

La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas *

The inclusion of the voice of the pupil in the advice for the improvement of the
educational practices

José Miguel Nieto Cano
Antonio Portela Pruaño

Universidad de Murcia

Correos electrónicos: nietos@um.es aportela@um.es

Resumen

Es poco común considerar a los alumnos como agentes protagonistas de iniciativas para mejorar las prácticas educativas, aún cuando ocupen un lugar preeminente entre sus destinatarios. Este artículo trata de poner de relieve la importancia de promover y desarrollar la implicación del alumno para el éxito de tales iniciativas y, en particular, de las actuaciones de asesoramiento que aparecen como un componente relevante de las mismas. Para ello, se comienza clarificando la naturaleza de la implicación de los alumnos, delimitando su alcance y precisando las razones que justifican su contribución al asesoramiento, sin dejar de atender a las tensiones y conflictos que puede acarrear. A continuación, son esbozadas vías básicas a través de las cuales cabe introducir la inclusión del alumno en tareas de asesoramiento, planteando condiciones deseables de intervención e interacción, así como métodos y procedimientos congruentes con éstas.

Palabras clave: Asesoramiento educativo, apoyo a profesores y alumnos, mejora de prácticas educativas, inclusión escolar, voz del alumno

Abstract

Students are seldom considered as main change agents for initiatives aimed to improve education (including school consultation), notwithstanding they are usually its targets. This article emphasises the relevance of fostering and developing student involvement, viewed as an important condition of success. Firstly, pupil participation and pupil consultation are introduced. In particular, the contribution of pupil consultation to school consultation is detailed and justified. Potential tensions and conflicts are also approached. In addition, we outline different paths that pupil participation in school consultation may take. General conditions to be met, strategies and procedures are then presented.

Keywords: School consultation, support, educational improvement, school inclusion, student voice.

* * * * *

1. MARCO CONTEXTUAL

De todos es conocido que la pauta general en lo que atañe a la mejora de las prácticas educativas, de escuela o de aula, es que los alumnos estén alejados de la misma, aún cuando éstas les conciernan como destinatarios primarios. Reflejo, según se mire, de la tradición o inercia de las instituciones, de la dominancia de ideologías y estructuras, burocráticas, clasistas o exclusivistas, de la autosuficiencia e impermeabilidad de las prácticas escolares y docentes..., la realidad paradójica del alumno es que tiene asignado un papel escasamente reconocido y significado en las prácticas asociadas a su educación escolar y a la mejora de ésta, aún cuando éstas tienen en él su centro y razón de ser. La educación escolar aparece como una obra teatral escrita, dirigida e interpretada por otros para un alumnado que le toca asumir el papel de espectador obligado y sin voz en la gestación, realización y valoración de la misma. A pesar de todo ello, es posible y deseable otorgar a los alumnos el protagonismo que se merecen en la calidad de la enseñanza (tarea principal de los centros escolares) como han puesto en evidencia diversos movimientos e iniciativas que, con renovado impulso, están contribuyendo a una aceptación creciente de la importancia de consultar a los alumnos sobre sus puntos de vista acerca de su aprendizaje y de sus centros y aulas, incorporándolos en forma activa a la mejora de las políticas, prácticas y condiciones de las escuelas, de la enseñanza y del aprendizaje. El interés por poner de relieve la '*voz del alumno*' en los asuntos docentes y escolares no es algo nuevo. Algunos autores coinciden en retrotraerlo a las pasadas décadas de los sesenta y los setenta. Así, por ejemplo, Levin (2000), Mitra (2005), Rudduck (2007) y Rudduck y McIntyre (2007) recuerdan los movimientos de estudiantes en los que ya se reivindicaba su derecho a participar en decisiones que afectarían la educación que iban a recibir, en un intento más amplio de extender la participación política y, de este modo, la democracia. En el ámbito académico, Thiessen (2007) y Rudduck y McIntyre (2007) también recuerdan trabajos que han ido apareciendo desde entonces dirigidos a explorar las perspectivas de los alumnos, principalmente con la finalidad de alcanzar una comprensión más completa de la vida en las aulas y los centros escolares. En cualquier caso, ese interés en la *voz del alumno* habría decrecido significativamente en la propia década de los setenta y no habría comenzado a resurgir, sobre todo, hasta finales de la década de los noventa y comienzos de la actual década. En este contexto general y en el que delimita la perspectiva del asesoramiento ampliado en particular (Nieto y Portela, 2006), esta contribución concentra su atención en la inclusión de los alumnos en las relaciones de ayuda y el valor educativo de las mismas.

2. INCLUSIÓN DE LOS ALUMNOS EN EL ASESORAMIENTO: LA CONSULTA A LOS ALUMNOS

La expresión empleada anteriormente, '*voz del alumno*', es aquella a la que a menudo se recurre para aglutinar aportaciones heterogéneas que diferentes autores vienen haciendo para conceptuar la relevancia que tiene realzar el papel que pueden desempeñar los alumnos en las actividades

educativas y las organizaciones en que éstas tienen lugar, los centros escolares. ¿A qué hace referencia tal noción, que ya incluso va siendo objeto de revisión? (Fielding, 2004; Crudas, 2006; Lundy, 2007). Antes de nada, conviene indicar que frecuentemente es empleada sin que llegue a explicitarse el significado que se le atribuye. Quizás su complejidad esté relacionada con esta circunstancia. Esta presentación de la noción que ahora se inicia evitará un análisis detallado de la misma, y estará orientada a poner de relieve su importancia para el asesoramiento educativo.

A estos efectos, cabe empezar destacando, con Cruddas (2005), que la *voz del alumno* viene a representar una metáfora de la participación. En un sentido elemental (con el que, por cierto, se emplea frecuentemente), hace referencia a la expresión de las experiencias y el punto de vista propio por parte de los alumnos, con la expectativa de que se prestará atención a ello y, por tanto, a dichos alumnos (o sea, su 'voz' será 'escuchada') (Roberts y Nash, 2006). No obstante, la participación a que se refiere esta noción no ha de quedar circunscrita a este significado y, de hecho, suele también emplearse para hacer referencia a otras formas de participación. La participación puede considerarse, en todo caso, una idea central comprensiva a la que puede ser asociada la práctica totalidad de las propuestas conceptuales e iniciativas prácticas que se ocupan de ese realce del papel del alumno en la educación y los centros escolares (Roberts y Nash, 2006).

Un marco al que se suele recurrir para conceptuar la participación de los alumnos en la educación y los centros escolares es la 'escalera de la participación' propuesta por Hart (1992), que categoriza situaciones de participación (y situaciones de no participación), revelando así que la participación, e incluso la no participación, pueden adoptar diferentes formas relacionadas entre sí que describen un continuo. Pues bien, la consulta al alumno puede considerarse una vía a través de la cual el alumno puede emitir su voz, incluso en el sentido elemental anteriormente descrito, (Rudduck, 2007), y, naturalmente, puede también considerarse una forma de participación del alumno (Flutter y Rudduck, 2004; Rudduck y McIntyre, 2007). Rudduck (2007, 590) llega a precisar que la consulta al alumno implica participación (aunque ésta puede ocurrir "sin voz del alumno", en ese sentido elemental a que se acaba de volver a hacer referencia).

Muy recientemente, Rudduck y McIntyre (2007, 7) han considerado que consultar a los alumnos es "*hablar con ellos sobre cosas que les importan del aula y el centro escolar, y que afectan a su aprendizaje*", por lo que admite ser caracterizado como una 'conversación' o una 'discusión' que se mantiene con ellos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Puede consistir en mantener con los alumnos conversaciones o discusiones reales sobre el aprendizaje y la enseñanza y las condiciones en que tienen lugar; en pedirles consejo sobre posibles nuevas iniciativas o propuestas; en invitarles a comentar y proponer formas de resolver problemas o conflictos (especialmente aquellos relativos a comportamientos que afecten el derecho que tiene el profesor a enseñar y el derecho de los alumnos a aprender), o en invitarlos a evaluar prácticas docentes o aspectos de la política del centro (Rudduck, 2007).

Como ya destacaban Nieto y Portela (2006), Flutter y Rudduck (2004) vienen a considerar que, cuando proporcionaran información *propia* que arrojar luz sobre aspectos relevantes para la enseñanza y el aprendizaje y esa información *propia* fuera adecuadamente recogida e incorporada al proceso de enseñanza y aprendizaje, los alumnos estarían interviniendo en una relación de *consulta*. Que el alumno mantenga la *propiedad* sobre esa información que proporciona implica que no se trata meramente de recoger información proveniente del mismo y reconocer su relevancia, sino que esa información debe *pertenecer* al alumno, en el sentido de que refleje sus experiencias y perspectivas, a las cuales estaríamos entonces atribuyendo al menos tanta relevancia como a la información a través de la cual se manifiesta, y tanta relevancia como a otras perspectivas (Word, 2003). De este modo, a través de la información que proporciona, el alumno estará haciéndonos partícipes de su punto de vista, que consideramos sustantivamente importante e incluso central, aun cuando no sea el único, y ni siquiera el único con tal relieve (Prieto, 2003). Naturalmente, los alumnos implicados en esta actividad habrán de constatar y llegar a saber que sus experiencias y perspectivas son consideradas relevantes, y que son buscadas porque se tiene la expectativa de que harán una contribución igualmente relevante a dicho proceso (Rudduck y McIntyre, 2007). Por tanto, más allá de ser considerados como aquello sobre lo que versa la consulta, como aquellos en interés de quienes se hace la consulta o como quienes realizan la consulta, puede considerarse que son ellos, los alumnos, quienes reciben tal consulta y contribuyen a dar respuesta a la misma con su información y perspectiva (sin perjuicio de que concurran, además, todas las condiciones anteriormente expuestas).

En consonancia con lo expuesto, Flutter y Rudduck (2004) recurren a una definición elemental de la noción de consulta, que no invoca la condición de que la actividad necesariamente haya de ser llevada a cabo por profesionales. A su juicio, consultar es "*la acción de asesorarse conjuntamente; deliberación o conferencia*", entendiendo que ello implica que "*las partes involucradas en el proceso de asesoramiento han sido invitadas a hacer una contribución por la razón de que tienen perspectivas e información relevantes e importantes que compartir*" (2004, 5).

Por lo ya dicho, no puede afirmarse categóricamente que la consulta a los alumnos agote las formas de participación de los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en los centros escolares. Tampoco puede decirse que otras formas de participación sean irrelevantes para el asesoramiento, aunque será la consulta a los alumnos, por su particular relevancia a este respecto, la que sea ahora objeto de atención preferente. No obstante, esta forma de participación puede considerarse como significativamente comprensiva, permitiendo así identificar diferentes alternativas dentro de la misma (las cuales, precisamente, pueden considerarse asociadas a otras formas de participación). También han sido descritas como un continuo (ya descrito en Nieto y Portela, 2006). Tomando como referencia a Hart, Fielding (2001) y Flutter y Rudduck (2004) coinciden en diferenciar los siguientes niveles:

- *Ausencia de consulta a los alumnos*: no puede observarse ningún aspecto de participación del alumno.
- *Escuchar a los alumnos*: los alumnos representan una mera fuente de datos, y no llegan a intervenir en la discusión de resultados ni reciben retroalimentación; son los profesores quienes procesan esa información y actúan en consecuencia.
- *Alumnos como participantes activos*: los profesores emprenden la indagación e interpretan los datos, pero los alumnos suelen recibir retroalimentación de los resultados obtenidos e intervienen de algún modo en la toma de decisiones a partir de los mismos.
- *Alumnos como investigadores*: los alumnos son implicados en la indagación, habrá retroalimentación, se discutirá con ellos los resultados derivados de los datos y desempeñarán un papel activo en la toma de decisiones.
- *Alumnos como plenos participantes activos y co-investigadores*: la iniciativa de la indagación parte conjuntamente de alumnos y profesores; desempeñan un papel activo en la toma de decisiones; junto con los profesores, planifican las acciones que se adoptarán a la luz de la información obtenida e incluso evaluarán su impacto.

Fielding considera, por un lado, que estos niveles no son necesariamente excluyentes entre sí, por lo que varios de ellos podrían tener cabida a la vez en una misma iniciativa. Y considera también, por otro lado, que diferentes niveles pueden ser adecuados para diferentes momentos y diferentes contextos, e incluso que esta variabilidad y flexibilidad no es en modo alguno rechazable. Ahora bien, mantiene que el nivel más elevado puede considerarse más valioso y, por tanto, no sólo preferible a los restantes, sino incluso aquel al que se debe aspirar y al que debemos dedicar nuestras energías y apoyo.

3. RELEVANCIA DE LA INCLUSIÓN DEL ALUMNO EN EL ASESORAMIENTO EDUCATIVO

Ordinariamente el asesoramiento educativo ha sido entendido como una tarea consistente en un "*servicio indirecto*" (Rodríguez Romero, 1996, 16; 2001, 70; Nieto, 2001, 149) en el que, prestando un profesional (el asesor) unos servicios a otro profesional (por ejemplo, el profesor), éste puede mejorar, a su vez, los servicios que presta a unos terceros (los alumnos, pero también sus familias, la comunidad educativa o incluso el entorno social en general), terceros que pueden considerarse, en todo caso, como destinatarios últimos de aquellos servicios de asesoramiento, aunque no como sus destinatarios directos. Podrán considerarse como reversibles, y hasta imbricadas, las posiciones que ocupan quien asesora y quien es asesorado, pero, aun en tal caso, habría que continuar manteniendo, desde esta perspectiva, que el asesoramiento merece ser caracterizado como una interacción (profesional) entre profesionales (Nieto, 2001), con respecto a la que puede llegar a afirmarse incluso que sus "*principales protagonistas*" son tales profesionales (Rodríguez Romero 2001, 70).

Esta diferenciación referida principalmente a las *partes* involucradas cuando se lleva a cabo el asesoramiento merece ser complementada con otra diferenciación, referida principalmente a la naturaleza de las *actividades* involucradas: pues, de la caracterización anterior, cabe colegir ya que lo que se haga entre quienes asesoran (asesores) y quienes son asesorados (por ejemplo, profesores) es diferente de lo que harán éstos últimos en interés de alumnos, familias, la comunidad educativa. Con frecuencia ha sido puesto de relieve que el asesoramiento es algo comprensivo y heterogéneo, en el sentido de que, además de comprender múltiples actividades más o menos específicas, hay diferencias significativas entre ellas. Así, Nieto (2001, 148) considera que el asesoramiento "*puede implicar un amplio espectro de actividades y puede adoptar formas diferentes y complementarias*". Ahora bien, tantas y tan diferentes actividades no carecen de concomitancias. Siquiera cabe poner de relieve dos concomitancias básicas que, precisamente, contribuyen a identificarlas como ligadas a la tarea de asesoramiento:

- Por un lado, son actividades que han de prestar apoyo o ayuda a quienes van a ser sus destinatarios directos: otros profesionales (por ejemplo, unos profesores) (ibid., 150).
- Por otro lado, el apoyo o ayuda prestado por los asesores a través de tales actividades está orientado a la mejora de la tarea educativa o docente (por ejemplo, Escudero, 2001) (sin perjuicio de que quepa, a su vez, atribuir carácter educativo a tales actividades de asesoramiento).

Pero las actividades comprendidas en la tarea educativa o docente corresponden ya a esos profesionales considerados como destinatarios directos de esas otras actividades comprendidas en la tarea de asesoramiento.

¿Cuál es aquí el espacio atribuido al alumno? Básicamente, el alumno es conceptualizado como beneficiario directo de las mejoras que en el proceso educativo introduzcan las actividades de asesoramiento deliberadamente emprendidas con ese propósito, actividades estas de las cuales podría considerarse, por tanto, beneficiario indirecto. No puede afirmarse, pues, que el alumno resulte excluido en las tareas de asesoramiento. Sin embargo, a continuación se va a intentar justificar la pertinencia de desarrollar la inclusión del alumno en la tarea de asesoramiento, precisamente en el sentido apuntado en el apartado anterior. Concretamente, se aducirán razones tanto técnicas como sociales; es decir, se aducirá que la incorporación del alumno es justificable tanto por la contribución que puede prestar al despliegue del propio proceso de asesoramiento como por la contribución que puede hacer a la legitimación del mismo. Entretanto, se procurará poner de manifiesto que la aceptación de tales razones invita a continuar profundizando en la reflexión sobre el asesoramiento en el ámbito educativo.

a) La contribución instrumental de los alumnos a la tarea de asesoramiento

Inicialmente, el asesoramiento puede ser conceptualizado como una tecnología organizativa. ¿Por qué? Pueden aducirse algunas razones (por ejemplo, Hatch, 1997; Scout, 2003):

- En primer lugar, puede aducirse que opera una transformación de unos 'inputs', o recursos, en unos determinados 'outputs', o resultados, congruentes con los fines perseguidos. Este proceso de transformación, ordinariamente llevado a cabo adoptando unos métodos y técnicas, es lo que suelen recibir la denominación de 'tarea' (por ejemplo, Child, 1984, 24). Ahora bien, a diferencia de lo que ocurre en aquellos casos en que tales 'inputs' son materiales y, a partir de los mismos, son producidos unos 'outputs' igualmente materiales, el asesoramiento -como, por lo general, ocurre en las denominadas tecnologías sociales, incluida la educación (también, por ejemplo, Hoy y Miskel, 2007)- se dedicaría más bien a 'procesar' personas (quienes sean asesorados), prestándoles servicios que introducirán cambios en ellas.
- Entender la tecnología organizativa en un sentido tan amplio conduce a equipararla, prácticamente, a la labor o trabajo que se realiza en una organización. Ahora bien, ¿toda labor o trabajo puede ser directamente asimilado a una tecnología organizativa? Es fácil constatar que hay acciones llevadas a cabo sin tecnología organizativa. Por ello, la noción suele entenderse en un sentido más restringido, que, no obstante, no prescinde del anteriormente apuntado. Específicamente, suele aplicarse a una determinada manera de concebir la labor o trabajo que lleva a cabo una organización. Así, una determinada labor o trabajo se realiza con una tecnología organizativa cuando se cumple una condición adicional, también atribuible al asesoramiento: aparte de ser común hacer uso de una serie de recursos materiales en los procesos de transformación, es particularmente común hacer uso del conocimiento para llevar a cabo tales procesos con los correspondientes recursos materiales. En pocas palabras, el conocimiento puede considerarse un recurso fundamental en los procesos de transformación emprendidos, al punto de determinarlos.

Así, pues, puede considerarse que la tecnología de una organización comprende la labor que realiza (específicamente, una serie de actividades y procesos, en los que consiste su tarea o tareas), junto a los objetos y el conocimiento empleados para realizarla. Pero, en este punto, conviene añadir que normalmente es posible identificar diferentes tecnologías organizativas en las organizaciones (sin dejar de retener en ningún momento las características descritas anteriormente, que serían compartidas en todos los casos).

Así, hay tecnologías que directamente permiten obtener los 'outputs', o resultados, que la organización depara a su entorno: es lo que suele denominarse 'tecnología nuclear', 'troncal' o 'esencial' (*core technology*). Quizás lo que singularice más significativamente la tecnología esencial de una organización es el carácter que revisten sus procesos técnicos, o tareas, que, son considerados 'centrales' en el funcionamiento de la organización (por ejemplo, Scout, 2003, 196). ¿A qué responde tal carácter central que adquieren

determinadas tareas en una organización? Esas tareas son centrales en el sentido de que son aquellas de las que, básica directamente, depende el logro de las metas perseguidas por la organización (Hanna, 1997). En todo caso, la noción de *tecnología esencial* no se reduce a esas tareas, sino que incorpora también los materiales y el conocimiento empleados en su realización: en definitiva, hace referencia a todo lo dispuesto a este respecto para llevar a cabo dichas tareas.

Ha sido común asociar una determinada tecnología esencial a determinados tipos de organización, básicamente en virtud de la tarea central a las que un determinado tipo de organizaciones estaría asociado. En estos casos, pues, la tecnología esencial no estaría inicialmente ligada a una organización concreta, sino, más bien, a un determinado tipo de organización, por lo que es la pertenencia a la categoría correspondiente lo que principalmente determinaría que una organización concreta adoptara una determinada tecnología esencial y no otra (Scout, 2003). Así, es común mantener que la tecnología esencial de un centro escolar es la enseñanza (o, en términos más específicos, el proceso de enseñanza y aprendizaje) (Hoy y Miskel, 2007).

Si convenimos que el asesoramiento puede ser considerado una tecnología organizativa, ¿qué consideración cabe atribuirle entonces? Cabe proponer dos alternativas, no mutuamente excluyentes, sino complementarias:

- Atendiendo a la caracterización propuesta al principio, el asesoramiento podría ser encuadrado dentro de otro tipo de tecnologías: aquellas dedicadas al mantenimiento y desarrollo (indirecto) de las tareas centrales emprendidas por la organización (Scout, 2003) – en el caso de los centros escolares, dedicada al mantenimiento (indirecto) de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Si además se entiende que esa tecnología corresponde a un sistema organizativo que forma parte del entorno del centro escolar (como sería el caso de los sistemas de apoyo externo), puede ser concebido el asesoramiento también como parte del ‘ambiente técnico’ de la organización (Portela, 2001), haciendo referencia esa denominación a aquellos elementos del entorno que son relevantes para la realización de la labor de esa organización: desde los ‘inputs’ que van a ser objeto de transformación al destino de sus ‘outputs’, pasando por el conocimiento, otros recursos o los métodos con que unos ‘inputs’ van a ser transformados en ‘outputs’. En todo caso, conviene no soslayar que la tecnología empleada por la organización previsiblemente interactuará significativamente con su ambiente técnico, e incluso se solapará con él. Aunque tiende a considerarse algo interno a la organización, la tecnología contribuye a establecer estrechos vínculos con el ambiente. Con todo, la tecnología de una organización puede ser diferenciada del ambiente técnico, y no se agota en él.

Más arriba ya se puso de relieve que el asesoramiento comprende un conjunto de actividades amplio y heterogéneo. Pero interesa volver a recordar las dos concomitancias atribuidas a las mismas para añadir una más, llegados a

este punto. En efecto, se destacaba, por un lado, que tales actividades han de prestar apoyo o ayuda a quienes van a ser asesorados y, por otro lado, que ese apoyo o ayuda habrá de estar orientado a la mejora educativa. Pues bien, lo que se destaca ahora, adicionalmente, es que dicho apoyo o ayuda puede ser caracterizado como transferencia de recursos y, más aún, que, entre tales recursos, suelen considerarse decisivos el conocimiento y la experiencia (Nieto y Portela, 2006, 90; también Nieto, 2001, 152; Rodríguez Romero, 2001, 70; 1996).

Esta caracterización del asesoramiento, ahora más completa, no sólo no excluye la posibilidad de los alumnos intervengan en el asesoramiento, puesto que también pueden ayudar o apoyar en el desarrollo y mejora de la educación a otros agentes, incluso profesionales, mediante recursos -como su experiencia, su conocimiento y su perspectiva- que directa o indirectamente puedan transferir. También la hace particularmente inestimable (aunque en modo alguno suficiente para hacer realidad los propósitos perseguidos con ella). ¿Por qué, exactamente?

Cohen, Raudenbush y Ball (2003) ya destacaban la particular relevancia del conocimiento, frente a otros recursos convencionales (como instalaciones, fondos o titulación del profesorado), para la mejora de la enseñanza. Llegaban a afirmar que los efectos de otros recursos dependen, al menos parcialmente, del conocimiento (Raudenbush y Ball, 2003, 124): éste (junto a la acción, como se verá a continuación) media entre el aprendizaje y esos otros recursos de los que los centros puedan disponer o que los sistemas escolares puedan proporcionar (p. 122). Pero hacían dos consideraciones relativas a los recursos en general que merece recordar, haciéndolas extensivas al recurso mencionado: el conocimiento. En primer término, destacaban que los recursos, considerados en sí mismos, no producen efectos de aprendizaje (o sea, no causan el aprendizaje). A continuación, ponían de relieve que lo que puede afectar al aprendizaje es el uso que se haga de los recursos, y que tal uso acaban dándoselo quienes participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto implicaría que no basta con disponer de conocimiento, cualquiera que sea su carácter, para contribuir al aprendizaje, sino que ha de tratarse, en cualquier caso, de conocimiento integrado en la práctica educativa (*practice-embedded knowledge*), conocimiento que, por lo demás, habría de ir acompañado de la correspondiente acción. Por lo cual, no sólo el conocimiento y la acción de los docentes son recursos decisivos, sino también el conocimiento y la acción de los alumnos (p. 122). Como ejemplo, estos autores señalan que, probablemente, no sólo los profesores que conocen bien la materia y saben cómo hacerla accesible a sus alumnos le darán buen uso al libro de texto, lo emplearán para diseñar actividades eficaces y utilizarán adecuadamente el trabajo que realicen los alumnos, sino que también los alumnos que han aprendido a reflexionar, a escuchar y a expresarse con claridad harán un mejor uso de los materiales con que cuentan, de lo que hacen sus profesores o del trabajo de sus compañeros, y de este modo facilitarán que sus profesores y compañeros, a su vez, den un uso aún mejor a lo que tienen y hacen (p. 125).

Desde este punto de vista, el asesor puede considerarse "*un agente mediador entre el conocimiento pedagógico disponible y las prácticas docentes*" a quien corresponde la "*difusión de conocimiento valioso*", que, para ser efectiva, "*requeriría ser mostrada y aplicada didácticamente en clase*" (Bolívar, 2001, 68), pero no sólo se tendría que recurrir al conocimiento de los profesores, sino también al conocimiento de los alumnos, al menos potencialmente valioso, y merecería que tanto unos como otros intervinieran en la tarea de asesorar.

Estas apreciaciones no debilitan la caracterización del asesoramiento como una tecnología organizativa, especialmente en el sentido de una tarea realizada recurriendo al conocimiento, entre otros recursos (sin dejar de tener presente que, precisamente, tal tarea va a consistir, básicamente, en transferir recursos - sobre todo, conocimiento). Sin embargo, parecen revelar los indisolubles vínculos con lo que suele considerarse tarea primaria o central de los centros escolares - la enseñanza- y, por tanto, con su tecnología esencial. A su vez, esta condición sí puede llevar a poner en cuestión su caracterización como tecnología orientada al mantenimiento de la enseñanza, inducida especialmente por su caracterización como 'servicio indirecto'.

b) La contribución legitimadora de la participación de los alumnos en la tarea de asesoramiento

Los centros escolares han sido caracterizados como *organizaciones institucionales o institucionalizadas* (Meyer y Rowan, 1992; Rowan y Miskel, 1999): organizaciones cuya supervivencia e incluso éxito dependen particularmente de la obtención de apoyo social, básicamente en forma de legitimación (aunque también en forma de recursos), en virtud de establecer las relaciones apropiadas con su ambiente institucional. Como tal ambiente institucional puede considerarse un conjunto de exigencias y demandas sociales, que a menudo adoptan la forma de expectativas normativas, pautas, normas, reglas o requisitos. Mantener unas relaciones apropiadas con el mismo significa, fundamentalmente, ajustarse a ellas. Por tanto, la conformidad con las mismas reportará apoyo social, principalmente en forma de legitimación, a la organización, que mejora así sus perspectivas de supervivencia y éxito. Pues bien, el asesoramiento puede ser conceptualizado como un apoyo o ayuda que consiste no sólo en transferir (e incluso intercambiar) recursos, sino también en canalizar, dentro de los centros escolares y sus prácticas, esas demandas y exigencias de índole social que, revistiendo la forma de normas, pautas, reglas o requisitos, caracterizan su ambiente institucional (más detalles en Portela, 2001). En ambos casos, puede considerarse que ese apoyo o ayuda está orientado al desarrollo y mejora de la educación y los centros escolares, entendido ello en sentido amplio. Pero si, en el primero de esos casos, el apoyo o ayuda estaría contribuyendo a la eficacia e incluso eficiencia en el logro de unos resultados de aprendizaje, en el segundo caso, estaría contribuyendo, más bien, a la adopción de un patrón congruente con una demanda social, patrón que proporciona legitimación en el entorno (social). Aceptando este último enfoque, el asesoramiento podría ser encuadrado dentro de esas 'tecnologías' o -si se prefiere en este caso- prácticas que se ocupan de adaptar la organización

a su entorno (Scout, 2003), sólo que concentrando la atención en la dimensión institucional de ese entorno.

¿La participación de los alumnos en el asesoramiento aumentaría la legitimación de los centros escolares y sus prácticas (y, por ende, incluso del propio asesoramiento)? La posibilidad de que así sea merecería siquiera ser explorada. A este respecto, conviene comenzar aquí teniendo presente que la inclusión de los alumnos en el asesoramiento viene justificada no sólo por razones instrumentales, sino también por razones éticas y morales, jurídicas y políticas (ver Levin, 2000; Crudas, 2005; Thomson y Gunter, 2006).

La creciente atención de que, al menos en la pasada década y en determinados contextos, ha sido objeto lo que se ha dado en llamar la 'voz del alumno' es frecuentemente atribuida a la ratificación de la *Convención sobre Derechos del Niño*, particularmente a su artículo 12º, importante ya no sólo por lo que manifiestamente establece, sino también porque encierra el reconocimiento del niño como pleno ser humano con integridad y personalidad, y de su capacidad para participar libremente en la sociedad, todo lo cual motivó precisamente que fuera uno de los artículos que más controversias suscitara en el proceso de redacción de la Convención (Lundy, 2007; también Rudduck, 2007).

Expresado brevemente, puede considerarse que la incorporación de los alumnos en actuaciones asimilables al asesoramiento contribuye a la adopción de un patrón congruente con una demanda social: la democratización de la escuela, en correspondencia con la democratización de la sociedad en sus diferentes esferas o ámbitos (ver Flutter y Rudduck, 2004). Estas autoras llegan a afirmar que, en general, el movimiento en favor de la participación y la inclusión del alumno "está basado en la premisa de que los centros escolares deberían reflejar las estructuras democráticas de la sociedad en general" (ibid., 135). En ocasiones, ese patrón es aún más ambicioso: la emancipación (Fielding, 2001, 2006; Braga, 2007).

Así, pues, la participación del alumno en el asesoramiento no sólo podría contribuir a mejoras en el aprendizaje de los alumnos (a través de mejoras técnicas en la enseñanza y las condiciones organizativas en que aquélla tiene lugar), sino también a la democratización de la enseñanza y los centros escolares (y de este modo, a disponer de sociedades más democráticas) (Flutter y Rudduck, 2004). Naturalmente, una y otra manera de concebir el asesoramiento no son necesariamente incompatibles entre sí, e incluso pueden complementarse. De hecho, Flutter y Rudduck mantienen que "*conforme a esa idea, el centro escolar se convierte en una comunidad de participantes involucrados en la empresa común del aprendizaje*" (p. 135).

No obstante, la conformidad con un patrón social puede adoptarse con autonomía de las repercusiones que la adopción de dicho patrón tenga en la eficacia o la eficiencia de la organización: es precisamente el caso de organizaciones institucionalizadas, en cuyo caso la supervivencia y éxito dependen no tanto del logro de unos fines, sino más bien del cumplimiento de

una serie de exigencias externas, que, a su vez, puede ser irrelevante o incluso incompatible para el logro de esos fines. No en vano se mantiene la conformidad a una pauta de participación de los alumnos aun sin disponer realmente de datos que proporcionen la constatación de mejoras en el aprendizaje de los alumnos (Klein, 2003).

Por lo demás, habría que poner de relieve ahora que la legitimación en el entorno social en que el centro escolar está inserto no asegura automáticamente una legitimación interna en el seno de la organización. Antes bien, alcanzar esta legitimación interna puede resultar problemático. Destaca Lundy (2007) que el ejercicio de los derechos reconocidos a los niños requiere la cooperación de los adultos, quienes, particularmente en los centros escolares, no siempre se adhieren lo suficiente a su reconocimiento, deliberadamente o no (por ejemplo, por desconocimiento, aún bastante extendido).

En todo caso, puede decirse que, antes de que los alumnos sean aceptados como participantes decisivos en el asesoramiento, el patrón social a que se ha hecho referencia debería obtener legitimación entre los demás agentes participantes, los cuales pueden estar adoptando otros patrones, convergentes o discrepantes con aquél (ver Mitra, 2006).

Lundy (2007) señala que una de las razones más comunes por las cuales los adultos no se adhieren suficientemente al reconocimiento de los derechos atribuidos a los alumnos es el temor a que su ejercicio socave la autoridad del adulto sobre ellos y ello, a su vez, sea causa de desestabilización del ámbito escolar. Esta distribución de la autoridad en los centros escolares y, en general, el sistema escolar puede considerarse un patrón social más, que puede entrar en conflicto con una orientación hacia una democratización más amplia o incluso hacia la emancipación de los alumnos. En su influyente artículo de comienzos de la actual década, Levin (2000, 155) recordaba lo siguiente:

“La historia de las reformas educativas es una historia en la que unas personas hacen algo a otras personas, supuestamente por el propio bien de estas últimas. En cada nivel de la jerarquía educativa se piensa que allí es donde mejor se conoce qué es lo que se necesita hacer en niveles inferiores, con pocas reservas para transmitirlo e incluso obligar a que se cumpla. Así, los gobiernos dan directrices a distritos, centros, directores y profesores; los distritos dan instrucciones a los centros, y los directores tratan de mandar sobre los profesores. En esta jerarquía, los estudiantes están debajo, por supuesto. Están sujetos a lo que establezcan todos aquellos que están por encima. Aunque todos los participantes en la tarea educativa dirán que los centros escolares existen para los estudiantes, éstos continúan siendo tratados como los objetos de las reformas”.

El asesoramiento educativo no parece que pueda considerarse una excepción. Aun siendo relativamente común mantener que en el asesoramiento entre profesionales éstos tendrían un estatus similar sin que hubiera entre ellos diferencias de posición y autoridad (Rodríguez Romero, 1996, 16; 2001, 71 y 85), las diferencias de poder entre quienes asesoran y quienes son asesorados (sin perjuicio de la reversibilidad de ambas posiciones) ha sido destacada a menudo, e incluso, una vez tipificadas, han servido para categorizar diferentes

modelos de asesoramiento (por ejemplo Nieto, 2001; también Rodríguez Romero, 2001).

Pero, por equilibrado que esté el poder en las relaciones de asesoramiento (entre profesionales, naturalmente), los alumnos han quedado virtualmente excluidos de las mismas, lo cual tiene relevancia no sólo desde una perspectiva ética, moral, jurídica o política, sino también desde una perspectiva técnica, pues, como destacan Cohen, Raudenbush y Ball (2003, 125), el modo en que quienes participan en la práctica educativa (incluidos los alumnos) organicen sus interacciones determinará el acceso a los recursos y, por tanto, a su utilización.

4. CONDICIONES DE INTERACCIÓN y PRINCIPIOS ÉTICOS PARA LA INCLUSIÓN DE LOS ALUMNOS EN EL ASESORAMIENTO EDUCATIVO

La inclusión de los alumnos en la tarea de asesoramiento requiere unas condiciones `especiales` de interacción, en el sentido de que éstas deben responder a principios éticos y contribuir al valor educativo de aquélla. En diversos países, comités y asociaciones profesionales y académicas han acometido desarrollos normativos que, tomando como punto de referencia la ya citada declaración de 1959 de Naciones Unidas sobre la Convención de los Derechos del Niño y la legislación sobre la infancia, ofrecen códigos éticos que suelen expresarse como un conjunto de derechos y nos ofrecen un tratamiento particular de los niños y jóvenes como `grupo vulnerable` que, en comparación con los adultos, requiere un apoyo y una protección extra.

Partiendo del trabajo de revisión de Hill (2005), y a la luz de las lecciones extraídas de experiencias y proyectos previos (ver, por ejemplo: Fielding y Bragg, 2003; MacBeath y otros, 2003; Arnot y Otros, 2004; Rudduck y McIntyre, 2007), podemos identificar varios principios éticos para situaciones interactivas que involucran a alumnos y que, para el caso del asesoramiento educativo, tienen si cabe mayor calado, en la medida en que el alumno compartiría, junto con los demás agentes participantes, tanto derechos como la capacidad para reflexionar y dar forma a su propia experiencia escolar.

a) Principio de inclusión

Ya ha sido indicado que la participación de los alumnos en la tarea de asesoramiento puede adoptar formas diferentes, unas más limitadas, otras más plenas. El derecho del alumno a la participación, conlleva, como mínimo, su derecho a expresar sus ideas, opiniones o puntos de vista sobre asuntos que tienen importancia para él, lo que se corresponde con nuestra obligación como adultos, de ayudarle a expresarlas. En todo caso, los actuales planteamientos del asesoramiento educativo (ver Nieto y Portela, 2006), sugieren buscar oportunidades para maximizar la implicación del alumno, aún cuando su implicación en distintas etapas del proceso sea iniciada o delimitada por otros agentes profesionales, respondiendo a un interés genuino por escuchar lo que los alumnos tienen que decir y tomarlo en cuenta para mejorar las prácticas educativas.

Este principio implica que los agentes profesionales que promueven o incitan la participación del alumno en el asesoramiento, se planteen cuestiones previas de gran importancia: ¿es en interés del alumno su participación?, ¿cuáles son los potenciales beneficios?, ¿cuáles los potenciales costes y riesgos para él de participar o no participar?, ¿en caso de participar, se respeta y transmite fielmente la perspectiva u opinión del alumno? (Alderson, 1995).

Una concreción de este principio tiene que ver con la representatividad e inclusión de alumnos o de grupos de alumnos con características concretas, en alusión a la pregunta de ¿quién es incluido, quién excluido? y ¿por qué? Ello puede resultar particularmente evidente, por ejemplo, en los esfuerzos por incluir a alumnos en desventaja, con necesidades educativas especiales, con dificultades de aprendizaje, vulnerables o en riesgo de exclusión escolar (Davis, Watson y Cunningham-Burley, 2000).

b) Principio de elección

El principio de inclusión estaría, a su vez, supeditado al principio de elección, esto es, el derecho de los alumnos y/o sus familias a decidir participar en la tarea de asesoramiento o, en su defecto, a declinar participar sin amenaza o coacción alguna (por ejemplo, perder algún beneficio o acceso a servicios), no sólo en relación con un único evento, sino a lo largo de todo el proceso, en cualquier etapa, ya sea temporal o permanentemente. Pero el principio de elección está vinculado al principio de información: ¿se han explicado claramente las metas y las implicaciones de participar en el asesoramiento?, ¿está eso documentado por escrito?, ¿se ha explicado el derecho a rehusar participar? (Alderson, 1995).

El consentimiento informado, implica, pues, explicarles personal y claramente el propósito y objeto del asesoramiento, clarificando cómo y por qué se recurre a ellos, y qué se hará con lo que digan o qué impacto tendrá (incluyendo la voluntad de los agentes profesionales de ser influidos) en todo momento. Por lo demás, tener la oportunidad de dar o denegar consentimiento informado, de discutir dudas o preocupaciones, también contribuye directa o indirectamente al desarrollo del bienestar del alumno (incrementando, por ejemplo, su sentido de control y autonomía, su autoestima o la comprensión de los demás de modo que sus interacciones sean más sensibles a sus intereses o necesidades).

En este terreno, es preciso contar con el acuerdo o autorización de todas las partes (autoridades, centro, profesores, padres), entre otras cosas, por el principio de vulnerabilidad y el reconocimiento del estatus legal de dependientes de los niños y jóvenes. En el caso del consentimiento parental (o de otros adultos significados para el alumno), el sentido del mismo, su necesidad o su momento, no siempre será claro ni exigible, sin contar con las regulaciones que existan sobre el particular. Por ejemplo, cuando la competencia del alumno (para comprender la naturaleza y consecuencias de la consulta, para comunicarse) se considera un factor más importante que la edad, cuando se dan situaciones familiares especiales o se abordan asuntos delicados, cuando la decisión de los adultos implica una presión o intimidación para el alumno...

El consentimiento del alumno tampoco está exento de complejidad: ¿qué margen de elección tiene?,... ¿de ser invitado a participar?, ¿de participar?, ¿de retractarse?, ¿en qué medida el alumno puede contribuir a las metas y al diseño del asesoramiento?; ¿cuál es el balance correcto entre el consentimiento parental y el consentimiento del alumno? (Alderson, 1995). Además de sus circunstancias familiares, sus características personales y capacidades pueden distorsionar su decisión de tomar parte en el asesoramiento, de permanecer en éste a regañadientes o que se resista o contribuya de una manera mínima al mismo. De cualquier forma, es necesario que los agentes profesionales presten atención a posibles factores que debilitan la autenticidad de la participación de los alumnos en el asesoramiento y que les proporcionen continuamente feedback sobre cómo es entendido lo que han dicho y cómo eso influirá en las planificaciones y acciones futuras. Asimismo, el principio de elección puede hacerse extensible a la consideración de las preferencias de los alumnos en torno a los métodos y a los escenarios del asesoramiento: ¿cuáles les resultan más familiares o empáticos, más cómodos o atractivos?, ¿cuáles más intrusivos o amenazadores?

En suma, todas las implicaciones del principio de elección tienen que ver con la garantía de que los alumnos hacen elecciones informadas sobre aceptar rechazar participar, optar por salir de proceso en cualquier fase, contribuir con ideas al plan de trabajo y, como se indica a continuación, señalar los límites de la confidencialidad.

c) Principio de confidencialidad

El principio de confidencialidad puede contemplarse como una concreción del principio de elección y como un mecanismo de protección que debe contemplarse en el contexto de las circunstancias y contenidos concretos del asesoramiento. En este caso, es probable que la confidencialidad pública (es decir, no nombrar o identificar a los participantes en el asesoramiento en informes o verbalizaciones que se difunden en público) no sea tan relevante como el derecho a la privacidad dentro del grupo de participantes (cualquier miembro tiene derecho a que otro miembro no rompa su deseo de privacidad revelando algo personal acerca de él) o la confidencialidad en la red social (no identificar a otros ni pasar información sin consentimiento del interesado a otros conocidos, amigos o miembros de la familia).

En cualquier caso, hay que asegurar la honestidad y que ninguna parte sea nombrada, o utilizado lo que dice y hace, sin su consentimiento o que se realicen comentarios o revelaciones que puedan relacionarse con un individuo en particular de la clase, del centro o de la comunidad escolar. La fase de entrada y la planificación del proceso de asesoramiento habrán de clarificar y fijar acuerdos en este sentido, fijado reglas como por ejemplo, no contar cosas personales sobre otro que probablemente puedan molestarle. Ocasionalmente, sin embargo, resultará difícil, sino imposible, mantener una absoluta confidencialidad, cuando el asesoramiento revele problemas o conflictos graves

que, incluso, pueden hacer prescriptivo informar del caso a autoridades o profesionales autorizados.

d) Principio de vulnerabilidad

El principio de vulnerabilidad, como hemos señalado, justifica considerar la interacción con los alumnos en el asesoramiento como una cuestión ética, y no meramente técnica, además de otorgar sentido a los restantes principios. Significa asumir que los alumnos, en comparación con los agentes profesionales, están más expuestos al riesgo, más dispuestos a obedecer a la autoridad, tienen más dificultad para resistirse a participar, así como menos capacidad para prever consecuencias a largo plazo de su participación en la tarea de asesoramiento. En consecuencia, ¿qué salvaguardas y controles se establecen para anular o mitigar los riesgos derivados de esa vulnerabilidad?, ¿cómo pueden afectar los resultados del asesoramiento a sus pensamientos, intereses y conductas? (Alderson, 1995)

Una implicación directa de este principio es que los agentes profesionales han de prever y evitar, en su interacción con el alumno, posibles perjuicios para éste, entendidos en un sentido amplio. Por ejemplo: verse afectado por los adultos que inconscientemente o guiados, quizás, por intereses personales, le presionan para que obre en una determinada dirección; tener que hablar de temas delicados o no tener la confianza para hablar libremente; implicarse en una decisión de la que pueden no anticipar sus repercusiones o en un problema que tiene que ver con circunstancias adversas...

La consideración de situaciones posibles o reales de riesgo emocional en las que el alumno puede verse afectado negativamente, se hace extensible a la elección de estrategias o a la planificación del asesoramiento, que habrán de prever la evitación de experiencias de tensión y angustia. También aquí, que el proceso de asesoramiento constituya una mejora para los participantes, requiere crear las condiciones de diálogo que hagan posible escuchar, comprender en profundidad la experiencia compartida y aprender unos de otros de formas nuevas, a lo que habrán de contribuir los métodos de asesoramiento escogidos. Hemos comenzado afirmando que los alumnos y agentes profesionales co-participantes en el asesoramiento educativo comparten derechos y, en cierta medida, capacidades. Pero ello no significa que no existan bases de diferenciación entre unos (niños o jóvenes) y otros (adultos), condicionados a relacionarse en un marco organizativo institucionalizado (centro escolar). Sería ingenio, pues, pensar que no existen diferencias asociadas a las capacidades y al poder de unos y de otros, sean esas diferencias reales o interesadamente asignadas, formal o informalmente utilizadas para justificar decisiones y formas de obrar. Sería imprudente negar o disfrazar el hecho de que los centros escolares han experimentado una creciente burocratización que ha institucionalizado la división o separación entre profesores, alumnos y padres, actuando en contra de unas relaciones personales constructivas (Wilson, 2004). Dado que las diferencias no pueden, a menudo, ser abolidas, de lo que se trata, en definitiva, es de que sean tomadas en cuenta y de que se haga el esfuerzo

por minimizar los efectos de la posición subordinada de los alumnos, evitando ignorarla o disfrazarla (Hill, 2005)

5. ESTRATEGIAS Y MÉTODOS DE INCLUSIÓN DE LOS ALUMNOS EN EL ASESORAMIENTO

Guiada por principios de referencia como los arriba enunciados, la inclusión de los alumnos en el asesoramiento educativo puede adoptar múltiples formas metodológicas. Ello plantea la necesidad, desde el comienzo, de elegir la estrategia más apropiada tomando en cuenta diversos aspectos y factores que deben ser clarificados anticipadamente en la medida de lo posible. Y esa estrategia habrá de ser planificarla con realismo, con atención particular al tiempo y al esfuerzo que serán necesarios para acometer todas las fases o etapas del proceso.

Tener una idea clara acerca de lo que se desea resolver o aprender y de quién, es el punto de partida clave para determinar la estrategia de asesoramiento. En este sentido, Rudduck y McIntyre (2007), llaman la atención sobre el hecho de que la actividad de asesoramiento con y entre profesores y alumnos estará (y deberá estar) interrelacionada con la actividad más amplia de enseñanza y de aprendizaje que ambos desarrollan cotidianamente en las clases. De ahí que el valor del asesoramiento, dependerá en buena medida de si es definido exactamente en relación con la situación que lo requiere y las necesidades que han de ser afrontadas y, en particular, de si tiene alguna repercusión en lo que sucede en las aulas y sirve para (Arnot y otros, 2004; Wilson, 2004, Rudduck y McIntyre, 2007):

- Promover el compromiso de los alumnos y su capacidad de aprendizaje, fortaleciendo su autoestima, mejorando actitudes ante la escuela y el aprendizaje, fomentando un fuerte sentimiento de pertenencia y desarrollando nuevas habilidades para el aprendizaje.
- Mejorar la enseñanza de los profesores, desarrollando una mayor conciencia de la capacidad de sus alumnos, alcanzando nuevas perspectivas sobre su enseñanza, renovando la emoción por la enseñanza y transformando sus prácticas pedagógicas.
- Transformar las relaciones entre profesor y alumnos desde rasgos de pasividad y confrontación hasta rasgos de actividad y colaboración.

Adicionalmente, MacBreath y otros (2003), resaltan la importancia de dos principios opuestos que han de ser considerados a la hora de decidir la mejor estrategia de asesoramiento, en su dimensión más instrumental. Por un lado, el *principio de economía*, que refiere la estimación del tiempo y energía que requerirá el proceso y que está ligado a la simplicidad, accesibilidad y facilidad de uso de los métodos y procedimiento implicados en éste (tecnología, planificación, recogida y análisis de información). Por otro, el *principio de poder*, en el sentido de capacidad de los métodos y procedimientos para generar análisis y reflexiones que propicien una comprensión profunda y una práctica informada. Aquí, la elección de la estrategia y de los métodos sigue un criterio esencialmente *pragmático*, pero éste ha de ponerse en consonancia con su

adecuación al propósito y naturaleza de la inclusión de los alumnos en el asesoramiento. El motivo principal es que tiempo y confianza deben ir de la mano, en particular con aquellos alumnos que han aprendido a desconfiar y que viven vulnerabilidad escolar, sendo conscientes en cualquier caso de que una relación de ayuda educativa debe construirse emocional y socialmente (Greene y Hill, 2005). Por otro lado, estos aspectos estarán condicionada por los apoyos o recursos disponibles y el contexto particular en el que va a desarrollarse (política escolar).

Ciertamente, en la elección y planificación de una estrategia de asesoramiento, es de destacar la importancia que tienen las características de los alumnos, bajo la máxima de que diferentes alumnos requerirán diferentes métodos. Hay que tomar en cuenta, su edad, pero, sobre todo, su capacidad y confianza para expresar ideas, escribir o hablar sobre enseñanza y aprendizaje, y, quizás, preocupaciones o intereses distintivos relacionados con su cultura, etnia o género. (Greene y Hill, 2005; Rudduck y McIntyre, 2007). Ello habrá de considerarse en conjunción con el nivel o grado de participación más apropiado teniendo presente desplazamiento del control desde los profesores hacia los alumnos que conlleva cada tipo de inclusión.

Cuestiones como éstas son complejas, pues no tienen una respuesta directa o fácil, pero conforman un marco de referencia en el que será seleccionada y concretada la mejor estrategia para un contexto particular. Aquí, vamos a referirnos a dos estrategias generales para la inclusión de alumnos en la tarea de asesoramiento: una, la consulta de alumnos, que plantea la participación del alumno como *objeto* del asesoramiento; y otra, el asesoramiento con alumnos, que le asigna el papel de *sujeto* del asesoramiento. De cualquier forma, la diferenciación entre una y otra es relativa o tenue si consideramos la concepción realizada más arriba y la hacemos depender del grado de poder y control que asume el alumno sobre el contenido y proceso del asesoramiento, en comparación con el que asumen los demás agentes participantes. En esta especie de *continuum*, los polos extremos lo ocuparían, por un lado, la ausencia total de participación y, por otro, una estrategia que otorgara a los alumnos la capacidad de tomar la iniciativa a la hora de definir la naturaleza del asesoramiento, determinar la agenda de trabajo y realizar el proceso por sí mismos., lo que correspondería a una estrategia que Fielding y Bragg (2003) denominan `alumnos como investigadores´.

a) Consulta de alumnos

Muchos profesores consultan normalmente a sus alumnos en sus clases sobre el interés o comprensión de un contenido o de una tarea en particular; incluso los hay que consultan sobre la enseñanza y el aprendizaje, indagando, desde la perspectiva de los alumnos, si sus prácticas docentes son útiles y por qué, y si las decisiones que toman o las actividades que plantean en clase resultan motivadoras o productivas. A juicio de Rudduck y McIntyre (2007), este tipo de consulta tiene un poder transformador que aquél no tiene, pero, asimismo, lo tendrá a condición de que no se haga de manera informal o implícita, que es lo que suele ocurrir. Para superar las limitaciones que conlleva

la consulta informal, estos autores postulan adoptar un enfoque estratégico, es decir, más deliberado, amplio y explícito, de manera que mientras los profesores intentan responder a la pregunta de ¿qué puedo aprender de mis alumnos que me ayude a ayudarlos a aprender con mis clases?, los alumnos perciben con claridad que son invitados a reflexionar abiertamente sobre sus experiencias de clase y que sus opiniones son valoradas y tenidas seriamente en cuenta.

MacBeath y otros (2003) distinguen tres tipos métodos con sus correspondientes alternativas de procedimiento para llevar a cabo la consulta de alumnos:

- *Consulta directa*, en la que los alumnos son preguntados directamente sobre sus experiencias y puntos de vista, mediante procedimientos como cuestionarios de preguntas cerradas o abiertas, anotaciones personales, entrevistas semi-estructuradas o discusiones en grupo, donde se puede influir en la dirección y contenido de la conversación, o dirigidas por una tercera persona para mitigar el potencial efecto inhibitorio de la presencia del profesor.
- *Consulta inducida*, en la que los alumnos son animados a expresar sus puntos de vista por medio del uso de estímulos, como un evento destacado, una lección reciente, un vídeo o una información particular.
- *Consulta mediada*, en la que los alumnos, no acostumbrados a ser consultados, son ayudados a expresar lo que sienten o piensan mediante, por ejemplo, dibujos, pinturas, pósters o dramatizaciones y, después, hablar sobre lo que han querido expresar.

Como puede verse, las opciones metodológicas están graduadas en virtud, básicamente, de características de los alumnos. En todo caso, se asume como deseable que la consulta a alumnos tienda a construirse como un diálogo y práctica reflexiva de profesores (u otros agentes profesionales) con alumnos sobre cuestiones de enseñanza y aprendizaje (Arnot y otros, 2004)

Asimismo, la meta o propósitos de la consulta pueden variar en su grado de generalidad (o especificidad), considerando tanto su contenido o tema (asuntos, eventos o problemas importantes para todos, para alguien en particular) como los agentes relevantes (en este caso, los alumnos que participan como grupo, como individuos, ateniendo a características singulares o no) (Rudduck y McIntyre, 2007)

b) Asesoramiento con alumnos

La estrategia de asesoramiento con alumnos tiende a adoptar, desde el punto de vista dinámico o procesual, la forma de un modelo estándar de *resolución de problemas* (ver Aldinger, Warger y Eavey, 1991; Nieto y Portela, 2006). La inclusión de los alumnos conlleva, entonces, no sólo elicitar perspectivas y opiniones, sino también, y fundamentalmente, las experiencias de éstos. Se acepta que la *experiencia*, factor clave en la formación de sus opiniones y, sobre todo, en el compromiso de uno con la realidad en la que se desenvuelve, refiere, como recogen Greene y Hill (2005, 2) "*el hecho de ser conscientemente el sujeto de un estado o condición, o de ser conscientemente*

afectado por un evento". Toda experiencia puede ser vista como un hecho esencialmente privado, pero se asume que puede comprenderse también como socialmente mediada y culturalmente compartida, razón por la cual tiene que ver tanto con la subjetividad (los procesos mentales reflexivos y la interpretación por uno mismo de sí mismo) como con la intersubjetividad (los procesos de intercambio y comunicación, la interpretación por uno mismo de los demás y por los demás de uno mismo). Asumiendo que es posible aprender de la experiencia de los alumnos, se acepta, asimismo, que resulta problemático acceder a ella y que el proceso es inferencial en alto grado: para el alumno, que ha de convertir sus pensamientos y emociones en discursos comunicativos; para los otros sujetos, compartiendo con él la relación de ayuda que conlleva el asesoramiento educativo, que han de interpretar esos discursos del alumno en el papel de informante de su propia vida (Greene y Hill, 2005)

La dinámica de resolución de problemas y, particularmente, los procesos que tienen que ver con la recogida y análisis de información (acerca de las acciones y las verbalizaciones), tenderán a adoptar la forma metodológica de *estudio de caso*, pues se parte del principio de la individualidad y diversidad de las experiencias escolares (así como de los lenguajes y discursos) de los alumnos (Greene y Hill, 2005; Lodico y Voegtler, 2005). Considerado en sí mismo, el caso es siempre importante, por lo que representa y revela acerca del sujeto o experiencia, fenómeno o situación. Esta circunstancia convierte al estudio de caso en una opción idónea para abordar problemas prácticos que surjan en la vida cotidiana.

La característica que en mayor medida singulariza el estudio de caso reside en aquello que circunscribe la unidad del objeto del estudio: se trata de estudiar algo especial, a saber, el propio caso, el cual tiene interés en sí mismo, lo que no excluye que la comprensión de ese caso pueda contribuir a la comprensión de aspectos de carácter más general o de otros casos. Concentrar la atención en un único sujeto o situación adecuadamente delimitada contribuirá a desvelar las interacciones que se establecen entre sus múltiples y diferentes aspectos o dimensiones, así como tener acceso a las mismas permitirá apreciar con mayor precisión la naturaleza del mismo (Merriam 1998). En efecto, el caso puede ser caracterizado como sistema delimitado, lo que significa que cuenta con unas partes constituyentes que podemos *cercar* y entre las cuales se establecen relaciones significativas. Así, podemos alcanzar una mejor comprensión de algo circunscribiendo sus límites mientras son preservadas su globalidad y complejidad en las condiciones contextuales que sean relevantes (Yin, 1994; Stake, 1998).

Desde el punto de vista del proceso a través del cual es llevado a cabo el estudio de caso, se trata de estudiar un problema actual o una experiencia dentro de su contexto de la vida real, destacando dos rasgos que sirven para completar su caracterización (Merriam, 1998; Greene y Hill, 2005):

- Este tipo de estudio persigue la comprensión de perspectivas a través de discursos y significados. En términos más precisos, se otorga prioridad a tratar de desvelar qué sentido confieren los participantes al contexto en

que están insertos y a las experiencias que tienen en él, todo ello considerado globalmente.

- Los datos recogidos y analizados en el estudio están mediados por los participantes quienes consideran el contexto y son susceptibles al mismo, pudiendo: adaptar los métodos o procedimientos a las circunstancias, captar facetas de la situación difícilmente aprehensibles por otros medios, procesar la información de forma inmediata, así como clarificarla y agregarla en el transcurso del proceso, y explorar incidencias y anomalías.

Del mismo modo, así como *el caso* singulariza claramente a esta modalidad de estudio, *los métodos o procedimientos* empleados para recoger y analizar datos sobre el mismo no la distinguen de otras modalidades, al menos considerados tales procedimientos aisladamente. No reside en ellos, desde luego, la singularidad del estudio de caso como forma metodológica del asesoramiento. Sin embargo, aún cuando no hay ningún impedimento para que el estudio de caso pueda adquirir carácter cuantitativo o haga uso de datos cuantitativo, también es cierto que tiende a utilizar con preferencia procedimientos cualitativos, particularmente en educación. Ello puede atribuirse a características destacadas anteriormente y, de modo más preciso, a las razones enumeradas a continuación (Merriam, 1998; Grieg y Taylor, 1999; Greene y Hill, 2005):

- El estudio de caso persigue alcanzar una comprensión lo más profunda posible de aquello que sitúa como objeto de estudio.
- Concentra su atención en aspectos que nunca son desligados de su contexto.
- Atiende a procesos, más que a resultados y tiende a poner particular empeño en el descubrimiento del conocimiento.
- Pueden describir abierta, narrativa y holísticamente el contenido subjetivo de la experiencia y su perspectiva asociada al sujeto o grupo particular de sujetos.

Así, puede ser constatado que unos métodos o procedimientos son más usados que otros (Yin 1994; Merriam, 1998; Grieg y Taylor, 1999; Greene y Hill, 2005, Lodico y Voegtler, 2005). Entre ellos cabe destacar:

- Observación directa. Los métodos observacionales pueden adoptar una gran variedad de formas. En términos de contenido pueden ser de carácter naturalista o estructurado. En términos de registro de la información son todavía más variados (papel y lápiz, audio, video). Los datos pueden incluir verbalizaciones y acciones de los sujetos. Los procedimientos de muestreo también dictan lo que es registrado: el temporal ofrece cantidades de frecuencia, mientras que el de eventos produce normalmente narraciones descriptivas. El análisis e interpretación de la información necesita un nivel de inferencia mayor que cuando el sujeto está informando directamente de algún modo su perspectiva o experiencia.

- Entrevistas. Los métodos de entrevista pueden implicar un único sujeto (individual) o un grupo de sujetos (grupo de discusión), respondiendo a uno o varios entrevistadores. Puede preguntarse al sujeto cuestiones estandarizadas o permitir que la naturaleza de las cuestiones fluya con la conversación. Entre un conjunto de preguntas totalmente prescritas y un intercambio totalmente abierto, lo más frecuente es la entrevista semi-estructurada. En la situación de entrevista hay espacio para utilizar una variedad de procedimientos relacionados, como el "*brainstorming*" sobre un tema concreto o intercalar un formato de pregunta y respuesta con lápiz y papel. Los datos generados a través de entrevista son ricos y variados; dependiendo de su foco pueden abarcar desde el relato de un sencillo hecho en la vida del sujeto hasta reflexiones que requieren una gran dosis de interpretación.
- Documentos. En esta categoría de métodos, se incluye una gran variedad de procedimientos. Uno es el auto-informe, que implica que el sujeto escribe o registra sus pensamientos o sentimientos sin interacción directa o amplia con un entrevistador, pero en relación con un tema o cuestión elicitada por éste. Otros procedimientos consisten en registrar narraciones espontáneas de los sujetos o solicitar que respondan a escenarios y viñetas, a cuestionarios, a sentencias que hay que completar, que registren sus comentarios en un diario, que cuenten o escriban sobre sus "tres deseos". También tienen su utilidad las TICs, que los alumnos pueden utilizar para escribir y comunicarse fácilmente con otros.
- Objetos y creaciones. Consisten en recurrir a formas gráficas, esquemas, mapas, registros de historias de vida, muñecos o marionetas, juegos, dibujos, fotografías, tebeos..., como desencadenantes o provocadores de pensamientos y sentimientos. Los métodos creativos dan ocasión para desplegar la imaginación, como por ejemplo la "escritura creativa", contar o escribir historias (como algo opuesto a dar cuenta de hechos de la experiencia), escribir poemas, dibujar o pintar, tomar fotografías, hacer vídeos, dramatizaciones, "role play". Asimismo, puede recurrirse a técnicas proyectivas, buscando respuestas a estímulos ambiguos y asumiendo que éstas revelan sentimientos y orientaciones inconscientes.

Ya hemos anotado que la finalidad principal del estudio de caso es la comprensión de éste. Pero contemplado como un método de asesoramiento, puede perseguir resultados complementarios: puede concluir en una descripción, en una explicación o análisis y/o en un juicio de valor (Yin 1994, Merriam, 1998). En efecto, puede aportar una descripción densa o exhaustiva de aquello en lo que el estudio concentra su atención, incluso descubriendo nuevos significados. Asimismo, puede tener carácter explicativo, e incluso heurístico (interpretativo), cuando clarifica la comprensión del objeto de estudio, con la mayor profundidad posible, estableciendo relaciones, a ser posible causales, entre elementos constitutivos del caso. Finalmente, además de proporcionar datos descriptivos y explicaciones de los mismos, puede ponderar la información obtenida para producir juicios o valoraciones, nota característica de toda evaluación. De cualquier forma, el conocimiento obtenido mediante el estudio de caso será, en general, concreto (directo, ligado a la experiencia) y contextual

(estará referido a un contexto específico, más o menos amplio), y podrá comunicar conocimiento tácito: será objeto de ulterior elaboración y desarrollo por parte de quien lo recibe e interpreta, que lo asociará a sus propias ideas y experiencias, contribuyendo de este modo a su enriquecimiento.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Es posible elegir entre diferentes estrategias y métodos de asesoramiento dependiendo del propósito perseguido (¿qué queremos aprender?, ¿qué debemos resolver?) y de circunstancias que afectan a los agentes participantes (¿deseamos y estamos preparados para invertir el tiempo y energía que exige?). El balance entre uno y otro tipo de cuestiones, puede marcar la dirección principal del asesoramiento (Fielding y Bragg, 2003; Rudduck y McIntyre, 2007): si busca obtener información y aprender del alumno, en cuyo caso éste actúa como objeto del asesoramiento; o si aspira a desarrollar en él un fuerte sentido de autoestima, de responsabilidad compartida, al tiempo que de pertenencia, esto es, de su propia importancia como miembro de una comunidad de práctica (de escuela y/o de aula), en cuyo caso actúa también como sujeto del asesoramiento. Pero hemos de ser conscientes de que la empresa de incluir a los alumnos en el asesoramiento es difícil en cualquier caso, considerando la realidad de los centros escolares y la mentalidad o los intereses de los agentes educativos. En consecuencia, el reto no es tanto un asunto técnico cuanto ideológico, que depende de la voluntad por cambiar las creencias dominantes acerca de cómo deben ser las relaciones y las prácticas en nuestras escuelas (Argot y otros, 2004; Wilson, 2004), lo que constituye una condición importante para desarrollar relaciones más provechosas y formas más colaborativas de trabajar. Para finalizar, puede ser interesante destacar que potenciar la participación de los alumnos en la vida escolar y, en particular, su intervención como agentes de asesoramiento no afecta negativamente al papel de otros agentes, particularmente los profesores. Antes bien, puede contribuir a favorecer la tendencia contraria: un desarrollo y potenciación de su papel. Ciertamente, esos cambios en el papel del alumno en la vida escolar previsiblemente demandarán cambios en las prácticas de los profesores y, en general, su labor en los centros escolares, pero ello no implica que tales cambios acarreen menoscabo alguno para el papel de estos últimos, sino que puede llegar a suponer, por ejemplo, ir mucho más allá de ocupar una posición administrativa en una organización y operar como meros técnicos desde la misma (Prieto y Cifuentes, 2005), para que la atención pueda concentrarse en la tarea de atender educativamente a personas, con todas las numerosas e importantes implicaciones profesionales que ello puede tener a su vez.

Referencias bibliográficas

- Alderson, (1995). *Listening to children*. Londres: Barnados
- Aldinger, L.E., Warger, C.L. y Eavy, W. (1991). *Strategies for teacher collaboration*. Ann Arbor: Council for Exceptional Children
- Arnot, M. y Otros (2004). *Consultation in the classroom. Developing dialogue about teaching and learning*. Cambridge: Pearson

- Bolívar, A. (2001). Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento. En Domingo, J. (Coord.): *Asesoramiento educativo y cambio en la institución* (p 51-68). Barcelona: Octaedro-EUB
- Bragg, S. (2007). 'It's not about systems, it's about relationships': Building a listening culture in a primary school. En Thiessen, D. y Cook-Sather, A. (Eds.) *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (p 659-680). Dordrecht: Springer
- Child, J. (1984). *Organization (2nd edition)*. London: Harper & Row
- Cohen, D. K., Raudenbush, S. W. y Ball, D. L. (2003). Resources, instruction, and research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(2), 119-142
- Cruddas, L. (2005). *Carving a new order of experience: learning mentors supporting student voices: a report written on behalf of the Learning Mentor Strand Co-ordinator Task Group exploring student voice*. The Standards Site, Department for Education and Skills, UK. Recuperado el 27 de diciembre de 2007 en: <http://www.standards.dfes.gov.uk/learningmentors/downloads/studentvoices.pdf>
- Cruddas, L. (2006). *Engaged voices' – dialogic interaction and the construction of shared social meanings*. Comunicación presentada a la National Research Conference 'Pupil voice and participation: pleasures, promises and pitfalls'. Nottingham, 22-23 mayo.
- Davis, J., Watson, N. y Cunningham-Buerley, S. (2000). Learning the lives of disabled childrens: Developing a reflexive approach. En Christensen y James, A. (Eds.) *Research with children: Perspectives and practices* (p 201-224) Londres: Falmer
- Escudero, J. M. (2001). La mejora de la educación como marco de referencia para el asesoramiento pedagógico. En Domingo, J. (Coord.): *Asesoramiento educativo y cambio en la institución* (p 15-49). Barcelona: Octaedro-EUB
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2 (2), 123-141
- Fielding, M. (2004). 'New wave' student voice and the renewal of civic society. *London Review of Education*, 2 (3), 197-217.
- Fielding, M. (2006). Leadership, radical student engagement and the necessity of person-centred education. *International Journal of Leadership in Education*, 9(4), 299-313
- Fielding, M. y Bragg, S. (2003). *Students as researchers. Making a difference*. Cambridge: Pearson
- Flutter, J. y Rudduck, J. (2004). *Consulting pupils: What's in it for schools?*. London: Routledge Falmer
- Greene, S. y Hill, M. (2005). Researching children's experience: methods and methodological issues. En Greene, S. y Hogan, D. (Eds.) *Researching children's experience. Approaches and methods* (p 1-21). Londres: Sage
- Grieg, A. y Taylor, J. (1999). *Doing research with children*. Londres: Sage
- Hanna, D. (1997). The organization as an open system. En Harris, A., Bennett, N. y Preedy, M. (Eds.) *Organizational effectiveness and improvement in education* (p 13-21). Buckingham: Open University Press (publicado originalmente en 1988)
- Hart, R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship UNICEF Innocenti Essays, No. 4*. Florence: UNICEF/International Child Development Centre
- Hatch, M.J. (2006). *Organization theory: modern, symbolic, and postmodern perspectives, 2nd edition*. New York: Oxford University Press
- Hill, M. (2005). Ethical considerations in researching children's experiences. En Greene, S. y Hogan, D. (Eds.) *Researching children's experience. Approaches and methods* (p 61-86). Londres: Sage
- Hoy, W. K. y Miskel, C. G. (2007). *Educational administration: theory, research, and practice (8th Edition)*. New York: McGraw-Hill
- Klein, R. (2003). *We want our say: children as active participants in their education*. Stoke on Trent: Trentham Books

- Levin, B. (2000). Putting students at the centre in education reform. *Journal of Educational Change*, 1(2), 155–172
- Lodico, M.G. y Voegtler, K.H. (2005). *Child and adolescents life stories. Perspectives from youth, parents, and teachers*. Thousand Oaks: Sage
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942
- MacBeath, J. y Otros (2003). *Consulting pupils. A toolkit for teachers*. Cambridge: Pearson
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass
- Meyer, J. W. y Rowan, B. (1992, publicado originalmente en 1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. En J. W. Meyer y W. R. Scott (Eds.) *Organizational environments: Ritual and rationality* (p 21-44). Newbury Park, CA: Sage
- Mitra, D. L. (2005). Adults advising youth: leading while getting out of the way. *Educational Administration Quarterly*, 41(3), 520-553
- Mitra, D. L. (2006). Student voice from the inside and outside: the positioning of challengers. *International Journal of Leadership in Education*, 9(4), 315–328
- Nieto, J. M. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En Domingo, J. (Coord.): *Asesoramiento educativo y cambio en la institución* (p 147-166). Barcelona: Octaedro–EUB
- Nieto, J. M. y Portela, A. (2006). Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación. *Revista de Educación*, 339, 77-96
- Portela, A. (2001). El asesoramiento a centros educativos: una perspectiva institucional. En Domingo, J. (Coord.): *Asesoramiento educativo y cambio en la institución* (p 131-144). Barcelona: Octaedro–EUB
- Prieto, M. (2003). *Educación para la democracia en las escuelas: un desafío pendiente*. Revista Iberoamericana de Educación, sección «De los Lectores», recuperado día 27 de diciembre de 2007 en: http://www.rieoei.org/edu_val11.htm
- Roberts, A. y Nash, J. (2006). *Looking out from the inside: supporting school improvement through student-led inquiry work*. Comunicación presentada a la National Research Conference 'Pupil voice and participation: pleasures, promises and pitfalls'. Nottingham, 22-23 mayo.
- Rodríguez Romero, M^a del M. (1996). *El asesoramiento en educación*. Málaga, Aljibe
- Rodríguez Romero, M^a del M. (2001). Asesoramiento en educación. Identidad y construcción de una práctica controvertida. En Domingo, J. (Coord.): *Asesoramiento educativo y cambio en la institución* (p 69-87). Barcelona, Octaedro–EUB
- Rowan, B. y Miskel, C. G. (1999). Institutional theory and the study of educational organizations. En J. Murphy y K. S. Louis (Eds.) *Handbook of research on educational administration (2nd edition)* (p 359-383). San Francisco: Jossey-Bass
- Rudduck, J. (2007). Student voice, student engagement, and school reform. En Thiessen, D. y Cook-Sather, A. (Eds.) *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (p 587-610). Dordrecht: Springer
- Rudduck, J. y McIntyre, D. (2007). *Improving learning through consulting pupils*. London: Routledge
- Scott, W. R. (2003). *Organizations: rational, natural, and open systems (5th edition)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Thiessen, D. (2007). Researching student experiences in elementary and secondary school: a evolving field of study. En Thiessen, D y Cook-Sather, A. (Eds.) *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (p 1-76). Dordrecht: Springer
- Thomson, y Gunter, H. (2006). From 'consulting pupils' to 'pupils as researchers': a situated case narrative. *British Educational Research Journal*, 32 (6), 839–856

- Wilson, D.F. (2004). *Supporting teachers, supporting pupils. The emotions of teaching and learning*. Londres: Routledge Falmer
- Wood, E. (2003). The power of pupil perspectives in evidence-based practice: the case of gender and underachievement. *Research Papers in Education*, 18(4), 365-383.
- Yin, R.K. (1994). *Case study research: Design and methods (2nd Edition)*. Newbury Park: Sage