informantes que se deben más al grado de desarrollo profesional y el tiempo de trabajo en los centros educativos estudiados, aunque también los agruparemos seguidamente (ver tabla siguiente) en función de su desempeño profesional actual por si ello denota algunas evidencias dignas de mención.

De todos estos perfiles interesa especialmente la comparativa de discursos entre directivos y orientadores. La tabla siguiente muestra la frecuencia de aparición de categorías de análisis en estos dos perfiles profesionales. Los elementos esenciales que aparecen de manera muy equilibrada en las entrevistas son desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje (21,9 % del discurso versa sobre ello) y liderazgo pedagógico (20,6 %). Seguidas de desarrollo de un proyecto (17,8 %) y un cambio metodológico para unas prácticas inclusivas (13,1 %).

Tabla 34. Resultados del análisis de frecuencia de palabras y campos semánticos.

Fuente: Elaboración propia

	ACO		DPI		CMP		CMR		CON		CPA		LPD	
	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%
Directores	19	10,1	34	18,1	22	11,7	9	4,8	18	9,6	55	29,3	31	16,5
Orientadores	26	12,4	37	17,6	30	14,3	17	8,1	17	8,1	32	15,2	51	24,3
Total	45	11,3	71	17,8	52	13,1	26	6,5	35	8,8	87	21,9	82	20,6

Obviamente la idea de liderazgo y de trabajo colaborativo y comprometido es clave para estos informantes en el desarrollo de un proyecto de escuela inclusiva. Aunque considerándolos inversamente unos y otros en cuanto a primer lugar o segundo en peso en sus respectivos discursos. Alternan lo que consideran primordial. Así, los orientadores destacan la más la labor de liderazgo y cómo desarrollarlo (24,3 %) frente al desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje (15,2 %), mientras que los directivos destacan el trabajo en equipo de su profesorado (29,3 %)

en primer lugar mientras que el liderazgo pasa a segundo lugar en sus apreciaciones con un 16,5 % del peso de su discurso.

El resto de dimensiones y categorías son tratadas de un modo muy similar, lo que muestra que directivos y orientadores coinciden básicamente en sus argumentos. Cuestión ésta clave para la buena marcha de un proyecto colectivo y que será tratada con mayor detenimiento en otro apartado.

Continuando con la cascada de profundización en el análisis, seguidamente interesa comprobar el grado de relación entre categorías. La tabla siguiente muestra en qué medida unas categorías se encuentran con doble codificación, lo que obviamente denota claramente su relación de sentido.

Tabla 35. Relación entre categorías.

Fuente: Elaboración propia

	ACO	DPI	CMP	CMR	CON	CPA	LPD	Total
Ampliación comunidad profesional	X	5	3	1	1	4	2	16
Apoyar el desarrollo de prácticas inclusivas	5	X	10	3	8	12	9	47
Cambio metodológico práctica	3	10	X	4	4	6	1	28
Cambio metodológico reflexión	1	3	4	X	2	7	1	18
Contexto	1	8	4	2	X	2	2	19
Desarrollo comunidad profesional aprendizaje	4	12	6	7	2	X	11	42
Liderazgo pedagógico	2	9	1	1	2	11	X	26

Si nos atenemos a la frecuencia de relaciones de categorías, *Apoyar el desarrollo de cultura, política institucional y prácticas inclusivas*, es la categoría más destacada en relación con el resto (47), seguida muy de cerca por *Desarrollo comunidad profesional aprendizaje* (42). Obviamente el discurso de estas entrevistas gira en torno al proyecto de escuela inclusiva y la necesidad de trabajar en equipo con una misma filosofía de acción. A ello le sigue a distancia el necesario *Cambio metodológico práctica* (28) y la existencia e implicación de un claro *Liderazgo pedagógico* (26).

Profundizando un poco más la mirada, las relaciones principales por categorías muestran los siguientes resultados:

- *Apoyar el desarrollo de cultura, política institucional y prácticas inclusivas:* Esta categoría se relaciona principalmente con el trabajo y reflexión en equipo para el cambio metodológico.
- *Desarrollo comunidad profesional aprendizaje:* depende y se relaciona con el proyecto de escuela inclusiva y el liderazgo pedagógico.
- *Cambio metodológico práctica:* Es para y por el proyecto de escuela inclusiva y éxito para todos.

- *Liderazgo pedagógico*: Con la comunidad profesional, es decir con el trabajo en equipo de su profesorado en torno a un proyecto común inclusivo.
- *Contexto*: Se relaciona significativamente con el proyecto de centro que debe responder a los desafíos del contexto.
- *Cambio metodológico reflexión*: El sentido de la comunidad profesional de aprendizaje se basa en la reflexión sobre el necesario cambio metodológico de la práctica.
- *Ampliación comunidad profesional*: Es para integrarla en el proyecto educativo y buscar sus apoyos.

Por último, el análisis de conglomerados de la matriz de cruce de nodos y categorías ofrece algunos datos complementarios dignos de mención.

Figura 4. Conglomerado de nodos de entrevistas por similitud de codificación.
Fuente: Elaboración propia con software Nvivo 10



El conglomerado anterior, resultante del cruce de matrices de codificación, muestra como el desarrollo de una comunidad profesional es clave para crear una cultura inclusiva de centro y apoyar un proyecto de centro en el que se desarrollen prácticas inclusivas.

Para ello es fundamental la acción de liderazgo inclusivo, pedagógico y para el aprendizaje del director (equipo directivo). Y se concreta en cambios metodológicos en la práctica.

Se ve como interesante la ampliación de la comunidad (con la participación de familias y otros profesionales de la comunidad, o de redes profesionales). Eso sí, todo enraizado en el contexto y con la reflexión sobre el mismo y las prácticas curriculares que se desarrollan. Todo ello justifica, como se decía anteriormente y muestra el lugar central en la matriz de códigos siguiente, el cambio metodológico hacia prácticas más inclusivas, participativas y cooperativas.

En este conglomerado, el equipo de apoyo (PT, responsables de programas...) y el orientador son un complemento importante pero anexo al desarrollo de un proyecto educativo global.

Figura 5. Conglomerado de Nodos de entrevistas por similitud de codificación: distancias.

Fuente: Elaboración propia con Software Nvivo 10



Atendiendo a la similitud de codificación, aparece un conjunto de correlaciones y conglomerados dignos de atención. Según el cual, para que sea posible un proyecto educativo común, asumido y sostenible es imprescindible el desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje y la acción de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido. Incluyendo en él otras figuras intermedias de liderazgo como pueden ser los coordinadores de proyectos, la jefatura de estudios y el orientador del centro, que aporta elementos para ajustar la respuesta a la realidad y la promoción de medidas de atención/apoyo en función de resultados de diagnóstico, evaluación y reflexión sobre la práctica.

De otra parte, el cambio metodológico en la práctica se encuentra correlacionado con el apoyo y ampliación de la comunidad educativa en corresponsabilidad, apoyo y participación, como respuestas imprescindibles a la realidad del contexto.

Figura 6. Matriz de conglomerados por similitud de codificación en el conjunto de entrevistas.

Fuente: Elaboración propia con Software Nvivo 10



La dimensión equipo, entendida como servicios de apoyo externo o Equipo de Orientación Educativa, se percibe como externo y enlace para conocer la procedencia y asegurar una necesaria continuidad de acciones con el alumnado de nueva incorporación al centro, pero bastante alejado del cambio metodológico asumido o el proyecto educativo y pedagógico que desarrollan.

A la luz de los datos que muestra la tabla siguiente se puede afirmar que las relaciones entre las dimensiones objeto de estudio se encuentran fuertemente correlacionadas. Coeficiente de correlación de Jaccard muestra como tres dimensiones, con una correlación de 1, forman el trípode central de las relaciones. A lo que le siguen otro conjunto de dimensiones con correlaciones superiores a 0,7. Quedan por debajo de este índice de correlación todas las relaciones con la dimensión equipo (relativa a relaciones con EOE u otros servicios de apoyo), que rondan entre 0,67 y 0,52.

Tabla 36. Correlaciones entre categorías en el conjunto de entrevistas. Coeficiente de Jaccard.

Fuente: Elaboración propia

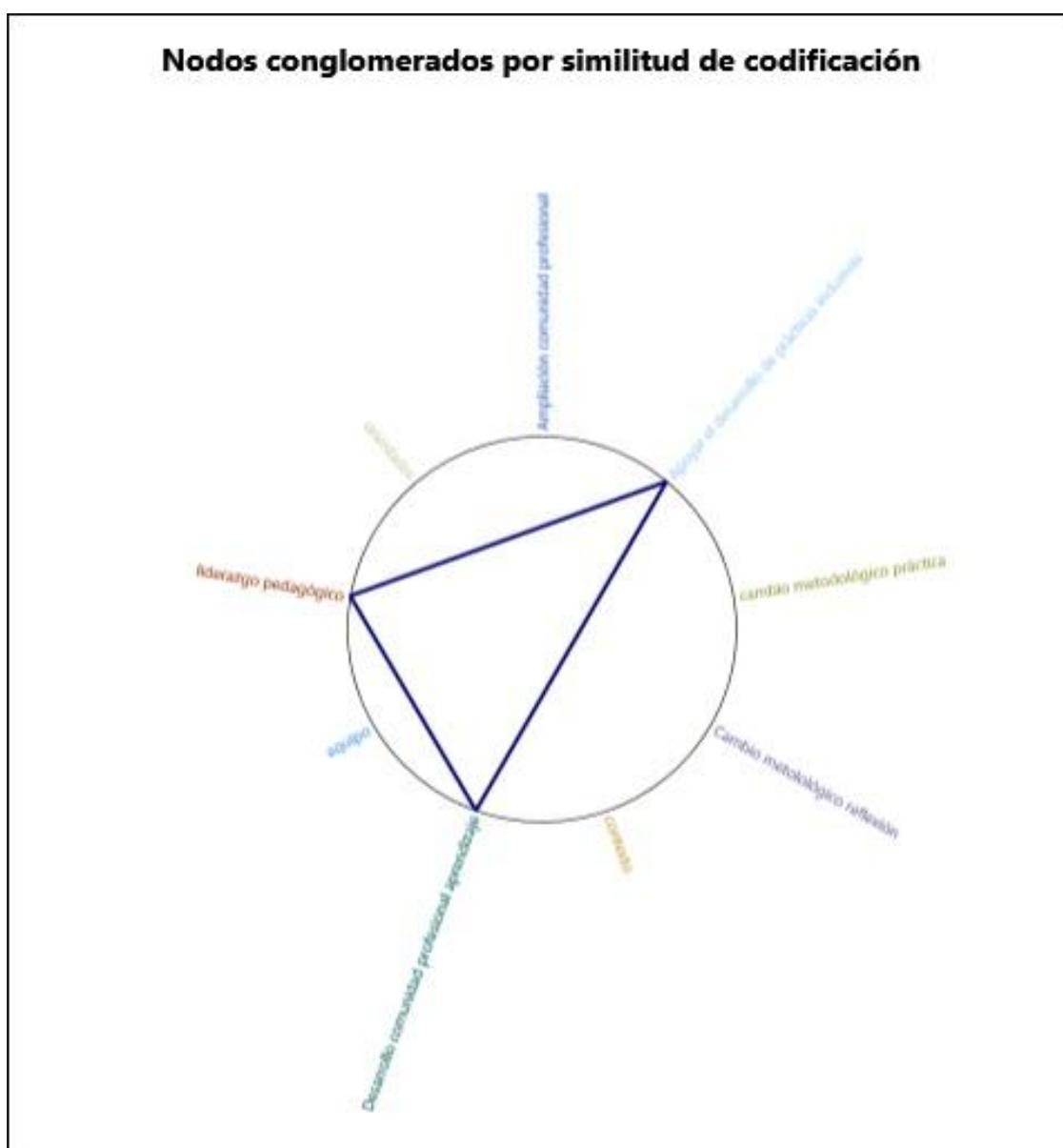
Nodo A	Nodo B	Coeficiente de Jaccard
Desarrollo comunidad profesional aprendizaje	Apoyar el desarrollo de prácticas inclusivas	1
liderazgo pedagógico	Apoyar el desarrollo de prácticas inclusivas	1
liderazgo pedagógico	Desarrollo comunidad profesional aprendizaje	1
cambio metodológico práctica	Ampliación comunidad profesional	0,96

cambio metodológico práctica	Apoyar el desarrollo de prácticas inclusivas	0,925926
Desarrollo comunidad profesional aprendizaje	cambio metodológico práctica	0,925926
liderazgo pedagógico contexto	cambio metodológico práctica	0,925926
Apoyar el desarrollo de prácticas inclusivas	cambio metodológico práctica	0,92
Desarrollo comunidad profesional aprendizaje	Ampliación comunidad profesional	0,888889
liderazgo pedagógico orientador	Ampliación comunidad profesional	0,888889
orientador	Ampliación comunidad profesional	0,888889
orientador	Apoyar el desarrollo de prácticas inclusivas	0,888889
contexto	Desarrollo comunidad profesional aprendizaje	0,888889
Cambio metodológico reflexión	liderazgo pedagógico	0,888889
contexto	Ampliación comunidad profesional	0,88
Desarrollo comunidad profesional aprendizaje	Apoyar el desarrollo de prácticas inclusivas	0,851852
Desarrollo comunidad profesional aprendizaje	Apoyar el desarrollo de prácticas inclusivas	0,851852
liderazgo pedagógico liderazgo pedagógico orientador	Cambio metodológico reflexión	0,851852
orientador	contexto	0,851852
Cambio metodológico reflexión	Cambio metodológico reflexión	0,851852
orientador	contexto	0,851852
Cambio metodológico reflexión	Ampliación comunidad profesional	0,846154
orientador	cambio metodológico práctica	0,814815
orientador	cambio metodológico práctica	0,777778
contexto	equipo	0,75
equipo	Ampliación comunidad profesional	0,740741
liderazgo pedagógico equipo	Cambio metodológico reflexión	0,740741
equipo	contexto	0,740741
equipo	Cambio metodológico reflexión	0,703704
equipo	Apoyar el desarrollo de prácticas inclusivas	0,666667
equipo	Desarrollo comunidad profesional aprendizaje	0,666667
equipo	equipo	0,666667
equipo	Ampliación comunidad profesional	0,615385
equipo	cambio metodológico práctica	0,592593
equipo	Cambio metodológico reflexión	0,518519
equipo	contexto	0,518519

Cuestión que queda reflejado con más claridad en los dos gráficos siguientes. El primero de ellos, a un nivel de correlación de 1, señala que es central en el discurso de estos informantes especialmente implicados con la innovación el trípode liderazgo pedagógico, desarrollo de la comunidad profesional y desarrollo de un proyecto y prácticas inclusivas. Este trípode es el corazón y motor de innovación, con una lógica aplastante y altamente coincidente con la literatura sobre cambio, según la cual para el desarrollo de una cultura y práctica inclusiva es imprescindible que exista un proyecto, con un claro liderazgo inclusivo, distribuido y pedagógico, apoyado por un equipo docente profesional capaz de trabajar y reflexionar en equipo con este propósito.

Figura 7. Matriz de correlación de dimensiones a nivel 1 en el conjunto de entrevistas.

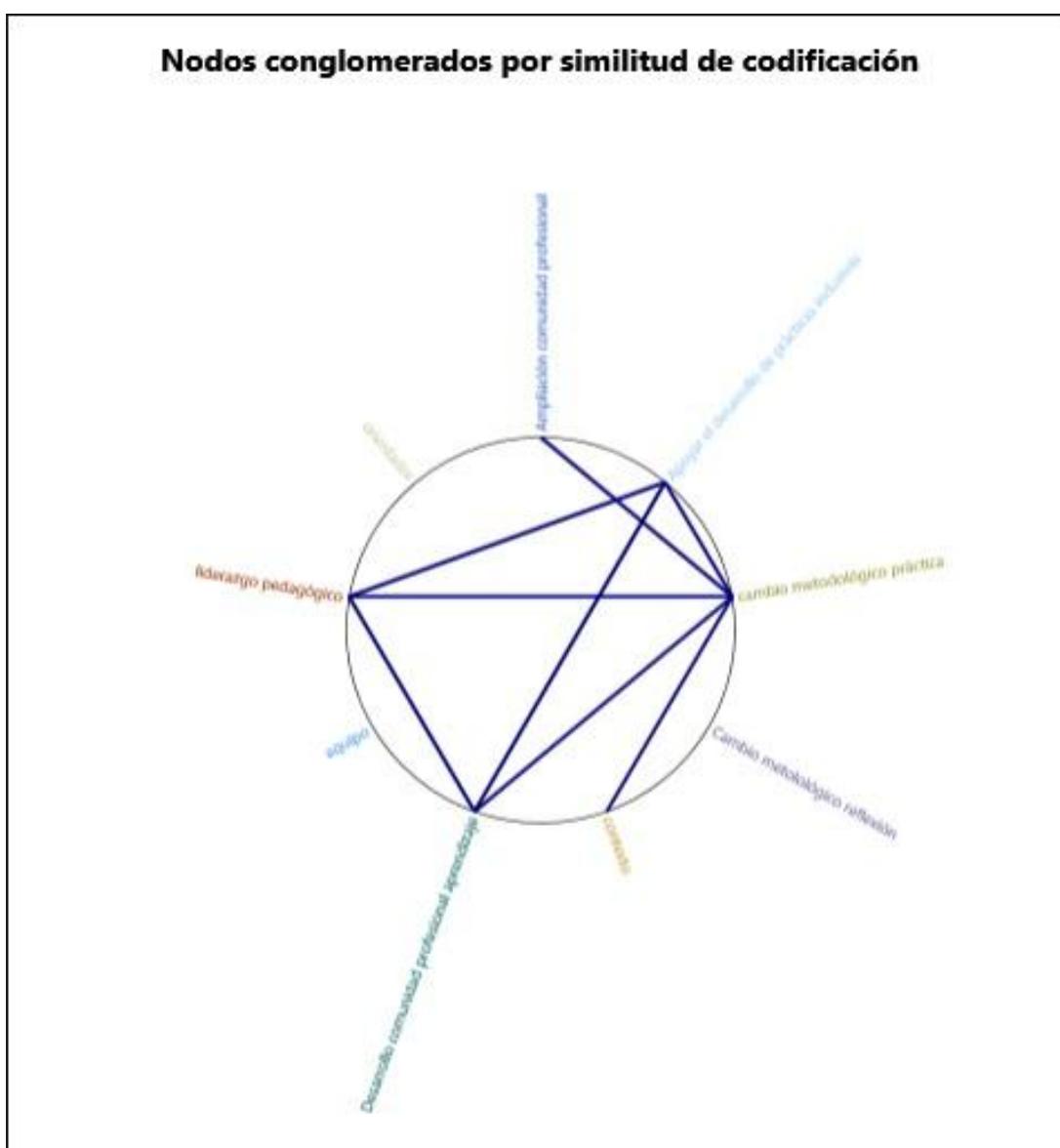
Fuente: Elaboración propia con Software Nvivo 10



El segundo gráfico, con un índice de correlación de 0,9, se amplía este trípode con otras derivaciones, correlacionadas claramente con el cambio metodológico en la práctica. Todo ello directamente relacionado con dar adecuada respuesta educativa a los retos y realidades de un contexto desafiante. Obviamente -como muestran las correlaciones-, este cambio metodológico va en línea con el proyecto educativo de una escuela inclusiva y el desarrollo de una comunidad profesional. Así como con la necesaria ampliación de la comunidad con la participación de las familias y otros agentes de la comunidad, especialmente desarrollando acciones de participación (comisiones y grupos interactivos) o más curriculares con la implicación en proyectos de trabajo.

Figura 8. Matriz de correlación de dimensiones a nivel 0,8 en el conjunto de entrevistas.

Fuente: Elaboración propia con software Nvivo 10



Algo especialmente relevante para nuestro estudio es que orientación y equipo de apoyo, aunque tienen correlaciones significativas (entre 0.89 y 0.74 el primero y entre 0,67 y 0,52 en el segundo), se encuentran aún al margen de la dinámica general del centro en cuanto a grandes temas y decisiones de mejora. Ocupan un papel colateral pero necesario. Aspecto éste que cabría profundizar.

El trabajo del orientador y orientadora, avanzando un nivel más en el índice de correlación (a 0,889), se observa cómo se encuentra, en cambio insertado con el equipo motor del cambio y en sus temas centrales (liderazgo, proyecto inclusivo y equipo profesional docente). Y, a más distancia (entre 0.85 y 0,78) de los otros elementos clave (reflexión/evaluación, contexto y cambio metodológico).

6.2. Discurso de los directores y directoras

En primer lugar, se muestra la nube de palabras, donde podemos observar como *centro*, *alumnos* y *proyecto* son los tres términos que destacan por encima del resto, seguidos de *todo*. Para los directores, la visión de conjunto, trabajando en un proyecto común en el que el alumnado sea el centro de todo, sería lo más importante.

Cerca de estos términos podemos ver otros como *curso*, *dirección*, *familias*, *profesorado*, *orientación* o *comunidades*, entre otros. Esto nos muestra la importancia que dan los directores a los distintos agentes educativos, así como a la dirección y orientación como elementos clave dentro de un proceso complejo en el que todos deben implicarse. Los verbos *tener*, *ser* o *estar* son los más presentes.

La mejor forma de trabajar es mediante un proyecto o proyectos, a partir de unas necesidades detectadas, y cooperación por parte de todo el profesorado. El apoyo y la convivencia son considerados fundamentales, y la formación se considera importante.

Se debe de entender la diversidad como un elemento enriquecedor.

Las familias son importantes, son parte del proceso educativo de los alumnos.

Figura 9. Marca de nube de resultados del análisis de frecuencia de palabras y campos semánticos.

Fuente: Elaboración propia con software Nvivo 10



A continuación, se muestran las palabras más importantes según el conteo:

Tabla 37. Resultados del análisis de frecuencia de palabras y campos semánticos.

Fuente: Elaboración propia

PALABRA	CONTEO	PORCENTAJE PONDERADO	PALABRAS SIMILARES
Centro	169	1,35	Centros, escuela, escolar, escolares, instituto, institutos
Alumnado	143	1,14	Alumno, alumnos, niño, niños
Proyecto	126	1	Programa, programas, curricular
Profesorado	94	0,75	Profesor, profesores
Todo	87	0,70	Todos, toda, todas
Orientación	83	0,66	Orientadora, orientadoras, orientador, orientadores
Dirección	76	0,60	Directivo, director, directores
Familias	60	0,48	Familia, familiar, familiares
Bueno	53	0,43	Buenos, buena, buenas
Mejora	54	0,43	Mejoras, mejor, mejores, mayor, mayores
Comunidades	53	0,42	Comunidad, convivencia
Educación	52	0,41	Educativo, educativos, formación
Iniciativa	50	0,40	Iniciativas, medida, medidas, idea, ideas
Aprendizaje	47	0,38	Aprendizajes, experiencia, experiencias
Parte	46	0,37	Divide, persona, personas, roles
Curso	45	0,36	Cursos
Aula	40	0,32	Aulas, clase, clases
Grupos	31	0,25	Grupo
Apoyo	30	0,24	Apoyos, ayuda, ayudas
Gente	30	0,24	
Estudios	29	0,23	Estudio, seguimiento, seguimientos
Atención	28	0,22	
Antes	27	0,22	Ante
Algunos	27	0,22	Algunos, algunas, alguna
Diversidad	25	0,20	
Forma	25	0,20	Formas
Sueños	25	0,20	Sueño
Departamento	24	0,19	Departamentos
Tipo	24	0,19	Tipos
Además	23	0,18	
Ahora	23	0,18	
Primer	22	0,18	
Existe	23	0,17	Actual, actuales, real, universal
Tema	21	0,17	Temas
Problemas	20	0,16	Problema
Espacio	18	0,14	Espacios
Nosotros	17	0,14	
Necesidades	17	0,14	Necesidad

Los directores coinciden con el “conjunto total de entrevistas” en algunos grupos de palabras, situándolas en posiciones similares según el tanto por ciento ponderado. Entre las palabras que coinciden podemos encontrar *alumnado*, *centro*, *orientación*, *todo*, *proyecto* y *profesorado* entre el grupo que encabeza la lista de palabras que se repiten. En este sentido concuerdan con el “conjunto” y los

“orientadores” en la importancia que le dan al centro como un todo, situando al alumnado como eje de todo proceso educativo.

Sin embargo, consideran la dirección, la mejora y el trabajo en comunidad como algo fundamental. Esto se ve reflejado en el segundo grupo de palabras según la frecuencia, en el que aparecen *dirección, familias, bueno, mejora, comunidades, educación e iniciativa*. En este sentido, dirección, comunidades, mejora y educación suben puestos con respecto al “conjunto” y los “orientadores”, por lo que son considerados más importantes por este grupo de informantes.

Diversidad aparece con más frecuencia que en el conjunto, sin embargo, *aula* aparece menos, lo cual es razonable debido a que frecuentemente el ámbito en el que se desenvuelven los directores suele ser fuera de clase.

Tabla 38. Resultados del análisis de frecuencia de palabras (verbos).

Fuente: Elaboración propia

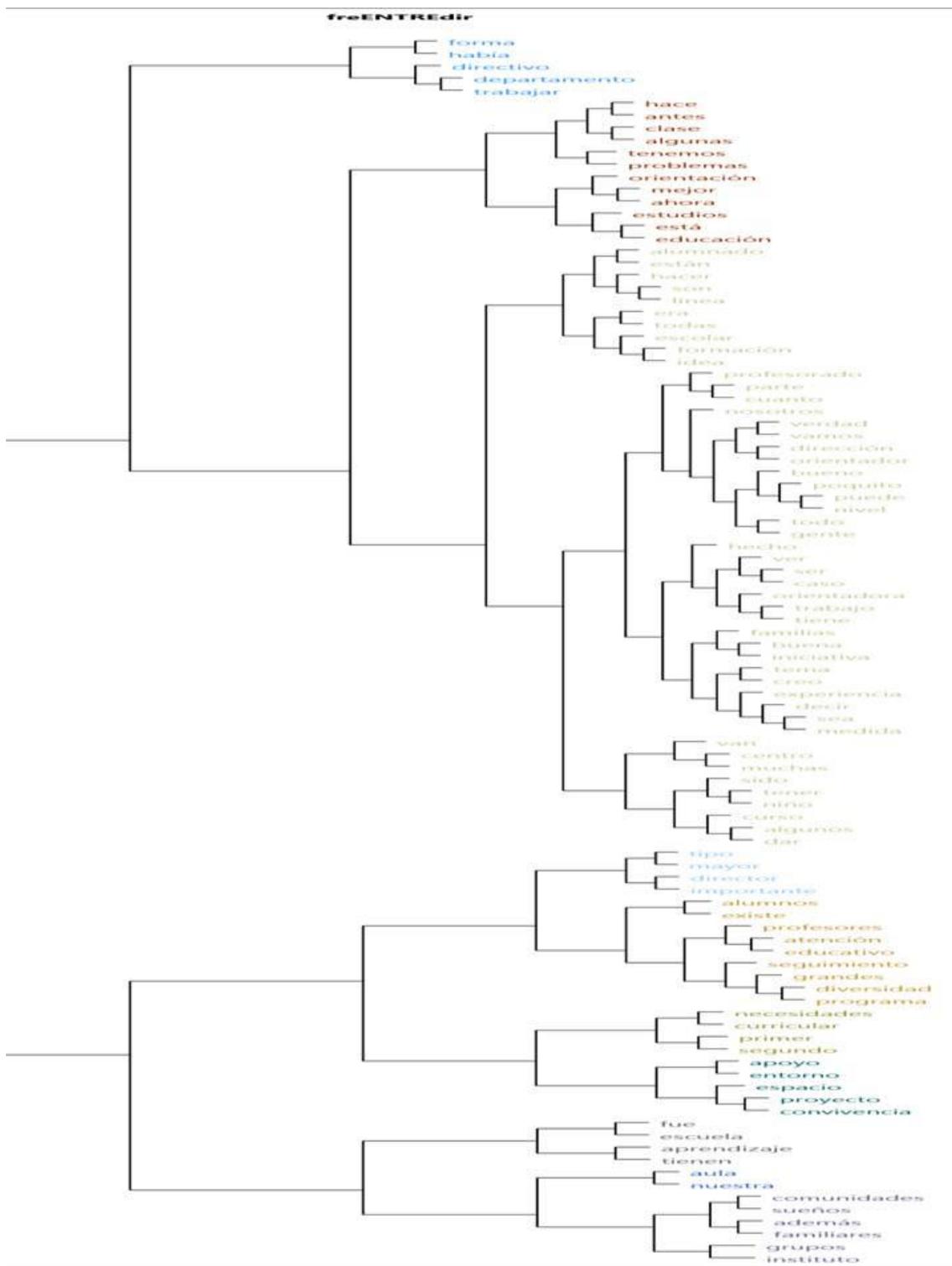
VERBO	CONTEO	PORCENTAJE PONDERADO	VERBOS SIMILARES
Ser	176	1,41	Son, sea, seas, era, fue, sido
Tener	117	0,94	Tiene, tienes, tenemos, tenga, tengas
Hacer	76	0,61	Hace, haces, hecho
Está	74	0,60	Estás, están, estamos
Trabajar	61	0,49	Trabajo, trabajos
Van	32	0,25	Vamos
Ver	19	0,25	
Puede	25	0,20	Puedes
Había	20	0,16	
Creo	19	0,15	
Decir	15	0,12	
Dar	13	0,10	

Ser y *tener* son los verbos que más se repiten, por lo que en este aspecto coinciden tanto con el “conjunto” como con los “orientadores”.

A continuación, se muestra el conglomerado de directores y directoras:

Figura 10. Resultados del análisis de frecuencia de palabras y campos semánticos.

Fuente: Elaboración propia con software Nvivo 10



Según el conglomerado de los directores y directoras vemos como en el instituto se debe trabajar en comunidades, compartiendo sueños, contando además

con las familias para ello. Es importante la formación de grupos. Por otro lado, el aula se considera el principal escenario para el aprendizaje dentro de la escuela.

Hay que tener en cuenta el entorno para poder conseguir un espacio donde la convivencia sea buena. Para esto es necesario seguir un proyecto común en el que haya apoyo entre y para todos. Además, es necesario adaptar el currículum según las necesidades que se planteen.

El programa debe atender a la diversidad. Para ello hay que hacer un seguimiento, de tal forma que se realice una atención educativa lo más individualizada y adaptada a las necesidades de los alumnos. Para ello es importante el trabajo de los profesores.

Se debe de tener en cuenta las experiencias para tomar medidas oportunas, y para que se lleven a cabo buenas iniciativas. Para esto es necesaria la participación de las familias.

Los estudios muestran cómo se puede mejorar la educación. La orientación se sitúa en un lugar clave a la hora de abordar los problemas que surgen. En algunas ocasiones se pueden prevenir estos problemas con medidas en clase.

Seguidamente se presentan los resultados del análisis de categorías elaborado a partir del discurso de los directores y directoras.

Tabla 39. Distribución de frecuencias de aparición por categorías de análisis en entrevistas a directivos.

Fuente: Elaboración propia

	ACP	DPI	CMP	CMR	CON	CPA	LIP
Dir. 1	7	9	7	0	6	7	8
Dir. 2	10	8	3	1	3	6	6
Dir. 3	1	12	10	4	8	7	7
Dir. 4	1	5	2	4	1	8	10
Total	19	34	22	9	18	28	31

Como se observa en la tabla anterior, la opinión de los directores varía de unos centros a otros, como es obvio en función de contextos, proyectos y personas. Ahora bien, analizados en su conjunto se observa como las frecuencias de categorías se agrupan en tres grupos bastante homogéneos de opinión y que suma el 57,8% de su discurso. Mayoritariamente les interesa la construcción y desarrollo de un proyecto educativo que de unidad e identidad a la acción educativa de su centro. Y que eso se logra necesariamente con su función de liderazgo pedagógico y la distribución de responsabilidades (liderazgo distribuido, con la participación del grupo motor y otros liderazgos intermedios), y del compromiso del profesorado como equipo docente

implicado en dicho proyecto y capaz de ir actuando cada vez más como una comunidad profesional de aprendizaje.

Desde este proyecto ir articulando un cambio metodológico (13,7 %) para dar respuesta a las necesidades del contexto y del alumnado del centro (11,2 %). Sin olvidar que es importante buscar y asegurar apoyos en la comunidad, especialmente en las familias y en los recursos de la zona (11,8 %). Dejando curiosamente la reflexión y la evaluación en un tercer plano (5,6 %). Posiblemente es una respuesta a la presión externa por el rendimiento académico y la etiquetación para justificar acciones más puntuales, que pasarían a un plano más marginal y alejado de la visión institucional.

Figura 11. Conglomerados por similitud de codificación en opinión de directores y directoras.

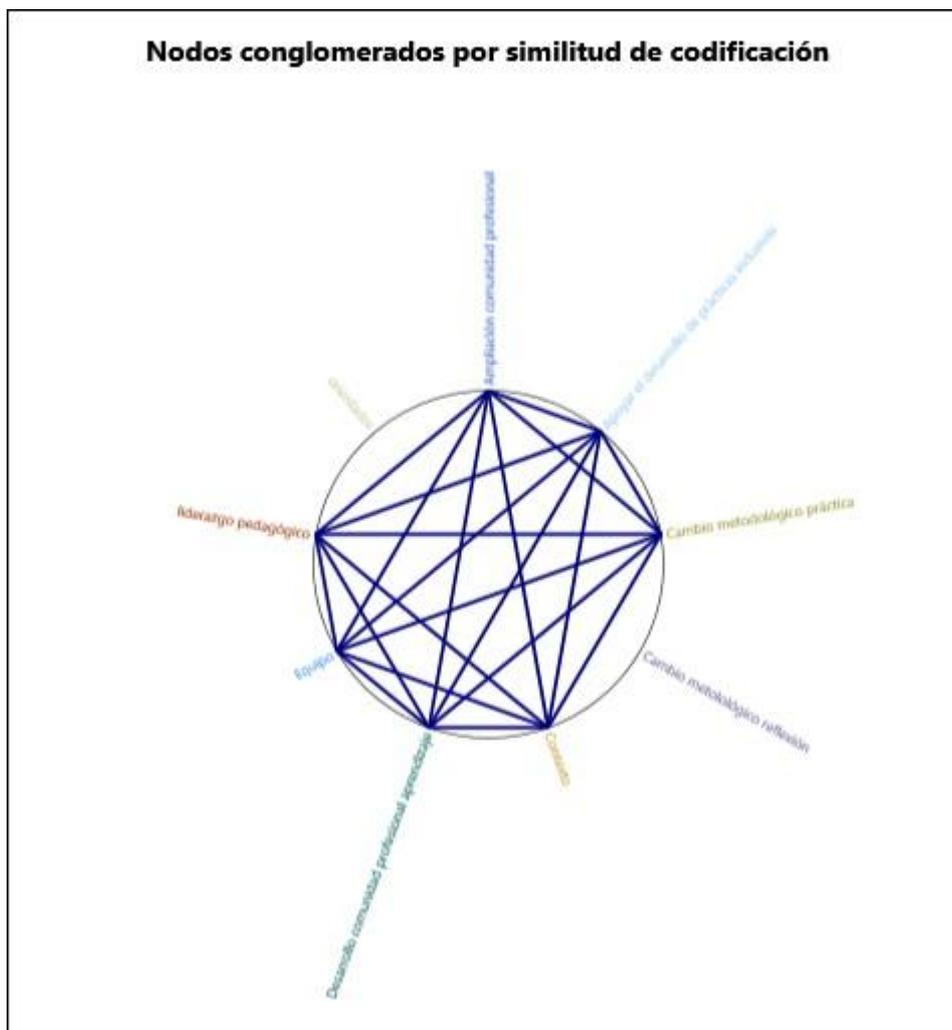
Fuente: Elaboración propia con software Nvivo 10



Como muestra la matriz de conglomerados anterior, son clave a juicio de los directores y directoras la idea de equipo docente y el desarrollo de la comunidad profesional de aprendizaje, como herramientas desde las que abordar un cambio metodológico en la práctica que dé respuesta a las necesidades y retos del contexto. Junto a estas dos ideas principales, el su liderazgo pedagógico y distribuido, apoyado también en la comunidad, es clave para la instauración de una cultura institucional y profesional y un proyecto educativo común inclusivo. La figura del orientador es un agente necesario pero colateral, que desempeña funciones externas (al desarrollo del proyecto) y que aporta elementos, recursos y medidas para sostener estos procesos, desde el diagnóstico, la reflexión sobre la práctica y la evaluación. Ideas éstas que se perciben con mayor precisión, en el gráfico siguiente, en el que todos los elementos están altamente correlacionados, mientras que los dos últimos correlacionan en menor medida con el resto de dimensiones.

Figura 12. Matriz de correlación de dimensiones a nivel 1 en opinión de directores y directoras.

Fuente: Elaboración propia con software Nvivo 10



Como muestra la matriz de conglomerados, en opinión de los directores todos los elementos tienen una fuerte correlación, todos con un Coeficiente de Jaccard de uno. Lo que es coherente con su visión sistémica así lo denota. Dejando sólo las dimensiones orientación y reflexión y evaluación para el cambio metodológico como aspectos relativamente colaterales, puesto que éstas muestran correlaciones con el resto de elementos de 0,89 con el resto (en el caso de la orientación) y de 0,75 en el de cambio metodológico reflexión y medidas de apoyo.

Un caso particular que merece nuestra consideración son los cargos directivos que son o han sido orientadores. La tabla siguiente recoge su opinión.

Tabla 40. Distribución de frecuencias de aparición por categorías de análisis en entrevistas a directivos.

Fuente: Elaboración propia

	ACP	DPI	CMP	CMR	CON	CPA	LIP
Dir. 3	1	12	10	4	8	7	7
Dir. 4	1	5	2	4	1	8	10
Or. 1	7	8	8	6	4	12	9
Total	9	25	20	14	13	27	26

Este grupo de profesionales, por su función como directivos con la experiencia y ojo ilustrado sistémico y especialmente atento por la inclusión, les lleva a considerar todo más integrado y ligeramente diferente a lo que opinan por su rol propio del cargo que ocupan principalmente. De este modo, su discurso es bastante equilibrado en torno a tres temas fundamentales para ellos, el trabajo implicativo y colaborativo del profesorado, en torno a un proyecto educativo y de centro inclusivo, para lo que tiene que cuidar mucho su liderazgo, su modo de acompañamiento y la distribución de responsabilidades y liderazgo pedagógico (58,2 % del peso del discurso). Tras ello y como puente, el necesario cambio metodológico (14,9 %), que dé respuesta a ese proyecto sistémico consensuado y que responda con evidencias y reflexión (evaluación, diagnóstico, debate sobre la práctica) a las necesidades y posibilidades de la zona (9,7 %). Ven la ampliación de la comunidad como un apéndice necesario para una adecuada atención educativa (6,7 %).

Básicamente es una réplica de lo que opinan los directores en general, disminuyendo el peso de la comunidad y aumentado el de la reflexión, la evaluación y el diagnóstico para promover un cambio metodológico y organizativo que dé respuestas a las necesidades del alumnado, centro y zona.

6.3. Discurso de los orientadores y orientadoras

En primer lugar, se muestra la nube de palabras, según la cual podemos comprobar como para los orientadores y orientadoras los términos que destacan por encima del resto son *centro* y *todo*, seguidos de *alumnos*, por lo que podemos interpretar que el centro como unidad, como comunidad, como un todo armonizado en el que los alumnos sean lo importante, es el principal mensaje que se refleja.

Si nos desplazamos por la nube podemos observar como las palabras *proyecto*, *personas*, *orientador* y *tutores* son también importantes, lo que añadido a la presencia de verbos como *deber*, *tener* o *poder*, nos indica la importancia de trabajar juntos y las grandes posibilidades que eso conlleva.

El orientador debe trabajar a nivel de aula, evaluando problemas, con el objeto de mejorar esa formación, mejorando las formas de atención a la diversidad, y apoyando en lo que se requiera.

Se debe trabajar un proyecto común en el que el orientador sea una pieza de engranaje entre los distintos agentes educativos. Para eso es necesaria una buena convivencia y trabajar a nivel curricular con los compañeros.

Los alumnos son el epicentro de nuestra enseñanza, y tenemos que aprender de las experiencias para trabajar juntos, profesorado de distintos departamentos y familias, para conseguir ese cambio y esa mejora en nuestros alumnos.

Para que el centro funcione tiene que ser un “todo”, en el que todos los agentes educativos vayan en la misma dirección. Para eso se necesita colaboración entre profesores y demás agentes, para ver dificultades y dar un sentido a la información.

Figura 13. Resultados del análisis de frecuencia de palabras y campos semánticos.

Fuente: Elaboración propia con software Nvivo 10



A continuación, se muestran las palabras más importantes o que más se repiten según el conteo de palabras:

Tabla 41. Resultados del análisis de frecuencia de palabras y campos semánticos.

Fuente: Elaboración propia

PALABRA	CONTEO	PORCENTAJE PONDERADO	PALABRAS SIMILARES
Alumnado	202	1	Alumnos, niños
Centro	189	0,93	Centros
Orientación	158	0,78	Orientador, orientadora, orientadores, orientadoras
Todo	156	0,77	Todos
Proyecto	131	0,64	Proyectos, programa, programas curricular, curriculares
Profesorado	107	0,53	Profesor, profesores
Familias	104	0,51	Familia, padre, padres, madre, madres
Tutoría	96	0,47	Tutoría, tutor, tutores
Tema	81	0,40	Temas
Poco	74	0,36	
Cosas	72	0,35	Cosa
Aula	68	0,34	Clase, aulas
Personas	74	0,31	Parte, persona, roles
Medida	59	0,29	Medidas
Bueno	58	0,29	Buenos

Cuando	58	0,29	
Grupo	52	0,26	Grupos
Claro	51	0,25	
Hora	51	0,25	Horas
Puede	49	0,24	Puedes
Departamento	48	0,24	Departamentos
Directivo	48	0,24	Directivos
Muchas	47	0,23	Mucha
Ahora	45	0,22	
Gente	43	0,21	
Convivencia	39	0,19	
Nivel	39	0,19	Niveles
Forma	38	0,19	Formas
Mejor	37	0,18	Mejores
Nosotros	37	0,18	
Problemas	37	0,18	Problema
Necesidades	36	0,18	Necesidad
Verdad	36	0,18	
Además	35	0,17	
Dentro	35	0,17	
Curso	34	0,17	Cursos
Formación	34	0,17	
Decir	33	0,16	
Tiempo	33	0,16	Tiempos
Importante	33	0,16	Importantes
Antes	32	0,16	

Los orientadores coinciden con el “conjunto de entrevistas” en algunos grupos de palabras, situándolas en posiciones similares según el tanto por ciento ponderado. Entre las palabras que coinciden podemos encontrar *alumnado*, *centro*, *orientación*, *todo*, *proyecto* y *profesorado* entre el grupo que encabeza la lista de palabras que se repiten. En este sentido concuerdan con el conjunto en la importancia que le dan al centro como un todo, situando al alumnado como eje de todo proceso educativo.

Además, coinciden en dar importancia al trabajo cooperativo y con todos los agentes educativos. Por otro lado, consideran sustancial llevar la teoría a la práctica, al aula. Esto se ve reflejado en las palabras que aparecen en el segundo grupo de frecuencia, tales como *familias*, *tutoría*, *aula*, *medida*, *grupo*, *departamento* y *directivos*.

No coinciden con el “conjunto” en algunos elementos que aparecen con menos frecuencia. Es el caso de *diversidad*, que no aparece entre las más mencionadas.

Tabla 42. Resultados del análisis de frecuencia de palabras (verbos).

Fuente: Elaboración propia

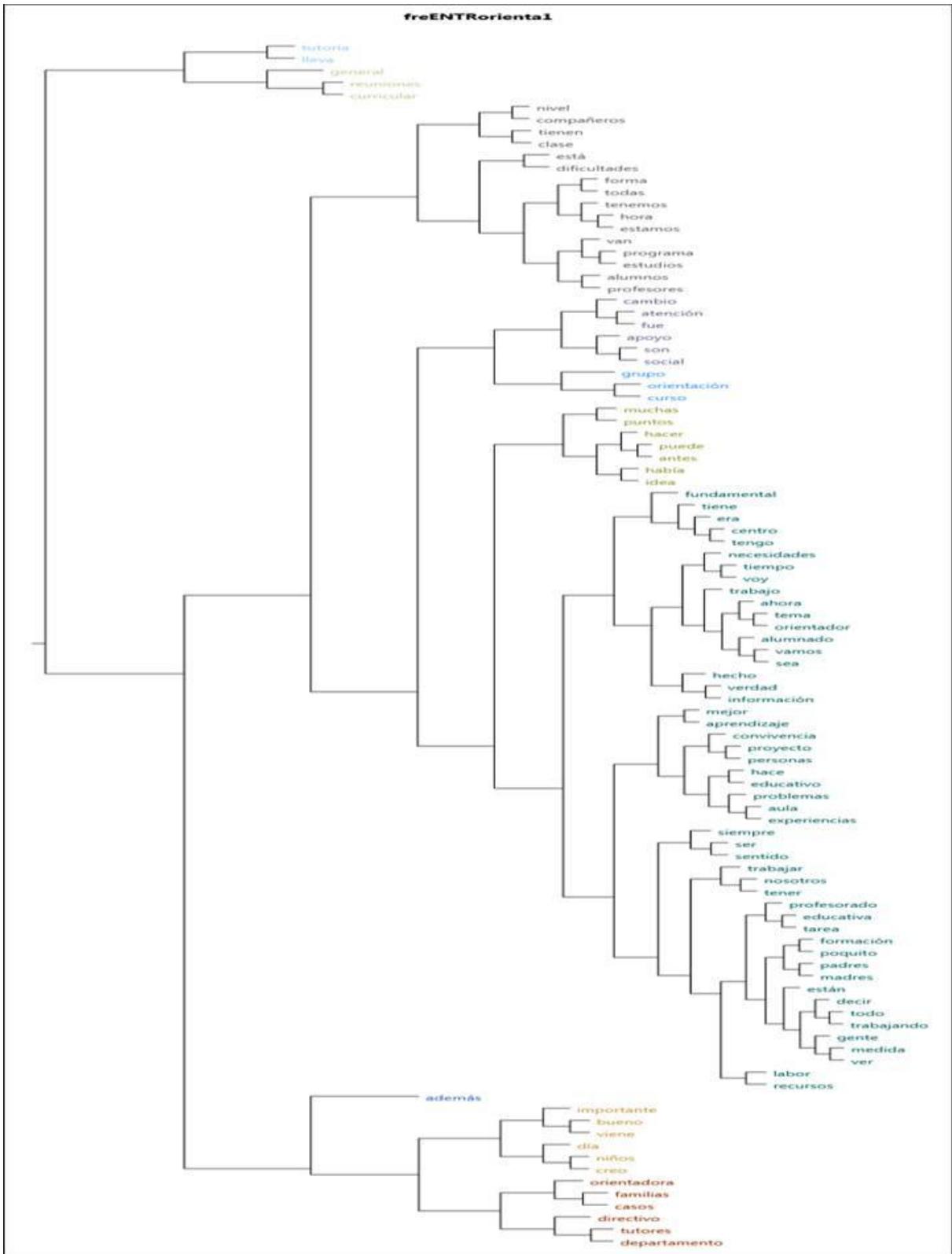
VERBO	CONTEO	PORCENTAJE PONDERADO	VERBOS SIMILARES
Tener	262	1,29	Tiene, tienes, tenemos, tienen, tengo
Ser	191	0,93	Sea, era, fue, son
Estamos	166	0,82	Está, están, estaba
Hacer	162	0,80	Hace, hecho
Vamos	146	0,73	Van, viene, voy
Trabajar	115	0,57	Trabajos, trabajando
Hemos	102	0,50	Han
Había	32	0,16	
Ver	28	0,14	

Coinciden con el “conjunto” en los verbos que más se repiten. *Ser, tener, estar* y *hacer* ocupan las primeras posiciones, destacando por encima del resto.

A continuación, se muestran los conglomerados de entrevistas a orientadores y orientadoras:

Figura 14. Resultados del análisis de frecuencia de palabras y campos semánticos.

Fuente: Elaboración propia con software Nvivo 10



Los resultados actuales señalan la orientación de aspectos que respondan a la diversidad. Es fundamental un buen trabajo en clase en coordinación con el apoyo. A nivel de compañeros en clase es donde se encuentran las dificultades, y hacia donde se dirigen los programas, los estudios, y es donde estamos implicados ahora.

Del mismo modo son necesarios principios flexibles que orienten un proyecto que sea capaz de dar cobertura a la atención a la diversidad, empezando por el aula. Y en el que todos trabajen por atender dichas necesidades. En ello, las relaciones y la coordinación entre grupos, alumnos y clases diferentes deben ser clave.

Es siempre muy interesante que todo tenga sentido y que las personas se sientan parte; teniendo que trabajar juntos. Si bien es el profesorado el verdadero responsable de la tarea educativa y la formación, también es un poquito de las familias, que deben estar en todo trabajo y en las diferentes medidas. A lo que cabe más recursos y la labor (del orientador).

Además, es importante incidir en la mejora del día a día de los niños, orientando a casos y familias, y trabajando con directivos, tutores y departamento.

El análisis de conglomerado también muestra que los sentidos se dividen en dos sentidos: De un lado, Se debe llevar la tutoría a nivel general con reuniones y atender a lo curricular, ya la formación del profesorado.

De este modo, consideran que la metodología y la evaluación son partes en un proceso que debe tener sentido dentro de un modelo adecuado a la política educativa y proyecto de centro. Así mismo, afirman que la reflexión sobre todas las claves que afectan al alumnado, los contenidos y las medidas de apoyo, deben ofrecer respuesta a la práctica y necesidades propias de implementar la inclusión en este contexto.

Buscando como resultado el mejor aprendizaje, la convivencia en el centro y entre personas, haciendo todo educativo, aprovechando incluso los problemas las experiencias de aula.

De otra parte, opinan que los distintos procesos de desarrollo que afectan a la formación deben ser tomados en consideración tanto a la hora de plantear la propuesta educativa y la necesaria orientación de la misma como la promoción de cambios oportunos y la mejora de la convivencia.

La tabla siguiente recoge la opinión de los diferentes orientadores y orientadoras en función de las categorías de análisis.

Tabla 43. Distribución de frecuencias de aparición por categorías de análisis en entrevistas a orientadores y orientadoras.

Fuente: Elaboración propia

	ACP	DPI	CMP	CMR	CON	CPA	LIP
Or. 1	7	8	8	6	4	12	9
Or. 2	1	2	1	0	2	4	1
Or. 3	3	1	6	1	0	5	1
Or. 4	3	10	7	2	5	5	8
Or. 5	2	5	3	4	3	3	8
Or. 6	0	1	0	1	0	3	6
Or. 7	5	5	3	1	2	12	9
Or. 8	5	5	2	2	1	11	9
Total	26	37	30	17	17	55	51

La opinión de los orientadores y orientadoras de estos contextos desafiantes, aún con claras diferencias entre unos y otros, se agrupa en tres grandes bloques, homogéneos entre sí y bien distantes unos de otros por grado de frecuencia de aparición. De una parte, queda claro que ellos destacan dos focos clave (que suman el 45,5 %, de las categorizaciones), el trabajo e implicación del profesorado en el seno de equipos docentes como comunidad profesional de aprendizaje y la acción del liderazgo pedagógico. Tanto sea del director, como del equipo motor del centro. Entre el que se encuentran los orientadores según su opinión. En este punto describen cómo deberían actuar este trabajo colaborativo y los que ejercen funciones de liderazgo o de acompañamiento. Dejan claro que deben trabajar preferentemente por tanto en estos contextos con profesorado y con equipo directivo.

El segundo grupo de opinión (con un 28,8 % de frecuencia) lo componen dos categorías centrales: la construcción y desarrollo de una cultura, proyecto, política institucional inclusiva y el necesario cambio metodológico en la práctica, tanto con medidas eminentemente curriculares y metodologías alternativas globales, como con la promoción de medidas organizativas o de atención a la diversidad específicas. En este grupo destacan su labor como nexo con otros agentes sociales (familias, comunidad, otros profesionales) como necesario apoyo al desarrollo del proyecto educativo (11,2 %).

Por último, como síntoma de su cambio de paradigma en cuanto a modelo de orientación ejercido, se muestran más distantes de acciones como evaluación y diagnóstico para responder a las necesidades de centro y fomentar la reflexión sobre cómo actuar y promover medidas organizativas (14,6 %). No es que no desdeñen estas funciones clave, sino que -contrariamente a la tradición que las coloca como elemento central de su trabajo- consideran que otras funciones y visiones más sistémicas son más útiles y potentes en estos contextos.

Tabla 44. Distribución de frecuencias de aparición por categorías de análisis en entrevistas a orientadores y orientadoras.

Fuente: Elaboración propia

	ACP		DPI		CMP		CMR		CON		CPA		LIP	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Poca experiencia	9	9,4 %	18	18,8%	17	17,7%	7	7,3%	10	10,4%	17	17,7%	18	18,8%
Experimentadas	19	13,7%	19	13,7%	13	9,4%	10	7,2%	7	5%	38	27,4%	33	23,7%

Claves explicativas: fr. = frecuencia de codificación; % = peso porcentual en su discurso por grado de experiencia profesional

La experiencia como orientador u orientadora en estos contextos desafiantes supone algunos cambios significativos en el discurso entre unos y otros. Si bien coinciden en su bajo índice de referencias a las necesidades y problemáticas o de evaluación y diagnóstico (7,2 y 7,3 % respectivamente). Si bien esto segundo sí es mencionado el doble de veces en los noveles que en los experimentados (10,4 % frente al 5 %). Parece claro que en estos contextos desafiantes importa más la respuesta global y práctica que la descripción y el diagnóstico. Lo que supone un salto importante a sus roles profesionales tradicionales muy reconocidos, pero en los márgenes del sistema. Frente a ello, dedican más esfuerzo descriptivo y argumentativo en lo institucional y en las acciones de conjunto, más próximas a otros planteamientos de compañero crítico e incluso compartiendo o con responsabilidades de liderazgo pedagógico o de asesoría crítica colaborativa. Las diferencias en cambio son más de matiz en los temas centrales de sus discursos.

De este modo, los experimentados dedican el 51,1 % de su discurso a dos categorías muy equilibradas, el trabajo colaborativo, implicativo y profesional del profesorado y al apoyo al liderazgo pedagógico o a definir su función de acompañamiento profesional. Seguido también en igual peso a las justificaciones y alegatos a la necesidad de disponer y desarrollar un proyecto inclusivo de comunidad, como a la ampliación de la misma con la familia y profesionales del contexto (27,4 %). Destacan, por su escaso peso porcentual en el discurso de temas más próximos a las prácticas de aula, la evaluación o las necesidades educativas (19,6 %). En este sentido es significativo que sólo hablan de cambio metodológico en la práctica en el 9,4 % de sus discursos, o del 7,2 % sobre reflexión y evaluación para este cambio, incluso para describir las necesidades del alumnado y contexto, con un 5 %. Obviamente están acentuando su perspectiva institucional y visión de conjunto

Los orientadores y orientadoras noveles en estos contextos y centros desafiantes centran su discurso en torno al liderazgo y a cómo desempeñar su nuevo rol (colega crítico e implicado en la dinámica global del centro) de manera coordinada con la dirección escolar, para el desarrollar el proyecto educativo inclusivo (aportando entre ambas categorías por igual el 37,6 % de su discurso). Y, muy próximo a ello (con un 35,4 %) el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje entre el profesorado o la implicación reflexivo-colaborativa del mismo, en torno al imprescindible cambio metodológico que supone la inclusión. Si bien es clave para ellos esta visión institucional, el contraste principal con sus colegas más

experimentados estriba en su mayor atención al cambio metodológico en la práctica (un 17,7 % frente al 9,4 % de los más antiguos). Mientras que ocurre al contrario con el peso del discurso en cuanto a ampliación de la comunidad (un 9,4 % frente al 13,7 % de los primeros).

Figura 15. Conglomerados por similitud de codificación en opinión de orientadores y orientadoras.

Fuente: Elaboración propia con Nvivo 10



Atendiendo al nodo de conglomerados (o matriz de correlación) por similitud de codificación, los orientadores y orientadoras presentan un discurso en el que presentan dos bloques claros de relaciones en sus discursos. De un lado hablan de que el liderazgo pedagógico y distribuido del director es clave en el desarrollo de un proyecto institucional y educativo inclusivo y que es preciso también fortalecer y desarrollar una comunidad profesional de aprendizaje entre el profesorado. Queda el orientador como un apoyo necesario es este liderazgo o proyecto de dirección que aporta herramientas de diagnóstico, organizativas y de reflexión que den soporte al desarrollo de este proyecto y estas dinámicas de centro.

De otra parte, atender a las necesidades y realidades del contexto y de los colectivos de estudiantes presentes en el centro demandan dos claros nortes, de un lado el cambio metodológico en la práctica y de otro, la ampliación de la comunidad y la integración en ella de las familias y los recursos comunitarios y de apoyo externo.

Tabla 45. Tabla de correlaciones por dimensiones en opinión de orientadores.
Coeficiente de Jaccard.

Fuente: Elaboración propia

Nodo A	Nodo B	Coeficiente de Jaccard
Cambio metodológico práctica	Ampliación comunidad profesional	1
Desarrollo comunidad profesional aprendizaje	Apoyar el desarrollo de prácticas inclusivas	1
liderazgo pedagógico	Apoyar el desarrollo de prácticas inclusivas	1
liderazgo pedagógico	Desarrollo comunidad profesional aprendizaje	1
orientador	Apoyar el desarrollo de prácticas inclusivas	0,928571
orientador	Desarrollo comunidad profesional aprendizaje	0,928571
orientador	liderazgo pedagógico	0,928571
Apoyar el desarrollo de prácticas inclusivas	Ampliación comunidad profesional	0,857143
Cambio metodológico práctica	Apoyar el desarrollo de prácticas inclusivas	0,857143
Cambio metodológico reflexión	Apoyar el desarrollo de prácticas inclusivas	0,857143
Desarrollo comunidad profesional aprendizaje	Ampliación comunidad profesional	0,857143
Desarrollo comunidad profesional aprendizaje	Cambio metodológico práctica	0,857143
Desarrollo comunidad profesional aprendizaje	Cambio metodológico reflexión	0,857143
liderazgo pedagógico	Ampliación comunidad profesional	0,857143
liderazgo pedagógico	Cambio metodológico práctica	0,857143
liderazgo pedagógico	Cambio metodológico reflexión	0,857143
Contexto	Ampliación comunidad profesional	0,833333
Contexto	Cambio metodológico práctica	0,833333
orientador	Ampliación comunidad profesional	0,785714
orientador	Cambio metodológico práctica	0,785714
orientador	Cambio metodológico reflexión	0,785714
orientador	Equipo	0,769231
Cambio metodológico reflexión	Ampliación comunidad profesional	0,714286
Cambio metodológico reflexión	Cambio metodológico práctica	0,714286
Contexto	Apoyar el desarrollo de prácticas inclusivas	0,714286
Desarrollo comunidad profesional aprendizaje	Contexto	0,714286
Equipo	Apoyar el desarrollo de prácticas	0,714286

	inclusivas	
Equipo	Desarrollo comunidad profesional aprendizaje	0,714286
liderazgo pedagógico	Contexto	0,714286
liderazgo pedagógico orientador	Equipo	0,714286
Contexto	Contexto	0,642857
Equipo	Cambio metodológico reflexión	0,571429
Equipo	Ampliación comunidad profesional	0,571429
Equipo	Cambio metodológico práctica	0,571429
Equipo	Cambio metodológico reflexión	0,571429
Equipo	Contexto	0,428571

Según muestra el Coeficiente de Correlación de Jaccard en la tabla anterior, en el caso de la opinión de los orientadores y orientadoras se encuentra más estratificado en rangos de valor de las correlaciones, abarcando a dimensiones con un altísimo nivel de relación (entre 1 y 0,9), junto a otros medios (entre 0,86 y 0,7) o directamente bajos o no significativos (interiores a 0,7).

El primer bloque puede ser más fácilmente comprendido observando las figuras siguientes de nodos de conglomerados.

Figura 16. Matriz de correlación de dimensiones a nivel 1 en opinión de orientadores y orientadoras.

Fuente: Elaboración propia con Nvivo 10



Por su parte, la matriz de correlación emergente de establecer nodos de conglomerados por similitud de codificación a nivel 1, denotan que existen dos grandes nodos superpuestos. De una la relación directa entre cambio metodológico

en la práctica y ampliación de la comunidad (participación activa de las familias), como aspectos fundamentales del cambio. Y, de otra parte, el desarrollo y fortalecimiento del trípode liderazgo, proyecto y equipo docente.

Figura 17. Matriz de correlación de dimensiones a nivel 0,9 en opinión de orientadores y orientadoras.

Fuente: Elaboración propia con Nvivo 10



Ampliando el margen de permisividad de relación una décima en el coeficiente, aparece una relación interesante entre orientador y liderazgo, proyecto educativo y desarrollo del trabajo en equipo y la reflexión y compromiso colectivo entre los docentes. Lo que denota claramente que ellos y ellas son conscientes de que pueden ser y deben actuar sistémicamente apoyando a los elementos centrales del cambio metodológico (el trípode motor del cambio resaltado en la relación más intensa).

Seguidamente, si bien en una zona más gris (por no mostrada) pero con una relación significativa, es el más común. El resto de valores, van desgranado un conjunto de otras relaciones importantes, pero de menor grado de presencia en su discurso, como son la relación entre apoyo al desarrollo del proyecto educativo y la ampliación de la comunidad, o el proyecto educativo y el cambio metodológico o con los elementos organizativos, técnicos (de evaluación y diagnóstico) que apoyan la reflexión sobre la práctica.

Por último, los más bajos tienen que ver con la idea de "equipo", tanto como equipo de trabajo como equipo de orientación y apoyo (de zona). Son conscientes que, si bien son parte importante de su labor profesional, y muy necesarios, no dejan de ser elementos en cierto modo colaterales y marginales para el verdadero cambio educativo en los centros en los que trabajan. Los profesionales de la orientación deben acometer estos espacios para liberar a profesorado y directivos de algunas presiones y labores, con lo que les facilitan que trabajen verdaderamente en los

elementos clave del cambio del y en el centro. Al igual que reconocen ciertas distancias existentes entre la dirección del centro y los equipos externos o con los problemas reales de la zona, los colectivos, las familias o los niños. Unos quedan como elementos sistémicos y que orientan la acción (la dirección) y otros más operativos del trabajo día a día, propio de los profesionales de orientación y de apoyo.

6.4. Comparativa de discursos: Relación del orientador con las distintas categorías de análisis

Profundizando la mirada, la tabla siguiente muestra los resultados del cruce de matrices de nodos y codificación de las entrevistas con el nodo “Orientador/orientación”. Con ello se pretende indagar en estas categorías qué rol juegan los orientadores y orientadoras en ellos. De no hacerlo así, quedarían ocultos por los planteamientos generales de centro, pues -en función de los otros análisis- parecen tener todos unos proyectos educativos inclusivos sólidos.

Tabla 46. Resultados del cruce entre el nodo “orientador” con la matriz de categorías.

Fuente: Elaboración propia

	ACO	DPI	CMP	CMR	CON	CPA	LPD
Orientador	9	18	7	11	3	30	39

La frecuencia de relaciones denota que es clave en el trabajo de estos orientadores o de la orientación en estos centros y contextos que se trabaje con el director -apoyando su liderazgo y asesorándole sobre inclusión y otros aspectos pedagógicos-, así como con el equipo de profesores. Es clave su acción también en la construcción y desarrollo de un proyecto inclusivo y para ofrecer datos, evidencias y oportunidades de reflexión para mejorar las prácticas educativas. Las relaciones principales del orientador con las categorías de análisis muestran los resultados que aparecen a continuación con citas extraídas de las entrevistas:

6.4.1. Ejercer y apoyar el desarrollo de un Liderazgo Pedagógico (39)

Se muestran las referencias que hacen alusión a la colaboración, la relación del Equipo Directivo con del Departamento de Orientación, las cualidades del orientador, asesoramiento y otras funciones del orientador, la participación de los distintos agentes educativos y el Equipo Directivo.

(...), aunque tengas que hacer de guía y de representación del centro, prefiero tomar las decisiones conjuntamente y que haya un reparto de tareas. (R3-D1)

El departamento de orientación está muy próximo al equipo directivo. Nos ayuda y nos asesora en todo. (R4-D1)

De la actual orientadora, que forma parte a su vez del equipo directivo, destacaría que posee esa perspectiva amplia e interrelacionada que a veces se nos escapa a los otros miembros del equipo directivo. (R5-D1)

Recibimos asesoramiento en materia curricular. (...) También nos asesoran sobre el reparto del alumnado en distintos grupos, intentando que sea lo más equilibrado posible. (R8-D1)

El director era un excelente relaciones públicas, un estupendo gestor de RRHH. (...), se preocupó de mejorar la calidad de la enseñanza y de mejorar el funcionamiento del centro. (R3-D3)

Son parcelas distintas. Pero verás, si hay buena relación entre la orientación y la dirección, (...). Eres un brazo derecho del Equipo Directivo si hay una buena relación de trabajo, pero totalmente. O sea, que eres como un brazo más donde delegar una serie de actuaciones... (R4-D4).

Ese liderazgo no es un cargo, ni siquiera una función si no casi que era una capacidad (...), quizás ese estandarte desde la orientación juega un papel relevante... (R10-D4)

Desde el equipo directivo se tienen muy en cuenta las propuestas del departamento de orientación a todos los niveles, aunque en general se escucha la opinión de los distintos agentes. Por tener un cargo no eres más que los demás. (R9-O1)

El equipo directivo está muy implicado y receptivo a cualquier tipo de propuesta. Es cercano, tiene las cosas claras y cuenta con cierta experiencia, que también es importante. (R1-O2)

El equipo directivo es cercano, trabajador y está muy implicado. Además, está abierto a nuevas propuestas y es activo en la búsqueda de soluciones y medidas para seguir mejorando y creciendo. (R2-O4)

Un orientador debe ser un poco relaciones públicas y para eso necesitas saber dónde estás. (...) Si tienes la capacidad de observar, analizar, relacionarte, abrirte a los demás, de comunicarte y dialogar, no personalizar, puedes conseguir muchas cosas en un centro (...), más que dirigir o imponer, la función de un orientador es acompañar y asesorar, pero en su momento. (R7-O4)

La perspectiva que se da a la dirección siendo orientadora es muy positiva, es una visión desde arriba, donde ves el boque en lugar del árbol. Es una visión orientadora, de mejora, de innovación educativa. (R1-O5)

(Para que un buen orientador se convirtiera en un agente de cambio...) Tendría que ser una persona bastante empática y dialogante con el profesorado y los demás agentes. No ha de imponer las cosas, pero debe ser dirigente. Dirigir las cosas, pero no imponerlas... (R6-O5)

El Departamento de Orientación ha estado siempre muy a una con el Equipo Directivo. El liderazgo que se tiene es muy de asesoramiento, muy de consulta. También de lanzarse a la innovación, a llevar proyectos nuevos para adelante. (R8-O5)

6.4.2. Desarrollo de una Comunidad Profesional de Aprendizaje (30)

Se muestran las referencias que hacen alusión a la formación del profesorado, a la cultura de colaboración, programas, orientación y otros elementos que están relacionados con el desarrollo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

Uno de los ejes en que basé mi proyecto de dirección, de acuerdo con el proyecto de comunidades de aprendizaje que se estaba implementando. Considero que la formación continua del profesorado es fundamental. (R5-D2)

El buen clima de trabajo y colaboración favorece que exista una buena organización y que la gente esté motivada, a pesar de que trabaja más horas. (R1-D3)

Tenemos un programa de acogida al profesorado de nuevo ingreso. Se les convoca a principio de curso para explicarles la historia del centro, la organización, las normas de funcionamiento y convivencia, la filosofía y los grandes ejes de actuación pedagógica. Se les plantea desde un primer momento que se necesita de una intervención flexible para dar respuesta a las necesidades del alumnado. Se negocia con ellos qué grupos de apoyo podrían dar, además de la materia correspondiente. (R5-D3)

Aunque yo sea la orientadora, todos llevamos un poco esa función de orientación. Es decir, aquí cada profesor tiene bastante asumida su función tutorial y de orientación. Aunque yo sea el referente del alumnado, la verdad es que tengo mucho apoyo del resto de compañeros. (R2-O1)

El ambiente entre compañeros es muy bueno, hay mucha colaboración y recibes ayuda siempre que la necesitas. Se reparten las tareas y eso también hace que se trabaje más a gusto. En general, se tienen en cuenta las opiniones tanto de los profesores como de los alumnos. (R4-O2)

El proyecto, además, es suficientemente sólido para que nadie sea imprescindible, pero además la buena comunicación que hay y la cultura que se ha generado, lo hace posible. (R3-O4)

Fue un cambio progresivo, que no se impuso nada. Eso hizo más fácil que el profesorado se fuera sumando voluntariamente y que no hubiera que insistirles especialmente... (R1-D5)

Tenemos una hora a la semana de coordinación. Tenemos una hora también de Equipo Técnico de coordinación pedagógica con el equipo directivo y los jefes de departamento (R2-D6)

6.4.3. Apoyar el desarrollo de cultura, política institucional y prácticas inclusivas (18)

Se muestran los fragmentos de entrevistas que hacen referencia a la cultura de inclusión, a elementos curriculares, funciones de los distintos agentes y programas que se llevan a cabo para apoyar el desarrollo de prácticas inclusivas.

Se planteó un proyecto de trabajo hacia líneas inclusivas, intentando adaptarlo a la idiosincrasia del pueblo, de los alrededores y a las características del contexto social. Se intentó, ante todo, cambiar las expectativas, tanto de los alumnos como de las familias, no limitándonos a una mera cohabitación. (R1-D1)

Nuestra labor es intentar llegar a todos y ofrecer a los chavales una enseñanza de la mayor calidad posible, que intenten aprovechar al máximo su paso por el sistema educativo e intenten desarrollar lo más que puedan sus capacidades. (R2-D1)

Se opta por un currículum que se ajusta a la diversidad de alumnos que tenemos. Procuramos atender y ofrecer opciones tanto para los alumnos que se sitúan por debajo del nivel curricular que les correspondería por curso como los están por arriba, que a veces son los grandes olvidados. (R3-D1)

Comenzamos a vivir y a interiorizar la filosofía de una comunidad de aprendizaje: diálogo, participación, colaboración, consenso y trabajo en equipo...Hicimos carteles de gran tamaño confeccionados en una imprenta que colocamos de forma estratégica por aquellos sitios que nos recomendaron nuestras madres. (R6-D2)

El Departamento de Orientación realiza una labor importante en cuanto a atención a la diversidad, apoyo a la función tutorial, en relación a la orientación académica y profesional y como plataforma de impulso de programas de salud, sexualidad, drogas que repercuten en el buen desarrollo de nuestros alumnos. (R8-D2)

Nosotros no nos planteamos la integración en el centro, en primer lugar porque no la llamamos integración. Tenemos asumido que buscamos la inclusión. No tenemos que hacer una labor especial de interculturalidad. (R2-D1)

Aunque hay una programación anual orientativa, vamos actuando en función de las necesidades que se van presentando. Muchas veces hay que improvisar, porque muchas veces no se puede prever y hay que actuar sobre la marcha. También nos encontramos con que hay pautas y medidas que son necesarias y que no se recogen en la normativa. (R8-O1)

(Las claves organizativas del centro serían...) En primer lugar la apertura hacia nuevas ideas y la flexibilidad. También el colorido, el ambiente. Es un espacio acogedor, un centro vivo que tiene su propia identidad y la expresa a través de sus proyectos. (R2-D4)

En el centro, se encarga bastante la directiva y a través de la tutoría y eso está muy bien. Es una intervención más preventiva. No hay que poner un montón de medidas para abordar los conflictos. Apenas hay expulsiones. (R5-O4)

6.4.4. Cambio metodológico reflexión (11)

Se muestran los fragmentos de entrevistas que hacen referencia a aquellos aspectos metodológicos relacionados con procesos de reflexión. También aquellas referencias que hacen alusión a la evaluación y coordinación de aquellas acciones relacionadas con la reflexión y adaptación de la práctica a las necesidades.

Se generó un clima de debate y de reflexión que propició que se trataran cuestiones que a todos nos preocupaban pero que no podíamos abordar en profundidad en nuestra práctica cotidiana. (R1-D2)

En septiembre, se hace una evaluación de todas las materias por departamentos. (...) Posteriormente, con los datos que se recogen del anterior centro y con la evaluación inicial por áreas, la coordinadora de atención a la diversidad hace una evaluación de contraste para tomar decisiones sobre el nivel curricular en cada materia, cuál es el agrupamiento más conveniente, el material adaptado que necesita el alumno en cada asignatura y cómo se van a ir configurando los horarios. (R2-D3)

Tiene un papel esencial en el seguimiento, adaptación y sistematización del programa. Actualmente tenemos todos los seguimientos e incidencias informatizadas y eso ayuda a que, aunque se vaya una persona, el proyecto mantenga su esencia y funcione correctamente. (R4-D3)

En primer lugar lo que debe hacer un orientador al llegar a un centro es observar. (R2-O4)

Se hace una primera propuesta y luego se va revisando. En este sentido, es flexible. Es una programación tipo y luego los tutores van aportando ideas en función de las necesidades de su grupo. Casi siempre se va modificando. Hacemos hincapié en las efemérides y en la educación en valores. (R3-O5)

Nosotros este proyecto lo hicimos pues una detección de necesidad en común. (R1-O7, O8)

6.4.5. Ampliación de la comunidad profesional (9)

Se muestran aquellas referencias que hacen alusión a aspectos relacionados con la participación de los distintos agentes de la comunidad educativa en el desarrollo de los alumnos. Destacan la participación de las familias y asociaciones, así como las problemáticas que surgen relacionadas con la ampliación y participación de toda la comunidad.

Uno de los mayores logros es la buena relación que existe actualmente entre los distintos miembros de la comunidad educativa, tanto entre los miembros del Equipo Directivo, como entre profesores, con las familias, con el ayuntamiento y otros servicios de la zona. (R3-D1)

Las familias no pueden implicarse mucho porque ya tienen sus propias dificultades. Vienen cuando pueden. (R5-D2)

Hemos buscado un acercamiento con las familias, pero su colaboración es más bien puntual, para eventos o jornadas, puesto que la situación social no permite que den más de sí, aunque algunos estén más dispuestos. Igualmente hemos tratado de abrirnos al entorno y de él hemos conseguido muchos recursos. (R6-D1)

(Las claves organizativas y curriculares del proyecto serían...) En primer lugar, la participación equilibrada de todos los sectores de la comunidad educativa. El organismo principal de decisión son las asambleas que celebran cada una de las comisiones mixtas. (R6-D2)

Contamos con la ayuda de un montón de asociaciones: secretariado gitano, servicios sociales (tenemos dos educadores sociales), salud mental, el centro de salud que nos apoya con el programa de “Forma Joven”, ayuntamiento, Cruz Roja... En este centro contamos con mucho personal externo y muchos recursos. Pedimos más por nuestras características, porque siempre hace falta más. (R3-O1)

(Relación con las familias) En general, no hay muchos problemas. Suelen responder a las citas, porque saben que intentamos ayudar a sus hijos, aunque hay algunas que no se implican tanto. Aparte, contamos con el apoyo de secretariado gitano, que nos ayuda mucho en el departamento. (R1-O2)

La figura de delegado de padres ha introducido cambios en el centro. En cada clase hay un representante. Es quien ejerce de mediador junto con el tutor cuando hay algún problema o malentendido y se encarga de llamar a la familia. (R3-O4)

6.4.6. Cambio metodológico en la práctica (7)

Se muestran aquellas referencias que hacen alusión a aspectos metodológicos relacionados con la práctica, con el día a día del aula, así como aquellos aspectos relacionados con el centro que tienen que ver con las medidas llevadas a cabo para la convivencia y la atención a la diversidad.

Uno de los proyectos característicos del centro es el de “Somos jóvenes autónomos”, encaminado a mejorar la autonomía personal y el desarrollo integral de los alumnos. (R1-D1)

La utilización de un segundo profesor dentro del aula, que es un profesor que de forma voluntaria entra a ofrecer apoyo. (R2-D1)

Se comenzó a trabajar por proyectos, concienciándonos de que no podíamos ir de “apaga-fuegos”, que se necesitaban otro tipo de planteamientos más globales y enriquecedores. (R3-D1)

Introducimos el trabajo en grupos cooperativos de carácter heterogéneo. No hemos llegado al nivel de grupos interactivos porque no tenemos una red de voluntarios suficiente. (R6-D1)

A nivel curricular buscamos ejes de actuación pedagógicos y metodologías inclusivas, que nos ayuden a atender mejor a la diversidad. Comunidades propone como metodología de máximo ritmo de aprendizaje la organización del aula mediante los llamados grupos interactivos. (R2-D2)

Se empezaron a introducir medidas para hacer frente a esa diversidad: se introdujeron grupos flexibles, se organizaron apoyos, en algunas clases se incluyó a un segundo profesor, se fueron adaptando materiales... Poco a poco, los departamentos fueron aceptando estos cambios y sumándose a esta iniciativa. (R1-D3)

El cuidado del espacio y el entorno es igualmente importante. Existe una preocupación tanto por la estética como por el orden. (R3-D3)

Por las características de algunos alumnos, los grupos se han de dividir en grupos más pequeños para asegurar un mejor seguimiento. Si no existiera esta disposición y esta flexibilidad sería imposible. (R8-D3)

También tenemos un aula de convivencia que sirve como espacio de reflexión y de estudio dirigido para los alumnos que han sido expulsados del aula. (R10-D3)

A través del doble profesorado en el aula, nos es mucho más fácil actuar, porque se puede responder a los distintos niveles de competencia. Con un solo profesor en el aula es más complicado. (R3-O1)

Además de la atención a la diversidad, la tutoría y la mediación, aquí es muy importante la orientación académica y profesional para ayudar a la toma de decisiones. (R8-D1)

El trabajo por proyectos también es fundamental. No todos trabajan de esta forma pero cada vez se hace más. Es una herramienta metodológica esencial para el desarrollo de las competencias básicas. De esta manera se vinculan más las tareas escolares con la vida cotidiana y aprenden cómo resolver problemas de forma creativa. (R5-O3)

6.4.7. Contexto

Se muestran fragmentos de entrevistas que hacen referencia al entorno, a las familias y a aquellos elementos socio-culturales que influyen en el desarrollo diario del centro educativo.

Las familias de los alumnos pertenecen mayormente a la clase media-baja. Existe un sector medio que sí que busca salidas para sus hijos, pero los que se encuentren en condiciones socioeconómicas más precarias tienen otras expectativas y necesidades. (R3-D1)

El día a día es una lucha continua. Los logros son subjetivos. Cada centro posee su propia idiosincrasia y no existen recetas de éxito para todos. (R4-D1)

Hay que hacer un estudio muy intenso del alumnado y de sus necesidades, además de un seguimiento bastante exhaustivo, así que se necesita un apoyo extra. (R6-D1)

Era muy difícil trabajar en esas condiciones y en una zona rural deprimida, donde los alumnos no tenían expectativas y muchos de los profesores que llegaban venían sin muchas ganas, por la distancia que hay con Granada, y se desmotivaban más ante el panorama que se encontraban. (R2-D2)

Somos un centro de especial dificultad y así viene recogido. (R3-O1)

Las características del alumnado son difíciles, están muy influenciados por las familias y por el ambiente que les rodea, hay muchos problemas de conducta y otros problemas psicológicos y emocionales. (R1-O2)

Cuento con flexibilidad para hacer muchas cosas, pero las circunstancias sociales que te envuelven te influyen. Hay muchos frentes en los que pelear y hay que conocer muy bien a los alumnos y cuáles son sus necesidades. (R2-O4)

Lo que más me impactó al llegar al centro fue su aspecto, su limpieza, el orden, y cómo estaba decorado físicamente. Puede parecer una tontería, pero el espacio donde trabajas te condiciona. (R4-04)

Para nosotros es importante que sepan las circunstancias personales y familiares que tienen con el objetivo de que, desde ese conocimiento contextual, entiendan que son niños desfavorecidos a nivel social, cultural y educativo, en muchos casos. (R1-05)

Capítulo 7

Resultados del análisis secundario de estudios de caso

7. Resultados del análisis secundario de estudios de caso

7.1. Presentación del discurso de los casos

En un primer término se ha realizado una selección de los datos y evidencias que se van a utilizar de los informes de investigación de los estudios de caso. Se ha partido de la síntesis de resultados, las conclusiones y las propuestas de acción de cara al futuro emergentes. Con todo ello se ha obtenido el siguiente corpus de primeros análisis.

En el análisis del material, se pudieron detectar diferentes orientaciones y finalidades que impregnaban el discurso: evidencias y propuestas. El primero de ello, describe la realidad global de los proyectos educativos de los centros objeto de estudio. En el segundo, se proponen, realizando inferencias, lineamientos de actuación profesional de los orientadores y orientadoras en institutos de este tipo y, a modo crítico-reflexivo, se verbalizan compromisos futuros de actuación profesional derivado del análisis de los estudios de caso y de las prácticas realizadas en los mismos.

Como nuestro objeto de estudio no es ver su posible orientación o compromiso de mejora, sino los logros y realidades, por lo que sólo se analizaron los nodos relativos a la orientación del discurso predominante en torno a las evidencias, tanto a nivel global como relativas a la “función de orientación” en particular

Los análisis desarrollados por los estudios de caso considerados ponen de manifiesto que estos centros, en mayor o menor medida todos coinciden básicamente en tres cosas. De una parte, que atienden a contextos desafiantes por las características de las poblaciones a las que atienden, de otra que han tomado iniciativas potentes y sostenidas en el tiempo para dar respuesta a estos retos y desafíos implementando proyectos educativos inclusivos y democráticos (con mayor o menor énfasis en el matiz según los casos), y que han conformado incipientes culturas de comunidades profesionales ampliadas, en las que la función del equipo directivo, junto a otros profesores del grupo motor (en el que se encuentran muy significativamente implicados los orientadores y orientadoras) es clave para el desarrollo de unas prácticas pedagógicas adecuadas al propósito de sus proyectos.

El segundo análisis digno de mención, puede quedar plasmado en que se observan la existencia o no de indicios de desarrollo de las dimensiones e indicadores del *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2002) en los diferentes casos objeto de estudio.

Una descripción más cualitativa de cada dimensión o categoría en la que se integran los principales elementos que se desarrollan en los centros depara los siguientes resultados:

Crear culturas inclusivas

- Construir comunidad
- Establecer valores inclusivos

Crear políticas inclusivas

- Desarrollar una escuela para todos
- Organizar el apoyo para atender a la diversidad

Crear prácticas inclusivas

- Orquestar el aprendizaje
- Movilizar recursos

Contribuir al cambio

- Ejercer y apoyar el liderazgo pedagógico de la dirección
- Desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje
- Contribuir al cambio metodológico en la práctica
- Apoyar el desarrollo de prácticas inclusivas

En función de estos resultados, se puede afirmar que todos los centros, en mayor o menor medida, son centros que caminan hacia el desarrollo de culturas, políticas institucionales y prácticas profesionales inclusivas, orientadas hacia el buen aprendizaje de todos y entre todos. Así pues, cabe el análisis de segundo orden, para comprobar en qué medida atienden a nuestro objeto de estudio (dimensiones de análisis) y que rol desempeñan en ello los orientadores y orientadoras de estos centros educativos.

En primer término -partiendo de las palabras y los términos que aparecen en los informes de investigación- se repasa en la frecuencia de palabras y la marca de nube de las mismas para recuperar los campos semánticos más potentes presentes en la narración de resultados de los estudios de casos. Estas palabras y campos semánticos se organizan en torno a la siguiente nube de palabras y análisis de conglomerados.

Figura 18. Marca de nube de frecuencia de aparición de palabras en estudios de caso.

Fuente: Elaboración propia con software Nvivo 10



En ello destaca como son centrales en el discurso de estos centros objetos de estudio los términos centro (institución como cultura, entidad e identidad colectiva) y proyecto (proyecto educativo), para atender a todo el alumnado (desde una idea de inclusión para atender a la diversidad y las necesidades educativas) y entre todos (para atención, formar parte y ser). En ello, es clave el profesorado y su trabajo con el alumnado.

En otras palabras, en estos I.E.S., el núcleo de su propuesta de centro gira en torno a un proyecto en el que forman parte todos (alumnado y profesorado), para atender a diversidad y dar respuesta a las necesidades (de este alumnado, del cambio y del modelo educativo de centro), así como a la necesidad de formar parte activa (ser) del grupo, para el trabajo y el aprendizaje de todo el alumnado. En todo ello, dejando a directivos y orientadores, medidas y profesorado como elementos circundantes (pero imprescindibles) que apoyan a lo principal: El proyecto colectivo de mejora e inclusión.

La tabla siguiente recoge los principales campos semánticos por peso en el discurso.

Tabla 47. Resultados del análisis de frecuencia de palabras y campos semánticos.

Fuente: Elaboración propia

PALABRA	CONTEO	PORCENTAJE PONDERADO	PALABRAS SIMILARES
Centro	348	1,99	Centros, IES, escuela, escuelas, instituto
Alumnado	249	1,42	Alumnos, alumno
Todos	219	1,26	Todo, todas, toda
Proyecto	217	1,24	Proyectos, curricular, curriculares
Profesorado	197	1,13	Profesor, profesores
Necesidades	120	0,69	Necesario, necesarios
Educación	130	0,74	Educativo, educativos, educativa, educativas
Orientación	111	0,64	Orientadora, orientador, Dpto. Orientación
Comunidad	97	0,55	Comunidades, cultura, relaciones, convivencia
Aula	93	0,54	Aulas, clase, clases
Grupos	86	0,49	Grupo
Parte	84	0,48	Partes, persona, personas, roles
Inclusión	79	0,45	Inclusiva, inclusivas
Actual	79	0,45	Existe, real, reales, nuevo, nuevos, nueva...
Diversidad	75	0,43	
Atención	66	0,38	
Prácticas	60	0,34	Práctica
Medidas	53	0,31	Medida, propuesta, propuestas
Nivel	53	0,30	Niveles
Desarrollo	52	0,30	Proceso, procesos
Cambios	52	0,30	Cambio
Apoyo	51	0,29	Apoyos
Aprendizaje	44	0,25	Aprendizajes
Principio	44	0,25	Principios
Línea	42	0,24	Líneas
Objetivo	40	0,23	Objetivos
Modelo	39	0,22	Modelos
Social	36	0,21	Sociales
Metodología	34	0,20	Metodologías
Directivo	34	0,20	Directivos
Flexibles	30	0,17	Flexible
Importante	28	0,16	Importantes
Elemento	28	0,16	Elementos
Recursos	27	0,15	Recurso

Según los estudios de caso, las palabras que más se repiten son *centro*, *alumnado*, *todos* y *profesorado*. El centro como unidad, como un todo, es considerado importante según los estudios de caso. El alumnado se considera como

clave dentro de un centro global, en el que el profesorado y los proyectos comunes son de vital importancia.

Destaca la palabra *necesidades*, que se sitúa detrás del grupo de cabeza, por encima de palabras como *orientación, educación, comunidad y aula*, que forma un segundo grupo de palabras según la frecuencia en la que aparecen. Se le da importancia al trabajo en comunidad, al papel que ejerce el orientador y a llevar a la práctica aquellos aspectos que se consideran apropiados para mejorar el desarrollo de nuestros alumnos.

El tercer grupo de palabras según el porcentaje ponderado lo componen *inclusión, diversidad, prácticas, medidas y atención*, seguidas de palabras como *apoyo, cambios, medidas y aprendizaje*. Por tanto, según los estudios de caso se considera importante la diversidad, como fuente de enriquecimiento personal y profesional, y la inclusión, de tal forma que todos sean miembros y participes de los aprendizajes. El apoyo y las ayudas entre todos son importantes para producir cambios.

Un último grupo de palabras está formado por *objetivo, modelo, metodología, directivo y flexibles*, entre otras. Se denota una consideración importante hacia los buenos métodos que nos permitan llegar a los objetivos propuestos, para lo que es importante el equipo directivo, coordinando medidas flexibles para adaptar el currículum a las necesidades.

Tabla 48. Resultados del análisis de frecuencia de palabras (verbos).

Fuente: Elaboración propia

VERBO	CONTEO	PORCENTAJE PONDERADO
Ser	146	0,83
Trabajar	84	0,48
Debe	45	0,25
Hacer	44	0,25
Está	42	0,24
Tener	40	0,23
Conseguir	31	0,18
Dar	31	0,18
Van	27	0,15
Cree	21	0,12
Atender	18	0,10
Llegar	18	0,10

Seguidamente se repasa en los verbos en sus diferentes tiempos verbales que se usan en el discurso. El verbo que más se repite es *ser*, seguido de los verbos *trabajar, deber y hacer*. Se asumen responsabilidades, son verbos que expresan acciones, obligaciones y asumir ciertos roles cuando sea necesario. La idea principal de todas estas acciones es que componen una identidad (*ser*) activa (*trabajar, hacer...*) e implicativa (*deber, tener...*) para (*atender, ir hacia, conseguir, llegar...*) a la inclusión.

En un segundo término, el análisis de conglomerados denota que el discurso descriptivo de estos estudios de caso se organiza en torno a dos elementos discursivos centrales (ver figura siguiente). De una parte, el discurso se orienta hacia la intención u objetivo de los centros objetos de estudio. En este sentido hablan de conseguir una cultura y comunidad inclusivas que promuevan recursos y posibilidades de aprendizajes también inclusivos (para todos y entre todos).

El resto del discurso versa sobre otros elementos que dan forma a estos principios. Las tres grandes ideas que se describen en a continuación muestran en qué sentido se orientan estas prácticas.

Los resultados educativos que presentan en la actualidad marcan que es importante orientar algunos aspectos de atención a la diversidad. Verbalizan que son necesarios principios flexibles que orienten un proyecto que sea capaz de dar cobertura a esta atención, empezando por el aula y que todos trabajen con un mismo fin. En ello las buenas relaciones y coordinación entre grupos, alumnos y clase diferentes deben ser clave.

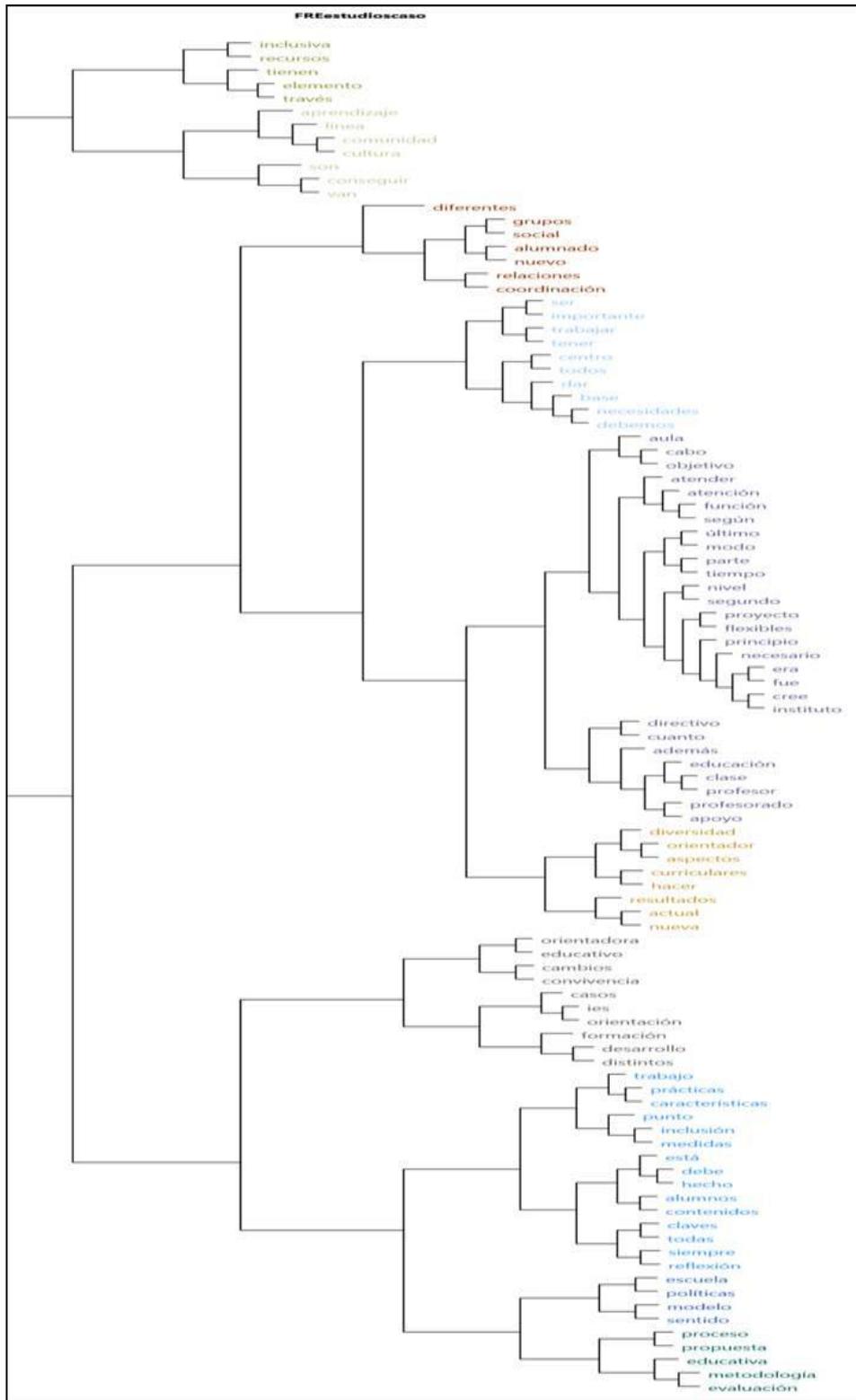
Seguidamente, el comentario se agrupa en torno a la metodología y la evaluación. Como partes de un proceso que debe tener sentido dentro de un modelo adecuado de política educativa y de proyecto de centro.

Para ello señalan que, de un lado, la reflexión sobre todas las claves que afectan al alumnado, a los contenidos y a las medidas de apoyo debe ofrecer respuesta práctica a las necesidades propias de implementar la inclusión en este contexto. De otro, defienden que los distintos procesos que afectan a la formación y al desarrollo deben ser considerados tanto a la hora de plantear una propuesta educativa como la orientación sobre la misma, proponiendo los cambios pertinentes y cuidando la mejora de la convivencia.

A continuación, se muestra el conglomerado de términos asociados en el discurso de los estudios de caso.

Figura 19. Conglomerado de términos asociados en el discurso de los estudios de caso.

Fuente: Elaboración propia con software Nvivo 10



7.2. Análisis secundario por categorías

Seguidamente, atendiendo a un segundo nivel de análisis, se observan las frecuencias de codificación de categorías de análisis. A continuación, se muestra la tabla de frecuencia de aparición de categorías en estudios de caso.

Tabla 49. Frecuencia de aparición de categorías en estudios de caso.

Fuente: Elaboración propia

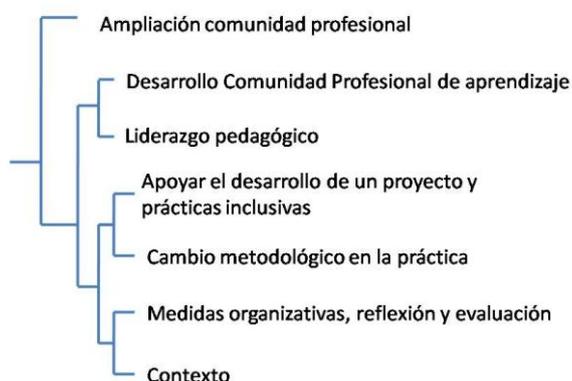
Nodo/Categoría	Recursos	Ref ^a .	%
Ampliación comunidad profesional	4	19	7,80%
Apoyar el desarrollo de prácticas inclusivas	5	71	29,00%
cambio metodológico práctica	5	45	18,40%
Cambio metodológico reflexión	5	33	13,50%
Contexto	5	10	4,10%
Desarrollo comunidad profesional aprendizaje	5	35	14,30%
liderazgo pedagógico	5	47	19,20%

Según ésta, el tema central de los estudios de caso ha sido el apoyo al desarrollo de las prácticas inclusivas, atendiendo a las dimensiones destacadas por Booth & Ainscow (2002) en el *Index for Inclusion*. La idea de construir y desarrollar una cultura, un proyecto educativo inclusivo y una política de centro que responda a los desafíos del contexto y el éxito para todos y entre todos (29 %). A lo que suma, que para ello es imprescindible el cambio metodológico en las prácticas docentes (18,4 %) y que este cambio se base en la evaluación (formativa) y en la reflexión sobre el contexto y las necesidades y circunstancias de esa práctica (13,5 %). En ello es clave la presencia de un claro liderazgo pedagógico y para la inclusión (19,2 %) y la construcción de una comunidad profesional de aprendizaje entre el profesorado (14,3 %). Importa también -para su apoyo y sostenibilidad- la ampliación de dicha comunidad con la participación de las familias y la integración en la sociedad y en redes profesionales (7,8 %). Curiosamente -y ello no deja de ser relevante en contextos desafiantes-, la idea de contexto aparece muy pocas veces (4,1 %). No significa en su discurso que no esté presente, todo lo contrario, pero se usa para justificar esta necesidad de desarrollar un proceso de cambio en base a un proyecto inclusivo y no como justificación de los fracasos o las dificultades que los atenazan.

Los análisis de conglomerados de codificación muestran más claramente cómo se organizan las claves discursivas que explican los casos objeto de estudio. Ver figuras 20 y 21.

Figura 20. Conglomerado de nodos de codificación por similitud de codificación.

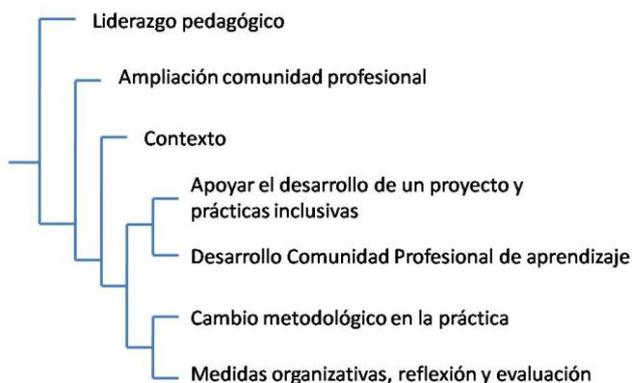
Fuente: Elaboración propia con software Nvivo 10



El conglomerado de nodos generado por el programa informa que, en estos casos, la existencia de un contexto desafiante supone que se ha de reflexionar sobre el mismo y las respuestas curriculares que se dan, por si son adecuadas o no al necesario cambio metodológico en la práctica y el desarrollo de un proyecto educativo y unas prácticas profesionales inclusivas. Para ello, sin duda, la existencia de un claro liderazgo pedagógico y el desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje son claves “determinantes” para que se desarrolle. En este sentido, todos los centros consideran necesario y deseable la ampliación de la comunidad con la participación de las familias y la comunidad, el establecimiento de redes de centros y la colaboración con otros profesionales de la zona educativa como claves de sostenimiento, como socios deseables.

Figura21. Conglomerado de nodos de codificación por similitud de palabras que componen los nodos.

Fuente: Elaboración propia con software Nvivo 10



Desde otra perspectiva, este otro conglomerado, complementa la información señalando que es el liderazgo pedagógico ejercido desde la dirección de estos centros, ampliando la comunidad y buscando apoyos y recursos, quien busca dar

respuesta a los desafíos del contexto inculcando dos ideas clave en sus centros. De un lado que hay que construir, desarrollar y mantener un proyecto educativo inclusivo y que para eso es fundamental que el profesorado se implique y vaya conformando un equipo profesional capaz de trabajar juntos y reflexionar como comunidad profesional de aprendizaje. Y, de otro, que es necesario reflexionar sobre la propuesta curricular que se está desarrollando, para ver en qué medida da respuesta a la diversidad y a la idea de éxito para todos, y desde ahí ir haciendo posible un cambio metodológico en la práctica con Dobles tutorías o dos profesores por aula, trabajo por proyectos, metodologías indagativas y cooperativas, participación auténtica...

A la luz de estos datos, la función del orientador/a aparece diluida entre los datos globales, de conjunto, de centro como comunidad y proyecto educativo... Lo que es más destacable si cabe, puesto que lo que se buscaba era comprobar si esos centros estaban en una dinámica colectiva de trabajo en una cultura de inclusión, independientemente de que tengan o no medidas de apoyo o cuál era la labor del orientador/a. El objetivo de inclusión parece que va en todos los casos en vía de alcanzarse institucionalmente. Más allá de las figuras obvias que lo promocionan.

Estas figuras (de orientador, orientadora) aparecen recurrentemente referenciadas como importantes, pero asociadas a otras que son las claves: por el alumnado y la inclusión, como apoyo a la función directiva o facilitando el trabajo al profesorado desde un asesoramiento de colega crítico. De prevalecer la función de orientación como tal, quedaría la duda si la clave es el orientador o los proyectos que -entre todos- han logrado ir instaurando y desarrollando.

Seguidamente se presentan algunos textos ilustrativos de esta perspectiva:

Todo se ha venido a articular en torno a la idea de “proyecto educativo inclusivo” o “democrático”, con sus principales elementos (líneas prioritarias de acción, cambios curriculares, cambios metodológicos y cambios organizativos), “estilo de liderazgo” y “nuevo modelo de orientación educativa”

En estos casos el orientador u orientadora tiene un papel muy importante en la dinamización, asesoramiento, supervisión, implantación de medidas, etc. en un modelo inclusivo de hacer escuela. Es un apoyo para el profesorado en el desarrollo del proyecto y es o ha sido el brazo derecho de la dirección.

La orientación debe ser un elemento importante en estos procesos de cambio, colaborando con el equipo directivo y con el profesorado con una visión sistémica.

Figura 22. Árbol de palabras. Consulta sobre “orientación”.
 Fuente: Elaboración propia con software Nvivo 10



Por último, el árbol de palabras siguiente muestra muchas de las perspectivas y los nuevos roles de la orientación que se desarrollan en estos centros. En ellas se observa claramente que es un elemento importante que debe estar en sintonía con el equipo directivo, apoyando (sensibilizando, acompañando, asesorando...) a tutores y al resto de profesorado desde modelos crítico-colaborativos y sistémicos.

7.3. Síntesis de resultados

En función de estos resultados se pueden sintetizar los siguientes aportes:

Atendiendo a las dimensiones destacadas por Booth & Ainscow (2002) en el *Index for Inclusión*, los centros objeto de estudio desarrollan culturas, políticas y prácticas inclusoras como respuesta a los contextos desafiantes en los que se encuentran. Unos, apostando claramente por la inclusión como objetivo y otros, enfatizando la democratización de estas instituciones y prácticas para estimular la participación y la implicación en el proyecto educativo inclusor.

La mejora educativa implica mejora en los aprendizajes de todos los estudiantes. Los métodos tradicionales, con usos masivos y academicistas han mostrado reiteradamente sus dificultades de cara a atender adecuadamente este reto. Por ello, el cambio metodológico es clave para atender a la diversidad y al reto de la inclusión. En este sentido, los planteamientos metodológicos que defienden y utilizan caminan en línea con las propuestas más actuales, (Elmore, Peterson & McCarthy, 2003; Escudero, 2013), caminando en línea con la compilación de la OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF LACRO (2016) sobre “La naturaleza del aprendizaje”.

En todos ellos, la función del equipo directivo desde opciones de liderazgo pedagógico, inclusivo y para el aprendizaje, es destacada y determinante. El liderazgo pedagógico es distribuido y cuenta con estructuras intermedias de apoyo (desde la jefatura de estudios, el departamento de orientación, los responsables de programas...), conformando el equipo motor del cambio. Lo que coincide con otros trabajos (Spillane, Camburn & Pareja, 2009; Spillane, 2006; Harris, 2004).

En línea con los aprendizajes sobre el cambio en educación y los procesos de desarrollo de innovaciones educativas, los centros objeto de estudio siguen procesos de desarrollo ajustados a sus contextos, equipos profesionales, retos y posibilidades. Estos procesos son lentos pero, conocedores de sus circunstancias y dificultades, se ajustan a las personales casuísticas de cada uno (Stoll, Fink & Earl, 2004).

En este sentido, coincidiendo con algunas indicaciones de Zeichner (2010), consideran clave la figura y función del profesorado, su trabajo y responsabilidad profesional, por lo que lo cuidan (personal y profesionalmente) y lo apoyan. Prestan especial atención al profesorado que se incorpora al centro, para que se integre en la filosofía y práctica propia del centro.

En estos casos se ha mostrado que para el apoyo mutuo y el cambio metodológico son clave en el desarrollo de estas comunidades profesionales de aprendizaje. Por lo que estimulan la colaboración, la corresponsabilidad y la autonomía, con la cercanía del equipo directivo y del orientador y el apoyo a diversas iniciativas que vayan en la línea del proyecto (Ainscow & West, 2008; Escudero, 2011; Harris & Muijs, 2005). Lo que implica también, coincidiendo con Collet y Tort (2016) una nueva gobernanza, más democrática y distribuida.

Equipo directivo, proyecto educativo inclusivo y acción del orientador deben ir en sintonía, para promover una línea que aglutine el cambio metodológico. En este sentido, en línea con propuestas de coordinación e integración de estos servicios (Domingo y Ritacco, 2015), coinciden con estos estudios en que se vislumbra un escenario esperanzador de mutuo reconocimiento y grupo motor que -junto a otros liderazgos pedagógicos y como colegas críticos (Gurr & Huerta, 2013)- apoye el desarrollo de un proyecto inclusivo en el seno de una cada vez más consolidada comunidad profesional de aprendizaje, “capitalizando profesionalmente” la institución (Fullan y Hargreaves, 2013), para hacerla más sostenible (Hargreaves, 2007). Lo que, sin duda, es interesante en un marco de secundaria, que históricamente se ha supuesto un especial reto en las políticas educativas para hacer efectivos los principios de calidad y equidad.

En línea con otras investigaciones realizadas en un contexto similar (Domingo, Fernández & Barrero, 2016), y en ello se coincide con la investigación internacional (DeVoss & Andrews, 2006; Ford & Nelson, 2007; Stone & Dahir, 2006), el acompañamiento -que puede y debe asumir el orientador en estos contextos- es más eficiente en estos casos si asume el reto curricular y redimensiona sus funciones hacia roles más próximos al apoyo al liderazgo pedagógico y al desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje desde opciones de acompañamiento como colega crítico, para promover el cambio metodológico que haga posible el éxito para todos y entre todos. Lo que no excluye otras opciones más clínicas y tradicionales son necesarias, pero son subsidiarias de las primeras o pueden ir contra sentido en el desarrollo del proyecto educativo inclusivo.

Ahora bien, aunque se apunte prometedora la línea de trabajo de “apoyo al liderazgo pedagógico” y al desarrollo de “comunidades profesionales inclusivas”, es un desafío que aún por conquistar (Swaffield, 2004). Pese a que estos resultados muestren un lado optimista sobre el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje para la inclusión y la justicia social en secundaria, se debe tomar en cuenta una importante limitación. No han sido los informantes institutos cualquiera... Tenían una reconocida trayectoria de mejora. Luego, pese a proveer de pistas interesantes de reflexión y acción, conviene ajustar y atemperar estos comentarios, pues no siempre es así en el resto, e incluso en ellos mismos se producen también silencios implícitos en temáticas que podrían parecer obvias. Lo que muestra que son parte de un proceso en construcción, aún no definitivamente consolidados ni necesariamente exportables a otros contextos y situaciones.

En función de estos resultados se pueden sintetizar los siguientes aportes:

- Los centros objeto de estudio desarrollan culturas, políticas y prácticas inclusoras como respuesta a los contextos desafiantes en los que se encuentran. Unos, apostando claramente por la inclusión como objetivo y otros, enfatizando la democratización de estas instituciones y prácticas para estimular la participación y la implicación en el proyecto educativo inclusor.

- El cambio metodológico es clave para atender a la diversidad y al reto de la inclusión.
- En todos ellos, la función del equipo directivo desde opciones de liderazgo pedagógico, inclusivo y para el aprendizaje, es destacada y determinante.
- El liderazgo pedagógico es distribuido y cuenta con estructuras intermedias de apoyo (desde la jefatura de estudios, el departamento de orientación, los responsables de programas...), conformando el equipo motor del cambio.
- Todos siguen procesos de desarrollo ajustados a sus contextos, equipos profesionales, retos y posibilidades. Estos procesos son lentos pero sostenibles y se ajustan a las personales casuísticas de cada uno.
- Todos consideran clave la figura y función del profesorado, por lo que lo cuidan (personal y profesionalmente) y lo apoyan. Prestan especial atención al profesorado que se incorpora al centro, para que se integre en la filosofía y práctica propia del centro.
- En estos casos se ha mostrado que para el apoyo mutuo y el cambio metodológico es clave el desarrollo de comunidades profesionales. Por lo que estimulan el trabajo en equipo con la cercanía del Equipo Directivo y del Orientador y el apoyo a diversas iniciativas que vayan en la línea del proyecto.
- Equipo directivo, proyecto educativo inclusivo y acción del orientador deben ir en sintonía, para promover una línea que aglutine el cambio metodológico.
- En línea con otras investigaciones realizadas en un contexto similar (Domingo, Fernández y Barrero, 2016), el orientador es más eficiente en estos casos si asume el reto curricular y redimensiona sus funciones hacia roles más próximos al apoyo al liderazgo pedagógico y al desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje desde opciones de acompañamiento como colega crítico, para promover el cambio metodológico que haga posible el éxito para todos y entre todos. Otras opciones más clínicas y tradicionales son necesarias pero son subsidiarias de las primeras o pueden ir contra sentido en el desarrollo del proyecto educativo inclusivo.

Capítulo 8

Resultados del cuestionario

8. Resultados del cuestionario

8.1. Descriptivos básicos

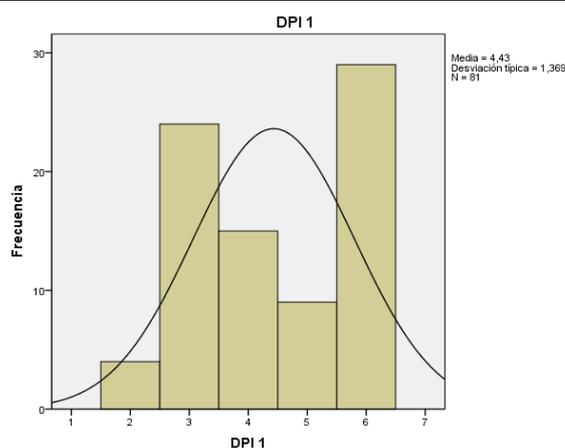
8.1.1. Descriptivos básicos por dimensiones

8.1.1.1. Apoyar el desarrollo de prácticas inclusivas (DPI)

Cuadro 5. Tabla y gráfico: Ayudar a retomar lo que el centro y los profesores ya saben, pero aún no articulan en la práctica.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	4	4,9	4,9	4,9
	3	24	29,3	29,6	34,6
	4	15	18,3	18,5	53,1
	5	9	11,0	11,1	64,2
	6	29	35,4	35,8	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,2		
Total		82	100,0		



En qué medida su práctica profesional puede ayudar a retomar lo que el centro y los profesores ya saben, pero aún no articulan en la práctica

1. No es su función o no puede
2. Poco o es complicado
3. Se hace con dificultad
4. Regularmente
5. Frecuentemente. Importante
6. Es un aspecto clave de su trabajo

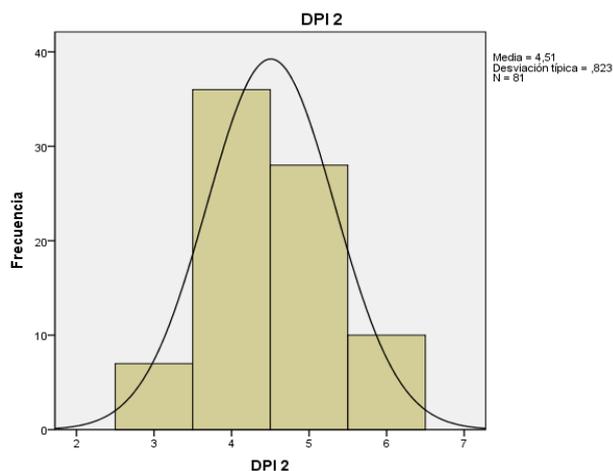
La mayoría de los informantes considera que ayudar a retomar lo que el centro y los profesores ya saben, pero aún no articulan en la práctica, es un aspecto clave de su trabajo. Sin embargo, otro gran grupo de participantes cree que se trata de un aspecto que se trabaja, pero se hace con dificultad.

Cuadro 6. Tabla y gráfico: Apoyar el uso en la práctica cotidiana y en los debates de un lenguaje inclusivo común.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

DPI 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	7	8,5	8,6	8,6
	4	36	43,9	44,4	53,1
	5	28	34,1	34,6	87,7
	6	10	12,2	12,3	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,2		
	Total	82	100,0		



En qué medida su práctica profesional puede apoyar el uso en la práctica cotidiana y en los debates de un lenguaje inclusivo común.

1. No es su función o no puede
2. Poco o es complicado
3. Se hace con dificultad
4. Regularmente
5. Frecuentemente. Importante
6. Es un aspecto clave de su trabajo

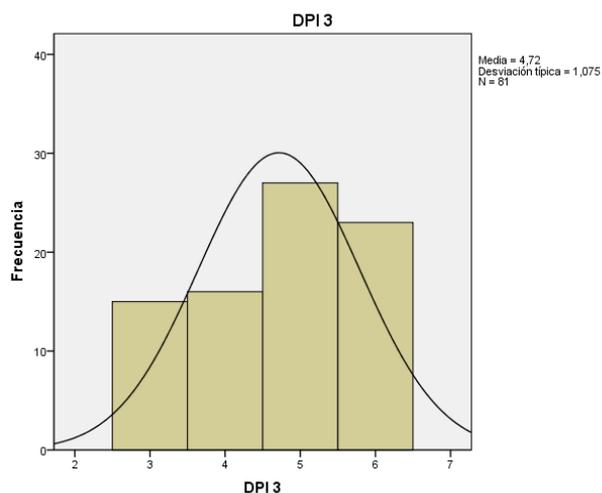
Casi la mitad de los informantes cree que el apoyo del uso en la práctica cotidiana y en los debates de un lenguaje inclusivo común, se hace regularmente en su trabajo. Otra gran parte de los informantes considera que se hace frecuentemente en su trabajo y además lo valoran como algo importante.

Cuadro 7. Tabla y gráfico: Contribuir a la concepción de las dificultades y diferencias como oportunidades de aprendizaje y de mejora.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

DPI 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	15	18,3	18,5	18,5
	4	16	19,5	19,8	38,3
	5	27	32,9	33,3	71,6
	6	23	28,0	28,4	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,2		
	Total	82	100,0		



En qué medida su práctica profesional puede contribuir a la concepción de las dificultades y diferencias como oportunidades de aprendizaje y de mejora.

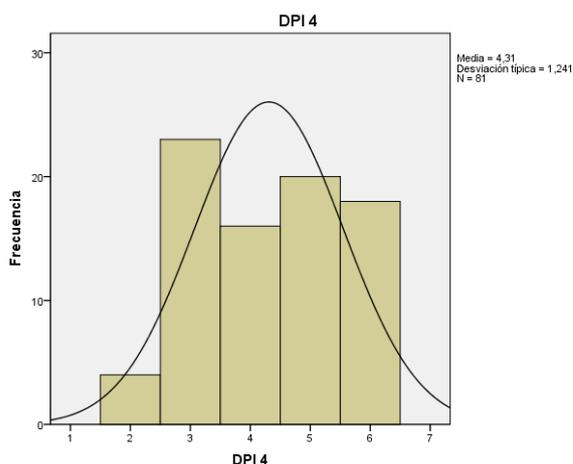
1. No es su función o no puede
2. Poco o es complicado
3. Se hace con dificultad
4. Regularmente
5. Frecuentemente. Importante
6. Es un aspecto clave de su trabajo

La mayor parte de los informantes considera que contribuir a la concepción de las dificultades y diferencias como oportunidades de aprendizaje y de mejora, se hace frecuentemente en su trabajo y es considerado importante. Otro gran número de participantes cree que se trata de un aspecto clave de su trabajo. Entre ambos grupos constituyen alrededor del 60% de las repuestas.

Cuadro 8. Tabla y gráfico: Contribuye a generar contextos de centro y de clase más cálidos en donde primen la inclusión, la colaboración, la apertura, la participación y el apoyo mutuo.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

		DPI 4			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	4	4,9	4,9	4,9
	3	23	28,0	28,4	33,3
	4	16	19,5	19,8	53,1
	5	20	24,4	24,7	77,8
	6	18	22,0	22,2	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,2		
Total		82	100,0		



En qué medida su práctica profesional contribuye a generar contextos de centro y de clase más cálidos en donde primen la inclusión, la colaboración, la apertura, la participación y el apoyo mutuo.

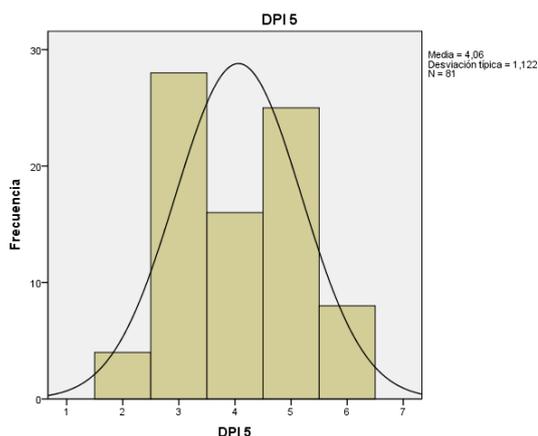
1. No es su función o no puede
2. Poco o es complicado
3. Se hace con dificultad
4. Regularmente
5. Frecuentemente. Importante
6. Es un aspecto clave de su trabajo

Contribuir a generar contextos de centro y de clase más cálidos en donde primen la inclusión, la colaboración, la apertura, la participación y el apoyo mutuo, es considerado por la mayoría de los informantes como un aspecto que se trabaja, pero con dificultad. Otra gran parte de los informantes cree que se trabaja frecuentemente y es importante.

Cuadro 9. Tabla y gráfico: Apoya a que se examine conjuntamente con detalle las “barreras” que de alguna manera impiden o sutilmente opacan la participación de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

		DPI 5			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	4	4,9	4,9	4,9
	3	28	34,1	34,6	39,5
	4	16	19,5	19,8	59,3
	5	25	30,5	30,9	90,1
	6	8	9,8	9,9	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,2		
Total		82	100,0		



En qué medida su práctica profesional apoya a que se examine conjuntamente con detalle las “barreras” que de alguna manera impiden o sutilmente opacan la participación de los estudiantes.

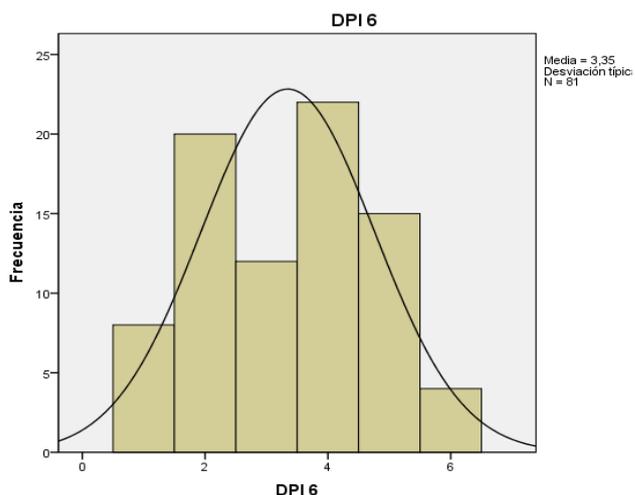
1. No es su función o no puede
2. Poco o es complicado
3. Se hace con dificultad
4. Regularmente
5. Frecuentemente. Importante
6. Es un aspecto clave de su trabajo

La mayoría de los informantes considera que examinar conjuntamente con detalle las “barreras” que de alguna manera impiden o sutilmente opacan la participación de los estudiantes, se trata de un aspecto que se trabaja, pero se hace con dificultad. Otro gran número de participantes cree que se trabaja frecuentemente y que es un aspecto importante.

Cuadro 10. Tabla y gráfico: Dinamiza y apoya la creación de comunidades con una cultura inclusiva.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

		DPI 6			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	8	9,8	9,9	9,9
	2	20	24,4	24,7	34,6
	3	12	14,6	14,8	49,4
	4	22	26,8	27,2	76,5
	5	15	18,3	18,5	95,1
	6	4	4,9	4,9	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Perdido	Sistemas	1	1,2		
Total		82	100,0		



En qué medida su práctica profesional dinamiza y apoya la creación de comunidades con una cultura inclusiva

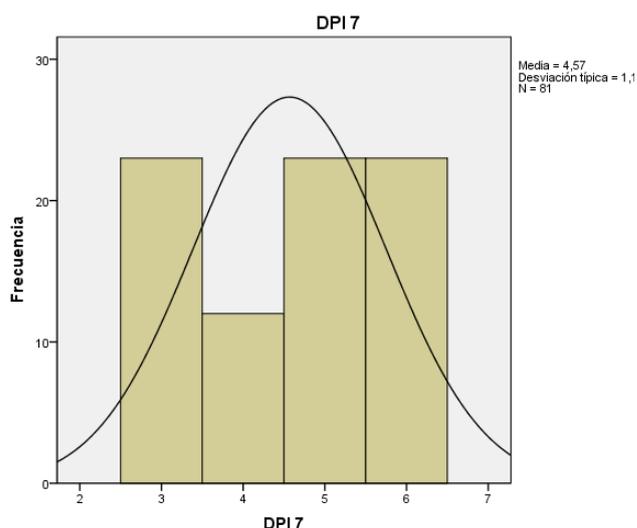
1. No es su función o no puede
2. Poco o es complicado
3. Se hace con dificultad
4. Regularmente
5. Frecuentemente. Importante
6. Es un aspecto clave de su trabajo

La mayor parte de los informantes cree que dinamizar y apoyar la creación de comunidades con una cultura inclusiva, forma parte de su trabajo regularmente. Otro gran número de participantes opina que se trata de un aspecto de su trabajo que se trabaja poco o es complicado hacerlo. Algunos creen que no es su función o no se trabaja.

Cuadro 11. Tabla y gráfico: Acompaña el establecimiento de valores inclusivos.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

		DPI 7			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	23	28,0	28,4	28,4
	4	12	14,6	14,8	43,2
	5	23	28,0	28,4	71,6
	6	23	28,0	28,4	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,2		
Total		82	100,0		



En qué medida su práctica profesional acompaña el establecimiento de valores inclusivos.

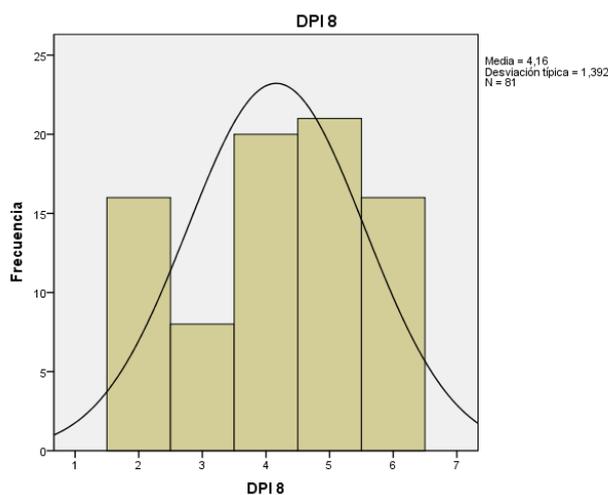
1. No es su función o no puede
2. Poco o es complicado
3. Se hace con dificultad
4. Regularmente
5. Frecuentemente. Importante
6. Es un aspecto clave de su trabajo

Acompañar el establecimiento de valores inclusivos es considerado por la gran mayoría de los participantes como un aspecto importante y que se trabaja frecuentemente, o piensan que es un aspecto clave de su trabajo. Además, otro número importante de informantes considera que se trabaja, pero se hace con dificultad.

Cuadro 12. Tabla y gráfico: Estimula y acompaña el desarrollo de instituciones, normas, procedimientos y dinámicas inclusivas del centro.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

		DPI 8			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	16	19,5	19,8	19,8
	3	8	9,8	9,9	29,6
	4	20	24,4	24,7	54,3
	5	21	25,6	25,9	80,2
	6	16	19,5	19,8	100,0
	Total		81	98,8	100,0
Perdidos	Sistema	1	1,2		
Total		82	100,0		



En qué medida su práctica profesional estimula y acompaña el desarrollo de instituciones, normas, procedimientos y dinámicas inclusivas del centro.

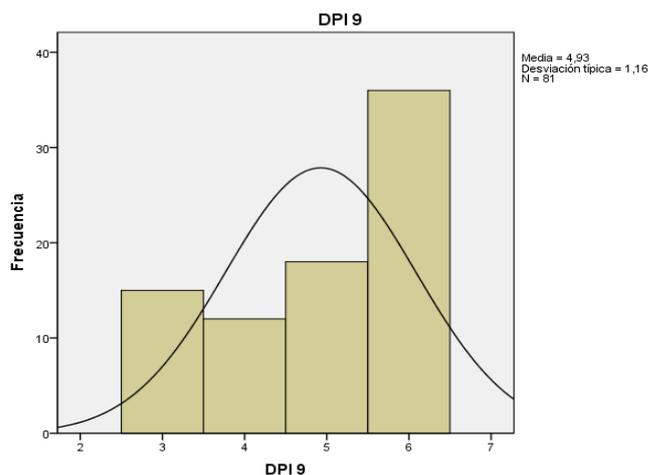
1. No es su función o no puede
2. Poco o es complicado
3. Se hace con dificultad
4. Regularmente
5. Frecuentemente. Importante
6. Es un aspecto clave de su trabajo

Alrededor de un cuarto de los informantes cree que estimular y acompañar el desarrollo de instituciones, normas, procedimientos y dinámicas inclusivas del centro, es un aspecto que se trabaja frecuentemente y es importante. Otro gran número de informantes considera que se trabaja con regularidad.

Cuadro 13. Tabla y gráfico: En qué medida su práctica profesional coordina/dinamiza el apoyo para atender a la diversidad.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

		DPI 9			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	15	18,3	18,5	18,5
	4	12	14,6	14,8	33,3
	5	18	22,0	22,2	55,6
	6	36	43,9	44,4	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,2		
Total		82	100,0		



En qué medida su práctica profesional coordina/dinamiza el apoyo para atender a la diversidad

1. No es su función o no puede
2. Poco o es complicado
3. Se hace con dificultad
4. Regularmente
5. Frecuentemente. Importante
6. Es un aspecto clave de su trabajo

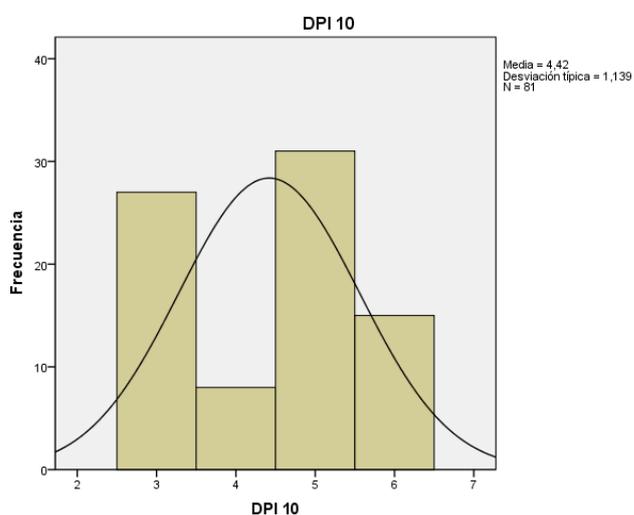
Coordinar y dinamizar el apoyo para atender a la diversidad es considerado por la gran mayoría de los informantes como un aspecto clave de su trabajo, casi la mitad de los participantes. Alrededor de un cuarto de los informantes considera que se trabaja frecuentemente y es importante.

Cuadro 14. Tabla y gráfico: Asesora y acompaña el desarrollo de prácticas inclusivas en clase.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

DPI 10

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	27	32,9	33,3	33,3
	4	8	9,8	9,9	43,2
	5	31	37,8	38,3	81,5
	6	15	18,3	18,5	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,2		
Total		82	100,0		



En qué medida durante su práctica profesional asesora y acompaña el desarrollo de prácticas inclusivas en clase.

1. No es su función o no puede
2. Poco o es complicado
3. Se hace con dificultad
4. Regularmente
5. Frecuentemente. Importante
6. Es un aspecto clave de su trabajo

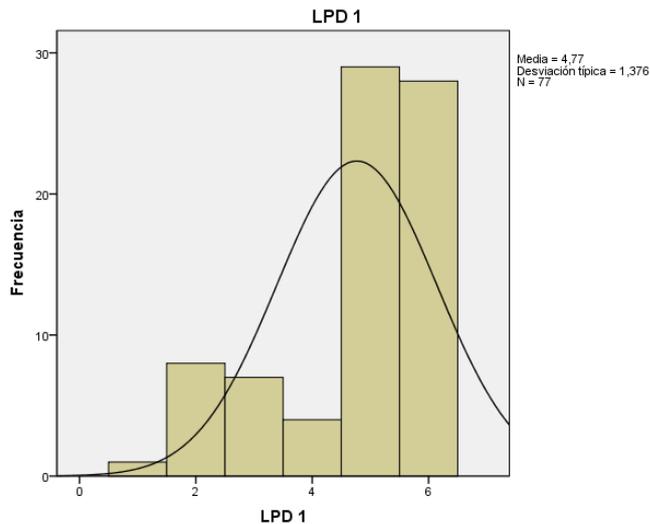
La mayor parte de los informantes considera que asesorar y acompañar el desarrollo de prácticas inclusivas en clase se hace frecuentemente en su trabajo y es importante. Otro gran número de participantes cree que este aspecto se trabaja, pero se hace con dificultad.

8.1.1.2. Ejercer y apoyar el liderazgo pedagógico de la dirección (LPD)

Cuadro 15. Tabla y gráfico: Sitúa como brújula de su acción la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

		LPD 1			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	1,2	1,3	1,3
	2	8	9,8	10,4	11,7
	3	7	8,5	9,1	20,8
	4	4	4,9	5,2	26,0
	5	29	35,4	37,7	63,6
	6	28	34,1	36,4	100,0
	Total	77	93,9	100,0	
Perdidos	Sistema	5	6,1		
Total		82	100,0		



En qué medida su práctica profesional sitúa como brújula de su acción la mejora de los aprendizajes de los alumnos

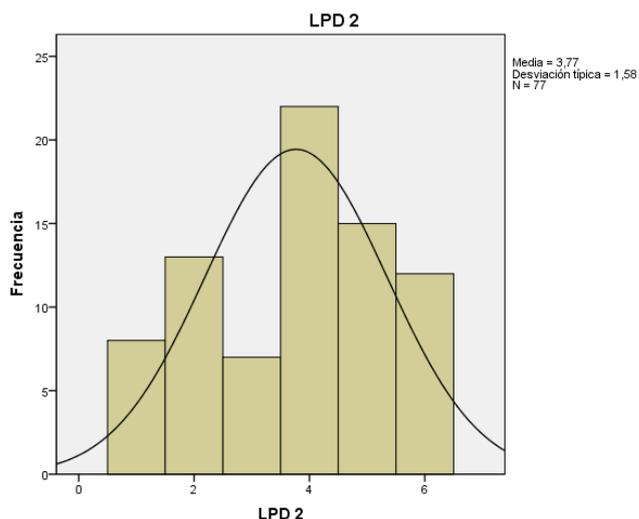
1. No es su función o no puede
2. Poco o es complicado
3. Se hace con dificultad
4. Regularmente
5. Frecuentemente. Importante
6. Es un aspecto clave de su trabajo

La mayoría de los informantes cree que situar como brújula de su acción la mejora de los aprendizajes de los alumnos es un factor que se trabaja frecuentemente, es importante o un aspecto clave de su trabajo. Alrededor del 70% de los informantes lo considera así.

Cuadro 16. Tabla y gráfico: Apoya el desarrollo del liderazgo pedagógico de la dirección escolar (director y jefatura de estudios).

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

		LPD 2			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	8	9,8	10,4	10,4
	2	13	15,9	16,9	27,3
	3	7	8,5	9,1	36,4
	4	22	26,8	28,6	64,9
	5	15	18,3	19,5	84,4
	6	12	14,6	15,6	100,0
Total		77	93,9	100,0	
Perdidos	Sistema	5	6,1		
Total		82	100,0		



En qué medida su práctica profesional apoya el desarrollo del liderazgo pedagógico de la dirección escolar (director y jefatura de estudios)

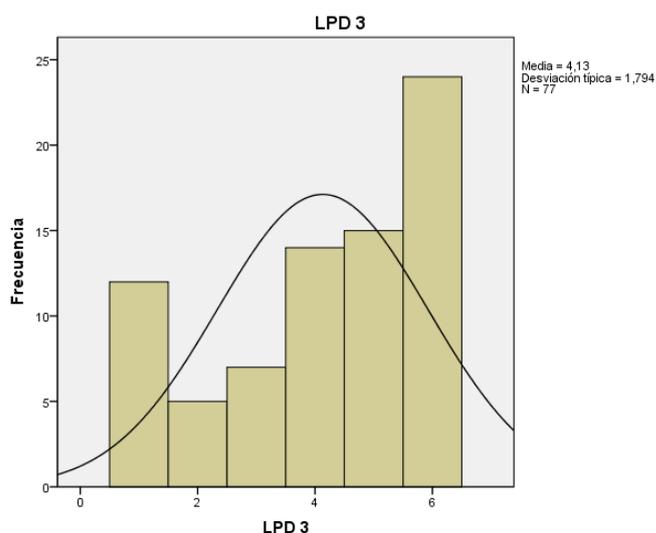
1. No es su función o no puede
2. Poco o es complicado
3. Se hace con dificultad
4. Regularmente
5. Frecuentemente. Importante
6. Es un aspecto clave de su trabajo

Apoyar el desarrollo del liderazgo pedagógico de la dirección escolar (director y jefatura de estudios) es considerado por más de un cuarto de los informantes como un factor que se trabaja regularmente. Otra gran parte considera que se trabaja frecuentemente y es un aspecto importante de su trabajo. Además, hay informantes que consideran que no lo trabajan o que no es su función.

Cuadro 17. Tabla y gráfico: Participa activamente en las reuniones de Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

		LPD 3			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	12	14,6	15,6	15,6
	2	5	6,1	6,5	22,1
	3	7	8,5	9,1	31,2
	4	14	17,1	18,2	49,4
	5	15	18,3	19,5	68,8
	6	24	29,3	31,2	100,0
	Total	77	93,9	100,0	
Perdidos	Sistema	5	6,1		
Total		82	100,0		



En qué medida su práctica profesional participa activamente en las reuniones de Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica

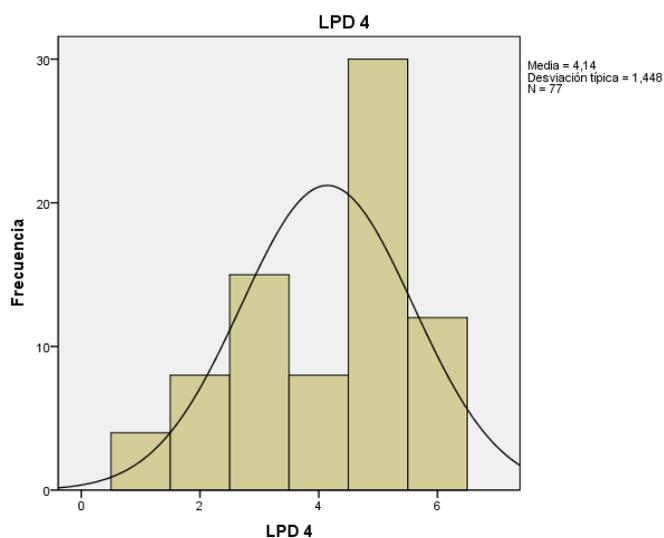
1. No es su función o no puede
2. Poco o es complicado
3. Se hace con dificultad
4. Regularmente
5. Frecuentemente. Importante
6. Es un aspecto clave de su trabajo

La gran mayoría de los informantes considera que participar activamente en las reuniones del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, es un aspecto clave de su trabajo. Otro gran número se reparte entre los que piensan que se trabaja regularmente y los que piensan que se trabaja frecuentemente y es importante. Algunos consideran que no es su función o no lo trabajan.

Cuadro 18. Descriptivos básicos: sobre en qué medida durante su práctica profesional contribuye a construir las estructuras y contextos que apoyen, promuevan y fuercen las prácticas educativas que deseamos.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	4,9	5,2	5,2
	2	8	9,8	10,4	15,6
	3	15	18,3	19,5	35,1
	4	8	9,8	10,4	45,5
	5	30	36,6	39,0	84,4
	6	12	14,6	15,6	100,0
	Total	77	93,9	100,0	
Perdidos	Sistema	5	6,1		
Total		82	100,0		



En qué medida durante su práctica profesional contribuye a construir las estructuras y contextos que apoyen, promuevan y fuercen las prácticas educativas que deseamos.

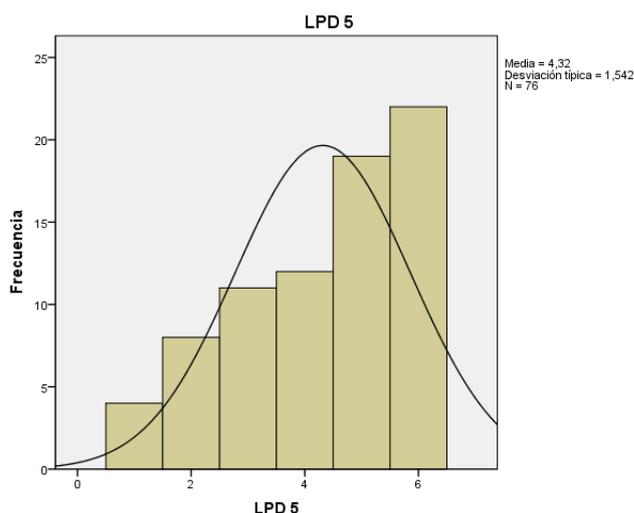
1. No es su función o no puede
2. Poco o es complicado
3. Se hace con dificultad
4. Regularmente
5. Frecuentemente. Importante
6. Es un aspecto clave de su trabajo

Contribuir a construir las estructuras y contextos que apoyen, promuevan y fuercen las prácticas educativas que deseamos, es considerado por la gran mayoría de los informantes como un aspecto que se trabaja frecuentemente y es importante entre sus funciones. Casi un 50% de los informantes. Otro grupo considera que se trabaja, pero que se hace con dificultad.

Cuadro 19. Tabla y gráfico: Apoya a la dirección para que ejerza una influencia en torno a una visión común, centrada en la mejora, asumida por el conjunto.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

		LPD 5			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	4,9	5,3	5,3
	2	8	9,8	10,5	15,8
	3	11	13,4	14,5	30,3
	4	12	14,6	15,8	46,1
	5	19	23,2	25,0	71,1
	6	22	26,8	28,9	100,0
	Total	76	92,7	100,0	
Perdidos	Sistema	6	7,3		
Total		82	100,0		



En qué medida su práctica profesional apoya a la dirección para que ejerza una influencia en torno a una visión común, centrada en la mejora, asumida por el conjunto.

- 7. No es su función o no puede
- 8. Poco o es complicado
- 9. Se hace con dificultad
- 10. Regularmente
- 11. Frecuentemente. Importante
- 12. Es un aspecto clave de su trabajo

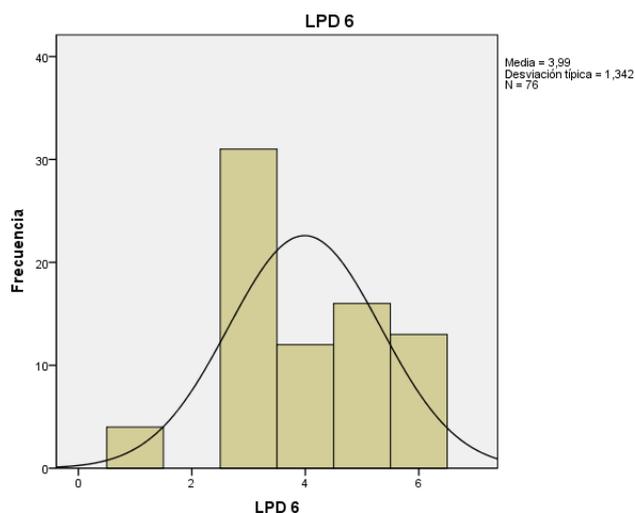
La mayoría de los informantes considera que apoyar a la dirección para que ejerza una influencia en torno a una visión común, centrada en la mejora, asumida por el conjunto, es un aspecto clave de su trabajo. Otro gran número de informantes cree que es un aspecto importante y que se trabaja frecuentemente.

Si bien, un mínimo porcentaje considera que no es su función.

Cuadro 20. Tabla y gráfico: Dinamiza y apoya dinámicas colectivas de trabajo.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

		LPD 6			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	4,9	5,3	5,3
	3	31	37,8	40,8	46,1
	4	12	14,6	15,8	61,8
	5	16	19,5	21,1	82,9
	6	13	15,9	17,1	100,0
	Total	76	92,7	100,0	
Perdidos	Sistema	6	7,3		
Total		82	100,0		



En qué medida durante su práctica profesional dinamiza y apoya dinámicas colectivas de trabajo.

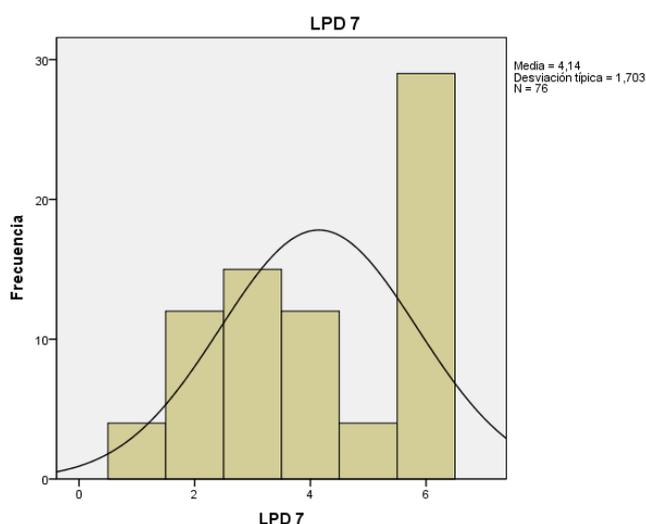
1. No es su función o no puede
2. Poco o es complicado
3. Se hace con dificultad
4. Regularmente
5. Frecuentemente. Importante
6. Es un aspecto clave de su trabajo

Dinamizar y apoyar dinámicas colectivas de trabajo es considerada por la mayoría de los informantes como un aspecto que se trabaja, pero con dificultad. Casi la mitad de ellos.

Cuadro 21. Tabla y gráfico de descriptivos básicos sobre en qué medida su práctica profesional acompaña al equipo directivo en el proceso de cambio de cultura profesional e institucional.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

		LPD 7			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	4,9	5,3	5,3
	2	12	14,6	15,8	21,1
	3	15	18,3	19,7	40,8
	4	12	14,6	15,8	56,6
	5	4	4,9	5,3	61,8
	6	29	35,4	38,2	100,0
	Total	76	92,7	100,0	
Perdidos	Sistema	6	7,3		
Total		82	100,0		



En qué medida su práctica profesional acompaña al equipo directivo en el proceso de cambio de cultura profesional e institucional

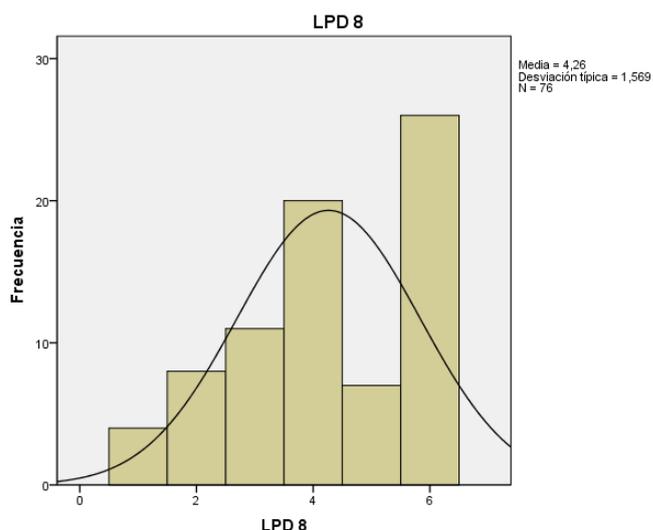
1. No es su función o no puede
2. Poco o es complicado
3. Se hace con dificultad
4. Regularmente
5. Frecuentemente. Importante
6. Es un aspecto clave de su trabajo

La mayor parte de los informantes considera que acompañar al equipo directivo en el proceso de cambio de cultura personal y profesional, es un aspecto clave de su trabajo. Más de un tercio de los participantes cree esto.

Cuadro 22. Tabla y gráfico: Motiva una efectiva transformación de actitudes, motivaciones, comportamientos... en colaboración con el equipo directivo.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

		LPD 8			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	4,9	5,3	5,3
	2	8	9,8	10,5	15,8
	3	11	13,4	14,5	30,3
	4	20	24,4	26,3	56,6
	5	7	8,5	9,2	65,8
	6	26	31,7	34,2	100,0
	Total		76	92,7	100,0
Perdidos	Sistema	6	7,3		
Total		82	100,0		



En qué medida su práctica profesional motiva una efectiva transformación de actitudes, motivaciones, comportamientos... en colaboración con el equipo directivo

1. No es su función o no puede
2. Poco o es complicado
3. Se hace con dificultad
4. Regularmente
5. Frecuentemente. Importante
6. Es un aspecto clave de su trabajo

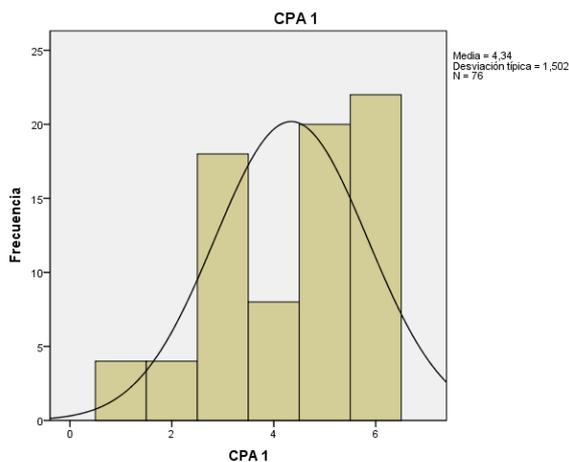
Motivar una efectiva transformación de actitudes, motivaciones, comportamientos... en colaboración con el equipo directivo, es considerado por la mayoría de los informantes como un aspecto clave de su trabajo. Otro gran número de participantes cree que se trata de un aspecto que se trabaja regularmente.

8.1.1.3. Desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje (CPA)

Cuadro 23. Tabla y gráfico: Participa en las reuniones del equipo docente.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

		CPA 1			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	4,9	5,3	5,3
	2	4	4,9	5,3	10,5
	3	18	22,0	23,7	34,2
	4	8	9,8	10,5	44,7
	5	20	24,4	26,3	71,1
	6	22	26,8	28,9	100,0
	Total	76	92,7	100,0	
Perdidos	Sistema	6	7,3		
Total		82	100,0		



En qué medida participa en las reuniones del equipo docente

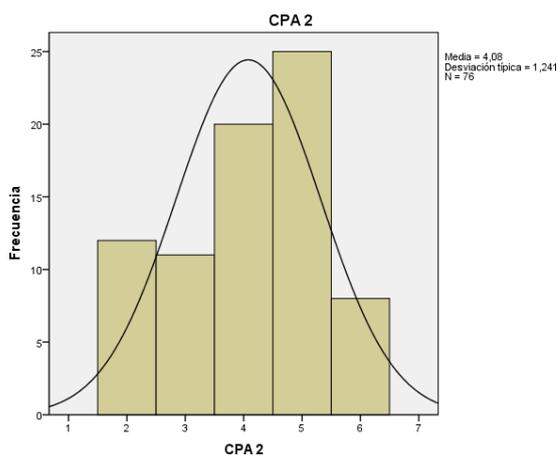
1. No es su función o no puede
2. Poco o es complicado
3. Se hace con dificultad
4. Regularmente
5. Frecuentemente. Importante
6. Es un aspecto clave de su trabajo

Participar con las reuniones del equipo docente es considerado por la mayoría de los informantes como un aspecto clave en su trabajo. Otro gran número de ellos opina que es un factor importante y que se trabaja frecuentemente, mientras que bastantes informantes consideran que este aspecto se trabaja, pero se hace con dificultad. Algunos creen que no es su función o no lo pueden trabajar.

Cuadro 24. Tabla y gráfico: Colabora en que el profesorado cuente con oportunidades para que puedan innovar, intercambiar experiencias y aprender juntos a hacerlo mejor.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

		CPA 2			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	12	14,6	15,8	15,8
	3	11	13,4	14,5	30,3
	4	20	24,4	26,3	56,6
	5	25	30,5	32,9	89,5
	6	8	9,8	10,5	100,0
	Total		76	92,7	100,0
Perdidos	Sistema	6	7,3		
Total		82	100,0		



En qué medida su práctica profesional colabora en que el profesorado cuente con oportunidades para que puedan innovar, intercambiar experiencias y aprender juntos a hacerlo mejor.

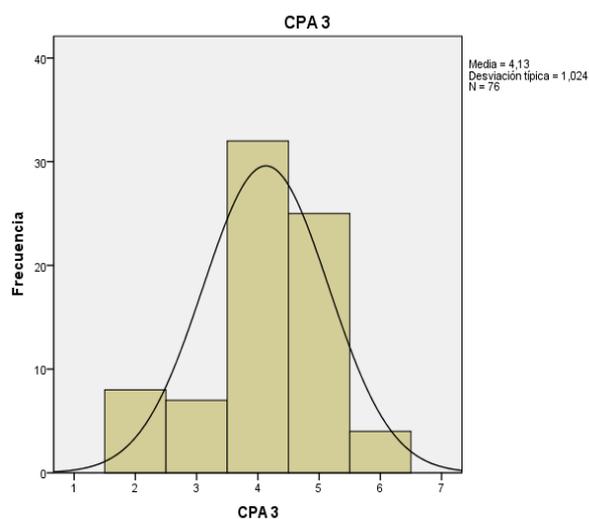
1. No es su función o no puede
2. Poco o es complicado
3. Se hace con dificultad
4. Regularmente
5. Frecuentemente. Importante
6. Es un aspecto clave de su trabajo

La gran mayoría de los informantes, más del 50%, considera que colaborar con la intención de que el profesorado cuente con oportunidades para que puedan innovar, intercambiar experiencias y aprender juntos a hacerlo mejor, es importante y se trabaja frecuentemente o con regularidad.

Cuadro 25. Tabla y gráfico: Contribuye a una visión y valores compartidos centrados en el aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	8	9,8	10,5	10,5
	3	7	8,5	9,2	19,7
	4	32	39,0	42,1	61,8
	5	25	30,5	32,9	94,7
	6	4	4,9	5,3	100,0
	Total	76	92,7	100,0	
Perdidos	Sistema	6	7,3		
Total		82	100,0		



En qué medida contribuye a una visión y valores compartidos centrados en el aprendizaje.

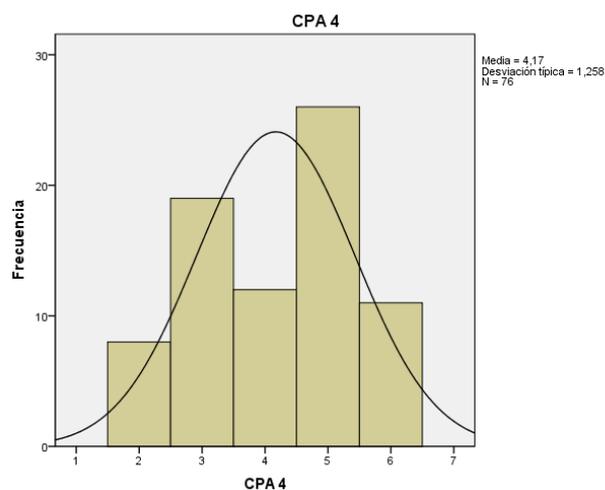
1. No es su función o no puede
2. Poco o es complicado
3. Se hace con dificultad
4. Regularmente
5. Frecuentemente. Importante
6. Es un aspecto clave de su trabajo

La mayoría de los informantes considera que estimular el desarrollo e intercambio del buen saber y práctica que incrementen el aprendizaje docente, es un aspecto que se trabaja con regularidad o frecuentemente, y además es importante.

Cuadro 26. Tabla y gráfico: Estimula el desarrollo e intercambio del buen saber y práctica que incrementen el aprendizaje docente.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

		CPA 4			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	8	9,8	10,5	10,5
	3	19	23,2	25,0	35,5
	4	12	14,6	15,8	51,3
	5	26	31,7	34,2	85,5
	6	11	13,4	14,5	100,0
	Total	76	92,7	100,0	
Perdidos	Sistema	6	7,3		
Total		82	100,0		



En qué medida estimula el desarrollo e intercambio del buen saber y práctica que incrementen el aprendizaje docente.

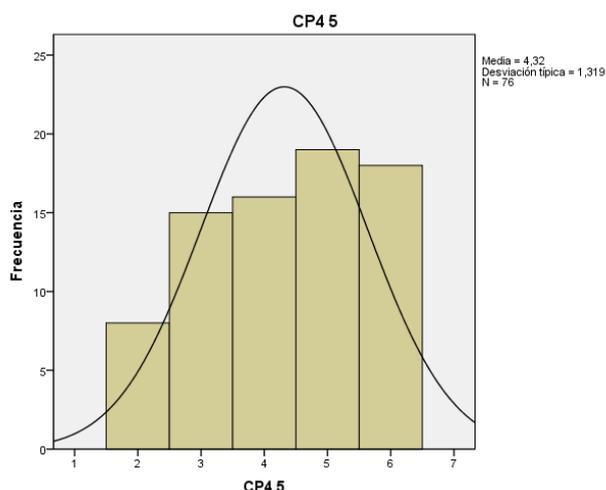
1. No es su función o no puede
2. Poco o es complicado
3. Se hace con dificultad
4. Regularmente
5. Frecuentemente. Importante
6. Es un aspecto clave de su trabajo

Estimular el desarrollo e intercambio del buen saber y práctica que incrementen el aprendizaje docente, es considerado por la mayor parte de los informantes como un aspecto importante y que se traba frecuentemente. Otra parte de los participantes reconoce que se trabaja, pero se hace con dificultad.

Cuadro 27. Tabla y gráfico: Estimula la responsabilidad colectiva por el aprendizaje de los alumnos.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

		CPA 5			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	8	9,8	10,5	10,5
	3	15	18,3	19,7	30,3
	4	16	19,5	21,1	51,3
	5	19	23,2	25,0	76,3
	6	18	22,0	23,7	100,0
	Total	76	92,7	100,0	
Perdidos	Sistema	6	7,3		
Total		82	100,0		



En qué medida estimula la responsabilidad colectiva por el aprendizaje de los alumnos.

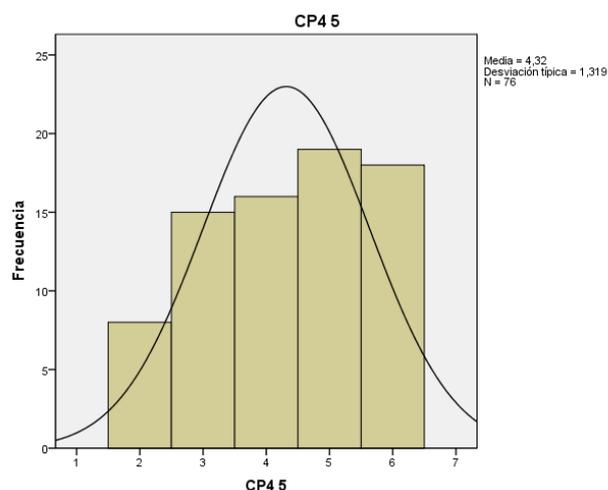
1. No es su función o no puede
2. Poco o es complicado
3. Se hace con dificultad
4. Regularmente
5. Frecuentemente. Importante
6. Es un aspecto clave de su trabajo

La mayor parte de los informantes considera que estimular la responsabilidad colectiva por el aprendizaje de los alumnos, es trabaja regular o frecuentemente, y es importante o un aspecto clave de su trabajo. Otro grupo cree que trabaja, pero se hace con dificultad.

Cuadro 28. Tabla y gráfico: Motiva la interdependencia profesional y el que se aborde de manera conjunta los problemas educativos.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

		CPA 6			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	12	14,6	15,8	15,8
	3	19	23,2	25,0	40,8
	4	12	14,6	15,8	56,6
	5	15	18,3	19,7	76,3
	6	18	22,0	23,7	100,0
	Total	76	92,7	100,0	
Perdidos	Sistema	6	7,3		
Total		82	100,0		



En qué medida motiva la interdependencia profesional y el que se aborde de manera conjunta los problemas educativos.

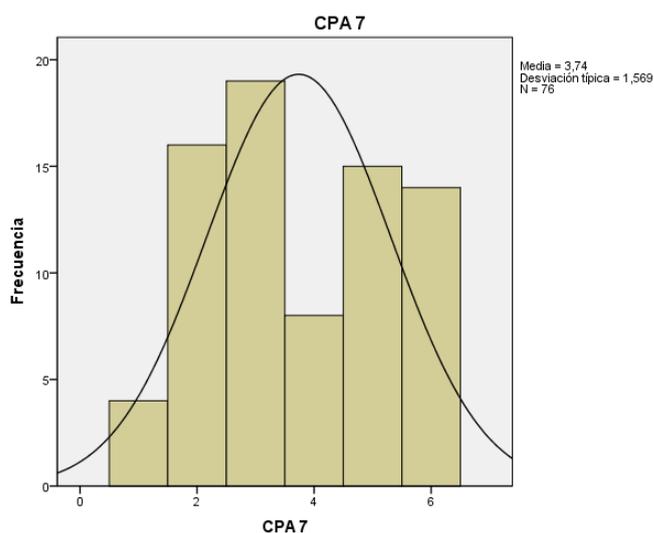
1. No es su función o no puede
2. Poco o es complicado
3. Se hace con dificultad
4. Regularmente
5. Frecuentemente. Importante
6. Es un aspecto clave de su trabajo

La mayor parte de los informantes cree que motivar la interdependencia profesional y el que se aborde de manera conjunta los problemas educativos, es un factor que se trabaja, pero con dificultad. Otro grupo considera que es un aspecto clave de su trabajo.

Cuadro 29. Tabla y gráfico: Participa, apoya o motiva procesos de indagación reflexiva sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

		CPA 7			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	4,9	5,3	5,3
	2	16	19,5	21,1	26,3
	3	19	23,2	25,0	51,3
	4	8	9,8	10,5	61,8
	5	15	18,3	19,7	81,6
	6	14	17,1	18,4	100,0
	Total	76	92,7	100,0	
Perdidos	Sistema	6	7,3		
Total		82	100,0		



En qué medida participa, apoya o motiva procesos de indagación reflexiva sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

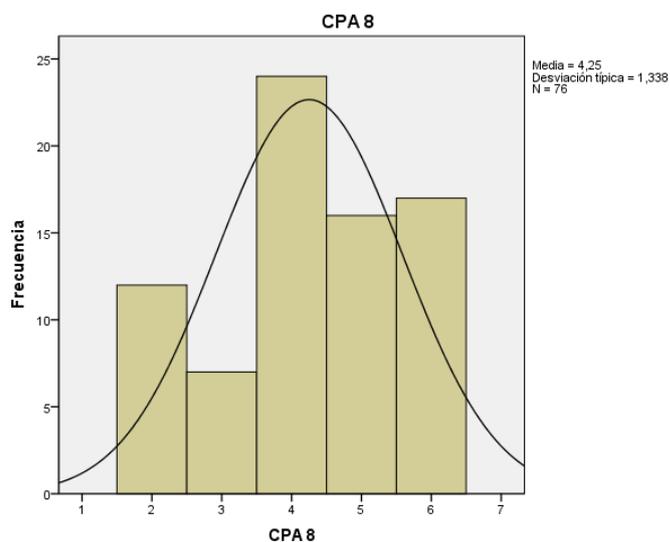
1. No es su función o no puede
2. Poco o es complicado
3. Se hace con dificultad
4. Regularmente
5. Frecuentemente. Importante
6. Es un aspecto clave de su trabajo

Motivar la interdependencia profesional y el que se aborde de manera conjunta los problemas educativos, es considerado por la mayoría de los informantes como un aspecto que se trabaja, pero con dificultad, o que se trabaja poco, o es complicado hacerlo.

Cuadro 30. Tabla y gráfico: Apoya los procesos de mediación y resolución dialogada de conflictos entre colegas.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

		CPA 8			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	12	14,6	15,8	15,8
	3	7	8,5	9,2	25,0
	4	24	29,3	31,6	56,6
	5	16	19,5	21,1	77,6
	6	17	20,7	22,4	100,0
	Total	76	92,7	100,0	
Perdidos	Sistema	6	7,3		
Total		82	100,0		



En qué medida apoya los procesos de mediación y resolución dialogada de conflictos entre colegas.

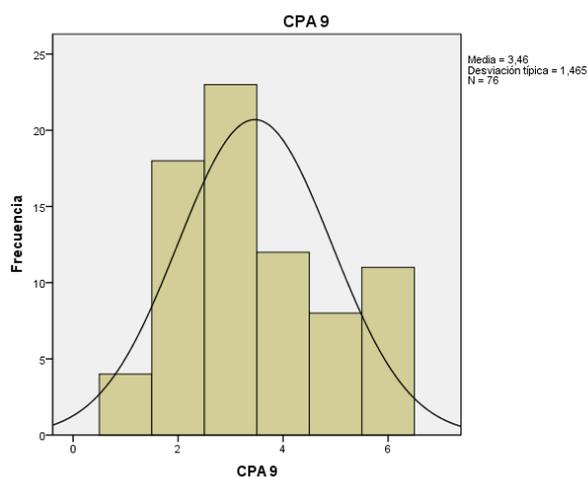
1. No es su función o no puede
2. Poco o es complicado
3. Se hace con dificultad
4. Regularmente
5. Frecuentemente. Importante
6. Es un aspecto clave de su trabajo

La mayor parte de los participantes considera que apoyar los procesos de mediación y resolución dialogada de conflictos entre colegas, es un aspecto que trabaja con regularidad. Otro gran número de informantes considera que se trata de un aspecto clave en su trabajo, importante, y que se trabaja frecuentemente.

Cuadro 31. Tabla y gráfico: Apoya la ampliación de la comunidad, la apertura y el contacto o establecimiento de redes de profesores y alianzas entre centros.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

		CPA 9			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	4,9	5,3	5,3
	2	18	22,0	23,7	28,9
	3	23	28,0	30,3	59,2
	4	12	14,6	15,8	75,0
	5	8	9,8	10,5	85,5
	6	11	13,4	14,5	100,0
Total		76	92,7	100,0	
Perdidos	Sistema	6	7,3		
Total		82	100,0		



En qué medida apoya la ampliación de la comunidad, la apertura y el contacto o establecimiento de redes de profesores y alianzas entre centros

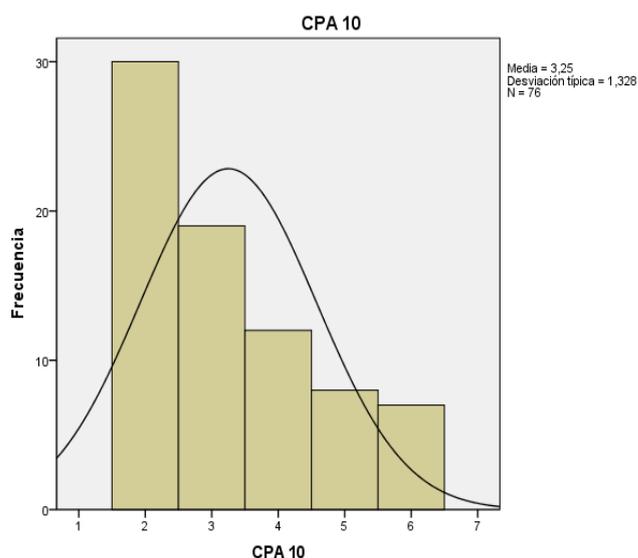
1. No es su función o no puede
2. Poco o es complicado
3. Se hace con dificultad
4. Regularmente
5. Frecuentemente. Importante
6. Es un aspecto clave de su trabajo

Apoyar la ampliación de la comunidad, la apertura y el contacto o establecimiento de redes de profesores y alianzas entre centros, es considerado por la mayoría de los informantes como un aspecto que se trabaja, pero con dificultad. Otro gran número de participantes cree que se trabaja poco o que es complicado hacerlo.

Cuadro 32. Tabla y gráfico: Actúa de cara a incrementar el “capital social” de la escuela en paralelo al “capital profesional”.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

		CPA 10			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	30	36,6	39,5	39,5
	3	19	23,2	25,0	64,5
	4	12	14,6	15,8	80,3
	5	8	9,8	10,5	90,8
	6	7	8,5	9,2	100,0
	Total	76	92,7	100,0	
Perdidos	Sistema	6	7,3		
Total		82	100,0		



En qué medida actúa de cara a incrementar el “capital social” de la escuela en paralelo al “capital profesional”.

1. No es su función o no puede
2. Poco o es complicado
3. Se hace con dificultad
4. Regularmente
5. Frecuentemente. Importante
6. Es un aspecto clave de su trabajo

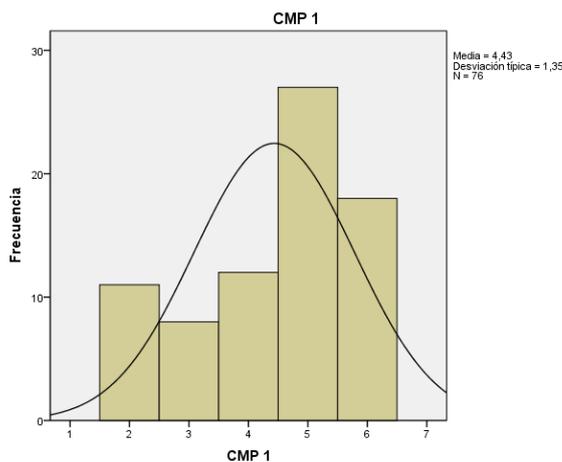
La gran mayoría de los informantes considera que actuar de cara a incrementar el “capital social” de la escuela en paralelo al “capital profesional”, es un aspecto que se trabaja poco o es complicado hacerlo. Otro gran número de participantes cree que se trabaja, pero con dificultad.

8.1.1.4. Contribuir al cambio metodológico en la práctica (CMP)

Cuadro 33. Tabla y gráfico: Asesora sobre metodologías alternativas que optimicen la inclusión y el aprendizaje para todos.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

		CMP 1			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	11	13,4	14,5	14,5
	3	8	9,8	10,5	25,0
	4	12	14,6	15,8	40,8
	5	27	32,9	35,5	76,3
	6	18	22,0	23,7	100,0
	Total	76	92,7	100,0	
Perdidos	Sistema	6	7,3		
Total		82	100,0		



En qué medida asesora sobre metodologías alternativas que optimicen la inclusión y el aprendizaje para todos.

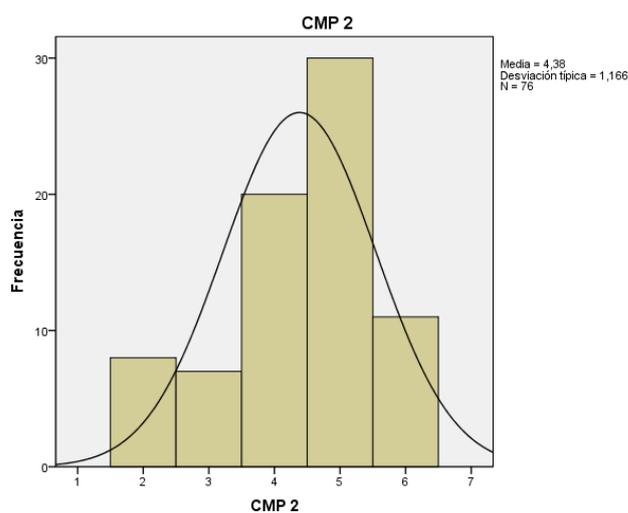
1. No es su función o no puede
2. Poco o es complicado
3. Se hace con dificultad
4. Regularmente
5. Frecuentemente. Importante
6. Es un aspecto clave de su trabajo

Asesorar sobre metodologías alternativas que optimicen la inclusión y el aprendizaje para todos es considerado por la mayoría como un elemento que se trabaja frecuentemente y de gran importancia. Otra gran parte de los informantes cree que se trata de un aspecto clave de su trabajo.

Cuadro 34. Tabla y gráfico: Provee de recursos, estrategias y programas para la inclusión.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

		CMP 2			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	8	9,8	10,5	10,5
	3	7	8,5	9,2	19,7
	4	20	24,4	26,3	46,1
	5	30	36,6	39,5	85,5
	6	11	13,4	14,5	100,0
	Total	76	92,7	100,0	
Perdidos	Sistema	6	7,3		
Total		82	100,0		



En qué medida provee de recursos, estrategias y programas para la inclusión.

1. No es su función o no puede
2. Poco o es complicado
3. Se hace con dificultad
4. Regularmente
5. Frecuentemente. Importante
6. Es un aspecto clave de su trabajo

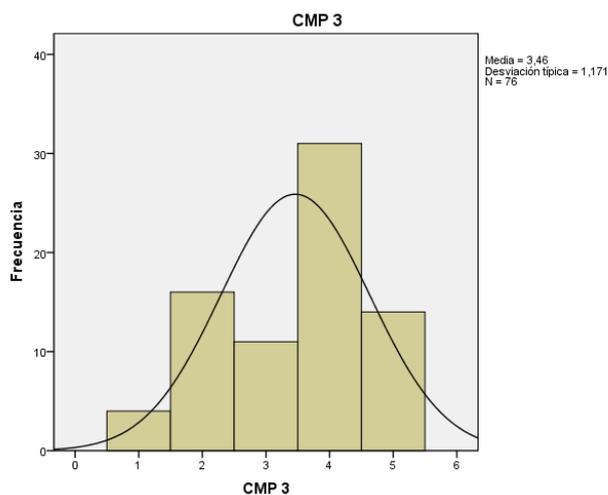
La mayor parte de los informantes considera que proveer de recursos, estrategias y programas para la inclusión, se trabaja con frecuencia y es considerado un factor importante. Otra parte de los participantes cree que es un aspecto que se trabaja con regularidad.

Cuadro 35. Tabla y gráfico: Asesora sobre cómo trabajar las inteligencias múltiples y los niveles cognitivos de más nivel.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

CMP 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	4,9	5,3	5,3
	2	16	19,5	21,1	26,3
	3	11	13,4	14,5	40,8
	4	31	37,8	40,8	81,6
	5	14	17,1	18,4	100,0
	Total	76	92,7	100,0	
Perdidos	Sistema	6	7,3		
	Total	82	100,0		



En qué medida asesora sobre cómo trabajar las inteligencias múltiples y los niveles cognitivos de más nivel.

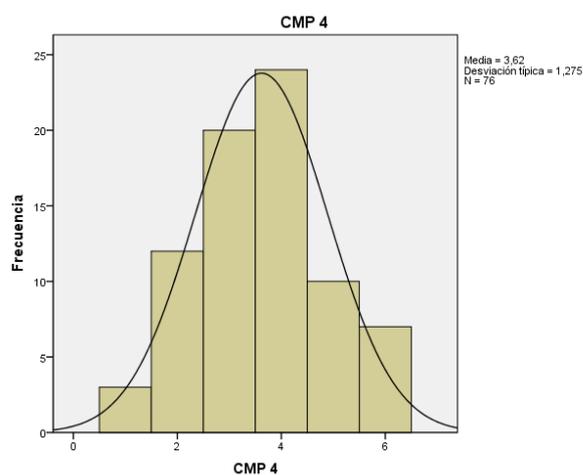
1. No es su función o no puede
2. Poco o es complicado
3. Se hace con dificultad
4. Regularmente
5. Frecuentemente. Importante
6. Es un aspecto clave de su trabajo

Asesorar sobre cómo trabajar las inteligencias múltiples y los niveles cognitivos de más nivel, es considerado por la gran mayoría de los informantes como un aspecto que se trabaja frecuentemente y lo consideran importante. Parte de los participantes cree que se trata de un aspecto se trabaja poco, o se realiza con dificultad.

Cuadro 36. Tabla y gráfico: Acompaña a los procesos de comprensión de qué significa trabajar las competencias básicas/clave y su puesta en práctica en las tareas de clase.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

		CMP 4			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos		3	3,7	3,9	3,9
	2	12	14,6	15,8	19,7
	3	20	24,4	26,3	46,1
	4	24	29,3	31,6	77,6
	5	10	12,2	13,2	90,8
	6	7	8,5	9,2	100,0
	Total	76	92,7	100,0	
Perdidos	Sistema	6	7,3		
Total		82	100,0		



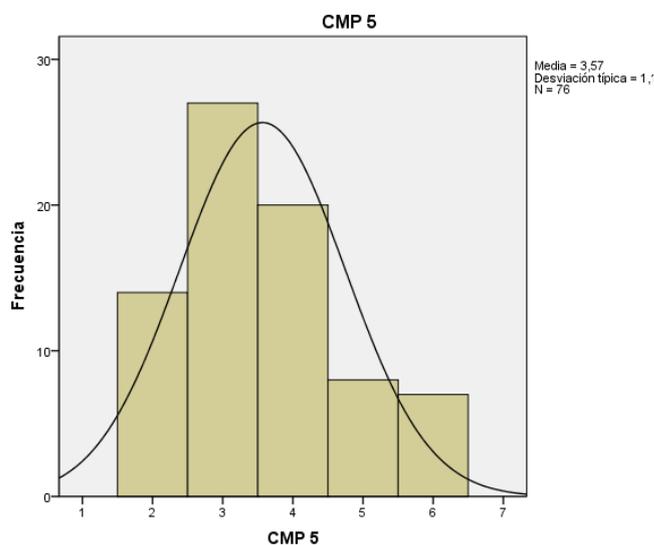
En qué medida acompaña a los procesos de comprensión de qué significa trabajar las competencias básicas/clave y su puesta en práctica en las tareas de clase

1. No es su función o no puede
2. Poco o es complicado
3. Se hace con dificultad
4. Regularmente
5. Frecuentemente. Importante
6. Es un aspecto clave de su trabajo

La mayoría de los informantes cree que acompañar los procesos de comprensión de qué significa trabajar las competencias básicas/clave y su puesta en práctica en las tareas de clase es un aspecto importante y que se trabaja frecuentemente. Otros piensan que es un aspecto que se trabaja, pero que se realiza con dificultad.

Cuadro 37. Tabla y gráfico: Asesora sobre evaluación formativa.
 Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

		CMP 5			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	14	17,1	18,4	18,4
	3	27	32,9	35,5	53,9
	4	20	24,4	26,3	80,3
	5	8	9,8	10,5	90,8
	6	7	8,5	9,2	100,0
	Total	76	92,7	100,0	
Perdidos	Sistema	6	7,3		
Total		82	100,0		



En qué medida asesora sobre evaluación formativa.

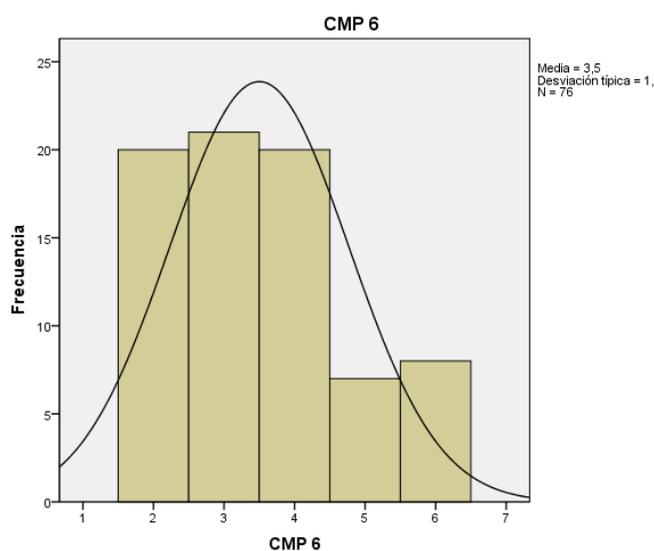
1. No es su función o no puede
2. Poco o es complicado
3. Se hace con dificultad
4. Regularmente
5. Frecuentemente. Importante
6. Es un aspecto clave de su trabajo

Asesorar sobre evaluación formativa es considerado por la mayoría de los informantes como un aspecto que se trabaja, pero con dificultad. Más de un cuarto de los informantes piensan que es un aspecto que se trabaja regularmente.

Cuadro 38. Tabla y gráfico: Acompaña los procesos de meta-reflexión sobre evaluación, resultados escolares o de pruebas externas.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

		CMP 6			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	20	24,4	26,3	26,3
	3	21	25,6	27,6	53,9
	4	20	24,4	26,3	80,3
	5	7	8,5	9,2	89,5
	6	8	9,8	10,5	100,0
	Total	76	92,7	100,0	
Perdidos	Sistema	6	7,3		
Total		82	100,0		



En qué medida acompaña los procesos de meta-reflexión sobre evaluación, resultados escolares o de pruebas externas.

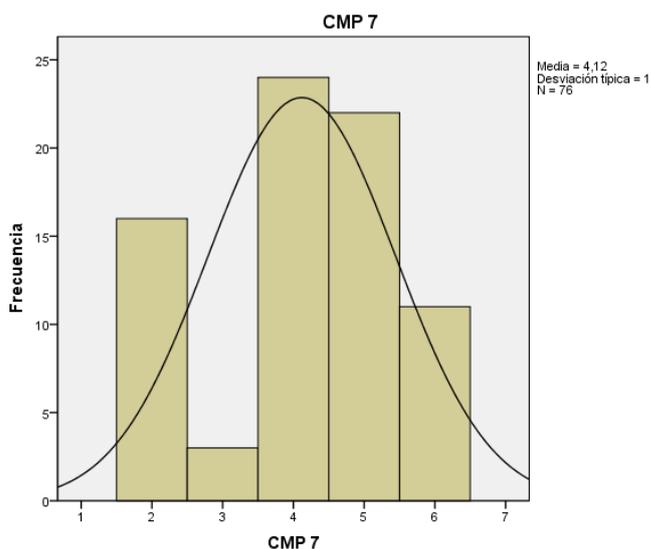
1. No es su función o no puede
2. Poco o es complicado
3. Se hace con dificultad
4. Regularmente
5. Frecuentemente. Importante
6. Es un aspecto clave de su trabajo

Apoyar los procesos de meta-reflexión sobre evaluación, resultados escolares o pruebas externas, es considerado por la mayoría como un aspecto que se trabaja, pero con dificultad. Otro gran número de informantes cree que se trabaja poco o es complicado hacerlo, mientras que un tercer grupo cree que se trabaja regularmente. El reparto de informantes es muy similar entre las tres respuestas.

Cuadro 39. Tabla y gráfico: Acompaña los procesos de revisión, planificación y práctica docente para la mejora de los resultados escolares.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

		CMP 7			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	16	19,5	21,1	21,1
	3	3	3,7	3,9	25,0
	4	24	29,3	31,6	56,6
	5	22	26,8	28,9	85,5
	6	11	13,4	14,5	100,0
	Total	76	92,7	100,0	
Perdidos	Sistema	6	7,3		
Total		82	100,0		



En qué medida acompaña los procesos de revisión, planificación y práctica docente para la mejora de los resultados escolares.

1. No es su función o no puede
2. Poco o es complicado
3. Se hace con dificultad
4. Regularmente
5. Frecuentemente. Importante
6. Es un aspecto clave de su trabajo

La mayor parte de los informantes considera que acompañar los procesos de revisión, planificación y práctica docente para la mejora de los resultados escolares, es un aspecto que se trabaja regularmente. Otro gran grupo piensa que se trabaja frecuentemente y que es un aspecto importante. Alrededor de un quinto de los informantes considera que se trata de un aspecto que se trabaja poco o que es complicado hacerlo.

8.1.2. Extracción de ítems de especial relevancia en base a las respuestas sobre la pertinencia o no de las funciones descritas en los ítems

Teniendo en cuenta los distintos ítems y las respuestas de los informantes, se evidencian algunas peculiaridades en las respuestas de los mismos. Se destacan las siguientes:

- Número elevado informantes que eligen la **respuesta 1**, por lo que consideran que el ítem concreto no es su función o que no pueden trabajarlo, por lo que habría que investigar las razones y circunstancias que hacen que esto sea así.

Destaca el ítem LPD 3. En qué medida participa activamente en las reuniones del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica.

- Número elevado de informantes que eligen la **respuesta 6**, por lo que consideran que el ítem concreto es un aspecto clave en su trabajo.

Este es el caso de los siguientes ítems:

- DPI 1. En qué medida su práctica profesional puede ayudar a retomar lo que el centro y los profesores ya saben, pero aún no articulan en la práctica
 - DPI 9. En qué medida su práctica profesional coordina/dinamiza el apoyo para atender a la diversidad
 - LPD 1. En qué medida su práctica profesional sitúa como brújula de su acción la mejora de los aprendizajes de los alumnos
- En el mismo ítem se encuentran **respuestas 1 y 6**, por lo que parte de los informantes lo considera un aspecto clave en su trabajo, mientras que otros tantos lo consideran como algo fuera de sus funciones. En este caso sería interesante profundizar sobre estas discrepancias de opinión.

Son los casos de los siguientes ítems:

- DPI 6. En qué medida su práctica profesional dinamiza y apoya la creación de comunidades con una cultura inclusiva
- LPD 2. En qué medida su práctica profesional apoya el desarrollo del liderazgo pedagógico de la dirección escolar (director y jefatura de estudios)
- LPD 3. En qué medida participa activamente en las reuniones del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica
- LPD 4. En qué medida durante su práctica profesional contribuye a construir las estructuras y contextos que apoyen, promuevan y fuercen las prácticas educativas que deseamos
- LPD 5. En qué medida apoya a la dirección para que ejerza una influencia en torno a una visión común, centrada en la mejora, asumida por el conjunto
- LPD 6. En qué medida durante su práctica profesional dinamiza y apoya dinámicas colectivas de trabajo

- LPD 7. En qué medida acompaña al equipo directivo en el proceso de cambio de cultura profesional e institucional
- Por otro lado, desataca el ítem CPA 10, que hace referencia a las actuaciones de cara a incrementar la creación de comunidades profesionales del profesorado, ya que se aprecia una dificultad elevada a la hora de trabajarlo, y la mayor parte de los informantes lo señala, además de indican que se trabaja poco. Esto refleja el elevado número de informantes que señalan la repuesta 2, y los otros tantos que eligen la respuesta 3.

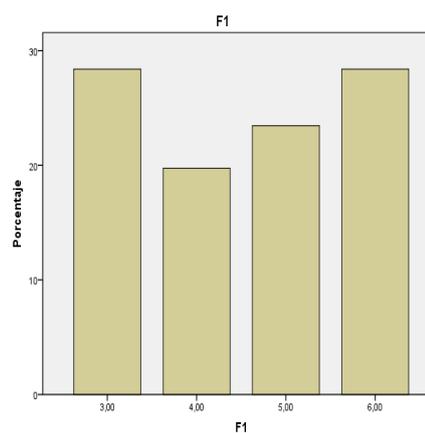
8.1.3. Descriptivos básicos por factores

8.1.3.1. Componente F1

Cuadro 40. Tabla y gráfico de descriptivos básicos del componente F1.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

F1					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3,00	23	28,0	28,4	28,4
	4,00	16	19,5	19,8	48,1
	5,00	19	23,2	23,5	71,6
	6,00	23	28,0	28,4	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Perdidos Sistema		1	1,2		
	Total	82	100,0		



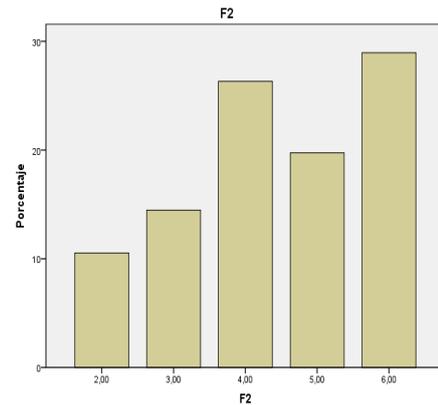
Este componente coincide en su mayoría con la dimensión uno del cuestionario *“Apoyar el desarrollo de prácticas inclusivas” (DPI)*, excepto en el ítem DPI 6. Se incluye dentro de este conjunto el ítem CMP4 de la dimensión cuatro del cuestionario *“Contribuir al cambio metodológico en la práctica”*.

Existe un equilibrio entre las respuestas, en torno al 20-30%. La mayor parte de los informantes considera que se trata de un aspecto clave en su trabajo, mientras que otra mayoría estima que se trabaja en este aspecto, pero reconocen que existen dificultades al hacerlo. En torno a un cuarto de todos los informantes considera que se trabaja frecuentemente y lo considera importante.

8.1.2.2. Componente F2

Cuadro 41. Tabla y gráfico de descriptivos básicos del componente F2.
Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

		F2			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2,00	8	9,8	10,5	10,5
	3,00	11	13,4	14,5	25,0
	4,00	20	24,4	26,3	51,3
	5,00	15	18,3	19,7	71,1
	6,00	22	26,8	28,9	100,0
	Total	76	92,7	100,0	
Perdidos Sistema	6	7,3			
Total	82	100,0			



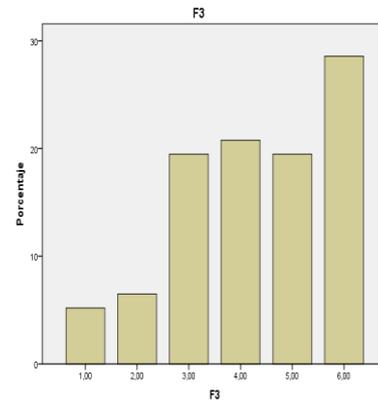
Este componente coincide en su mayor parte con la dimensión tres del cuestionario *“Desarrollo de una Comunidad Profesional de Aprendizaje” (CPA)*, excepto los ítems CPA7, CPA9 y CPA 10. Se incluyen dentro de este conjunto los ítems LPD5 y LPD6, de la dimensión 2 del cuestionario *“Ejercer y Apoyar el Liderazgo Pedagógico de la Dirección”*.

La mayor parte de los informantes considera que se trata de un componente clave de su trabajo. Un gran número de informantes cree que se trata de un componente que se trabaja con regularidad, y otros tantos opina que se trabaja frecuentemente, considerándolo importante.

8.1.2.3. Componente F3

Cuadro 42. Tabla y gráfico de descriptivos básicos del componente F3.
Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

F3					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	4	4,9	5,2	5,2
	2,00	5	6,1	6,5	11,7
	3,00	15	18,3	19,5	31,2
	4,00	16	19,5	20,8	51,9
	5,00	15	18,3	19,5	71,4
	6,00	22	26,8	28,6	100,0
	Total	77	93,9	100,0	
Perdidos Sistema		5	6,1		
Total		82	100,0		



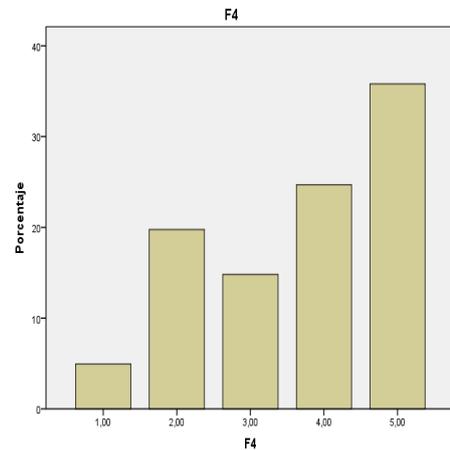
Este componente coincide en su totalidad con la dimensión dos del cuestionario “*Ejercer y Apoyar el Liderazgo Pedagógico de la Dirección*” (LPD). La mayoría de los informantes considera que es un componente clave en su trabajo.

Existe un equilibrio, en torno al 20%, entre los informantes que lo consideran un componente que se trabaja con regularidad, los que lo consideran un componente importante, y que se trabaja frecuentemente, y los que creen que es un componente que se trabaja, pero con dificultad.

8.1.2.4. Componente F4

Cuadro 43. Tabla y gráfico de descriptivos básicos del componente F4.
Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

		F4			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	4	4,9	4,9	4,9
	2,00	16	19,5	19,8	24,7
	3,00	12	14,6	14,8	39,5
	4,00	20	24,4	24,7	64,2
	5,00	29	35,4	35,8	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,2		
	Total	82	100,0		



Este componente armoniza con ítems de distintos ámbitos del cuestionario. Coincide con los ítems CMP 1, CMP2 y CMP3, englobados en la dimensión cuatro del cuestionario *“Contribuir al cambio metodológico en la práctica”*. Coincide en el ítem DPI 10 perteneciente a la primera dimensión del cuestionario *“Apoyar el desarrollo de prácticas inclusivas”*. Coincide también con el ítem 7 de la dimensión tres *“Desarrollo de una Comunidad Profesional de Aprendizaje”*.

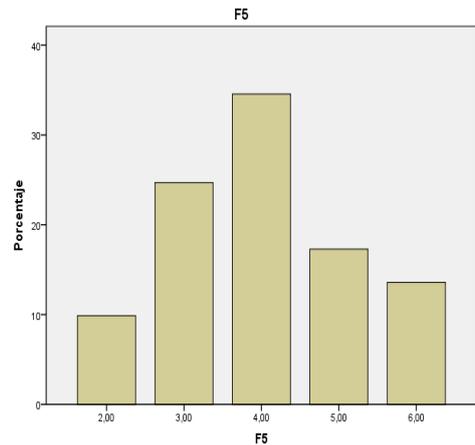
La mayoría de los informantes considera que este componente importante, y que se trabaja frecuentemente. Un gran número de informantes opina que se trata de un componente que se trabaja con regularidad. Otros informantes consideran que se trabaja poco o es complicado hacerlo.

8.1.2.5. Componente F5

Cuadro 44. Tabla y gráfico de descriptivos básicos del componente F5.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

		F5			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2,00	8	9,8	9,9	9,9
	3,00	20	24,4	24,7	34,6
	4,00	28	34,1	34,6	69,1
	5,00	14	17,1	17,3	86,4
	6,00	11	13,4	13,6	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,2		
	Total	82	100,0		



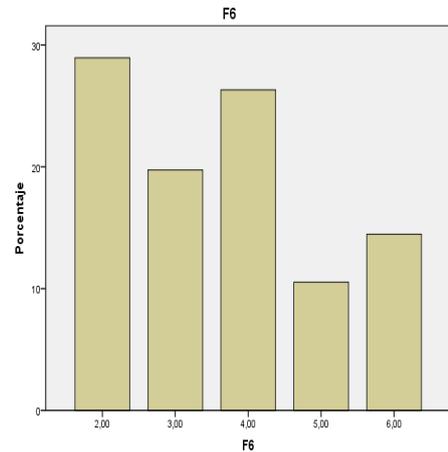
Este componente coincide con dos dimensiones del cuestionario. Concuera con los ítems CMP 5, CMP6 y CMP7, englobados en la dimensión cuatro del cuestionario *“Contribuir al cambio metodológico en la práctica”*. Por otro lado, coincide con el ítem DPI5, perteneciente a la dimensión uno del cuestionario *“Desarrollo de una Comunidad Profesional de Aprendizaje”*.

La mayor parte de los informantes considera que se trata de un componente que se trabaja con regularidad. Otro gran número de informantes cree que es un componente que se trabaja, pero se hace con dificultad.

8.1.2.6. Componente F6

Cuadro 45. Tabla y gráfico de descriptivos básicos del componente F6.
Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

		F6			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2,00	22	26,8	28,9	28,9
	3,00	15	18,3	19,7	48,7
	4,00	20	24,4	26,3	75,0
	5,00	8	9,8	10,5	85,5
	6,00	11	13,4	14,5	100,0
	Total	76	92,7	100,0	
Perdidos	Sistema	6	7,3		
	Total	82	100,0		



Este componente coincide con los ítems CPA9 y CPA10, enmarcados en la dimensión tres del cuestionario “*Desarrollo de una Comunidad Profesional de Aprendizaje*”.

La mayor parte de los informantes considera que se trata de un componente que se trabaja poco o que es complicado hacerlo. Alrededor de un cuarto del total de informantes opina que se trabaja con regularidad. Otros participantes estiman que es un componente que se trabaja, pero que se hace con dificultad.

8.1.4. Información cualitativa aportada por los informantes

Sobre cómo apoyar el desarrollo de prácticas inclusivas:

- Aprovechando las evaluaciones individuales, recomendado medidas que acerquen a la inclusión. En el ETCP y durante el asesoramiento en la revisión de los Planes de centro y en el plan de Autoevaluación y Mejora,
- Por medio de asesorías
- Asesorando sobre cómo se puede hacer
- Asesoramiento metodológico
- A través de reuniones presenciales o usando las nuevas tecnologías sobre aspectos concretos, temas de interés o situaciones reales que se están produciendo en nuestro Centro.
- "Como miembro del equipo directo impulso que la organización favorezca espacios de formación y reflexión conjunta, pero no es posible tanto como desearía.
- Lo apoyo en utilizar un "lenguaje inclusivo", en los ETCP a aceptar la diversidad como algo positivo y las dificultades como un reto, a remarcar el carácter compensador de la escuela (sobre todo en aquellos casos en los que "menos mal que existe la escuela, que si no..."). También en remarcar la intervención prioritaria del alumno en el contexto del grupo-clase y en la necesidad de trabajar de forma cooperativa (tanto por parte del alumnado como del equipo docente)
- En la intervención q se propone con los alumnos de NEAE

Sobre cómo acompañar y apoyar el desarrollo de una Comunidad Profesional de Aprendizaje:

- "Procuro que, en todos los encuentros con tutores, equipos docentes las decisiones traduzcan la responsabilidad compartida en el proceso de desarrollo del alumno considerado individualmente o como grupo. Intento facilitar la tarea, elaborando documentos sobre NEAE o temáticas de interés para el profesorado, ofreciendo estrategias, recursos, procedimientos, m
- Por medio de reuniones
- Modificando políticas, culturas y prácticas educativas segregadoras por inclusivas.
- Involucrándome activamente en todos los equipos de coordinación y en las actuaciones tanto a nivel de centro como de comunidad educativa en general,

además de reuniones presenciales cotidianas con el equipo directivo sobre aspectos reales que se estén dando en el IES y/o a través del uso de las nuevas tecnologías con el objetivo de aunar pautas de actuación.

Sobre cómo ejercer y apoyar el Liderazgo Pedagógico de la Dirección:

- Asesorías
- Mostrando los trabajos que en otros centros realizan compañeros, los beneficios del trabajo en equipo frente al individualizado.
- Mediante el análisis de temas, situaciones o estrategias a través de reuniones conjuntas con los diferentes Equipos educativos y/o Departamentos bien de manera presencial o a través de las nuevas tecnologías
- Al ser equipo externo es complicado

Sobre cómo acompañar el Cambio Metodológico en la Práctica:

- Este espacio curricular de orientador/a es determinante para un futuro de calidad en la orientación.
- Reuniones de equipo.
- Aportamos instrumentos y debatimos los resultados en la búsqueda de aspectos curriculares y organizativos más inclusivos.
- A través de la publicidad de actuaciones o de experiencias innovadoras que se pueden plantear generalmente gracias a los diferentes programas educativos que se aplican en el Centro.
- Realizando propuestas al centro.

8.2. Análisis inferenciales: comprobación de hipótesis mediante ANOVA de un factor

8.2.1. Análisis de relación entre variables independientes y dependientes (ANOVA)

ANOVA de un factor es una técnica estadística que señala si dos variables (una independiente y otra dependiente) están relacionadas en base a si las medias de la variable dependiente son diferentes en las categorías o grupos de la variable independiente. Es decir, señala si las medias entre dos o más grupos son similares o diferentes.

ANOVA de un factor (EXPERIENCIA EN ORIENTACIÓN) en cuanto a las variables independientes.

Tabla 50. Prueba de homogeneidad de varianzas.
Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

Prueba de homogeneidad de varianzas				
	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
F1	1,661 ^a	2	77	,197
F2	5,498	2	73	,006
F3	5,939 ^b	2	73	,004
F4	4,414 ^c	2	77	,015
F5	3,719 ^d	2	77	,029
F6	3,039 ^e	2	73	,054

Tabla 51. ANOVA de un factor por componentes.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

ANOVA						
		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
F1	Inter-grupos (Combinados)	11,536	3	3,845	3,062	,033
	Término lineal Ponderado	4,664	1	4,664	3,713	,058
	Desviación	6,873	2	3,436	2,736	,071
	Intra-grupos	96,711	77	1,256		
	Total	108,247	80			
F2	Inter-grupos (Combinados)	11,981	2	5,990	3,628	,031
	Término lineal Ponderado	,551	1	,551	,334	,565
	Desviación	11,430	1	11,430	6,922	,010
	Intra-grupos	120,545	73	1,651		
	Total	132,526	75			
F3	Inter-grupos (Combinados)	17,034	3	5,678	2,751	,049
	Término lineal Ponderado	,850	1	,850	,412	,523
	Desviación	16,184	2	8,092	3,920	,024
	Intra-grupos	150,681	73	2,064		
	Total	167,714	76			
F4	Inter-grupos (Combinados)	7,284	3	2,428	1,794	,155
	Término lineal Ponderado	5,284	1	5,284	3,904	,052
	Desviación	2,001	2	1,000	,739	,481
	Intra-grupos	104,222	77	1,354		
	Total	111,506	80			
F5	Inter-grupos (Combinados)	11,622	3	3,874	3,032	,034
	Término lineal Ponderado	2,198	1	2,198	1,720	,194
	Desviación	9,424	2	4,712	3,688	,030
	Intra-grupos	98,378	77	1,278		
	Total	110,000	80			
F6	Inter-grupos (Combinados)	15,914	3	5,305	2,949	,038
	Término lineal Ponderado	,153	1	,153	,085	,771
	Desviación	15,761	2	7,881	4,380	,016
	Intra-grupos	131,332	73	1,799		
	Total	147,247	76			

Si bien existen variantes en la asignación de respuestas en tanto al grupo determinado por las variables dependientes en todos los factores menos en dos, pues en la prueba de homogeneidad de varianzas mediante el estadístico de Levenesale significativo en los factores F2 y F3 (,006 y ,004 respectivamente), no aparecen factores con un ANOVA significativo.

ANOVA de un factor (ÁMBITO DE TRABAJO) en cuanto a las variables independientes

Tabla 52. Prueba de homogeneidad de varianzas.
Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

Prueba de homogeneidad de varianzas				
	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
F1	1,197	2	78	,308
F2	2,686	2	73	,075
F3	3,208	2	74	,046
F4	,936	2	78	,397
F5	3,375	2	78	,039
F6	7,519	2	74	,001

Tabla 53. ANOVA de un factor por componentes.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

		ANOVA				
		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
F1	Inter-grupos (Combinados)	,583	2	,291	,211	,810
	Término lineal No ponderado	,579	1	,579	,419	,519
	Ponderado	,583	1	,583	,422	,518
	Desviación	,000	1	,000	,000	,993
	Intra-grupos	107,664	78	1,380		
Total		108,247	80			
F2	Inter-grupos (Combinados)	15,931	2	7,965	4,987	,009
	Término lineal No ponderado	,960	1	,960	,601	,441
	Ponderado	,083	1	,083	,052	,821
	Desviación	15,848	1	15,848	9,922	,002
	Intra-grupos	116,596	73	1,597		
Total		132,526	75			
F3	Inter-grupos (Combinados)	16,737	2	8,368	4,102	,020
	Término lineal No ponderado	6,925	1	6,925	3,394	,069
	Ponderado	4,514	1	4,514	2,213	,141
	Desviación	12,223	1	12,223	5,991	,017
	Intra-grupos	150,977	74	2,040		
Total		167,714	76			
F4	Inter-grupos (Combinados)	,361	2	,181	,127	,881
	Término lineal No ponderado	,314	1	,314	,220	,640
	Ponderado	,334	1	,334	,234	,630
	Desviación	,027	1	,027	,019	,891
	Intra-grupos	111,145	78	1,425		
Total		111,506	80			
F5	Inter-grupos (Combinados)	1,983	2	,991	,716	,492
	Término lineal No ponderado	1,933	1	1,933	1,396	,241
	Ponderado	1,860	1	1,860	1,343	,250
	Desviación	,123	1	,123	,089	,766
	Intra-grupos	108,017	78	1,385		
Total		110,000	80			
F6	Inter-grupos (Combinados)	10,614	2	5,307	2,874	,063
	Término lineal No ponderado	,044	1	,044	,024	,877
	Ponderado	,494	1	,494	,267	,607
	Desviación	10,120	1	10,120	5,481	,022
	Intra-grupos	136,633	74	1,846		
Total		147,247	76			

Si bien existen variantes en la asignación de respuestas en tanto al grupo determinado por las variables dependientes en todos los factores menos en uno, pues en la prueba de homogeneidad de varianzas mediante el estadístico de Levene sólo sale significativo el factor F6 (,001), el único factor con un ANOVA significativo al 90 % (,009) es el F2. Lo que quiere decir que los orientadores y orientadoras muestran respuestas diferencialmente significativas por “ámbito de trabajo” en cuanto a *“Desarrollo de una Comunidad Profesional de Aprendizaje”*.

8.2.2. Contraste de hipótesis

Atendiendo a los resultados anteriores se puede afirmar que las hipótesis del estudio se comportan de este modo (ver tabla siguiente):

Tabla 54. Contraste de hipótesis.

Fuente: *Elaboración propia*

Hipótesis		Resultado
1	Los orientadores y orientadoras tienen opinión diferente en función en estos ámbitos de estudio en cuanto a su nivel de experiencia en orientación Si bien estas diferencias es por ítems particulares y no por dimensiones	Aceptada
2	Los orientadores y orientadoras tiene opinión diferente en función en estos ámbitos de estudio en cuanto a su nivel de experiencia docente previa	Rechazada
4	Los orientadores y orientadoras tiene opinión diferente en función en estos ámbitos de estudio en cuanto a desempeñar o haber desempeñado algún cargo en función directiva escolar	Rechazada
5	Los orientadores y orientadoras tiene opinión diferente en función en estos ámbitos de estudio en cuanto a su ámbito de actuación profesional en orientación Si bien estas diferencias son por ítems particulares o en cuanto a la dimensión “ <i>Desarrollo de una Comunidad Profesional de Aprendizaje</i> ”	Aceptada
6	Los orientadores y orientadoras tiene opinión diferente en función en estos ámbitos de estudio en cuanto a otras variables independientes específicas de ámbito personal o profesional en orientación no controladas con el instrumento	Aceptada

8.3. Análisis de contingencias

Para entrar en mayor conocimiento de las diferencias significativas asignadas se pasa a hacer una prueba de análisis de contingencias que nos escriba más densamente en qué consisten esas diferencias de asignación de respuesta.

Tabla 55. Contingencias: Componente F1 con años de experiencia profesional como orientador.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

EXP ORIENT * F1

Tabla de contingencia
Chi-cuadrado de Pearson ,001

Recuento

		F1				Total
		3,00	4,00	5,00	6,00	
EXP ORIENT	2	11	0	0	4	15
	3	8	8	12	14	42
	4	4	8	7	4	23
	6	0	0	0	1	1
Total		23	16	19	23	81

El componente F1 coincide en su mayoría con la dimensión uno del cuestionario “*Apoyar el desarrollo de prácticas inclusivas*” (DPI), excepto en el ítem DPI 6. Se incluye dentro de este conjunto el ítem CMP4 de la dimensión cuatro del cuestionario “*Contribuir al cambio metodológico en la práctica*”.

La tabla muestra diferencias de opinión entre los informantes según los años de experiencia profesional como orientador/a. Aunque la mayor parte de los informantes considera que se trata de un componente que se trabaja con frecuencia, se puede percibir como los informantes con menos años de experiencia señalan dificultades en el proceso, mientras que aquellos que tienen más experiencia como orientador/a lo consideran a este componente como un aspecto importante y clave para su trabajo.

Tabla 56. Contingencias: Componente F2 con años de experiencia profesional como orientador.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

EXP ORIENT * F2

Tabla de contingencia
Chi-cuadrado de Pearson ,001

Recuento		F2					Total
		2,00	3,00	4,00	5,00	6,00	
EXP ORIENT	2	4	3	4	0	4	15
	3	0	4	16	8	14	42
	4	4	4	0	7	4	19
Total		8	11	20	15	22	76

Este componente coincide en su mayor parte con la dimensión tres del cuestionario *“Desarrollo de una Comunidad Profesional de Aprendizaje” (CPA)*, excepto los ítems CPA7, CPA9 y CPA 10. Se incluyen dentro de este conjunto los ítems LPD5 y LPD6, de la dimensión 2 del cuestionario *“Ejercer y Apoyar el Liderazgo Pedagógico de la Dirección”*.

Según la tabla anterior, hay cierto equilibrio entre las respuestas de los informantes, por tanto, no existen grandes diferencias entre las repuestas según los años de experiencia profesional como orientador/a, si bien es verdad que los informantes con más años de experiencia se inclinan un poco más por considerar al componente como un aspecto clave en su trabajo.

Tabla 57. Contingencias: Componente F3 con años de experiencia profesional como orientador.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

EXP ORIENT * F3

Tabla de contingencia
Chi-cuadrado de Pearson ,000

Recuento		F3						Total
		1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	6,00	
EXP	2	0	4	3	4	0	4	15
ORIENT	3	0	0	8	12	8	14	42
	4	4	0	4	0	7	4	19
	6	0	1	0	0	0	0	1
Total		4	5	15	16	15	22	77

Este componente coincide en su totalidad con la dimensión dos del cuestionario *“Ejercer y Apoyar el Liderazgo Pedagógico de la Dirección” (LPD)*. La mayoría de los informantes considera que es un componente clave en su trabajo.

La tabla muestra como la mayor parte de los informantes considera este componente como un aspecto clave en su trabajo, trabajándose con frecuencia, aunque también se señalan dificultades en el proceso. No existen diferencias significativas en las respuestas si nos basamos en los años de experiencia profesional como orientador/a. Entre los informantes con más años de experiencia podemos ver discrepancias entre aquellos que consideran a este componente como un aspecto clave en su trabajo y otros que consideran que no es su función.

Tabla 58. Contingencias: Componente F4 con años de experiencia profesional como orientador.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

EXP ORIENT * F4

Tabla de contingencia
Chi-cuadrado de Pearson ,000

Recuento		F4					Total
		1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
EXP ORIENT	2	0	4	7	4	0	15
	3	0	8	4	12	18	42
	4	4	4	0	4	11	23
	6	0	0	1	0	0	1
Total		4	16	12	20	29	81

Este componente armoniza con ítems de distintos ámbitos del cuestionario. Coincide con los ítems CMP 1, CMP2 y CMP3, englobados en la dimensión cuatro del cuestionario *“Contribuir al cambio metodológico en la práctica”*. Coincide en el ítem DPI 10 perteneciente a la primera dimensión del cuestionario *“Apoyar el desarrollo de prácticas inclusivas”*. Coincide también con el ítem 7 de la dimensión tres *“Desarrollo de una Comunidad Profesional de Aprendizaje”*.

Como muestra la tabla, la mayor parte de los informantes considera que este componente se trabaja frecuentemente y es importante para su trabajo. Independientemente de los años de experiencia profesional que tengan como orientador/a, se señalan dificultades en el proceso. Sin embargo, algunos de los informantes con más años de experiencia consideran que es un componente que está fuera de sus funciones, es decir, no es su función o no lo trabajan.

Tabla 59. Contingencias: Componente F5 con años de experiencia profesional como orientador.

EXP ORIENT * F5

Tabla de contingencia
Chi-cuadrado de Pearson ,000

Recuento		F5					Total
		2,00	3,00	4,00	5,00	6,00	
EXP ORIENT	2	4	7	0	4	0	15
	3	0	8	20	10	4	42
	4	4	4	8	0	7	23
	6	0	1	0	0	0	1
Total		8	20	28	14	11	81

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

Este componente coincide con dos dimensiones del cuestionario. Concuerda con los ítems CMP 5, CMP6 y CMP7, englobados en la dimensión cuatro del cuestionario *“Contribuir al cambio metodológico en la práctica”*. Por otro lado, coincide con el ítem DPI5, perteneciente a la dimensión uno del cuestionario *“Desarrollo de una Comunidad Profesional de Aprendizaje”*.

La tabla anterior muestra algunas diferencias en las respuestas según los años de experiencia profesional como orientador/a. La mayor parte de los informantes señalan la importancia de este componente y consideran que se trabaja frecuentemente. Además, señalan dificultades cuando lo trabajan. La diferencia es que los informantes con más experiencia consideran este componente como un aspecto clave en su trabajo, mientras que aquellos que tienen menos años de experiencia no opinan lo mismo.

Tabla 60. Contingencias: Componente F6 con años de experiencia profesional como orientador.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

EXP ORIENT * F6

Tabla de contingencia
Chi-cuadrado de Pearson ,006

Recuento

		F6					Total
		2,00	3,00	4,00	5,00	6,00	
EXP ORIENT	2	4	3	4	0	4	15
	3	14	8	12	8	0	42
	4	4	4	4	0	7	19
Total		22	15	20	8	11	76

Este componente coincide con los ítems CPA9 y CPA10, enmarcados en la dimensión tres del cuestionario *“Desarrollo de una Comunidad Profesional de Aprendizaje”*.

La tabla anterior muestra que no existen grandes diferencias en las respuestas de los informantes según los años de experiencia profesional como orientador/a. Los informantes consideran que es un componente que se trabaja poco o es complicado hacerlo, lo consideran importante y otros además consideran que se trabaja con frecuencia. Hay algunas diferencias en las respuestas, pero no son debidas a la diferencia de experiencia de los informantes.

Tabla 61. Contingencias: Componente F1 con los años de experiencia docente previa.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

EXP DOC * F1

Tabla de contingencia
Chi-cuadrado de Pearson ,000

Recuento

		F1				Total
		3,00	4,00	5,00	6,00	
EXP DOC	1	0	12	0	4	16
	2	15	4	4	4	27
	3	4	0	3	0	7
	4	0	0	8	10	18
	5	4	0	4	4	12
	6	0	0	0	1	1
Total		23	16	19	23	81

La tabla no muestra diferencias sustanciales entre las respuestas según los años de experiencia previa como docente. Existe cierto equilibrio entre las respuestas, aunque podemos ver como hay más informantes entre los que tienen menos experiencia que opinan que este componente se trabaja con dificultad.

Tabla 62. Contingencias: Componente F2 con los años de experiencia docente previa.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

EXP DOC * F2

Tabla de contingencia
Chi-cuadrado de Pearson ,000

Recuento

		F2					Total
		2,00	3,00	4,00	5,00	6,00	
EXP DOC	1	4	0	4	0	4	12
	2	0	7	12	8	0	27
	3	4	0	0	3	0	7
	4	0	0	4	4	10	18
	5	0	4	0	0	8	12
Total		8	11	20	15	22	76

Según la tabla anterior, existen diferencias entre las respuestas de los informantes según los años de experiencia previa como docente. Aquellos que tienen menos años de experiencia señalan más dificultades cuando se trabaja este componente, mientras que entre los informantes con más años de experiencia, algunos consideran a este componente como un aspecto clave en su trabajo.

Tabla 63. Contingencias: Componente F3 con los años de experiencia docente previa.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

EXP DOC * F3

Tabla de contingencia
Chi-cuadrado de Pearson ,000

Recuento		F3						Total
		1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	6,00	
EXP DOC	1	4	0	0	8	0	0	12
	2	0	0	11	4	8	4	27
	3	0	4	0	0	3	0	7
	4	0	0	0	4	4	10	18
	5	0	0	4	0	0	8	12
	6	0	1	0	0	0	0	1
Total		4	5	15	16	15	22	77

Existen diferencias ente las respuestas de los informantes dependiendo de los años de experiencia docente previa. Aunque la mayor parte de los informantes lo considera un componente importante, aquellos que tienen menos años de experiencia señalan dificultades en el proceso, incluso hay quien piensa que no es su función. Sin embargo, los informantes que tiene más años de experiencia consideran que se trata de un aspecto calve en su trabajo.

Tabla 64. Contingencias: Componente F4 con los años de experiencia docente previa.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

EXP DOC * F4

Tabla de contingencia
Chi-cuadrado de Pearson ,000

Recuento

		F4					Total
		1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
EXP DOC	1	4	4	0	8	0	16
	2	0	4	11	8	4	27
	3	0	4	0	0	3	7
	4	0	0	0	0	18	18
	5	0	4	0	4	4	12
	6	0	0	1	0	0	1
Total		4	16	12	20	29	81

La tabla muestra diferencias de opinión entre los informantes dependiendo de los años de experiencia docente previa. Este componente es considerado por gran parte de los informantes con más experiencia como un aspecto clave en su trabajo, mientras que entre los informantes con menos experiencia vemos como se señalan dificultades para trabajar este componente, y algunos de ellos opinan que no es su función o no se trabaja.

Tabla 65. Contingencias: Componente F5 con los años de experiencia docente previa.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

EXP DOC * F5

Tabla de contingencia
Chi-cuadrado de Pearson ,000

Recuento

		F5					Total
		2,00	3,00	4,00	5,00	6,00	
EXP DOC	1	0	4	8	4	0	16
	2	0	11	16	0	0	27
	3	4	0	0	0	3	7
	4	0	4	4	6	4	18
	5	4	0	0	4	4	12
	6	0	1	0	0	0	1
Total		8	20	28	14	11	81

En la tabla anterior se puede ver como no existen grandes diferencias en las respuestas dependiendo de la experiencia docente previa de los informantes. Sin embargo, se puede apreciar como los informantes con más años de experiencia consideran este componente como un aspecto clave en su trabajo, mientras que aquellos con menos años de experiencia no lo hacen.

Tabla 66. Contingencias: Componente F6 con los años de experiencia docente previa.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

EXP DOC * F6

Tabla de contingencia
Chi-cuadrado de Pearson ,000

Recuento

		F6					Total
		2,00	3,00	4,00	5,00	6,00	
EXP DOC	1	8	4	0	0	0	12
	2	0	7	12	8	0	27
	3	4	0	0	0	3	7
	4	10	0	4	0	4	18
	5	0	4	4	0	4	12
Total		22	15	20	8	11	76

No existen grandes diferencias de opinión con respecto a este componente, según los años de experiencia docente previa de los informantes. Independientemente de los años de experiencia, los informantes creen que existen dificultades a la hora de trabajar este componente. Se puede apreciar como los informantes con más años de experiencia consideran este componente como un aspecto clave en su trabajo, mientras que aquellos con menos años de experiencia no lo hacen.

Tabla 67. Contingencias: Componente F1 con si han sido, o no, miembros de un equipo directivo.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

DIR * F1

Tabla de contingencia
Chi-cuadrado de Pearson ,002

Recuento		F1				Total
		3,00	4,00	5,00	6,00	
DIR	1	0	8	7	5	20
	2	23	8	12	18	61
Total		23	16	19	23	81

La tabla anterior muestra diferencias de opinión entre los informantes dependiendo de si han sido, o no, miembros de un equipo directivo. Los que sí lo han sido consideran que este componente es un aspecto clave en su trabajo, es importante y lo trabajan con frecuencia, mientras que aquellos informantes que no han sido miembros de un equipo directivo, aunque coinciden en considerarlo importante y reconocen que se trabaja, señalan dificultades para llevarlo a cabo.

Tabla 68. Contingencias: Componente F3 con si han sido, o no, miembros de un equipo directivo.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

DIR * F3

Tabla de contingencia
Chi-cuadrado de Pearson ,002

Recuento		F3					Total	
		1,00	2,00	3,00	4,00	5,00		6,00
DIR	1	0	1	0	0	7	8	16
	2	4	4	15	16	8	14	61
Total		4	5	15	16	15	22	77

Según la tabla se pueden ver diferencias de opinión entre los informantes dependiendo de si han sido, o no, miembros de un equipo directivo. Los que sí lo han sido consideran que este componente es un aspecto clave en su trabajo y lo trabajan con frecuencia, mientras que aquellos informantes que no han sido miembros de un equipo directivo, aunque coinciden en considerarlo importante y reconocen que se

trabaja, señalan dificultades para llevarlo a cabo, incluso algunos consideran que no es su función.

Tabla 69. Contingencias: Componente F4 con si han sido, o no, miembros de un equipo directivo.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

DIR * F4

Tabla de contingencia
Chi-cuadrado de Pearson ,000

Recuento

		F4					Total
		1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
DIR	1	4	0	1	4	11	20
	2	0	16	11	16	18	61
Total		4	16	12	20	29	81

Existen diferencias de opinión entre los informantes dependiendo de si han sido, o no, miembros de un equipo directivo. Los que sí lo han sido consideran que este componente es un aspecto importante en su trabajo, y lo trabajan con frecuencia, aunque algunos consideran que no es su función. Por otro lado, aquellos informantes que no han sido miembros de un equipo directivo, coinciden en considerarlo importante y reconocen que se trabaja, aunque señalan dificultades para llevarlo a cabo.

Tabla 70. Contingencias: Componente F5 con si han sido, o no, miembros de un equipo directivo.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

DIR * F5

Tabla de contingencia
Chi-cuadrado de Pearson ,003

Recuento

		F5					Total
		2,00	3,00	4,00	5,00	6,00	
DIR	1	0	5	8	0	7	20
	2	8	15	20	14	4	61
Total		8	20	28	14	11	81

Según la tabla anterior no hay grandes diferencias de opinión entre los informantes dependiendo de si han sido, o no, miembros de un equipo directivo. Los que sí lo han sido consideran que este componente es un aspecto clave en su trabajo, y lo trabajan con frecuencia, aunque algunos consideran que existen dificultades. Los informantes que no han sido miembros de un equipo directivo, coinciden en considerarlo importante y reconocen que se trabaja. También admiten dificultades para llevarlo a cabo.

Tabla 71. Contingencias: Componente F6 con si han sido, o no, miembros de un equipo directivo.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

DIR * F6

Tabla de contingencia
Chi-cuadrado de Pearson ,000

Recuento

		F6					Total
		2,00	3,00	4,00	5,00	6,00	
DIR	1	0	0	8	0	7	15
	2	22	15	12	8	4	61
Total		22	15	20	8	11	76

La tabla anterior muestra diferencias de opinión entre los informantes dependiendo de si han sido, o no, miembros de un equipo directivo. Los que sí lo han sido consideran que este componente es un aspecto clave en su trabajo, y lo trabajan regularmente. Los informantes que no han sido miembros de un equipo directivo, coinciden en considerarlo importante y reconocen que se trabaja, pero un gran número de ellos consideran que se trabaja poco siendo complicado hacerlo, o señalan dificultades para llevarlo a cabo.

Tabla 72. Contingencias: Componente F1 con el ámbito de trabajo.
Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

AMBITO * F1

Tabla de contingencia
 Chi-cuadrado de Pearson ,000

Recuento		F1				Total
		3,00	4,00	5,00	6,00	
trabaja	1,00	8	0	11	6	25
	2,00	12	5	10	10	37
	3,00	3	11	0	5	19
Total		23	16	21	21	81

No existen grandes diferencias de opinión de los informantes atendiendo al ámbito en el que trabajan. Independientemente de si trabajan en un Equipo de zona (E.O.E.), como orientadores de IES, o como Equipo Técnico, las respuestas con respecto a este componente son parecidas. Se considera un componente importante, clave, y se reconocen dificultades para llevarlo a cabo.

Tabla 73. Contingencias: Componente F3 con el ámbito de trabajo.
Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

AMBITO * F3

Tabla de contingencia
 Chi-cuadrado de Pearson ,003

Recuento		F3					Total	
		1,00	2,00	3,00	4,00	5,00		6,00
trabaja	1,00	0	4	4	4	7	6	25
	2,00	0	0	8	8	8	12	36
	3,00	4	1	3	4	0	4	16
Total		4	5	15	16	15	22	77

Existen diferencias entre las respuestas de los informantes si atendemos al ámbito en el que trabajan. Los informantes que trabajan en un equipo de zona (E.O.E.), opinan que es un componente clave y que se trabaja con frecuencia, aunque reconocen dificultades a la hora de llevarlo a cabo. Aquellos informantes que trabajan como orientadores de IES coinciden con los anteriores, señalan dificultades pero consideran a este componente clave para su trabajo, importante, y reconocen que lo trabajan con frecuencia. Los informantes que trabajan como equipo técnico

creen que es un componente importante, y reconocen que se trabaja, pero algunos de ellos creen que no es su función o no lo trabajan.

Tabla 74. Contingencias: Componente F6 con el ámbito de trabajo.
Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

AMBITO * F6

Tabla de contingencia
 Chi-cuadrado de Pearson ,000

Recuento		F6					Total
		2,00	3,00	4,00	5,00	6,00	
trabaja	1,00	14	4	0	4	3	25
	2,00	4	4	24	0	4	36
	3,00	9	3	0	0	4	16
Total		27	11	24	4	11	77

Según la tabla anterior hay diferencias de opinión de los informantes atendiendo al ámbito en el que trabajan. La mayor parte de los informantes que trabajan en un equipo de zona y aquellos que lo hacen en un equipo técnico señalan dificultades, y reconocen que se trabaja poco o es complicado hacerlo, aunque también se considera por algunos, los menos, como un aspecto clave en su trabajo. Sin embargo, la mayor parte de los informantes que trabajan como orientadores de IES creen que este componente se trabaja frecuentemente.

8.4. Correlaciones por dimensiones y variables independientes

Por último, se realiza un análisis de correlaciones de dimensiones y entre variables independientes y dimensiones de estudio.

Tabla 75. Correlaciones por dimensiones.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

		Correlaciones					
		F1	F2	F3	F4	F5	F6
F1	Correlación de Pearson	1	,775**	,659**	,608**	,639**	,194
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,094
	N	81	76	77	81	81	76
F2	Correlación de Pearson	,775**	1	,817**	,517**	,738**	,414**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	76	76	76	76	76	76
F3	Correlación de Pearson	,659**	,817**	1	,644**	,675**	,485**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	77	76	77	77	77	76
F4	Correlación de Pearson	,608**	,517**	,644**	1	,697**	,295**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,010
	N	81	76	77	81	81	76
F5	Correlación de Pearson	,639**	,738**	,675**	,697**	1	,496**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	81	76	77	81	81	76
F6	Correlación de Pearson	,194	,414**	,485**	,295**	,496**	1
	Sig. (bilateral)	,094	,000	,000	,010	,000	
	N	76	76	76	76	76	76

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La mayor parte de los componentes se relacionan significativamente entre sí. Sólo en el caso de la correspondencia del componente F1, que coincide con la dimensión uno del cuestionario “Apoyar el desarrollo de prácticas inclusivas” (DPI), con el componente F6, que coincide con dos ítems de la dimensión tres “Desarrollo de una Comunidad Profesional de Aprendizaje” (CPA), la correlación de Pearson no es significativa. En los demás casos la correlación es significativa, oscilando aproximadamente entre los valores de correlación 0,3 y 0,8.

La correlación más alta se produce entre los componentes F2 y F3 (0,817). Podemos afirmar que el componente F1, que coincide con la dimensión tres del cuestionario “Desarrollo de una Comunidad Profesional de Aprendizaje”, en gran medida afecta e influye en el componente F3, que coincide con la dimensión dos “Ejercer y apoyar el Liderazgo Pedagógico de la Dirección”. Al contrario, sucede

igual, F1 se ve muy influenciada por F3, por lo que estos dos componentes, y estas dimensiones, tienen muy buena relación entre sí.

Por otro lado, la correlación más baja, entre las que son significativas, se da entre los componentes F4 y F6 (0,295). Por tanto, estos componentes guardan una relación significativa, pero no tan estrecha como aquellas correlaciones que se sitúan por encima de 0,7 o 0,8. La relación del componente F4, que coincide con ítems de las dimensiones uno, tres y cuatro, y del componente F6, que coincide con dos ítems de la dimensión tres del cuestionario, es significativa.

A continuación, se exponen las distintas relaciones que podemos observar en la tabla, ordenadas por orden de Correlación de Pearson.

Tabla 76. Correlaciones por orden de Correlación de Pearson.

Fuente: Elaboración propia

ORDEN	CORRELACIONES	Correlación de Pearson
1°	F1-F3	0,817
2°	F1-F2	0,775
3°	F2-F5	0,738
4°	F4-F5	0,697
5°	F3-F5	0,675
6°	F1-F3	0,659
7°	F3-F4	0,644
8°	F1-F5	0,639
9°	F1-F4	0,608
10°	F2-F4	0,517
11°	F5-F6	0,496
12°	F3-F6	0,414
13°	F4-F6	0,295

El componente F1, que coincide con la dimensión uno del cuestionario “Apoyar el desarrollo de prácticas inclusivas” (DPI), tiene la correlación más alta cuando se relaciona con el componente F2, que coincide con la dimensión tres del cuestionario “Desarrollo de una Comunidad Profesional de Aprendizaje” (CPA). La correlación entre ambos es de 0,775.

El componente F2, que coincide con la dimensión CPA, tiene el valor de correlación más alto cuando se relaciona con el componente F3, que coincide con la dimensión dos del cuestionario “Ejercer y apoyar el Liderazgo Pedagógico de la Dirección” (LPD). El valor es, a su vez, el más alto de todas las correlaciones, y es de 0,817. El componente F3, a su vez, tiene el valor de correlación más alto cuando se relaciona con el componente F2.

El valor de Correlación de Pearson del componente F4 es más alto cuando se relaciona con el componente F5. Su valor es de 0,697.

El componente F5 tiene el valor de correlación más alto cuando se relaciona con el componente F2. Su valor es de 0,738. El componente F6 tiene el valor de correlación más alto cuando se relaciona con el componente F5. Su valor es de 0,496.

El componente F2, que coincide con la dimensión tres del cuestionario “Desarrollo de una Comunidad Profesional de Aprendizaje”, es el que tiene las correlaciones más altas con el resto de componentes.

Tabla 77. Correlaciones entre variables independientes.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

		Correlaciones			
		EXP ORIENT	EXP DOC	DIR	trabaja
EXP ORIENT	Correlación de Pearson	1	,115	-,584**	,288**
	Sig. (bilateral)		,308	,000	,009
	N	81	81	81	81
EXP DOC	Correlación de Pearson	,115	1	-,049	-,249*
	Sig. (bilateral)	,308		,661	,025
	N	81	81	81	81
DIR	Correlación de Pearson	-,584**	-,049	1	-,253*
	Sig. (bilateral)	,000	,661		,023
	N	81	81	81	81
trabaja	Correlación de Pearson	,288**	-,249*	-,253*	1
	Sig. (bilateral)	,009	,025	,023	
	N	81	81	81	81

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

En cuanto a las correlaciones entre variables independientes señalar que existen correlaciones significativas entre:

- Experiencia como orientador y puesto (ámbito) de trabajo (,001). Parece que acumular experiencia como orientador iguala la visión independientemente de los ámbitos de trabajo. Es decir, a más años de experiencia se adquiere un bagaje sobre orientación que hace que opinen diferente que sus colegas independientemente del ámbito de trabajo.
- Así como una correlación negativa entre experiencia como orientador y haber desempeñado funciones como cargo directivo (,001). Lo que indica que a mayor grado de experiencia como orientador más discrepancia hay con los que han sido directores. Ello puede señalar que la identidad como orientador/a va dejando huella.
- Del mismo modo existen correlaciones significativas al ,005 de sentido negativo entre experiencia docente y ámbito de trabajo, así como entre desempeño de la dirección escolar y ámbito de trabajo. Ello nos puede indicar

que la opinión por ámbito de trabajo se ve influenciada por haber sido o no directivo o tener experiencia docente previa. El tener experiencia docente implica opinión diferenciada con sus colegas independientemente del ámbito de trabajo.

Capítulo 9

Integración y síntesis de resultados

9. Integración y síntesis de resultados

En este capítulo se realiza una triangulación de resultados obtenidos de los distintos análisis hechos durante la investigación. Tras los análisis de tipo cualitativo y cuantitativo, es preciso realizar una recopilación e integración de resultados para posteriormente hacer una síntesis de los mismos. Este proceso se realiza utilizando como referencia las cuatro dimensiones del cuestionario, que responden a los objetivos y preguntas de investigación. A continuación, se exponen las tablas con los resultados extraídos de los distintos tipos de análisis, en relación a las dimensiones estudiadas.

9.1. Integración de resultados

9.1.1. Apoyar el desarrollo de prácticas inclusivas (DPI)

Tabla 78. Integración de resultados sobre “apoyar el desarrollo de prácticas inclusivas”.

Fuente: Elaboración propia.

			Apoyar el desarrollo de prácticas inclusivas (DPI)
ANÁLISIS CUALITATIVO	Primer análisis de las entrevistas	Maxqda 2 y CMaptools	<ul style="list-style-type: none"> - El orientador es considerado una pieza central en todo el proceso educativo. Para esto debe reunir una serie de características como pueden ser su visión global del centro, ser dialogante y empático. - El buen funcionamiento del centro deriva de una serie de condiciones como la implicación de todos sus agentes, la adaptación al contexto estableciendo medidas reales dentro de proyectos que puedan ejecutarse. En este sentido cobra especial importancia la visión global y sistémica que tiene un orientador para ayudar al director en esos aspectos. Además, se considera importante la formación pedagógica del director.
	Segundo análisis de las entrevistas	Nvivo	<ul style="list-style-type: none"> - El orientador debe trabajar a nivel de aula, evaluando problemas, con el objeto de mejorar esa formación, mejorando las formas de atención a la diversidad, y apoyando en lo que se requiera. - Hay que tener en cuenta el entorno para poder conseguir un espacio donde la convivencia sea buena. Para esto es necesario seguir un proyecto común en el que haya apoyo entre y para todos. Además, es necesario adaptar el currículum según las necesidades que se planteen.

	Análisis secundario de estudios de caso	Nvivo	<ul style="list-style-type: none"> - Se considera clave la figura y función del profesorado, por lo que lo cuidan (personal y profesionalmente) y lo apoyan. Prestan especial atención al profesorado que se incorpora al centro, para que se integre en la filosofía y práctica propia del centro. - En línea con otras investigaciones realizadas en un contexto similar (Domingo, Fernández y Barrero, 2016), el orientador es más eficiente en estos casos si asume el reto curricular y redimensiona sus funciones hacia roles más próximos al apoyo al liderazgo pedagógico y al desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje desde opciones de acompañamiento como colega crítico, para promover el cambio metodológico que haga posible el éxito para todos y entre todos. Otras opciones más clínicas y tradicionales son necesarias, pero son subsidiarias de las primeras o pueden ir contra sentido en el desarrollo del proyecto educativo inclusivo.
ANÁLISIS CUANTITATIVO	Análisis del cuestionario	SPSS 20	<ul style="list-style-type: none"> - La mayor parte de los informantes consideran que apoyar el desarrollo de prácticas inclusivas es un aspecto clave en su trabajo. Se trata de un aspecto que se trabaja regularmente, pero se reconocen dificultades a la hora de hacerlo. - La mayor parte de los informantes considera que ayudar a retomar lo que el centro y los profesores ya saben, pero aún no articulan en la práctica, es un aspecto clave de su trabajo. Sin embargo, otro gran grupo de participantes cree que se trata de un aspecto que se trabaja, pero se hace con dificultad. - Casi la mitad de los informantes cree que el apoyo del uso en la práctica cotidiana y en los debates de un lenguaje inclusivo común, se hace regularmente en su trabajo. Otra gran parte de los informantes considera que se hace frecuentemente en su trabajo y además lo valoran como algo importante. - La mayor parte de los informantes considera que contribuir a la concepción de las dificultades y diferencias como oportunidades de aprendizaje y de mejora, se hace frecuentemente en su trabajo y es considerado importante. Otro gran número de participantes cree que se trata de un aspecto clave de su trabajo. Entre ambos grupos constituyen alrededor del 60% de las repuestas. - Contribuir a generar contextos de centro y de clase más cálidos en donde primen la inclusión, la colaboración, la apertura, la participación y el apoyo mutuo, es considerado por la mayoría de los informantes como un aspecto que se trabaja, pero con dificultad. Otra gran parte de los informantes cree que se trabaja frecuentemente y es importante.

			- Coordinar y dinamizar el apoyo para atender a la diversidad es considerado por la gran mayoría de los informantes como un aspecto clave de su trabajo, casi la mitad de los participantes. Alrededor de un cuarto de los informantes considera que se trabaja frecuentemente y es importante.
--	--	--	---

9.1.2. Ejercer y apoyar el liderazgo pedagógico de la dirección (LPD)

Tabla 79. Integración de resultados sobre ejercer y apoyar el liderazgo pedagógico de la dirección.

Fuente: Elaboración propia

			Ejercer y apoyar el liderazgo pedagógico de la dirección (LPD)
ANÁLISIS CUALITATIVO	Primer análisis de las entrevistas	Maxqda 2 y CMaptools	<ul style="list-style-type: none"> - Es muy importante su colaboración con el director y jefe de estudios, implicando una distribución del liderazgo. - Se resalta la importancia de la colaboración entre el Equipo Directivo y el Departamento de Orientación. - Se destaca la relación entre el orientador y el director, de tal forma que se enriquecen mutuamente de este binomio. Esto se debe a que el orientador está presente en la mayoría de decisiones tomadas por parte del director, y a su vez, el director participa en cada una de las actuaciones e iniciativas por parte del orientador. - La relación entre el director y el orientador es importantísima, puesto que se complementan de forma que su colaboración influye de forma muy positiva en los procesos. En este liderazgo distribuido también adquiere importancia el jefe de estudios, que acompaña a ambos en la mayoría de las acciones. - Especial importancia adquieren el Equipo Directivo y Departamento de Orientación para conseguir un clima y un ambiente de colaboración que permitan al centro avanzar hacia sus objetivos, implicando y coordinando al resto del profesorado para alcanzar tales propósitos.
	Segundo análisis de las entrevistas	Nvivo	<ul style="list-style-type: none"> - Durante el curso es importante el trabajo de la dirección en colaboración con las familias y el departamento de orientación.

	Análisis secundario de estudios de caso	Nvivo	<ul style="list-style-type: none"> - La función del equipo directivo desde opciones de liderazgo pedagógico, inclusivo y para el aprendizaje, es destacada y determinante. - El liderazgo pedagógico es distribuido y cuenta con estructuras intermedias de apoyo (desde la jefatura de estudios, el departamento de orientación, los responsables de programas...), conformando el equipo motor del cambio. -
ANÁLISIS CUANTITATIVO	Análisis del cuestionario	SPSS 20	<ul style="list-style-type: none"> - Existe un equilibrio, en torno al 20%, entre los informantes que consideran que ejercer y apoyar el liderazgo pedagógico de la dirección es un componente que se trabaja con regularidad, los que lo consideran un componente importante, y que se trabaja frecuentemente, y los que creen que es un componente que se trabaja, pero con dificultad. - La mayoría de los informantes cree que situar como brújula de su acción la mejora de los aprendizajes de los alumnos es un factor que se trabaja frecuentemente y es un aspecto clave de su trabajo. Alrededor del 70% de los informantes lo considera así. - La gran mayoría de los informantes considera que participar activamente en las reuniones del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, es un aspecto clave de su trabajo. Otro gran número se reparte entre los que piensan que se trabaja regularmente y los que piensan que se trabaja frecuentemente y es importante. Algunos consideran que no es su función o no lo trabajan. - La mayoría de los informantes considera que apoyar a la dirección para que ejerza una influencia en torno a una visión común, centrada en la mejora, asumida por el conjunto, es un aspecto clave de su trabajo. Otro gran número de informantes cree que es un aspecto importante y que se trabaja frecuentemente. Si bien, un mínimo porcentaje considera que no es su función. - La mayor parte de los informantes considera que acompañar al equipo directivo en el proceso de cambio de cultura personal y profesional, es un aspecto clave de su trabajo. Más de un tercio de los participantes cree esto. - Motivar una efectiva transformación de actitudes, motivaciones, comportamientos...en colaboración con el equipo directivo, es considerado por la mayoría de los informantes como un aspecto clave de su trabajo. Otro gran número de participantes cree que se trata de un aspecto que se trabaja regularmente.

9.1.3. Desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje (CPA)

Tabla 80. Integración de resultados sobre el desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia

			Desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje (CPA)
ANÁLISIS CUALITATIVO	Primer análisis de las entrevistas	Maxqda 2 y CMapttools	<ul style="list-style-type: none"> - Entre sus funciones que podemos destacar una serie de funciones con respecto a los distintos agentes que intervienen en el proceso educativo, de tal forma que se puede considerar un enlace entre el Equipo Directivo, el Departamento de Orientación, los tutores, y también con las familias y los alumnos. - Las funciones que más suelen desarrollar con estos agentes anteriores se encuentran la asesoría en diversos ámbitos, coordinación de funciones, tareas, personas, la cooperación con los distintos agentes, la explicación de determinados aspectos de su dominio, la ayuda constante en los ámbitos que pueda, la negociación con cada uno de los agentes, y sobre todo la mediación. - La mediación es fundamental con todos los agentes, siendo clave para conseguir que tanto agentes internos como externos participen y se impliquen en el proceso. - El asesoramiento y el apoyo están presentes en la mayoría de las acciones que llevan a cabo. - El orientador resulta fundamental sobre todo desarrollando las funciones de coordinación y gestión, asesoramiento con los distintos agentes, apoyo a todos los agentes en la medida de sus posibilidades, y en la distribución del liderazgo junto con el director y jefe de estudios, adquiriendo un papel importante en la coordinación y la implicación de los distintos agentes para llevar a cabo las iniciativas propuestas. - Se hace necesaria la implicación de agentes internos y externos para que el centro funcione de forma que pueda alcanzar los objetivos que se proponen. El director cuenta con el orientador para que se faciliten esos procesos desarrollando las funciones de asesoría, apoyo y coordinación entre los distintos agentes.

	Segundo análisis de las entrevistas	Nvivo	<ul style="list-style-type: none"> - Es necesaria la formación para que todos los integrantes de la comunidad, del centro, puedan tomar medidas adecuadas a las circunstancias que se presenten. Para esto el orientador es importante. - En el instituto se debe trabajar en comunidades, compartiendo sueños, contando además con las familias para ello. Es importante la formación de grupos. Por otro lado, el aula se considera el principal escenario para el aprendizaje dentro de la escuela. - Para conseguir una enseñanza de calidad, el director, como principal responsable, necesita que en el centro haya un buen clima de aprendizaje y que todos los agentes participen de forma equilibrada, para lo que el orientador resulta fundamental, llevando a cabo funciones de asesoría, mediación y apoyo con las personas implicadas en los proyectos. - Se debe de tener en cuenta las experiencias para tomar medidas oportunas, y para que se lleven a cabo buenas iniciativas. Para esto es necesaria la participación de las familias.
	Análisis secundario de estudios de caso	Nvivo	<ul style="list-style-type: none"> - Se ha mostrado que para el apoyo mutuo y el cambio metodológico es clave el desarrollo de comunidades profesionales. Por lo que estimulan el trabajo en equipo con la cercanía del Equipo Directivo y del Orientador y el apoyo a diversas iniciativas que vayan en la línea del proyecto.
ANÁLISIS CUANTITATIVO	Análisis del cuestionario	SPSS 20	<ul style="list-style-type: none"> - El desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje, es considerado por la mayor parte de los informantes como un componente clave de su trabajo. Un gran número de informantes cree que se trata de un componente que se trabaja con regularidad, y otros tantos opina que se trabaja frecuentemente, considerándolo importante. - La gran mayoría de los informantes, más del 50%, considera que colaborar con la intención de que el profesorado cuente con oportunidades para que puedan innovar, intercambiar experiencias y aprender juntos a hacerlo mejor, es un aspecto clave en su trabajo y se realiza frecuentemente o con regularidad.

9.1.4. Contribuir al cambio metodológico en la práctica (CMP)

Tabla 81. Integración de resultados sobre contribuir al cambio metodológico en la práctica.

Fuente: Elaboración propia

			Contribuir al cambio metodológico en la práctica (CMP)
ANÁLISIS CUALITATIVO	Primer análisis de las entrevistas	Maxqda 2 y CMapttools	<ul style="list-style-type: none"> - Destacan de los centros la importancia de ser flexibles y abiertos hacia nuevos proyectos e iniciativas, y el clima de colaboración como condición fundamental para que funcione correctamente. - Es fundamental para que en el centro exista un buen clima que permita que los proyectos y planes establecidos se puedan llevar a cabo.
	Segundo análisis de las entrevistas	Nvivo	<ul style="list-style-type: none"> - Debe existir un programa de atención a la diversidad. Para esto son necesarios apoyos. - Hay que trabajar a nivel de compañeros, por medio de reuniones. Los tutores son muy importantes. Las adaptaciones curriculares son imprescindibles para hacer frente a las dificultades que se van planteando. - El alumnado es fundamental, la clave de todos los procesos. Por otro lado, el profesorado y la orientación son muy importantes. - Es necesario trabajar en un proyecto de convivencia, educativo, de tal forma que los padres puedan formar parte de la educación de sus hijos. Por otro lado, hay que trabajar a nivel de aula. - El programa debe atender a la diversidad. Para ello hay que hacer un seguimiento, de tal forma que se realice una atención educativa lo más individualizada y adaptada a las necesidades de los alumnos. Para ello es importante el trabajo de los profesores. - Los estudios muestran cómo se puede mejorar la educación. La orientación se sitúa en un lugar clave a la hora de abordar los problemas que surgen. En algunas ocasiones se pueden prevenir estos problemas con medidas en clase.
	Análisis secundario de estudios de caso	Nvivo	<ul style="list-style-type: none"> - Todos siguen procesos de desarrollo ajustados a sus contextos, equipos profesionales, retos y posibilidades. Estos procesos son lentos pero sostenibles y se ajustan a las personales casuísticas de cada uno. - Equipo directivo, proyecto educativo inclusivo y acción del orientador deben ir en sintonía, para promover una línea que aglutine el cambio metodológico.

ANÁLISIS CUANTITATIVO	Análisis del cuestionario	SPSS 20	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuir al cambio metodológico en la práctica es considerado como un aspecto importante por la mayor parte de los informantes. - Asesorar sobre metodologías alternativas que optimicen la inclusión y el aprendizaje para todos es considerado por la mayoría como un elemento que se trabaja frecuentemente y de gran importancia. Otra gran parte de los informantes cree que se trata de un aspecto clave de su trabajo. - La mayor parte de los informantes considera que proveer de recursos, estrategias y programas para la inclusión, se trabaja con frecuencia y es considerado un factor importante. Otra parte de los participantes cree que es un aspecto que se trabaja con regularidad. - Asesorar sobre cómo trabajar las inteligencias múltiples y los niveles cognitivos de más nivel, es considerado por la gran mayoría de los informantes como un aspecto que se trabaja frecuentemente y lo consideran importante. Parte de los participantes cree que se trata de un aspecto se trabaja poco, o se realiza con dificultad. - La mayoría de los informantes cree que acompañar los procesos de comprensión de qué significa trabajar las competencias básicas/clave y su puesta en práctica en las tareas de clase es un aspecto importante y que se trabaja frecuentemente. Otros piensan que es un aspecto que se trabaja, pero que se realiza con dificultad. - La mayor parte de los informantes considera que acompañar los procesos de revisión, planificación y práctica docente para la mejora de los resultados escolares, es un aspecto que se trabaja regularmente. Otro gran grupo piensa que se trabaja frecuentemente y que es un aspecto importante. Alrededor de un quinto de los informantes considera que se trata de un aspecto que se trabaja poco o que es complicado hacerlo.
-----------------------	---------------------------	---------	---

9.2. Síntesis de resultados

A continuación, se expone la síntesis de resultados proveniente de los análisis cualitativos y cuantitativos.

- Gracias a sus características y su visión sistémica del centro, el orientador es considerado como pieza central en el proceso educativo. El buen funcionamiento del centro precisa una serie de condiciones como la implicación de todos los agentes educativos y la adaptación al contexto entre otros, por lo que la visión global del orientador resulta de gran ayuda.
- Es necesario un proyecto de convivencia en el que los padres puedan formar parte de la educación de sus hijos.
- Es importante el trabajo en colaboración entre equipo directivo, departamento de orientación y las familias.
- La mediación es fundamental entre todos los agentes educativos, siendo importante la participación en el proceso educativo tanto de agentes internos como externos. La enseñanza de calidad exige un buen ambiente de aprendizaje. El director cuenta con el orientador para que facilite esos procesos mediante la asesoría, apoyo y coordinación entre los distintos agentes. El orientador es considerado como enlace entre Equipo Directivo, Departamento de Orientación, tutores, familias y alumnos.
- Las prácticas deben ir enfocadas a la convivencia en comunidad.
- La colaboración del orientador con el director y el jefe de estudios es muy importante. La relación entre ellos es de vital importancia. En la mayor parte de las acciones llevadas a cabo, se acompañan y apoyan mutuamente. La relación entre director y orientador es beneficiosa para ambos. El orientador cuenta para sus acciones con el director y, a su vez, el orientador está presente en la mayoría de decisiones tomadas por el director. Por tanto, también es de vital importancia la colaboración entre el Equipo Directivo y el Departamento de Orientación.
- Los centros deben ser flexibles y abiertos, de tal forma que se dé una colaboración que permita el correcto funcionamiento del centro.
- El orientador resulta fundamental realizando labores de gestión, asesoramiento, coordinación y de distribución del liderazgo del director y el jefe de estudios, de tal forma que está en contacto con los distintos agentes y los ayuda para que se lleven a cabo las iniciativas propuestas.
- Las necesidades deben tenerse en cuenta para realizar los cambios oportunos. Esto es posible gracias a un currículum abierto y flexible.

- Se debe trabajar a nivel de aula, adaptando las metodologías a las necesidades concretas. El trabajo con los alumnos debe ser en clase, reflexionando sobre la práctica educativa e involucrando a los distintos agentes educativos.
- El alumnado es fundamental y la clave en todos los procesos.
- Apoyar el desarrollo de prácticas inclusivas se considera un aspecto clave para realizar su trabajo. Este aspecto se trabaja a menudo, aunque se reconocen algunas dificultades a la hora de trabajarlo.
- Ejercer y apoyar el liderazgo pedagógico de la dirección se considera como un aspecto importante y que se trabaja normalmente. Se reconocen dificultades a la hora de trabajarlo, incluso hay quien considera que no es su función.
- El desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje se considera un aspecto clave para su trabajo y se trabaja normalmente.
- El cambio metodológico en la práctica se poco o es complicado hacerlo.

BLOQUE V. Conclusiones, limitaciones, implicaciones y futuras líneas de investigación

Capítulo 10

**Conclusiones, limitaciones,
implicaciones y futuras líneas de
investigación**

10. Conclusiones limitaciones, implicaciones y futuras líneas de investigación

10.1. Conclusiones

En este apartado se exponen las conclusiones extraídas de los resultados obtenidos por medio de los distintos análisis.

Con respecto a la **cuestión central** de la investigación se puede afirmar que los orientadores pueden ayudar en los procesos de mejora de los centros de Educación Secundaria, orientando al profesorado, apoyando el liderazgo pedagógico del equipo directivo y de los distintos agentes educativos.

También la investigación ofrece respuestas a una serie de **cuestiones** que desglosan la cuestión central, y que han orientado el trabajo realizado. En este sentido se concluye lo siguiente:

- Los profesionales de la orientación pueden ayudar en los procesos de mejora, especialmente referida al establecimiento de orientaciones educativas, culturas y prácticas profesionales en el aula más colaborativas e inclusivas.
- Los profesionales de la orientación pueden ser un apoyo destacado en el desarrollo de un liderazgo pedagógico en los centros y actuar como catalizador y andamiaje para fortalecer y posibilitar el liderazgo distribuido.
- Los profesionales de la orientación pueden desempeñar una función clave como “colega crítico” en el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje y que éstas se dirijan por caminos de mejora, de innovación, de inclusión, de democratización del currículum... y de desarrollo profesional, institucional y comunitario.

Seguidamente se muestran las **conclusiones en relación a los objetivos de la investigación**, establecidos atendiendo a la cuestión central y las otras cuestiones que guían este trabajo.

- **Objetivo 1.** *Comprender cómo pueden actuar los orientadores para favorecer el cambio a través de experiencias de vida, delimitando cuáles deberían ser las relaciones con el equipo directivo y el resto del profesorado.*

En relación a este objetivo se puede afirmar que los orientadores pueden actuar para favorecer el cambio a través de experiencias de vida. Para ello, las relaciones con el profesorado y el equipo directivo deben reunir algunos aspectos clave:

- Los orientadores deben contar con el apoyo del profesorado, pues el profesor es el motor de los centros y los principales protagonistas del qué hacer diario.
 - El orientador debe trabajar de forma colaborativa con todo el profesorado, siendo un elemento de colaboración entre todos.
 - La relación del orientador con el equipo directivo es de vital importancia, en especial con el director, pues este último es el principal responsable de que se lleven a cabo procesos de mejora en el centro.
 - El apoyo del orientador al director debe ser constante, ayudando y asesorando sobre las cuestiones que domina, de tal forma que se establece una relación de enriquecimiento recíproco.
 - La cooperación entre el equipo directivo y el departamento de orientación es un pilar fundamental para el buen funcionamiento de los centros.
- **Objetivo 2.** *Delimitar, desde la propia voz de los protagonistas (propios orientadores y orientadoras), hasta qué punto es real y factible, y en qué condiciones, el orientador puede actuar como apoyo y agente de cambio en los procesos de mejora.*

Con respecto a este objetivo de investigación, se puede afirmar que es real y factible que el orientador actúe como apoyo y agente de cambio en los procesos de mejora. Bien es cierto que se tienen que dar una serie de condiciones, y se deben superar dificultades que se señalan en el proceso. Para que el orientador actúe como agente de cambio se debe tener en cuenta lo siguiente:

- La relación entre el Equipo Directivo, Departamento de Orientación, profesorado y familias debe ser dinámica y colaborativa, de forma que todos se sientan integrantes del proceso, y así conseguir alcanzar las metas propuestas encaminadas al desarrollo integral del alumnado.
 - El profesorado es fundamental para el buen funcionamiento del centro, son los profesores los que diariamente se enfrentan a distintas situaciones en el centro, por lo que el apoyo del profesorado al orientador es fundamental.
 - Es importante que participen todos los agentes implicados, para lo que la labor de mediación y coordinación por parte del orientador resulta fundamental.
 - El orientador no puede dedicarse sólo a labores de diagnóstico, sino que debe compaginar diversas funciones con los distintos implicados. Pero, sobre todo, debe ejercer como asesor, como ayuda y como apoyo al liderazgo.
- **Objetivo 3.** *Comprender la perspectiva de orientadores y directores hacia la función de apoyo al liderazgo para el aprendizaje y como asesor en proceso de mejora que puede tener el orientador de IES.*

En relación al objetivo 3, se ha comprobado la visión y perspectiva que los orientadores y directores tienen sobre la función de apoyo al liderazgo y como asesor en el proceso de mejora que puede tener el orientador de IES. Entre las consideraciones tenidas en cuenta, destacan las siguientes:

- El asesoramiento del orientador al resto del profesorado es de vital importancia para el buen funcionamiento de los centros. Además, la asesoría debe extenderse al resto de agentes implicados en el proceso educativo.
 - Tanto orientadores como directores consideran al equipo directivo como eje fundamental sobre el que recae gran responsabilidad del proceso educativo. La relación del equipo directivo con el departamento de orientación es fundamental para que hay un buen clima de colaboración, para lo que la figura del orientador es imprescindible.
- **Objetivo 4.** *Caracterizar buenas prácticas y buen desempeño profesional de los orientadores como apoyo y agentes de mejora, trazando trayectorias profesionales en contextos de acción.*

Con respecto al objetivo 4, se ha comprobado cómo algunas prácticas pueden ser muy beneficiosas para la mejora. Debido a la gran variedad de contextos, no todas las prácticas son adecuadas para todas las situaciones, sino que se deben de ir adaptando a las circunstancias. En relación a las buenas prácticas y el buen desempeño profesional se puede concluir lo siguiente:

- Se ha podido comprobar cómo algunas prácticas son muy beneficiosas para la mejora de los centros y cómo de forma coordinada, adaptándose a la realidad, y con la implicación de toda la comunidad educativa hacia unas mismas metas, se pueden conseguir resultados muy positivos con respecto a la mejora. Estos resultados no suelen verse a corto plazo, sino que van apareciendo poco a poco.
- La colaboración e implicación de toda la comunidad educativa en el proceso de aprendizaje es fundamental para alcanzar los logros deseados, para lo que la labor de mediación y coordinación por parte del orientador es fundamental.
- El orientador se considera un enlace entre los distintos agentes implicados. Profesores, alumnos, familias y demás agentes deben de trabajar de forma coordinada y aunando esfuerzos en un mismo sentido, el máximo desarrollo integral de los alumnos.

Por último, se presentan las **conclusiones extraídas por dimensiones objeto de estudio:**

1. En cuanto a **Apoyar el desarrollo de prácticas inclusivas (DPI):** El desarrollo de prácticas inclusivas requiere la implicación y participación de todos los agentes, para dar adecuada respuesta a los desafíos del contexto y ofrecer un proyecto realista y ejecutable. Para ello se necesita una visión global que integre todo este propósito en su contexto. Lo que implica formación del director y convierte al orientador como pieza clave por su formación pedagógica y su visión sistémica, que debe redimensionar su función hacia apoyo al liderazgo pedagógico, el cambio metodológico y el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje en el centro.

2. En cuanto a **Ejercer y apoyar el liderazgo pedagógico de la dirección (LPD)**: La mejora de la educación en contextos desafiantes requiere de un liderazgo pedagógico, distribuido e inclusivo o para la inclusión. Para desempeñar este rol se necesita la coordinación e integración de un equipo que asuma esta función. Director y equipo directivo es clave en la misma, pero también lo es el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica y la integración en el mismo del orientador. Éste último puede desempeñar funciones de acompañamiento y asesoría al desarrollo de estos liderazgos.
3. En cuanto al **Desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje (CPA)**: El desarrollo de verdaderas comunidades profesionales de aprendizaje dista bastante de nuestra realidad, si bien -en los centros objeto de estudio- se está avanzando en el desarrollo de equipos docentes que empiezan a trabajar juntos, colaborando y reflexionando para dar respuesta al contexto y el reto del buen aprendizaje para todos. Para ello, resulta fundamental -además de la implicación y trabajo efectivo del profesorado y del resto de los agentes educativos- que se ejerzan funciones de coordinación, liderazgo educativo y acompañamiento, sin desdeñar -si es preciso- asesoramiento. La dirección de estos centros y los profesionales de la orientación deben estar coordinados y ejercer estas funciones para el desarrollo y mantenimiento los delo procesos propios de esta perspectiva de ejercicio de la profesionalidad docente. En este punto el orientador debe acompañar los procesos de reflexión curricular para dar respuesta a la diversidad y apoyar el cambio metodológico.
4. En cuanto a **Contribuir al cambio metodológico en la práctica (CMP)**, consideran que es preciso la flexibilidad y la apertura de los centros educativos a nuevos métodos, enfoques y reflexiones conjuntas para dar respuesta a los retos y dificultades que se vayan planteando. Esta mejora apegada al aula requiere de constancia y tiempo, son procesos dinámicos, lentos y complejos ajustados a contextos, equipos y contextos, pero que requieren del apoyo (dinamización, estímulo e integración de perspectivas) tanto del equipo directivo como de los profesionales que apoyan la inclusión en el centro (los orientadores). En definitiva, afirman que el cambio metodológico es clave para estos contextos, debe caminar en línea con la inclusión y requiere apoyos.
5. Y, por último, pues está presente en todos ellos, es destacar el sentido de “**comunidad Educativa**” (eje escuela, familia y comunidad) que es imprescindible integrar para dar respuesta adecuada a la diversidad, que aunque en fases iniciales aún, ha de continuarse, reforzarse y articularse.

10.2. Limitaciones de la investigación

Una vez llegado al final del proceso de tesis doctoral y a la hora de redactar conclusiones, es preciso también exponer una serie de limitaciones del estudio para su adecuada dimensión.

Estas limitaciones son, de una parte, relacionadas con la representatividad:

- Al utilizar una muestra limitada e intencional de informantes clave para llegar con ellos a la comprensión de su experiencia y conocimiento práctico profesional en relación con las preguntas de investigación, señalar que los datos aquí extraídos y analizados dan una clara visión de qué piensan y cómo actúan, dando una serie de pistas que pueden ayudar a reflexionar sobre el tema pero, como señalaba Stake (2007), sólo son representativos de ellos mismos. No se pueden realizar inferencias para otros profesionales o contextos similares, puesto que nuestra selección de informantes no era necesariamente “representativa”.

De otra parte, el estudio pretendía comprender lo que opinan profesionales de la orientación y dirección en contextos desafiantes particulares. Por ello se contextualizaron y complementaron con análisis secundarios de estudios de caso (los de los informantes clave). Pero también para ubicar este pensamiento en el conjunto de la profesión se realizó un cuestionario, a modo de pilotaje para ubicar mejor nuestra percepción y comprender lo que nos decían el resto de análisis cualitativo (principal en la tesis). La limitación en este sentido tiene que ver con lo siguiente:

- Los resultados del cuestionario sólo nos han interesado para contextualizar la comprensión, no se ha pretendido en ningún momento extrapolar resultados y ni hacerlos representativos.
- Aunque resulta estadísticamente representativo y fiable en su conjunto, no lo es por sectores, puesto que no se pudo garantizar que respondiesen representativamente por variables independientes.
- El cuestionario se suministró por la aplicación de google y, aunque la población invitada era el 100 % de los orientadores y orientadoras de Granada provincia, seguramente respondieron sólo los que este medio les resultaba más próximo, lo que tal vez haya podido sesgar en algún sentido la información.

10.3. Implicaciones y futuras líneas de investigación

En este apartado se reflejan las posibles implicaciones que tiene este estudio, así como las posibles líneas de investigación que se abren para un futuro.

Con esta investigación se sientan las bases para mejorar la comprensión del trabajo del orientador en los centros educativos, así como el funcionamiento de los centros, el trabajo del profesorado y la implicación de los distintos agentes educativos.

Tras los distintos análisis realizados, se puede establecer un punto de partida consistente para seguir investigando en esta línea, aún queda mucho camino por recorrer, esto es sólo el principio. Sin embargo, creo que lo estudiado en este trabajo se podría aplicar, o ampliar al resto de Andalucía, por ejemplo, y posteriormente al ámbito nacional. Pero las implicaciones no son solo verticales, sino también horizontales, por esa razón, y a la vista de los resultados, sería interesante plantearse si la formación recibida por los profesionales de la orientación converge con las necesidades que plantea el sistema, si los profesionales de la orientación están preparados para gestionar la orientación y el asesoramiento que demandan los centros, con las particularidades cambiantes que plantean los cambios sociales. Si están en condiciones de articular y orientar en la gestión de procesos de liderazgo distribuido o de las comunidades de aprendizaje, entre otros aspectos.

En este momento se cuenta con información muy valiosa que puede ser de gran ayuda para el cambio y la mejora de nuestros centros escolares. Por un lado, se tiene consciencia de experiencias muy positivas, en centros especialmente difíciles, llevadas a cabo por grandes profesionales de la educación, que pueden servir de guía para afrontar distintas situaciones. Y por otro, se tienen datos de lo que piensa un gran colectivo relacionado con la orientación.

Asumiendo que tener en cuenta las características contextuales es vital, y que no se puede crear un modelo educativo único que se aplique con garantías a las distintas situaciones que se viven en los diferentes centros escolares, se pueden establecer algunas pautas de actuación que, adaptadas a las circunstancias especiales de cada contexto, podrían ir encaminadas al mejor funcionamiento de los centros, así como a su continuo cambio y evolución y, al máximo desarrollo de nuestros alumnos, que es el principal objetivo de la investigación.

Para esto se estima necesario tanto una mejor formación inicial y permanente por parte del profesorado, como también medidas a nivel administrativo, con las administraciones educativas como parte de la responsabilidad colectiva que influye en todo proceso educativo.

En cuanto a las líneas de investigación futuras, se hace preciso aumentar la comprensión de la situación mediante diálogos en profundidad, observación participante y en cascadas de profundización sucesiva, pues existen evidencias

suficientes como para alertar que va bien orientada la investigación y el problema de investigación es potente y pertinente. Esto podría ser de gran importancia, ya que se podría llegar a una mejor comprensión de problemáticas concretas para posteriormente tenerlas en cuenta en otras situaciones.

Aunque orientadores y directores no comparten el constructo asesoría, achacándolo tal vez a planteamientos más técnicos y de diseminación, denostados por ellos, o bien por asimilarla a otra figura profesional sobre la que no se ha hablado (asesores de formación de los CEP). Este punto debe ser objeto, tanto de mayor atención y debate, como de una política de formación y puesta en valor de algo que hacen sin saber que lo hacen.

Sería conveniente incidir en otros aspectos más de sus vidas, sus experiencias, a partir de relatos de experiencia, que alumbren pistas sobre porqué son como son y piensan como lo hacen; puesto que parece que no corresponden los casos seleccionados con lo que dice la literatura de lo común de los orientadores, mucho más apegados a los márgenes y con acciones marginales o muy específicas, aunque ya bien reconocidas y valoradas por sus colegas, así como determinar las razones de las divergencias entre la realidad y lo que afirma la literatura.

Del mismo modo, habría que abrir el abanico de orientadores y directivos a otros profesionales que sin ser catalogados como tan innovadores o ejemplos de buenas prácticas de aproximación a funciones de agentes de apoyo a la mejora, asesores internos y apoyos al liderazgo para el aprendizaje, puedan ilustrar también procesos y vías de aproximación desde realidades concretas.

BLOQUE VI. Referencias bibliográficas y normativas

Capítulo 11

Referencias bibliográficas

11. Referencias Bibliográficas

- A.S.C.A. (1999). *School Counselor Competencies*. American School Counseling Association (ASCA).
- A.S.C.A. (2008). *School Counselor Competencies*. American School Counselor Association (ASCA). Available from: <http://www.schoolcounselor.org/files/SCCompetencies.pdf>
- Abela, J.A., García-Nieto, A. y Pérez, A.M. (2007). *Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2002). School counselors and school reform: New directions, *Professional School Counseling*, 5, 235-248.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2005). El próximo gran reto: la Mirada de la escuela efectiva. Actas del *International Congress on School Effectiveness and Improvement*. Barcelona: del 2 al 5/01/05.
- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Alanís, L. (coord.) (2003). *Debate sobre la ESO: luces y sombras de una etapa educativa*. Madrid: Akal.
- Álvarez Rojo, V. y Hernández, J. (1998). El Modelo de intervención por programas. *Revista de Investigación Educativa*. 16(2). 79-123.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (Coords.) (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Amatea, E., y Clark, M.A. (2005). Changing Schools, Changing Counselors: A Qualitative Study of School Administrators' Conceptions of the School Counselor's Role. *Professional School Counseling Journal*, 9 (1), 16-27.
- Angulo, F. (1995). El papel innovador de los/las psicopedagogos/as en los centros de secundaria obligatoria. En J. Fernández Sierra (coord.). *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria*. Archidona: Aljibe.
- Badia, A., Mauri, T.; Monereo, C. (coords.)(2004). *La práctica psicopedagógica en educación formal*. Barcelona: UOC.

- Balcells, M. C., Foguet, O. C., & Argilaga, M. T. A. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educació física i esports*, (112). 31.
- Bardin, L. (1996): Análisis de contenido. Madrid: Akal. Bisquerra, R. (1992). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boixareu.
- Beale, A. V. (1995). Selecting school counselors: The principal's perspective. *The School Counselor*, 42(3), 211-217.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P., & Harvey, J. (2003). *Distributed leadership: Full report*. Nottingham, UK: National College for School Leadership.
- BERA (British Educational Research Association) (2004). *Revised Guidelines for educational research*. Nottingham: BERA. <http://www.bera.ac.uk/guidelines.html>
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Bisquerra, R. (1992). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boixareu, DL
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ciss Praxis
- Bisquerra, R. (2008). Orientación psicopedagógica: áreas y funciones. En VV.AA. *Funciones del Departamento de Orientación*. (pp. 11-39). Madrid: Ministerio de Educación Política Social y Deporte.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2000). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis. [1ª Ed. 1998]
- Blankstein, P. Houston y R. Cole (Eds.) (2008). *Sustaining professional learning communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Blase, J., Blase, J., & Phillips, D. Y. (2010). *Handbook of school improvement: How high-performing principals create high-performing schools*. Corwin Press.
- Bolam, R. (2004). Liderar comunidades eficaces de aprendizaje profesional. In *Dirección para la Innovación: apertura de los centros a la Sociedad del Conocimiento* (pp. 129-145). Universidad de Deusto; Deustuko Unibertsitatea.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. & Wallace, M. (dirs.) (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Bristol: University of Bristol y Department for Education and Skills, DfES. Research Report RR637. Available from: <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR637.pdf>
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.

- Bolívar, A. (1999). La evaluación del currículum: enfoques ámbitos, procesos y estrategias. En J.M. Escudero, J.M. (ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. (pp.365- 399) Madrid: Síntesis
- Bolívar, A. (1999). Roles del psicopedagogo en la innovación y desarrollo del currículum. En F. Peñafiel, D. González, J. A. Anezcuca (coords.). *La intervención Psicopedagógica*. Granada: GEU.
- Bolívar, A. (2000). El psicopedagogo en la innovación curricular. En M. Pérez Ferra, J. A. Torres (coords.). *La calidad en los procesos educativos*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2000). Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad. *Revista Española de Pedagogía*, 216, 253-274.
- Bolívar, A. (2001). Del aula al centro y ¿vuelta?. Redimensionar el asesoramiento. En J. Domingo Segovia (coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro/Ediciones Universitarias de Barcelona (pp. 51-68). Disponible en: <http://www.rinace.net/bliblio/Bolivar2001Aula.pdf>
- Bolívar, A. (2001). La dirección como agente promotor de la innovación curricular. En S. De Vicente (coord.). *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto.
- Bolívar, A. (2001). La dirección como agente promotor de la innovación curricular. En De Vicente (coord.). *Viaje al centro de la dirección de las instituciones educativas*. (pp.305-326) Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Disponible en: <http://redie.ens.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolívar, A. (2003). Si quiere mejorar las escuelas, preocúpese por capacitarlas. El papel del rendimiento de cuentas por estándares en la mejora. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 7(1-2), 79-94.
- Bolívar, A. (2004). El centro como unidad básica de acción educativa y mejora. En J.M. Moreno (coord.). *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid. UNED, 93-120.
- Bolívar, A. (2004). La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas. *Revista de Educación*, 333, 91-116.

- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula. *Educação e Sociedade*, 92, 859-888. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a08.pdf>
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía, algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. (2007). Los centros como Comunidades Profesionales de aprendizaje. (Modulo 1: El centro como contexto de innovación). en *Programa de Formación en Asesoría Pedagógica* (Curso de Formación especializada en centros educativos). Madrid: MEC/CNICE. Disponible en: <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/89/cd/m1/1.htm>
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum. De la modernidad a la postmodernidad*. Archidona: Aljibe.
- Bolívar, A. (2008). Orientación y Educación para la ciudadanía. En R. Bisquerra (Coord.) *Funciones del Departamento de Orientación*. (pp. 235-266) Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte: Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.
- Bolívar, A. (2011-13). *Liderazgo centrado en el aprendizaje y su impacto en la mejora: Prácticas y resultados en Secundaria*. Referencia EDU2010-16131.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. (2013). Melhorar os processos e os resultados educativos. *O que nos ensina a investigação*. Em J. Machado y J.M. Alves (orgs.). *Melhorar a escola*. (pp.107-122). Porto: CEDH/SAME/Universidade Católica Portuguesa.
- Bolívar, A., Domingo, J. and Pérez-García, M.P. (2014). Crisis and Reconstruction of Teachers' Professional Identity: The Case of Secondary School Teachers in Spain. *The Open Sports Science Journal*, 7(Suppl-2, M4), 106-112. <http://dx.doi.org/10.2174/1875399X01407010106>
- Bolívar, A., Gallego, M.J., León, M.J., Pérez, P. (2005). Políticas Educativas de Reforma e Identidades Profesionales: El Caso de la Educación Secundaria en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(45), 1-51. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275020513045>
- Bolívar, A., López, J., y Murillo, J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.

- Bolívar, A., y Domingo, J. (2006). The professional identity of secondary school teachers in Spain, crisis and reconstruction. *Theory and Research in Education*, 4 (3), 339-355.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, M.R. (2012). La cultura de aprendizaje de las organizaciones educativas: Instrumentos de diagnóstico y evaluación. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 143-162.
- Booth, T. & Ainscow, M., (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol, UK: CSIE and EENET. Available in: <http://csie.org.uk/resources/translations/IndexEnglish.pdf>
- Borders y Hsoffner, 2003
- Boza, A. (2001). *Los equipos de orientación de sector. Funciones y modelos de intervención*. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 12 (1). 50-71.
- Boza, A. (2002). Evaluación de la orientación en educación secundaria: análisis de roles. XXI: Revista de Educación, 4, 217-238. Disponible en: <http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/619>
- Boza, A. (2003). *Roles y funciones de los orientadores de Educación Secundaria de Huelva*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Huelva.
- Boza, A. (2004). Evaluación de roles de los orientadores de educación secundaria. Revista de Investigación Educativa, 22(2), 311-326.
- Boza, A. (2004). La orientación en Educación Secundaria: una perspectiva cualitativa desde los orientadores. *REOP*, 15 (2). 129-146.
- Boza, A. (2005). La orientación en educación secundaria: una perspectiva cualitativa desde los orientadores. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16(1), 129-146.
- Boza, A., Toscano, M.O., y Salas, M. (2007). ¿Qué es lo que hace un orientador?: Roles y funciones del orientador en educación secundaria. XXI. *Revista de Educación*, 9, 111-131. Recuperado de: <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/viewArticle/520>
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (2). 84-101.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J.S. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza

- Bruner, J.S.; Goodnow, J.J.; y Austin, G.A. (2001). *El Proceso Mental en el Aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- C.I.O. (2002). *Centre d'Information et Orientation*
- Carmichael, (2008). Secondary qualitative analysis using Internet resources. In N. Fielding, R. Lee, & G. Blank (Eds.). *The Sage handbook of online research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Carrero, V, Soriano R, y Trinidad, A. (2012). *Teoría Fundamentada*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. 2ª edición.
- Castañeda, MªA. y Bonilla, R.O. (Coords.) (2009). *Desarrollo de la gestión Educativa en México: Situación actual y perspectivas*. México DF: UPN.
- Cea D'Ancona, M.A. (1998). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Charmaz, K. (2004). Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods. In N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (eds.). *Strategies of Qualitative Inquiry. Handbook of Qualitative Research*. (2nd ed., pp. 509-535). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Los Angeles, CA: Sage.
- Charmaz, K. (Ed.). (2003). *Grounded theory* (2nd ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Christians, C.G. (2000) Ethics and Politics in Qualitative Research. In N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (2000) (eds). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla. [1993]
- Coll, K. M., & Freeman, B. (1997). Role conflict among elementary school counselors: A national comparison with middle and secondary school counselors. *Elementary School Guidance & Counseling*, 31(4), 251-261.
- Collet, J. y Tort, A. (Coords.). (2016). *La gobernanza escolar democrática. Más allá de los modelos neoliberal y neoconservador*. Madrid: Morata.
- Connelly, F.M.; & Clandinin, D.J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa y otros (eds.). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Cook, T. D., & Reichardt, C. H. S. (1997). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

- Creemers, B. P., & Reezigt, G. J. (2005). Linking school effectiveness and school improvement: The background and outline of the project. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 359-371.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting Mixed Methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage. <http://dx.doi.org/10.1177/1558689807306132>
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37 (8), 677-692.
- Day, C. (2014). Resilient principals in challenging Schools: the courage and costs of conviction. *Teacher and Teaching: theory and practice*, 20 (5), 638- 654.
- Day, C. Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., y Brown, E. (2010). *10 strong claims about effective school leadership*. Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children's Services (NCLS).
- Day, C. y Qing, G. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: building and sustaining quality in testing times*. London: Routledge.
- Day, C. y Sammons, P. (2013). *Successful leadership a review of the international literature*. Cfbt Education Trust.
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Oxon, UK: Routledge
- Day, C.; Sammons, P.; Leithwood, K.; Hopkins, D.; Gu, Q.; Brown, E.; & Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership: Linking with learning and achievement*. London: Oxford University Press.
- De La Oliva, D.; Martín, E.; Vélaz De Medrano, C. (2005). Caracterización y valoración de los modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria. En C. Monereo; J. I. Pozo (coords.). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Del Rincón, B. (ed.) (2001). *Presente y futuro del trabajo psicopedagógico*. Barcelona: Ariel.
- Delamont, S. (Ed.). (2012). *Handbook of qualitative research in education*. Edward Elgar Publishing.
- Delgado, J.A. (coord.) (2005). *Líneas básicas de intervención en Tutoría Universitaria*. Granada: Método Ediciones
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The sage handbook of qualitative research* (3ª ed.). Thousand Oaks, Ca: Sage. (1ª Ed. 1993).

- Denzin, N.K. (1989a). *Interpretive Biography*. Newbury Park, CA: Sage
- Denzin, N.K. (1991). *Deconstructing the biographical method*. Paper presented at the AERA. Conference in Chicago, April.
- DeVoss, J. A., y Andrews, M. F. (2006). *School counselors as educational leaders*. Boston: Lahaska Press.
- Domingo, J. (2001). Asesoramiento y encuentro profesional en el aula. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 5(1), 1-24. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev51ART5.pdf>
- Domingo, J. (2003). Dimensiones y escenarios del buen aprendizaje para todos. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2). Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Domingo.pdf>
- Domingo, J. (2003). El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7 (1-2), 103-112. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev71COL1.pdf>
- Domingo, J. (2003). Repensar o assessoramento nos processos internos de desenvolvimento curricular. *Pátio, Revista Pedagógica*, 25, <http://www.patiaoonline.com.br>
- Domingo, J. (2004-2008). *La mejora cualitativa de la Educación Secundaria. Redimensionar el papel de los Departamentos de Orientación*. Referencia SEJ2004-07207.
- Domingo, J. (2005). El psicopedagogo en los procesos de mejora interna. En Moreno, J. M. (coords.). *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: UNED.
- Domingo, J. (2005). Las prácticas de asesoramiento a centros educativos: Una revisión del modelo de proceso. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13 (17).
- Domingo, J. (2006). *Los Departamentos de Orientación en la mejora cualitativa de la Educación Secundaria*. *Revista de Educación*, 339, 97-118, <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a07.pdf>
- Domingo, J. (2006). Los Departamentos de Orientación en la mejora cualitativa de la Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 339, 97-118.
- Domingo, J. (2009). Asesoría a la escuela para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. En Vv. Aa. *Desarrollo de la gestión educativa en México: Situación y perspectivas*. (pp. 101-126) México D.F.: UPN

- Domingo, J. (2009). Asesoría a la escuela para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. En Vv. Aa. *Desarrollo de la gestión educativa en México: Situación y perspectivas*. (pp. 101-126) México D.F.: UPN.
- Domingo, J. (2010). Apoyo a los procesos de autorrevisión escolar: una revisión crítica. *Educação e Sociedade. Revista de Ciência da Educação*, 31 (111). 541-560.
- Domingo, J. (2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 65-83, Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie54a03.pdf>
- Domingo, J. (2011). Supervisión y asesoría para impulsar la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. En P.G. Jiménez (coord.). *Reflexiones y propuestas para avanzar hacia una educación de calidad con equidad*. San Francisco de Campeche: Campeche solidario/IAE
- Domingo, J. (2012). Asesoramiento para la formación en centros. En M. Pérez Ferra (coord.). *Asesoramiento al profesorado de Secundaria para mejorar la calidad de los centros*. Jaén: Joxman.
- Domingo, J. (2012). *Proyecto de cátedra*. UGR (inédito)
- Domingo, J. (2014). La teoría fundamentada del profesorado desde un enfoque biográfico-narrativo. Fundamentación, procesos y herramientas. En M.H.B. Abrahão y A. Bolívar (coords.). *La investigación (auto)biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España*. Porto Alegre y Granada: ediPUCRS/eug
- Domingo, J. (Coord.) (2004). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. México DF: SEP/Octaedro.
- Domingo, J. y Caballero, K. (2011). Support to Educational Leadership From School Counselors. The Spanish Case. En *Conference Proceedings ISATT 2011 ("Back to the Future: Legacies, Continuities and Changes in Educational Policy, Practice and Research")*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, pp. 668-675
- Domingo, J. y Fernández, J.D. (2009). Cómo asesorar en competencias a quien no lo ha pedido y cómo ayudar a que comprueben que ya existen buenas prácticas en el trabajo que están desarrollando. En J. Moya y F. Luengo (coords.). *Las competencias básicas en la práctica*. (pp. 129-137). Guadalajara: Proyecto Atlántida.
- Domingo, J. y Hernández, V. (2008). *Una mirada crítica a la función asesora desde los servicios de apoyo externo. Recorrido y prospectiva. Olhar de professor*, 10 (2). 63-80. Disponible en: http://www.uepg.br/olhardeprofessor/pdf/revista111_artigo04.pdf
- Domingo, J. y Ritacco, M. (2015). Aporte del Departamento de Orientación al desarrollo del liderazgo pedagógico: un estudio desde la opinión de directores

de Institutos de Enseñanza Secundaria en Andalucía. *Educar en Revista*, 58, 199-218. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.43547>

- Domingo, J., Caballero, K., y Barrero, B. (2013). Support for the leadership for learning in secondary education. The case of the school counselors in Spain. *European Scientific Journal (ESJ)*, 9 (13), 1-15. Recuperado de: <http://eujournal.org/index.php/esj/article/view/1037/1071>
- Domingo, J., Fernández, J. y Barrero, B. (2016). El orientador ante el reto de la mejora curricular. Un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 27-39. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/966>
- Dufour, R. (2004). What is a “professional learning community?”. *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- Echeita, G.; Rodríguez, V. (2005). El asesoramiento desde dentro. Lo que sobre y lo que importa. En C. Monereo, J. I. Pozo (coords.). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Eisner, E.W. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Elmore, R. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados: El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7 (1-2). <http://www.ugr.es/~recfpro/rev71ART1.pdf>
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Elmore, R. F.; Peterson, F.; Mccarthey, S. J. (2003). *Enseñanza, aprendizaje y organización escolar*. México, SEP.
- Elmore, R.F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Escudero, J. M., González, M. T., & Rodríguez, M. J. (2013). La mejora equitativa de la educación y la formación del profesorado. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(3), 206-234.
- Escudero, J.M. (1986). Orientación y cambio educativo. En *la orientación ante las dificultades de aprendizaje*. III Jornadas de Orientación Educativa.
- Escudero, J.M. (2000). Reconstruir la innovación para seguir peleando por la mejora de la educación. *XXI: Revista de Educación*, 2, 13-42. Disponible en: <http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/585>.

- Escudero, J.M. (2001). La mejora de la educación como marco de referencia para el asesoramiento pedagógico; En J. Domingo (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- Escudero, J.M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- Escudero, J.M. (2003). ¿Se puede mejorar la educación elevando los niveles de aprendizaje e implantando sistemas de rendición de cuentas?. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 7 (1/2). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev71ART2.pdf>
- Escudero, J.M. (2003). La calidad de la educación: controversias y retos para la Educación Pública. *Educatio Siglo XXI*, 20-21, 21-38 Disponible en: <http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/26696/1/La%20calidad%20de%20la%20educaci%C3%B3n.pdf>
- Escudero, J.M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-41.
- Escudero, J.M. (2008). La formación del profesorado y el derecho de la ciudadanía a la educación. En R. Pérez Juste (org.). *Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación*. Actas de XIV Congreso nacional y III Iberoamericano de Pedagogía. (p. 187-202) Zaragoza: Sociedad Española de Pedagogía.
- Escudero, J.M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, (10), 7-31.
- Escudero, J.M. (2011). Los centros escolares como espacios de aprendizaje y de desarrollo profesional de los docentes. En M.T. González (coord.). *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares*. (p. 117-142) Madrid: Síntesis.
- Escudero, J.M. (2013). Nos va a caer como una losa. *El País on line* 21/enero/2013
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-115. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie55a03.pdf>
- Escudero, J.M. y Moreno, J.M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: CAM.
- Estebaranz, A.; Mingorance, ; Monescillo, M. (2001). La construcción de la función orientadora en los centros de Educación Secundaria. Una visión de sus protagonistas. *Fuentes*, 3.

- Estruch, J. (coord.) (2004). *Nuevos núcleos dinamizadores de los centros de Educación Secundaria. Los departamentos didácticos*. Madrid: MEC.
- European Commision (2012). *Supporting the teaching professions for better learning outcomes*. Executive summary. SWD(2012) 374 final. Strasbourg, 20/11/2012
- Fernández Sierra, J. (1999). *Acción psicopedagógica en Educación Secundaria: reorientando la orientación*. Archidona: Aljibe.
- Fernández, J.D. (2005). *La orientación educativa: Claves de éxito profesional. Buscando la magia del mago sin magia*. Granada, GEU.
- Fielding, N.G., Lee, R.M. & Blank, G. (eds.) (2008). *The SAGE Handbook of Online Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Flecha, R. (2008). *Comunidades de aprendizaje*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Flick, U. (1992). Triangulation Revisited: Strategy of or alternative to validation of qualitative data. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 22, 174-197.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2011). *Introducing Research Methodology: A Beginner's Guide to Doing a Research Project*. Thousand Oaks, Ca./Nueva Delhi/ London: Sage Publishers.
- Flick, U. (2011). *Introducing Research Methodology: A Beginner's Guide to Doing a Research Project*. Thousand Oaks, Ca: Sage Publishers
- Flick, U. (ed.) (2007). *The Sage Qualitative Research Kit* (8 vols.). London, Thousand Oaks, New Dehli: Sage.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*, España: Morata.
- Ford, A.D. y Nelson, J.A. (2007). Secondary School Counselors as Educational Leaders: Shifting Perceptions of Leadership. *Journal of School Counseling*, 5 (19), 1-27. Recuperado de: <http://jsc.montana.edu/articles/v5n19.pdf>
- Forés, A. y Grané, J. (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Madrid: Narcea, SA.
- Fullan, M. (2002). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2003). Emoción y esperanza: conceptos constructivos para tiempos complejos. En A. Hargreaves (compl.). *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador* (pp. 296-317). Buenos Aires: Amorrortu.
- Fullan, M. (2004). *Las fuerzas del cambio. La continuación*. Madrid: Akal.

- Fullan, M. (2006). *Turnaround leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio con creces*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10 (2). 101-113.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997) *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar*. Sevilla: M.C.E.P.
- Gago, F. (2006). *La dirección pedagógica en los Institutos de Enseñanza Secundaria. Un estudio sobre liderazgo educativo*. Madrid: CIDE-Centro de Investigación y Documentación Educativa, Ministerio de Educación y Ciencia.
- García, F.F. (2006). El sentido de la educación como referente básico de la didáctica. *Investigación en la Escuela*, 55, 7-27.
- García, F.F. (2006). Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. En J.M. Escudero y L. Alberto (coords.) (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. (p.269-309) Barcelona: Octaedro.
- García, R. J., Moreno, J. M.; Torrego, J. C. (1993). *Orientación y tutoría en la educación secundaria*. Zaragoza, Edelvives.
- Garrido, C. A. M., Krichesky, G. J., & Barrera, A. G. (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación*, (54), 107-122.
- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*, Barcelona: Paidós.
- Gijón, J. (2005). La estrategia del Ratón de Troya. Una propuesta para el trabajo colaborativo entre profesores en ambientes multiculturales. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (1), 1-13. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev91COL4.pdf>
- Glaser, B.G. y Strauss, A. (1999): *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter [1967]
- Goetz, J. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata. *The portrayal of the Palestinian Identity in Palestinian civic and national school books*
- Goetz, J.P.; & LeCompte, M.D. (1991). Qualitative research in social studies education. In J.P. Shaver (Ed.). *Handbook of research in social studies teaching and learning*. (pp.56-66) New York: Macmillan.

- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 85-103. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie29a04.htm>
- González, M^a T. (2004). Los institutos de educación secundaria y los departamentos didácticos, *Revista de Educación*, 333, 319-344.
- González, M^aT. (2003). Estructuras para el trabajo y la coordinación de los profesores en los centros. En M^a T. González (coord.) (2003). *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson/Prentice Hall.
- González, R. (2010). Liderazgo resiliente: Un nuevo paradigma en el perfil del líder. *Capital Humano*, 240 (240), 28-30.
- Goodson, I. (1996). *Representing teachers. Essays in teachers' lives, stories and histories*. Nueva York: Teachers College Press.
- Goodson, Ivor F. (ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro/EUB
- Goodson, Ivor F. (ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro/EUB
- Guarro, A. (2005). Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja. Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Madrid: Pirámide.
- Guerrero, Q. (coord.) (2011). *¿Alguien necesita ayuda?. Asesoría para la gestión y la mejora educativa*. México, DF: SM/IEA
- Gunter, H. (2001). *Leaders and leadership in education*. Chapman: London.
- Gurr, D., y Huerta, M. (2013). The Role of the Critical Friend in Leadership and School Improvement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 3084-3090.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hargreaves, A. (2003a). Enseñar en la sociedad del conocimiento. Barcelona: Octaedro [Teaching in knowledge society. New Cork: Teachers College Press, 2003].
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable learning communities. In L. Stoll & K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 181-195). New York: McGraw Hill (Open University Press).

- Hargreaves, A. (2008). Leading professional learning communities. En A. Blankstein, P. Houston y R. Cole (Eds.). *Sustaining professional learning communities*. (pp. 175-197). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hargreaves, A. (compl.) (2003b). *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrortu [Rethinking Educational Change with Heart and Mind. Alexandria: ASCD, 1997].
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2012). *Sustainable Leadership*. Jossey- Bass: San Francisco.
- Hargreaves, A. y Shaw, P. (dirs.) (2002). *Secondary school reform. The experiences and interpretations of teachers and administrators in six Ontario Secondary Schools. Final Report*. Ontario: International Centre for Educational Change. University of Toronto. <http://fcis.oise.utoronto.ca/~icec>
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). Redistributed leadership for sustainable professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16(5). 550-565.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2013). The power of professional capital. *Journal of Staff Development*, 34(3), 36-39.
- Hargreaves, A., Earl, L. y Ryan, J. (1998): *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro [Schooling for change. London: Falmer Press, 1996].
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2012). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A.; Earl, L.; Moore, S.; Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A.; Earl, L.; Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Harris, A. (2001). Building the capacity for school improvement. *School Leadership & Management*, 21(3), 261-270.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 32 (1), 11-24.
- Harris, A. (2004). *Improving schools through teacher leadership*. London: Open University Press.
- Harris, A. (2008). *Distributed leadership in schools: Developing the leaders of tomorrow*. London: Routledge & Falmer Press.
- Harris, A. (2008). *Distributed leadership in schools: Developing the leaders of tomorrow*. London: Routledge & Falmer Press.

- Harris, A. (ed.) (2009). *Distributed leadership. Different perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P. & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8 (4), 337-347.
- Harris, A.; & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Maidenhead: Open University Press.
- Heaton, J. (1998). Secondary analysis of qualitative data. *Social Research Update*, 22. Available from: <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU22.html>
- Hernández, F. (2001). El saber del asesor: reconstrucción de un itinerario; En J. Domingo (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, R.M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 2014, 187-210
- Hernández, V.M. (2001-2002). El asesoramiento a los centros educativos desde los sistemas de apoyo externo; *Qurrículum*, 15, 117-140.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school. Realizing the potencial of system leadership*. New York: McGraw Hill/Open University Press.
- Hopkins, D. And Reynolds, D (2001). The Past, Present, and Future of School Improvement: Towards the Third Age. *British Educational Research Journal*, 27 (4), 459-75
- Huber, G.L. (2002). El análisis de datos cualitativos como proceso de clasificación. *XXI, Revista de Educación*, 4, 141-156.
- Informe TALIS (2009) Estudio internacional sobre enseñanza y aprendizaje. OECD. Informe Español. Madrid: MEC.
- Janson, C., Stone, C. y Clark, M.A. (2009). Stretching leadership: A distributed perspective for school counselor leader. *Professional School Counseling*, 13 (2), 98-106.
- Jiménez, R., & Porras, R. (1997). *Modelos de acción psicopedagógica: entre el deseo y la realidad*. Archidona (Málaga): Aljibe
- Johnson, B., Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33, 14-26.
- Josselson, R. (eds) (1996). *Ethics and process in the narrative study of lives*. Vol 4 London: Sage

- Keller, Reiner (2007). Diskurse und Dispositive analysieren. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissensanalytischen Profilierung der Diskursforschung [46 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(2). Art. 19, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702198>
- Kirchner, G.L., y Setchfield, M.S. (2001). School counselors' and school principals' perceptions of the school counselor's role. *Education*, 126, 10-16.
- Krichesky, G. y Murillo, F.J. (2010). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1). Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art4.pdf>
- Krichesky, G.J. y Murillo, F.J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), 65-91. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art4.pdf>
- Krippendorff, k. (2002). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona: Paidós.
- Lago, J.R. y Onrubia, J. (2011). Asesoramiento psicopedagógico y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Horsori.
- Lago, J.R., y Onrubia, J. (2011). *Asesoramiento psicopedagógico para la mejora de la práctica educativa*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Lambie, G.W., & Willianson, L.L. (2004). The challenge to change from guidance counseling to professional school counseling: A historical proposition. *Professional School Counseling* 8 (2). 124-132.
- Latorre, del Rincón y Arnal, (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Grao
- Lazaridou, A. y Beka, A. (2014). Personality and resilience characteristics of greek School principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1741143214535746>
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K. (2011). Leadership and student learning: What works and how. In J. Roberston and H. Timperley (Eds.), *leadership and learning* (pp. 41- 55). London: Sage.
- Leithwood, K., & Strauss, T. (2008). *Turnaround schools and the leadership they require*. Toronto, ON, CA: Canadian Education Association.

- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: DfES/ NCSL.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K.; & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: the contribution of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44 (4), 496-528.
- Leithwood, K.; Day, C.; Sammons, O.; Harris, A.; & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. London, DfES. Research Report 800. Available from: <http://education.gov.uk/publications>
- León, M^aJ. (2012). El Liderazgo para y en la Escuela Inclusiva. Leadership for and in the inclusive school. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 133-160.
- Lijphart, A. (1971). Comparative Politics and the Comparative Method. *The American Political Science Review*, 65(3). 682-693
- Lincoln, Y.S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry* (Vol. 75). London: Sage.
- Long-Sutehall, T., Sque, M. & Addington-Hall, J. (2010). Secondary analysis of qualitative data: a valuable method for exploring sensitive issues with an elusive population?. *Journal of Research in Nursing*, 16(4) 335-344
<http://dx.doi.org/10.1177/1744987110381553>
- López Yáñez, J. y Lavié, J.M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 71 -98.
- López Yáñez, J., Sánchez Moreno, M. R., & Altopiedi, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de educación*, 356, 109-131
- López, A. Ma.; Zafra, M. (2003). *La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Octaedro.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., Anderson, S. E. (2010). *Learning from leadership: investigating the links to improved student learning*. Minnesota: The Wallace Foundation.
- Louis, K. S.; Toole, J.; Hargreaves, A. (1999). Rethinking School Improvement. En Marchesi, A.; Martín, E. (compls.)(2002). *Evaluación de la Educación Secundaria, fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Fundación Santa María.
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: A matter of practice. *School Leadership and Management*, 25 (4), 349- 366.

- Marchesi, A. y Martín, E. (compls.) (2002). *Evaluación de la Educación Secundaria: Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Fundación Santa María.
- Martín, E. (1999). La intervención psicopedagógica en el ámbito de gestión del MEC: La historia de un difícil pero imprescindible factor de calidad. *Infancia y Aprendizaje*, 87, 27-45.
- Martín, E. y otros (2005). ¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje?. En C. Monereo, J.I. Pozo (coords.). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Martínez Rodríguez, J.B. (Coord.) (2012). *Qué entendemos cuando hablamos de excelencia en investigación*. Granada: Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa (REUNI+D)
- Martínez, A. y Bonilla, O. (coords.) (2006). *Historias de aprendizaje sobre la asesoría y la formación continua en México*. México, DF: SEP/OEI/AECI
- Martínez, A.C., Krichesky, G.J., y Garcia, B. (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 107-122.
- Martínez, A.C.; Krichesky, G.J.; & García, B. (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 107-122.
- Martín-Moreno, C. (2007). Metodología de investigación en estudios de usuarios/Research methodology in user studies. *Revista general de información y documentación*, 17(2), 129.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American psychologist*, 56(3), 227.
- McEwan, H. (1998). Las narrativas en el estudio de la docencia. En H. McEwan y K. Egan (Comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 236-259). Buenos Aires: Amorrortu.
- McMahon, G., Mason, E., & Paisley, P. (2009). School counselor educators as educational leaders promoting systemic change. *Professional School Counseling*.
http://findarticles.com/p/articles/mi_m0KOC/is_2_13/ai_n45722184/?tag=content;col1
- McMillan, J. S. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- Mertens, D.M. (2012). What comes first? The paradigm or the approach?. *Journal of Mixed Methods Research*, XX(X), 1-3.
<http://dx.doi.org/10.1177/1558689812461574>.

- Miles, M.B. y Huberman, M. (2003): *Analyse des données qualitatives*. París: De Boeck.
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: Hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, 235-250. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_12.pdf
- Molina, J.F.; López, M.D.; Pereira, J.; Pertusa, E.M. y Tarí, J.J. (2012). Métodos híbridos de investigación y dirección de empresas: ventajas e implicaciones. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 15(2),55-62. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cede.2012.01.001>
- Molina-Azorín, J.F., (2012). Mixed methods research in strategic management: impact and applications. *Organizational Research Methods* 15, 33-56.
- Mollá, N. y Ojanguren, T. (1995). «El asesoramiento a equipos directivos e instituciones educativas», en J. Fernández Sierra (coord.), *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Archidona: Aljibe.
- Monereo, C. (1999). El asesoramiento psicopedagógico en el ámbito de las estrategias de aprendizaje, niveles de intervención. En J.I. Del Pozo, C. Monereo, (coords.). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Monereo, C.; Pozo, J. I. (coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Montané, J. y Martínez, M. (1996). *La orientación escolar en la educación secundaria*. Barcelona: PPU
- Montané, J., & Martínez, M. (1994). *La orientación escolar en la educación secundaria: Una nueva perspectiva desde la educación para la carrera profesional*. Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Montero, L., & Sanz Lobo, M. D. (2008). Entre la realidad y el deseo: Una visión del asesoramiento. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1), <https://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL3.pdf>
- Moreno, J.M. (1999). Desarrollo del currículum, renovación pedagógica y asesoramiento. En J.M. Escudero (ed.). *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*, Madrid: Síntesis.
- Moreno, J.M. (1999). Notas para un análisis crítico: Apoyo externo a los centros escolares. *Trabajadores de la Enseñanza*, 199, 35-37.
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2008). *L'esprit du temps*. Paris: Armand Colin.
- Morin, E. (2008). *On complexity*. New Jersey: Hampton Press.

- Morin, E., Roger, E. y Domingo, R. (2002). *Educación en la era planetaria: El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: UNESCO/Universidad de Valladolid.
- Morse, J.M. & Chung, S. E. (2003). Toward Holism: The Significance of Methodological Pluralism. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3), 13-20.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R.(2014). Liderando escuelas justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 17-37. Murillo y Román, (2012).
- Murillo, F.J. (2003). El Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Murillo.pdf>
- Murillo, F.J. (2006). Dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(4), 11-24.
- Murillo, F.J. y Krichesky, G.J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102. DOI 10.1007/s11159-014-9440-2
- Murillo, F.J. y Muñoz-Repiso, M. (coords.) (2002). *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F.J., Krichesky, G., Castro, A., y Hernández-Castilla, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (1), 169-186.
- Murphy, J.; Louis, K. S. (eds.). *Handbook of Research on Educational Administration*. (pp. 251-276) San Francisco, Jossey-Bass.
- Nelson, J. y Nelson, L. (2009). *Building resilient communities: one organization at a time*. The International Consortium for Organizational Resilience.
- Nieto, J.M. y Botías, F. (2000). *Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica: el asesoramiento a centros escolares desde un análisis institucional*. Barcelona: Ariel.
- Nieto, J.M. y Portela, A. (2001). La cooperación entre agentes de innovación educativa: Formas y elementos básicos. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*. 5(1), 1-16. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART5.pdf>
- Northouse, P. G. (2004). *Leadership: Theory and practice*. Sage Publications: Thousand Oaks.

- OCDE, (2014). Panoramas de la educación indicadores de la OCDE 2014. Informe español. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF LACRO (2016). *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica*. Disponible en: https://www.unicef.org/lac/20160505_UNICEF_UNESCO_OECD_Naturaleza_Aprendizaje_.pdf
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/TALIS>
- OECD (2013). *Teaching and Learning International Survey TALIS 2013. Conceptual Framework*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. Publishing. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Olsen, W. (2004). Triangulation in Social Research: Qualitative and Quantitative Methods Can Really be Mixed. *Developments in sociology*, 20, 103-118. Available in: <http://research.apc.org/images/5/54/Triangulation.pdf>
- Oppermann, M. (2000). Triangulation - A Methodological discussion. *International Journal of Tourism Research*. 2(2). 141-146.
- Packwood, A.; & Sikes, P. (1996). Adopting a postmodern approach to research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 9 (3), 335-345
- Patterson, J. L. y Kelleher, P. (2005). *Resilient School Leadership: Strategies for turning adversity into achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Patterson, L. J., Goens, A.G. y Reed, E.D. (2009). *Resilient Leadership for Turbulent Times. A guide to thriving in the face of adversity*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc & AASA.
- Pérez Ferra, M. (1996). El psicopedagogo como asesor en los procesos de construcción curricular. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de L'Educació*, 15, 83-104
- Pérez Ferra, M. (1999). La escuela como organización que aprende: una tensión entre cultura profesional y las creencias personales de los profesores. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 17-18, 201-216
- Pérez Ferra, M. (2000). *Conocer el currículum para asesorar en centros*. Archidona: Aljibe
- Pérez Ferra, M. (2002). El docente desde la perspectiva del desarrollo curricular, organizativo y profesional. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2). 1-13. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART3.pdf>

- Pérez Ferra, M. y Quijano López, R. (2000). Signos de identidad del asesoramiento interno. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 4 (2), 135-147. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev42ART3.pdf>
- Pérez, Marín y Vásquez, (2014).
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *Journal of Qualitative Studies in Education*, 8 (1). 5-23.
- Pont, B., D. Nusche & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership*. Paris: OECD. Available from: <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>
- Repetto, R. (1995). Jobs, competitiveness, and environmental regulation. *World Resources Institute (WRI), Washington, DC*. Ribak-Rosenthal, 1994
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. New Zealand: Ministry of Education.
- Robinson, V.M.J. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Winmalee, NSW: Australian Council for Educational Leaders.
- Rodríguez Espinar, S. (1986): Proyecto Docente e Investigador. Memoria para la Cátedra de Orientación Educativa (Inédita). Universidad de Barcelona.
- Rodríguez Espinar, S. (1998). La función orientadora: claves para la acción. *Revista de investigación educativa (RIE)*, 16(2), 5-24 (Ejemplar dedicado a: Orientación: Aspectos actuales y futuros)
- Rodríguez, M.M. (1997). La confluencia del asesoramiento y la orientación como prácticas de apoyo. *Conceptos de Educación*, 2, 75-92.
- Rodríguez, M.M. (2006). El asesoramiento comunitario y la reinención del profesorado. *Revista de Educación*, 339, 59-75.
- Rodríguez, M.M. (2008). El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(19), 1-15, <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42514/24420>
- Rudduck, J. (1994). Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas. *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- Ryan, J. (2006). *Inclusive leadership* (Vol. 2). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sammons, P. (2007). *School Effectiveness and Equity: Making Connections*. Londres: Report commissioned by CfBT.
- Sammons, P. y Bakkum, L. (2011). Escuelas eficaces, equidad y eficacia docente: Una revisión de la literatura. *Profesorado. Revista de currículum y formación del*

profesorado, 15 (3), 10-26. Disponible en:
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev153ART2.pdf>

Sánchez y García, 2005)

Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 87, 27-45.

Santana (1998).

Santana, L. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide

Santana, L. (2008). Los orientadores como agentes de cambio. En R. Bisquerra (ed.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 121-145). Barcelona: Wolters Kluwer.

Santana, L.E. (2010). La innovación educativa: un desafío para los orientadores como agentes promotores de las iniciativas de cambio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 261-270.

Santos Guerra, M. A. (1995). Piedras en el camino. Dificultades de los departamentos de orientación en los centros escolares. En J. Fernández Sierra (coord.). *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria*. Archidona: Aljibe.

Scribano, A y De Sena, A. (2009). Las segundas partes sí pueden ser mejores: Algunas Reflexiones sobre el uso de datos secundarios en la investigación cualitativa. *Sociologías*, 11(22), 100-118. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222009000200006>

Sears, S.J., & Coy, D.R. (1991). The Scope of Practice of the Secondary School Counselor. ERIC Digest.

Selvini, M. y otros (1987). *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Madrid: Paidós.

Sen, A. (2001). *Development as freedom*. Oxford: Oxford Paperbacks.

Sierra Bravo, R. (2003). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Thomson Editores.

Sink, C. (2009). School Counselors as Accountability Leaders: Another Call for Action. *Professional School Counseling*. Recuperado de:
<http://www.thefreelibrary.com/>

Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: ICE/Horsori.

- Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Spillane, J. P. (2005). Primary school leadership practice: how the subject matters
1. *School leadership and management*, 25(4), 383-397.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. London: Jossey-Bass.
- Spillane, J.P., Camburn, E.M. y Pareja, A.S. (2009). Schools principals at work.A distributed perspective. En K. Leithwood, B. Mascall, y T. Strauss. *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 87-110). Nueva York: Routledge.
- Spillane, J.P.; & Louis, K.S. (2002). School Improvement Processes and Practices: Professional Learning for Building Instructional Capacity. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101 (1), 83-104
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Stake, R. E. (2000). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publication
- Stake, R.E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stevenson, H.P. (2007). A case study in leading schools for social justice: when morals and markets collide. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 769-781.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Stoll, L. y Louis, K.S. (Eds.) (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Columbus, OH: Open University Press.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. y Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), pp. 221 -257.
- Stoll, L., Fink, D. y Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Stone C., y Clark, M. A. (2001). School counselors and principals: Partners in support of academic achievement. *NAASP Bulletin*, 85 (624), 46-53.
- Stone, C. B., y Dahir, C. A. (2006). *The Transformed School Counselor*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* (3ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia, Colombia.

- Strauss, A.L. y Corbin, J. (1990). *Basic of Qualitative Research: Grounded Theory, procedures and techniques*. Newbury Park: Sage Publications.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE*, 6 (2), 157-171. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55160212.pdf>
- Swaffield, S. (2004) Critical friends: supporting leadership, improving learning. *Improving Schools*, 7 (3), 267-278.
- Talis (2013). *Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe Español*. (NIPO: 030-14-192-6). Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2008). Mixed methodology across disciplines. *Journal of Mixed Methods Research*, 2(1), 3-6. <http://dx.doi.org/10.1177/1558689807309913>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Sage.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research*. London: Sage.
- Thomas, S. (2005). The construction of teacher identities in educational policy documents: a critical discourse analysis. *Melbourne Studies in Education*, 46(2), 25-44.
- Tójar, J. C. (2006): *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Townsend, T.; & McBeath, J. (Eds.) (2011). *International Handbook of Leadership for Learning*. New York: Springer.
- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis Sociología.
- Vallés, M.S. (2009). *Entrevistas Cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Van den Berg, R. M., & van Velzen, W. G. (1985). *Making school improvement work: A conceptual guide to practice*. Acco.
- Van Dijk, T. A. (2008). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II: Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa
- Van Dijk, T.A. (1980). *Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse. Cognitions and Interaction*. Hillsdale (Nueva Jersey): Lawrence Erlbaum.

- Van Dijk, T.A. (2012). *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Gedisa.
- Van Velzen, W. (1987). The International School Improvement Project; En D. Hopkins (Ed.). *Improving the quality of schooling. Lessons from the OECD International School Improvement Project*. (pp.17-32) Leuven: ACCO
- Velaz De Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Archidona: Aljibe.
- Velaz De Medrano, C. y otros (2001). El desarrollo profesional de los orientadores de Educación Secundaria. Análisis de necesidades y prospectiva. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1). pp. 199-220.
- Viñao, A. (2001). La educación comprensiva. Experimento con la utopía: tres años después; en *La formación de los estudiantes de Educación Secundaria*. Seminarios de la Sociedad Española de Pedagogía
- VV. AA. (2000). *Informe educativo 2000, Evaluación de la LOGSE*. Madrid: Santillana.
- VV. AA. (2005 Diciembre). El conocimiento para la enseñanza (Monográfico). *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/2366>
- Vv. Aa. (2008). Monográfico «Repensar el asesoramiento en educación: ¿qué prácticas para los nuevos retos?». *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (1). Disponible en: www.ugr.es/~recfpro/?p=157
- Walker, J. (2006). Principals and counsellors working for social justice: A complementary leadership team. *Guidance and Counseling*, 21 (2), 114-124.
- Wenger, E. (2001). *Supporting communities of practice. A survey of community-oriented technologies*.
- Wertz, F.J., Charmaz, K., y McMullen, L. M. (2011). *Five ways of doing qualitative analysis: Phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research, and intuitive inquiry*. New York: The Guilford Press.
- Zeichner, K.M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

Capítulo 12

Referencias normativas

12. Referencias normativas

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE 10-12-2013)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 04-05-2006).
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía.

- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

- Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Decreto 23/1995 de 24 de febrero, por el que se regula la orientación educativa en la Comunidad Autónoma Canaria.
- Decreto 155/1994, de 28 de junio, por el que se regulan los servicios educativos del Departamentd'Enseyament.
- Decreto 199/1996 de 12 de junio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes que imparten Educación Secundaria y Formación Profesional de Grado Superior
- Decreto 131/1994, de 5 de julio, por el que se regulan los Servicios Especializados de Orientación Educativa, Psicopedagógica y Profesional.
- Decreto 234/1997, de 2 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico y Funcional de los Institutos de Educación Secundaria
- Decreto 324/1996, de 26 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.
- Decreto Foral 1260/1993, de 6 de Septiembre, modifica el Decreto Foral 1990 de 31 de agosto y se crean la Unidad Técnica de Orientación Escolar y la Unidad Técnica de Educación Especial.
- Decreto Foral 25/1997, de 10 de febrero, que establece el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.
- Decreto 25/1996, por el que se implanta la Educación Secundaria en el País Vasco reconoce la figura del orientador en el Instituto.

- Orden de 14 de julio de 2016, por el que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.

BLOQUE VII. Anexos

Anexo I. Índice de cuadros, figuras, gráficos, ilustraciones y tablas

I.	Cuadros	
Cuadro 1.	Muestra según los años de experiencia como orientador.....	105
Cuadro 2.	Muestra según los años de experiencia docente previa.....	106
Cuadro 3.	Muestra según si ha sido o no miembro de un Equipo Directivo.....	107
Cuadro 4.	Muestra según el ámbito de trabajo.....	108
Cuadro 5.	Tabla y gráfico de descriptivos básicos sobre en qué medida su práctica profesional puede ayudar a retomar lo que el centro y los profesores ya saben, pero aún no articulan en la práctica....	237
Cuadro 6.	Tabla y gráfico de descriptivos básicos sobre en qué medida su práctica profesional puede apoyar el uso en la práctica cotidiana y en los debates de un lenguaje inclusivo común.....	238
Cuadro 7.	Tabla y gráfico sobre en qué medida su práctica profesional su práctica profesional puede contribuir a la concepción de las dificultades y diferencias como oportunidades de aprendizaje y de mejora.....	239
Cuadro 8.	Tabla y gráfico sobre en qué medida su práctica profesional contribuye a generar contextos de centro y de clase más cálidos en donde primen la inclusión, la colaboración, la apertura, la participación y el apoyo mutuo.....	240
Cuadro 9.	Tabla y gráfico sobre en qué medida su práctica profesional apoya a que se examine conjuntamente con detalle las “barreras” que de alguna manera impiden o sutilmente opacan la participación de los estudiantes.....	241
Cuadro 10.	Tabla y gráfico sobre en qué medida su práctica profesional dinamiza y apoya la creación de comunidades con una cultura inclusiva.....	242
Cuadro 11.	Tabla y gráfico sobre en qué medida su práctica profesional acompaña el establecimiento de valores inclusivos.....	243
Cuadro 12.	Tabla y gráfico de descriptivos básicos sobre en qué medida su práctica profesional estimula y acompaña el desarrollo de instituciones, normas, procedimientos y dinámicas inclusivas del centro.....	244
Cuadro 13.	Tabla y gráfico de descriptivos básicos sobre en qué medida su práctica profesional coordina/ dinamiza el apoyo para atender a la diversidad.....	245
Cuadro 14.	Tabla y gráfico de descriptivos básicos sobre en qué medida asesora y acompaña el desarrollo de prácticas inclusivas en clase.....	246
Cuadro 15.	Tabla y gráfico de descriptivos básicos sobre en qué medida su práctica profesional sitúa como brújula de su acción la mejora de los aprendizajes de los alumnos.....	247
Cuadro 16.	Tabla y gráfico sobre en qué medida su práctica profesional apoya el desarrollo del liderazgo pedagógico de la dirección escolar (director y jefatura de estudios).....	248
Cuadro 17.	Tabla y gráfico sobre en qué medida su práctica profesional participa activamente en las reuniones de Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica.....	249

Cuadro 18.	Descriptivos básicos sobre en qué medida durante su práctica profesional contribuye a construir las estructuras y contextos que apoyen, promuevan y fuercen las prácticas educativas que deseamos.....	250
Cuadro 19.	Tabla y gráfico sobre en qué medida su práctica profesional apoya a la dirección para que ejerza una influencia en torno a una visión común, centrada en la mejora, asumida por el conjunto.....	251
Cuadro 20.	Descriptivos básicos sobre en qué medida durante su práctica profesional dinamiza y apoya dinámicas colectivas de trabajo.....	252
Cuadro 21.	Tabla y gráfico de descriptivos básicos sobre en qué medida su práctica profesional acompaña al equipo directivo en el proceso de cambio de cultura profesional e institucional.....	253
Cuadro 22.	Tabla y gráfico de descriptivos básicos sobre en qué medida su práctica profesional motiva una efectiva transformación de actitudes, motivaciones, comportamientos... en colaboración con el equipo directivo.....	254
Cuadro 23.	Tabla y gráfico de descriptivos básicos sobre en qué medida participa en las reuniones del equipo docente.....	255
Cuadro 24.	Descriptivos básicos sobre en qué medida su práctica profesional colabora en que el profesorado cuente con oportunidades para que puedan innovar, intercambiar experiencias y aprender juntos a hacerlo mejor.....	256
Cuadro 25.	Descriptivos básicos sobre en qué medida contribuye a una visión y valores compartidos centrados en el aprendizaje.....	257
Cuadro 26.	Tabla y gráfico: Estimula el desarrollo e intercambio del buen saber y práctica que incrementen el aprendizaje docente.....	258
Cuadro 27.	Descriptivos básicos sobre en qué medida estimula la responsabilidad colectiva por el aprendizaje de los alumnos.....	259
Cuadro 28.	Descriptivos básicos sobre en qué medida motiva la interdependencia profesional y el que se aborde de manera conjunta los problemas educativos.....	260
Cuadro 29.	Descriptivos básicos sobre en qué medida participa, apoya o motiva procesos de indagación reflexiva sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.....	261
Cuadro 30.	Descriptivos básicos sobre en qué medida apoya los procesos de mediación y resolución dialogada de conflictos entre colegas.....	262
Cuadro 31.	Tabla y gráfico de descriptivos básicos sobre en qué medida apoya la ampliación de la comunidad, la apertura y el contacto o establecimiento de redes de profesores y alianzas entre centros.....	263
Cuadro 32.	Descriptivos básicos sobre en qué medida actúa de cara a incrementar el “capital social” de la escuela en paralelo al “capital profesional”.....	264
Cuadro 33.	Descriptivos básicos sobre en qué medida asesora sobre metodologías alternativas que optimicen la inclusión y el aprendizaje para todos.....	265
Cuadro 34.	Descriptivos básicos sobre en qué medida provee de recursos, estrategias y programas para la inclusión.....	266
Cuadro 35.	Descriptivos básicos sobre en qué medida asesora sobre cómo trabajar las inteligencias múltiples y los niveles cognitivos de	

	más nivel.....	267
Cuadro 36.	Tabla y gráfico de descriptivos básicos sobre en qué medida acompaña a los procesos de comprensión de qué significa trabajar las competencias básicas/clave y su puesta en práctica en las tareas de clase.....	268
Cuadro 37.	Descriptivos básicos sobre en qué medida asesora sobre evaluación formativa.....	269
Cuadro 38.	Descriptivos básicos sobre en qué medida acompaña los procesos de meta-reflexión sobre evaluación, resultados escolares o de pruebas externas.....	270
Cuadro 39.	Descriptivos básicos sobre en qué medida acompaña los procesos de revisión, planificación y práctica docente para la mejora de los resultados escolares.....	271
Cuadro 40.	Tabla y gráfico de descriptivos básicos del componente F1.....	274
Cuadro 41.	Tabla y gráfico de descriptivos básicos del componente F2.....	275
Cuadro 42.	Tabla y gráfico de descriptivos básicos del componente F3.....	276
Cuadro 43.	Tabla y gráfico de descriptivos básicos del componente F4.....	277
Cuadro 44.	Tabla y gráfico de descriptivos básicos del componente F5.....	278
Cuadro 45.	Tabla y gráfico de descriptivos básicos del componente F6.....	279

II. Figuras

Figura 1.	Fases del cuestionario.....	111
Figura 2.	Marca de nube sobre los resultados del análisis de frecuencia de palabras y campos semánticos.....	176
Figura 3.	Conglomerado de resultados del análisis de frecuencia de palabras y campos semánticos.....	179
Figura 4.	Conglomerado de nodos de entrevistas por similitud de codificación.....	183
Figura 5.	Conglomerado de Nodos de entrevistas por similitud de codificación: distancias.....	184
Figura 6.	Matriz de conglomerados por similitud de codificación en el conjunto de entrevistas.....	185
Figura 7.	Matriz de correlación de dimensiones a nivel 1 en el conjunto de entrevistas.....	187
Figura 8.	Matriz de correlación de dimensiones a nivel 0,8 en el conjunto de entrevistas.....	188
Figura 9.	Marca de nube de resultados del análisis de frecuencia de palabras y campos semánticos.....	190
Figura 10.	Resultados del análisis de frecuencia de palabras y campos semánticos.....	193
Figura 11.	Conglomerados por similitud de codificación en opinión de directores y directoras.....	195
Figura 12.	Matriz de correlación de dimensiones a nivel 1 en opinión de directores y directoras.....	196
Figura 13.	Resultados del análisis de frecuencia de palabras y campos semánticos.....	199
Figura 14.	Resultados del análisis de frecuencia de palabras y campos semánticos.....	202
Figura 15.	Conglomerados por similitud de codificación en opinión de orientadores y orientadoras.....	206

Figura 16.	Matriz de correlación de dimensiones a nivel 1 en opinión de orientadores y orientadoras.....	208
Figura 17.	Matriz de correlación de dimensiones a nivel 0,9 en opinión de orientadores y orientadoras.....	209
Figura 18.	Marca de nube de frecuencia de aparición de palabras en estudios de caso.....	223
Figura 19.	Conglomerado de términos asociados en el discurso de los estudios de caso.....	227
Figura 20.	Conglomerado de nodos de codificación por similitud de codificación.....	229
Figura 21.	Conglomerado de nodos de codificación por similitud de palabras que componen los nodos.....	229
Figura 22.	Árbol de palabras. Consulta sobre “orientación”.....	231
III.	Gráficos	
Gráfico 1.	Gráfico de sedimentación.....	137
IV.	Ilustraciones	
Ilustración 1.	Diseño de la investigación.....	25
Ilustración 2.	Proceso metodológico.....	91
Ilustración 3.	Mapa conceptual de información de entrevistas.....	121
Ilustración 4.	Mapa conceptual de información de entrevistas.....	122
Ilustración 5.	Mapa conceptual de Análisis narrativo del orientador.....	150
Ilustración 6.	Mapa conceptual de Análisis narrativo del director.....	152
Ilustración 7.	Mapa conceptual de Orientadores: directores o jefes de estudios.....	154
V.	Tablas	
Tabla 1.	Relación de objetivos con los métodos y sistema de análisis.....	20
Tabla 2.	La orientación educativa en Canarias.....	39
Tabla 3.	La orientación educativa en Cataluña.....	40
Tabla 4.	La orientación educativa en La Comunidad Valenciana.....	41
Tabla 5.	La orientación educativa en Galicia.....	43
Tabla 6.	La orientación educativa en Navarra.....	44
Tabla 7.	La orientación educativa en el País Vasco.....	46
Tabla 8.	Dimensiones e indicadores del Index for Inclusion.....	77
Tabla 9.	Muestra de profesionales de la orientación de Andalucía.....	99
Tabla 10.	Muestra de profesionales de la orientación de Granada.....	99
Tabla 11.	Muestra de entrevistas.....	101
Tabla 12.	Relación: Categoría/Dimensión-elementos-descripción.....	114
Tabla 13.	Códigos/Nodos.....	118
Tabla 14.	Matriz de códigos.....	123
Tabla 15.	Modelo lineal general univariante.....	128
Tabla 16.	Resultados: Prueba KMO y esfericidad de Bartlett.....	135
Tabla 17.	Varianza total explicada en función de los componentes principales.....	138
Tabla 18.	Distribución de ítems en dimensiones principales.....	139
Tabla 19.	Resumen del procesamiento de los casos.....	140
Tabla 20.	Estadísticos de fiabilidad I.....	141
Tabla 21.	Estadísticos de fiabilidad II.....	141

Tabla 22.	ANOVA con la prueba de no aditividad de Tukey.....	142
Tabla 23.	Índices de fiabilidad por factores o dimensiones.....	142
Tabla 24.	Análisis horizontal por categorías.....	156
Tabla 25.	Relaciones entre categorías (orientador).....	163
Tabla 26.	Relación categorías-orientadores.....	164
Tabla 27.	Relación: Categorías-directivos.....	166
Tabla 28.	Relación entre categorías (directivos).....	167
Tabla 29.	Orientadores que ocupan cargos directivos.....	169
Tabla 30.	Relación global de categorías.....	170
Tabla 31.	Resultados del análisis de frecuencia de palabras y campos semánticos.....	176
Tabla 32.	Resultados del análisis de frecuencia de palabras (verbos).....	178
Tabla 33.	Resultados del análisis de frecuencia de palabras y campos semánticos.....	180
Tabla 34.	Resultados del análisis de frecuencia de palabras y campos semánticos.....	181
Tabla 35.	Relación entre categorías.....	182
Tabla 36.	Correlaciones entre categorías en el conjunto de entrevistas. Coeficiente de Jaccard.....	185
Tabla 37.	Resultados del análisis de frecuencia de palabras y campos semánticos.....	191
Tabla 38.	Resultados del análisis de frecuencia de palabras (verbos).....	192
Tabla 39.	Distribución de frecuencias de aparición por categorías de análisis en entrevistas a directivos.....	194
Tabla 40.	Distribución de frecuencias de aparición por categorías de análisis en entrevistas a directivos.....	197
Tabla 41.	Resultados del análisis de frecuencia de palabras y campos semánticos.....	199
Tabla 42.	Resultados del análisis de frecuencia de palabras (verbos).....	201
Tabla 43.	Distribución de frecuencias de aparición por categorías de análisis en entrevistas a orientadores y orientadoras.....	204
Tabla 44.	Distribución de frecuencias de aparición por categorías de análisis en entrevistas a orientadores y orientadoras.....	205
Tabla 45.	Tabla de correlaciones por dimensiones en opinión de orientadores. Coeficiente de Jaccard.....	207
Tabla 46.	Resultados del cruce entre el nodo “orientador” con la matriz de categorías.....	211
Tabla 47.	Resultados del análisis de frecuencia de palabras y campos semánticos.....	224
Tabla 48.	Resultados del análisis de frecuencia de palabras (verbos).....	225
Tabla 49.	Frecuencia de aparición de categorías en estudios de caso.....	228
Tabla 50.	Prueba de homogeneidad de varianzas.....	282
Tabla 51.	ANOVA de un factor por componentes.....	283
Tabla 52.	Prueba de homogeneidad de varianzas.....	284
Tabla 53.	ANOVA de un factor por componentes.....	285
Tabla 54.	Contraste de hipótesis.....	286
Tabla 55.	Contingencias: Componente F1 con años de experiencia profesional como orientador.....	287
Tabla 56.	Contingencias: Componente F2 con años de experiencia profesional como orientador.....	288
Tabla 57.	Contingencias: Componente F3 con años de experiencia profesional como orientador.....	289
Tabla 58.	Contingencias: Componente F4 con años de experiencia profesional como orientador.....	

	profesional como orientador.....	290
Tabla 59.	Contingencias: Componente F5 con años de experiencia profesional como orientador.....	291
Tabla 60.	Contingencias: Componente F6 con años de experiencia profesional como orientador.....	292
Tabla 61.	Contingencias: Componente F1 con los años de experiencia docente previa.....	293
Tabla 62.	Contingencias: Componente F2 con los años de experiencia docente previa.....	294
Tabla 63.	Contingencias: Componente F3 con los años de experiencia docente previa.....	295
Tabla 64.	Contingencias: Componente F4 con los años de experiencia docente previa.....	296
Tabla 65.	Contingencias: Componente F5 con los años de experiencia docente previa.....	297
Tabla 66.	Contingencias: Componente F6 con los años de experiencia docente previa.....	298
Tabla 67.	Contingencias: Componente F1 con si han sido, o no, miembros de un equipo directivo.....	299
Tabla 68.	Contingencias: Componente F3 con si han sido, o no, miembros de un equipo directivo.....	299
Tabla 69.	Contingencias: Componente F4 con si han sido, o no, miembros de un equipo directivo.....	300
Tabla 70.	Contingencias: Componente F5 con si han sido, o no, miembros de un equipo directivo.....	300
Tabla 71.	Contingencias: Componente F6 con si han sido, o no, miembros de un equipo directivo.....	301
Tabla 72.	Contingencias: Componente F1 con el ámbito de trabajo.....	302
Tabla 73.	Contingencias: Componente F3 con el ámbito de trabajo.....	302
Tabla 74.	Contingencias: Componente F6 con el ámbito de trabajo.....	303
Tabla 75.	Correlaciones por dimensiones.....	304
Tabla 76.	Correlaciones por orden de Correlación de Pearson.....	305
Tabla 77.	Correlaciones entre variables independientes.....	306
Tabla 78.	Integración de resultados sobre apoyar el desarrollo de prácticas inclusivas.....	311
Tabla 79.	Integración de resultados sobre ejercer y apoyar el liderazgo pedagógico de la dirección.....	313
Tabla 80.	Integración de resultados sobre el desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje.....	315
Tabla 81.	Integración de resultados sobre contribuir al cambio metodológico en la práctica.....	317

Anexo II. Cuestionario

Datos personales y profesionales						
Años totales de experiencia como profesional de la educación						
Años de experiencia profesional como orientador/a						
Ámbito en el que trabaja (equipo de zona u orientador/a de IES)						
¿Ha sido miembro de un Equipo Directivo de escuela o Instituto? Tiempo						
<p>Valore en qué medida desde su práctica profesional se puede contribuir al CAMBIO Por favor, ponga una cruz en el recuadro que represente mejor su opinión sobre la función y la práctica profesional de los orientadores y orientadores escolares en la siguiente escala Likert. Sabiendo que la puntuación uno significa que no es su función o que lo ve muy complicado de llevar a la práctica en la realidad, y la puntuación seis es que debería ser un aspecto clave de su trabajo. Tras cada bloque de contenido, aparece una ventanilla que pretende recoger su opinión, experiencia y sugerencias sobre cómo puede hacerlo o cómo apoya usted este proceso.</p>						
Apoyar el DESARROLLO DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS						
	1	2	3	4	5	6
1.1. En qué medida ayuda a retomar lo que el centro y los profesores ya saben, pero aún no articulan en la práctica.						
1.2. En qué medida apoya el uso en la práctica cotidiana y en los debates de un lenguaje inclusivo común.						
1.3. En qué medida contribuye a la concepción de las dificultades y las diferencias como oportunidades de aprendizaje y de mejora.						
1.4. En qué medida contribuye a generar contextos de centro y de clase más cálidos en donde primen la inclusión, la colaboración, la apertura, la participación y el apoyo mutuo.						
1.5. En qué medida apoya a que se examine conjuntamente con detalle las “barreras” que de alguna manera impiden o sutilmente opacan la participación de los estudiantes.						
1.6. En qué medida dinamiza y apoya la creación de comunidades educativas con una cultura inclusiva.						
1.7. En qué medida acompaña el establecimiento de valores inclusivos.						
1.8. En qué medida estimula y acompaña el desarrollo de un Proyecto de Centro más inclusivo en el centro.						
1.9. En qué medida coordina/dinamiza el apoyo para atender a la diversidad.						
1.10. En qué medida asesora y acompaña el desarrollo de prácticas inclusivas en clase ordinaria.						
<p>Describa brevemente cómo puede hacerlo o cómo apoya usted este proceso:</p>						
Ejercer y apoyar el LIDERAZGO PEDAGÓGICO DE LA DIRECCIÓN						
	1	2	3	4	5	6
2.1. En qué medida actúa como brújula de su acción la mejora de los aprendizajes del alumnado.						

2.2. En qué medida apoya el desarrollo del liderazgo pedagógico de la dirección escolar (dirección y jefatura de estudios).						
2.3. En qué medida participa activamente en las reuniones de Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica.						
2.4. En qué medida contribuye a construir las estructuras y contextos que apoyen, promuevan y fuercen las prácticas educativas innovadoras e inclusivas que marca la nueva normativa						
2.5. En qué medida apoya a la dirección para que ejerza una influencia en torno a una visión común, centrada en la mejora, asumida por el conjunto de profesorado y familias						
2.6. En qué medida dinamiza y apoya dinámicas colectivas de trabajo.						
2.7. En qué medida acompaña al equipo directivo en el proceso de cambio de modelo de docente						
2.8. En qué medida motiva una efectiva transformación colectiva de actitudes, motivaciones, comportamientos... en colaboración con el equipo directivo						
Describa brevemente cómo puede hacerlo o cómo apoya usted este proceso:						
Desarrollo de una COMUNIDAD PROFESIONAL de APRENDIZAJE	1	2	3	4	5	6
3.1. En qué medida participa en las reuniones de equipo docente/ciclo o Departamento didáctico						
3.2. En qué medida colabora en que el profesorado cuente con oportunidades para que puedan innovar, intercambiar experiencias y aprender juntos a hacerlo mejor.						
3.3. En qué medida contribuye a una visión y valores compartidos centrados en el aprendizaje.						
3.4. En qué medida estimula el desarrollo e intercambio entre compañeros/as del buen saber y práctica que incrementen el aprendizaje docente.						
3.5. En qué medida estimula la responsabilidad colectiva por el aprendizaje del alumnado.						
3.6. En qué medida motiva la interdependencia profesional y el que se aborde de manera conjunta y colaborativa los problemas educativos.						
3.7. En qué medida participa, apoya o motiva procesos de indagación reflexiva sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.						
3.8. En qué medida apoya los procesos de mediación y resolución dialogada de conflictos entre colegas						
3.9. En qué medida apoya la ampliación de la comunidad, la apertura y el contacto o establecimiento de redes de profesorado y alianzas entre centros.						
3.10. En qué medida actúa de cara a incrementar el la creación de comunidades profesionales del profesorado						
Describa brevemente cómo puede hacerlo o cómo apoya usted este proceso:						

Contribuir al CAMBIO METODOLÓGICO EN LA PRÁCTICA	1	2	3	4	5	6
4.1. En qué medida asesora sobre metodologías alternativas que optimicen la inclusión y el aprendizaje para todos (ABP, Aprendizaje cooperativo...).						
4.2. En qué medida provee de recursos, estrategias y programas para la inclusión.						
4.3. En qué medida asesora sobre cómo trabajar las inteligencias múltiples y los niveles cognitivos superiores.						
4.4. En qué medida acompaña los procesos de comprensión de qué significa trabajar las competencias básicas/clave y su puesta en práctica en las tareas de clase.						
4.5. En qué medida asesora sobre evaluación formativa.						
4.6. En qué medida participa en los procesos de meta-reflexión sobre evaluación, resultados escolares o de pruebas externas.						
4.7. En qué medida acompaña los procesos de revisión, planificación y práctica docente para la mejora de los resultados escolares.						
<p>Describa brevemente cómo puede hacerlo o cómo apoya usted este proceso:</p>						

