



HACIA UN ROL TRANSFORMADOR DEL ASESOR/A ANTE LAS NUEVAS POLÍTICAS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

TOWARDS A TRANSFORMATIVE ROLE OF THE COUNSELOR IN THE FACE OF NEW POLICIES ON INCLUSIVE EDUCATION

Santiago Traver Albalat¹

CRA La Serra. Els Ibarsos, España

Odet Moliner García

Universitat Jaume I. Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura. Castellón, España

RESUMEN

La formación permanente del profesorado en educación inclusiva en España está en manos de los asesores/as psicopedagógicos de los Centros de Formación del Profesorado. Las nuevas políticas de inclusión educativa y la literatura internacional proponen asumir modelos más transformadores, pues se cuestiona la baja transferencia de esta formación en las aulas. Esta investigación, situada en el campo de la orientación y la psicopedagogía, tiene como objetivo indagar sobre las percepciones que los directivos, docentes y asesores/as tienen sobre los nuevos roles que desempeñan los asesores/as de educación inclusiva implicados en procesos de transformación de centros de la zona de influencia de un Centro de Formación, Innovación y Recursos (CEFIRE) de la Comunidad Valenciana (España). Se trata de un estudio descriptivo de corte cualitativo realizado mediante un análisis de contenido de los documentos producidos por los participantes en los procesos de mejora (autoinformes, cuestionarios, memorias, portfolios, blogs). Los informantes han sido 144 profesionales de la educación (126 docentes, 11 coordinadores/as de formación, 5 personas de equipos directivos y 2 asesores/as de educación inclusiva), todos ellos pertenecientes a 9 centros educativos, 2 Equipos de Orientación Educativa y 1 CEFIRE. Los resultados se articulan en seis categorías que definen los roles ejercidos por los asesores/as en los procesos de

¹ *Correspondencia:* Santiago Traver Albalat. Correo-e: s.traverbalbat@edu.gva.es

acompañamiento a centros. Como conclusión, los autores/as reivindican un rol más transformador y emancipador del asesoramiento en educación inclusiva y concretan sus implicaciones políticas en orientaciones de carácter propositivo para el ámbito del asesoramiento psicopedagógico.

Palabras claves: asesoramiento, educación inclusiva, modelo colaborativo, roles.

ABSTRACT

In-service teacher training in inclusive education in Spain is in the hands of educational counsellors / advisors in the Teacher Training Centres. The new educational inclusion policies and the international literature propose to adopt more transformative models, as the transfer of this training to the classroom is low and thus, being questioned. This research, set within the field of guidance and psycho-pedagogy, aims to investigate the perceptions that managers, teachers and counsellors have about the new roles played by inclusive education counsellors involved in transformation processes in schools in the area of influence of a Training, Innovation and Resource Centre (CEFIRE) in the Valencian Community (Spain). This is a descriptive qualitative study carried out through content analysis of documents produced by the participants in the improvement processes (self-reports, questionnaires, reports, portfolios, blogs). The informants were 144 education professionals (126 teachers, 11 training coordinators, 5 members of management teams and 2 inclusive education counsellors), all belonging to 9 educational centres, 2 Educational Guidance Teams and 1 CEFIRE. The results are divided into six categories defining the roles played by the advisors in the process of accompanying schools. In conclusion, the authors claim a more transformative and emancipatory role for counselling in inclusive education, highlighting its political implications and proposing guidelines for the field of educational counselling.

Key Words: advising, inclusive education, collaborative model, roles.

Cómo citar este artículo:

Traver, S. y Moliner, O. (2023). Hacia un rol transformador del asesor/a ante las nuevas políticas en educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(3), 65-81. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.3.2023.38887>

Introducción

En las últimas décadas, el movimiento de la educación inclusiva vinculado a las teorías de la mejora y la eficacia escolar se ha ido extendiendo de forma considerable, poniendo en evidencia las disparidades existentes en los sistemas educativos y la falta de claridad en la educación que se imparte (Florian, 2019). La aprobación de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible por la Asamblea General de Naciones Unidas ha supuesto un punto de inflexión para el desarrollo de políticas inclusivas, sobre todo desde la concreción del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que recoge con claridad que los estados deben “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Conscientes de que todavía

queda camino por recorrer, la UNESCO (2016) establece que una de las formas de acercarnos a esta meta es a través de profesorado bien cualificado.

La literatura sobre la formación inicial del profesorado es extensa, pero merece un capítulo aparte la formación del profesorado en activo que encara su desarrollo profesional desde lo práctico y desde la resolución de problemas del día a día. Ainscow (2019) establece seis recomendaciones sobre las medidas que deberían adoptarse para promover la inclusión y la equidad en los sistemas educativos. La tercera de ellas consiste en garantizar el apoyo a los docentes en la promoción de la inclusión y la equidad, y para ello establece que es necesario generar “una cultura de colaboración que fomente y apoye la resolución de problemas” (p.21). De acuerdo con Arnaiz (2019) son los propios centros los que cuentan con los elementos necesarios para transformarse en comunidades de aprendizaje y de indagación sobre los desafíos que plantea la inclusión en cada contexto. Afortunadamente, resulta esperanzador que algunos centros ya se han embarcado en el metafórico viaje hacia la transformación (Echeita, 2019) a pesar de que el proceso, en muchas ocasiones, es lento y complejo (Duck y Murillo, 2018).

Ante esta complejidad, los centros recurren al apoyo de personas externas (asesores/as, formadores/as o investigadores/as) para que les guíen y orienten. Tradicionalmente, en el sistema español, esa función ha sido asumida por dos perfiles profesionales que se ocupan de la formación permanente y del asesoramiento educativo al profesorado: los orientadores/as y los asesores/as de los Centros del Profesorado (CEP, CPR y otras denominaciones en las distintas comunidades autónomas). El papel de los asesores/as psicopedagógicos de los Centros de Profesores/as es fundamental en el apoyo e impulso del cambio de las innovaciones educativas (Domingo et al., 2016; Roca et al., 2019). En general, se han conseguido algunos hitos (Hernández, 2008) como aumentar en cierto grado la participación del profesorado en los planes de formación que favorezcan la reflexión sobre la práctica, divulgar proyectos y variedad de recursos didácticos para la práctica educativa y poner en contacto a profesionales docentes creando redes de centros e interprofesionales. Sin embargo, algunos autores/as cuestionan el bajo nivel de transferencia de los aprendizajes de la formación permanente a la práctica docente (Aneas et al., 2018) y el bajo impacto en la realidad educativa de los centros (Moliner García y Sánchez Núñez, 2019; Moliner et al., 2020; Parrilla Latas et al., 2016). De ahí que es necesario plantearse cómo movilizar el conocimiento que ya tenemos sobre educación inclusiva para que sea incorporado a la práctica profesional (Moliner et al., 2020) y, desde el ámbito de la orientación educativa, cual es el papel que juegan los asesores/as psicopedagógicos en los procesos de mejora hacia la inclusión.

En la revisión de la literatura encontramos algunos estudios sobre la formación permanente de los orientadores/as en relación al asesoramiento que pueden ofrecer a los centros sobre las estrategias más adecuadas para atender al alumnado desde un marco inclusivo y sobre cómo mejorar las prácticas inclusivas (Carey et al. 2018; Lago y Naranjo, 2015; Lago y Onrubia, 2017; Traver Albalat y Sanahuja Ribés, 2022).

Sin embargo, no son muchos los trabajos que analizan lo que realmente hacen los asesores/as durante el proceso de asesoramiento a los centros (Manzanares y Galván-Bovaira, 2012). En su primer contacto con la tarea asesora, el asesor/a descubre que gran parte de su trabajo se relaciona con la organización de las actividades formativas (contactar con ponentes, reunir materiales, informar, reservar espacios, etc.) y que, básicamente, lo que hace es gestionar la formación. Estos autores consideran que los asesores/as con mayor experiencia definen su rol como colaboradores/as que tratan de ajustar su respuesta a las demandas de los centros y los profesores/as pero ¿se ven como un recurso para el cambio y la mejora escolar? De hecho, Imbernón (2019) señala la existencia de dos modelos de asesoramiento: el académico y el colaborativo. Mientras desde el primero se espera que el profesorado confíe en sus conocimientos y sabiduría superiores para identificar, aclarar y resolver sus problemas, desde el modelo colaborativo el asesor/a acompaña al profesorado en la identificación de necesidades formativas y resolución de problemas. La empatía, el trabajo en grupo y la comunicación con el profesorado, desde el modelo colaborativo, es bidireccional y sumamente importante como medio para comprender las situaciones desde su punto de vista (Roca et al., 2019). Aunque en la literatura hay consenso sobre las bondades del asesoramiento colaborativo (Onrubia et al., 2022), en el escenario

educativo actual es todavía un reto llevarlo a la práctica y este aspecto, sin duda, puede marcar la diferencia. Por el momento, ambos modelos conviven temporalmente (Moliner García y Sánchez Núñez, 2019) lo que influye en la coexistencia del desempeño de diferentes roles profesionales en el colectivo de asesores/as.

Otros autores se refieren al rol de experto (Hulme et al. 2020) y al rol de amigo crítico (Earley et al., 2016). El trabajo de Duchesne (2016) identifica ocho roles diversos: formador, acompañante, orientador, agente de cambio, experto, colaborador, práctico reflexivo y gestor. Sin embargo, otros estudios, enmarcados en el ámbito de la inclusión, inciden en la importancia de la colaboración entre los actores escolares y los asesores/as externos a los centros (Huguet et al., 2022; Kolnes y Midthassel, 2022; Onrubia et al., 2022).

Cada asesor/a configura su rol de forma dinámica, conjugando las funciones que le otorga la administración con un proceso de construcción y negociación continua a partir de su experiencia y de la interacción con otros actores. Ello posibilita la construcción de un espacio de identidad profesional en el que cobra especial relevancia el grupo de asesores/as al que pertenece, en tanto que equipo psicopedagógico (Moliner García y Fabregat Mas, 2021). En el ámbito de la educación inclusiva, la indagación colaborativa es un factor clave para impulsar el cambio en la escuela (Ainscow, 2020) y su potencial transformador radica en el trabajo con los actores comunitarios que permite que los cambios en la escuela sean prácticos y tengan un impacto sostenido en el contexto (Ruppar et al., 2018).

En el contexto español, la LOMLOE de 2021 abre una nueva oportunidad para la generalización de la educación inclusiva. De hecho, en algunas comunidades autónomas como Cataluña y la Comunidad Valenciana, ya se fueron avanzando a esta ley con la promulgación de un decreto de inclusión. Concretamente, en la Comunidad Valenciana, nuestro contexto de estudio, el Decreto 104/2018 y la Orden 20/2019, capítulo V, sientan las bases para el desarrollo de los principios de equidad y de inclusión. Estas normas confieren a los Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos (denominados CEFIRE) las funciones de asesorar, acompañar y apoyar a los centros docentes en el proceso de transformación hacia la inclusión, en la organización de las medidas de respuesta a la diversidad y en la mejora de la calidad educativa, de forma coordinada y en estrecha colaboración con los equipos educativos. De ahí que la actuación de los asesores/as queda enmarcada en el desarrollo de procesos de colaboración con los centros, promoviendo el aprendizaje mutuo y el apoyo entre profesionales de la educación. Este marco abre una posibilidad para el desarrollo de la actividad asesora desde un modelo colaborativo que define las relaciones de interdependencia entre los asesores/as y el profesorado mediante un trabajo conjunto a partir de la reflexión sobre su propia práctica (Hernández y Mederos, 2018; Huguet et al., 2022). El nuevo rol del asesor/a en educación inclusiva estará alineado con el concepto de indagación colaborativa, tal y como lo definen Ainscow y sus colaboradores (2004), como un enfoque de investigación realizado por los propios docentes en colaboración con los asesores/as para propiciar el conocimiento, la mejora y la transformación de los procesos educativos. También Echeita y Duk (2008) resaltan la importancia del trabajo colaborativo y en red, como una estrategia al progreso hacia la inclusión educativa.

Por todo lo expuesto, el asesoramiento psicopedagógico a los centros educativos exige cambios en la realización de las funciones habitualmente desarrolladas, abandonando viejas funciones y transitando hacia nuevos roles más cercanos al modelo colaborativo que establecen las políticas de inclusión. Pero, ¿ocurre así realmente? ¿Qué piensan los profesionales implicados? El presente trabajo pretende indagar sobre las percepciones que los participantes en procesos de mejora con enfoque inclusivo tienen sobre los roles que desempeñan los asesores/as de educación inclusiva de los CEFIRE en el acompañamiento a centros. Nos planteamos dos objetivos específicos:

- Delimitar los roles ejercidos por los asesores/as psicopedagógicos/as de educación inclusiva desde las percepciones de los participantes.
- Conocer las valoraciones sobre los roles desempeñados en este nuevo marco normativo.

La escasa bibliografía existente sobre los roles de los asesores/as de educación inclusiva de los CEFIRE se debe a que esta figura profesional es ambigua en el contexto internacional (al menos como profesionales de intermediación entre las escuelas y la administración). Así que los roles se abordan de forma imprecisa porque los estudios se refieren, bien a los orientadores escolares, bien a los asesores pedagógicos free lance o bien a los asesores externos (técnicos y/o políticos). De ahí la relevancia y la motivación del presente estudio.

Método

Metodología de investigación

Este estudio es una investigación cualitativa de carácter exploratorio (Bisquerra, 2004) que trata de identificar aspectos fundamentales que den una visión aproximativa de las valoraciones y percepciones de los profesionales participantes sobre los procesos de acompañamiento que se desarrollan en este nuevo marco normativo. El enfoque exploratorio se justifica como más adecuado porque la investigación empírica existente en este ámbito es limitada (Hernández Sampieri et al., 2010) y/o ambigua. Su intención es preceder a un estudio más amplio de carácter fenomenológico que aborde el objeto de estudio con mayor profundidad.

Los participantes han sido 144 profesionales de 9 centros educativos públicos (7 escuelas de Educación Infantil y Primaria y 2 centros de Educación Secundaria), 2 Equipos de Orientación Educativa y 1 CEFIRE, interesados todos ellos en orientar sus prácticas (docentes y orientadoras) hacia un modelo más inclusivo. Todos tienen en común que, durante el curso 2020-21, han estado inmersos en procesos de cambio para la mejora del centro desde un enfoque inclusivo, para dar respuesta al alto porcentaje de alumnado que escolarizan con diversidad funcional, cultural, lingüística y de género.

Tanto los centros educativos como los Equipos de Orientación participantes están adscritos a la zona de influencia de un CEFIRE de la Comunidad Valenciana (España). Seis centros se iniciaron en la incorporación del aprendizaje cooperativo como estrategia inclusiva, y uno está en fase de generalización del proceso. Uno de ellos está catalogado como centro de acción educativa singular, un Instituto de Educación Secundaria está enfocado en un proyecto de transformación que aborda conjuntamente aspectos de convivencia, cooperación e inclusión. Y un par de centros de Educación Infantil y Primaria están trabajando la transformación desde la dinamización del patio. Por su parte los Equipos de Orientación Educativa iniciaron su formación con un seminario sobre nuevas metodologías activas y participativas y sobre el cambio de rol del personal de orientación educativa.

En cuanto a los cargos y puestos que ocupan los participante han sido: 2 directores (DIR), 1 jefe de estudios (JE) y 1 secretaria (SE) de centros escolares, 1 directora de un Equipo de orientación, 11 personas coordinadoras de formación de los centros educativos participantes (CORFOR), 2 asesores/as de educación inclusiva del CEFIRE (ASES) y 126 docentes (profesores/as y maestros/as) (PROF).

Los datos se recogieron a través de los documentos producidos en cada una de las fases del proceso de acompañamiento, en particular aquellos instrumentos en los que los participantes emitían valoraciones sobre el papel de los asesores/as:

- Autoinformes reflexivos del profesorado participante (AINF) realizados en diferentes momentos del proceso y tras la puesta en práctica de las innovaciones en las aulas.
- Portfolios (PORT) que recogen todas las evidencias de las innovaciones introducidas, generalizadas o consolidadas en los centros y en las aulas.
- Cuestionario final de la formación (CF) con tres secciones (temas centrales de las actividades realizadas, detalle secuenciado de las actividades y conclusiones generales).

- Dinámica participativa de evaluación: *Felicito, crítico propongo* (FCP) que sirve para evaluar la satisfacción de las personas participantes en el proceso y realizar propuestas de mejora.
- Memoria anual de los centros (MEM) que recoge el grado de cumplimiento de la programación general anual, en particular el apartado vinculado a la formación, y fija propuestas encaminadas a mejorar la organización y el funcionamiento del centro.
- Blogs de los asesores/as en educación inclusiva (BL) en los que recogen descripciones de las actividades realizadas y reflexiones sobre su desempeño asesor.

El análisis de los datos se realizó mediante un análisis de contenido de los documentos producidos por los participantes en la investigación. El procedimiento fue de tipo inductivo, realizando un primer análisis categorial temático en el que se fueron definiendo categorías de manera tentativa, que se fueron delimitando y afianzando paso a paso hasta conseguir acuerdo intersubjetivo entre los investigadores/as sobre cada categoría. El proceso de codificación de las unidades de significado fue realizado por dos codificadores siguiendo las recomendaciones de Krippendorff (1990) sobre la fiabilidad de los datos.

Metodología de trabajo de campo: fases de desarrollo del proceso de acompañamiento

Se describe en este apartado cómo se llevó a cabo el proceso de acompañamiento a centros por parte de los asesores/as, pensado y desarrollado de manera acorde con las nuevas políticas educativas sobre inclusión, con una intención transformadora de los contextos. La Tabla 1, presenta el esquema general para un curso escolar y comprende las fases, objetivos e instrumentos para la planificación y evaluación colaborativa de las distintas actuaciones. La propuesta recoge en cada fase diferentes opciones que cada centro adaptará a su realidad contextual. Una descripción más detallada de las dinámicas participativas utilizadas puede encontrarse en Aguirre et al. (2018).

Tabla 1

Síntesis del proceso de acompañamiento a los centros educativos

Fases y temporalización	Objetivos	Métodos, Instrumentos y Recursos
Diseño y planificación (septiembre-octubre)	<ul style="list-style-type: none"> •Analizar la realidad del centro de forma participativa •Detectar, recoger y analizar las necesidades formativas: El tema •Negociar el plan general del proceso de asesoramiento: 	<ul style="list-style-type: none"> •Dinámicas: <i>Mi escuela ideal</i> y <i>El espejo</i> •Dinámicas: <i>Wall People</i>, <i>La deriva</i>, <i>Bola de nieve</i> •Cuestionario de necesidades •Estrategia de asesoramiento y ejemplos del plan general asesoramiento en las diferentes modalidades (seminarios y proyectos de formación en centros) •Autoinformes reflexivos del profesorado participante (AINF) •Síntesis de los autoinformes (AINF) •Pautas para las sesiones de planificación y de reflexión •Calendario del proceso
	<ul style="list-style-type: none"> -Establecer los contenidos, el calendario de seguimiento y la metodología de trabajo -Propuesta formativa para la innovación, práctica de aula o experiencia 	<ul style="list-style-type: none"> •Seguimiento a través de: -Actas/acuerdos de las sesiones de formación

Desarrollo del proceso y sistematización (noviembre-mediados mayo)	<ul style="list-style-type: none"> •Facilitar al profesorado recursos pedagógicos y metodológicos •Proporcionar herramientas para sistematizar la experiencia 	<ul style="list-style-type: none"> -Síntesis de los autoinformes reflexivos (AINF) -Estrategia de asesoramiento: sesiones de planificación conjunta, sesiones de reflexión, plan de mejora. •Recursos pedagógicos (artículos de innovación y de investigación, bibliografía, etc.) y metodológicos (<i>Lesson Study</i>, etc.) •Portfolio (PORT) •Blog (BL)
Fase de evaluación y difusión (finales mayo-primera semana julio)	<ul style="list-style-type: none"> •Evaluar los cambios y planificar la generalización o consolidación •Difundir el proyecto tanto en la comunidad educativa como en otros foros por los participantes 	<ul style="list-style-type: none"> •Cuestionario final (CF) •Dinámicas: <i>Felicito</i>, <i>critico propongo</i> (FCP) y <i>Rueda socrática</i> •Jornadas de intercambio de experiencias, congresos, formación a otros centros, etc. •Memoria anual de los centros (MEM)

Fuente: Elaboración propia

Fase 1: diseño y planificación

Esta fase implica, en un periodo de dos meses, completar tres objetivos: analizar la realidad del centro, detectar, recoger y analizar las necesidades formativas, de cambio y transformación y negociar el plan general del proceso de formación/acompañamiento. Nada más empezar el curso escolar el asesor/a del centro de profesores/as contacta con los centros de su ámbito de referencia y les propone realizar un análisis de la realidad a través de varias dinámicas participativas (Aguirre et al., 2018). *Mi escuela ideal* tiene por finalidad conocer el ideal de la escuela y los deseos con respecto a la misma por parte de toda la comunidad educativa, y permite reflexionar sobre aquello que les gustaría que estuviese presente en la escuela o que debería mejorarse. Esta dinámica puede realizarse de forma comunitaria o sólo con el profesorado. La técnica *El espejo* permite devolver la imagen creada a partir de los datos obtenidos con la dinámica anterior. Esta sesión es facilitada por el asesor/a, junto al coordinador/a de formación de la escuela y algún miembro del equipo directivo.

Para la detección de necesidades formativas, una dinámica de *Wall People* con la participación del profesorado y del alumnado por separado, permite reflejar las necesidades de esa realidad compartida. Al finalizar esta sesión se proponen temas sobre los que proyectar la mejora y se empieza a pensar en posibles formadores/as y centros que ya tienen experiencia. Se suele recurrir tanto a profesorado universitario como a profesorado de otros centros.

Otra técnica es *La deriva*, especialmente útil en centros con plantillas con gran porcentaje de profesorado inestable o novel, y cuya finalidad es conocer y entender el entorno del centro. La técnica *Bola de nieve* permite tomar decisiones en grupo mediante consenso argumentativo. Otra opción es utilizar un cuestionario sobre necesidades formativas para determinar las líneas estratégicas propuestas por la administración. En esta fase es imprescindible aunar las necesidades en un único proyecto de formación materializado en itinerarios formativos definitorios de la "personalidad" del centro.

Tras la negociación del plan general de formación/acompañamiento, en sucesivas reuniones del asesor/a con el equipo impulsor de la formación (coordinador/a de formación y un miembro del

equipo directivo) se presentan los instrumentos para la planificación y evaluación de las distintas actuaciones ajustando su uso a la modalidad formativa elegida. Son instrumentos de planificación y reflexión como el autoinforme del profesorado participante y las síntesis de los autoinformes, pautas para las sesiones de planificación y de reflexión crítica, todo ello recogido en un plan de mejora de centro. La negociación es un proceso deliberativo que incluye el calendario del proceso formativo consensuado con los participantes, así como la propuesta formativa que incluye los módulos temáticos, contenidos/objetivos y las actividades temporalizadas. Se presenta también el acceso a la plataforma virtual. El acompañamiento virtual a través del correo electrónico o telefónicamente está garantizado. Esta etapa en ocasiones se alarga y es interesante analizar cómo los intereses de los actores implicados se contraponen. El profesorado, unas veces se asombra gratamente de las propuestas de mejora que realizan el alumnado y las familias, otras hacen aflorar la cultura profesionalista y las inercias instauradas impiden llegar a acuerdos. El rol mediador del asesor/a en estos momentos es fundamental, aunque a veces el viaje del cambio acaba aquí.

Fase 2: desarrollo y sistematización

Esta es la fase más extensa (6-7 meses), en la que se llevan a cabo las acciones formativas, reflexivas y el desarrollo del proyecto, siendo los protagonistas los actores de los centros y quedando el rol de los asesores/as en un segundo plano. Exige completar dos objetivos: favorecer la reflexión mediante el análisis de las prácticas del profesorado y facilitar recursos pedagógicos.

El seguimiento se suele realizar a través de reuniones en los centros en sesiones de reflexión del profesorado sobre sus prácticas a las que no siempre asiste el asesor/formador. También se desarrollan sesiones de marco teórico, de *feedback* entre el asesor/formador y el profesorado, y observaciones de las prácticas de aula que ya están instaurándose en el centro. Es interesante animar al profesorado a autogestionar el proceso, por ejemplo, observándose unos a otros.

La síntesis de los autoinformes reflexivos (que completa el coordinador/a de formación del centro) proporciona *feedback* al asesor/a durante el proceso, y las actas de las sesiones de formación son recibidas a través de la plataforma virtual o el correo electrónico. El equipo impulsor trabaja sobre la síntesis de los autoinformes, lo cual sirve para regular el plan de mejora establecido. El asesor/a en esta fase facilita recursos y artículos de innovación e investigación o bibliografía vinculada a las temáticas formativas de los centros educativos. La idea es que el profesorado ordinario junto a los especialistas encuentre soluciones personalizadas desde la reflexión compartida a partir de las lecturas y recursos aportados. Para sistematizar la experiencia se opta por el portfolio donde se recogen las evidencias de manera reflexiva.

En esta etapa resulta complejo respetar los ritmos de cada centro y es frecuente desempeñar un rol mediador porque algunas prácticas o cambios pueden ser vividos como una imposición o generar desacuerdos entre el Claustro. La transformación de prácticas es vivida por algunos profesores/as como un cuestionamiento de su forma de hacer escuela, sobre todo si no se ha realizado una reflexión profunda sobre las necesidades de cambio. Por eso, en muchos casos, es necesario volver a la primera fase tratando de que la cultura inclusiva sea sentida y el profesorado se apropie del proyecto.

Fase 3: evaluación y difusión

Antes de la finalización del curso escolar, el asesor/a del centro de profesores, reunido con las personas coordinadoras de formación de la zona, presenta diferentes opciones de instrumentos para evaluar el proceso formativo. Desde el tradicional cuestionario final para el profesorado, la técnica *Felicito, crítico y propongo* para profesorado, alumnado y familias, a la técnica para la

participación democrática *La rueda socrática* para toda la comunidad educativa. Ésta última técnica permite no solo evaluar acciones concretas sino también aspectos globales de todo el proceso. En esta reunión grupal con todas las personas coordinadoras de formación el asesor/a anima a difundir las transformaciones y a compartirlas en el foro de la comunidad de práctica de personas coordinadoras de formación. Un primer paso es difundir el trabajo realizado en la propia comunidad educativa y otro más es pensar en posibles seminarios intercentros que puedan formar redes temáticas. También se anima a la difusión en otros foros (blogs, redes sociales, jornadas de intercambio de experiencias provinciales, congresos, intercambios de experiencias en el centro o intercentros a final de curso, que el profesorado sea formador en otros centros, etc.)

Es necesaria una reunión en cada centro para cerrar el proceso y planificar la generalización o consolidación del proceso de mejora para el próximo curso.

Resultados

Tras el análisis de los datos obtenidos, las percepciones de los participantes sobre los roles ejercidos por los asesores/as psicopedagógicos/as de educación inclusiva quedaron organizadas en 6 categorías (objetivo 1) en función de las temáticas: guía y apoyo del proceso de transformación del centro, proveedor de recursos, facilitador de espacios de reflexión docente sobre las prácticas inclusivas, impulsor de dinámicas de participación democrática y comunitaria, facilitador del trabajo colaborativo enfocado en las necesidades de la escuela y gestor administrativo.

En cuanto a las valoraciones sobre los roles desempeñados en este nuevo marco normativo (objetivo 2) se establecieron dos categorías en función de la dirección de los argumentos: facilitadores y retos. Aportamos a continuación los *verbatim*s que ilustran cada una de ellas.

Rol de guía y apoyo del proceso de transformación del centro

Las personas coordinadoras de formación de los centros valoraron muy positivamente la función de acompañamiento de los asesores/as de educación inclusiva como guía y apoyo "En global la valoración es muy positiva. Se me ha facilitado mucho la tarea orientando y guiando el proceso en todo momento" (FCP, CORFOR).

Como facilitadores, los participantes recogían en la Memoria anual del centro ejemplos de actividades y recursos que les hacían sentirse guiados por el asesor/a en el proceso:

Asesoramiento desde el inicio de la planificación del seminario; documentos específicos para la organización del seminario muy detallados; revisión y supervisión de la planificación; participación en las sesiones; aportación de documentos y materiales específicos para el seminario; rapidez en contestar los correos electrónicos (MEM, PROF).

También valoraron el apoyo continuo durante el proceso, informando y estando pendiente de los cambios en el calendario de planificación, en los horarios de realización de seminarios, mostrándose flexible, por ejemplo en el envío de las actas, y destacaron la buena relación con los centros y la disponibilidad mostrada: "Ha sido una relación fluida en la que el asesor ha dado muchas

facilidades para continuar el trabajo gracias a su flexibilidad, a la rápida respuesta ante cualquier duda y/o problema y, en general, a su buen hacer” (FCP, CORFOR).

Ese apoyo percibido fue una de las variables que afectaron a la sostenibilidad del proyecto, es decir, la posibilidad de institucionalizar el proyecto en el centro como un proceso formativo a largo plazo: “En cuanto a la repercusión en el centro ya podemos confirmar que el centro continuará formándose, ya que el compromiso era para tres cursos” (MEM, PROF).

En esta misma línea, el profesorado de un centro Educación Secundaria también constató las posibilidades de continuidad por el número de profesionales que tenían intención de sumarse a las profesionales que ya habían participado en la formación durante este curso: “En nuestro IES, de momento hay 13 personas interesadas en iniciar la formación el curso que viene” (MEM, PROF).

Como retos, las coordinadoras de formación reclamaron más presencialidad: “deberían haber más reuniones de forma presencial con el asesor” (FCP, CORFOR).

Rol de proveedor de recursos

Se valoró positivamente la provisión de materiales y recursos. Y como retos, se solicitaron: “más ejemplos prácticos para centrarnos en dinámicas e intervenciones más prácticas” (FCP, CORFOR) y los directores/as “tener en cuenta la etapa de infantil adaptando los materiales propuestos a esta etapa” (CF, DIR).

Rol de facilitador de espacios de reflexión docente sobre las prácticas inclusivas

Este fue uno de los roles más destacados y todos los *verbatim*s se referían a elementos facilitadores, por la posibilidad de compartir prácticas y analizarlas juntos a modo de seminarios: “Hemos compartido nuestras experiencias con nuestros compañeros. Este trabajo es muy enriquecedor, ya que se aprende mucho de las experiencias y reflexiones de los otros y repercute en la mejora como docente” (MEM, CORFOR).

En ese sentido ayudó la presencia del asesor en las sesiones de reflexión del seminario:

Ahora que hemos llegado a final de curso, quiero agradecer el trabajo del asesor del centro de profesores. El hecho que participara en las sesiones de trabajo en el IES, nos ha hecho sentir acompañados. Todos/as las participantes en el seminario han valorado mucho su presencia (CF, CORFOR).

Otro elemento que favoreció la reflexión fue la utilización de los autoinformes reflexivos y el portfolio: “(...) nos ayudan primero de manera individual a reflexionar sobre nuestra práctica y después de esta reflexión podemos expresar mejor en las reuniones con los compañeros, nuestros aciertos, dudas, errores, etc.” (PORT, PROF).

Rol de impulsor de dinámicas de participación democrática y comunitaria

Sólo se refirieron a elementos facilitadores y los participantes destacaron el conocimiento y aplicación de las técnicas de participación democrática con el objetivo de democratizar los procesos

formativos y darles un carácter comunitario: “El asesor del CEFIRE nos ha facilitado técnicas para que participen las familias en la transformación del patio” (MEM, SE).

Estas dinámicas de centro, se incorporaron a las actividades de centro, como por ejemplo en Jornadas de Puertas Abiertas, en el transcurso de un almuerzo cooperativo y una comida popular con familias, alumnado y recursos comunitarios: “(...) se ha utilizado la dinámica *World Café* para empezar a hablar con las familias y la comunidad de la transformación del patio” (CF, JE).

Rol de facilitador del trabajo colaborativo enfocado en las necesidades de la escuela

Como facilitadores destacaron el trabajo colaborativo con el profesorado a partir de las necesidades de cada escuela, lo que provocó que las prácticas inclusivas desarrolladas tuvieran un impacto directo en la transformación de las prácticas de aula: “La implicación del profesorado y la incidencia directa en el aula del trabajo realizado han sido muy elevadas” (FCP, CORFOR).

Los participantes reconocieron algunos retos que quedaban todavía por afrontar, comunes a varios centros, como el trabajo con el alumnado con más necesidad de apoyo: “Las dificultades que continúan persistiendo, aunque en menor medida, son la dificultad para llevar a cabo las sesiones inclusivas con alumnos muy afectados y la dificultad para crear grupos funcionales en aulas con muchos alumnos con NEE (...)” (CF, CORFOR).

Rol de gestor administrativo

Todas las valoraciones plantearon como reto disminuir la excesiva gestión burocrática: “De las memorias de este curso tengo que decirte que muchos se me han quejado de la burocracia que nos ha tocado hacer y que es un punto negativo para poder incluir más gente en la formación. (MEM, DIR).

Estos trámites tenían que ver con el uso de las plataformas virtuales utilizadas y en ello coincidían los asesores/as:

Este primer trimestre de la tercera anualidad de la asesoría ha estado marco por una herramienta informática, ÍTACA3, diseñada para sustituir al Webform y gestionar las peticiones de los Planes Anuales de Formación de los centros. El caos en su utilización se ha traducido en errores y problemas constantes, tantos como situaciones de angustia, nerviosismo y preocupación se han generado entre los coordinadores del Plan anual de formación, docentes en primera persona que han padecido en primera persona la situación (BL, ASES).

Otra de las dificultades percibidas por parte de los propios asesores/as fue la sobrecarga de trabajo que supone gestionar un gran número de acciones formativas desde el modelo de acompañamiento asumido:

Es que este año tendremos 21 acciones formativas más que gestionar que el curso pasado (de 34 ha subido a 55), lo que implicará una carga añadida difícil de digerir, especialmente en julio con el cierre de los Planes anuales de formación, pero también en el día a día con el acompañamiento que es necesario hacer en esa formación (BL, ASES).

Esta sobrecarga de trabajo administrativo provocaba un reto: ¿cómo dar feedback a todos los centros durante el proceso de acompañamiento?:

Muchas veces no sabíamos si estábamos aplicando de manera correcta las actividades en nuestras aulas. Aquí destacar que las aportaciones hechas por nuestros compañeros y el feedback dado por el asesor nos han ayudado a reconducir nuestro trabajo, pero aun así muchas veces teníamos esa sensación de inseguridad (MEM, PROF).

Discusión y conclusiones

Para contextualizar la discusión de los resultados, debemos advertir que, en el contexto de estudio, la Comunidad Valenciana (España), estamos en un momento inicial del desarrollo tanto de políticas de inclusión educativa como de la existencia de las asesorías específicas de educación inclusiva (Bataller et al., 2020), objeto de estudio. El apoyo político y administrativo (hacer oficial la inclusión), a pesar de ser uno de los factores que favorecen la inclusión es necesario, pero no suficiente.

De los resultados del estudio se desprende que, a pesar de que la normativa actual sobre educación inclusiva pretende impulsar un rol asesor más centrado en el acompañamiento colaborativo, persiste el desarrollo de un rol como *Gestor administrativo* con bastante peso que sobrecarga a los asesores/as en detrimento del desarrollo de otras funciones más próximas al modelo pedagógico, colaborativo y transformador en consonancia con trabajos previos (Imbernón, 2019; Manzanares y Galván-Bovaira, 2012; Moliner et al., 2020). El desempeño de este rol se asocia a las barreras estructurales percibidas (sobrecarga de trabajo, funciones atribuidas, número de centros de referencia asignados...) también mencionadas en otros trabajos como el de Pinya (2012) y el de Moliner García y Fabregat Mas (2021).

En cualquier caso, el resto de roles ejercidos por los asesores/as de educación inclusiva de este estudio, como agentes de transformación que pretenden ser, operan en un doble marco. En primer lugar, en el marco del desarrollo institucional de cada centro, apoyando procesos de investigación-acción o de investigación-acción-participativa, poniendo a disposición de los profesionales varias técnicas de participación democrática. Así, los resultados indican que el rol de *Impulsor de dinámicas de participación democrática* es valorado positivamente porque facilita oportunidades de participación comunitaria (Aguirre et al., 2018) en consonancia con los preceptos del modelo de escuela inclusiva. En segundo lugar, los asesores/as operan en el marco del desarrollo profesional y personal, puesto que las transformaciones son simultáneas para los actores participantes (Moliner et al., 2016) aunque en cada centro se produzcan a diferentes ritmos y con distintas intensidades en cada etapa del proceso. Ello está relacionado con el rol de *Facilitador de espacios de reflexión docente sobre las prácticas inclusivas*, pues el profesorado participante valora como elemento facilitador que los asesores/as favorezcan la reflexión compartida sobre las prácticas desarrolladas utilizando recursos como los autoinformes y la síntesis de los mismos, en la misma línea que el trabajo de Lago et al. (2011). Asimismo, coinciden con las aportaciones de Ruppert et al. (2018) en valorar el trabajo de los asesores/as en relación al impacto positivo en las prácticas de aula y de centro y también valora sus posibilidades de institucionalización.

Desde los resultados obtenidos, los asesores/as se enfrentan todavía a algunos retos, como afirman tanto los asesores/as como las personas coordinadoras de formación y los directivos de los centros participantes. Uno es simplificar las tareas burocráticas. Otro es conseguir un trabajo más colaborativo, codo a codo, con el equipo pedagógico del centro, al reclamar más presencia directa, y el tercero sería impulsar esa línea asesora más transformadora que pretendemos. Este último se está desarrollando incipientemente mediante el rol de *Impulsor de dinámicas de participación democrática* (Aguirre et al., 2018; Moliner et al., 2016) que permiten gradualmente crear procesos autoformativos y proyectos educativos inclusivos vinculados con las comunidades de los centros,

tal como proponen los trabajos de Kolnes y Midthassel (2022) y de Onrubia et al. (2022). Por tanto, un asesoramiento pedagógico transformador exige un acompañamiento a un proceso de cambio que, más que algo puntual, pasa por una serie de etapas, tanto en lo individual como en lo institucional (Arnaiz, 2019; Lago y Onrubia, 2017). Este proceso se asienta en estrategias de cooperación profesional desde procesos de investigación-acción (Lago y Naranjo, 2015; Soldevila et al., 2013) y abre, a su vez, un marco participativo que incorpora un posicionamiento educativo más crítico, democrático y transformador (Aguirre et al., 2018; Bradbury et al., 2019; Moliner et al., 2016; Moliner et al., 2020; Onrubia et al., 2022; Ruppert et al., 2018).

Las implicaciones del estudio en el ámbito de la orientación y la psicopedagogía nos llevan a concluir que un asesoramiento más próximo al modelo de indagación colaborativa, que propone la literatura y que ya se va recogiendo en las nuevas normativas de educación inclusiva, exige un nuevo rol transformador y emancipador del asesor/a que se cumple parcialmente en la práctica. Algunas recomendaciones para su desempeño en el campo del asesoramiento psicopedagógico implicarían:

- Alentar procesos de cambio con una clara finalidad inclusiva. Es necesario promover una cultura de centro inclusiva, colaborativa, participativa, que genere una visión común en la lucha contra la exclusión social y educativa, valore la diversidad humana y defina un conjunto de valores democráticos (Moliner et al., 2016).
- Facilitar el desarrollo de proyectos transformadores enfocados en las necesidades de la escuela. Nieto y Alfageme-González (2017) establecen la necesidad de partir de una auto-evaluación pedagógica, curricular y organizativa por parte del profesorado con objeto de determinar qué ha de ser objeto de mejora y cómo abordarlo. Para Moliner et al. (2020) el modelo colaborativo ha de hacerse extensivo a todos los actores del centro para vivir juntos la transformación.
- Promover el análisis y la reflexión sobre la práctica como una forma de fomentar el desarrollo profesional. El asesor/a ha de promover el repensar la cultura del centro, la reorganización de los apoyos, espacios y tiempos y las prácticas inclusivas como una oportunidad para el aprendizaje y el desarrollo profesional colaborativo (Huguet et al., 2022; Kolnes y Midthassel, 2022).
- Incentivar el desarrollo de proyectos participativos con una visión emancipadora. La propuesta más prometedor para una mejora escolar sostenida y sustantiva es el desarrollo de la capacidad del personal de la escuela para funcionar de manera autónoma y autosuficiente. Para ello es necesario el desarrollo de un liderazgo inclusivo (Valdés Morales, 2022) capaz de garantizar la sostenibilidad de proyecto.
- Establecer unas relaciones colegiadas productivas basadas en la confianza, el respeto y la colaboración. Es necesario, por tanto, asumir unas funciones más afectivas y desligarlas en la medida de lo posible de aquellas otras meramente administrativas o burocráticas. La comunicación y la empatía son aspectos clave (Roca et al., 2019).
- Favorecer el establecimiento de alianzas y relaciones con las familias y comunidad local, servicios sociales y otros agentes o instituciones comunitarias (Hernández y Mederos, 2018). El papel más relevante del asesor/a que actúa desde una perspectiva democrática, crítica y emancipadora se basaría en impulsar en cada una de las fases del Plan anual de formación la participación del profesorado, alumnado, familias y comunidad educativa (Ainscow, 2020; Ruppert et al., 2018).

Para concluir, de los resultados se desprende que, aunque se está avanzando en el modelo de asesoramiento colaborativo, todavía falta para alcanzar un nuevo rol del asesor/a pedagógico en educación inclusiva más transformador y emancipador. El rol de gestor de formación pervive y de hecho "inunda" la tarea asesora y acaba impidiendo un digno acompañamiento a los centros. En este sentido, las políticas selectivas de los perfiles asesores podrían ser más acordes con ese rol

transformador tan necesario para el avance de una educación más inclusiva. Por otra parte, la construcción del rol asesor/a no deja de ser personal y progresivo a partir de la interacción entre su posicionamiento educativo, las funciones que se le asignan normativamente y las experiencias vividas en los procesos de acompañamiento a centros.

Este estudio tiene limitaciones, como el tipo de diseño utilizado para conocer las percepciones, pudiéndose completar el análisis documental con entrevistas y grupos de discusión, o el hecho de que los resultados se han obtenido de una muestra de profesionales del área de influencia de un CEFIRE de una comunidad autónoma. No obstante, su aporte responde al hecho de que esta comunidad dispone de una normativa específica de inclusión que reconoce el importante papel de estos asesores/as en la promoción del modelo de inclusión. Por ello se plantea como prospectiva realizar un estudio fenomenológico más profundo, ampliar el análisis a otros profesionales del asesoramiento y orientación como los de las Unidades Especializadas de Orientación en la Comunidad Valenciana y extender el estudio a otros CEFIRE, abriendo así una línea de investigación sobre el rol transformador de las asesorías coherente con el modelo de inclusión.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, A., Benet, A., Moliner, O., Sales, A., Sanahuja, A. y Traver, J. A. (2018). Técnicas para la participación democrática. La formación para la convivencia democrática en los procesos de mejora. Servicio de Publicación de la Universitat Jaume I.
- Ainscow, M. (2019). *25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO. Crear sistemas educativos e inclusivos*. UNESCO.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *The Nordic Journal of Studies on Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125-139. <https://doi.org/10.1080/1360311032000158015>
- Aneas, M. C., Sánchez, J. y Sánchez, E. (2018). Diseño y validación de dos cuestionarios dirigidos a evaluar la eficacia de la formación del profesorado. *Docencia e Investigación*, 28, 50-76.
- Arnaiz, P. (2019). La Educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación Educativa*, 9, 41-51.
- Bataller, M. J., Pla-Viana, L. y Villaescusa, M. I. (2020). Cómo movilizamos al profesorado, desde la formación, para la transformación de los centros. En O. Moliner (Ed.), *Acompañar la inclusión escolar* (pp.81-89). Dykinson.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bradbury, H., Waddell, S., O'Brien, K., Apgar, M., Teehankee, B. y Fazey, I. (2019). A call to Action Research for Transformations: The times demand it. *Action Research*, 17(1), 3-10. <https://doi.org/10.1177/1476750319829633>

- Carey, C., Martin, I., Harrington, K. y Trevisan, M. (2018). Competence in Program Evaluation and Research Assessed by State School Counselor Licensure Examinations. *Professional School Counseling*, 22(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2156759X18793839>
- Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. <https://www.dogv.gva.es/es/eli/es-vc/d/2018/07/27/104/>
- Domingo, J., Fernández J. de D. y Barrero, B. (2016). La función de asesoría para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en la práctica profesional de un orientador de zona. Un estudio de caso. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 151-172. <https://doi.org/10.6018/i/194131>
- Duchesne, C. (2016). Complexité et défis associés aux rôles de conseiller pédagogique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(1), 635-656. <https://doi.org/10.7202/1037363ar>
- Duck, C. y Murillo, F. J. (2018). El mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 1-3. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100011>
- Earley, P., Bubb, S., Eddy-Spicer, D., Crawford, M. y James, C., (2016). Governing bodies, headteacher performance and pay: the role of external advisers. *Educational Review*, 68(3), 257-273. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1144560>
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/Editorial.pdf>
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 691-704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Hernández, F. (2008). Deconstruir la figura del asesor: Una revisión desde los márgenes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(1), 1-14.
- Hernández, V. M. y Mederos, Y. (2018). Papel del orientador/a educativo como asesor/a: funciones y estrategias de apoyo. *REOP, Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 40-57. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23293>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Huguet, T., Liesa, E. y Serra, J. (Eds.) (2022). *El asesoramiento psicopedagógico a debate*. Graó.
- Hulme, M., Beauchamp, G. y Clarke, L., (2020). Doing advisory work: the role of expert advisers in national reviews of teacher education. *Journal of Further and Higher Education*, 44(4), 498-512. <https://doi.org/10.1080/0309877x.2019.1580687>
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de educación secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 151-163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- Kolnes, J. y Midthassel, U.V., (2022). Capturing students' needs through collaboration - exploring challenges experienced by Norwegian educational-psychological advisers. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 386-400. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885175>

- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Paidós Comunicación.
- Lago, J. R. y Naranjo, M. (2015). Asesoramiento para el apoyo al desarrollo del aprendizaje cooperativo en los centros. En R. M. Mayordomo y J. Onrubia (Coord.), *El aprendizaje cooperativo* (pp. 265-303). UOC.
- Lago, J. R. y Onrubia, J. (2017). Acompanyant la introducció per part dels professionals de l'EAP de processos d'assessorament orientats a generar pràctiques més inclusives. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*, 46, 1-6. <https://raco.cat/index.php/AmbitsAAF/article/view/369223>
- Lago, J. R., Pujolàs, P. y Naranjo, M. (2011). Aprender cooperando para enseñar a cooperar: procesos de formación/asesoramiento para el desarrollo del Programa CA/AC. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 89-106.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Manzanares, A. y Galván-Bovaira, M. J. (2012). La Formación Permanente del Profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los Centros de Profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación*, 359, 431-455.
- Moliner García, O. y Sánchez Núñez, T. (2019). Reconstruyendo la figura del asesor en educación inclusiva: Estudio de los procesos de movilización del conocimiento en la formación continua del profesorado. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 291-310.
- Moliner García, O. y Fabregat Mas, P. (2021). Nuevos roles y estrategias de asesoramiento psicopedagógico para promover la educación inclusiva en la Comunidad Valenciana. *REOP, Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 59-75. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30740>
- Moliner, O., Traver, J. A., Ruiz, M. P. y Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 116-129. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1110>
- Moliner, O., Lozano, M. y Doménech, A. (2020). La construcción de un modelo participativo de acompañamiento a centros educativos para movilizar el conocimiento sobre la educación inclusiva. En O. Moliner (Ed.), *Acompañar la inclusión escolar* (pp. 19-32). Dykinson.
- Nieto, J. M. y Alfageme-González, B. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación permanente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 63-81.
- Onrubia, J., Lago, J.R. y Parrilla, A. (2022). Strategies for improving educational practices in an inclusive direction: collaborative consultation and participatory research. En J. Collet, M. Naranjo y J. Soldevila-Pérez (Eds.), *Global inclusive education. Lessons from Spain* (pp. 83-95). Springer.
- Parrilla Latas, A., Raposo-Rivas, M. y Martínez-Figueira, M. E. (2016). Procesos de movilización y comunicación del conocimiento en la investigación participativa. *Opción*, 32(12), 2066-2087.
- Pinya, C. (2012). *Els assessors del CEP en la formació permanent del professorat no universitari*. (Tesis doctoral). Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca, España. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/97302#page=1>

- Resolución de 5 de agosto de 2016. (2016). *Consejería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte. Núm. 7851*. DOCV.
- Roca, B., Armengol, M.A., Huerta, L. y Onrubia, J. (2019). Recursos discursivos del asesor en un proceso de asesoramiento colaborativo para la mejora de las prácticas docentes. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(2), 441-461. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9725>
- Ruppar, A. L., Bal, A., Gonzalez, T., Love, L. y McCabe, K. (2018). Collaborative Research: A New Paradigm for Systemic Change in Inclusive Education for Students with Disabilities. *International Journal of Special Education*, 33(3), 778-795.
- Soldevila, J., Naranjo, M., Pujolàs, P. y Lago, J. R. (2013). El asesoramiento como instrumentos para la investigación acción: la experiencia de una escuela que camina hacia prácticas inclusivas. *Educación y Diversidad: Revista Inter-universitaria de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 7(1), 37-50.
- Traver Albalat, S. y Sanahuja Ribés, A. (2022). Acompañamiento y orientación educativa: hacia procesos de asesoramiento orientados a generar prácticas más inclusivas. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2), 237-252.
- UNESCO (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo sostenible 4*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Valdés Morales, R. (2022). Liderazgo escolar inclusivo: una revisión de estudios empíricos. *Zona Próxima*, 36, 4-27. <https://doi.org/10.14482/zp.36.371.9>

Fecha de entrada: 12 de junio de 2022

Fecha de revisión: 19 de febrero de 2023

Fecha de aceptación: 10 de mayo de 2023