

Asesores técnico-pedagógicos y su formación desde un modelo educativo constructivo de intervención psicopedagógica

Lisete Huerta Domínguez
Javier Onrubia Goñi





Asesores técnico-pedagógicos y su formación desde un modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica

Autores:
Lisete Huerta Domínguez
Javier Onrubia Goñi

Esta obra fue sometida a un riguroso proceso de evaluación a doble ciego mediante la dictaminación de reconocidos académicos en su campo de conocimiento nacionales, miembros del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías (CONAHCyT) o con perfil del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP).

Título:

Asesores técnico-pedagógicos y su formación desde un modelo
educacional constructivo de intervención psicopedagógica

Autores:

Lisette Huerta Domínguez

Javier Onrubia Goñi

Corrección de estilo y maquetación:

Editorial Zétira

Diseño de Portada:

Clara Angélica Calderón Velasco

Irma Berenice Velda López

Portada:

Docentes en sesiones de Consejo Técnico Escolar

DR © Secretaría de Educación de Veracruz

Universidad Pedagógica Veracruzana

Av. Justino Sarmiento s/n entre Av. Américas y

Calle Pico de Orizaba

Col. Laderas del Macuiltépetl, C.P. 91133

Xalapa, Veracruz de Ignacio de la Llave, México

www.sev.gob.mx/upv

Primera edición: octubre de 2024

ISBN: 978-607-725-517-8

Impreso en México

El contenido del libro es responsabilidad de la autora.

Reservados todos los derechos. No se permite la reproducción total o parcial de esta obra, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros) sin citar la fuente y autor. La infracción de dichos derechos puede constituir un delito contra la propiedad intelectual.

Gobierno del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave

ING. CUITLÁHUAC GARCÍA JIMÉNEZ
GOBERNADOR DEL ESTADO DE VERACRUZ

MTRO. VÍCTOR EMMANUEL VARGAS BARRIENTOS
SECRETARIO DE EDUCACIÓN

MTRA. LISSETE CAMACHO MUÑOZ
SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR

Universidad Pedagógica Veracruzana

DRA. MARÍA DEL ROSARIO PÉREZ MÉNDEZ
RECTORA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA VERACRUZANA

DR. GONZALO GONZÁLEZ OSORIO
DIRECTOR ACADÉMICO

C.P. MARCELA MIÑÓN GARCÍA
DIRECTOR ADMINISTRATIVO

LEP. ANA ISABEL BÁEZ GUTIÉRREZ
DIRECTORA DE CENTROS REGIONALES

Índice

Introducción	7
El asesoramiento técnico-pedagógico como proceso colaborativo	14
1.1. Intervención psicopedagógica y procesos de asesoramiento colaborativo	14
1.1.1. Algunas propuestas de intervención colaborativa en el ámbito anglosajón	16
1.1.2. El modelo de intervención educativa constructivo	26
1.2. Una aproximación a la caracterización del asesoramiento como colaboración	30
1.2.1. La complejidad del término colaboración	31
1.2.2. Caracterizando la colaboración	33
1.3. Las caras del proceso de asesoramiento colaborativo	46
1.3.1. La cara “fría” del proceso de asesoramiento	46
1.3.2. La cara “cálida” del proceso de asesoramiento	62
La formación de los asesores técnico-pedagógicos para el desarrollo de asesoramientos colaborativos	74
2.1. En qué formar: Hacia un perfil del asesor	76
2.1.1. Algunas aportaciones generales sobre el perfil del asesor	76
2.1.2. Aportaciones sobre el perfil del asesor desde el ámbito anglosajón	80
2.1.3. Aportaciones sobre el perfil del asesor desde el modelo educativo constructivo	82

2.2. ¿Cómo formar al asesor técnico-pedagógico?	96
2.2.1. Propuestas en torno a la formación permanente de los asesores técnico-pedagógicos	97
2.2.2. Algunas investigaciones sobre programas de formación de asesores	105
Criterios para diseñar programas de formación desde un modelo educacional	123
3.1. Una propuesta sobre en qué formar a los asesores para un asesoramiento colaborativo	14
3.2. Una propuesta de criterios sobre cómo formar a los asesores para un asesoramiento colaborativo	124
Reflexiones finales	140
Referencias bibliográficas	142
Acerca de la portada.....	164

Introducción

Esta obra pretende ofrecer elementos para comprender y mejorar los procesos de formación permanente de los asesores técnico-pedagógicos en servicio, tratando de contribuir a su desarrollo profesional para llevar a cabo procesos de asesoramiento de carácter colaborativo, orientados al cambio y mejora de las prácticas de los profesores a los que asesoran, considerando los contextos particulares de cada centro educativo.

Esta presentación tiene una doble finalidad, la primera, reunir algunas características relativas al origen de los planteamientos propuestos, relacionadas con el marco en el que surge y se configura el problema que da lugar al mismo, así como con el contexto institucional en el que se desarrolla. Ambos son elementos que consideramos de interés para una comprensión más ajustada de lo que se propone. Mientras que, la segunda finalidad es presentar la estructura general que hemos adoptado para desarrollar este documento, a modo de guía general para facilitar su lectura.

El presente libro es resultado del cruce de dos situaciones relevantes: por un lado, mi trayectoria profesional previa, y por otro mi participación como estudiante en el *Master Interuniversitario de Psicología de la Educación* (MIPE) ofertado por la Universidad de Barcelona, España, espacio en el que la guía y acompañamiento de Javier se configuro como el escenario perfecto para interpensar y construir los planteamientos que aquí se exponen.

Por lo que, la obra surge de un trabajo colaborativo donde Javier aporta desde su experticia elementos importantes para repensar y articular una propuesta de criterios de formación sustentados en una base sólida de investigaciones que sostienen nuestra mirada de lo que deben ser los procesos de formación de asesores técnico-pedagógicos bajo una mirada colaborativa.

Durante mi trayectoria desempeñe el rol de asesora técnico-pedagógica en mi país (México), aproximadamente 16 años. Este rol

ha implicado que la mayor parte de mi labor se dirigiera a diseñar y desarrollar acciones formativas destinadas a mejorar las prácticas de distintas figuras educativas del nivel de educación preescolar (supervisores escolares, asesores técnico-pedagógicos, personal directivo y profesoras frente a grupo). generalmente, se crearon con la intención de promover e implementar las reformas educativas en vigor. En efecto, a lo largo de los últimos 35 años, la educación en México ha vivido un estado de permanentes reformas (Tapia, 2008), lo que ha implicado, para el Sistema Educativo Nacional Mexicano, el desarrollo de acciones y el uso y optimización de recursos económicos, materiales y humanos en distintos momentos y espacios.

Esta optimización de recursos humanos provocó que en la reforma educativa del 2011 se iniciara la creación de un sistema de asesoría externa a las escuelas, integrado por supervisores escolares, directores escolares y asesores. Además, se intentó perfilar el tipo de figura que debería desarrollarla y las funciones que debería de cumplir para impulsar los cambios que la reforma demandaba (Cordero, Fragoza, & Vázquez, 2015).

Estos lineamientos generales no acabaron de concretarse y la creación de este sistema no llegó a cumplirse. Lo cual, provocó que la responsabilidad de impulsar los cambios propuestos en la reforma se trasladara a los asesores técnico-pedagógicos ubicados en las zonas escolares y las escuelas, convirtiéndolos en agentes claves del proceso de transmisión del enfoque y preceptos de la reforma educativa.

Los asesores asumieron esta responsabilidad y cumplieron con las acciones que se les demandaba desarrollar. Sin embargo, su tarea consistía, y sigue consistiendo, en implementar acciones diseñadas desde la mirada de la administración; es decir, las acciones se trazan “desde fuera” hacia “adentro” de la escuela para ayudar a los profesores a introducir a su práctica el enfoque y los preceptos de la reforma educativa. Entre estas tareas de asesoramiento se encuentra el desarrollar cursos de capacitación a los profesores, talleres sobre algún tema en particular, puesta en marcha de acciones

de seguimiento a la práctica docente una vez abordado un tópico (relacionadas mayoritariamente con la evaluación o planeación); es decir, cuando los asesores realizan algunas de estas tareas se dice que están asesorando a los profesores. En este sentido, el asesoramiento es visto como un momento de formación entendida desde una lógica del tipo “de-la-teoría-a-la-práctica” (Carlson, 1999; Clandinin, 1995; Korthagen, 2010), en la cual los asesores transmiten el enfoque o algunas estrategias didácticas para ayudar a los profesores a mejorar su intervención dentro del aula. Esta transmisión puede desarrollarse en unas horas, unos días o una semana, y después de esto se deja al profesor la responsabilidad de integrarlo y adoptarlo dentro de su práctica.

La formación que recibe el asesor para desarrollar estas tareas es mínima y centrada en el contenido a transmitir, ya que, generalmente, se hace que participen dentro de la “capacitación en cascada”, la cual está diseñada para la transmisión del enfoque y preceptos de la reforma educativa. Esta estrategia consiste en entregar la información por niveles: el primer nivel está vinculado al trabajo que hacen las mesas técnicas estatales (creadas para esta tarea) con los supervisores escolares, el segundo nivel remite la transmisión que hacen de los contenidos los supervisores escolares a los directores de escuela, y finalmente, el tercer nivel donde estos últimos transmiten la información a los profesores de cada centro educativo. En esta cadena operativa los asesores se integran a los distintos niveles mencionados, recibiendo la información de las mesas técnicas o bien de los supervisores y, transmitiéndola a los directores o a los profesores según sea el caso.

Entendemos que esta forma de trabajo de los asesores, esencialmente informativa y jerárquica, basada en la entrega de la información y en la transmisión de consignas de la autoridad a los profesores, presenta algunas limitaciones. La más importante es que este tipo de asesoramiento corre un riesgo considerable de no lograr transformar las prácticas educativas (Gutkin, 1999). Como afirma Fullan (2002), los cambios e innovaciones que son simplemente propuestos desde fuera

de los centros escolares difícilmente son adoptados como propios por los implicados (profesores, directores, padres de familia), originando que en muchas ocasiones dichos cambios se disipen y nunca lleguen a implementarse.

Este es el contexto en el que formamos y desarrollamos nuestra labor como asesores técnico-pedagógicos en México. Vivir esta situación y constatar las limitaciones que este tipo de formación tiene para el desarrollo de una función asesora realmente capaz de ayudar a promover cambios y mejoras en las prácticas docentes, provocó mi interés por indagar algunas formas de ayudar a estos actores, desde la mejora de la formación permanente, hasta encaminarlos hacia nuevos modelos o propuestas de intervención asesora que se centren y recopilen las necesidades de los profesores, esto con la intención de que los cambios que incorporen a su práctica sean significativos y en consecuencia permanentes.

En cuanto a la segunda situación que provocó la motivación de este trabajo, se encuentra mi participación como estudiante en el *Master Interuniversitario de Psicología de la Educación (MIPE)* y particularmente, mi encuentro con la asignatura *Assessorament i intervenció psicològica en l'àmbit de l'educació formal*, impartida por los profesores Isabel Solé y Javier Onrubia. Haber participado de esta me permitió conocer una serie de ideas y concepciones sobre el asesoramiento que yo desconocía y que me parecieron relevantes para mejorar mi función y por supuesto, la del resto de asesores técnico-pedagógicos.

Entrar en contacto con los principios y fundamentos del modelo educacional constructivo de asesoramiento —una visión del aprendizaje y el desarrollo de los sujetos desde una perspectiva constructivista, social y cultural; el entendimiento de una relación compleja y bidireccional entre estos procesos; el foco en las prácticas educativas, una finalidad preventiva y enriquecedora, una intervención indirecta y una relación colaborativa con los agentes educativos— (De la Oliva, Martín, & Vélaz de Medrano, 2005a; Martín & Solé, 1990; Solé, 1998; Solé & Martín, 2011; Monereo & Solé, 1996), así como con

la estrategia de asesoramiento diseñada por Lago y Onrubia (2008, 2011a, 2011b) provocaron mi interés por indagar sobre los procesos de formación permanente de estos actores, y posteriormente desarrollar acciones de formación dirigidos a ayudar a los asesores de México a mejorar sus prácticas introduciendo estos elementos.

El modelo educacional constructivo de asesoramiento, desde mi perspectiva, permite tener una base teórica sólida sobre lo que implica desarrollar procesos de asesoramiento colaborativos desde las necesidades de los docentes, mientras que la estrategia de asesoramiento propuesta por Lago y Onrubia (2008, 2011a, 2011b), permite facilitarles un modo de actuación con una cierta fundamentación teórica y empírica sobre como concretar estos principios en su práctica.

Simultáneamente, el trabajo en el MIPE me permitió entrar en contacto con un conjunto de ideas, procedentes de la perspectiva sociocultural sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (por ejemplo, Mercer, 1995, 2001; Wertsch, 1988; Tharp & Gallimore, 1991), así como de la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar (Coll, 1990, 2001, 2010) relacionadas con los procesos de influencia educativa, entendidos como *ayudas* que pueden y deben prestarse de manera ajustada a la actividad constructiva de los sujetos que participan en acciones formativas. También con un conjunto de instrumentos metodológicos, como el análisis de la interactividad (Coll, Colomina, Onrubia, & Rochera, 1992, 1995; Coll, Onrubia, & Mauri, 2008), dirigidos a la investigación empírica de estos procesos.

La confluencia de estas dos etapas dio origen a mi interés por abordar este tema desde el intento de proponer las *ayudas* que se les pueden brindar a los asesores técnico-pedagógicos en ejercicio para transitar de un tipo de asesoramiento prescriptivo a un modelo más colaborativo que les permita introducir mejoras en las prácticas de los profesores a los que asesoren.

El libro que inicia con estas páginas pretende comunicar de manera sistemática algunos planteamientos teóricos que detallan la forma de

entender el asesoramiento colaborativo y las características que debe tener la formación de estos actores educativos.

El Capítulo 1 se centra en la noción de “colaboración” en el marco de los procesos de asesoramiento técnico-pedagógico. En este se introduce la idea del asesoramiento colaborativo vinculándola con una cierta aproximación o enfoque de la intervención del asesor en la escuela (un enfoque de servicio indirecto y centrado en el contexto), también revisando algunos ejemplos de propuestas y/o modelos de intervención que, desde este enfoque, definen la colaboración como un elemento clave de dicha intervención. En este marco, se elaboran los elementos que, a nuestro parecer, definen la colaboración en los procesos de asesoramiento, y se discuten con cierto detalle las dos dimensiones o “caras” de este tipo de colaboración.

El capítulo 2 se centra en la formación de los asesores para desarrollar procesos de asesoramiento colaborativo. Se inicia con un recorrido sobre distintas aportaciones anglosajones y locales relacionadas con dos aspectos relevantes para el estudio: el perfil que debe poseer un asesor que desarrolle asesoramientos de tipo colaborativo, y algunas consideraciones sobre cómo se debe formar a estas figuras.

A partir de todo ello, en un tercer capítulo se introduce nuestra propia propuesta de criterios para diseñar programas de formación desde un modelo educacional constructivo, incluyendo las competencias que, a nuestro juicio y desde este modelo, deberían desarrollar los asesores para estar en condiciones de apoyar procesos colaborativos de asesoramiento.

Para cerrar el libro se hacen algunas reflexiones finales que nos permiten dejar abiertas interrogantes relacionadas con la formación de estos profesionales y su relevancia en los procesos de cambio y mejora de las prácticas educativas.

Capítulo 1

El asesoramiento técnico-pedagógico como
proceso colaborativo

El asesoramiento técnico-pedagógico como proceso colaborativo.

De acuerdo con lo señalado en la Introducción, en este capítulo nos ocuparemos de dibujar conceptualmente aquellos aspectos que describen el asesoramiento técnico-pedagógico como un proceso colaborativo. Organizaremos la sección en tres apartados.

En el primero, vincularemos la idea de asesoramiento colaborativo a una cierta aproximación o enfoque de la intervención del asesor en la escuela —la intervención entendida como un servicio indirecto, preventivo y que busca mejorar los contextos educativos al tiempo que capacita al profesorado y al resto de agentes educativos—, además presentaremos algunos ejemplos de propuestas y/o modelos de intervención que, desde este planteamiento, definen la colaboración como un elemento clave de dicha intervención.

En el segundo apartado, presentaremos los elementos que, según nuestro criterio, son definitorios en la caracterización de la colaboración en un proceso de asesoramiento.

Finalmente, analizaremos con cierto detalle las dos dimensiones o “caras” de la colaboración en un proceso de asesoramiento: una más cognitiva, relacionada con el proceso de diseño e implementación de las mejoras en la actuación del profesorado, y otra más motivacional, afectiva y relacional, vinculada con la creación y mantenimiento de la relación de colaboración entre asesor y asesorados.

1.1. Intervención psicopedagógica y procesos de asesoramiento colaborativo

El interés por la colaboración entre asesores técnico-pedagógicos y profesores aparece cuando la intervención psicopedagógica deja de concebirse como una intervención directa del psicólogo sobre los alumnos que presentan algún tipo de dificultad o problema en su

proceso o resultados de aprendizaje, en cambio pasa a entenderse como una intervención indirecta y un apoyo a los profesores para que estos sean capaces de ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje al conjunto de su alumnado.

Frente a las intervenciones directas o “centradas en el niño”, que están dirigidas a identificar en el alumno los problemas que no le permiten comportarse o aprender de manera “correcta”, y con dicha información poder influir sobre él para solucionarlo. Esta forma de intervención intenta poner más bien el foco en el contexto (Buck, 2015), adoptando con ello una aproximación y un modelo de servicio de carácter indirecto (Bramlett & Murphy, 1998; Gutkin & Curtis, 2009; Hylander, 2012; Knotek, 2003, 2012; Knotek & Hylander, 2014; Knotek, Rosenfield, Gravois, & Babinski, 2003; Knotek & Sandoval, 2003; Newman & Ingraham, 2016; Newman *et al.*, 2016; Rosenfield, 2013; Sandoval, 2003).

Desde esta aproximación más indirecta y contextual, la intervención psicopedagógica busca prevenir las dificultades del estudiante y mejorar las capacidades de los profesores frente a eventuales problemas futuros (Gutkin & Curtis, 2009; Rosenfield 2013; Sheridan & Gutkin 2000). Debido a esto, se ve como la ayuda a los alumnos en su proceso de aprendizaje pasa a través de un trabajo colaborativo con los profesores (Bramlett & Murphy, 1998; Gutkin & Curtis, 2009; Hylander, 2012; Knotek, 2003, 2012; Knotek *et al.*, 2003; Knotek & Hylander, 2014; Knotek & Sandoval, 2003; Newman & Ingraham, 2016; Newman *et al.*, 2016; Rosenfield, 2013; Sandoval, 2003).

Este marco considera que el trabajo colaborativo, en otras palabras “hombro con hombro”, debe darse a lo largo de todo el proceso de relación entre quien solicita la ayuda (el profesor) y quien la da (el asesor). Es decir, desde el inicio y durante todo el análisis del problema, en el diseño de las actuaciones a realizar por el profesorado, también en el transcurso de la implementación de estas actuaciones y de su

valoración. Entonces, asesor y asesorado trabajan de manera conjunta para co-conceptualizar tanto los problemas como las soluciones a los mismos (Newman & Ingraham, 2016).

1.1.1. Algunas propuestas de intervención colaborativa en el ámbito anglosajón.

Esta manera de enfocar los procesos de intervención psicopedagógica, basada en el carácter preventivo de la misma, en la dotación de herramientas para hacer frente a futuros problemas, en el trabajo colaborativo e interpersonal a lo largo del proceso de ayuda, y en la co-conceptualización del problema, además del diseño, implementación y valoración del proceso, se ha ido extendiendo en las últimas décadas en el ámbito anglosajón. Algunas propuestas de intervención que se han ido desarrollando y consolidando desde finales del siglo pasado, especialmente en el ámbito anglosajón, dan cuenta de esta extensión, al tiempo que la concretan y han contribuido a ella.

A continuación, destacaremos, muy brevemente, cuatro de estas propuestas: la *Consultee-Centered Consultation*, (CCC), la *Instrucional Consultation*, (IC), el *Exceptional Professional Learning* (EPL), y la *Conjoint Behavioral Consultation* (CBC).

La *Consultee-Centered Consultation* (CCC) (Hylander, 2012; Knotek & Hylander, 2014; Knotek & Sandoval, 2003; Newman & Ingraham, 2016; Newman *et al.*, 2016; Sandoval, 2003). Propone centrar los esfuerzos en ayudar a los profesores a mejorar su práctica, considerando el entorno de sus alumnos con la intención de impactar en la mejora de su comportamiento y su aprendizaje. Esta propuesta de intervención psicopedagógica tuvo sus orígenes en el asesoramiento de salud mental creado por Caplan en los años cuarenta. Sin embargo, su introducción a las escuelas provocó cambios importantes en su fundamentación teórica, el contenido del asesoramiento y la manera de entender el rol del asesor.

De acuerdo con Knotek y Sandoval (2003), así como con Newman e Ingraham (2016), es posible señalar cuatro rasgos definitorios de esta propuesta, ya en su versión centrada en la intervención psicopedagógica:

- El establecimiento de una relación no jerárquica entre el asesor y asesorado.
- La detección sentida del problema por parte del asesorado que denota la preocupación por apoyar el aprendizaje de los alumnos.
- La creación de un ambiente de bienestar para poder trabajar de manera colaborativa.
- La aceptación de que la meta del asesoramiento es elaborar de manera conjunta una nueva forma de co-conceptualizar el problema, además de desarrollar un mayor número de estrategias en el asesorado para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al no establecerse una relación jerárquica, tanto el asesor como el asesorado pueden, y deben, aportar su experiencia profesional al proceso de asesoramiento. Si bien, para este modelo, el asesor debe dominar el contenido y dirigir el desarrollo del proceso de asesoramiento, en tanto el asesorado es considerado siempre un agente activo en dicho proceso (Sandoval, 2003). Por esta razón, el asesor debe planear la intervención en colaboración con los asesorados, y considerar sus puntos de vista y aportaciones para ajustar las propuestas y mantener el compromiso y la motivación en el proceso. Desde este planteamiento, se pretende asegurar que los asesorados, al sentirse reconocidos en sus aportaciones, acepten las propuestas de cambio que se les hacen (Newman & Ingraham, 2016).

La aprobación de la intervención por parte del asesorado es un elemento clave de esta propuesta de asesoramiento, ya que se le brinda la posibilidad de estar de acuerdo o no con las posibles vías de acción para solucionar el problema (Newman & Ingraham, 2016). En

este sentido, se propone que, para que el asesor logre la aceptación de la intervención por parte del asesorado, considere al plantear sus alternativas de solución algunas cuestiones o criterios. Así, por ejemplo, deberá transmitir al asesorado la importancia de su papel en la mejora del comportamiento y/o el aprendizaje de sus alumnos. Igualmente, antes de proponer el plan de acción será necesario que el asesor valore la complejidad de este, con la intención de identificar el esfuerzo que llevará al asesorado a ponerlo en práctica y proponer acciones factibles de realizar. También, deberá valorar los recursos necesarios para la implementación de la intervención y transmitir a los asesorados que las acciones se pueden llevar a cabo. Por último, deberá cuidar a lo largo del proceso de asesoramiento la motivación del asesorado para continuar desarrollando las propuestas de cambio que se decidieron al inicio de este. Todo ello, entendiendo que las interacciones y las relaciones profesionales entre asesor y asesorado son fundamentales para el logro de los resultados, y que el trabajo colaborativo entre los distintos agentes es visto como una oportunidad de aprendizaje profesional (Sandoval, 2003).

De acuerdo con lo anterior, un aspecto relevante de esta propuesta de asesoramiento es su afirmación de la relación entre asesoramiento técnico-pedagógico y desarrollo profesional de los profesores. Respecto a esto, se entiende que, al participar de procesos de asesoramiento de este tipo, los profesores desarrollan estrategias profesionales, que además actúan como mecanismos de prevención para situaciones futuras. La CCC, entonces, se toma como una forma de aprendizaje profesional de los maestros que destaca como elemento indispensable la colaboración profesional entre el asesor y el asesorado o grupo de asesorados.

El aprendizaje profesional, para esta propuesta, se da cuando los asesorados logran un cambio de concepciones vinculadas al problema que les atañe, y al mismo tiempo desarrollan competencias que les permitan ocuparse de problemas futuros (Knotek & Sandoval, 2003). Por esta razón, la CCC se ocupa de que los asesorados, a

través del proceso de asesoramiento, teoricen el problema y busquen soluciones factibles de realizar con la intención de provocar mejoras en los aprendizajes de los alumnos, ya que estos son vistos de manera inseparable de la interacción con el profesor. En este sentido, se presta atención a los cambios conceptuales y comportamentales del asesorado (Hylander, 2012). La aportación de Truscott *et al.* (2012) respecto a que la mejora de las escuelas se basa en encontrar la manera de facilitar los cambios conceptuales y de comportamiento en los educadores, coincide con lo que la CCC plantea al decir que el apoyo de tales cambios de los asesorados es la marca distintiva de este tipo de procesos (Knotek & Sandoval, 2003).

Por tanto, podemos decir que la CCC es una propuesta de intervención que centra sus esfuerzos en lograr un cambio conceptual y de actuación de los profesores, a través de un trabajo colaborativo en el que asesor y asesorados comparten, deciden y ejecutan acciones para alcanzar esta finalidad. En este ámbito, se considera al asesorado como un agente activo y al asesor como el dinamizador de este proceso de cambio.

La segunda propuesta que concreta y desarrolla el enfoque de intervención es la *Instrucional Consultation* (IC) (Kaiser, Rosenfield, & Gravois, 2009; Knotek, 2012; Rosenfield, 2002, 2008; Rosenfield, Gravois, & Silva, 2014). La cual tiene como meta principal mejorar el rendimiento académico de los alumnos (Rosenfield, 2008). Para alcanzar este objetivo, propone desarrollar procesos de asesoramiento que se apoyen en tres componentes básicos (Rosenfield *et al.*, 2014). El primero es el establecimiento de una relación entre el asesor y el asesorado, basada en las habilidades de comunicación efectiva, ya que esto abrirá un espacio para que los maestros puedan reflexionar sobre su práctica en un ambiente de apoyo, es decir, que el asesor sea capaz de escuchar y hacer sentir al asesorado entendido, valorado y reconocido en sus fortalezas. Esto permitirá que el proceso de asesoramiento fluya con menores contratiempos. El segundo de estos componentes es la necesidad de desarrollar el asesoramiento tomando

en cuenta las etapas de un proceso de resolución de problemas. En este sentido, esta propuesta reconoce que sin una estructura clara y organizada del proceso de asesoramiento será más difícil identificar e implementar los cambios necesarios. El tercero y último de los componentes es la importancia de desarrollar algunas estrategias sistemáticas de evaluación e intervención para abordar los problemas de aprendizaje y de conducta de los alumnos. En el transcurso del proceso de asesoramiento se deberán valorar los avances obtenidos, tanto en la práctica de los profesores como en los logros de los alumnos. La consideración de este componente permitirá hacer los ajustes necesarios para que el proceso de asesoramiento cumpla su meta de mejorar el rendimiento académico de los alumnos.

Teniendo en cuenta esta finalidad, la IC destaca la importancia tanto del contenido sobre el cual se asesora (evaluación de la instrucción, intervenciones académicas y de comportamiento basadas en evidencia), así como del proceso que se debe desarrollar a lo largo del asesoramiento (basado en una secuencia de pasos para un proceso conjunto de resolución de problemas y en una relación de trabajo colaborativo entre el asesor y el profesor) (Rosenfield, 2008; Rosenfield *et al.*, 2014). Por lo tanto, los responsables de dirigir el proceso de asesoramiento deben centrar sus esfuerzos en lograr que los alumnos mejoren su rendimiento, y simultáneamente que los profesores mejoren su desempeño. Es por lo que la IC se convierte en un proceso de asesoramiento comprometido con la mejora de las prácticas de los profesores.

Siguiendo esta idea, la IC se basa en la premisa de que, si se mejora la forma en que los maestros programan y gestionan su proceso de instrucción, considerando las necesidades de sus alumnos, esto llevara al aumento del éxito académico del alumnado, también se reducirán las dificultades de comportamiento, y se evitará que los estudiantes pasen tiempo fuera del aula con especialistas.

Para la IC, la ayuda que se brinda a los maestros es con la finalidad de que trabajen con todos sus alumnos en el aula. Con relación a esto,

el trabajo de la IC se dirige específicamente al contexto ordinario de enseñanza, el aula ordinaria, y en particular a la interacción entre el alumno, la instrucción y la tarea de enseñanza-aprendizaje, afirmando que si existe una instrucción efectiva el estudiante obtiene mejores logros.

Para lograr lo antes expuesto, esta propuesta plantea una forma particular de aterrizar estos principios en la práctica. Propone llevarlos a cabo a través de la conformación de equipos de trabajo denominados *IC teams* (equipos de asesoramiento instruccional) (Gravois, Gickling, & Rosenfield, 2011). Estos grupos se caracterizan por estar conformados como agrupaciones multidisciplinares, es decir, equipos de profesionales (facilitador, director, grupo de especialistas, profesores de aula), los que implementan conjuntamente el proceso de asesoramiento. También se caracterizan por desarrollar un proceso de trabajo colaborativo, donde cada uno aporta desde su experticia sus conocimientos y habilidades. Y, finalmente, por desarrollar procesos evaluativos que aseguren la integridad de la aplicación de la innovación.

Los *IC teams* tienen como último objetivo construir una cultura colaborativa de resolución de problemas dentro de la escuela, dotando para ello a los profesores de una serie de competencias profesionales a través de cada una de las fases del proceso de asesoramiento (Gravois *et al.*, 2011; Rosenfield *et al.*, 2014).

En síntesis, por tanto, podemos decir que la finalidad global de la IC es proveer a los profesores de competencias profesionales a lo largo del proceso que les permitan gestionar y enriquecer su proceso de enseñanza, mejorando así el rendimiento de los alumnos. Para ello propone la construcción de una cultura colaborativa en torno a la enseñanza, y el uso de la resolución de problemas como estrategia central del proceso de asesoramiento.

La tercera propuesta retoma las premisas señaladas (intervención indirecta, contextual, colaborativa y preventiva). Conocida como *Exceptional Professional Learning* (EPL) (Albritton & Truscott, 2014; Truscott & Truscott, 2004; Truscott *et al.*, 2012), la cual, se define como

un proceso de asesoramiento integral que atiende, específicamente, a los procesos y mecanismos que influyen en los cambios cognitivos, conductuales y motivacionales de los profesionales (Truscott *et al.*, 2012).

La EPL centra sus esfuerzos en ayudar a los profesores a modificar su comportamiento, enriquecer su conocimiento sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de mantener la motivación por su tarea. Como su nombre indica, el EPL es una propuesta de asesoramiento y a la vez de aprendizaje profesional para los profesores, dirigida a ayudarles en su proceso de identificación, implementación, adaptación y generalización de prácticas educativas efectivas.

Para la EPL, este cambio conceptual y de comportamiento de los educadores se basa en los aportes de la psicología positiva y la teoría de la autodeterminación (SDT por sus siglas en inglés), así como en la teoría del aprendizaje constructivista y socio-constructivista y la práctica distribuida (Truscott *et al.*, 2012; Truscott & Truscott, 2004). Desde esta aproximación, la EPL es considerada como un proceso de asesoramiento que fomenta el desarrollo y el sustento de estados afectivos positivos, relacionados con la eficacia y la competencia laboral (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). A la par, reconoce que las interacciones entre los sujetos (asesores y asesorados) son las que influyen en el aprendizaje de los involucrados. Esta propuesta considera también que la distribución de las ayudas y de las sesiones de trabajo son determinantes para provocar y mantener estos cambios.

Así como las propuestas antes mencionadas, la EPL tiene como principio esencial la participación colaborativa en la resolución de problemas. Sin embargo, para llevar a cabo el mismo, plantea un proceso muy particular y distintivo, ya que se concibe y emplea a dos niveles. El primer nivel tiene que ver con la organización “macro” del proceso de asesoramiento; el segundo nivel se relaciona de manera más “micro” y se emplea como estrategia de aprendizaje profesional en cada una de las sesiones del proceso. Este nivel utiliza como recurso una serie de casos construidos en colaboración con los profesores

que participan del asesoramiento, y se basan en las necesidades y preocupaciones de su práctica. En este sentido, la EPL es vista como una propuesta útil para dar respuesta a las preocupaciones educativas comunes, así como una forma de aumentar la efectividad de procesos específicos en escuelas (Truscott *et al.*, 2012). Esto nos lleva a afirmar que es una propuesta destinada a ayudar a los profesores desde necesidades reales y sentidas por ellos.

Al inicio del proceso de asesoramiento se establecen agrupaciones “naturales” de aprendizaje, es decir, los grupos de trabajo se conforman con profesores que enseñan un mismo curso, enseñan una misma materia o área, que se enfrentan a un problema común, o bien que tienen en común a un determinado estudiante. La herramienta principal para el EPL, como ya lo habíamos mencionado, es el uso de casos. Los cuales se desprenden de experiencias de los profesores considerando asuntos prácticos de la clase o de la organización. El que estos tengan este carácter contextual provoca que los profesores se involucren activamente con los problemas reales y sentidos de sus aulas y escuelas.

En esta situación, el asesor funge como un gestor, promotor y facilitador de las condiciones que dinamizarán el trabajo antes, durante y después de las sesiones. Algunas de las acciones que debe realizar son: evaluar las necesidades de los profesores, establecer los grupos de trabajo, planificar las sesiones considerando las aportaciones de los asesorados, fortalecer las relaciones entre ambas partes, ayudarles en la construcción del caso, ofrecer *feedback*, programar visitas de soporte, etc. (Truscott *et al.*, 2012). Esto no quiere decir que sea el único responsable del asesoramiento, ya que los profesores participan activamente aportando sus conocimientos, ideas, reflexiones y aportaciones en cada uno de los momentos del proceso.

En resumen, podemos decir que, esta propuesta reconoce la importancia de las interacciones entre los participantes como promotora del aprendizaje profesional que se desprende del proceso de asesoramiento, y con ello pone al trabajo colaborativo como

elemento clave para generar cambios significativos y permanentes en las prácticas de los profesores. En esta, como en las anteriores propuestas, se le sigue destinando al asesor la tarea de mantener un equilibrio entre la dimensión cognitiva y la dimensión motivacional, afectiva y emocional que integran dicho proceso.

La cuarta propuesta de asesoramiento que comparte las premisas consideradas, y queremos destacar, es la *Conjoint Behavioral Consultation* (CBC) (Garbacz *et al.* 2008; Sheridan, Bovaird, Glover, Garbacz, & Witte, 2012; Sheridan, Clarke, & Ransom, 2014). Su rasgo diferencial es que el trabajo se lleva a cabo con la intención de promover esfuerzos colaborativos y responsivos entre las familias y la escuela, para obtener resultados positivos y consistentes relacionados con los aspectos académicos, conductuales y socioemocionales de los estudiantes.

Sheridan y Kratochwill (2008) definen este tipo de intervención como: “a strength-based, cross-system problem-solving and decision-making model where in parents, teachers, and other caregivers or service providers work as partners and share responsibility for promoting positive and consistent outcomes related to a child’s academic, behavioral and social-emotional development” (p.25).

En esta propuesta, el asesor facilita, a través de una relación colaborativa y a lo largo de un proceso de resolución conjunta de problemas, la identificación de interconexiones entre el hogar y la escuela que influyen o pueden influir en el desarrollo del estudiante (Sheridan & Kratochwill, 1992). Como en todo proceso colaborativo, las aportaciones de la familia, los profesores y otros cuidadores son reconocidas como valiosas y necesarias, por lo que, el tipo de relación que se establezca entre la familia, los profesores y el asesor deberá estar basada en la cooperación, la confianza y en la declaración explícita de los derechos y responsabilidades que cada uno deberá asumir para que el proceso de asesoramiento funcione.

Esta intervención considera necesario que, a lo largo del proceso de participación, tanto las familias como los profesores reconozcan sus

fortalezas y desarrollen sus capacidades para estar en condiciones de ayudar a los alumnos. El asesor juega un papel muy importante, ya que es él el encargado de empoderar a las familias y a los profesores haciéndolos consientes de sus capacidades (Sheridan *et al.*, 2014). Esta idea es una de las principales premisas para este tipo de intervención.

La CBC se plantea metas y objetivos generales, dentro de los que se encuentran: a) promover logros académicos, de comportamiento y socio-emocionales en los estudiantes a través de la solución conjunta de problemas; b) fomentar la participación de los padres; c) desarrollar las capacidades de los participantes (padres-profesores) y; d) fortalecer las relaciones entre los sistemas para favorecer el aprendizaje y el desarrollo del alumno (Sheridan & Kratochwill, 2008).

Si bien, el proceso de intervención de esta propuesta tiene como objetivo ayudar a los alumnos en su desarrollo y aprendizaje, la CBC reconoce que el proceso por el cual se logran los resultados es tan importante como los propios resultados (Sheridan *et al.*, 2014). En este sentido, destaca que la relación familia-escuela que se logra construir y las capacidades que se consiguen desarrollar son esenciales para promover el crecimiento futuro del equipo, además fomentar el bienestar general y el desarrollo de los alumnos.

La CBC subraya que, tanto la estructura de su propuesta (fases del proceso de intervención) como la relación que se propone construir con las familias y la escuela, es lo que contribuye positivamente a los logros de los estudiantes. Esto lo han estudiado y documentado en algunos trabajos, donde se pone de manifiesto que la fuerza de la relación que se logra desarrollar entre las familias y los profesores a través del proceso de intervención influye en los logros de los alumnos (Sheridan *et al.* 2012).

Los pasos o fases que plantea esta propuesta para alcanzar dicho objetivo son los siguientes: a) identificación conjunta de necesidades, b) análisis conjunto de las necesidades, c) implementación del plan de acción (escuela-hogar) y, d) evaluación conjunta del plan (Sheridan *et al.*, 2014). Más adelante, en nuestra exposición de las caras del proceso

de asesoramiento colaborativo, se hablará a detalle de estos pasos; sin embargo, en este punto consideramos necesario introducir la idea de que estas fases o momentos se operacionalizan, en buena parte, a través de entrevistas estructuradas, tales como: una entrevista inicial en la fase de identificación de necesidades conjunta, otra en la fase de análisis conjunto de las necesidades y otra en la fase de evaluación conjunta del plan. El uso de estas entrevistas guía las sesiones que conforman cada una de las fases.

Recapitulando lo anterior podemos decir que, esta propuesta de intervención, igual que las anteriores, se ocupa de mejorar el contexto en el que se lleva a cabo el desarrollo y aprendizaje de los alumnos. En este caso, el proceso de mejora se da a través de un trabajo de colaboración entre las familias, los profesores y el asesor, cuidando en todo momento el mantenimiento de las condiciones emocionales y afectivas, y ayudando a estos actores en la mejora de sus prácticas educativas, dotándoles de competencias que les permitan atender situaciones similares en el futuro.

1.1.2. El modelo de intervención educacional constructivo

En el medio español, para la evolución hacia una intervención psicopedagógica de carácter más indirecto, preventivo, contextual y capacitador del profesorado, y con ello más colaborativa, se ha apostado por un modelo “educacional constructivo” de intervención (Bassedas,1998; De la Oliva *et al.*, 2005a, 2005b; Hugué, 1993; Luna, 2011; Martín & Solé, 1990; Monereo & Solé, 1996; Solé 1997; 1998; Solé & Martín, 2011), el cual supere las limitaciones de una aproximación “clínico asistencial” de la misma. Este modelo, además de la adopción de estas premisas, se ha apoyado de manera explícita en una posición teórica de carácter constructivista y sociocultural sobre los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje (algo que no siempre sucede en las propuestas del ámbito anglosajón que acabamos de revisar).

En la tabla siguiente nos interesa presentar las premisas que definen a cada uno de estos modelos.

Tabla 1.1. Caracterización de los modelos de intervención psicopedagógica dimensiones críticas (Adaptado de: De la Oliva et al., 2005b).

Modelos Dimensiones	Modelo clínico	Modelo educativo
Concepción epistemológica.	Lineal-causal.	Sistémica.
Concepción del desarrollo.	“Inside-out” – Mecanismos intrapsicológicos.	“Outside-in” – Mecanismos interpsicológicos e intrapsicológicos.
Finalidad de la intervención.	Remedial.	Enriquecedora y preventiva.
Relación con el profesorado.	Directiva (prescripción o provisión).	Colaborativa.
Enfoque prioritario de la intervención.	Reactivo (por demandas).	Proactivo (por objetivos).
Población a la que va dirigida.	Alumnado con dificultades.	Comunidad educativa en su conjunto (todo el alumnado, profesorado, institución, familias).
Foco de la intervención.	Psicológico – Sujeto.	Psicoeducativo – Contexto.
Tipo de intervención.	Directa (sobre el alumno).	Indirecta (sobre los agentes educativos).
Coordinación con, y participación de, otros agentes educativos.	Baja.	Alta.

De acuerdo con los datos, y muy brevemente señaladas, las principales tomas de posición de un modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica pueden sintetizarse como:

- Una visión del aprendizaje y el desarrollo de los sujetos desde una perspectiva constructivista, social y cultural.
- El entendimiento de una relación compleja y bidireccional entre aprendizaje y desarrollo, es decir, la consideración de que mientras se realizan acciones para favorecer el aprendizaje de los sujetos, el desarrollo también se ve afectado de manera positiva, y viceversa. Esta premisa pone de manifiesto que, además de considerar los mecanismos intrapsicológicos como facilitadores del desarrollo del sujeto, adquieren un lugar fundamental aquellos de carácter interpsicológico. Lo anterior dota de un significado importante a las interacciones sociales que podrán facilitar estos procesos en los individuos.
- La consideración de que la intervención psicopedagógica debe ser fundamentalmente preventiva y enriquecedora. En tal caso, el asesor actúa en el contexto en el que se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje, para así generar las mejores condiciones y “prevenir” las dificultades que se puedan presentar. Esto último se da gracias a la optimización de los diferentes agentes con los que cuenta la institución educativa (Monereo & Solé, 1996), y se convierte en una acción enriquecedora, ya que, ayuda al profesor y/o institución a contar con un mayor número de herramientas que permitan evitar y prever situaciones similares en momentos distintos de la vida escolar, llevando a mejorar de forma global la calidad educativa.
- El reconocimiento de la necesidad de establecer una relación de colaboración con los sujetos destinatarios de la intervención (fundamentalmente los profesores), para lograr incidir de manera positiva en la mejora del aprendizaje de los alumnos.
- La apuesta por una intervención proactiva, es decir, que se planifican y diseñan intervenciones (por ejemplo, en forma de programas o planes) antes de que se presenten situaciones problemáticas.

- Entender que el foco de intervención es la comunidad educativa en su conjunto (todo el alumnado, profesorado, institución, familias), reconociendo la influencia de todos estos actores en la mejora de los aprendizajes de los alumnos.
- Una mirada sistémica sobre la institución educativa como contexto de intervención, y sobre las relaciones que se establecen entre los miembros de la institución, y con el asesor (Bassedas, 1998; Huguet, 1993).
- La apuesta decidida por una intervención indirecta, centrada no solo en la prescripción y provisión de ayudas a un niño que presente una dificultad, sino en la mejora de la enseñanza de los docentes que interactúan con todos los alumnos. Esta intervención indirecta busca aportar mejoras significativas en los aprendizajes tanto del niño con dificultades como de todos los alumnos de la clase.
- La búsqueda de un alto nivel de coordinación y participación de otros agentes educativos, que se entiende como fundamental. Esta coordinación y participación entre todos los agentes permitirá la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Monereo y Solé (1996) señalan que “la intervención psicopedagógica solo puede ser válida si se realiza en los contextos donde habitualmente el alumno desarrolla sus actividades y a través de las personas que de forma cotidiana se relacionan con él [...], por lo tanto, se requiere de la colaboración del mayor número de agentes educativos implicados” (pág. 20).

Queda claro, entonces, que este modelo se dirige a la mejora de las prácticas educativas y no se limita a la atención individual, es decir demandas individuales relacionadas a alumnos con dificultades. Gracias a ello, recoge e integra elementos de lo que algunos autores llaman “asesoramiento por programas”. Este tipo de propuestas señalan que el asesoramiento debe prevenir situaciones problemáticas en el futuro (carácter preventivo) y convertirse en una herramienta global

de apoyo a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas (Grau, 2007). Al mismo tiempo, subrayan que el asesoramiento tiene, en muchas ocasiones, no solo una dimensión individual sino también, grupal y colectiva, dicho de otra forma, que no se dirige únicamente a profesores individuales sino también a grupos y colectivos de profesores.

De acuerdo con lo anterior, en el modelo educacional constructivo la colaboración, la resolución conjunta de problemas y, el reconocimiento del contexto y de los otros para provocar mejores aprendizajes, son elementos definitorios que nos permiten pensar procesos de asesoramiento que impacten de manera positiva en la calidad de la educación. Esta mirada asume la necesidad del establecimiento de una relación colaborativa entre el asesor y los asesorados, lo cual permitirá arribar a prácticas cada vez más inclusivas y destinadas a atender a la diversidad que en las aulas confluyen.

En conjunto, tanto las diferentes propuestas de asesoramiento que hemos descrito, como el modelo educacional constructivo que acabamos de revisar, ilustran el paso de una intervención psicopedagógica centrada en el alumno y de carácter directo, a una intervención psicopedagógica centrada en el contexto y de carácter indirecto.

Esta intervención es asociada a finalidades preventivas y enriquecedoras, y sitúa a la colaboración entre asesores y profesores como un elemento clave del proceso de intervención. Esta última, es la que nos interesa profundizar en páginas subsecuentes, ya que, consideramos que esto nos permitirá, además de comprender mejor lo que significa e implica la puesta en marcha de procesos de asesoramiento, ir perfilando las competencias en las que el asesor base su intervención para una aproximación colaborativa y en las que un modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica debe poseer.

1.2. Una aproximación a la caracterización del asesoramiento como colaboración.

En lo consecutivo, nos interesa exponer la manera de entender la colaboración como rasgo indispensable de los procesos de asesoramiento para el cambio y la innovación de las prácticas escolares, destacando los rasgos que, de acuerdo con nuestro discernimiento y la literatura relacionada con este tema, definen un asesoramiento de carácter colaborativo.

1.2.1. La complejidad del término colaboración.

Definir la colaboración en el contexto del asesoramiento técnico-pedagógico no es fácil. El término ha sido empleado por distintas aproximaciones en este ámbito, las cuales han entendido y explicado la colaboración de distintas maneras, todas atendiendo a criterios o variables distintas para definir cuando un proceso de asesoramiento es más o menos colaborativo.

Una muestra de esta complejidad la encontramos en el trabajo de revisión, ya clásico, de Schulte y Osborne (2003), quienes identifican hasta seis formas distintas de ver la colaboración en el ámbito del asesoramiento. Estas autoras destacan que, si bien estas formas coinciden en que colaborar significa, en alguna medida, que *el asesor y el asesorado trabajan juntos de alguna manera en una o más fases del proceso de resolución de problemas*, distintos autores ponen el énfasis en diferentes aspectos al caracterizar lo que quiere decir “trabajar juntos”.

Así, en algunas aproximaciones, colaborar tiene que ver con desarrollar roles iguales, pero al mismo tiempo diferentes dependiendo la fase del proceso de asesoramiento en la que se encuentran. De acuerdo con ello, el asesor y el asesorado se desempeñan como *dos expertos* que asumen *responsabilidad por diferentes aspectos* a lo largo del proceso de asesoramiento. Por ejemplo, el asesor puede ser experto en el diseño

de instrumentos o recolección de datos, mientras que el asesorado es el experto a la hora de aplicar una determinada intervención.

En otros casos, la colaboración supone concebir al asesor como un colega más que ayuda al asesorado a reflexionar sobre el problema que le preocupa, evitando dar consejos directamente para no afectar la autonomía del asesorado. En este caso, ninguno de los dos asume un rol inferior o superior durante el proceso de asesoramiento, sino que se relacionan como pares.

Otros planteamientos señalan que el asesor y el asesorado trabajan juntos a lo largo de *todas* las fases del proceso de resolución del problema, y *ambos* asumen la responsabilidad por el logro de los estudiantes para los cuales se inicia el proceso de asesoramiento. En esta forma de entender la relación de colaboración, el asesor se involucra directamente con la implementación del plan diseñado de manera conjunta, ofreciendo al asesorado acompañamiento y seguimiento a lo largo de la aplicación del plan.

Una mirada diferente caracteriza a la colaboración como, un proceso en el que el asesor toma en cuenta a los asesorados durante la formulación del plan de intervención para los estudiantes. En este caso, el primero asume un rol de experto y mantiene la responsabilidad principal para la identificación del problema, y el segundo participa significativamente en esta construcción. Esta contemplación destaca que, cuando el asesorado participa activamente de la identificación del problema y del diseño del plan de intervención, es más probable que acepte las ayudas que le brinda el asesor.

Una quinta aproximación, que las autoras vinculan con el trabajo de Idol y colaboradores (1986), resalta que en una relación colaborativa no hay un líder designado, sino que este rol se alterna entre el asesor y el asesorado dependiendo las necesidades, las actitudes y las habilidades que se ponen en juego en el asesoramiento. Por lo tanto, desde este punto de vista, un asesor puede ser colaborativo al supervisar, delegar o compartir responsabilidades con el asesorado, siempre y cuando ambas partes estén de acuerdo.

Una última forma para entender la relación de colaboración, tiene que ver con la igualdad de roles de poder y del valor de las aportaciones de cada uno de los participantes del proceso de asesoramiento. En este caso se entiende que deja de existir colaboración cuando alguno de los dos participantes percibe del otro mayor poder en la toma de decisiones, o que se valoran más sus aportaciones (Friend & Cook, 2000).

El breve repaso que hemos hecho al recorrido realizado por estas autoras nos permite constatar que, si bien todas estas aproximaciones se dicen colaborativas, las dimensiones en las que sostienen este argumento son diferentes, y remiten a cuestiones diversas como, en quién recae el liderazgo, cuál es el nivel de experticia de los participantes, o cómo se reparte el poder en el proceso de asesoramiento. Ello confirma la complejidad de la noción de colaboración que señalábamos al principio.

1.2.2. Caracterizando la colaboración.

Basados en lo anterior, consideramos que es necesario caracterizar de manera específica y distintiva lo que, para nosotros, define conceptualmente una relación de colaboración en un proceso de asesoramiento.

Para avanzar, partiremos de las aportaciones que Solé (1998), adoptando un modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica, plantea con relación al establecimiento de un contexto de colaboración. Esta autora señala una serie de criterios y aspectos clave en la creación de este tipo de contexto, tales como:

- “Partir de y valorar lo que se hace, se dice y se sabe en el centro;
- establecer objetivos y expectativas ajustadas para el trabajo de que se trate;
- asegurar que profesores y psicopedagogos entienden y comparten lo que van a hacer, que encuentran motivos

para hacerlo y que se sienten competentes para esta tarea, contando con las ayudas necesarias (si esto se cumple, podremos hablar de que “se atribuye sentido” a la tarea);

- ayudar a establecer relaciones entre lo nuevo y lo dado, subrayando tanto la pertinencia de lo uno como de lo otro;
- resituar periódicamente lo que se está haciendo para asegurar la continuidad y coherencia del trabajo;
- atender a la dinámica que se crea, a las emociones que genera la situación en los diversos participantes, a las relaciones interpersonales y su regulación;
- sintetizar los logros obtenidos, las dudas que permanecen, las nuevas direcciones en que trabajar cuando se establece un punto de término a una tarea.” (p. 68)

Desde estos criterios y aspectos, entendemos que el establecimiento de una relación de colaboración entre asesor y asesorado en el proceso de asesoramiento, se estructura en torno a tres elementos clave:

1. El trabajo conjunto a lo largo del proceso.
2. La responsabilidad compartida.
3. La construcción de significados compartidos entre asesor y asesorados.

En los siguientes apartados profundizaremos en cada uno de estos aspectos definitorios, desde nuestra perspectiva, para que exista una relación colaborativa en el proceso de asesoramiento. Para ello, nos apoyaremos, tanto en ideas de las distintas propuestas provenientes del ámbito anglosajón, el cual hemos caracterizado brevemente en el apartado anterior, así como en propuestas de autores que se ubican en el marco del modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica, que también hemos descrito.

1.2.2.1. El trabajo conjunto.

Cuando hablamos del trabajo conjunto a lo largo del proceso de asesoramiento, nos estamos refiriendo a lo que García, Rosales, y

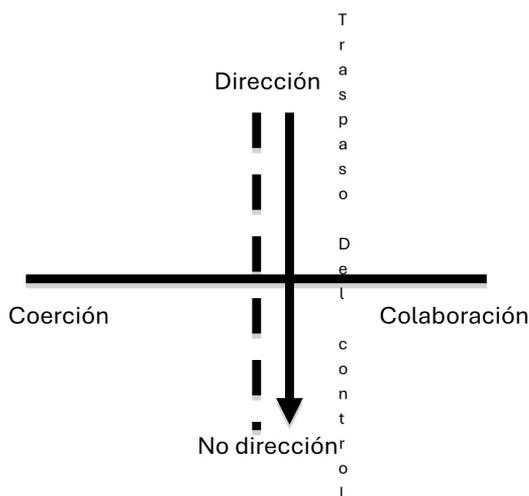
Sánchez (2003) y Solé (1998) mencionan al reconocer que, para que este proceso se dé, cada uno (asesor y asesorados) debe participar desde su formación peculiar y aportar sus conocimientos, vivencias y puntos de vista para el logro de los objetivos compartidos. La resolución del problema detectado y la mejora de las prácticas se darán gracias a la toma de decisiones que, de manera consensuada, se den para lograr concluir el proceso de asesoramiento de manera exitosa. Este rasgo, característico de la colaboración, permitirá a los asesorados reconocer su capacidad de resolución de problemas y de mejora de las prácticas, para asumir poco a poco de manera autónoma el control del proceso. Es importante que el asesor apoye a los profesores dándoles confianza y seguridad en esta resolución. Esto les permitirá sentirse capaces de actuar ellos solos en otras situaciones.

En este marco, trabajar conjuntamente no está reñido con que el asesor oriente o guíe el proceso de colaboración. En cuanto a esto, resultan de especial importancia las aportaciones de Gutkin (1999). Quien se interesa en aclarar el término colaboración y lo que esto implica, argumentando, por medio de los aportes de Erchul (1992), la falsa dicotomía existente entre colaboración y dirección. La Figura 1.1. le sirve como elemento visual para su argumento.

La idea fundamental de estos autores es que la colaboración y la dirección no son opuestas una a la otra. Como se puede apreciar en la Figura 1.1, lo opuesto a la colaboración es la coerción, del mismo modo que lo contrario a la dirección es la no dirección. Para estos autores la colaboración es entendida como “trabajar conjuntamente con otros... cooperar”. La colaboración refleja un proceso de articulación en la toma de decisiones compartidas entre el asesor y los asesorados. La coerción en cambio, la entienden como una toma de decisiones de manera unilateral por parte del asesor, en donde los asesorados esperan a seguir el liderazgo del asesor aún sin estar de acuerdo. Para el propósito de la figura, el concepto de dirección puede entenderse como, la forma en que los asesores emplean su experiencia profesional de manera abierta para influir en la resolución de los problemas durante

el proceso de asesoramiento. La no dirección, en cambio, indica que los asesores restringen la expresión abierta de su conocimiento profesional como una forma única de resolver los problemas durante el proceso de asesoramiento. Al concluir esta revisión los autores proponen, en ese sentido, que el proceso de asesoramiento puede ser: a) en colaboración y directivo, b) coercitivo y directivo, c) en colaboración y no directivo, y d) coercitivo y no directivo.

Figura 1.1. Colaboración y dirección en el asesoramiento colaborativo (Adaptada de Gutkin, 1999).



Tsynger, Tsynger, y Diamanduros (2009) retoman esta clasificación y definen operacionalmente como es una relación colaborativa-directiva y una relación colaborativa-no directiva. De acuerdo con su análisis, en el primero de los casos, el asesor:

- a. Puede ser prescriptivo cuando se considera apropiado.
- b. Debe resolver las posibles disputas a través de la toma de decisiones compartida.
- c. Puede usar técnicas de influencia interpersonal cuando es necesario.

- d. Debe respetar el derecho de los asesorados para rechazar sus ideas o propuestas.

En el segundo caso, el asesor:

- a. Ayuda a los asesorados a desarrollar sus propias soluciones al problema planteado.
- b. Trata de minimizar su propia directividad y el control durante las sesiones de asesoramiento.
- c. Considera las aportaciones de los asesorados durante todo el proceso.

Estudios llevados a cabo por estos autores demuestran que los asesores que desarrollan procesos de asesoramiento colaborativo-directivos han sido altamente valorados por los asesorados, reconociendo que las habilidades demostradas por el asesor les han permitido desarrollar la propuesta de mejora de una forma más integra, además llevan a cabo una implementación más consistente y reconocen un potencial de éxito mayor en la solución del problema identificado.

Para nuestro estudio, nos parece relevante introducir en esta discusión tales aportaciones, ya que nos permite apoyar mejor nuestra idea sobre lo que entendemos por colaboración en un proceso de asesoramiento. Las contribuciones de estos autores nos permiten afirmar que, dentro de un proceso de asesoramiento colaborativo, la colaboración entre el asesor y los asesorados puede transitar entre los cuadrantes de dirección-colaboración y de no dirección-colaboración, iniciando este proceso de una forma más directiva para gradualmente transferir a los asesorados el control de la resolución del problema, ayudándoles a que logren la autonomía a la que este tipo de proceso aspira.

Para la *Consultee-Centered Consultation*, este trabajo conjunto implica que, tanto asesor como asesorados aporten su experiencia profesional para el mejor desarrollo del asesoramiento, y al mismo tiempo, se considera esencial que el asesor domine el contenido sobre el cual asesora y dirija el proceso de asesoramiento (Ingraham, 2016). Esta aportación nos permite respaldar la idea de que el trabajo conjunto

y la dirección del asesor pueden ser compatibles. Bramlett y Murphy (1998), también afirman que el proceso de asesoramiento debe ser dirigido por el asesor, reconociendo a la par que, la participación activa del asesorado en la toma de decisiones es importante para la resolución colaborativa del problema (Allen & Graden, 1995).

Otros autores como Rosenfield (2008) y Kaiser *et al.*, (2009), desde la *Instructional Consultation*, también reconocen la relevancia del trabajo conjunto como parte de la colaboración. Para esta propuesta, el asesoramiento se ve como un proceso sistemático de resolución de problemas, donde el asesor y el asesorado trabajan conjuntamente para diseñar y desarrollar procesos de enseñanza que ayuden al alumno a avanzar hacia un aprendizaje significativo.

Dentro de esta tradición, el establecimiento de una relación de colaboración entre el asesor y el profesor es muy importante. Esta relación permite a los profesores reflexionar sobre su práctica, llevándolos a modificar algunas concepciones e ideas que les permiten mejorar sus intervenciones. Algunos estudios realizados por este equipo han permitido identificar que los niveles de satisfacción de los profesores participantes de estos procesos de asesoramiento son muy altos, ya que reconocen que la colaboración que se da en estos procesos les ha permitido alcanzar los objetivos propuestos de manera conjunta (Kaiser *et al.*, 2009).

También la *Conjoint Behavioral Consultation* (Garbacz *et al.* 2008), señala la importancia de este componente de trabajo conjunto en el proceso de asesoramiento. Como se recordará, esta propuesta de asesoramiento se basa en la promoción de esfuerzos colaborativos y responsivos entre familias y escuelas, y su propósito principal es satisfacer las necesidades académicas, comportamentales y sociales de los alumnos. Para lograr este objetivo, las familias y los profesores se implican de manera conjunta en un proceso estructurado de resolución de problemas. Este proceso se caracteriza por tener una “orientación hacia la colaboración” que involucra a toda la comunidad y que implica el desarrollo de un trabajo conjunto. El trabajo conjunto

se entiende, entonces, como un elemento clave, igual que en las otras tradiciones y contextos, el cual permite a los padres y profesores trabajar por un fin común.

En resumen, hablar del trabajo conjunto como rasgo de la colaboración nos lleva a considerar que asesor y asesorado trabajan juntos aportando sus conocimientos, vivencias y puntos de vista para el logro de objetivos compartidos. Al mismo tiempo, significa que el asesor puede y debe dirigir el proceso de asesoramiento para llevar a cabo una implementación más consistente de las mejoras, y desarrollar progresivamente las habilidades de los asesorados en la resolución de problemas. Con respecto a esto, el asesoramiento tiene dos objetivos principales. Primero uno a corto plazo que trata de resolver el problema que presenta el estudiante, y otro a largo plazo cuya finalidad es mejorar las habilidades de resolución de problemas del asesorado (Bramlett & Murphy, 1998).

1.2.2.2. La responsabilidad compartida.

En el desarrollo de ese proceso de trabajo conjunto, es fundamental que ambos participantes del proceso de asesoramiento se responsabilicen tanto de las tareas que implica este, como de los logros que se alcancen (García *et al.*, 2003; Solé 1998; Sánchez 2000; Lago & Onrubia, 2008, 2011a, 2011b). Con relación a los logros que se esperan alcanzar, Caplan (1970) destaca que la naturaleza de la relación entre el asesor y el asesorado cambia fundamentalmente cuando se comparte dicha responsabilidad, ya que en estas circunstancias el asesor se plantea asegurar que el proceso de asesoramiento sea consistente con las necesidades del asesorado y de los alumnos a los que impactará dicho proceso.

En cuanto a la responsabilidad en el desarrollo de las tareas, esta puede implicar actuaciones tanto individuales (asesor o asesorado/s) como conjuntas (asesor y asesorado/s); es decir, que no todos harán necesariamente todo en todas las fases del proceso de asesoramiento, pero sí que ambas partes (asesor y asesorado) deberán asumir la

responsabilidad de realizar las tareas que les correspondan, y al mismo tiempo deberán considerar el conjunto del trabajo como algo de lo que se sienten *mutuamente responsables*. Sánchez (2000) coloca en el asesor la tarea de promover la responsabilidad mutua, destacando que, en este proceso de resolución conjunta de problemas, el asesor deberá ayudar a los asesorados a sentirse responsables de cada momento del proceso de asesoramiento (la construcción del espacio del problema, la construcción de las soluciones y, la supervisión y evaluación del proceso); esto, sin lugar a duda, apuntará a obtener mejores resultados al concluir el proceso de asesoramiento.

Este elemento de co-responsabilización (Solé, 1998) en un proceso de asesoramiento colaborativo tiene dos objetivos. El primero de ellos es, evitar en el asesor la prescripción de soluciones inmediatas al sentir que es responsabilidad, únicamente, de él lograr los propósitos del asesoramiento. En este sentido, la co-responsabilidad ayudará al asesor a asumir que el asesorado es responsable de los alumnos y, que por ende su papel es ayudarlo a realizar lo mejor posible su tarea (Sánchez, 2000). El segundo objetivo es evitar un distanciamiento excesivo del asesor sobre las tareas que deben desarrollarse en el asesoramiento, esto podría suceder en caso de dejar en manos de los asesorados la responsabilidad total de dichas tareas. En cuanto a los asesorados, esta co-responsabilización provocará un sentimiento de seguridad y confianza, ya que se sentirán valorados en sus aportaciones y respaldados en las actuaciones que se decidan desarrollar para mejorar sus prácticas.

Siguiendo con las actuaciones del asesor, en este proceso de resolución conjunta de problemas, García *et al.*, (2003) afirman que éstas deberán estar encaminadas a permitir a los asesorados asumir toda la responsabilidad de la que sean capaces y, animarlos a intervenir en cada paso del proceso de asesoramiento. Consideramos que esta situación provocará la transferencia de esta responsabilidad (en las tareas y los logros) a los profesores; esto significara que el asesor podrá ir retirando su participación, de manera gradual, provocando

que los asesorados puedan asumirla de manera plena. Este traspaso de control en el análisis del problema, la elaboración de los planes y en su implementación tendrá como propósito final incrementar los recursos cognitivos y emocionales de los profesores, aumentar sus competencias y capacitarlos para hacer frente a exigencias futuras (García *et al.*, 2003); en otras palabras, apoyar su autonomía en la resolución de problemas futuros.

En pocas palabras, este elemento definitorio de la colaboración nos lleva a considerar que, la creación de un sentimiento de responsabilidad compartida (co-responsabilización o responsabilidad mutua) provocará tanto en el asesor, como en el asesorado el compromiso por avanzar en el logro de los objetivos planteados para el proceso de asesoramiento; entonces, consiste en encontrar un punto de convergencia entre la responsabilidad del asesor y del asesorado. Es decir, si bien el asesor debe responsabilizarse específicamente por la guía, la ayuda, además por la creación del clima de confianza y seguridad a fin de que los asesorados compartan sus ideas y conocimientos, los últimos deberán hacerse responsables de la participación en las discusiones, de aportar sus ideas, dudas e inquietudes y, adicionalmente, llevar a cabo la implementación de las mejoras. Ambos deberán co-responsabilizarse del conjunto y del logro de los objetivos del proceso de asesoramiento.

1.2.2.3. La construcción de significados compartidos entre asesor y asesorado(s).

Solé (1998) y Sánchez y García (2011) indican que, en un asesoramiento colaborativo, es posible ir acercando posiciones, compartiendo significados y de manera paralela modificando concepciones, expectativas y conocimientos previos. Truscott *et al.* (2012) manifiestan, en el mismo sentido, que “improving schools is predicated on finding ways to facilitate conceptual and behavioral changes in educators” (p.64). Siguiendo esta afirmación, Sandoval (2003) sustenta que, en el asesoramiento colaborativo el cambio de concepciones y de actuación

del asesoramiento siempre es un objetivo, ya que, esto permitirá mejorar el aprendizaje y comportamiento de los estudiantes.

Alpert (citado por Bramlett & Murphy, 1998), explica esta afirmación en cuatro supuestos principales para este tipo de asesoramiento en las escuelas, diciendo que: a) el asesor debe contribuir al cambio de percepción del profesor, b) este cambio en la percepción del profesor impactará en su comportamiento, c) afectando con ello el comportamiento del estudiante, y d) el aprendizaje del profesor podrá ser generalizado a los casos futuros.

En relación con esto, Sandoval (2003) señala que, para que suceda este cambio de concepciones el asesor y el asesoramiento deberán definir conjuntamente lo que es necesario modificar. Ello debe llevarse a cabo planeando la intervención junto con el asesoramiento, preguntándole su percepción sobre la intervención y ajustándola si es necesario (Ingraham, 2016).

Sánchez y García (2011) coinciden con este planteamiento al afirmar que, con el fin de la participación del profesorado en estos cambios será necesario que los consideren viables y factibles, algo que solo se logrará si ellos participan co-diseñando estas innovaciones. Sus estudios demuestran que los problemas en el asesoramiento deben ser co-construidos con los asesorados.

Newman *et al.* (2016) coinciden, también, con esta idea puesto que han observado a los asesorados más involucrados con el asesoramiento y la implementación de la intervención, cuando han contribuido significativamente a la definición del problema, el análisis y el diseño de la intervención. El papel del asesor, en esta situación, es determinante ya que, a través de cuestionamientos, favorecerá en el asesoramiento la comprensión del problema y la búsqueda conjunta de posibles causas y soluciones.

Una de las tareas del asesor en el proceso de asesoramiento es lograr que el asesoramiento manifieste su conceptualización del problema. Esto se debe dar en un clima de seguridad y confianza, a través de la

escucha activa y de un proceso de comunicación efectiva (Hylander, 2012). Este cambio se caracteriza por ser un procedimiento de construcción y reconstrucción conforme avanza el asesoramiento, dándose tanto en el asesorado como en el asesor. Autores como Sánchez y García (2011) apoyan esta idea al mencionar que, este proceso de comprensión conjunta de los problemas es un medio que no se cierra nunca, en el que asesor y asesorado experimentan continuos avances y retrocesos, debido a la negociación continua de la forma de comprender el problema. Al mismo tiempo, proponen que, se debe crear un clima de aceptación y reconocimiento mutuo entre los participantes, esto con la intención de que este ir y venir no impacte en la representación personal de sus capacidades.

En esta misma línea, Sandoval (2003) nos dice que el primer paso en el asesoramiento es identificar las conceptualizaciones que los profesores tienen sobre el problema. En este momento, el asesor debe ayudar a los profesores a teorizar el problema y las partes que lo conforman. Este mismo debe escuchar y entender por qué el asesorado ve el problema de una u otra manera. Conforme avanza el proceso el asesor ayudará al profesor a reformular la construcción que ha hecho del problema; esto lo hará con evidencias para provocar la insatisfacción con la teoría explicativa que tiene sobre el problema. Es importante que la nueva forma de explicar y entender el problema sea comprendida por el profesor, lo cual le permita sentir seguridad para aplicar las soluciones elegidas en este y otros problemas futuros. Este autor afirma que, lo descrito anteriormente solo podrá llevarse a cabo si existe una construcción mutua de la situación problema, para así actuar sobre ella. Esta definición del cambio conceptual del profesor es retomada de Posner, Strike, Hewson, y Gertzog (1982), quienes mencionan que existen diversas condiciones para que ocurra esta modificación tales como: la insatisfacción con las concepciones existentes, además, de una nueva concepción tangible, plausible y útil que otorgue a los profesores la posibilidad de explicar los problemas y fenómenos que los ocupan.

Ingraham (2016) también considera que es necesario provocar el cambio de concepciones del profesorado, y menciona que esto puede llevarse a cabo siempre y cuando el asesor tenga en consideración algunos puntos. En primer lugar, debe hacer que el profesor se sienta co-responsable del logro de los alumnos; en segundo lugar, debe considerar la complejidad del plan de acción y de los recursos que se le pide desplegar, además de su percepción de la efectividad de la intervención, y como esto puede afectar al profesor; por último, el asesor debe provocar la motivación del profesor para no descartar o declinar la ayuda.

Las contribuciones de Anton-LaHart y Rosenfield (2004) apoyan el papel relevante que tiene el asesor en este proceso de construcción de significados compartidos, y resaltan que el asesor debería emplear una serie de habilidades para hacer sentir al profesorado que: a) comparte su preocupación por el problema y b) el proceso de asesoramiento se construye sobre los pilares de confianza, una buena relación y la empatía.

Estas aportaciones nos llevan a pensar que, en un proceso de colaboración, el cambio en las ideas y concepciones de los profesores se dará en la medida que cuestionen sus representaciones anteriores, así como el apoyo que se brinde para disponer de, y poder usar, otras más potentes. Esto debe darse, sin lugar a duda, en un ambiente donde no exista la imposición de ideas de unos sobre otros, sino en un proceso de negociación y puesta en común de esas ideas; un desarrollo donde estas ideas se reconozcan como valiosas y necesarias para la consecución de los cambios a implementar. En este punto, el equilibrio entre proceso cognitivo y emocional es un elemento que debe mantenerse a lo largo del proceso de asesoramiento (Sandoval, 2003).

La aportación de Newman et al. (2016), con respecto al aprendizaje que se da en el asesorado al vivir este proceso de construcción de significados compartidos sobre el problema del asesoramiento, nos parece relevante, ya que nos permite ejemplificar los beneficios de este elemento colaborativo. Estos autores destacan que los

profesores incluyen nuevas perspectivas de la práctica, a la vez que obtienen habilidades de reflexión con respecto a sí mismo y a otros, también aprenden contenidos o habilidades profesionales notables. Massé, Couture, Levesque, y Begin, (2013), igualmente, reconocen un impacto positivo de este proceso en los profesores asesorados. Su estudio pone de manifiesto que, estos miran el asesoramiento como un proceso que les permitió detenerse y cuestionarse a sí mismos lo que podrían hacer diferente. Lo anterior vincula fuertemente el asesoramiento con el apoyo a procesos de reflexión de los docentes sobre su propia práctica.

En resumen, podemos decir que este elemento del asesoramiento colaborativo está dirigido a provocar cambios en las posiciones y conocimientos previos de los profesores participantes, co-construyendo, co-diseñando y compartiendo significados entre asesor y asesorado, todo esto en un marco de confianza, seguridad y empatía que favorezca el desarrollo efectivo y exitoso del proceso de asesoramiento.

Para cerrar este apartado, cabe resaltar que, de la consideración de los tres elementos clave del proceso de asesoramiento colaborativo hemos destacado —el trabajo conjunto, la responsabilidad compartida, y la construcción de significados compartidos entre asesor y asesorados—, aunque sabemos que llevar a cabo este tipo de trabajo no resulta fácil, y asesor y asesorados pueden encontrar diversos obstáculos y dificultades específicas en el intento de abordar colaborativamente los procesos de asesoramiento.

En el apartado siguiente, profundizaremos más en el proceso de asesoramiento colaborativo, a partir de la consideración de las dos dimensiones o “caras” que lo conforman, revisaremos, asociando a estas dimensiones, algunas de las dificultades que se han identificado al respecto.

1.3. Las caras del proceso de asesoramiento colaborativo.

En este recorrido donde hemos presentado los elementos definitorios de un asesoramiento colaborativo, se han hecho presentes dos dimensiones particulares de este proceso: una relacionada con la construcción de los aspectos referidos al proceso de resolución conjunta del problema (una dimensión de carácter más cognitivo), y otra enfocada a la parte motivacional, afectiva y emocional, más relacionada con la construcción de la propia colaboración. Muchos autores reconocen la existencia de estas dos dimensiones de la colaboración en los procesos de asesoramiento, y señalan que el equilibrio entre ellas es clave para el desarrollo más eficaz de estos (Clement, Di Napoli, Gilis, Buelens, & Frenay, 2011; Garbacz *et al.*, 2008; Kaiser *et al.*, 2009; Rosenfield, 2008; Sánchez, 2000; Sánchez & García 2011; Sandoval, 2003; Swaffield, 2008; Solé 1997; Thompson, 2013). Por esta razón, y por el interés de continuar enmarcando nuestras ideas sobre un proceso de asesoramiento colaborativo, profundizaremos en ellas. Antes de iniciar con esta descripción queremos señalar que, de ahora en adelante y por razones de agilidad expositiva, denominaremos a estas dos dimensiones, respectivamente, y siguiendo a Sánchez (2000) y Sánchez y García (2011), como las caras “fría” y “cálida” del proceso de asesoramiento colaborativo.

1.3.1. La cara “fría” del proceso de asesoramiento.

A lo largo de la descripción de los elementos que caracterizan y definen un asesoramiento colaborativo, la resolución conjunta de un problema aparece sistemáticamente como el escenario principal en el que descansa este proceso de ayuda; es decir, es siempre en este contexto de comprender la situación problemática en la que estamos inmersos y tratar de acometer su resolución (Sánchez & García, 2011), en el que un proceso de asesoramiento colaborativo cobra sentido.

Por esta razón, consideramos importante dibujar con mayor claridad esta cara “fría” del proceso de asesoramiento colaborativo. Para ello,

empezaremos definiendo este proceso de resolución conjunta de problemas, y posteriormente presentaremos algunos ejemplos de cómo algunas propuestas concretan esta cara.

Sánchez y García (2011) definen la resolución de problemas, “como un proceso que se pone en marcha cuando los seres humanos experimentan que no tienen lo que desean (o necesitan), ni tampoco un modo preciso para conseguirlo” (p. 35). Es decir, se desarrolla cuando existe una disonancia entre nuestras necesidades, deseos y lo que está aconteciendo en un momento y espacio determinado, por lo que decidimos hacer algo para cambiarlo. Ante este escenario, la presencia de algunas ayudas podría aminorar estos sentimientos y, en consecuencia, se alcanzaría el objetivo final de resolver la situación conflictiva que se está presentando.

De acuerdo con los autores, estas ayudas pueden, en los problemas propios de las situaciones de asesoramiento técnico-pedagógico, ser ofrecidas bien por un colega o bien por un asesor. Dependiendo de quien las brinde se podrá hablar de niveles de acción conjunta (Sánchez & García, 2011). No explicaremos cada uno de los niveles que estos autores proponen, sino que nos centraremos en destacar aquellos que, desde nuestro punto de vista, pueden significar un trabajo conjunto para la solución de problemas entre asesor y asesorados, que es el tema que nos compete. Así, estos autores resaltan que para caracterizar un proceso como de Resolución *conjunta* de Problemas (RcP) entre asesor y asesorados debe existir algún tipo de protocolo de acción, se debe establecer un tipo de relación formal e iniciar este proceso estableciendo los roles que desempeñará cada uno de los participantes (Nivel 3 de acción conjunta).

Si además de lo anterior, este trabajo se convierte en un proceso institucionalizado donde se establecen horarios y se comparte una idea clara de lo que se debe y puede esperar de este proceso de ayuda, estaríamos hablando de un nivel 4 de acción conjunta. Estas ideas nos llevan a caracterizar esta cara del proceso de asesoramiento colaborativo como uno en el cual resulta relevante contar con la ayuda

de alguien (en nuestro caso, sugerimos que esta ayuda sea ejercida por un asesor técnico-pedagógico), y en que es imprescindible establecer una relación formal de trabajo, así como seguir una *serie de pasos ordenados*, tomar acuerdos y regular estos encuentros institucionalizando el proceso.

La existencia de una serie de pasos ordenados es señalada por múltiples autores como la base de esta cara del proceso de asesoramiento. Así, Frank y Kratochwill (2014) recuperan en su trabajo una serie de fases, las que sirven como marco de todo proceso de resolución conjunta de problemas en un contexto de asesoramiento: la identificación del problema; el análisis del problema; la implementación de la intervención; y la evaluación de la misma. Muchas otras propuestas adoptan como base estas fases, con modificaciones o precisiones específicas.

Así, por ejemplo, la *Instruccional Consultation* (IC) concreta esta cara fría del proceso de asesoramiento colaborativo en cinco fases (Kaiser et al.2009; Rosenfield, 2008; Rosenfield et al., 2014; Rosenfield et al., 2007):

1. Contrato.
2. Identificación y análisis del problema.
3. Diseño de intervención y planificación.
4. Implementación de la intervención y evaluación .
5. Cierre.

En la primera fase el asesor y el asesorado discuten sobre el tipo de relación de trabajo que se debe establecer para el desarrollo eficaz del proceso de asesoramiento. Para establecer las condiciones de esta relación se debe considerar en todo momento las expectativas del profesor, el compromiso que puede asumir con la programación del tiempo, definir el foco del proceso de resolución de problemas y dejar en claro la naturaleza no evaluativa del proceso. En esta fase el asesor deberá asegurarse de que el profesor o profesores se comprometan con este tipo de trabajo.

La fase de identificación y análisis del problema es señalada como la que requiere más esfuerzo en este proceso de resolución de problemas, ya que significa adentrarse en la descripción del problema para analizarlo y reformularlo, y una vez definido, plantearse las metas a mediano y largo plazo. En esta fase se busca dar respuesta a cinco puntos básicos para el proceso de asesoramiento: ¿qué sabe el alumno?, ¿qué puede hacer el alumno?, ¿qué piensa el alumno?, ¿cómo puede el alumno afrontar situaciones en las que se siente inseguro?, ¿qué puede hacer el profesor? Esta búsqueda de respuestas debe tener en cuenta a las dos figuras principales del proceso de enseñanza y aprendizaje, el alumno y el profesor.

En la fase de planificación de la intervención, tanto el asesor como el asesorado plantean estrategias posibles a desarrollar. Estas deben ser consideradas por ambos como acciones factibles, deben estar basadas en los datos y la investigación, aunado a esto deben abarcar todos los problemas detectados. En esta fase también se detalla la descripción de estas tácticas en un plan de acción, el cual debe incluir quién será responsable por cada aspecto de la intervención. Al mismo tiempo, el asesor y el asesorado deberán acordar en esta fase cómo y cuándo se deberá evaluar la efectividad de esta última.

En la etapa de implementación y evaluación de la intervención, la recogida de datos es un proceso permanente. Asesor y asesorado monitorean la integridad en la aplicación del plan y realizan cambios de ser necesario. La toma de decisiones sobre estos cambios deberá tener en cuenta los datos que se recogen a lo largo del proceso y el uso que los profesores han hecho de las estrategias planteadas. También será necesario considerar los progresos de los alumnos para llevar a cabo estos ajustes.

Finalmente, en la fase de resolución o cierre, se produce la conclusión formal de los procesos de solución de problemas y de la relación de trabajo con los profesores. En caso de que no se logren las metas

establecidas, se revisan cada una de las etapas anteriores para identificar las situaciones que impidieron el logro de los objetivos y volver sobre ellas.

El *Exceptional Professional Learning* (EPL), como se señaló, emplea la resolución de problemas a dos niveles: uno para organizar el proceso de asesoramiento y otro como estrategia de aprendizaje dentro de las sesiones que integran el proceso (Truscott *et al.* 2012). Si bien no existe una definición claramente separada para cada una de las fases, se describe de manera general cual es el camino que se deberá seguir para provocar el aprendizaje profesional de los profesores.

Entonces, el proceso de intervención se inicia con la identificación del problema. Para ello, el asesor involucra a los profesores centrándose en dos aspectos: el contexto y los participantes. Este primer momento se lleva a cabo mediante la recopilación de datos sobre las prácticas actuales, los recursos con los que se cuenta, las limitaciones contextuales y aspectos de los propios profesores (por ejemplo, los conocimientos, las habilidades, su confianza, etc.).

Una vez identificados los problemas, el asesor recopila datos para aclarar y definir a estos, considerando los documentos recabados, las evaluaciones de necesidades realizadas, las discusiones y las aportaciones que hacen los profesores sobre el problema. Estos datos se analizan siempre de forma conjunta con los asesorados. Una vez finalizado el paso anterior, se plantean los objetivos de la intervención y se determina y aplica el contenido del proyecto EPL.

Para monitorear el progreso hacia los objetivos, se recopilan datos empleando una evaluación formativa a lo largo del proyecto. El aprendizaje de los profesores se evalúa utilizando los estudios de casos (instrumentos del proceso de asesoramiento) y a través de las visitas de apoyo que hace el asesor. Estos datos se recogen y organizan con la intención de realizar una evaluación conjunta entre el asesor y el asesorado con el propósito de tomar decisiones sobre el futuro del proyecto. A lo largo de todo el proceso se lleva a cabo un trabajo conjunto entre el asesor y los profesores.

Por su parte, la *Conjoint Behavioral Consultation* (CBC) establece cuatro etapas para el trabajo conjunto (Garbacz *et al.*, 2008; Sheridan *et al.*, 2014):

1. Identificación conjunta de necesidades.
2. Análisis conjunto de las necesidades.
3. Implementación del plan en ambos escenarios (escuela-familia).
4. Evaluación conjunta del plan.

La primera provee a asesor y asesorados (profesores y padres) un marco de actuación y, se inicia, con la creación de la relación de colaboración para el desarrollo del proceso de intervención. En esta fase también se plantean las necesidades del alumno, y se considera si se presentan en los dos escenarios (escuela y familia). Posteriormente, al ser identificadas se plantean los objetivos de la intervención de manera concreta, funcional y medible. En este caso la responsabilidad compartida se considera necesaria para definir los objetivos y los escenarios del proceso de asesoramiento. En lo que respecta a la recogida de datos o evidencias se define de manera conjunta. El que las tareas que implican esta etapa se desarrollen de manera conjunta facilitan una relación positiva entre la escuela y las familias. En esta situación el asesor mantiene un contacto cercano con los asesorados para ayudarles en la recolección de datos, responder preguntas y continuar generando una buena relación de trabajo entre la escuela y la familia.

En la fase de análisis conjunto de las necesidades se plantea el desarrollo de soluciones a la problemática identificada. Este trabajo, debe llevarse a cabo de forma conjunta entre las familias y la escuela. En este paso, el asesor debe ayudar a los asesorados a situar los problemas desde una mirada contextual, y no interna del alumno. A la par, debe promover la participación al mismo nivel de los padres y los profesores para alentarlos a desarrollar el plan y solucionar el problema.

Para la fase de implementación del plan, los padres y los profesores ponen en marcha la intervención diseñada en sus respectivos ámbitos de influencia. Para esto, el asesor mantiene un contacto cercano con ambos asesorados y así continúa brindando apoyo, asegura la comprensión de la intervención y reconoce los esfuerzos de los padres y los profesores. El *feedback* es un elemento indispensable en esta fase del proceso de intervención.

La última de las etapas, denominada evaluación conjunta del plan tiene como finalidad valorar el logro de los objetivos planteados y la eficacia del plan de intervención. Además, se convierte en un espacio para tomar decisiones sobre su continuidad o finalización. En esta fase también se destacan los aprendizajes y competencias adquiridas, tanto por los padres como por los profesores, provocando el reconocimiento de su capacidad para resolver problemas futuros de forma autónoma.

Mientras que, para el área de español, Sánchez (2000) presenta un primer acercamiento al detalle de esta cara del proceso de asesoramiento. El cual, como habíamos mencionado tiene un componente esencialmente cognitivo, debido a que es donde se construye una representación mental conjunta del problema y a dónde se desea llegar; al tiempo que se plantean las acciones que ayudarán a alcanzar el estado deseado.

Para este autor, el asesor debe ayudar al asesorado en tres actividades centrales:

1. Definir el problema.
2. Construcción de la meta y búsqueda de soluciones.
3. Revisión de cambios.

Para este caso, la fase de definición del problema consiste en identificar cuáles son los más importantes y requieren un trabajo inmediato dentro de la tarea de asesoramiento. Aquí, también se delimitan las metas que será necesario alcanzar para llegar a la faceta deseada.

En la fase de construcción de soluciones, se trata de buscar las alternativas para eliminar el problema. Para ello, se seleccionan las más viables y deseables, con estas se organizan los recursos con los

que cuenta la institución para optimizar los servicios educativos que existen.

La última fase se vincula con la evaluación de los resultados y la reformulación de las acciones y metas, esto último siempre y cuando se considere necesario.

En un trabajo posterior (Sánchez & García, 2011), se nos presenta un replanteamiento de estas ideas y sintetiza estas fases del proceso de resolución de problemas de la manera siguiente:

Fase 1. Comprensión-deliberación.

Fase 2. Resolución-volición.

Fase 3. Evaluación.

En la Fase 1 es el momento de comprender y definir la problemática en términos abordables y resolubles. Esta tiene como intención crear una representación mental del problema. Para ello, será necesario identificar el estado inicial del problema (“qué es lo que tengo”). Al mismo tiempo, se debe pensar en el estado futuro (“qué aspiro a alcanzar”), es decir, que queremos alcanzar al eliminar el problema. También es necesario que en esta fase se planeen, a corto y medio plazo, las metas y acciones (“qué es lo que puedo hacer” y “qué voy a hacer”) que nos llevarán a alcanzar el estado ideal deseado.

En la fase de resolución-volición, estos autores entienden que siempre que se emprende un proceso de mejora, este debe estar orientado por un plan de acción, el cual se crea según la forma de comprender el problema. Simultáneamente, plantean que lo principal de esta etapa es ir creando nuevos procedimientos que permitan avanzar en el proceso de mejora. Esta situación podrá significar, en algunos casos, cambios totales de algunos métodos, y en otros, representa cambios parciales. La colaboración y el trabajo acordado en la construcción de estos procedimientos llevarán a que en el proceso de resolución se presenten menos dificultades.

La fase de evaluación es esencial cuando se desarrolla un proceso de este tipo, ya que, el plan de acción que se diseñó dará lugar a algunos

resultados. En ese sentido, es inevitable que se haga una valoración de ellos teniendo en consideración el estado inicial y el estado final. Esta evaluación permitirá dibujar otros subtemas dentro del proceso de asesoramiento con la finalidad de alcanzar el estado idóneo. Es importante resaltar que este proceso de evaluación no se realiza únicamente al plan de acción; sino también, debe valorarse el papel que desempeñaron cada uno de los participantes (asesor-asesorados), considerando el nivel de implicación de cada uno, las capacidades que se pusieron en juego y las que se lograron desarrollar.

Asociados a estos momentos o fases del proceso de resolución conjunta del problema, Sánchez y García (2011) plantean una serie de “recursos discursivos” que los asesores pueden emplear para ayudar al desarrollo de estas. De los 10 que propone, creemos que algunos se relacionan más directamente con esta cara del proceso de asesoramiento. Entre ellos podemos nombrar: “ordenar temáticamente”, “recapitular”, “jerarquizar los problemas”, “tematizar” y “ayudar para describir el problema”.

Para concluir este apartado presentaremos la propuesta que hacen Lago y Onrubia (2011a, 2011b) con respecto a esta cara del proceso. Estos autores, plantean una estrategia general de asesoramiento colaborativo para la mejora de la práctica educativa, que integra y articula muchos de los elementos que hemos señalado en propuestas anteriores. Esta estrategia se construye a partir de tres planos distintos, aunque relacionados entre sí:

- El primer plano, de carácter general, hace referencia a la organización global del proceso de asesoramiento, así como al conjunto de fases y procedimientos básicos del mismo.
- El segundo plano, más definido, remite a determinadas actuaciones que realizan conjuntamente los participantes a lo largo de las sesiones del proceso, que los autores denominan “tareas de asesoramiento” y que se realizan con carácter cíclico dentro de las distintas fases de este. Estas tareas tienen que ver tanto con la construcción conjunta de

las mejoras como con el mantenimiento del propio proceso de colaboración.

El tercer plano, aún más específico, se relaciona con las características de las intervenciones del asesor, y corresponde a los intercambios discursivos que se realizan en la interacción de los participantes, asimismo a los recursos discursivos que el asesor utiliza en el marco de dichos intercambios.

A partir de estos niveles, Lago y Onrubia (2011a, 2011b) elaboran una propuesta de diseño y análisis de los procesos de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas, la que contempla cuatro niveles.

El primero de estos niveles hace referencia a los “contenidos de mejora” establecidos para el proceso de asesoramiento. Estos contenidos remiten a los cambios en las prácticas del profesorado que se acuerdan como objeto del asesoramiento, además actúan como referentes del proceso, por medio de la definición y redefinición de estos cambios, su diseño e implementación, así como la valoración de las mejoras que se hayan podido producir a partir del proceso de asesoramiento. Estos contenidos de mejora deben de definirse, siempre, en términos acorde con el conocimiento práctico de los profesores, partiendo de sus necesidades, y a manera de que estos consideren poder abordarlos.

Los niveles restantes están vinculados a los tres planos consecutivos de la organización de los procesos, acabados de señalar, los cuales son: las fases y procedimientos básicos de asesoramiento, las tareas de construcción de la colaboración y de construcción de la mejora, y los recursos discursivos del asesor.

Del conjunto de elementos que proponen Lago y Onrubia, consideramos que, los que tienen más relación con la cara fría del proceso son: los planos y niveles relacionados con las fases y procedimientos básicos de asesoramiento, así como las tareas relacionadas con la construcción del contenido de mejora.

En cuanto a las fases y procedimientos básicos que integran el proceso de asesoramiento, los autores los definen precisamente como partes

o pasos del proceso de resolución conjunta del problema. Cada fase se caracteriza por el desarrollo de una serie de procedimientos específicos, que son necesarios y están al servicio para alcanzar el propósito de cada una de estas fases.

En la Tabla 1.2 presentamos tanto las fases como los procedimientos que caracterizan esta cara del proceso de asesoramiento desde esta propuesta.

Tabla.1.2 Fases y procedimientos básicos de un proceso de asesoramiento (Lago & Onrubia, 2011a)

Fase 1. Análisis y negociación de la demanda y definición conjunta de los objetivos y proceso de asesoramiento.
1.1. Promoción y orientación para la formulación de la demanda como proceso de colaboración. 1.2. Negociación y delimitación del rol del asesor y participantes en el proceso de asesoramiento. 1.3. Definición y concreción del problema/ contenido de mejora. 1.4. Delimitación de los componentes de la práctica objeto de análisis y mejora.
Fase 2. Registro y análisis de las prácticas educativas y formulación de propuestas de mejora.
2.1. Recogida y análisis de las prácticas de los profesores respecto a los contenidos. 2.2. Análisis de documentos, informes y experiencias sobre los contenidos de asesoramiento. 2.3. Elaboración de hipótesis respecto a posibles innovaciones en los planos más significativos de las prácticas de los profesores.
Fase 3. El diseño de las mejoras de las prácticas educativas.
3.1. Delimitación de cada una de las propuestas de mejora. 3.2. Análisis conjunto de los cambios a introducir para cada una de las propuestas de mejora. 3.3. Selección y elaboración de los materiales e instrumentos de los cambios a introducir. 3.4. Acuerdos del proceso de introducción y evaluación de las mejoras a introducir.
Fase 4. Colaboración en la implementación, seguimiento y ajuste de las mejoras.
4.1. Apoyar la implementación, seguimiento y valoración de las mejoras. 4.2. Identificar y diseñar los ajustes necesarios en las mejoras.
Fase 5. Evaluación del proceso y decisiones sobre la continuidad.
5.1. Evaluar el proceso de trabajo conjunto, la implementación de la mejora en las prácticas del profesorado, y la incidencia en el aprendizaje del alumnado. 5.2. Establecer acuerdos sobre la continuidad del proceso de trabajo conjunto y sobre el desarrollo de la mejora, y como resultado de ello, reformular eventualmente el objetivo del plan de orientación.

La primera de las fases, denominada “Análisis y negociación de la demanda y definición conjunta de los objetivos y proceso de asesoramiento”, tiene como propósito delimitar el problema, negociar y establecer los roles que desempeñarán cada uno de los participantes en el proceso. Para alcanzar este propósito, la fase está integrada por cuatro procedimientos.

El primero de ellos, la “promoción y orientación para la formulación de la demanda como proceso de colaboración”, está destinado a crear las condiciones para que emerja la posibilidad de abordar los procesos de mejora de la práctica, como un trabajo colaborativo y vinculado a las necesidades y dificultades percibidas por el profesorado. El segundo de los procedimientos, la “negociación y delimitación del rol del asesor y participantes en el proceso de asesoramiento”, tiene como finalidad acordar las tareas y la responsabilidad que deberán de asumir tanto el asesor como los asesorados. Esto permitirá, a la vez, dinamizar y coordinar los tiempos y espacios para su puesta en marcha.

El tercero de los procedimientos, la “definición y concreción del problema/contenido de mejora”, tiene como propósito concretar de manera inicial el contenido de mejora; como todos los procedimientos anteriores, esta concreción requiere de un trabajo conjunto entre el asesor y los asesorados. El último de los procedimientos de esta fase es el que estos autores han denominado “delimitación de los componentes de la práctica objeto de análisis y mejora”; con este procedimiento lo que se intenta es avanzar en la puntualización de los contenidos de mejora, especificando qué dimensiones o aspectos concretos de las prácticas de los profesores habrán de cambiar para satisfacer a estos.

En la segunda fase, el “Registro y análisis de las prácticas educativas y formulación de propuestas de mejora”, se lleva a cabo la recogida de la práctica previa de los asesorados, relacionada con el contenido de mejora y el análisis de ésta a partir de algunos referentes teóricos y otras experiencias exitosas. Esta fase está conformada por tres procedimientos. El primero es la “recogida y análisis de las prácticas

de los profesores respecto a los contenidos” y tiene como propósito identificar la práctica real de los profesores respecto al contenido de mejora. El segundo es el “análisis de documentos, informes y experiencias sobre los contenidos de asesoramiento”, cuya intención es analizar las prácticas recogidas, a partir de su contraste con algunos elementos teóricos y prácticos relacionados con las mejoras a introducir, esto para ayudar a la identificación de aspectos de la práctica que deben mantenerse y potenciarse, así como aquellos que necesitan ajustes y los que se deben modificar. El último de los procedimientos de esta etapa es la “elaboración de hipótesis respecto a posibles innovaciones en los planos más significativos de las prácticas de los profesores”, y tiene como objetivo avanzar en la elaboración de las propuestas concretas de mejora.

La tercera es el “Diseño de las mejoras de las prácticas educativas”. En esta fase, el objetivo será la delimitación de las mejoras y la toma de acuerdos para su introducción en la práctica. Esta contempla cuatro procedimientos que permitirán alcanzar este objetivo. El primero de ellos es la “delimitación de cada una de las propuestas de mejora”, lo que permitirá priorizar aquellos elementos de la práctica que se abordarán en el proceso de asesoramiento, teniendo en consideración el tiempo y las condiciones disponibles. El segundo de los procedimientos, denominado “análisis conjunto de los cambios a introducir para cada una de las propuestas de mejora”, llevará a detallar qué implica para la práctica de cada uno de los participantes poner en marcha los cambios acordados. El tercero de estos, la “selección y elaboración de los materiales e instrumentos de los cambios a introducir”, tiene como finalidad elaborar los materiales e instrumentos necesarios para la introducción de la mejora. El último de los procedimientos remite a los “acuerdos del proceso de introducción y evaluación de las mejoras a introducir”, y su intención es decidir en qué momento se iniciará y llevará a cabo el proceso de introducción de la mejora, así como el momento y los instrumentos que se emplearán para seguir y documentar su realización, recogiendo el impacto y las dificultades de este proceso de puesta en marcha de las innovaciones.

La cuarta fase de esta estrategia de asesoramiento se denomina “Colaboración en la implementación, seguimiento y ajuste de las mejoras” y se centra en el trabajo colaborativo del asesor y los profesores, durante el desarrollo y seguimiento de los cambios introducidos en las prácticas educativas a partir de los puntos anteriores. Esta fase está integrada por dos procedimientos fundamentales: “apoyar la implementación, seguimiento y valoración de las mejoras” e “identificar y diseñar los ajustes necesarios en las mejoras”. El primero está dirigido a acompañar el proceso de mejora, tomando en cuenta la diversidad de competencias de los asesorados, por ejemplo, mediante un acompañamiento cercano a algunos de los profesores, la tutoría individualizada o el trabajo conjunto en el aula de asesor y profesor. El segundo de los procedimientos permitirá dar un seguimiento al trabajo que se está llevando a cabo para valorar si son necesarios algunos ajustes, y con ellos asegurar una implementación abordable de las propuestas de mejora.

La quinta y última fase de la propuesta de estos autores (“Evaluación del proceso y decisiones sobre la continuidad”), se centra en la evaluación del resultado y el proceso del asesoramiento y la toma de decisiones sobre la continuidad o no del mismo. Esta etapa está conformada por dos procedimientos fundamentales: “evaluar el proceso de trabajo conjunto, la implementación de la mejora en las prácticas del profesorado, y la incidencia en el aprendizaje del alumnado” y “establecer acuerdos sobre la continuidad del proceso del trabajo conjunto y sobre el desarrollo de la mejora, y como resultado de ello, reformular eventualmente el objetivo del plan de orientación”. El primero de ellos pide poner atención en tres aspectos del proceso y resultados del asesoramiento: las mejoras en las prácticas, las mejoras en los aprendizajes de los alumnos, y la dinámica del propio proceso. El segundo de los procedimientos se dirige a tomar decisiones de continuidad del asesoramiento.

En cada una de las fases, asesor y asesorados llevan a cabo ciertas “tareas de construcción del contenido de mejora”, con un cierto

carácter cíclico (Lago & Onrubia, 2011a). Los autores destacan tres tipos estas tareas:

1. Tareas de recogida de prácticas educativas.
2. Tareas de análisis de prácticas vinculadas al contenido de mejora.
3. Tareas de elaboración de propuestas de mejoras prácticas educativas.

Estos tres tipos de tareas suponen un cierto circuito de revisión y reflexión sobre las prácticas del profesorado, el que se retoma en cada fase a un nivel diferente de profundidad, y que constituiría un mecanismo básico para la construcción conjunta de las mejoras entre asesor y asesorado.

Si bien Lago y Onrubia (2011a, 2011b) no manifiestan explícitamente que exista alguna distinción entre los recursos discursivos que ellos proponen. Por la caracterización, realizada anteriormente sobre estas dos caras de la colaboración, podemos identificar que algunos de estos recursos, propuestos por estos autores, se concentran en concretar y comprender el contenido de mejora sobre el que se trabaja. Entre ellos encontramos: “presentar un sub-problema”; “señalar una tarea a realizar”; “aportar información complementaria”; “relacionar, justificar y argumentar, incorporando reflexiones sobre la actividad de enseñanza y aprendizaje”; “conceptualizar, reelaborar, argumentar con un concepto, una aportación de otros o una justificación de una propuesta”; “formular una síntesis y proponer una conclusión”.

El recorrido que hemos llevado a cabo a lo largo de este epígrafe nos ha permitido caracterizar algunos de los elementos claves de la cara “fría” de los procesos de asesoramiento colaborativo. Este camino nos ha ayudado a entender que todo proceso de esta índole debe erguirse sobre una estructura organizada y sistematizada de fases, permitiendo a los participantes definir, analizar, diseñar, implementar y evaluar propuestas de cambio necesarias desde la visión de estos. Entendemos que esta estructura puede ayudar a los implicados a trabajar conjuntamente, a co-responsabilizarse del proceso, y a

desarrollar comprensiones cada vez más compartidas con respecto a las situaciones y contenidos objeto de asesoramiento, y con respecto al proceso mismo.

Como anticipamos al final del capítulo anterior, el desarrollo de este tipo de estructura no es sencillo, y se enfrenta habitualmente a diversas dificultades. Sánchez (2000) y Sánchez y García (2005, 2011) identifican algunas de estas, relacionándolas con momentos o fases específicas del proceso, como: con la construcción del problema, con la construcción de soluciones o con el proceso de supervisión de estas.

En concreto, estos autores, mencionan que pueden aparecer dificultades para definir el problema, lo cuales pueden deberse a que el asesor no apoye o controle adecuadamente el proceso de identificar, jerarquizar y operacionalizar los problemas, de manera que la definición adoptada no sea satisfactoria para los asesorados, o no reúna de forma pertinente las necesidades educativas presentes de los alumnos implicados en el problema. También, advierten del riesgo de confundir la definición del problema del asesor con la o las del o los asesorados, y de operar únicamente a partir de lo que “debería ser”, es decir, lo que se prescribe desde el conocimiento teórico o académico, sin comprender las restricciones impuestas por las condiciones y los contextos en que los profesores deben llevar a cabo su tarea.

Adicionalmente, estos autores, señalan la posibilidad de dificultades relacionadas con el papel de los conocimientos especializados que debe poseer el asesor sobre el problema y su atención, señalando que, si los asesorados perciben falta de especialización por parte del asesor, el desarrollo del asesoramiento se puede ver afectado. Como veremos más adelante, algunas de estas dificultades también pueden afectar decisivamente la relación entre los implicados, extendiéndose a los componentes motivacionales, afectivos y relacionales del proceso de colaboración.

En cuanto a la construcción de las soluciones, Sánchez y sus colaboradores, indican como posibles dificultades el establecimiento de acuerdos generales que no llegan a concretar estrategias, acciones

de seguimiento y valoración, así como la falta de coordinación entre los distintos recursos de apoyo que pueden ayudar a implementar las soluciones. Otra dificultad muy relevante en este punto, alternando entre la construcción de las soluciones y la definición del problema, es buscar o proponer una salida antes de haber delimitado de manera conjunta la dificultad en cuestión.

Finalmente, y en relación con la supervisión, estos autores destacan que se presentan dificultades cuando los acuerdos que se toman para el seguimiento se llevan a cabo antes de que el problema esté bien definido de manera conjunta, y también, cuando la valoración de los cambios no cuenta con las estrategias para ayudar a ver cuándo se ha dado un paso hacia el objetivo.

1.3.2. La cara “cálida” del proceso de asesoramiento

Cuando se desarrollan conjuntamente acciones para resolver los problemas aparecen ciertos componentes motivacionales, afectivos y relacionales. Estos componentes se asumen como inherentes a las personas que enfrentan problemas y quieren resolverlos. Para esto, la cara “cálida” del proceso de asesoramiento está constituida por las emociones, sentimientos y aspectos motivacionales que se ponen de manifiesto por parte de los asesorados a lo largo de cada una de las fases del proceso de ayuda. Desde nuestro enfoque, estos aspectos pueden y deben ser influenciados por el asesor, con la intención de establecer un clima de confianza y seguridad que permita a los asesorados expresar sus ideas y al tiempo, sentirse escuchados, valorados y reconocidos a lo largo del proceso de asesoramiento.

Para explicar un poco más esta caracterización inicial, revisaremos aportaciones provenientes de diversos ámbitos y tradiciones en el asesoramiento colaborativo.

Para la *Instructional Consultation* (Gravois & Rosenfield, 2006; Kaiser et al., 2009; Rosenfield, 2002, 2008; Rosenfield et al., 2014), mantener la calidad de la relación entre asesor y asesorados a lo largo del

proceso de asesoramiento es considerado un requisito importante para desarrollar cada una de las fases del proceso de resolución de problemas que proponen. También, reconocen que el establecimiento de una buena relación de trabajo es el vehículo del cambio en las ideas, concepciones y prácticas de los profesores a los que se asesora. Para esta propuesta, el propósito de construir una relación de colaboración es crear en los asesorados un sentimiento de confianza, el que facilite ir aclarando las expectativas de su participación en el proceso y permitiendo que trabajen “de la mano” con el asesor a través de las etapas del proceso, en lugar de que el asesor se responsabilice completamente del problema. Mantener esta cara, desde esta propuesta, facilitará que los asesorados discutan y compartan sus fallos, debilidades e incertidumbre sin sentirse evaluados ni juzgados.

Para que lo anterior pueda ser una realidad, el asesor juega un papel importante, ya que es quien debe crear y dirigir la calidad de este ambiente. En relación con esto, Rosenfield (2008) propone una serie de habilidades que el asesor deberá poner en juego para la creación y mantenimiento de la colaboración.

Las primeras de ellas son las habilidades de comunicación. Esta autora destaca que, estas son esenciales para mantener la calidad de la relación, debido a que el proceso de asesoramiento se realiza en gran parte a través de intercambios verbales (Anton-LaHart & Rosenfield, 2004), en concreto, el diálogo es esencial para la co-construcción tanto del problema, como de la solución. En este orden de ideas, señala que los asesores deben hacerse conscientes de la influencia que puede ejercer con su lenguaje a la relación de colaboración, y en consecuencia desarrollar habilidades en el uso de este para facilitar el proceso. Por lo tanto, debe prestarse especial atención a la calidad de la comunicación del asesor, y examinar el lenguaje utilizado cuando surgen dificultades en el proceso de resolución de problemas.

Otra de las habilidades que destaca la autora, es la de ayudar al docente en la definición del problema, incentivándole a implementar las propuestas de mejora dentro de su aula. La aplicación de las

propuestas de mejora, desde esta perspectiva, permite al docente empoderarse de la situación y solucionar el problema, a la par que genera en él, sentimientos de seguridad y confianza para afrontar problemas similares en el futuro.

Las últimas de las habilidades que plantea esta autora son las de escucha. En particular destaca la importancia de aclarar, parafrasear y controlar la percepción de los profesores sobre ellos mismos y sobre el problema. Estas ideas se apoyan en autores como Bramlett y Murphy (1998), según los cuales, el asesor debe facilitar una relación positiva entre él y los asesorados a través de la escucha reflexiva, cuestionamientos, la empatía, la apertura, la flexibilidad y la eficiencia.

Truscott *et al.* (2012), también ponen de manifiesto la relevancia de cuidar esta dimensión del proceso de asesoramiento. Para el *Exceptional Professional Learning* (EPL), el trabajo que realicen asesor y asesorados debe provocar en estos últimos una percepción de autoeficacia, es decir, los asesorados deben considerarse capaces de mejorar sus prácticas, y en consecuencia lograr mejores aprendizajes en sus alumnos.

En esta propuesta, se plantea iniciar el proceso con un esfuerzo consciente para construir una buena relación con los asesorados, ya que esto puede garantizar el buen término de este. Este momento de acercamiento se considera determinante, por lo que el asesor debe emplear ciertas habilidades comunicativas para lograrlo. En este caso, se le propone acercarse a los asesorados compartiendo algunas actividades cotidianas, hacer uso del nombre de los asesorados al dirigirse a ellos y reconocer su experiencia en su área. Conforme avanza el proceso, el asesor debe ayudar a mantener la confianza de los últimos en el desarrollo, pero también en sus propias competencias, es decir, debe mantener el clima de seguridad para que el asesorado comparta sus dudas, miedos e inquietudes, pero a la vez, construir un sentimiento de confianza en sus habilidades y competencias; esto se puede hacer a través de comentarios de apoyo y refuerzo, así como del reconocimiento grupal de sus logros.

Como podemos darnos cuenta, de la misma forma que en la *Instructional Consultation*, esta propuesta de intervención pone de manifiesto la importancia del rol del asesor para la construcción y mantenimiento de una buena relación entre el asesor y el asesorado, dejando claro que sin ella el asesoramiento puede no tener éxito.

Siguiendo con las aportaciones sobre esta cara, la *Conjoint Behavioral Consultation* propone que, el tipo de relación que debe establecerse en un proceso de asesoramiento colaborativo entre asesor y asesorados debe caracterizarse por la cooperación, la confianza y un articulado sentido de la responsabilidad de lo que a cada uno le corresponden asumir y del reconocimiento de los derechos que cada uno tiene en este. Simultáneamente, destaca que es importante mantener una buena relación con los asesorados para el logro de las metas que se plantean. Para eso, el asesor debe ocuparse de promover la participación de los asesorados a través de una comunicación abierta que permita la creación de un clima de confianza en cada una de las fases del proceso. Esta propuesta plantea algunos “ingredientes” (Sheridan et al., 2014) para lograr establecer una buena relación entre el asesor y los asesorados:

1. Fomentar la participación en las actividades y la cooperación / colaboración entre los asesorados.
2. Demostrar sensibilidad y capacidad de respuesta a los asesorados.
3. Reconocer habilidades y competencias de los asesorados.
4. Establecer canales efectivos de comunicación.
5. Compartir información que facilite el proceso de asesoramiento.
6. Establecimiento de responsabilidad compartida entre el asesor y los asesorados.
7. Tomar decisiones, juntos a lo largo del proceso de asesoramiento.

Estos puntos remiten, para nosotros, a algunas competencias que el asesor debe desarrollar para estar en condiciones de mantener esta cara “cálida” del proceso de asesoramiento.

La importancia de los procesos cálidos en la relación asesora ha sido, también, resaltada desde los autores que conceptualizan la figura del asesor como un “amigo crítico”. Para esta tradición, esta cara del proceso de asesoramiento es muy importante. En sus planteamientos se destaca la idea de crear un contexto de confianza, seguridad y apertura durante los momentos de intercambio entre los participantes. Para ello, el sujeto que funge como “amigo crítico” debe poseer ciertas características como escuchar, ser asertivo, honesto y crítico, las que permitan a los otros establecer espacios de comunicación honesta (Clement et al., 2011; Swafield, 2008).

Por su parte, Hylander (2012), desde el marco de la *Consultee-Centered Consultation*, indaga en cómo influye esta cara “cálida” en el logro de las metas planteadas para el asesoramiento, y en particular en el cambio conceptual de los profesores. La autora señala que, una parte del papel del asesor es construir un ambiente de comunicación en el que los asesorados se sientan seguros de hablar de lo que piensan y de expresar lo que realmente les molesta sobre el problema, es decir, crear un ambiente de seguridad que les permita presentar su representación de la situación a resolver. Este punto de partida, en otras palabras, la representación del problema será la que guíe las intervenciones del asesor para mantener esta cara del proceso de asesoramiento.

En ese sentido, se propone que el asesor dirija sus esfuerzos en modificar esta representación. Esto se logrará, en primer lugar, haciendo que los profesores sientan que el asesor entiende el problema y está dispuesto a escuchar su forma de enmarcarlo, con lo que podrán sentirse libres de expresar sentimientos y descripciones negativas del caso, expresando cosas que dudarían en decir al principio. En segundo lugar, ayudándoles, reflejando lo que dicen a través de declaraciones positivas y negativas. Esta autora afirma que, cuando el profesor escucha cómo el asesor ha percibido su presentación del problema,

puede verlo de nuevo y comenzar a reflexionar sobre él desde otra perspectiva, lo que lo llevará a avanzar en la reformulación del problema. La última forma de ayudar que se propone es que el asesor desafíe la forma en que se describe el problema original, introduciendo nuevos pensamientos para facilitar nuevos descubrimientos.

Desde nuestra perspectiva, el papel del asesor, en esta propuesta, es el de dinamizar el proceso de asesoramiento a través de intercambios verbales que permitan a los profesores reformular el problema inicial, sintiéndose, seguros, escuchados y valorados en sus aportaciones.

Sánchez y García (García, 2003; García & Sánchez, 2007; Sánchez, 2000; Sánchez & García, 2011) señalan, también, la importancia de que los asesorados sientan que: a) se les ha escuchado, b) que se han comprendido sus necesidades y c) que se han valorado los recursos con los que cuenta, así como los intentos que hace por resolver el problema. Estos autores destacan que todo ello es necesario para crear la relación de colaboración en todo proceso de asesoramiento. El clima de aceptación, valoración y confianza asegurará que los profesores implicados en los procesos de asesoramiento se sientan involucrados en las mejoras. Para esto, el asesor debe desarrollar cierto tipo de tareas, las cuales deben estar presentes en todo el proceso de colaboración (ver Tabla 1.3).

Fases del proceso de resolución de problemas.	Procesos cálidos.
Comprensión-deliberación.	Motivación. <ol style="list-style-type: none"> 1. Valorar la deseabilidad. 2. Valorar la viabilidad.
Resolución- volición.	Volición: permite proteger la meta a lo largo del desarrollo del plan de trabajo.
Evaluación.	Explicación de los resultados obtenidos (para uno mismo).

Tabla 1.3 Procesos cálidos propuestos por Sánchez y García (2011)

Para estos autores, en la primera fase del proceso será necesario mantener un alto nivel de motivación en los asesorados. Para lo cual, el asesor deberá lograr mantener en equilibrio los estados de deseabilidad (en qué medida un estado deseado encaja con mi idea de lo que es mejor) y de viabilidad (en qué grado soy capaz de hacerlo), ya que el tener un entendimiento y compromiso inicial que los lleve a actuar será la base del proceso de asesoramiento.

Carretero, Liesa, Mayoral, y Mollà (2008) profundizan en este aspecto destacando que, para mantener la motivación en los asesorados, el asesor deberá ayudarlos a que: a) se sientan parte del proceso, esto en relación con las expectativas del asesoramiento y el papel que juegan en el logro de los objetivos, b) sientan que tienen parte en el proceso, es decir lo que influye con la creación de un contexto donde todos se sientan reconocidos y así potenciar sus habilidades, por último, c) se sientan capaces de aprender y de generar soluciones.

Siguiendo con las propuestas de Sánchez y García (2011), en la fase de resolución y volición, donde esta última se convierte en el elemento principal de la cara cálida del proceso. En este caso, la persona que se encuentra inmersa en la tarea tendrá que proteger su compromiso con el objetivo planteado. Sin lugar a duda, este es el paso más difícil de esta fase, ya que a lo largo del asesoramiento los asesorados pueden enfrentarse a algunas dificultades que le provoquen desistir de la tarea. Es en esta situación donde el asesor deberá intervenir generando las condiciones para que el asesorado mantenga el compromiso asumido.

En la tercera fase del proceso de resolución de problemas (evaluación), estos autores, mencionan que la cara cálida se verá expuesta cuando el asesorado logre explicarse, a sí mismo, los resultados obtenidos, es decir, cuando reconozca qué fue lo que hizo, qué permitió que se alcanzara la meta, o qué dejó de hacer para que esta no se cumpliera. En este caso, el asesor deberá crear las condiciones, los espacios, así como dirigir sus intervenciones para provocar en los asesorados estas reflexiones.

Desde nuestro análisis consideramos que, para lograr que los asesorados mantengan la motivación y el compromiso con el objetivo planteado en el proceso de asesoramiento, el asesor deberá hacer uso de algunos de los recursos discursivos propuestos por estos autores. Entre ellos, creemos que, “devolver en espejo”, “búsqueda de excepciones”, “validación de sentimientos”, “normalizar” y el “manejo de las expectativas de éxito” podrían conseguir mantener la cara cálida de la colaboración en los procesos de asesoramiento.

Lago y Onrubia (2011a, 2011b) caracterizan esta cara, en este caso desde su propuesta de las “tareas de la construcción de la colaboración”. Estas tareas se definen como, el conjunto de intervenciones del asesor y de los asesorados dirigidas a llegar a un acuerdo respecto a, qué, cómo y cuándo introducir cambios en los contenidos de mejora.

Estos autores señalan tres tipos de tareas en la construcción de la colaboración:

1. Tareas que realiza individualmente el asesor.
2. Tareas que realizan los profesores individualmente o en grupos sin ayuda del asesor.
3. Tareas que el orientador realiza junto con los participantes.

La clave, para Lago y Onrubia, está tanto en la presencia de los tres tipos de tareas de manera cíclica a lo largo de las diversas fases, como en la forma en que estos tres tipos de tareas se articulan y evolucionan. Se trata, entonces, de un circuito que va de las propuestas individuales a la negociación de estas, al establecimiento de acuerdos compartidos, y a la capacidad de cumplir e implementar individualmente esos acuerdos, generando al hacerlo nuevas propuestas que puedan pasar, otra vez, a negociación y discusión. Este circuito se entrelaza con el de recogida de prácticas-análisis y el de prácticas-propuestas de mejora que estos autores describían para la cara fría de los procesos de asesoramiento. En este contexto, consideramos que, aquellos recursos discursivos que podrían contribuir a lograr este circuito y además a mantener la cara cálida de la colaboración serían: “preguntar, pedir opinión, solicitar

aclaración” y “aceptar, confirmar, repetir parte de la intervención para confirmar una interpretación, pregunta o comentario”.

Luna (2011), del mismo modo que Lago y Onrubia (2011a; 2011b) y, Sánchez y García (2011), propone una serie de recursos discursivos para que el asesor contribuya a mantener la colaboración en todo proceso de asesoramiento. Incluir su aportación en esta cara “cálida” nos pareció relevante, dado que la autora en su propio planteamiento destaca que estos contribuyen a mantener esta cara de la colaboración. Los recursos discursivos que ella propone son los siguientes:

1. Interés personal.
2. Humor.
3. Comprensión.
4. Elogio.
5. Alianza.
6. Co-responsabilizar.
7. Mostrar acuerdo.
8. Ofrecer ayuda.
9. Moderar.
10. Dar material.

En síntesis, y como afirman Newman *et al.* (2016) y Newman e Ingraham (2016), entendemos que las interacciones interpersonales con las características que hemos ido señalando son altamente significativas para un asesoramiento de tipo colaborativo. Es decir, serán altamente significativas aquellas relaciones interpersonales que favorezcan la creación de espacios de discusión y reflexión donde los asesorados se sientan escuchados, reconocidos y valorados. Espacios donde su experticia sea aceptada y considerada para generar las propuestas de cambio, y que se concreten en lugares y momentos en los que se propicie un aprendizaje profesional basado no solo en el cambio conceptual de los asesorados, sino en el apoyo emocional que se debe generar entre los asesorados y el asesor para provocar estos cambios.

Entendemos que la creación de estas características y condiciones no es sencilla, y que puede enfrentarse a dificultades importantes. Por

eso revisaremos, en lo siguiente para cerrar el apartado y el capítulo algunas de ellas, apoyándonos fundamentalmente en los trabajos de Sánchez y sus colaboradores (García, Mesón, & Sánchez, 2014; Sánchez, 2000, Sánchez & García, 2005, 2011).

Así, para estos autores, una primera dificultad que puede aparecer tiene que ver con que los asesores, a menudo, operan únicamente desde el conocimiento teórico o académico y plantean directamente, a partir de éste, prescripciones o cursos de actuación, ignorando tanto la representación de los problemas que tienen los profesores como el impacto que esos problemas tienen para ellos, y también las restricciones impuestas por los contextos y condiciones reales en cuyo marco los profesores han de actuar, lo que impide a los asesorados sentirse escuchados y reconocidos en sus necesidades. Por ello, Sánchez y colaboradores etiquetan esta dificultad con la expresión “cuando las teorías –de los asesores– son injustas”. Esta dificultad se asocia a que los asesores operan, a menudo, con marcos y concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como sobre los propios de asesoramiento, distintos a los que presentan los profesores (Luna & Martín, 2008; Martín *et al.*, 2005; Pozo *et al.*, 2006; Solé & Martín, 2011).

Otra dificultad, hasta cierto punto relacionada con las “teorías injustas”, es que el asesor pretenda abordar la búsqueda de soluciones antes de haber construido una definición compartida del problema con los docentes, imponiendo, de hecho, su propia interpretación. Como las anteriores, esta dificultad se sitúa, de alguna manera, alternando entre las dimensiones fría y cálida del asesoramiento, y tiene repercusiones para ambas.

El manejo de las situaciones de conflicto también puede generar dificultades para la colaboración. En algunas ocasiones, porque los profesores pueden sentir que sus puntos de vista no se tienen suficientemente en cuenta. En otras, porque el asesor entra a cuestionar,

discutir o revisar la práctica de los profesores y adopta este rol desde el inicio del proceso, pese a que tal vez los profesores no estén preparados para ello en esos primeros momentos. Relacionado con esto último, puede darse, por parte del asesor, una puesta en duda de la motivación de los profesores, demeritando su visión y preocupación del problema; ello puede remitir, en último término, a una desconfianza por parte del asesor con las intenciones que subyacen a las demandas de los profesores.

Finalmente, una dificultad a la que Sánchez y sus colaboradores prestan especial atención es a lo que denominan “hiper-responsabilización” por parte del asesor, es decir, la admisión, por su parte, de una responsabilidad mayor a la debida sobre los problemas y su solución. Lo cual puede llevar al asesor a asumir un rol de control sobre el profesor, que es contradictorio con la co-responsabilidad que define el proceso de colaboración. La hiper-responsabilización puede estar relacionada con una cierta desconfianza del asesor hacia los docentes, en este caso no en cuanto su motivación, sino en cuanto a su capacidad, o la de la institución en cuyo ambiente deben actuar para resolver el problema de que se trate.

Como hemos señalado al inicio de nuestro recorrido por las dos dimensiones o caras del asesoramiento como proceso colaborativo, estos aspectos —cálido y frío— pueden separarse analíticamente y con fines de comprensión, pero en la práctica operan de manera conjunta e interrelacionada. Respecto a esto, atender de manera equilibrada ambas dimensiones resulta, también y precisamente para nosotros, una dificultad fundamental a la que debe hacer frente el asesor (Onrubia, 2014). Priorizar de manera unilateral el avance en el proceso de resolución del problema puede poner en riesgo el carácter colaborativo y conjunto del proceso. Del mismo modo, atender exclusivamente el mantenimiento de la relación puede estancar el proceso de resolución del problema, además de frenar el logro de los cambios y mejoras

en la práctica docente necesarios para atacarlo. Por ello, una de las preocupaciones de la formación de asesores colaborativos deberá ser, precisamente, la de ayudarles a disponer de instrumentos para abordar ambas caras del proceso de colaboración, asimismo para hacerlo de manera equilibrada a lo largo del proceso de asesoramiento.

Capítulo 2

La formación de los asesores técnico-pedagógicos para el desarrollo de asesoramientos colaborativos.

La formación de los asesores técnico-pedagógicos para el desarrollo de asesoramientos colaborativos.

Una vez compartido el marco general bajo el cual nos situamos para comprender los procesos de asesoramiento colaborativo, revisaremos los aportes que algunos autores hacen sobre las competencias que un asesor debe poseer para estar en condiciones de implementar este tipo de intervención psicopedagógica, así como las contribuciones sobre el tipo de formación que se les debe ofrecer. Para esto, recopilaremos, como en el apartado anterior, tanto las contribuciones de algunos trabajos de tipo anglosajón, como las de algunos trabajos que se sitúan explícitamente en el modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica.

Es importante destacar que, las aportaciones que recuperaremos a lo largo del apartado están encaminadas a perfilar una propuesta de formación centrada en la dimensión colaborativa del asesoramiento. No nos interesa, por tanto, la formación de asesores en toda su extensión y complejidad, ni enumerar el listado completo de las competencias de los asesores que los autores proponen. Nos centraremos, de manera específica, en aquellas que, de acuerdo con lo expuesto, pueden ayudar a formar al asesor técnico-pedagógico en el núcleo de elementos necesarios para desarrollar procesos de asesoramiento colaborativo, encaminados a la mejora de las prácticas de enseñanza, específicamente, desde procesos de formación dirigidos a asesores en ejercicio.

Organizaremos el capítulo en dos temas. En el primero, presentaremos las aportaciones más relevantes sobre el perfil que debe poseer un asesor que desarrolle asesoramientos de tipo colaborativo. En el segundo, revisaremos algunas consideraciones sobre cómo se debe formar a estas figuras; para ello, mostraremos en primer lugar aportes de algunos autores dedicados a reflexionar y teorizar sobre cómo deben formarse y, posteriormente, describiremos algunos programas de formación llevados a cabo con la intención de formar a los asesores.

2.1. En qué formar: Hacia un perfil del asesor.

Una manera de entender la labor de los asesores, desde una visión colaborativa, es la de atribuirles la función de ayudar a los profesores para apoyar a sus alumnos a aprender mejor (Sánchez & García, 2011) o, en términos de Monereo y Pozo (2005), ayudar a los profesores a mejorar las formas de enseñar y aprender. Como ya hemos comentado, este proceso de “ayuda” debe desarrollarse en un contexto de colaboración. El cual, demanda del asesor la puesta en práctica de una serie de competencias que le permitan ocuparse de mantener un equilibrio, entre las dos caras que conforman un proceso de asesoramiento colaborativo.

Para dibujar el perfil de este asesor colaborador, capaz de ayudar a los profesores a apoyar mejor a sus alumnos, nos dimos a la tarea de recoger algunas aportaciones relevantes sobre este tema.

2.1.1. Algunas aportaciones generales sobre el perfil del asesor.

Para la APA (*American Psychological Association*, 2007), todo psicólogo que pretenda desarrollar su tarea en el ámbito educativo, es decir, convertirse en asesor dentro de una escuela, deberá formarse en esa dirección. Estas directrices establecen que todos los asesores deberán demostrar competencia en:

1. Reflexionar sobre su propio comportamiento.
2. Desarrollar relaciones.
3. Involucrar a los asesorados en el proceso.
4. Entender la investigación y teoría del asesoramiento.
5. Evaluar los problemas.
6. Intervenir en problemas.
7. Asesorar en contextos multiculturales.
8. Usar métodos de investigación.
9. Entender los sistemas.
10. Adherirse a la ética profesional.

Newell (2012), en cambio, concluye que solo seis de las diez competencias propuestas por la APA son especialmente relevantes para el asesoramiento en las escuelas, destacando las siguientes:

1. Desarrollar relaciones.
2. Involucrar a los consultados en el proceso.
3. La comprensión de la investigación y la teoría del asesoramiento.
4. La evaluación de los problemas.
5. La intervención en los problemas.
6. La consulta en contextos multiculturales.

En este mismo artículo, Newell introduce los estándares de formación de la NASP (National Association of School Psychologists, 2010) los cuales señalan que los asesores escolares deberán de: a) tener conocimiento de los diferentes métodos de consulta y demostrar habilidades en la colaboración; b) comunicarse con otros; y c) diseñar, implementar y evaluar intervenciones. Desde la mira del autor, estas habilidades quedan integradas en las seis competencias que él destaca como relevantes para el asesoramiento en la escuela, por lo que considera que los procesos de formación que se desarrollen deben centrarse en favorecer la adquisición de estas competencias. Nosotros coincidimos con esta afirmación, ya que estas competencias permitirán al asesor desarrollar su tarea de manera más eficaz.

Por su parte, Ysseldyke, Burns, y Rosenfield (2009) llevan a cabo un trabajo de análisis de una serie de publicaciones denominadas "*Blueprints*", impulsadas en diversos momentos por distintas organizaciones estadounidenses (la Red Nacional de Formación Permanente de Psicología y la propia NASP), interesadas por proponer las habilidades, competencias y/o dominios en los que se deben formar a los asesores. Finalizan comentando que en su momento cada uno de ellos aportó criterios importantes para mejorar la formación de estas figuras.

Nos parece interesante incluir en este apartado las competencias que se propusieron en cada momento, puesto que deja ver la evolución

que tenido la concepción del rol de asesor a lo largo del tiempo. A su vez, nos sirve para pensar en aquellas que consideramos relevantes en la formación del asesor colaborativo. En particular, vale la pena destacar que la referencia a las “habilidades de colaboración” aparece por primera vez entre las habilidades, competencias o dominios propuestos en la más reciente de las tres publicaciones, al igual que la “prestación de servicios basada en el sistema”.

Tabla 2.1 Tabla de competencias para los psicólogos escolares propuestas en los “Blueprint” de 1989, 1997 y 2006.

Blueprint I (1989)	Blueprint II (1997)	Blueprint III (2006)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Habilidades afectivas / sociales. 2. Evaluación. 3. Habilidades académicas Básicas. 4. Habilidades básicas para la vida. 5. Gestión de clase. 6. Organización de clase y de estructuras sociales. 7. Diferencias individuales en el desarrollo y el aprendizaje. 8. Instrucción. 9. Comunicación interpersonal y de consulta. 10. Cuestiones legales / éticas. 11. Preocupaciones multiculturales. 12. Desarrollo del personal. 13. Investigación. 14. Relaciones escuela comunidad. 15. Desarrollo de sistemas y planeación. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Toma de decisiones y rendición de cuentas basadas en datos. 2. Instrucción efectiva y desarrollo de habilidades cognitivas / académicas. 3. Colaboración hogar / escuela / comunidad. 4. Comunicación y consulta interpersonales. 5. Prevención, promoción de bienestar e intervención en crisis. 6. Investigación y evaluación de programas. 7. Estructura, organización y clima de la escuela. 8. Socialización y desarrollo de competencias para la vida. 9. Diversidad del estudiante en cuanto al desarrollo y el aprendizaje. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Toma de decisiones y rendición de cuentas basadas en datos. 2. Sensibilización a la diversidad y prestación de servicios. 3. Mejorar el desarrollo de habilidades cognitivas y académicas. 4. Mejorar el desarrollo del bienestar, habilidades sociales y habilidades para la vida. 5. Habilidades interpersonales y de colaboración. 6. Responsabilidad profesional, legal, ética y social. 7. Prestación de servicios basada en el sistema. 8. Aplicación Tecnológica.

El trabajo de Vélaz de Medrano (2008) hace una revisión sobre la formación y profesionalización de los orientadores desde un enfoque por competencias. En su investigación retoma la clasificación que

hace la *Asociación Anglosajón de Orientación Educativa y Profesional* (AIOPE, 2003) sobre las competencias que debe poseer un orientador. Esta asociación divide las competencias en dos grupos, el primero de ellos relacionado con competencias más generales y, el segundo, con competencias más especializadas. De este listado de competencias, decidimos hacer una selección de aquellas que concuerdan con nuestra idea de un asesor colaborador.

De las competencias centrales (o generales) que esta asociación propone, consideramos que todas son relevantes para poner en práctica las premisas planteadas desde el modelo educacional constructivo, y desde la manera de entender los procesos de asesoramiento colaborativo, por lo que exponemos a continuación el listado completo de estas competencias:

1. Promover en los destinatarios el aprendizaje y el desarrollo personal y de la carrera.
2. Apreciar y atender las diferencias culturales de los destinatarios, posibilitando la interacción efectiva con poblaciones diversas.
3. Habilidad para diseñar, implementar y evaluar intervenciones y programas de orientación.
4. Habilidad para usar el nivel apropiado de lenguaje para comunicarse con colegas o clientes, logrando así una comunicación efectiva.
5. Sensibilidad social e intercultural.
6. Habilidad para cooperar de manera eficaz con un grupo de profesionales.

En cuanto a las competencias especializadas, nos parece importante resaltar las siguientes:

1. Consulta y coordinación.
2. Investigación y evaluación.
3. Gestión de programas y servicios.

La misma autora identifica la existencia de una serie de cuestiones que en este listado podrían ser mejorables. Un ejemplo sería, delimitar los contextos de la intervención, así como los ámbitos y los modelos que subyacen a las prácticas asesores.

Estos trabajos nos permiten contar con un marco general de referencia sobre las competencias que un asesor debe poseer; considerar estos aportes nos ayuda en la construcción de un perfil de asesor más rico y fundamentado.

2.1.2. Aportaciones sobre el perfil del asesor desde el ámbito anglosajón.

En el siguiente apartado, presentaremos las aportaciones sobre el perfil del asesor colaborativo que se derivan de las propuestas desde el ámbito anglosajón que revisábamos en el capítulo anterior. Particularmente, las contribuciones que provienen de la *Instructional Consultation* (IC) y de la *Client-Centered-Consultation* (CCC), dos propuestas con las que compartimos algunas ideas sobre el asesoramiento colaborativo y el perfil del asesor que puede desarrollar este tipo de asesoramiento, y que, también, han abordado de manera específica la cuestión de la formación de los asesores para un asesoramiento colaborativo.

Iniciamos con las aportaciones de Rosenfield (2002) desde el entorno de la IC. Esta autora propone que, para que los asesores puedan implementar acciones de asesoramiento bajo este enfoque, deberán de contar con las siguientes habilidades:

1. Habilidades de diseño e instrucción.
2. Habilidades en la evaluación del currículo.
3. Habilidades de comunicación (para construir realidades compartidas, sintonización de las ideas y eliminación de cualquier sesgo en la comunicación).
4. Habilidades para construir contextos de colaboración.

En estudios más recientes, esta autora destaca que además de estas habilidades es necesario que el asesor tenga la *“habilidad*

de reconocer las necesidades de la escuela". La importancia de desarrollar esta habilidad recae en que permitirá al asesor influir en el ambiente para poder cambiarlo (Rosenfield, 2013). En este sentido, es importante que el asesor identifique cómo impacta la cultura escolar sobre la conceptualización de los problemas y si existe la disposición para cambiar. Este conocimiento le permitirá hacer propuestas de intervención coherentes con las necesidades de la comunidad de interés. Ysseldyke *et al.* (2006) (citado por Rosenfield y Humphrey, 2012) también sostienen que los asesores deben desarrollar esta habilidad al afirmar que, "school psychologists must understand how systems work, but even more, they need to know how they can use this knowledge to help organize schools and classrooms in ways that promote learning and prevent problems" (p. 18).

Desde la CCC, Newman e Ingraham (2016) destacan que los asesores deben desarrollar habilidades de comunicación, particularmente aquellas que le permitan ayudar en la identificación del problema y los momentos de análisis que se puedan presentar en el proceso de asesoramiento. Remarcan que el asesor debe utilizar algunos recursos lingüísticos como: solicitar aclaraciones, parafrasear, hacer preguntas abiertas, etc. Bramlett y Murphy (1998) también reconocen como necesarias estas habilidades de comunicación e incluyen aquellas que permitan al asesor mantener una relación positiva con el asesorado. Para ello, proponen que el asesor muestre simpatía, empatía, apertura y flexibilidad.

Desde este mismo acervo, Ingraham (2015) aporta diez competencias que el asesor debe poseer para estar en posibilidades de desarrollar un asesoramiento a nivel sistema. Estas competencias se desprenden de un marco de actuación que compartimos, una intervención indirecta, preventiva y dentro del marco de la colaboración. Como en los casos anteriores, recuperamos sólo aquellas competencias que, a nuestro juicio, nos permiten construir un perfil del asesor colaborativo:

1. Asistir a los valores y prácticas culturales específicos de la comunidad local y del contexto.

2. Utilizar un compromiso prolongado con el cambio.
3. Invitar a la participación de las partes interesadas.
4. Implementar procesos recursivos y participativos a lo largo del asesoramiento.
5. Cultivar la colaboración interdisciplinaria y centrarse en las relaciones.
6. Emplear paradigmas compartidos de toma de decisiones y empoderamiento: dar voz a los padres, maestros y otros interesados.

De las aportaciones de estas propuestas nos interesa resaltar la importancia que brindan a las habilidades comunicativas del asesor, y la importancia de reconocer las necesidades de la escuela. A nuestro parecer, estos son aspectos que un asesor colaborativo deberá de dominar para contribuir al logro de las metas establecidas dentro de procesos de asesoramiento del mismo tipo.

2.1.3. Aportaciones sobre el perfil del asesor desde el modelo educacional constructivo.

Para concluir con las aportaciones referentes al perfil del asesor, expondremos las aportaciones que se desprenden de trabajos enmarcados explícitamente en el modelo educacional constructivo de intervención. Dentro de esta presentación, además de los trabajos que plantean reflexiones teóricas sobre el tema, se incluirán algunos trabajos que presentan la visión de los propios asesores respecto a las competencias que su función les reclama desarrollar.

Iniciamos nuestro recorrido presentando el trabajo de Roca (2005), desde el plano de la formación inicial de los asesores. Si bien, no es esta el área que directamente nos atañe, este autor nos permite reflexionar sobre la importancia de la complementariedad y actualización de la formación recibida, inicialmente, con el contexto de práctica del asesor. En esta acepción, otorga a la formación permanente, tema que nos interesa, la responsabilidad de apoyar este fin dando énfasis a la capacitación del asesor. Esta última, deberá favorecer

el desarrollo de las competencias necesarias para enfrentarse, con suficientes garantías, a las complejas demandas que conllevan su tarea. Para la continuación de esta labor, este autor plantea una serie de competencias, de las cuales nosotros recuperamos las siguientes:

1. Competencias para diseñar, coparticipar y evaluar programas de intervención psicopedagógica.
2. Competencia en el conocimiento, desarrollo y evaluación de nuevas metodologías didácticas y organizativas.
3. Formación en capacitación y competencia comunicativa

Al terminar la presentación de las competencias propuestas, el autor afirma que, pueden quedarse muchas de estas por nombrar, pero que, a su parecer, esas son las que destacan cuando se reclama una formación continua de los asesores que tome como elemento principal la práctica cotidiana de estos actores.

Centrándonos en la formación continua que se les debe brindar a estos agentes para que se conviertan en asesores colaboradores, capaces de ayudar a los profesores para asistir mejor a sus alumnos, presentaremos las ideas que Mauri (1996) plantea como relevantes para cumplir con esta finalidad. Esta autora reconoce la importancia de la formación permanente de estas figuras como elemento clave para su contribución en la mejora de la calidad educativa, así como para impulsar procesos de cambio en sus áreas de desempeño, y manifiesta que el tipo de formación destinado a estos agentes educativos desde esta mirada deberá desarrollar y permitir en ellos:

1. “Reconstruir críticamente los conocimientos profesionales tomando como referencia los principios y elementos técnico-pedagógicos y curriculares de la reforma.
2. Modificar o reorientar las tareas que se desarrollan integrando, si puede, nuevos objetivos, nuevos valores, nuevas estructuras de organización, de gestión de labores.
3. Revisar y redefinir su ubicación en los centros y los ámbitos de intervención prioritarios. El establecer un marco de

colaboración entre el asesor y los asesorados, supone, además, de los otros aspectos, crear o decidir instancias de participación de éste en la dinamización, elaboración, seguimiento y, evaluación de procesos de innovación y mejora educativos referentes a la implementación de la reforma en el centro.

4. Caracterizar la actividad del propio rol en cada uno de los ámbitos de intervención que se consideran prioritarios y la del propio equipo de asesores de la zona.
5. Establecer planes de acción realistas que ayuden a otros a tomar decisiones y que tengan en cuenta las decisiones de su trabajo, los recursos y las ayudas de que se disponen.
6. Definir y desarrollar una actitud profesional no neutral sino compartida con ciertos valores (por ejemplo, el valor de democratizar la enseñanza, el valor de la ayuda profesional responsable para con las necesidades de los otros a los que se dirige, el valor de la cooperación, el de la práctica de la autoevaluación y la autocrítica, etc.).
7. Desarrollar un saber hacer práctico acorde con nuevos intereses y necesidades, también nuevas que le permita identificar aquellos aspectos para los que aún no posee soluciones claramente definidas y para los que puede ser necesario solicitar ayuda o formación.
8. Aprender estrategias de trabajo en grupo y estrategias para ayudar a otros a trabajar en grupo y desarrollar actitudes de trabajo colaborativo y de gestión compartida.” (pág. 489).

Siguiendo la idea de que la figura del asesor se convierte en un agente promotor de cambios involucrado en una serie de actuaciones diversas y extensas, Solé (2005) reconoce la complejidad de la tarea que desempeñan estos agentes. Es por ello que, esta autora plantea que la formación recibida por el asesor deberá dotarle de marcos integradores y nutrirle de instrumentos conceptuales y de estrategias que les permitan abordar situaciones complejas. Tomando como base

estas ideas, propone un listado de competencias que permitirán al asesor desarrollar procesos de asesoramiento respondiendo a esta complejidad. De esta autora nos parece relevante presentar la totalidad de competencias que propone, ya que, a nuestro parecer, concuerda claramente con nuestra idea del perfil del asesor colaborador. A continuación, presentamos el listado de competencias que esta autora propone:

1. “Competencias para identificar problemas, planificar, organizar y regular la propia intervención.
2. Competencias para introducirse y trabajar en la toma de decisiones de las instituciones, contribuyendo a su estructuración.
3. Competencias para progresar en la eliminación de barreras que impidan el aprendizaje.
4. Competencias para transitar desde el asesoramiento centrado en la escuela, hacia intervenciones que lo incluyan en un trabajo en red de servicios educativos, sociales y sanitarios.
5. Competencias para relacionarse y trabajar con personas que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad
6. Competencias para organizar la propia formación.” (Solé, 2005, pp. 282-283)

De la misma forma que Solé, Luque (2005) reconoce que la función del asesor técnico-pedagógico se encuentra en un proceso complejo de demandas, las cuales se desprenden por una parte de las normativas existentes y que rigen su función, y por otra de las necesidades de ayuda de los profesores con los que trabajan. Este autor propone un listado de competencias que, desde su concepción, puede permitir a los asesores el ajuste entre el desempeño de sus funciones y las demandas del contexto de intervención. La Tabla 2.2. recoge estas competencias.

Tabla 2.2 Estrategias para el asesoramiento técnico-pedagógico (Luque 2005).

Estrategias de manejo de la relación interpersonal	Estrategias en el desempeño de la tarea de asesoramiento	Estrategia de perfeccionamiento profesional
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuchar con respeto. ▪ Comunicar fiabilidad. ▪ Transparencia. ▪ Generar confianza. 	Capacidad para analizar los procesos evolutivos, instruccionales y socio-organizativos.	Capacidad para analizar su propia práctica con perspectiva crítica psicopedagógica
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabajar en equipo. ▪ Coordinar/ compartir. ▪ Supervisar/ estimular. ▪ Alentar la autonomía. 	Capacidad para analizar y, en su caso, redefinir las demandas y planificar las intervenciones.	Analizar y valorar el ajuste del desempeño profesional a las demandas del contexto de asesoramiento.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedir y valorar el apoyo. ▪ Disposición de ayuda. ▪ Argumentar con firmeza. ▪ Negociar/ mediar. 	Capacidad para promover medidas de ayuda, comprometer cambios y efectuar el seguimiento.	Capacidad para evaluar la calidad técnica y ética del desempeño profesional y para su mejora.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asumir responsabilidades. ▪ Co-evaluar todo. ▪ Reconocer y valorar. ▪ Informar. 	Capacidad para co-evaluar las acciones de asesoramiento y extraer las lecciones aprendidas.	Planear, decidir y ejecutar medidas de afrontamiento de los ajustes entre asesoramiento y demanda.

Deteniéndonos un poco en la dimensión que propone este autor, sobre las “estrategias de manejo de la relación interpersonal”, nos interesa dedicar un espacio a la competencia de Negociar/mediar. Frenamos aquí, a causa de considerar necesario que esta habilidad sea integrada y desarrollada en el perfil del asesor que proponemos, esto, debido a que ofrece apoyo a la dimensión cálida del proceso de asesoramiento colaborativo que planteamos. Atendiendo lo anterior, creemos que, el asesor deberá contar con las herramientas necesarias para hacer frente a la realidad “intrínsecamente conflictiva” (Ruíz & Torrego, 2014) de la escuela, por consiguiente, la formación que se le brinde le deberá permitir desarrollar esta función mediadora. Por un lado, facilitador de relaciones sociales (difusión, intercambio, participación, transición), así como de relaciones entre la teoría y la práctica; y por otro, intentando minimizar los conflictos concretos que pueden presentarse a lo largo del asesoramiento.

Ruíz y Torrego (2014) proponen que esta competencia se puede concretar en:

1. Reforzar positivamente los esfuerzos y logros de los participantes.
2. Escuchar las dificultades.
3. Buscar experiencias similares, recursos, modos de superar esas dificultades.
4. Aportar reflexión y cuestionamiento de: ¿por qué lo hacemos así?; ¿por qué lo hicieron otros?
5. Mantener constantemente la contextualización: nuestra realidad es ésta.
6. Pero también facilitar la trascendencia: la mejora (incluso nuestra mejora particular) va más allá de nuestras paredes.

No dudamos que esta competencia ayude a los asesores en la construcción de buenas relaciones con y entre los asesorados, además les permita disminuir las situaciones de conflicto que puedan presentarse.

Como lo habíamos anunciado al inicio del epígrafe, dentro de este recorrido nos pareció interesante integrar la visión de los propios asesores, respecto a las competencias que su función les reclama desarrollar. En esta línea decidimos agregar a nuestra exposición cuatro trabajos que la examinan. Estos autores decidieron implementar sus estudios en algunas comunidades autónomas de España, reuniendo las opiniones de los orientadores, acerca de su percepción sobre las competencias que les demanda desarrollar su función. Desde nuestra perspectiva, estos estudios tienen una relevancia elocuente dentro de los trabajos relacionados con las competencias que debe poseer el asesor, esto nos permite conocer la otra “cara de la moneda”, es decir, conocer de voz de los orientadores, su percepción con relación a su profesionalización (formación) y a su función. Sin lugar a duda esto, nos permitirá enriquecer nuestra concepción acerca del tipo de formación que estos agentes necesitan.

El primero de estos trabajos, es el llevado a cabo por Vélaz de Medrano, Moya, López-Martín, y Manzano-Soto (2013) en nueve comunidades autónomas de España. El objetivo de la investigación fue, “aclarar la

asociación entre las competencias que los orientadores dicen que les demanda su trabajo en los centros de Educación Primaria y Secundaria y la formación recibida para calibrar, en qué medida, los propios orientadores, los tutores y los directores de los centros perciben si los primeros satisfacen las demandas de orientación del alumnado, del profesorado y de las familias, y si la falta de formación es un obstáculo para ello” (p. 263).

En este espacio lo que nos interesa presentar son algunas de las competencias que los asesores mencionaron. De una lista de once, para nuestra tarea, seleccionamos las que creemos contribuyen a pensar la formación de un asesor colaborador. Estas competencias son:

1. Asesoramiento al profesorado/ apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje.
2. Trabajo en equipo, coordinación de equipos.

En el segundo trabajo (Barreira, López, & Domínguez, 2015), los autores se interesaron por identificar aquellas competencias actitudinales que los asesores destacan como relevantes para poder desempeñar su labor. Nos pareció importante incluir este trabajo, puesto que están relacionadas con una de las dimensiones del asesoramiento colaborativo que nosotros proponemos.

En este estudio, 258 orientadores de la comunidad de Galicia señalaron que, las competencias más relevantes para su desempeño se relacionan con el “saber cómo actuar” dentro del proceso de asesoramiento, por sobre las competencias de “saber cómo ser”. Dentro de las competencias de la primera categoría destacamos las siguientes:

1. Saber negociar y mediar.
2. Saber transmitir el apoyo y el poder a los asesorados.
3. Trabajar activamente y de manera responsable.
4. Tener una tolerancia adecuada.
5. Comunicarse eficazmente y con empatía.

6. Actuar como agente de prevención y cambio.
7. Capacidad de liderazgo, capacidad de conexión y trabajo en equipo.
8. Favorecer un comportamiento colaborativo.

De las competencias de la segunda categoría subrayamos las siguientes:

1. Ser un asesor crítico y reflexivo.
2. Implicación, apertura y flexibilidad.
3. Autenticidad y coherencia.

Estos resultados llevan a los autores a señalar la necesidad de incluir en todo proceso de formación, dirigido a asesores, no sólo la transmisión de conocimientos (saber) y habilidades (saber hacer), sino también la adquisición de actitudes (saber ser/ saber actuar) como parte de sus competencias profesionales (Adams, McNeil, & Dubsick, 2004; Barreira, Arias *et al.*, 2015). Esta idea nos parece notable, ya que, desde nuestra perspectiva, los conocimientos, las habilidades y las actitudes son elementos indispensables con los que debe contar un asesor capaz de desarrollar procesos de asesoramiento colaborativos.

El tercer trabajo, desarrollado por Domingo, Fernández, y Barrero (2014), retoma la voz de un asesor, a través de un estudio de casos. En esta investigación, los autores se enfocaron en dar seguimiento durante cuatro años a la práctica profesional de un asesor. Los resultados, además de dar algunas pistas sobre el tipo de formación que deben recibir estos individuos, nos señalan una serie de habilidades que, el asesor, considera necesarias adquirir para desarrollar la asesoría. Los autores las han llamado “principios de actuación”, las cuales son:

1. Poseer una metodología de trabajo y filosofía de trabajo, y tenerlas bien interiorizadas.
2. Tener un contacto directo con las autoridades educativas.
3. Conocer y trabajar desde una perspectiva constructivista y, desde una visión del asesoramiento como proceso.
4. Promover la colaboración entre los participantes.

5. Debe promover la participación, la integración y la dinamización del proceso.
6. Son imprescindibles la interrelación y la flexibilidad.

El último de estos trabajos se llevó a cabo en las Islas Baleares (Pinya & Rosselló, 2015). Las autoras, a través de entrevistas en profundidad, obtuvieron el perfil del asesor (de proceso) desde la voz de los propios asesores de este lugar. Dividieron este perfil en dos dimensiones, una personal y otra profesional, y en cada una de ellas colocaron aquellas competencias que los asesores destacaban como necesarias para desarrollar su función. En este listado se incluyen las establecidas por la normativa, pero además aquellas que son necesarias adquirir y desarrollar desde su experiencia.

Como en el resto de los listados anteriores, presentaremos solo aquellas que nos permiten crear el perfil del asesor colaborador. El resultado de esa selección es el siguiente:

Tabla 2.3 Selección de competencias propuestas por Pinya y Rosello (2015).

Competencias personales	Competencias profesionales
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad de escucha activa. ▪ Empatía. ▪ Capacidad de interacción e interrelación. ▪ Implicación emocional equilibrada. ▪ Capacidad de trabajo cooperativo. ▪ Respeto a los demás. ▪ Habilidades comunicativas. ▪ Liderazgo, iniciativa personal y capacidad emprendedora. ▪ Flexibilidad y capacidad de adaptación. ▪ Creatividad. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimientos específicos del área. ▪ Conocimientos didácticos y pedagógicos. ▪ Capacidad para extraer la teoría de la práctica. ▪ Capacidad de observación y análisis. ▪ Capacidad para gestionar y utilizar eficazmente los recursos. ▪ Capacidad de reflexión. ▪ Gestión del tiempo. ▪ Capacidad de diagnosticar, analizar necesidades y acompañar en procesos de cambio y mejora.

A lo largo de este recorrido, hemos podido observar que las caras fría y cálida del proceso de asesoramiento colaborativo, que hemos caracterizado en el primer capítulo de la investigación, se han hecho presentes en mayor o menor medida en los listados de competencias, habilidades o roles que debe desempeñar el asesor. Esta situación nos lleva a considerar que, la formación que se les brinde a estos agentes educativos deberá dirigirse a dotarles de herramientas que le permitan, por un lado, desarrollarlas, y por otro, mantener un equilibrio entre ellas.

En relación a esto, decidimos incluir la propuesta realizada por West e Idol (1990), para cerrar este recorrido y a pesar de su extensión, debido a que se trata de una idea donde, además de plantear las competencias que estos agentes educativos deben desarrollar, las organiza, precisamente, considerando elementos que, si bien no coinciden completamente con ellas, se relacionan de alguna manera con las dos caras del proceso de asesoramiento colaborativo, y que hemos identificado en nuestros planteamientos teóricos. West e Idol (1990) plantean que, para desarrollar la tarea de asesoramiento se necesitan dos grandes tipos de habilidades profesionales que deben complementarse:

- Los aspectos “científicos”, que hacen referencia a los contenidos sobre los que se asesora.
- Los aspectos “artísticos”, que se relacionan más con el proceso de asesoramiento, es decir con las habilidades para relacionarse.

A partir de sus investigaciones, y de las que han desarrollado con otros autores (West & Cannon, 1988), ellos definen una extensa lista de habilidades orientadas al proceso de asesoramiento que se han mostrado útiles en la práctica. Estas habilidades las han agrupado en ocho categorías generales. Realizando el mismo procedimiento, como con las otras aportaciones, recuperaremos solo aquellas que nos permitan dibujar el perfil del asesor, desde nuestra perspectiva, para un asesoramiento colaborativo. Veamos esta selección a continuación:

- a. Teorías y modelos de asesoramiento.
 1. Practicar la reciprocidad de, roles entre el asesor y los asesorados, para la facilitación del proceso de asesoramiento.
 2. Demostrar conocimiento sobre las diversas fases del proceso.
 3. Asumir responsabilidades conjuntas para identificar cada fase del proceso y ajustar las acciones de forma acordada.
 4. Ajustar las concepciones sobre asesoramiento en las situaciones, contextos y necesidades de asesoramiento específicas.
- b. Investigación sobre teorías, entrenamiento y práctica de asesoramiento.
 5. Traducir los hallazgos relevantes de las investigaciones sobre asesoramiento en buena práctica de asesoramiento basado en el centro.
- c. Características personales.
 6. Mostrar habilidad para ser cuidadoso, respetuoso, empático, congruente y abierto en las interacciones.
 7. Establecer y mantener la relación con todos los implicados en el proceso de asesoramiento tanto en las interacciones formales como no formales.
 8. Identificar e implementar respuestas apropiadas para el desarrollo profesional de todas las personas implicadas en el proceso.
 9. Mantener un auto concepto positivo y actitud entusiasta a lo largo del proceso.
 10. Mostrar buena disposición para aprender de los demás durante el proceso.
 11. Facilitar el progreso en las situaciones de asesoramiento a partir de la gestión del estrés personal, manteniendo

la calma en momentos de crisis, tomando riesgos y permaneciendo flexible y resiliente.

12. Respetar los puntos de vista divergentes, reconociendo el derecho a tener visiones diferentes y a actuar de acuerdo con las propias convicciones.

d. Comunicación interactiva

13. Comunicar de forma clara y eficiente, oralmente y por escrito.
14. Utilizar la escucha activa y las habilidades de respuesta para facilitar el proceso de asesoramiento (reconociendo, parafraseando, reflexionando, clarificando, reelaborando, sintetizando).
15. Determinar su disponibilidad y la de los demás para establecer la relación de asesoramiento.
16. Ajustar la propuesta de asesoramiento al nivel de aprendizaje de cada persona implicada en el proceso.
17. Mostrar habilidad para captar y valorar mensajes implícitos y afectos en la comunicación (perceptivo).
18. Interpretar la comunicación no verbal propia y de los demás (contacto visual, lenguaje corporal, límites personales en el espacio) adecuadamente al contexto.
19. Entrevistar eficazmente para obtener y compartir información, explorar problemas, fijar metas y objetivos.
20. Seguir los temas con la persistencia apropiada cuando aparecen en el proceso de asesoramiento.
21. Ofrecer y solicitar continuamente retroalimentación específica, inmediata y objetiva.
22. Reconocer las ideas y logros de los demás.
23. Gestionar hábilmente los conflictos y confrontaciones que aparecen en el proceso asesor para mantener las relaciones de colaboración.

24. Gestionar la temporización de las actividades de asesoramiento para facilitar la toma conjunta de decisiones en cada nivel del proceso.
 25. Aplicar los principios de refuerzo positivo recíproco en las situaciones de colaboración en equipo.
 26. Estar dispuesto a decir “Yo no lo sé. . . vamos a averiguarlo”.
- e. Resolución colaborativa de problemas.
27. Reconocer, que el éxito y las soluciones duraderas requieren comunidad de objetivos y colaboración a lo largo de todas las fases del proceso de resolución de problemas.
 28. Desarrollar una variedad de técnicas de recogida de datos para la identificación y clarificación de los problemas.
 29. Evaluar las alternativas anticipando posibles consecuencias, acotar y combinar opciones y establecer prioridades.
 30. Integrar soluciones en un plan de acción flexible, viable y fácilmente aplicable que resulte relevante para todas las personas afectadas por el problema.
 31. Adoptar una actitud de “pilotaje” y de resolución de problemas, admitiendo los ajustes necesarios para que el plan de acción sea el esperado.
 32. Permanecer disponible durante la implementación para apoyar, modelar y/o ofrecer asistencia a posibles modificaciones.
 33. Rediseñar, mantener o interrumpir las intervenciones a partir de la evaluación.
 34. Usar las habilidades de observación, devolución y entrevista para aumentar la objetividad y la reciprocidad a lo largo del proceso de resolución de problemas.
- f. Cambio.
35. Desarrollar el rol de agente de cambio (implementando

estrategias para un apoyo provechoso, superando resistencias).

36. Identificar los efectos beneficiosos o negativos que podrían producir los esfuerzos de cambio.
- g. Cuestiones de imparcialidad y sistemas de valores y creencias.
37. Facilitar la igualdad de oportunidades de aprendizaje mostrando respeto por las diferencias individuales.
 38. Abogar por servicios en los que se responda a las necesidades educativas, sociales y vocacionales de todos los estudiantes, discapacitados o no discapacitados.
 39. Fomentar la puesta en práctica de las leyes y normativas diseñadas para proporcionar una educación adecuada a todos los estudiantes discapacitados.
 40. Modificar mitos, creencias y actitudes que impiden el éxito social y la integración educativa de los estudiantes discapacitados en el entorno menos restrictivo posible.
 41. Reconocer, respetar y responder adecuadamente a los efectos de los valores personales y los sistemas de creencias de sí mismo y de los demás.
- h. Evaluación de la efectividad del asesoramiento.
42. Asegurar que, las personas implicadas en la planificación y la implementación del proceso de asesoramiento estén también involucradas en su evaluación.
 43. Establecer criterios para evaluar las variables de entrada, del proceso y de los resultados afectadas por el proceso de asesoramiento.
 44. Comprometerse en la autoevaluación de los puntos fuertes y débiles para modificar las actuaciones personales que influyen en el proceso.
 45. Usar la realimentación evaluativa continuada para mantener, revisar o interrumpir las actividades de asesoramiento.

Para la tarea que nos compete, esta revisión nos ha permitido identificar, pensar y construir las competencias que, desde nuestra concepción de asesoramiento y del tipo de relación que se debe establecer, son necesarias para apoyar las prácticas de los asesores técnico-pedagógicos que participen de nuestro proceso de formación. Por lo cual, empezamos a dibujar los criterios sobre el “qué” de nuestra formación. Ahora, nos interesa continuar nuestro análisis dirigiéndonos a identificar los aportes que hacen algunos autores sobre cómo debe ser la formación de estos agentes educativos. De la misma forma que, en este apartado, nos centraremos en resaltar aquellos aportes que nos permitan pensar la formación desde nuestro marco de referencia, el modelo educacional constructivo, y centrándonos en los instrumentos más específicos para el desarrollo de procesos de asesoramiento colaborativo.

2.2. ¿Cómo formar al asesor técnico-pedagógico?

En esta sección, nos enfocamos en exponer aquellos aportes que nos brindan elementos para identificar las características o criterios que debe tener una formación que asuma, como resultado final, el instruir a un asesor técnico-pedagógico colaborativo. Los trabajos sobre el “cómo” de la formación de asesores que hemos encontrado son escasos, especialmente, porque nuestro interés de búsqueda se circunscribe a los planteamientos del asesoramiento como proceso colaborativo, desde propuestas y modelos de intervención que apoyan esa conceptualización (como los reseñados en el capítulo anterior).

Para la presentación de estos aportes, hemos decidido organizar la información considerando dos grandes subtemas. El primero de ellos agrupa algunos aportes hechos por autores que se han dedicado a reflexionar y teorizar sobre los procesos formativos de los asesores. El segundo se encargará de reunir algunas investigaciones sobre la aplicación y valoración de programas concretos de formación de estas figuras educativas.

2.2.1. Propuestas en torno a la formación permanente de los asesores técnico-pedagógicos.

En los epígrafes siguientes presentaremos los aportes de los autores que se han dedicado a reflexionar y teorizar sobre los procesos formativos de estas figuras educativas. Iniciaremos introduciendo las aportaciones del ámbito anglosajón y concluiremos presentando las que se desprenden del medio español.

2.2.1.1. Aportaciones sobre cómo formar a los asesores desde el ámbito anglosajón.

Iniciamos con las contribuciones referentes al cómo formar al asesor colaborativo exponiendo los aportes originarios del ámbito anglosajón.

La primera de ellas, propuesta por Kratochwill y Pittman (2002), se deriva de la *Consultation Training*, asociada a la *Instructional Consultation* (IC). Este enfoque de formación reconoce la importancia de que, el asesor desarrolle ciertas habilidades y competencias para ayudar a los profesores a solucionar los problemas a los que se enfrentan en los procesos de enseñanza y/o aprendizaje. Esta trascendencia se extiende desde la formación inicial hasta la permanente de los asesores, ya que, en el caso de los que están en servicio, la necesidad de aprendizaje continuo se desprende de su enfrentamiento a demandas reales de asesoría, lo que les obliga a aprender y desarrollar nuevas habilidades (Reschly, 1993; ver también Pérez Cabaní & Carretero, 2009).

Respecto a esto, la *Consultation Training* propone formar a los asesores para comprender que, el proceso de asesoramiento se basa en la resolución de problemas y en participar de manera colaborativa en la identificación de estos, partiendo de las necesidades del profesorado. Para ello, adopta como eje de la formación la estrategia de la IC (Gravois *et al.*, 2011; Rosenfield, 2002, 2008), a la que hemos hecho alusión en distintos momentos en el capítulo anterior.

El modelo de formación de asesores que se desprende de estos planteamientos retoma cuatro métodos de entrenamiento propuestos

por Showers y Joyce (1996). Estos métodos permiten, según los autores, unir la teoría con la práctica adquiriendo conocimientos y desarrollando nuevas habilidades. Los mismos autores consideran que, a través de estos se asegura la transferencia de lo aprendido a la práctica, siendo este un elemento indispensable para esta forma de concebir la formación de los asesores. La Tabla 2.4 recopila los métodos que se proponen como parte de la formación que desarrollan bajo este enfoque, el impacto que se logra al desarrollarlos, y las evidencias que nos permiten constatar este impacto.

Tabla 2.4 Métodos de entrenamiento y su impacto sobre los participantes (Showers & Joyce, 1996).

Método de entrenamiento	Nivel de impacto	Evidencia del impacto
Presentación didáctica de la teoría y los conceptos.	Respuestas.	Los participantes pueden articular conceptos generales e identificar problemas.
Modelado y demostración.	Comprensión conceptual.	Los participantes pueden articular conceptos claramente y describir las acciones requeridas de forma apropiada.
Práctica en situaciones simuladas con retroalimentación (ejemplo: <i>role-playing</i> , ejercicios escritos, etc.).	Adquisición de habilidades.	Los participantes pueden empezar a utilizar las habilidades en situaciones estructuradas o simuladas.
Entrenamiento y supervisión durante la aplicación.	Aplicación de habilidades.	Los participantes pueden utilizar las habilidades de forma flexible en situación real.

Otro aporte que hace esta forma de concebir la formación de los asesores es el uso del *feedback* durante el tiempo que se extienda la misma. La *Consultation Training* reconoce que, para lograr impactar en los procesos de comprensión y aplicación del modelo de asesoría, en el que se forma a los asesores, es necesario brindar seguimiento y acompañamiento a los participantes durante todo el proceso de formación. Se ha comprobado, empíricamente que, si éste no existe

como último nivel de la formación, la aplicación de las habilidades y conocimientos adquiridos no se lleva a cabo (Gravois, Knotek, & Babinski, 2002).

De esta propuesta retomamos, además de los “modos de entrenamiento”, la idea del *feedback* y el seguimiento como elementos determinantes dentro de cualquier propuesta de formación, pues lo que nos interesa es que los asesores que participen, de la formación, puedan transferir las competencias adquiridas en la formación al contexto real de práctica.

Autores más recientes sostienen, también, la importancia de considerar aspectos similares a los mencionados en la formación inicial y permanente de los asesores. Si bien no existe un estudio que analice las bondades de todos los métodos de entrenamiento en un solo momento, sí existen evidencias del impacto favorable en la formación de estos, en pequeños grupos o por separado. Consideramos importante incluir estos estudios, ya que nos permitirá sustentar con fuentes actualizadas y variadas la importancia de integrar estos elementos a nuestro programa de formación.

Por lo cual, integramos las contribuciones de Newman, Barrett, y Hazel (2015), Barrett, Hazel, y Newman (2016), y Guiney y Zibusky (2016) que hacen sobre la formación de los asesores. Los estudios desarrollados por estos autores les han permitido señalar que, dotar a los asesores de un modelo teórico y de actuación que les permita pensar y desarrollar sus intervenciones provoca mejores resultados en los procesos de asesoramiento que guían. También manifiestan que, cuando los asesorados cuentan con los elementos teóricos necesarios, la confianza en su actuación y el sentimiento de autoeficacia dentro del procesos de asesoramiento aumenta. En estos estudios, los autores identificaron que la cantidad de supervisión (seguimiento-acompañamiento) que se les brinde a lo largo de la formación contribuye al aumento de su confianza, impactando positivamente en la transferencia de las competencias adquiridas durante la formación a la práctica.

Otros autores, como Anton-LaHart y Rosenfield (2004), Hazel, Laviolette, y Lineman (2010), Newman (2012), y Moyetta (2012), igualmente consideran que la supervisión que se les brinde a los asesores durante la formación puede contribuir a la transferencia de lo aprendido a la práctica. Esta conclusión es obtenida de los trabajos que cada uno de los equipos ha desarrollado. Si bien, los estudios se han realizado con participantes e instrumentos diferentes, los resultados resaltan la relevancia de contar con una supervisión continua y la necesidad de incluir una diversidad de estrategias de supervisión durante la formación de los asesores.

Al respecto Simon, Cruise, Huber, Swerdlick, y Newman (2014) proponen un modelo para desarrollar un proceso de supervisión que ayude a los asesores, durante la formación, a reflexionar sobre su práctica. Estos autores plantean que dicho modelo puede ser empleado tanto en la formación inicial (dentro del prácticum) como en la práctica profesional de los asesores. Aunque el modelo está planteado para desarrollarse de forma individualizada, consideramos que algunas de sus ideas pueden ser de utilidad para pensar en el uso de esta estrategia en cualquier proceso de formación. Una de estas ideas es la necesidad de tener presentes, en todo momento del proceso de formación, las habilidades que queremos desarrollar en los asesores. Ello nos permitirá brindar las ayudas necesarias, ajustándolas y diversificándolas, de acuerdo con lo que acontece para favorecer la adquisición de estas. La segunda idea que consideramos importante es, la de prestar especial atención al desarrollo de aquellas habilidades del asesor que le permitan conocer y adaptarse al contexto en el que llevará a cabo su tarea, es decir, la formación deberá ayudar al asesor a reconocer la diversidad de contextos a los que se puede enfrentar al realizar su labor y, en consecuencia, a desarrollar las estrategias necesarias para atenderlos.

La última idea de este modelo que, consideramos, puede ayudar a construir cualquier proceso de formación es la de asegurar que los asesores desarrollen todas las fases y tareas del proceso de resolución

de problemas, que se plantean para el asesoramiento. Será necesario que durante la formación exista un *feedback* permanente sobre la valoración del desarrollo de cada una de las fases, con la intención de ayudar a los asesores a comprender la funcionalidad de cada una de ellas; al mismo tiempo que se favorece el desarrollo de las habilidades necesarias para llevarlas a cabo.

Siguiendo con las aportaciones recientes sobre los métodos de entrenamiento, mencionados inicialmente por Showers y Joyce (1996), incluimos ahora las aportaciones de Newell (2012) sobre la importancia de llevar a cabo prácticas simuladas dentro de los procesos de formación de asesores. Para este autor, el *role-playing* permitirá a estos personajes aplicar lo que han aprendido, y al mismo tiempo recibir *feedback* sobre su actuación en el momento que usen sus habilidades para resolver el problema que se les plantea. Meyers (2002) (citado por Newell, 2012) afirma que el *role-playing* puede ayudar a solidificar la relación entre la teoría, la investigación y la práctica, una situación que consideramos absolutamente necesaria para una buena formación de estos individuos.

2.2.1.2. Aportaciones sobre cómo formar desde el modelo educacional constructivo.

Continuando con las aportaciones sobre este tema incluimos las que se desprenden de autores que se ubican en el marco del modelo educacional constructivo de intervención. Iniciaremos el recorrido de las contribuciones introduciendo los criterios que Mauri (1996) estima necesarios para diseñar programas de formación que favorezcan la profesionalización de los asesores. Esta autora considera como centro de la formación las demandas sociales, culturales y educativas que deben atender, y en esta percepción construye los criterios que a continuación presentamos:

- a. Tomar como referente las exigencias, profesionalizadoras, derivadas de los cambios propuestos por las reformas, capacitándolos para ayudar a otros a desarrollar una

educación democratizadora.

- b. Contribuir a clarificar las tareas profesionales que deben asumir a través del análisis crítico de las nuevas exigencias, que les demandan los cambios sociales, culturales y educativos.
- c. Elegir un modelo de formación adecuado para responder a las necesidades de formación que se derivan del ejercicio de esta profesión en los distintos momentos, ámbitos y contextos.
- d. Considerar las condiciones organizativas y funcionales en las que desarrollan su tarea, como objeto de la formación, ya que ello contribuye al desarrollo de su tarea de manera efectiva y coherente.
- e. Contribuir a cambiar la práctica, propiciando un cambio no solo de discurso sino también de actuación.
- f. Facilitar la reflexión sobre actuaciones de intervenciones reales, en contextos concretos y en el marco de un proyecto concreto.

Desde la mirada de la autora, tomar en consideración estos criterios permitirá que las acciones de formación contribuyan a mejorar la calidad de los procesos de asesoramiento, y en consecuencia impulsar la calidad educativa de las instituciones que participen de estos procesos. Con relación a esto, un criterio central de la formación será la importancia de formar al asesor en el contexto en que realiza su tarea, lo que le permitirá impulsar cambios considerando la cultura escolar y las condiciones reales del colectivo con el que trabaje.

Solé (2005), reconociendo la complejidad del quehacer del asesor y considerando, dentro de sus argumentos, la importancia del desarrollo de competencias profesionales (Roe, 2002; Castelló & Monereo, 2005; Perrenoud, 2004) como elemento base, para pensar algunos criterios que debe asumir cualquier estrategia de formación continua, propone tener en cuenta lo siguiente:

- a. En primer lugar, señala que una estrategia de formación debe obligarse a profundizar o generar competencias que permitan, a estos agentes educativos, abordar las situaciones en las que trabajan desde una perspectiva global y compleja. Esta visión deberá permitir al asesor ampliar el foco de su intervención.
- b. En segundo lugar, señala que los recursos en los que se formen los asesores serán más útiles cuanto más cercanos y respetuosos sean a una perspectiva teórica coherente con aproximación global y compleja. Dotar a los asesores de un marco teórico, que les permita sustentar sus intervenciones, se convierte en una parte fundamental de su formación.
- c. En tercer lugar, afirma que, este tipo de formación deberá favorecer en los asesores aquellas competencias que los capaciten para trabajar con otros, de forma esporádica o continuada. También deberá considerar las que le permitan establecer redes colaborativas con otros profesionales.
- d. Por último, esta autora puntualiza que, no siempre las acciones de formación continua que se ofrecen a los asesores tienen la misma validez ni son igualmente capacitadoras, además destaca que una capacitación continuada eficaz deberá convertir al asesor en un agente activo de su propia formación.

En este marco Solé (2005) sugiere que, el contexto de formación continua en el que más se puede aprender es aquel que se basa en el análisis y reflexión sobre la práctica, asimismo plantea que este escenario permitirá a los asesores abrir un camino a la profundización y a la incorporación de nuevos conocimientos, que les posibiliten aprender e innovar en su tarea profesional. Entendemos, al igual que la autora, que una manera de formar a un asesor competente debería considerar, dentro de sus criterios, la reflexión sobre la práctica, y además dotar al asesor de un modelo teórico base que guíe su actuación. Así como, el trabajo en equipo y otros son aspectos que

deberán considerarse en la formación inicial y permanente de estos agentes educativos.

Otros trabajos que nos aportan algunos criterios para pensar y diseñar procesos de formación de asesores, es el elaborado por Valls (2005) desde la formación inicial de estas figuras. Si bien se centra en la formación inicial, este autor puntualiza que algunos criterios que se plantea en esta pueden ser transferidos a la formación permanente.

Este autor afirma que, para que una formación permanente permita a los asesores desarrollar las competencias necesarias que demandan su función, deberá:

1. Considerar aquellos rasgos del ejercicio profesional del asesoramiento.
2. Reflexionar sobre las formas de actuar y pensar las intervenciones.
3. Situar dichas actuaciones, en un marco interpretativo determinado.
4. Valorar su previsibilidad.

De la misma manera que Mauri (1996) y Solé (2005), el autor plantea la necesidad de que, en la formación de los asesores, se abran espacios de reflexión sobre su actuación, llevándolos a contrastar sus intervenciones y valorar su efectividad. Algo que otros autores (Perrenoud, 2004; Schön, 1998) reconocen como determinante para la profesionalización de cualquier agente educativo.

Entendemos que, dentro de los criterios de un proceso de formación coherente con nuestros planteamientos, será necesario, además de lo anteriormente expuesto (considerar el contexto de acción del asesor, incluir la reflexión sobre la práctica, promover el trabajo en equipo y redes, contar con un modelo teórico de base), pensar en la viabilidad y factibilidad de la formación, diseñando programas de formación posibles de llevar a cabo.

Roca (2005), en su “modelo de competencias profesionales dinámicas”, hace referencia a la formación inicial y permanente de los asesores. Para él, la formación inicial debería de facilitar, al futuro asesor, los

mejores contextos de aprendizaje, y dotar de herramientas que permitan, una vez que ingresa al servicio, desenvolverse de manera competente. Sin embargo, destaca que esto no sucede así y es ahí donde la formación permanente es la encargada de eliminar ese vacío. Este autor resalta que “toda formación continua debe poseer un aspecto de complementariedad y actualización de la propia formación inicial. Pero más allá de todo eso, ha de capacitar al profesional para enfrentarse con suficientes garantías a los nuevos retos y problemas que continuamente surgirán en su campo laboral.” (Roca, 2005, p. 345).

Dentro de los criterios que subraya sobre cómo debe ser la formación permanente del asesor, destacamos los siguientes:

1. Será una formación flexible, atenta a los constantes cambios en el ámbito profesional de estas figuras.
2. Atenderá las competencias y capacidades de los profesionales en función de la formación inicial recibida.
3. Asumirá una función básicamente de actualización de conocimientos y habilidades entre las desarrolladas en la formación inicial y las que se requerirán en el ejercicio de su labor.

Las aportaciones presentadas hasta el momento nos han dado la pauta para construir una serie de criterios necesarios para la formación permanente de los asesores técnico-pedagógicos, sin embargo, la presentación de estos se hará después de introducir algunas investigaciones que terminaran de contribuir a la consolidación de estos criterios. En el siguiente apartado nos ocuparemos de introducir algunas investigaciones sobre procesos de formación desarrollados y valorados.

2.2.2. Algunas investigaciones sobre programas de formación de asesores.

De las aportaciones sobre formación de asesores halladas, son muy pocas las que analizan realmente los procesos de formación en la práctica. Diversos autores reconocen que la formación de estas figuras

es un tema poco estudiado e investigado (Anton-LaHart & Rosenfield, 2004; Barrett *et al.*, 2016, Newell & Newman, 2014; Rosenfield, Levinsohn-Klyap, & Cramer, 2010) por lo que sugieren la necesidad de obtener mayores evidencias, empíricas, sobre los procesos de formación de estos agentes (Newell, 2012). En nuestra búsqueda hemos identificado algunos trabajos dedicados a investigar procesos de formación en la práctica. Para su presentación seguiremos la misma estructura de los apartados y epígrafes anteriores.

2.2.2.1. Procesos de formación provenientes del ámbito anglosajón.

En palabras de Erchul y Sheridan (2008) “the research base on consultation is promising yet underdeveloped” (p. 422). En este contexto, Newell y Newman (2014) se interesaron por identificar cuanta de la literatura sobre asesoramiento se centraba en investigar, específicamente, procesos de formación dirigido a los asesores (tanto en la formación inicial, como permanente), por lo cual realizaron un estudio sobre los artículos que a lo largo de cuatro décadas abordaban este tema. El análisis de la literatura dio como resultado, en una primera selección, 656 artículos. Los autores llevaron a cabo una segunda revisión descartando aquellos trabajos que fueran aportes teóricos/conceptuales sobre la formación, descripciones de asesoramientos, encuestas de formación o evaluaciones de prácticas de asesoramiento con implicaciones para la formación. Además de las consideraciones anteriores decidieron agregar tres criterios que les ayudasen a seleccionar los estudios: a) que fuera un trabajo empírico, b) que el enfoque de la formación se relacionara con el trabajo en contextos escolares, y que, c) contara con medidas que valorarán los logros obtenidos al finalizar la formación. Esta segunda vuelta arrojó como resultado únicamente 26 artículos.

No presentaremos todos los trabajos que estos autores seleccionaron, pero si expondremos algunos que nos permitan obtener directrices

con la posibilidad de pensar en criterios útiles, tanto en promover la adquisición de los contenidos para formación de asesores, como para apoyar la transferencia a la práctica de dichos contenidos. En concreto, retomaremos tres trabajos (ver Tabla 2.5.) que nos ofrecen pistas de su organización y de las estrategias didácticas empleadas, las cuales presentan resultados positivos en cuanto al impacto de estos en los participantes.

Tabla 2.5 Tabla resumen de estudios revisados en el ámbito extranjero.

Autores/Título	Año	Objetivo del estudio/Ámbito	Estrategia metodológica	Participantes
Lepage, Kratochwill y Elliot/ Competency-Based Behavior Consultation Training: An Evaluation of Consultant Outcomes, Treatment Effects, and Consumer Satisfaction.	2004	Conocer los efectos de un programa de formación en asesoramiento basado en competencias/ formación continua de asesores en servicio.	Estudio de casos.	24 psicólogos escolares.
Ingraham/ Multicultural Consultee-Centered Consultation: When Novice Consultants Explore Cultural Hypotheses with Experienced Teacher Consultees.	2003	Formación en un modelo de asesoramiento y su aplicación / Formación continua de asesores en servicio.	Estudio de casos múltiples.	Tres asesoras noveles.
Arra/ An Examination of Cross-Cultural Curriculum Development and Student Cross-Cultural Competencies in a School-Based Consultation Course.	2010	Comprender e ilustrar el impacto de los componentes de un curso en habilidades interculturales en los estudiantes de postgrado/ Formación inicial.	Aproximación de métodos mixtos.	Siete estudiantes de segundo año del programa de formación en psicología escolar.

El primero de los trabajos que queremos introducir es el desarrollado por Lepage, Kratochwill, y Elliot (2004). En este trabajo, los autores se interesaron por conocer los efectos de un programa de formación en asesoramiento, basado en competencias. El proyecto se llevó a cabo a lo largo de cuatro años. Los participantes de la formación fueron 24 psicólogos escolares, ya titulados, quienes participaron en sesiones de transmisión de contenidos y en el desarrollo de un proceso de asesoramiento como actividad práctica de la formación.

El proceso de formación, tal como lo describen los autores, estaba estructurado en seis fases. Sin embargo, de estas seis fases, solo dos (Fase 2 y Fase 4) tienen que ver con las acciones concretas de formación, por lo que en este apartado describiremos solo estas. El resto de las fases son momentos de evaluación. En un inicio los formadores aplican una serie de instrumentos para conocer el nivel de conocimientos y habilidades del asesor sobre la propuesta de asesoramiento en las que se les formará (Fase1). Sobre la mitad de la formación (Fase 3 y 5), se valora el nivel de comprensión teórica y metodológica de los asesores sobre la propuesta. Al final (Fase 6), se da a conocer el nivel de satisfacción con la formación, los cambios experimentados en las habilidades y conocimientos de los asesores y, los resultados del proceso de asesoramiento puesto en práctica.

La Fase 2 denominada, por los autores, como “Capacitación basada en la competencia”, consiste en dotar a los asesores de ciertos contenidos, los cuales incluyen temas relacionados con los componentes básicos de este tipo de asesoramiento. Las estrategias didácticas utilizadas a lo largo de esta fase fueron principalmente: a) la revisión de lecturas, b) la observación de modelos, c) el uso del *role-playing*, d) estrategias de autoevaluación y, e) procesos de supervisión. Las sesiones durante esta fase se realizaban una vez por semana, y en estas se abordaban los temas de la formación, se asignaban los casos para analizar, además se presentaban y discutían los avances de los casos de cada grupo.

La observación de modelos se llevaba a cabo a través del análisis de videos. Esta actividad se organizaba en grupos, y cada uno de ellos observaba, analizaba y discutía sobre lo que acontecía en el video, obteniendo algunas ideas sobre las estrategias de asesoramiento. El *role-playing* se llevaba a cabo empleando guiones de casos con posibles escenarios de intervención. Algunos de los participantes representaban a los asesores y otros a los padres y maestros. Los consultores recibieron información limitada de cada guion antes de cada *role-playing*. La estrategia de autoevaluación empleada fue el

análisis del *role-playing*, grabado en audio, con la ayuda de una “Lista de Verificación del Proceso de Consulta Conductual”, y la intención de determinar los objetivos alcanzados durante su actuación. Mientras que, la estrategia de supervisión fue desarrollada por algunos estudiantes graduados, brindando reuniones semanales de supervisión de grupo e individuales a lo largo de la formación, así como el trabajo con los casos. Los debates durante las reuniones del grupo se centraban en el progreso observado a lo largo de la formación y en los casos analizados, asimismo en dudas o preguntas sobre el asesoramiento. Por su parte, la supervisión individual incluía discusiones sobre el desempeño de los participantes y cuestiones más específicas de los casos.

La Fase 4 es la denominada “Casos de asesoramiento”. Una vez completada la Fase 2 (el proceso de capacitación), los participantes llevaron a cabo un proceso de asesoramiento supervisado (acompañado). Esta fase consistía en desarrollar las fases que considera la propuesta de asesoramiento en la cual fueron formados, la IC, (identificación del problema, el análisis del problema y la evaluación del asesoramiento). Otras tareas que debieron desarrollar fueron observaciones directas de los niños y discusiones informales durante la implementación del asesoramiento.

Los resultados, de este proceso de formación, ponen de manifiesto el impacto positivo en el aumento de las habilidades de los participantes durante la formación y en su aplicación práctica en el desarrollo de los procesos de asesoramiento. Es decir, el tipo de actividades (la revisión de lecturas, la observación de modelos, el uso del *role-playing*, las estrategias de autoevaluación y los procesos de supervisión) y el acompañamiento ofrecido a lo largo del proceso de asesoramiento desarrollado, provocaron en los participantes la transferencia de los conocimientos sobre la propuesta de asesoramiento a la práctica.

El segundo de los trabajos, que exponemos, es el que llevó a cabo Ingraham (2003) con asesoras noveles que se encontraban realizando el segundo año de la escuela de posgrado. El cual, se realizó a lo largo de un curso en el que se enseñaba, a las asesoras, cómo desarrollar un

proceso de asesoramiento centrado en el cliente (*Consultee-centered Consultation*) teniendo un enfoque multicultural; posteriormente, las asesoras deberían realizar prácticas en contextos escolares.

El objetivo del estudio era identificar qué sucede cuando estas asesoras tratan de usar la MCCC (*Multicultural Consultee-centered Consultation*) en sus procesos de asesoramiento, analizando si los elementos de esta propuesta se relacionan con el éxito o fracaso del asesoramiento, y si las asesoras co-construyen con los asesorados la definición del problema de asesoramiento; todo esto en el marco del curso que se estaba desarrollando.

El proceso de formación consistía en que, las asesoras prepararan el caso que iban a atender a partir de un protocolo semiestructurado de cinco páginas, inspirado en uno de los trabajos de Ingraham. Este protocolo se completaba al finalizar cada sesión del proceso de asesoramiento. En este documento, las asesoras tenían que describir cómo se había desarrollado la sesión considerando cinco dimensiones de análisis (dimensiones de la diversidad presentes, métodos para apoyar el éxito del asesor y de los asesorados, ajustes en el modelo de asesoramiento, influencias contextuales y de poder, aprendiendo de la reflexión) (Ingraham, 2000).

Si bien no se describe en detalle la estructura del curso ni las actividades centrales de la formación, se presentan algunas de las estrategias didácticas empleadas durante el desarrollo del curso. Entre ellas se encuentran: la observación por parte de la profesora de algunas sesiones de asesoramiento, la devolución escrita de sugerencias y evaluaciones de los protocolos de las asesoras —entendidas como “críticas escritas”—, el análisis de cintas de audio de las sesiones de asesoramiento desarrolladas por las asesoras en sus escuelas, el análisis de las transcripciones de las sesiones de asesoramiento, ejercicios de deconstrucción de las sesiones de asesoramiento dentro de las clases, el uso del *role-playing*, y la puesta en marcha de algunas sesiones de información.

Otra de las estrategias empleadas en la formación, relacionada con la sistematización del proceso de asesoramiento fue el uso de un

portafolio, donde las asesoras incluían notas de los casos, reflexiones, análisis de sus actuaciones, evaluaciones del asesoramiento, de sus intervenciones, así como de la participación de los asesorados y, cuando era posible, ejemplos del trabajo realizado por el alumno o alumnos objeto del asesoramiento y los resultados.

Después de cada sesión de asesoramiento, y al final de todo el proceso de formación, las asesoras también completaron una escala de valoración de 7 puntos sobre su propio nivel de actuación, su nivel de conocimiento, las habilidades desarrolladas y la confianza obtenida. Esta escala consideraba al 1 como el valor que representaba una fuerte necesidad de desarrollo y el 7 como el parámetro máximo, en el que la asesora manifestaba no tener ninguna necesidad de desarrollar esa habilidad, conocimiento o confianza.

Si bien, este proceso de formación no describe con exactitud la estructura del programa ni las actividades centrales, nos permite rescatar algunos elementos valiosos para pensar nuestro proceso de formación. Por ejemplo, la importancia de realizar sesiones en las que los asesores puedan compartir sus procesos de asesoramiento, con el resto, para obtener ayudas que le permitan mejorar su desempeño; o la capacidad de desarrollar actividades de *role-playing* con el fin de representar situaciones posibles de enfrentar, y así plantearse actuaciones posibles para afrontarlas.

Desde nuestro punto de vista, y considerando las aportaciones descritas con anterioridad, estos son elementos claves que deben incluirse en un proceso de formación interesado en ayudar a los asesores a enfrentar, con herramientas prácticas, su tarea.

El siguiente trabajo que consideraremos es el de Arra (2010). Quien empleando una aproximación de métodos mixtos, llevó a cabo un estudio centrado en comprender e ilustrar el impacto de los componentes de un curso, en habilidades interculturales, para los estudiantes de postgrado. Los participantes de la formación fueron siete estudiantes de segundo año del programa de formación en psicología escolar.

La formación estaba organizada en 14 sesiones semanales con una duración de 2 horas y media cada una. La estructura de estas sesiones tenía como finalidad, brindar a los participantes elementos didácticos y prácticos para, provocar el desarrollo de las habilidades interculturales que se planteaban. El objetivo del curso era que los participantes lo pudieran llevar a cabo en la práctica. La estructura de las sesiones incluía actividades de presentación y discusión de lecturas, dialogo sobre los procesos de asesoramiento que realizaban, de la misma manera actividades de *role-playing* y el análisis de casos aplicados.

En las sesiones presenciales, además de compartir y discutir los contenidos del curso, los estudiantes analizaban en parejas las sesiones de asesoramiento (grabadas en vídeo), empleando una lista de verificación que les permitía identificar algunos aspectos importantes sobre las habilidades puestas en práctica a la hora de asesorar. También, presentaban sus casos a la clase completa provocando el debate entre pares, con el propósito de obtener algunas propuestas de solución a los problemas que se presentaban en torno al caso.

Además de estas sesiones presenciales, los estudiantes llevaron a cabo 10 horas de práctica semanales, en las cuales tenían que realizar cuatro evaluaciones comprensivas de niños o adolescentes y una intervención conductual, al mismo tiempo que desarrollaban un caso de asesoramiento completo (cuatro sesiones como mínimo entre el asesor y los asesorados).

Como parte final del proceso de formación, se solicitaba a los estudiantes que escribieran un resumen/análisis de su experiencia de asesoramiento, a modo de instrumento de autoevaluación. Es importante señalar que, tanto los estudiantes como el profesor participaron en la supervisión (acompañamiento) durante el tiempo de clase y en la revisión individual, según las necesidades de los participantes.

Los resultados de este proceso de formación muestran que, al finalizar el curso, los estudiantes manifiestan haber mejorado en las habilidades de asesoramiento intercultural. A la par, ponen de manifiesto que las estrategias didácticas empleadas favorecieron este desarrollo, destacando como las más significativas las lecturas realizadas y las

discusiones en clase. Otros componentes de la formación, que son valiosos fueron las actividades de *role-playing* y los casos, ya que les permitían sentirse más seguros en la aplicación de las habilidades que se les pedían poner en práctica.

2.2.2.2. Procesos de formación enmarcados en un modelo educacional-constructivo de intervención psicopedagógica.

Para seleccionar los trabajos sobre formación de asesores en español, y del mismo modo que Newell y Newman (2014), decidimos descartar aquellos teóricos/conceptuales sobre la formación, descripciones de asesoramientos, encuestas de formación o evaluaciones de prácticas de asesoramiento con implicaciones para el aprendizaje, centrándonos en analizar aquellos que se desprendían de un trabajo empírico. Como resultado, identificamos cinco trabajos que cumplían los requisitos exigidos: dos situados en la formación inicial de asesores, dos en la formación permanente, siendo acciones formativas concretas, y otro más que se describe como un itinerario formativo con diversos recorridos y acciones, formativas específicas, que atañen tanto a la formación inicial como a la de asesores en ejercicio. Desde nuestra perspectiva, estos ejemplos nos permiten reflexionar sobre la formación de los asesores que pretendemos implementar.

De manera sintética en la Tabla 2.6 se presentan estos estudios.

Tabla 2.6 Tabla resumen de estudios revisados en idioma español.

Autores/Título	Año	Objetivo del estudio	Estrategia metodológica	Participantes
Valls/La formación inicial de asesores a través del estudio de casos en entornos semipresenciales.	2005	Constatar el aprovechamiento del estudio de casos /Formación inicial.	Estudio de casos.	31 estudiantes de psicología de la instrucción.
Monereo, Sánchez-Busqués y Suñe/ La enseñanza auténtica de Competencias profesionales. Un Proyecto de aprendizaje Recíproco instituto-universidad.	2012	Promover en los estudiantes universitarios la adquisición de competencias profesionales, en calidad de asesores psicoeducativos/ Formación inicial.	Diseño cuasi-experimental con tres grupos-clase.	85 estudiantes que cursaban la asignatura optativa "Estrategias de aprendizaje", (tercer año del grado de Psicología y cuarto año de las licenciaturas de Psicología y Psicopedagogía)
García y Sánchez/ El desarrollo profesional de los asesores técnico-pedagógicos: análisis de los resultados de una experiencia de formación.	2007	Se analizan los cambios asumidos por dos orientadoras/ Formación permanente de asesoras en servicio.	Observación participante.	Dos orientadoras
Castelló y Monereo/ Análisis de contextos de asesoramiento. Ayudando a re-describir la presentación de los problemas.	2005	Establecer un sistema pautado de análisis de contextos problemáticos/ Formación permanente de asesores en servicio	Grounded theory y análisis del discurso	Equipo de asesores pertenecientes a un colectivo de escuelas concertadas de enseñanza primaria y secundaria de Cataluña, las Islas Baleares, Andorra y Monzón.
Barceló, Oliver y Pinya/ Programa de formación de formadores: cap a la professionalització dels assessors de formació permanent del professorat no universitari a les Illes Balears	2011	Facilitar la capacitación necesaria para desarrollar las tareas de los asesores de formación/ Formación permanente de asesores en servicio	Encuestas y portafolios docentes	80 asesores integrantes de los centros de profesorado (CEP)

El primer trabajo es el realizado por Valls (2005) en el ámbito de la formación inicial universitaria de psicólogos para actuar como futuros asesores técnico-pedagógicos. El objetivo de esta formación, en palabras del autor, era “constatar el aprovechamiento del estudio de casos en la formación de estos profesionales y asegurar la continuidad entre experiencias prácticas propuestas durante la formación inicial y las que plantea el ejercicio real de la profesión” (Valls, 2005, p. 287). Para él, estudiar casos significa una estrategia metodológica potente, por lo tanto facilitadora de aprendizajes, y de apoyo para la conexión entre la teoría y la práctica, ya que permite al estudiante “alcanzar grados de significatividad más elevados en el dominio conceptual y metodológico de los temas planteados en el caso, al tener que movilizar y relacionar varios tipos de conocimiento para solucionarlo” (Valls, 2005, p. 288).

Además del estudio de casos como estrategia metodológica, la formación hizo uso de las TIC, ya que, desde la mirada del autor, estas herramientas le permitirán brindar un mejor seguimiento y gestión del aprendizaje de los estudiantes. El formato fue semi-presencial, es decir se articularon lo virtual y lo presencial, considerando que de esta manera los alumnos podrían, por un lado, organizar y controlar el ritmo de trabajo a través del uso del ordenador, las tecnologías de la información y la comunicación, y por otro lado aprovechar los espacios de intercambio personales en las sesiones presenciales.

La experiencia formativa establecía parte de los créditos de una asignatura de “Psicología de la instrucción” y se dedicaron un total de 20 horas al estudio de casos. Para ello, los estudiantes tenían que planificar tareas de asesoramiento para ayudar a los profesores a resolver los problemas de rendimiento escolar, que tenían algunos alumnos. Los estudiantes debían pensar y diseñar las ayudas más pertinentes de acuerdo con la demanda. El caso presentaba una serie de fases, en las que el estudiante tenía que intervenir, y para poder avanzar a la siguiente se debería haber concluido las actividades de la etapa anterior.

El entorno virtual, que se creó para la experiencia, permitía a los estudiantes acceder a la información del caso de manera organizada y fácil, brindando la oportunidad de ingresar a ella las veces que fuera necesario y en el momento que lo desearan. Al mismo tiempo, las actividades y tareas que se planteaban se relacionaban estrechamente con los contenidos de la asignatura, lo que favorecía la transferencia de los conocimientos adquiridos a una situación práctica.

El autor destaca que esta experiencia de formación, además de estar dirigida a la conexión de la teoría con la práctica, intentaba, con las actividades propuestas, desarrollar algunas competencias propias del perfil profesional del asesor técnico-pedagógico (Valls, 2005). Las actividades tenían una organización que provocaba en los estudiantes focalizar su atención en la aproximación del problema, organizarla y fundamentarla, además de centrar el problema y proponer formas de intervención.

Dentro de la experiencia formativa, el papel del profesor se concentró en brindar ayudas que guiaran la construcción del conocimiento de los participantes. En algunas ocasiones estas ayudas eran más directas (intercambios comunicativos en los espacios presenciales) y en otras ocasiones indirectas (presentación del caso, diseño de las actividades, presentación de las actividades).

Una vez concluida la experiencia formativa, el autor sostiene que el estudio de casos y la organización de lo virtual y lo presencial pueden convertirse en elementos aprovechables dentro de la formación permanente. Por ello, plantea tomar en cuenta el tiempo que debe dedicarse a estos procesos, la necesidad de contar con experiencia previa sobre la temática y sobre el propio desarrollo del análisis de los casos, la confianza que debe inspirar la forma en que se narra el caso, la posibilidad de trabajar en grupo, la estructuración del estudio de casos en fases, y la diversificación de las actividades propuestas y de las formas organizativas.

También desde la formación inicial, recogemos el trabajo que realizaron Monereo, Sánchez-Busqués, y Suñe (2012), el cual tenía por

finalidad “promover en los estudiantes universitarios la adquisición de competencias profesionales, en calidad de asesores psicoeducativos y, de forma indirecta, favorecer la formación permanente de los profesores de secundaria que voluntariamente participen en el proyecto” (p. 80).

En este estudio los autores organizaron a los estudiantes en tres grupos, dos de los cuales trabajaron en contextos reales de asesoramiento y uno en un ambiente virtual (plataforma Moodle). Esto se llevó a cabo considerando los resultados de una evaluación inicial que implementaron a principios del proyecto. Se crearon equipos de trabajo cooperativo formados por cuatro estudiantes, y cada equipo distribuyó entre sus miembros las funciones que debían realizarse: 1) coordinación (portavoz y responsable de integrar el trabajo del resto de miembros del grupo); 2) contenido específico (responsable de conocer y articular los bloques temáticos relativos a la UD disciplinaria); 3) procedimiento de aprendizaje (responsable de conocer en profundidad el procedimiento de aprendizaje escogido); y 4) métodos didácticos (responsable de escoger e instaurar las modalidades de enseñanza y evaluación que promoverían las competencias de autorregulación en el aprendizaje). Una vez formados los equipos y distribuidas las funciones, los estudiantes escogieron la asignatura de secundaria con la que les interesaría trabajar y, consecuentemente, el profesor del IES a quién asesorarían.

El proyecto bajo el cual se auspició este trabajo estaba enmarcado por tres supuestos básicos. El primero era crear un ambiente de enseñanza auténtica donde los estudiantes se involucrarán en situaciones reales de asesoramiento; el segundo era el desarrollo de competencias profesionales en tareas de asesoramiento, alejadas de un modelo clínico de atención y más cercanas a la atención de lo que ocurre en el aula y durante las clases; y el tercero era potenciar el trabajo cooperativo y autónomo de los estudiantes.

Bajo tales supuestos, el trabajo permitió a los estudiantes desarrollar una intervención centrada en demandas reales (en los tres grupos) en

las que lograron proponer algunos cambios e innovaciones para que los profesores involucrados pudieran implementarlas en sus aulas (solo en dos grupos). El tercer grupo, si bien no trabajó directamente con profesores, dispuso en el entorno virtual los insumos necesarios para poder desarrollar las tareas necesarias para atender la demanda que se les planteaba.

Una de las conclusiones de los autores es que, el uso de una simulación virtual en una situación de asesoramiento real (enseñanza auténtica) resulta un procedimiento válido para que los alumnos adquieran las competencias programadas y les permitan, en un futuro, insertarse en su entorno laboral con mayores elementos prácticos.

Pasando ahora a los trabajos de formación de asesores en servicio, encontramos el realizado por García y Sánchez (2007). Estos autores se interesaron por identificar los cambios asumidos por dos asesoras después de haber participado en un seminario sobre asesoramiento. Para ello, se organizó el estudio en tres fases: una *fase de observación*, otra donde se desarrolló *el seminario sobre asesoramiento* (16 horas), y una más de *incorporación de los cambios*.

La primera de las fases tenía la intención de recuperar la forma habitual en que desarrollaban su función las dos asesoras. La segunda fase (el proceso de formación) tenía como propósitos: a) revisar qué se entiende por asesorar, b) analizar los problemas que pueden surgir en la relación entre asesores y profesores haciendo peligrar el proceso de colaboración, e, c) idear y ensayar recursos para minimizar esos problemas. La metodología del seminario incluyó: la exposición y discusión teórica, el análisis de casos y *el role-playing*. En la última de las fases, incorporación de cambios, se volvió a observar el modo de asesorar de las orientadoras y, además, uno de los autores supervisó y planificó con ellas las sesiones de asesoramiento, con el fin de ayudarlas a transferir lo visto en el seminario a las reuniones concretas que debían mantener.

Como mencionamos, al presentar este estudio, los autores estaban interesados en conocer los cambios de las asesoras después

de participar en un proceso de formación. Para ello, los autores consideraron tres aspectos: qué se hace explícito, la participación, y los mensajes de atención a la persona. Dentro del primer aspecto, les interesaba identificar cómo se daba la definición del problema de asesoría, así como la definición de la meta que se deseaba alcanzar y que serviría como criterio para determinar que el problema ha sido resuelto. En cuanto al aspecto de participación, se centraron en el nivel de implicación de los profesores en el proceso de asesoramiento. Por último, en el aspecto de los mensajes de atención, prestaron mayor interés a las señales de escucha, de comprensión y de valoración del asesor hacia las aportaciones de los profesores.

Los resultados del estudio apuntan que, si bien, existieron cambios en el modo de exponer los problemas, de participar en la definición y diseño de los cambios, así como en la manera de hacer sentir a los asesorados escuchados y valorados, las diferencias entre el primer momento de observación y el segundo fueron modestas. Estos resultados llevan a los autores a concluir dos cuestiones que, a nuestro juicio, resultan relevantes. Por un lado, señalan que el cambio profesional dista de ser el resultado natural para identificarse con un estado ideal determinado y desear alcanzarlo, por lo cual es conveniente pensar en el tipo de formación que puede dar los mejores resultados. Por otro, afirman que la formación debe ir más allá de la exposición de un modelo teórico de actuación y el ensayo de determinadas habilidades.

El siguiente proceso de formación de asesores en ejercicio que expondremos es el realizado por Castelló y Monereo (2005), que tiene la intención “de establecer un sistema pautado de análisis de contextos problemáticos, a través de un seminario de formación permanente que pretendía, entre otras cosas, facilitar la convergencia en la representación de situaciones conflictivas por parte de la comunidad educativa” (p. 325).

En este proceso de formación, que duró aproximadamente cuatro años, participaron 30 asesores técnico-pedagógicos. Las hipótesis que sostuvieron esta formación fueron descritas por los autores como

definitorias para el diseño de las actividades y tareas de este proceso. Entre ellas se destacan las siguientes: a) la formación debía dotar a los asesores de competencias, de tipo práctico y discursivo, que les permitieran atender la resolución de conflictos, b) facilitar a los asesores la toma de decisiones consientes y ajustadas sobre su actuación, c) se les permitiera introducirse a una comunidad de praxis para adquirir un conocimiento profesional práctico y, d) adquirir el dominio sobre las representaciones y significados de esa comunidad, sobre cómo se comunican, sus rutinas, su organización e instrumentos.

Los autores caracterizan esta formación como, un “proceso genuino de cesión del control” (Castelló & Monereo, 2005, p. 327). En el primer año, los formadores fueron los responsables de dotar a los asesores de información, de proponer retos y de facilitar recursos en distintos soportes. Durante el segundo año, se desarrolló y negoció la “Pauta de Análisis de Contextos de Asesoramiento” (PACA)¹, con una contribución mayoritaria de los formadores, pero considerando las aportaciones de los asesores. Para el tercer y cuarto año, se dio una transición gradual desde prácticas guiadas a otras más autónomas. En un primer momento los casos que se analizaban eran construidos en grupo, y conforme avanzó la formación, los casos que se discutían eran problemas reales que los asesores estaban afrontando en ese momento.

La PACA tenía como objetivo ayudar a los asesores a analizar junto con los profesores el problema a través del desarrollo de tres fases. La primera de ellas es la *fase de planificación*, en la que se analizan las demandas, se trata de interpretar y conocer las expectativas de los actores y se establecen una serie de contenidos preliminares. La segunda es la *fase de intervención*, en la que se trata de establecer una relación con los asesorados y se implementan algunas acciones organizadas en tiempo y espacio. En la última, *la fase de evaluación*, se valoran los progresos alcanzados en la resolución de conflictos.

1 Este instrumento fue creado para permitir a los asesores analizar los momentos que contribuyen a la construcción conjunta del contexto de asesoramiento (la fase de planificación, la fase de intervención y la fase de evaluación).

Los últimos dos años, la formación estuvo dedicada a que los asesores aplicaran la PACA en casos reales, con la intención de dotarles de las competencias necesarias para afrontar esta tarea en sus procesos de asesoría.

Los resultados que se obtuvieron en el estudio son significativos con relación a los cambios que se pudieron observar en los asesores. Las conclusiones, que se mencionan, se centran más en las competencias que los asesores lograron desarrollar durante este proceso de formación, que en el proceso de formación mismo. Con todo esto, algunos aspectos del diseño de formación empleado, como la cesión y transferencia progresivas del control y la responsabilidad de los formadores a los asesores, la importancia de diseñar conjuntamente instrumentos para la comprensión de la práctica, o la búsqueda de un cambio en las representaciones de los participantes asociado al diseño y uso de esos instrumentos, nos parecen de especial interés.

El último de los trabajos que consideraremos con cierto detalle es el llevado a cabo por Barceló, Oliver, y Pinya (2011) en las Islas Baleares, donde tuvo como participantes a los asesores integrantes de los centros de profesorado (CEP). Y se define como, un itinerario formativo que tiene como base “la síntesis teórico-práctica, la reflexión y la investigación sobre sus propias intervenciones de asesoramiento” (Barceló *et al.*, 2011, p. 156). Si bien el itinerario formativo está integrado por diversas acciones, todas comparten los mismos bloques temáticos.

En palabras de los autores, tenía como finalidad “facilitar la capacitación necesaria para desarrollar las tareas de los asesores de formación desde una perspectiva global, reflexiva y de tutorización externa en el marco de un proceso de mejora” (Barceló *et al.*, 2011, p. 160). Es decir, se pretendía formar a los asesores en una serie de competencias que les permitieran desarrollar las funciones de asesoría, que se les demandan en el contexto educativo actual.

Los autores destacan que el hecho de que la mayoría de los participantes de la formación fueran asesores en ejercicio, les provocó

considerar como eje principal de la formación la *reflexión sobre la práctica*. Al mismo tiempo, ponen de manifiesto que, se trata de un proceso formativo en el que la *teoría y la práctica* son dos caras de una misma moneda, por lo que se dota a los participantes de elementos conceptuales y prácticos necesarios para atender las “urgencias” y demandas de la realidad a la que se enfrentan estos agentes. En cuanto a la estructura metodológica del itinerario formativo, los autores destacan como estrategias relevantes: el trabajo individual, en pequeños grupos, con el grupo clase y la actividad tutorial.

Es necesario mencionar que, este itinerario formativo, abarcó un periodo de cuatro años ofertando las actividades formativas, aproximadamente, dos en cada año (a excepción del primer año, donde se ofertó solo una). Las acciones formativas que integraron a este fueron: dos cursos de corta duración (Formación de formadores I y II), dos cursos de postgrado (“Experto universitario en formación de formadores”, con una duración de 119 hrs., de las cuales 17 fueron de prácticas, y “Experto universitario en formación de formadores en la intervención de centros”, con una duración de 109 hrs., de las cuales 30 fueron de prácticas), y un seminario de transferencia de la formación recibida.

Como mencionábamos en párrafos anteriores el trabajo individual, en pequeño grupo, con el grupo clase y la actividad tutorial fueron estrategias comunes en todas estas actividades formativas. Además, se incluyeron algunas más debido a la particularidad de cada una de estas. Por ejemplo, en los Cursos de postgrado, sobre los que los autores aportan más información, podemos observar que, además de los anteriores, se emplearon otras estrategias como: temas (tanto presencial como virtual), tutorías, sesiones de reflexión, trabajo práctico sobre la propia intervención, y la integración de una “carpeta de aprendizaje”.

Respecto a los temas, un especialista era quien exponía los contenidos y proponía una actividad práctica para profundizar en ellos. Sobre las tutorías, cada uno de los participantes del curso contaba con un tutor

que lo acompañaba a lo largo del curso. Las sesiones de reflexión se realizaban una vez que se concluía un módulo del curso, y en estas los participantes compartían y reflexionaban sobre los aprendizajes obtenidos a lo largo de los módulos. En cuanto al trabajo práctico, los alumnos, organizados en parejas, realizaban un trabajo de intervención en el que uno de ellos asumía el papel de asesor y el otro de observador, y al finalizar cada una de las sesiones de intervención se reunían para una sesión de “asesoramiento entre iguales”. La carpeta de aprendizaje funcionó como un instrumento de sistematización de los trabajos realizados por los estudiantes.

La estrategia de seguimiento y evaluación empleada en estos cursos se llevó a cabo a través de tutorías individuales, de los espacios de reflexión al finalizar cada módulo y de la carpeta de aprendizaje. A la vez, el entorno virtual que se generó permitió recopilar las discusiones y reflexiones de los participantes.

Los resultados de este estudio notifican el alto nivel de satisfacción de los participantes con estas acciones formativas, resaltando que las estrategias metodológicas, que han tenido más impacto en la transferencia de los conocimientos a la práctica de los asesores han sido la práctica reflexiva y el trabajo de prácticas que han debido desarrollar.

Con este trabajo concluimos la revisión de la literatura sobre, en qué formar y cómo formar a los asesores técnico-pedagógicos para que puedan desarrollar procesos de asesoramiento colaborativos. Consideramos que el recorrido realizado para conocer el estado de las interrogantes nos permite proponer algunos criterios para pensar y diseñar procesos de formación, encaminados, para capacitar a asesores técnico-pedagógicos comprometidos en introducir procesos de innovación y mejora, de manera colaborativa, en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos criterios serán la base del proceso de formación que propondremos para nuestro estudio y serán presentamos en el capítulo siguiente.

Capítulo 3

Criterios para diseñar programas de formación desde un modelo educacional

Criterios para diseñar programas de formación desde un modelo educacional.

Los criterios que a continuación se describen constituyen nuestra visión para una formación de los asesores técnico-pedagógicos, centrada en dotarlos de las competencias que les permitan desarrollar procesos de asesoramiento colaborativo. Iniciaremos presentando los criterios de “en qué formar” al asesor y, finalizaremos exponiendo “el cómo” se puede pensar un proceso de formación ocupado en formar un asesor colaborativo; en ambos casos, integramos en nuestro planteamiento las ideas de los autores revisados.

3.1. Una propuesta sobre en qué formar a los asesores para un asesoramiento colaborativo.

La revisión realizada permite dibujar un conjunto de competencias que nos parecen clave a fin de formar a los asesores en ejercicio para un asesoramiento colaborativo. Hemos optado por agruparlas en dos bloques, tomando en cuenta las dos caras del proceso de asesoramiento colaborativo presentadas en el capítulo anterior. Es necesario destacar que las competencias de ambos bloques, si bien analíticamente pueden separarse, no operan en la práctica por separado, por lo que a lo largo del proceso de formación las actividades estarán destinadas a su aprendizaje conjunto.

Presentamos entonces, en primer lugar, las competencias que favorecen la resolución conjunta de problemas que consideramos centrales:

1. Guiar en la resolución de problemas, conociendo las diversas fases que conforman el proceso de asesoramiento, para ajustarlas a las situaciones y contextos de acuerdo con las necesidades de asesoramiento específicas (APA, 2007; Domingo *et al.*, 2014; Ingraham, 2015; Solé, 2005; Rosenfield, 2013; West & Idol, 1988; Yseedyke *et al.*, 2006).

2. Ayudar a reflexionar a los asesorados sobre los procesos de cambio y mejora que pueden implementar, de manera que con ello puedan construir y/o enriquecer representaciones más completas y compartidas de esas innovaciones (APA, 2007; AIOPE, 2003; Ingraham, 2015; Newman & Ingraham, 2016; Pinya & Rosello, 2015).
3. Valorar alternativas de solución de problemas, pronosticando posibles consecuencias, antes de proponer las acciones a los asesorados, y ayudando a los asesorados a encontrar la mejor solución, en su contexto, al problema planteado como contenido de mejora (AIOPE, 2003; APA, 2007; Luque, 2005; NASP, 2010; Newell, 2012; Ruíz & Torrego, 2014; West & Idol, 1988).
4. Gestionar los recursos, espacios y tiempos para desarrollar el proceso de asesoría de manera eficaz (Pinya & Rosello, 2015; Roca, 2005).
5. Gestionar el tiempo de las actividades del proceso de asesoramiento, para facilitar la toma de decisiones entre el asesor y el asesorado en cada fase del proceso (Domingo *et al.*, 2014; Pinya & Rosello, 2015; Roca, 2005).
6. Desarrollar una variedad de técnicas e instrumentos, para recopilar información que permitan la identificación y clarificación del problema detectado como contenido de mejora (Roca, 2005; West & Idol, 1988).
7. Analizar y diseñar, de manera conjunta, los cambios que deberán introducirse para lograr los objetivos planteados en el proceso de asesoramiento, asegurando que se llevan efectivamente a la práctica (Ingraham, 2015; Mauri, 1996; West & Idol, 1988).
8. Rediseñar, mantener o interrumpir las intervenciones, a partir de la evaluación que se realice durante el periodo de implementación de las mejoras (AIOPE, 2003; Luque, 2005; Mauri, 1996; West & Idol, 1988).

9. Valorar los puntos débiles y fuertes para modificar las actuaciones de los participantes que, favorezcan el mejor desarrollo del proceso de asesoramiento (Luque, 2005; Mauri, 1996; Rosenfield, 2002; Solé, 2005; West & Idol, 1988).
10. Ayudar a generar estos cambios en la práctica, de manera permanente, para que los docentes y la escuela puedan sostenerla en el tiempo de manera autónoma (AIOPE, 2003; Luque, 2005; Mauri, 1996; Ruíz & Torrego, 2014).

En cuanto a las competencias que favorecen la construcción de la relación de colaboración, consideramos centrales las siguientes:

1. Establecer y mantener una relación cordial, respetuosa, congruente y empática, propiciando interacciones donde los asesorados se sientan escuchados y valorados (APA, 2007; Barreira *et al.*, 2015; Luque, 2005; Pinya & Rosello, 2015; Rosenfield, 2002; Vélaz de Medrano *et al.*, 2013; West & Idol, 1988).
2. Comunicar de forma clara y eficiente las ideas, aclaraciones, preguntas... para evitar sesgos en la comunicación con los asesorados, facilitando así los intercambios comunicativos (Barreira *et al.*, 2015; Luque, 2005; NASP, 2010; Roca, 2005; Rosenfield, 2002).
3. Generar confianza en los espacios de asesoramiento para que los asesorados puedan expresar sus ideas, opiniones, puntos de vista y formas de entender el proceso de asesoramiento, facilitando igualdad de oportunidades para hacerlo (APA, 2007; Bramlett & Murphy, 1998; Luque, 2005; Pinya & Rosello, 2015; Rosenfield, 2002; Ruíz & Torrego, 2014; West & Idol, 1988).
4. Asegurar la implicación de los asesorados durante todo el desarrollo del proceso de asesoramiento (APA, 2007; Barreira *et al.*, 2015; Domingo *et al.*, 2014; Newell, 2012).
5. Apoyar la resolución de las dificultades que surjan durante el proceso de diseño e implementación de los cambios,

- ayudando a entender estas dificultades como parte habitual del proceso (Barreira *et al.*, 2015; Newman & Ingraham, 2016; Ruíz & Torrego, 2014; West & Idol, 1988).
6. Utilizar los recursos discursivos necesarios que faciliten el proceso de colaboración (Bramlett & Murphy, 1998; Luque, 2005; Newman & Ingraham, 2016; Rosenfield, 2002).
 7. Manejar la viabilidad y la deseabilidad de la puesta en marcha de las propuestas de mejora, para estar en condiciones de ajustar sus actuaciones y mantener la motivación durante el proceso en el que los asesorados están implicados (Ingraham, 2015; Mauri, 1996; Pinya & Rosello, 2015; Ruíz & Torrego, 2014; West & Idol, 1988).
 8. Evitar la dependencia del asesor a lo largo, y especialmente al final, del proceso promoviendo la autonomía, capacitación y empoderamiento progresivos de los docentes, individual y colectivamente (Luque, 2005; Mauri, 1996; West & Idol, 1988).

Consideramos que, para poder desarrollar estas competencias, el eje de la formación debe ser una propuesta de asesoramiento que, de manera explícita, arranca de, y permite trasladar a la práctica, los presupuestos básicos de un modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica. Por ello proponemos como contenido de la formación la estrategia de asesoramiento propuesta por Lago y Onrubia (2011a, 2011b). La decisión de optar por esta estrategia se debe también a que, desde nuestro punto de vista, incluye los elementos necesarios para desarrollar el tipo de formación requerida, y los estructura en un marco de conjunto, que articula e integra esos diversos elementos.

Por último, es una estrategia que, también de forma explícita, se plantea como un instrumento tanto para el diseño como para el análisis de procesos de asesoramiento, lo cual permite una reflexión sobre la práctica conceptualmente guiada por parte de los asesores participantes en la formación. La Tabla 2.7 nos muestra la forma en que las competencias arriba mencionadas se hacen presentes en

la estrategia de asesoramiento, que podría convertirse en el eje de cualquier programa de formación.

Tabla 2.7 Presencia de las competencias de la formación propuestas en la estrategia de asesoramiento de Lago y Onrubia

Competencias vinculadas a la cara fría	Elementos de la estrategia de asesoramiento
Guiar en la resolución de problemas, conociendo sobre las diversas fases que conforman el proceso de asesoramiento, para ajustarlas en las situaciones y contextos de acuerdo a las necesidades de asesoramiento específicas (APA, 2007; Domingo et al., 2014; Ingraham, 2015; Solé, 2005; Rosenfield, 2013; West & Idol, 1988; Yseedyke et al., 2006).	La estrategia de asesoramiento se encuentra organizada en fases y procedimientos, que delimitan los diversos momentos del proceso de resolución conjunta del problema, y que se entienden a la vez como una estructura de referencia y como un marco flexible y adaptable por parte del asesor. Estas fases permitirán al asesor guiar de forma más organizada, estructurada y deliberada el proceso de asesoramiento.
Ayudar a reflexionar a los asesorados sobre los procesos de cambio y mejora que pueden implementar, de manera que con ello puedan construir y/o enriquecer representaciones más completas y compartidas de esas innovaciones (APA, 2007; AIOPE, 2003; Ingraham, 2015; Newman & Ingraham, 2016; Pinya & Rosello, 2015).	La estrategia conlleva una definición y redefinición continuada, entre asesor y asesorados de los cambios y mejoras a realizar, a lo largo de todas y cada una de las fases que la forman.
Valorar alternativas de solución de problemas, pronosticando posibles consecuencias, antes de proponer las acciones a los asesorados, y ayudando a los asesorados a encontrar la mejor solución en su contexto al problema planteado como contenido de mejora (AIOPE, 2003; APA, 2007; Luque, 2005; NASP, 2010; Newell, 2012; Ruiz & Torrego, 2014; West & Idol, 1988).	Dentro de la estructura global de la estrategia, la Fase 2 incluye procedimientos dedicados a establecer hipótesis sobre los posibles cambios a partir del análisis de las prácticas actuales de los docentes, y la Fase 3 incluye procedimientos dedicados a analizar en detalle cada uno de los cambios a realizar y sus repercusiones en el conjunto de la práctica docente del profesor, así como a establecer instrumentos y procesos de seguimiento de la implementación de las mejoras.
Gestionar los recursos, espacios y tiempos para desarrollar el proceso de asesoría de manera eficaz (Pinya & Rosello, 2015; Roca, 2005).	En la estrategia de asesoramiento, la dimensión temporal y la delimitación de los recursos y espacios son muy importantes. La Fase 1 de la estrategia se dedica a organizar y tomar acuerdos para la puesta en marcha del proceso de asesoramiento, incluyendo acuerdos sobre espacios, tiempos y calendario. Las tareas de construcción de la colaboración propuestas en la estrategia ofrecen, además, una estructura explícita para concretar estos acuerdos.
Gestionar la temporización de las actividades del proceso de asesoramiento, para facilitar la toma de decisiones entre el asesor y el asesorado en cada fase del proceso (Domingo et al., 2014; Pinya & Rosello, 2015; Roca, 2005).	
Desarrollar una variedad de técnicas e instrumentos, para recopilar información que permitan la identificación y clarificación del problema detectado, como contenido de mejora (Roca, 2005; West & Idol, 1988).	La estrategia incluye en diversos momentos la recopilación de información al servicio de la identificación y clarificación del problema detectado, especialmente en las Fases 1, 2 y 4. Además, contempla un tipo específico de tareas de construcción de la mejora —las tareas de recogida—, con esta función.
Analizar y diseñar de manera conjunta, los cambios que deberán introducirse para lograr los objetivos planteados en el proceso de asesoramiento, asegurando que se lleven efectivamente a la práctica (Ingraham, 2015; Mauri, 1996; West & Idol, 1988).	La estrategia plantea el diseño conjunto de los cambios, en su Fase 3, y el seguimiento de su puesta en práctica, en la Fase 4.
Rediseñar, mantener o interrumpir las intervenciones a partir de la evaluación, que se realice durante el periodo de implementación de las mejoras (AIOPE, 2003; Luque, 2005; Mauri, 1996; West & Idol, 1988).	La fase 4 y sus dos procedimientos, permitan al asesor y los asesorados rediseñar, interrumpir o mantener las innovaciones a partir del seguimiento que se realiza durante el periodo de implementación de las mejoras.
Valorar los puntos débiles y fuertes del proceso de asesoramiento para modificar las actuaciones de los participantes que favorezcan el mejor desarrollo del proceso de asesoramiento (Luque, 2005; Mauri, 1996; Rosenfield, 2002; Solé, 2005; West & Idol, 1988).	La estrategia contempla de manera específica una Fase (la Fase 5) y diversos procedimientos dirigidos a valorar los puntos fuertes y débiles del proceso de asesoramiento.
Ayudar a generar estos cambios en la práctica de manera permanente, para que los docentes y la escuela puedan sostenerla en el tiempo de manera autónoma (AIOPE, 2003; Luque, 2005; Mauri, 1996; Ruiz & Torrego, 2014).	La estrategia de asesoramiento tiene como finalidad generar cambios permanentes en las prácticas de los docentes. Las Fases 4 y 5, específicamente, se dirigen a valorar y decidir la continuidad de las mejoras. La estrategia pretende, en su conjunto, traspasar de manera progresiva el control sobre la gestión de los procesos de cambio del asesor a los asesorados, y promover la autonomía de los docentes.

Competencias vinculadas a la cara cálida	Elementos de la estrategia de asesoramiento
<p>Establecer y mantener una relación cordial, respetuosa, congruente y empática, propiciando interacciones donde los asesorados se sientan escuchados y valorados (APA, 2007; Barreira et al., 2015; Luque, 2005; Pinya & Rosello, 2015; Rosenfield, 2002; Vélaz de Medrano et al., 2013; West & Idol, 1988).</p>	
<p>Generar confianza en los espacios de asesoramiento, para que los asesorados puedan expresar sus ideas, opiniones, puntos de vista y formas de entender el proceso de asesoramiento, facilitando igualdad de oportunidades para hacerlo (APA, 2007; Bramlett & Murphy, 1998; Luque, 2005; Pinya & Rosello, 2015; Rosenfield, 2002; Ruiz & Torrego, 2014; West & Idol, 1988).</p>	<p>La estrategia contempla de manera explícita todo un conjunto de tareas de construcción de la colaboración, dirigidas a construir, mantener y potenciar la relación entre asesor y asesorados. Al mismo tiempo, contempla diversos recursos discursivos que pueden facilitar ese objetivo.</p>
<p>Comunicar de forma clara y eficiente las ideas, aclaraciones, preguntas... para evitar sesgos en la comunicación con los asesorados, facilitando así los intercambios comunicativos (Barreira et al., 2015; Luque, 2005; NASP, 2010; Roca, 2005; Rosenfield, 2002)</p>	<p>La estrategia incluye explícitamente los recursos discursivos del asesor como uno de los niveles fundamentales a considerar en el desarrollo de la influencia asesora, y especifica algunos de los que pueden ser más relevantes al respecto.</p>
<p>Utilizar los recursos discursivos necesarios que faciliten el proceso de colaboración (Bramlett & Murphy, 1998; Luque, 2005; Newman & Ingraham, 2016; Rosenfield, 2002).</p>	
<p>Asegurar la implicación de los asesorados durante todo el desarrollo del proceso de asesoramiento (APA, 2007; Barreira et al., 2015; Domingo et al., 2014; Newell, 2012)</p>	<p>La definición de los procedimientos remarca el carácter conjunto del proceso, y la necesidad de participación e implicación constante de los asesorados. Las tareas de construcción de la colaboración consideradas en la estrategia están destinadas a apoyar de manera continuada esta implicación de los asesorados y del asesor en el proceso de asesoramiento.</p>
<p>Apoyar la resolución de las dificultades que surjan durante el proceso de diseño e implementación de los cambios, ayudando a entender estas dificultades como parte habitual del proceso (Barreira et al., 2015; Newman & Ingraham, 2016; Ruiz & Torrego, 2014; West & Idol, 1988).</p>	<p>Las Fases 3 y 4 y sus procedimientos, se plantean como un momento de ayuda tanto individual como colectiva en el diseño y la implementación de las innovaciones. El procedimiento de identificar y diseñar los ajustes necesarios en la mejora permite al asesor ayudar a los asesorados a entender sus dificultades como parte del proceso.</p>
<p>Manejar la viabilidad y la deseabilidad de la puesta en marcha de las propuestas de mejora, para estar en condiciones de ajustar sus actuaciones y mantener la motivación en el proceso en el que los asesorados están implicados (Ingraham, 2015; Mauri, 1996; Pinya & Rosello, 2015; Ruiz & Torrego, 2014; West & Idol, 1988).</p>	<p>Las tareas de construcción de la colaboración y los recursos discursivos que la estrategia proponen ayudarán al asesor a mantener la motivación a lo largo del proceso de asesoramiento, Al mismo tiempo, el que los procedimientos de las Fases se lleven de manera eficaz contribuirá a la viabilidad de las acciones de mejora.</p>
<p>Evitar la dependencia del asesor a lo largo, y especialmente al final, del proceso, promoviendo la autonomía, capacitación y empoderamiento progresivos de los docentes, individual y colectivamente (Luque, 2005; Mauri, 1996; West & Idol, 1988).</p>	<p>Las Fases de la estrategia de asesoramiento están pensadas para promover la autonomía del profesorado. Del mismo modo, el ir desarrollando tareas individuales y conjuntas hará que los asesorados obtengan, a lo largo del proceso de asesoramiento, mayor seguridad en sus competencias.</p>

3.2. Una propuesta de criterios sobre cómo formar a los asesores para un asesoramiento colaborativo

A continuación, expondremos, los criterios del “cómo” de la formación, sin dejar de mencionar que fueron seleccionados bajo la misma lógica de las competencias expuestas anteriormente, ya que consideramos que debe existir una congruencia teórica entre estos dos elementos. El “cómo”, sin lugar a duda, deberá generar las condiciones óptimas para que las competencias que se pretenden desarrollar puedan ser aprendidas y desarrolladas en el tiempo que abarque la formación.

- 1. Dotar a los asesores de un marco teórico de referencia que les permita comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva constructivista y, en consecuencia, reconocer la importancia de adoptar un modelo de asesoramiento que responda a esos planteamientos.*

Las aportaciones que hacen autores como Luque (2005), Mauri (1996) y Solé (2005), así como las de Truscott *et al.*, (2012), Newman *et al.* (2015) y Barrett *et al.* (2016), acerca de la importancia de contar con una teoría base que sustente las intervenciones que realiza el asesor, nos permiten considerar este criterio como parte fundamental de cualquier proceso de formación permanente que pretenda desarrollar las competencias antes mencionadas.

Ingraham (2003) y Lepage *et al.* (2004), también ponen de manifiesto que, si la formación contribuye a que los asesores comprendan las premisas y planteamientos que sustentan la implementación de procesos de asesoramiento colaborativos y centrados en la mejora de las prácticas del colectivo, provocará que sus intervenciones se dirijan a ayudar a los agentes educativos, y a la institución en su conjunto, a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Solé, 2005). Kratochwill y Pittman (2002) refuerzan esta idea al afirmar que, cuando los asesores comprenden que el asesoramiento colaborativo se basa en la resolución de problemas y que implica la participación colaborativa en la identificación de estos, logran incorporar, en su

repertorio de actuaciones, estrategias que le permiten identificar y considerar las necesidades reales del profesorado. Valls (2005) hace hincapié en la importancia de situar dichas actuaciones en un marco interpretativo determinado (un modelo de asesoramiento), que permita al asesor sustentar y justificar sus decisiones y la forma de desarrollar el asesoramiento.

Este criterio nos lleva a considerar que, en los procesos de formación permanente a diseñar deberán incluirse de manera puntual actividades que permitan trabajar algunos principios teóricos básicos del modelo para sustentar el actuar de los asesores (Arra, 2010; Barceló *et al.*, 2011). A este respecto, las actividades de discusión entre los participantes y el formador deberán promover el contraste de estos contenidos con la práctica asesora de los participantes. Consideramos que, si estas actividades se desarrollan de manera eficaz, pueden ayudarles a comprender e interiorizar los conceptos y preceptos del asesoramiento colaborativo.

2. *Tomar como proceso transversal de la formación la reflexión sobre la práctica, como elemento fundamental para el desarrollo de las competencias profesionales necesarias y de la profesionalización de estos sujetos.*

La importancia atribuida a la reflexión sobre la práctica en la formación de los asesores, por muchos de los autores que hemos revisado (Barceló *et al.*, 2011; Mauri, 1996; Solé, 2005), así como su consideración más amplia como parte fundamental de la profesionalización de los agentes involucrados en el ámbito educativo (Perrenoud, 2004; Schön, 1998), nos permite justificar la introducción de este criterio como elemento indispensable en cualquier proceso de formación de esta índole. Mauri (1996) destaca que, para que una formación realmente favorezca la profesionalización de estos agentes, deberá abrir la puerta a la reflexión sobre las actuaciones reales de los asesores en contextos concretos; por tanto, durante estos procesos formativos, el desarrollo de actividades donde los asesores participen activamente en la reflexión y análisis de sus experiencias, se convierte en un dispositivo

provocador de desequilibrio y equilibrio de sus ideas, concepciones y forma de valorar su práctica. Esta idea también es compartida por Castelló y Monereo (2005), Valls (2005) y Lepage *et al.*, (2004), que reconocen que es importante que la formación enseñe a los asesores a reflexionar sobre sus actuaciones, autoevaluarlas y replantearse sus formas de intervenir. En este sentido, Solé (2005) sugiere que, cuando en un contexto de formación se plantea la reflexión y análisis de estas experiencias, se logra en los asesores la profundización e incorporación de nuevos conocimientos que los llevan a innovar en su tarea profesional.

Por todo ello, el tipo de actividades que se incluyan en un proceso de formación como este deberán provocar que los participantes reflexionen sobre su quehacer, considerando tres cuestiones importantes: 1) las características mismas del contexto en el que intervienen, 2) la identificación de los problemas reales a los que se han enfrentado y pueden enfrentarse y, 3) el planteamiento de respuestas a estas situaciones problemáticas que se producen. La propuesta de ejes de reflexión que guíen los comentarios, la elaboración de autoinformes (Ingraham, 2003), la construcción de un portafolio (Barceló *et al.*, 2011), así como la discusión entre pares (Arra, 2010) y el trabajo de reflexión conjunta sobre la práctica son algunos de los elementos que pueden ayudar a concretar este criterio.

3. *Considerar el contexto en el que se desenvuelve su tarea asesora, como objeto de análisis, para así responder a necesidades reales que enfrentan en su cotidianidad.*

Entendemos que, la consideración del contexto es una parte indispensable dentro de la formación de los asesores desde la perspectiva que nos compete. Por ello, consideramos necesario que el proceso de formación guíe el desarrollo de las actividades tomando en cuenta dos cuestiones. La primera, estudiar el contexto en el que el asesor desarrolla su tarea como objeto de análisis. Hacer esto permitirá a los asesores obtener un aprendizaje más situado, favoreciendo el desarrollo de nuevas habilidades (Kratochwill y Pittman, 2002;

Monereo *et al.*, 2012; Pérez Cabaní & Carretero, 2009; Reschly, 1993). Respecto a eso, Barceló *et al.*, (2011), Mauri (1996), y Simon *et al.* (2014) destacan la necesidad de dotar a los asesores de elementos, conceptuales y prácticos, que les permitan conocer y adaptarse al contexto en el que se desarrollará su tarea, lo que llenara de mayor sentido las intervenciones que realice. La segunda, tiene en cuenta el contexto como campo de acción donde la formación promueva que, asesor y asesorados, trabajen con contenidos de mejora auténticos y contextualizados (Lago & Onrubia, 2008). Entendemos que esto les provocará centrar su análisis, reflexión y futura intervención en situaciones concretas.

Opinamos que, si la formación toma en cuenta estas cuestiones, los aprendizajes adquiridos por los asesores durante el proceso de formación serán más significativos.

4. *Desarrollar situaciones de práctica y simulación, empleando distintos recursos (análisis de casos, análisis de prácticas, role-playing).*

Diversos autores que aportan criterios relevantes para la construcción de procesos de formación, dirigidos a asesores que desean desarrollar procesos de asesoramiento colaborativos, destacan la necesidad de desarrollar situaciones de práctica y simulación (Showers & Joyce 1996) que promuevan el desarrollo de habilidades que, posteriormente, puedan ser empleadas en la práctica (Pérez Cabaní & Carretero, 2009; Reschly, 1993). Para Showers y Joyce (1996), llevar a cabo este tipo de actividades estimulara, en los asesores, la iniciativa de utilizar las habilidades adquiridas durante la formación en situaciones estructuradas. El despliegue de estas habilidades, en este tipo de situaciones, permitirá la creación de un espacio de retroalimentación donde tanto asesores como formador aporten ideas para mejorar su actuación (Newell, 2012).

Por esta razón, proponemos que, los procesos de formación incluyan actividades que induzcan a los asesores a poner en uso estas competencias en situaciones que se parezcan, o sean tomadas de

la realidad en donde asesoran. Hacer esto implicaría que, dentro del proceso de formación, se implementaran actividades de simulación. En algunos casos, y dependiendo de lo que el asesor-formador identifique, estas actividades podrán desarrollarse a través del análisis de situaciones didácticas y/o la presentación de ciertos casos (Valls, 2005), realizando de ejercicios de *role playing* (Meyers, citado por Newell, 2012), y/o plasmando sus reflexiones a través de la escritura.

Para Meyers (2002) el uso del *role playing* puede ayudar a solidificar la relación entre la teoría y la práctica. Esta idea, nos hace considerar que esta estrategia es necesaria para una buena formación de estos sujetos. Lepage *et al.*, (2004), igualmente, destacan la relevancia de esta estrategia, e incluyen la observación de prácticas como otra de las estrategias didácticas necesarias en la formación de los asesores.

Ingraham, (2003), además de las estrategias anteriores, destaca el análisis de casos como estrategia didáctica eficaz en este tipo de procesos formativos. Con relación al análisis de casos como estrategia didáctica, Valls (2005) resalta que su incorporación en la formación de los asesores permitirá, igual que el *role playing*, conectar la teoría con la práctica, otorgando al aprendizaje que los estos obtengan, un mayor grado de significatividad. Arra (2010), Sánchez y García (2007), y Monereo *et al.*, (2012), entre otros, reconocen la potencialidad que las situaciones de práctica y simulación tienen en la formación de los asesores, destacando que estas pueden provocar aprendizajes más duraderos y la transferencia de estos a la práctica.

5. *Dotar a los asesores de instrumentos prácticos que les permitan concretar y dar seguimiento de los cambios introducidos a la práctica docente.*

Los instrumentos de recopilación de información, el procedimiento para poder llevar a cabo esta recopilación, así como una valoración adecuada y fundamentada sobre las necesidades de asesoría, integran un ciclo indispensable para el inicio de un proceso de asesoramiento que pretenda innovar y mejorar las prácticas educativas. Contar con esta valoración, construida con la integración de información de

diversas fuentes (documentos, entrevistas, diálogo con los profesores, etc.) y con la participación de todos los agentes involucrados (equipo directivo, profesores), permite al asesor pensar y ajustar las ayudas que prestará a lo largo del proceso de asesoramiento que desarrolle.

Ingraham (2003), en su proceso de formación, brindó a las asesoras una serie de instrumentos que les permitían, por un lado, analizar su actuación a lo largo del proceso de asesoramiento, y por otro, la recopilación de información para integrar un portafolio que mostrara lo más relevante de este. En el estudio llevado a cabo por García y Sánchez (2007), también se daba importancia a la elaboración de instrumentos que ayudaran a los asesores a planificar sus procesos de asesoramiento. Este trabajo se llevó a cabo con la guía de uno de los autores, el cual supervisó y planificó junto con las asesoras cada uno de los pasos del asesoramiento.

Por su parte, el proceso de formación llevado a cabo por Castelló y Monereo (2005), se fundamenta, en buena parte, en torno a la discusión y el uso de un instrumento, la “Pauta de Análisis de Contextos de Asesoramiento” (PACA). Este instrumento tenía como objetivo ayudar a los asesores a analizar, en colaboración con los profesores, el problema que generaba el asesoramiento. Si bien el instrumento no fue diseñado de manera conjunta con los asesores, su incorporación en ese proceso formativo advierte de la importancia que tiene para la tarea asesora el diseño e implementación de herramientas que, permitan a los asesores recopilar y valorar la información que se obtiene.

Considerar este principio nos lleva a proponer la creación de espacios, donde los participantes puedan pensar y construir aquellos instrumentos de recopilación de información, así como de materialización y seguimiento de los cambios introducidos en la práctica docente, que consideren necesarios y pertinentes para esta tarea. En tal sentido, se deberán incluir actividades que inciten a los asesores el diseño de estos, planteando situaciones problema que puedan enfrentar o hayan enfrentado en su contexto de actuación.

6. *Contemplar acciones de seguimiento a la práctica asesora para garantizar la transferencia de las competencias adquiridas durante la formación hacia el ejercicio.*

Una de las premisas, que creemos, debe sustentar la construcción de procesos de formación, dirigidos a formar asesores competentes para desarrollar procesos de asesoramiento colaborativo es, la relevancia del acompañamiento y el seguimiento al trabajo real de los asesores (Anton-LaHart & Rosenfield, 2004; Arra, 2010; Barceló *et al.*, 2011; Castelló & Monereo, 2005; Hazel *et al.*, 2010; Lepage *et al.*, 2004; Moyetta, 2012; Newman, 2012). Sustentando esta idea, Showers y Joyce (1996) introducen en sus métodos de entrenamiento este elemento. Para estos autores, la supervisión, como parte indispensable de un proceso de formación, puede llevar a garantizar la aplicación de las habilidades obtenidas durante el aprendizaje.

Gravois *et al.* (2002) de igual manera destacan la importancia del seguimiento, afirmando que, si no existe este elemento dentro de la formación, la aplicación de las habilidades y conocimientos adquiridos puede no llevarse a cabo en la práctica. Kratochwill y Pittman (2004) están de acuerdo con esta afirmación y la complementan argumentando que, el *feedback*, que se brinde a los asesores a lo largo del seguimiento, impactará positivamente en la comprensión y aplicación del modelo de asesoría en el que se formen ellos. Newman *et al.* (2015) y Hazel *et al.* (2016), asimismo reconocen la importancia del seguimiento y el *feedback* en los procesos formativos, destacando que estos elementos favorecen el incremento de la confianza del asesor, impactando positivamente en la transferencia de los aprendizajes adquiridos a la práctica.

Las aportaciones de Simon *et al.* (2014), a este respecto, nos parecen relevantes, ya que, este autor y sus colaboradores, diseñaron un modelo de supervisión que tiene como propósito ayudar a los asesores a reflexionar sobre su práctica. Esta idea nos parece importante de incorporar para nuestra justificación en este criterio, ya que, consideramos que las sesiones de seguimiento que se piensen

deberán tener una doble finalidad: por un lado, ayudar a la aplicación de las competencias adquiridas en el proceso de formación, y por otro, valorar las dificultades, los logros y las acciones de mejora que deben introducirse en las intervenciones de los asesores. Estas sesiones de seguimiento se distinguen como un proceso de retroalimentación, debido a que el formador tendrá la responsabilidad de retornar información, acerca de lo que los asesores construyan y compartan antes, durante y después de estas sesiones de seguimiento, así como de ayudarles a comprender la finalidad de cada una de las fases del proceso de resolución conjunta de problemas que se desarrolla.

7. Crear espacios de intercambio con otros asesores, que les permitan analizar y valorar sus intervenciones para introducir cambios en su práctica.

El trabajo con otros, y las aportaciones que se pueden dar y recibir, se convierten en un elemento representativo de una visión social y constructivista de los procesos de aprendizaje, por lo que los procedimientos de esta índole deben considerar como fuente de aprendizaje este tipo de interacciones entre los participantes. Considerando lo anterior, proponemos que trabajar de manera colaborativa con otros (Solé, 2005) se convierta en una de las características imprescindibles de este tipo de formación.

Este criterio nos motiva a proponer que los asesores deberán compartir y discutir situaciones reales de su tarea asesora en espacios, donde cada uno de ellos pueda comunicar sus procesos de asesoramiento con el resto y obtener ayudas que les permitan mejorar su desempeño (Ingraham, 2003). Arra (2010) reconoce como indispensable la creación de estos espacios, en el cual, los asesores a través del compartir de sus experiencias impulsarán el desarrollo de las habilidades necesarias para desarrollar sus procesos de asesoramiento. Barceló *et al.* (2011) incorporan en su itinerario formativo esta idea, materializándola en espacios de “asesoramiento entre iguales” donde dos asesores, sin la presencia del formador, compartían y discutían sobre un caso, así como en sesiones de reflexión cada vez que se concluía un módulo

del curso. En estos espacios los asesores compartían y reflexionaban sobre los aprendizajes obtenidos.

Estas aportaciones nos guían a contemplar, dentro del diseño de cualquier proceso de formación, la creación explícita de espacios de discusión y posturas en común de lo que va aconteciendo a lo largo del proceso, entendiendo, que estos pueden ser dirigidos o no por el formador, pero que deben estar considerados para provocar el intercambio de dudas o ideas entre estos individuos.

8. *Procurar que en el proceso de formación se propicie la cesión de control por parte del formador a los asesores participantes.*

La cesión del control (Castelló & Monereo, 2005), como elemento clave de cualquier proceso formativo, se convierte en un criterio indispensable para el diseño de estos dirigidos a constituir un asesor colaborativo. Newman *et al.* (2015) y Barrett *et al.* (2016) interpretan este proceso como un camino en el que poco a poco los asesores aumentan su confianza para desarrollar el curso de asesoramiento. Ellos afirman que, este aumento de confianza se debe tanto a la adquisición de elementos teóricos como a la cantidad de supervisión que les fue otorgada a lo largo del proceso de formación. Para Simon *et al.* (2014) este traspaso de control a los asesores puede darse cuando se tienen presente, en todo el proceso formativo, las habilidades que queremos desarrollar con él. Tener esto en mente provocará que a lo largo del proceso de aprendizaje se vayan brindando las ayudas necesarias, ajustándolas y diversificándolas hasta lograr el aprendizaje de estas y, en consecuencia, la necesidad de menos ayudas por parte del formador.

En esta línea, Solé (2005) expone el concepto de que, para que una formación sea capacitadora deberá de convertir al asesor en agente activo de su propia formación. La formación que Monereo *et al.* (2011) diseñaron también tenía, precisamente, como principio lograr el trabajo autónomo de los participantes en su formación, por lo que el seguimiento que se les brindó a los participantes fue desapareciendo gradualmente.

Tomando en cuenta estas aportaciones, creemos que, los procesos formativos que contemplen en su diseño este criterio deberán plantear una estructura en que, al inicio del proceso, el asesor-formador sea quien “guíe” fundamentalmente las actividades, siendo el encargado de presentar los contenidos que se van a desarrollar, así como el responsable de regular el proceso conjunto. Posteriormente, conforme avance el proceso, se propone realizar un cambio en la estructura de las sesiones, entregando en mayor medida a los participantes el control de su proceso de formación y aumentando su protagonismo para pensar, diseñar, implementar y valorar actuaciones, y procesos de asesoramiento.

Reflexiones finales

El trabajo que hemos presentado en este libro se añade como aportación a un ámbito particular, el de la formación de asesores en ejercicio desde la perspectiva de un asesoramiento colaborativo. Es necesario mencionar que el número de trabajos sobre este proceso es, especialmente en el contexto español y en el contexto mexicano, muy reducido. Entendemos que ello otorga un primer valor al trabajo realizado. Al mismo tiempo, se ha abordado desde una perspectiva particular, bajo un modelo constructivista sociocultural de intervención psicopedagógica, lo que le permite brindar elementos específicos y concretos sobre lo que implica formar y desarrollar procesos de asesoramiento colaborativo bajo esta mirada.

En términos más específicos, creemos que el trabajo realiza algunas aportaciones concretas. En primer lugar, aporta, a nivel teórico, un intento por ofrecer una caracterización más enriquecida de en qué consisten o pueden consistir los procesos de asesoramiento colaborativo, recuperando e integrando, a este respecto, distintas contribuciones de tradiciones y orígenes diversos, pero que consideramos coherentes o compatibles entre sí a diversos niveles.

En correspondencia, y en particular, hemos tratado de recuperar elementos que provienen de distintas propuestas de asesoramiento generadas en el ámbito anglosajón (como la *Instructional Consultation*, la *Consultee-Centered Consultation*, la *Conjoint Behavioral Consultation* y el *Exceptional Professional Learning*) y procedentes de la tradición, del modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica (por ejemplo, Bassedas, 1998; De la Oliva et al., 2005a, 2005b; García, 2003; García & Sánchez, 2007; Huguet, 1993; Lago & Onrubia, 2008, 2011a, 2011b; Luna, 2011; Martín & Solé, 1990; Monereo & Solé, 1996; Solé 1997; 1998; Solé & Martín, 2011; Sánchez, 2000; Sánchez & García, 2011). A partir de estas aportaciones, tratamos de elaborar una

caracterización de los elementos que definen a la colaboración, y una delimitación de las caras “cálida” y “fría” que integran los procesos de asesoramiento colaborativo.

La segunda aportación tiene que ver con los criterios que pueden sustentar procesos de formación de asesores técnico-pedagógicos, entendiéndolos como una dimensión intermedia entre las ideas generales que identificamos en la literatura sobre cómo debe ser la formación de estas figuras y las propuestas específicas de formación que encontramos. Por ello, pensamos que estos criterios pueden ser útiles, tanto para generar distintas propuestas de formación, adaptadas a contextos o situaciones específicas, como para servir de pautas contrastantes de las propuestas de formación, ya existentes, en la medida en que permiten identificar si se ajustan a ellos o en qué medida. De la misma manera que la caracterización de la colaboración, estos principios se desprenden de la lectura conjunta de aportaciones y trabajos del ámbito anglosajón y del ámbito más local.

Consideramos que sería interesante el diseño, implementación y valoración de un programa de formación. En este programa se podría, por un lado, concretar una visión colaborativa de los procesos de formación y de asesoramiento y, por otro, hacer tangibles los criterios que sostienen una formación de asesores psicopedagógicos en servicio desde esta opción colaborativa.

Vislumbramos que, esto nos permitirá constatar la efectividad del proceso de formación en cuanto a la modificación de las prácticas de las asesoras y de los profesores que sigan los procesos de asesoramiento llevados por los participantes de la formación.

Si bien, es un proceso largo, consideramos que este primer acercamiento sienta las bases para iniciar procesos de discusión y concreción de ideas, que lleve al diseño de acciones formativas más cercanas a las necesidades, tanto de los profesores que requieren asesoramiento y acompañamiento, como de las figuras que brindan estas ayudas.

Referencias bibliográficas

- Adams, E. M., McNeil, K., & Dubsick, N. (2004). Broverman's Methodology Reversed: Assessing University Students' Perceptions of the Gender-Role Characteristics of Counselors. *Psychological Reports, 94*, 227-287. doi: <http://dx.doi.org/10.2466/pr0.94.1.277-287>
- Albritton, K., & Truscott, S. (2014). Professional development to increase problem-solving skills in a response to intervention framework. *Contemporary School Psychology, 18*, 44-58. doi: <https://doi.org/10.1007/s40688-013-0008-0>
- Alpert, J. L. (1976). Conceptual bases of mental health consultation in schools. *Professional Psychology, 7*, 619-626. doi: <http://dx.doi.org.sire.ub.edu/10.1037/h0078612>
- Álvarez Méndez, J. M. (1986). Investigación cuantitativa/ Investigación cualitativa: ¿Una falsa disyuntiva? En T. D. Cook, & Ch. S. Reichardt (Eds.), *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa* (pp. 9-24). Madrid: Morata.
- American Psychological Association (2007). Guidelines for education and training at the doctoral and postdoctoral levels in consulting psychology/organizational consulting psychology. *American Psychologist, 62*, 980-992. doi: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.9.980>
- Anton-LaHart, J., & Rosenfield, S. (2004). A survey of preservice consultation training in school psychology programs. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 15*, 41-62. doi: http://dx.doi.org/10.1207/s1532768xjepc1501_2
- Arra, C. T. (2010). An examination of cross-cultural curriculum

development and student cross-cultural competencies in a school-based consultation course. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 169–183. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10474411003785537>

Asociación Anglosajón de Orientación Educativa y Profesional (2003). Competencias anglosajones para los orientadores educativos y profesionales. Asamblea General, Berna, 4 septiembre de 2003. Disponible en: <http://www.iaevg.org/crc/files/Competencias-spanishDru.doc>.

Barceló i Taberner, M., Oliver Trobat, M. F., & Pinya Medina, C. (2011). Programa de formació de formadors: cap a la professionalització dels assessors de formació permanent del professorat no universitari a les Illes Balears. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2, 155-176. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3742415>

Barreira, A. J., López, A., & Domínguez, J. (2015). Orientadores escolares: importancia de la dimensión personal y participativa en las competencias actitudinales. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26, 44-54. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.1.2015.14341>

Barrett, C. A., Hazel, C. E., & Newman, D. S. (2016). Training Confident School-Based Consultants: The Role of Course Content, Process, and Supervision. *Training and Education in Professional Psychology*. *Training and Education in Professional Psychology, Advance online publication*. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/tep0000128>

Bassedas, E. (1988). El asesoramiento técnico-pedagógico: una perspectiva constructivista. *Cuadernos de Pedagogía*, 159, 65-71.

- Bramlett, R. K., & Murphy, J. J. (1998). School psychology perspectives on consultation: Key contributions to the field. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 9, 29-55. doi: http://dx.doi.org/10.1207/s1532768xjepc0901_2
- Buck, D. (2015). Reconstructing educational psychology reports: an historic opportunity to change educational psychologists' advice? *Educational Psychology in Practice*, 31, 221-234. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02667363.2015.1030724>
- Caplan, G. (1970). *The theory and practice of mental health consultation*. New York: Basic Books.
- Carretero, R., Liesa, E., Mayoral, P., & Mollá, N. (2008). El papel de la motivación de los asesores y profesores en el proceso de asesoramiento. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (1). Recuperado de: [<http://hdl.handle.net/10481/23208>]
- Carlson, H. L. (1999). From practice to theory: A social constructivist approach to teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 5, 203–18.
- Castelló, M., & Monereo, C. (2005). Análisis de contextos de asesoramiento. Ayudando a redescubrir la representación de los problemas. En C. Monereo, & J. I. Pozo (Eds.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 323-340). Barcelona: Graó.
- Clandinin, D.J. (1995). Still learning to teach. En T. Russell, & F. Korthagen (Eds.), *Teachers who teach teachers* (pp. 25–31). London/Washington: Falmer Press.
- Clement, R., Di Napoli, R., Gilis, A., Buelens, H., & Frenay, M. (2011).

Educational Consultation for reflective-dialogic partnerships: a possible model. *Recherche & Formation*, 67, 31-48. doi: 10.4000/rechercheformation.1371

- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación* (pp. 435-453). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación* (pp.157-186). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 31-61). Barcelona: Graó.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.1992.10822356>
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En P. Fernández Berrocal, & M.A. Melero (Comps.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 193-3236). Madrid: Siglo XXI.
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa

y el análisis de la enseñanza. *Revista de educación*, 346, 33-70. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre346/re34602.pdf?documentId=0901e72b81236781>

Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción de conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol II. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 437-458). Madrid: Alianza.

Cordero, G., Fragoza, A., & Vázquez, M. A. (2015). El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela: aproximaciones a su configuración en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17, 55-71. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-cordero-fragozav.html>

De La Oliva, D., Martín, E., & Vélaz De Medrano, C. (2005a). Modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria: identificación y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 28, 115-139. Recuperado de <http://www-tandfonline-com.sire.ub.edu/doi/pdf/10.1174/021037007782334355?needAccess=true>

De la Oliva, D., Martín, E., & Vélaz de Medrano, C. (2005b). Caracterización de los modelos de intervención psicoeducativa en centros de educación secundaria. En C. Monereo, & J. I. Pozo (Eds.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 55-67). Barcelona: Graó.

Domingo, J., Fernández, J. D., & Barrero, B. (2014). 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, 151-171. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/j/194131>

- Domingo, J., Fernández, J. D., & Barrero, B. (2016). El orientador escolar ante el reto de la mejora curricular. Un estudio de caso. *Redie. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18, 27-39. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/966/1353>
- Erchul, W. P. (1992). On dominance, cooperation, teamwork, and collaboration in school based consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 3, 363–366. doi: https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0304_5
- Erchul, W. P., & Sheridan, S. M. (2008). Overview: The state of scientific research in school consultation. En W.P. Erchul, & S.M. Sheridan (Eds.), *Handbook of research in school consultation*. (pp. 3-12). New York: Lawrence Erlbaum.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 6, 1-14.
- Frank, J., & Kratochwill, T. (2014). School-Based problem-solving consultation: Plotting a new course for evidence-based research and practice in consultation. En W. P. Erchul, & S. M. Sheridan (Eds.), *Handbook of Research in School Consultation, Second Edition*. (pp. 18-40). New York: Routledge.
- Friend, M., & Cook, L. (2000). *Interactions* (3rd ed.). New York: Addison-Wesley.
- Garbacz, S. A., Woods, K. E., Swanger-Gagné, M. S., Taylor, A. M., Black, K. A., & Sheridan, S. M. (2008). The effectiveness of a partnership-centered approach in conjoint behavioral consultation. *School Psychology Quarterly*, 23, 313.

- García, J. R. (2003). *El asesoramiento técnico-pedagógico: realidad y dificultades para el cambio. Estudio de campo del trabajo de dos orientadoras en dos institutos públicos de educación secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca.
- García, J. R., Mesón, R. M., & Sánchez, E. (2014) Reasons for the collaborative difficulties between psychoeducational consultants and teachers: an exploratory analysis / Análisis exploratorio de las variables relacionadas con las dificultades de los asesores técnico-pedagógicos para colaborar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 37, 278-309. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.2014.918817>
- García, J. R., Rosales, J., & Sánchez, E. (2003). El asesoramiento técnico-pedagógico como construcción de significados compartidos: un estudio sobre su dificultad. *Cultura y Educación*, 5, 129-148. doi: <https://doi.org/10.1174/113564003770717431>
- García, J. R., & Sánchez, E. (2007). El desarrollo profesional de los asesores técnico-pedagógicos: análisis de los resultados de una experiencia de formación. *Infancia y Aprendizaje*, 30, 499-522. doi: <http://dx.doi.org/10.1174/021037007782334355>
- González, I., & López, I. (2013). El asesoramiento externo como elemento facilitador del desarrollo de competencias. El caso de IQEA. *Revista de Educación, Extraordinario*. 79-102. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-254
- Guiney, M. C., & Zibulsky, J. (2016). Competent consultation: Developing self-efficacy for process and problem aspects of consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation, Latest articles*. doi: 10.1080/10474412.2016.1171718

- Gravois, T., Gickling, E., & Rosenfield, S., (2011). *Instructional consultation teams: Training manual*. Clearwater Beach, FL: ICAT Resources.
- Gravois, T. A., Knotek, S., & Babinski, L. (2002). Educating practitioners as consultants: Development and implementation of the instructional consultation team consortium. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 13*, 113-132. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10474412.2002.9669456>
- Gravois, T. A., & Rosenfield, S. A. (2006). Impact of instructional consultation teams on the disproportionate referral and placement of minority students in special education. *Remedial and special education, 27*, 42-52. doi: 10.1177/07419325060270010501
- Grau, R. (2007). Asesoramiento por programas. En J. Bonals, & M. Sánchez-Cano (Coords.), *Manual de asesoramiento técnico-pedagógico* (pp. 445-470). Barcelona: Graó.
- Gutkin, T. B. (1999). Collaborative versus directive/prescriptive/expert school-based consultation: Reviewing and resolving a false dichotomy. *Journal of School Psychology, 37*, 161-190. doi: [https://doi.org/10.1016/s0022-4405\(99\)00003-5](https://doi.org/10.1016/s0022-4405(99)00003-5)
- Gutkin, T. B., & Curtis, M. J. (2009). School-based consultation: The science and practice of indirect service delivery. En T. B. Gutkin, & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of school psychology* (4th ed.) (pp. 591–635). New York: Wiley.
- Hazel, C. E., Laviolette, G. T., & Lineman, J. M. (2010). Training professional psychologists in school-based consultation: What the syllabi suggest. *Training and Education in Professional Psychology, 4*, 235–243. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0020072>

Huguet, T. (1993). Reflexiones aquí y ahora sobre el papel del asesor técnico-pedagógico en los centros. *Aula de Innovación Educativa*, 19, 70-78.

Hylander, I. (2012). Conceptual change through consultee-centered consultation: A theoretical model. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 64, 29-45. doi: <http://dx.doi.org.sire.ub.edu/10.1037/a0027986>

Idol, L., Paolucci-Whitcomb, P., & Nevin, A. (1986). *Collaborative Consultation*. Rockville, MD: Aspen.

Ingraham, C. L. (2000). Consultation through a multicultural lens: Multicultural and cross-cultural consultation in schools. *School Psychology Review*, 29, 320–343.

Ingraham, C. L. (2003). Multicultural consultee-centered consultation: When novice consultants explore cultural hypotheses with experienced teacher consultees. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14, 329–362. doi:10.1207/s1532768xjepc143&4_7

Ingraham, C. (2015). Competencies for Systems-Level Consultants Within Diverse Schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25, 148-159. doi: 10.1080/10474412.2014.963227

Ingraham, C. (2016): Educating Consultants for Multicultural Practice of Consultee Centered Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation, Latest Articles*. doi: 10.1080/10474412.2016.1174936

Kaiser, L., Rosenfield, S., & Gravois, T. (2009). Teacher's perception of satisfaction, skill development, and skill application after

instructional consultation services. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 444-457. doi: 10.1177/0022219409339062

- Knotek, S. E. (2003). Making sense of jargon during consultation: Understanding consultees' social language to effect change in student study teams. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14, 181-207. doi: 10.1207/s1532768xjepc1402_5
- Knotek, S. E. (2012). Utilizing culturally responsive consultation to support innovation implementation in a rural school. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 64, 46-62. doi: /10.1037/a0027993
- Knotek, S. E., & Hylander, I. (2014). Research issues in mental health consultation and consultee-centered approaches. En W. P. Erchul, & S. M. Sheridan (Eds.), *Handbook of research in school consultation. Second edition.* (pp. 153-179). New York: Routledge.
- Knotek, S. E., Rosenfield, S. A., Gravois, T. A., & Babinski, L. M. (2003). The process of fostering consultee development during instructional consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14, 303-328. doi: 10.1080/10474412.2003.9669491
- Knotek, S. E., & Sandoval, J. (2003). Current Research in Consultee-Centered Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14, 243-250. doi: 10.1080/10474412.2003.9669487
- Korthagen, F. A. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36 (5), 11-15. doi: 10.1177/002248718503600502
- Korthagen, F. A. (2010). How teacher education can make a

difference. *Journal of Education for Teaching*, 36, 407-423.

Korthagen, F. A., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. New York: Routledge.

Kratochwill, T. & Pittman P. (2002). Expanding Problem-solving. Consultation Training: Prospects and Frameworks. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13, 69-95.

Lago, J. R. (2006). *Análisis de la coherencia y continuidad de las decisiones pedagógicas y acreditativas en la evaluación en el área de matemáticas en la E.S.O. y de las estrategias para favorecerlas mediante un proceso de asesoramiento*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona. Disponible en: http://www.tdx.cbuc.es/indez_tdx.html

Lago, J. R., & Onrubia, J. (2008). Una estrategia general de asesoramiento para la mejora de la práctica educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (1). Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/23209/1/rev121COL5.pdf>

Lago, J. R., & Onrubia, J. (2011a). *Asesoramiento técnico-pedagógico y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Horsori.

Lago, J. R., & Onrubia, J. (2011b). Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. En E. Martín, & J. Onrubia (Coords.), *Orientación educativa: procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 11-32). Barcelona: Graó.

Lepage, K., Kratochwill, T. R., & Elliott, S. N. (2004). Competency-based behavior consultation training: An evaluation of consultant outcomes, treatment effects, and consumer satisfaction.

School Psychology Quarterly, 19, 1–28. doi:10.1521/scpq.19.1.1.29406

Luna, M. (2011). *Buenas prácticas de asesoramiento técnico-pedagógico: estudio sobre el trabajo de dos orientadores de educación secundaria expertos y eficaces*. Tesis Doctoral. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid.

Luna, M., & Martín, E. (2008). La importancia de las concepciones en el asesoramiento técnico-pedagógico. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, (1). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART11.pdf>

Luque, A. (2005). ¿Imprescindibles o desconectados? Sentimiento de competencia y necesidades de formación de los orientadores en los departamentos de orientación. En C. Monereo, & J. I. Pozo (Coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 221-240). Barcelona: Graó.

Martín, E., Pozo, J. I., Cervi, J., Pecharomán, A., Mateos, M., Pérez-Echeverría, P., & Martínez, P. (2005). ¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje? En C. Monereo, & J. I. Pozo (Eds.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 69-88). Barcelona: Graó.

Martín, E., & Solé, I. (1990). Intervención psicopedagógica y actividad docente: Claves para una colaboración necesaria. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación* (pp. 463-476). Madrid: Alianza.

Massé, L., Couture, C., Levesque, V., & Begin, J. (2013). Impact of school consulting programme aimed at helping teachers

integrate students with behavioral difficulties into secondary school: Actors' point of view. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18, 327–343. doi:10.1080/13632752.2013.775719

- Mauri, T. (1996). La formación de los profesionales asesores: actualización y autoformación. En C. Monereo, & I. Solé (Eds.), *El asesoramiento técnico-pedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 479-499). Madrid: Alianza.
- Mercer, N. (1995). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Meyers, J. (2002). A 30-year perspective on best practices for consultation training. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13, 35–54. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10474412.2002.9669452>
- Monereo, C., & Pozo, J. I. (Coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona. Graó.
- Monereo, C., Sánchez-Busqués, S., & Suñé, N. (2012). La enseñanza auténtica de competencias profesionales. Un proyecto de aprendizaje recíproco instituto-universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 16, 79-101. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/22993/1/rev161ART6.pdf>
- Monereo, C., & Solé, I. (1996). El modelo de asesoramiento educacional-constructivo: dimensiones críticas. En C. Monereo, & I. Solé (Eds.), *El asesoramiento técnico-pedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 15-32). Madrid: Alianza.

- Moyetta, L. (2012). Las competencias reflexivas en la construcción del pensamiento profesional técnico-pedagógico: desafíos para la formación universitaria. *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía*, 9, 1-10.
- National Association of School Psychologists. (2010). *NASP training standards*. Bethesda, MD: Author.
- Newman, D. S. (2012). A grounded theory study of supervision of preservice consultation training. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22, 247–279. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10474412.2012.706127>
- Newman, D. S., Barrett, C. A., & Hazel, C. (2015). School consultation practices in the early career: Does training matter?. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 67, 326–347. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/cpb0000048>
- Newman, D. S., & Ingraham, C. L. (2017). Consultee-Centered Consultation: Contemporary Perspectives and a Framework for the Future. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 27, 1-12. doi: [10.1080/10474412.2016.1175307](https://doi.org/10.1080/10474412.2016.1175307)
- Newman, D. S., Mckenney, E. L., Silva, A. E., Clare, M., Salmon, D., & Jackson, S. (2016). A qualitative metasynthesis of consultation process research: What we know and where to go. *Journal of Educational and Psychological Consultation, Latest Articles*. doi: [10.1080/10474412.2015.1127164](https://doi.org/10.1080/10474412.2015.1127164)
- Newell, M. L. (2012). Transforming knowledge to skill: Evaluating the consultation competence of novice school-based consultants. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 64, 8-28. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0027741>

- Newell, M., & Newman, D. S. (2014). Assessing the state of evidence in consultation training: A review and call to the field. En W. P. Erchul, & S. M. Sheridan (Eds.), *Handbook of research in school consultation. Second edition.* (pp. 421–449). New York: Routledge.
- Onrubia, J. (2014). *El apoyo a los procesos de mejora de la práctica educativa.* Ponencia invitada al 3er Congreso Anglosajón Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE-14). Segovia.
- Pérez Cabaní, M L., & Carretero, R. (2009). Els sabers professionals de l'assessor psicopedagògic. Àmbits de psicopedagogia: *Revista Catalana de Psicopedagogia I Educació*, 25, 25-28.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica.* (Vol. 1). Barcelona. Graó.
- Pinya, C., & Rosselló, M. (2015). El asesor de formación permanente del profesorado: perfil, trayectoria y funciones. *Revista Complutense de Educación*, 26, 661-678. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_rced.2015.v26.n3.44642
- Posner, G. P., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66, 211–227. doi: 10.1002/sce.3730660207
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez-Echeverría, P., Mateos, M., Martín, E., & De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos.* Barcelona: Graó.
- Reschly, D. J. (1993). A review of continuing education programs. En

J. E. Zins, T. R. Kratochwill, & S. N. Ellicot (Eds.), *Handbook of consultation services for children* (pp. 351-372). San Francisco: Jossey Bass.

Roca, E. (2005). La relación entre la formación inicial y permanente de los asesores. En C. Monereo, & J. I. Pozo (Eds.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 341-358). Barcelona: Graó.

Roe, R. (2002). Competences-A Key towards the integration of theory and practice in work psychology. *Gedrag en Organisatie*, 15, 203-224.

Rosenfield, S. (2002). Developing instructional consultants: From novice to competent to expert. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13, 97-111. doi: <https://doi.org/10.1080/10474412.2002.9669455>

Rosenfield, S. (2008). Best practices in instructional consultation and instructional consultation teams. *Best practices in school psychology*, 5, 1645-1660.

Rosenfield, S. (2013). Consultation in the schools—Are we there yet?. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 65, 303-308. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0035652>

Rosenfield, S. A., Gravois, T. A., & Silva, A. E. (2014). Bringing Instructional Consultation to Scale. En W. P. Erchul, & S. M. Sheridan (Eds.), *Handbook of research in school consultation* (pp. 248-275). New York: Routledge.

Rosenfield, S. A., & Humphrey, C. F. (2012). Consulting psychology in education: Challenge and change. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 64, 1-7. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0027825>

- Rosenfield, S., Levinsohn-Klyap, M., & Cramer, K. (2010). Educating consultants for practice in the schools. En E. Vazquez, T. D. Crespi, & C. Riccio (Eds.), *Handbook of education, training and supervision of school psychologists in school and community (Vol. I)* (pp. 259–278). New York: Routledge.
- Rosenfield, S., Silva, A., & Gravois, T. (2007). Bringing instructional consultation to scale: Research and development of IC and IC teams. En W. Erchul & S. Sheridan (Eds.), *Handbook of research in school consultation: Empirical foundations for the field* (pp. 203-223). New York: Erlbaum.
- Ruiz, C. M., & Seijo, J. C. T. (2014). Asesoramiento y mediación de conflictos en los procesos de mejora escolar. *Innovación educativa*, 24. Recuperado de <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/viewFile/1920/2097>
- Sánchez, E. (2000). El asesoramiento técnico-pedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 91, 55-77. doi: <http://dx.doi.org/10.1174/021037000760087865>
- Sánchez, E., & García, R. (2005). Sobre la noción de asesoramiento colaborativo: lo que se dice y lo que se hace. En C. Monereo, & J. I. Pozo (Eds.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 29-54). Barcelona: Graó.
- Sánchez, E., & García, R. (2011). Estrategias de colaboración, ayudar a ayudar. En E. Martín, & I. Solé (Coord.), *Orientación educativa, modelos y estrategias de intervención* (pp. 34-51). Barcelona: Graó.
- Sandoval, J. (2003). Constructing conceptual change in consultee-centered consultation. *Journal of Educational*

and Psychological Consultation, 14, 251-261. doi:
10.1080/10474412.2003.9669488

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*, 5–14. doi:10.1037/0003-066X.55.1.5

Simon, D., Cruise, T., Huber, B., Swerdlik, M., & Newman, D. (2014). Supervision in school psychology: the developmental/ ecological/problem-solving model. *Psychology In The Schools, 51*, 636-646. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/pits.21772>

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Schulte, A., & Osborne, S. (2003) When Assumptive Worlds Collide: A Review of Definitions of Collaboration in Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 14*, 109-138. doi: 10.1207/s1532768xjepc1402_2

Shenton, A. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information, 22*, 63-75. doi: 10.3233/EFI-2004-22201

Sheridan, S. M., Bovaird, J. A., Glover, T. A., Garbacz, S. A., & Witte, A. (2012). A randomized trial examining the effects of conjoint behavioral consultation and the mediating role of the parent-teacher relationship. *School Psychology Review, 41*, 23-46.

Sheridan, S. M., Clarke, B. L., & Ransom, K. A. (2014). The past, present, and future of conjoint behavioral consultation research. En W. P. Erchul, & S. M. Sheridan (Eds.), *Handbook of Research in School Consultation, Second Edition*. (pp. 210-247). New York: Routledge.

- Sheridan, S. M., & Gutkin, T. B. (2000). The ecology of school psychology: Examining and changing our paradigm for the 21st century. *School Psychology Review*, 29, 485-501.
- Sheridan, S. M., & Kratochwill, T. R. (1992). Behavioral parent-teacher consultation: Conceptual and research considerations. *Journal of School Psychology*, 30, 117-139. doi: [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(92\)90025-z](https://doi.org/10.1016/0022-4405(92)90025-z)
- Sheridan, S. M., & Kratochwill, T. R. (2008). *Conjoint behavioral consultation: Promoting family-school connections and interventions*. New York: Springer.
- Showers, J., & Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational Leadership*, 53, 12-16.
- Solari, M. (2015). *El proceso de configuración de la identidad profesional de una orientadora educativa novel. Un estudio de caso*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Solé, I. (1997). La concepción constructivista y el asesoramiento a centros. *Infancia y aprendizaje*, 77, 77-95. doi: <http://dx.doi.org.sire.ub.edu/10.1174/021037097761403262>
- Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Horsori.
- Solé, I. (2005). Formación continua y competencia profesional de los asesores técnico-pedagógicos. En C. Monereo, & J. I. Pozo (Eds.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 273-286). Barcelona: Graó.
- Solé, I., & Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E. Martín, & I. Solé (Coords.), *Orientación educativa: Modelos y estrategias de intervención*. Barcelona:

Graó.

- Swaffield, S. (2008) Critical friendship, dialogue and learning, in the context of Leadership for Learning. *School Leadership & Management: Formerly School Organization*, 28, 323-336. doi: 10.1080/13632430802292191
- Tapia, G. (2008). Formación para el asesoramiento a las escuelas: Un proceso emergente en México. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (1). Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL6.pdf>.
- Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1991). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. New York: Cambridge University Press.
- Thomson, Ch. (2013). Collaborative consultation to promote inclusion: voices from the classroom. *International Journal of Inclusive Education*, 17, 882-894. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2011.602535>
- Truscott, S. D., Kreskey, D., Bolling, M., Psimas, L., Graybill, E., Albritton, K., & Schwartz, A. (2012). Creating consultee change: A theory-based approach to learning and behavioral change processes in school-based consultation. *Consulting Psychology Journal-Practice and Research*, 64, 63-82. doi: <https://doi.org/10.1037/a0027997>
- Truscott, D. M., & Truscott, S. D. (2004). A professional development model for the positive practice of school-based reading consultation. *Psychology in the Schools*, 41, 51-65. doi: <https://doi.org/10.1002/pits.10138>
- Tysinger, P. D., Tysinger, J. A., & Diamanduros, T. (2009). Teacher expectations on the directiveness continuum in consultation.

Psychology in the Schools, 46, 319-332. doi: 10.1002/pits.20378

Valls, E. (2005). La formación inicial de asesores a través del estudio de casos en entornos semipresenciales. En C. Monereo, & J. I. Pozo (Eds.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 273-286). Barcelona: Graó.

Vélaz de Medrano, C. (2008). Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 11, 155-181. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/viewFile/313/269>

Vélaz de Medrano, C., Manzanares Moya, A., López Martín, E., & Manzano Soto, N. (2013). Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio empírico en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación, Extraordinario*, 261-29. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Esther_Lopez-Martin/publication/258705456_re2013111/links/0c960528dcb628baa3000000.pdf

Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

West, J. F., & Cannon, G. S. (1988). Essential collaborative consultation competencies for regular and special educators. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 56-63. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/002221948802100111>

West, J. F., & Idol, L. (1990). Collaborative consultation in the education of mildly handicapped and at-risk students. *Remedial and Special Education*, 11, 22-31. doi: 10.1177/074193259001100105

- Yin, R. K. (2006). Case Study Methods. En J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 111-122). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ysseldyke, J. E., Burns, M., Dawson, P., Kelley, B., Morrison, D., Ortiz, S., Rosenfield, S., & Telzrow, C. (2006). *School psychology: A blueprint for training and practice III*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Ysseldyke, J., Burns, M. K., & Rosenfield, S. (2009). Blueprints on the future of training and practice in school psychology: What do they say about educational and psychological consultation? *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 19, 177-196. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10474410903106448>

Acerca de la portada:

Somos un grupo de docentes, directoras, ATP y supervisoras pertenecientes al sector 0003A, zonas 0010E, 0050F, 0052D y 0152C, nivel preescolar federal, que tenemos la encomienda de reunirnos en sesiones de trabajo para atender aquellas situaciones del ámbito educativo que se desarrollan en los diferentes contextos escolares y que parten de los programas nacionales.

En este espacio privilegiado, que deriva principalmente de las sesiones de Consejo Técnico Escolar, nos involucramos para discernir y reflexionar entre todos, donde podemos estar de acuerdo o no, pero que al prevalecer el respeto y el trabajo colaborativo, aprendemos en conjunto. En estas jornadas se pretende establecer un diálogo que nos lleva a fortalecer nuestras prácticas pedagógicas y el liderazgo con la intención de mejorar el trabajo con los niños y las relaciones con los padres de familia.

Asesores técnico-pedagógicos y su formación desde un modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica, se publicó en octubre de 2024, siendo gobernador del Estado de Veracruz, Cuitláhuac García Jiménez, y Secretario de Educación de Veracruz Víctor Emmanuel Vargas Barrientos

El interés por la formación de los asesores técnico-pedagógicos aparece cuando las políticas educativas trasladan la responsabilidad de impulsar los cambios que las reformas proponen a estas figuras, convirtiéndolos en agentes claves del proceso de transmisión del enfoque y preceptos de la reforma educativa. Sin embargo, la formación que recibe el asesor para desarrollar estas tareas es mínima y muy centrada en el contenido a transmitir, ya que lo que se hace generalmente es que participen dentro de la “capacitación en cascada” que se diseña para la transmisión del enfoque y preceptos de la reforma educativa.

En este sentido, el presente libro intenta ofrecer elementos que permitan comprender, reflexionar y mejorar los procesos de formación permanente de los asesores técnico-pedagógicos en servicio, intentando contribuir en el tránsito del desarrollo profesional de estas figuras para llevar a cabo procesos de asesoramiento de carácter colaborativo y orientados al cambio y mejora de las prácticas de los profesores a los que asesoran, considerando los contextos particulares de cada centro educativo.