



Los Procesos de Asesoramiento Colaborativo para la mejora de las Prácticas Educativas

Collaborative Consultation processes for the Improvement of Educational Practices

Alumna: Sindy Arzani Jorquera

Tutor: Javier Onrubia

**TFM DE LA ESPECIALIDAD DE INVESTIGACIÓN PSICOEDUCATIVA
2015**



Los Procesos de Asesoramiento Colaborativo para la mejora de las Prácticas Educativas
Collaborative Consultation processes for the Improvement of Educational Practices

Alumna: Sindy Arzani Jorquera
Tutor: Javier Onrubia

RESUMEN

El objetivo del estudio comprende una revisión bibliográfica sobre las principales investigaciones publicadas en los últimos diez años, tanto a nivel nacional como internacional, en el ámbito del asesoramiento colaborativo para la mejora de las prácticas educativas. Dicha revisión revela que el campo de estudio es diverso y complejo de delimitar.

A la luz de los trabajos empíricos revisados se han identificado tres tipos de investigaciones en función de su foco de análisis. El primero está relacionado con las representaciones de asesores y profesores sobre el asesoramiento. El segundo, con la práctica del asesoramiento. Y el tercero, con la efectividad de algunas propuestas específicas de asesoramiento.

Los resultados de la revisión realizada muestran que las investigaciones se centran principalmente en el análisis de las representaciones de asesores y profesores sobre el asesoramiento, y que existe una escasez de trabajos centrados en analizar lo que realmente hacen los asesores durante el proceso de asesoramiento.

Además, se constata que la metodología de estudio mayoritariamente empleada es de carácter cualitativo, con una presencia relevante de estudios de casos, y un uso frecuente de técnicas de recogida de información como la encuesta y los grupos de discusión.

Palabras Clave: *asesoramiento colaborativo, cambio y mejora de la práctica educativa, innovación docente.*

ABSTRACT

This study presents a literature review of empirical research in the field of collaborative consultation addressed to improve educational practices, published in the past ten years, both nationally and internationally. This review revealed that the field of study is diverse and complex to define.

Three types of empirical studies in the field were identified, according to their focus. The first type dealt with the consultants' and teachers' representations of the collaborative consultation process. The second dealt with the analysis of consultation practice. And the third dealt with the effectiveness of specific consultation proposals.

The results of the review indicated that research mainly focused on the analysis of representations of consultants and teachers about consultation, and that there was a lack of research dealing with what consultants actually do in the consultation process.

Also, it was observed that research mostly used qualitative methodologies, with relevant presence of case studies, and also a prevalent presence of surveys and focus groups as techniques of data collection.

Key words: *collaborative consultation, changing and improving educational practice, teaching innovation.*

A mi nona Inés por alentarme cada día durante este año y medio lejos de casa.

A mi profesor mentor Gastón Aguilar por creer en mí como estudiante y como profesional.

A mi profesor guía Javier Onrubia por su infinita paciencia y dedicación durante este proceso.

INDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
1.- Delimitación del tema.....	1
2.- Marco Conceptual: conceptos básicos para entender el Asesoramiento Colaborativo.	2
2.1.- La Intervención Psicopedagógica.....	2
2.2.- Modelos de Intervención Psicopedagógica.....	3
2.3.- Modelo Educativo Constructivo.....	4
2.4.- El asesoramiento psicopedagógico desde el Modelo Educativo Constructivo.....	5
2.5.- Características del asesoramiento colaborativo.....	6
2.5.1.- Asesoramiento colaborativo y la construcción de significados compartidos.	8
2.5.2.- El asesoramiento colaborativo y la resolución conjunta de problemas.....	9
2.5.3.- El asesoramiento colaborativo y la atención a los componentes emocionales y motivacionales implicados en el proceso.....	10
2.6.- Propuestas específicas de asesoramiento colaborativo.....	12
2.6.1.- Collaborative Consultation.....	12
2.6.2.- Consultee-Centered Consultation (CCC).....	13
2.6.3.- Instructional Consultation (IC) e Instructional Consultation Teams (IC Teams).....	13
2.6.4.- Conjoint Behavioral Consultation (CBC).....	14
2.6.5.- Exceptional Professional Learning (EPL).....	14
3.- Trabajos empíricos relacionados con el Proceso de Asesoramiento Colaborativo para la mejora de la práctica educativa.....	15
3.1.- Investigaciones centradas en las representaciones de asesores y profesores sobre asesoramiento.....	16
3.1.1.- Investigaciones basadas en lo que dicen los asesores.....	16
3.1.2.- Investigaciones basadas en lo que dicen los profesores.	18
3.2.- Investigaciones centradas en la práctica de los asesores.....	20
3.3.- Investigaciones basadas en la efectividad de Propuestas Específicas de Asesoramiento.....	25
CONCLUSIONES.....	27
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	31
ANEXOS.....	37
1.- Procedimiento para la Revisión Bibliográfica.....	37
2.- Muestras de fichas de lectura elaboradas durante el proceso de revisión bibliográfica..	39

INTRODUCCIÓN

El siguiente documento presenta el Trabajo de Fin de Máster de la especialidad de investigación psicoeducativa con orientación finalista titulado “Los Procesos de Asesoramiento Colaborativo para la mejora de las Prácticas Educativas”. El trabajo comporta la delimitación de este ámbito de estudio, y una revisión bibliográfica de las principales investigaciones empíricas publicadas en los últimos diez años, con el fin de aportar un mapa de conjunto y una lectura personal del estado del arte en dicho ámbito.

Para ello, este documento ha sido redactado en cuatro apartados. En el primero realizaremos la delimitación del tema, contextualizándolo y fundamentando su interés. En el segundo expondremos las bases teóricas del tema, caracterizando qué se entiende por asesoramiento colaborativo. En el tercero presentaremos los resultados de la revisión bibliográfica, realizando un recorrido por los principales trabajos empíricos identificados. El cuarto estará destinado a las principales conclusiones obtenidas a través del análisis de la revisión bibliográfica, que permiten señalar algunos rasgos distintivos del estado del arte de este ámbito de investigación.

En los anexos, se incluye el procedimiento llevado a cabo en la revisión bibliográfica y una muestra de las fichas de lectura elaboradas durante el proceso.

1.- Delimitación del tema

El interés por el tema del asesoramiento psicopedagógico en España proviene de los años 1980, y se refuerza a partir de la implantación progresiva de este tipo de asesoramiento que se realizó con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 y que tuvo su continuación en la Ley Orgánica de Educación (LOE) del 2006. Estas leyes hicieron una apuesta porque la orientación educativa fuera un pilar en la calidad de la enseñanza. En palabras de Solé y Martín (2011) en España la orientación es concebida como un recurso al servicio de la calidad de la enseñanza que permite que los centros educativos promuevan prácticas más inclusivas.

En consecuencia, el asesoramiento psicopedagógico, considerado como un trabajo colaborativo que llevan a cabo orientadores, psicólogos, pedagogos y psicopedagogos con los profesores, es el rol más importante que desempeñan los profesionales de la orientación en el sistema educativo español (Boza, Toscano & Salas, 2007). Si bien este asesoramiento significa una ayuda para un grupo de profesores, este proceso no siempre es sencillo, ya que a veces los asesores son vistos por los profesores como personas externas expertas de las cuales se espera que tengan “como por arte de magia” las respuestas a los problemas educativos planteados. Por lo anterior, se propone que el asesoramiento educativo adopte un modelo colaborativo que permita que profesores y asesores trabajen

conjuntamente en la resolución de problemas educativos. Desde este planteamiento, y dado que en España se considera fuertemente la idea de que realizar un asesoramiento colaborativo es importante en tanto que mejora las prácticas educativas en los diferentes ámbitos (Onrubia, Lago & Pitarque, 1996), esta línea de investigación en los últimos años ha adquirido mayor énfasis. Así lo demuestra la reciente investigación de Montanero (2014), quien llevó a cabo una revisión bibliográfica en el ámbito español, en la cual describe alrededor de quince trabajos a través de los cuales es posible vislumbrar dos tipos de enfoques: por un lado, los estudios que se centran en analizar las relaciones causales entre los procesos de asesoramiento y los cambios en la práctica educativa y, por otro lado, los que se preocupan sobre todo por intentar describir las prácticas de profesores y asesores, así como por comprender los motivos de sus actuaciones.

Sin embargo, como foco de investigación, el tema del asesoramiento colaborativo posee una larga tradición en el ámbito anglosajón, vinculada a autores como Caplan (1980), Erchul (1992), Gutkin (1999), entre otros, y asociada a la noción de “collaborative consultation” que establece las ventajas de abordar un asesoramiento de manera colaborativa más que prescriptiva, con los docentes y otros agentes educativos.

2.- Marco Conceptual: conceptos básicos para entender el Asesoramiento Colaborativo

A continuación explicaremos la intervención psicopedagógica y sus modelos de Intervención, las características propias del asesoramiento colaborativo y las propuestas específicas presentadas principalmente por la literatura internacional.

2.1.- La Intervención Psicopedagógica

La intervención psicopedagógica se concibe como un conjunto de actividades que se llevan a cabo al interior de las instituciones escolares con el fin de dar solución a determinados problemas, prevenir la aparición de otros y colaborar para que las tareas de enseñanza y aprendizaje estén más relacionadas con las necesidades que presentan los alumnos. Se considera por tanto, como un sistema de apoyo a los centros educativos, ya que con su ayuda pueden alcanzar sus objetivos de desarrollo y aprendizaje del alumnado.

Coll (1996) caracteriza el espacio profesional de la psicopedagogía como aquél en que confluyen un conjunto de profesionales (básicamente, psicólogos, pedagogos y psicopedagogos). A ellos se les considera los responsables de la coordinación, asesoramiento, orientación y evaluación psicopedagógica de los estudiantes, y por tanto, de ejercer la intervención psicopedagógica. Dependiendo de las

normativas, de los momentos históricos, de los ámbitos geográficos, entre otros, a estos profesionales se le dan, en la práctica y en la literatura, diferentes denominaciones, tales como: orientador, psicopedagogo, asesor psicopedagógico, psicólogo escolar, etc. Por nuestra parte, en este documento se utilizará habitualmente el concepto de “asesor”. Aún así, cuando se citen a autores específicos, y sobre todo cuando se describan las investigaciones, se usará el término empleado por cada autor.

2.2.- Modelos de Intervención Psicopedagógica

Solé (1998) entiende el modelo como una teoría o marco explicativo sobre el objeto de intervención. Además apunta que adoptar un determinado modelo de intervención psicopedagógica supone tomar dos opciones que tienen importantes conexiones. Por una parte, es preciso optar por un determinado enfoque general de intervención. Por otra, asumir una posición ideológica sobre el papel de la escuela y una teoría concreta sobre la relación entre desarrollo y aprendizaje. Considerando esto, desde la intervención psicopedagógica se distinguen dos modelos, el clínico y el educativo (Bassedas & Huguet, 1983; Luna, 2011; Solé, 1998).

En el primer modelo, también llamado modelo clínico médico o asistencial, la intervención está centrada en la persona. Este modelo considera que el aprendizaje es un proceso individual, vinculado a un conjunto de capacidades innatas que no tienen modificación en lo sustancial. Por tanto se postula que las dificultades que presentan las personas se deben a carencias, limitaciones o alteraciones que tienen origen en la propia persona. Desde la orientación educativa, se realiza una intervención de tipo correctiva.

El segundo modelo es la intervención basada en el modelo educativo constructivo. Desde este modelo se considera el aprendizaje como un proceso social e interactivo que promueve el desarrollo; por ende, su origen se atribuye a la interacción de las características de la persona con los contextos en los que se desarrolla. Desde la orientación educativa, se realiza una intervención principalmente preventiva y optimizadora, en diálogo permanente con los profesores y otros profesionales que en algunos casos puedan intervenir en una situación, de modo que la relación que desarrollará será eminentemente colaborativa. Sobre este último punto hablaré más adelante.

A continuación se presenta la tabla realizada por De la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano (2005) que puede ayudar a comprender mejor cada modelo.

Modelos	Modelo clínico	Modelo educativo
Dimensiones		
Concepción Epistemológica	Lineal-causal	Sistémica
Concepción del Desarrollo	“Inside-out” – Mecanismos intrapsicológicos	“Outside-in” – Mecanismos inter 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 (alumnado, profesores, familias)
Foco de la Intervención	Psicológico -- Sujeto	Psicoeducativo – Contexto
Tipo de intervención	Directa (sobre el alumno)	Indirecta (sobre los agentes educativos)
Coordinación y participación con y de, otros agentes ed.	Baja	Alta

Tabla 1.- Modelos de intervención psicopedagógica: dimensiones críticas

(Extraída de De la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano, 2005)

2.3.- Modelo Educativo Constructivo

El modelo educativo constructivo es el modelo desde el cual se abordará el asesoramiento colaborativo. Monereo y Solé (1996) consideran que este modelo es el más adecuado para orientar la intervención psicopedagógica, y señalan cuatro afirmaciones en las que se podrían concentrar las premisas básicas del constructivismo como concepción de base que sirve de guía a la hora de ejercer el asesoramiento psicopedagógico.

La primera afirmación postula que el desarrollo humano supone un proceso de permanente culturización. Desde el momento de nuestro nacimiento, nos encontramos en un tipo de cultura organizada con normas y reglas, donde el adulto ejerce una función mediadora con la persona que aprende, ayudándole a adquirir herramientas mentales que le permiten interactuar con el entorno. Esta afirmación concibe que el aprendizaje es el motor del desarrollo. Por lo tanto, lograr dar sentido y llegar a un significado compartido de los aprendizajes de los estudiantes, a través de la interacción en actividades productivas realizadas en conjunto con ayuda del docente, es fundamental para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea efectivo.

La segunda afirmación consiste en que todas las interacciones con los agentes mediadores se llevan a cabo en un contexto social.

La tercera afirmación expone que todos los agentes educativos son responsables de la guía progresiva del aprendiz, promoviendo en ellos mayores niveles de abstracción y autonomía.

Y la cuarta afirmación postula que la inexistencia o baja calidad de la interacción social y la ayuda educativa recibida es crucial en los problemas de aprendizaje de los aprendices.

En base a estas cuatro afirmaciones, tanto la explicación como la posibilidad de intervenir de forma enriquecedora frente a las dificultades de comportamiento, aprendizaje y desarrollo de los alumnos deben buscarse en las situaciones interactivas en las que participa.

2.4.- El asesoramiento psicopedagógico desde el Modelo Educativo Constructivo

El asesoramiento psicopedagógico es concebido desde este modelo como un medio al servicio de la individualización de la enseñanza. Solé (1997) lo define como “un proceso conducente a ayudar a construir, revisar, y/o modificar los esquemas de conocimiento de los participantes implicados en la tarea, con el fin de que la representación de que finalmente se disponga sea más adecuada, más enriquecida, más completa y más compartida” (pág. 84).

Desde el enfoque educacional, la finalidad del asesoramiento de acuerdo a la autora (Solé, 1998) sería contribuir a que la institución escolar pueda desarrollar una enseñanza diversificada y de calidad, ajustada a los diversos usuarios, y potenciando la capacidad de enseñar de los centros y profesores. De hecho, una de las primeras reflexiones formuladas desde el modelo educativo constructivo de asesoramiento psicopedagógico es la realizada por Bassedas (1988) quien señala que es necesario que el asesoramiento asuma como objetivo colaborar con la escuela en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

Se entiende entonces que el asesoramiento es un proceso de construcción conjunta alrededor de una situación que implica al asesor y a un profesor o a un grupo de profesores en el marco más amplio del centro educativo como institución. En esta construcción conjunta y colaborativa las tareas o situaciones se abordan como equipo, reconociendo las competencias profesionales de todos los especialistas que permiten que el trabajo sea abordado desde múltiples miradas.

En cuanto a la figura del asesor, Pérez Cabaní y Carretero (2009) lo definen como un promotor de cambios e innovaciones en los centros educativos, un agente capaz de ayudar a los docentes a resolver problemas que se presentan en la práctica, y un profesional estratégico capaz de tomar decisiones ajustadas a las necesidades de un centro.

La función de los asesores es ayudar a los profesores y otros agentes educativos a ayudar a los alumnos a aprender (Sánchez & García, 2011). Para que esto ocurra los asesores deben ser sensibles a las necesidades de los alumnos, pero también deben estar atentos a lo que necesitan los profesores para ayudar a sus estudiantes. Este conocimiento sobre las necesidades de alumnos y profesores debe integrarse, a modo de ayuda, a través del proceso de resolución conjunta de problemas (RcP), proceso que se explicará en detalle en el apartado 2.5.2.

Para que lo anterior ocurra, es imprescindible que el orientador conozca a los profesionales que trabajan en su entorno y que le pueden ayudar a mejorar la situación de algunos alumnos o familias del centro educativo. El conocimiento mutuo es el primer paso para conseguir un reconocimiento de la actuación de los otros profesionales que participarán ayudando al alumno y a sus familias. Colaborar requiere, por lo tanto, reconocer que el trabajo de uno no puede llevarse a cabo sin la participación de otro. En consecuencia, el asesor no debe plantearse con los profesores como un experto que prescribe al profesorado lo que debe hacer al margen del conocimiento y las aportaciones del propio profesorado. Al respecto, Solé y Martín (2011) señalan que aunque el asesor “no prescribe directamente cómo actuar, funciona como una lente que permite identificar qué es y qué no es un problema, e interpretar las variables que influyen en él o en la situación en la que se trata de intervenir; proporciona un marco que ayuda a analizar la realidad de la que se parte, y establece unos referentes para decidir el sentido de eventuales cambios, cuando se consideren necesarios” (pág. 27).

Llevar a cabo el proceso de asesoramiento colaborativo no es una tarea sencilla, tanto si se actúa como miembro propio del centro educativo como si se hace en tanto que asesor externo. De hecho Huguet (2011) señala que “asesorar y colaborar es una tarea compleja que requiere ganarse la confianza y la credibilidad del equipo educativo, y para conseguirlo hay que saber dónde se pisa, qué necesidades existen en esa comunidad, qué problemas tienen y en qué situación se encuentra el centro con el que hay que colaborar” (pág. 53). De esta manera, para ejercer un trabajo positivo de colaboración para la mejora de la institución, además de conocer el centro, el asesor debe legitimar a todos sus miembros, dando apoyo a los docentes para progresar hacia la inclusión de todos los alumnos.

2.5.- Características del Asesoramiento Colaborativo

El concepto de colaboración en el marco del asesoramiento es complejo y multidimensional, y ello hace que no siempre se use de la misma forma.

Gutkin (1999), intentó aclarar el término colaboración, tomando los aportes de Erchul (1992) y señalando la falsa dicotomía existente entre colaboración y dirección. De esta manera la colaboración y

la dirección no son opuestas uno al otro, ya que lo opuesto a la colaboración es la coerción, del mismo modo que lo contrario a dirección es la no dirección. Según Huerta (2014), para estos autores la colaboración es entendida como “trabajar conjuntamente con otros... cooperar” (pág.14). Por un lado, la colaboración refleja, entonces, un proceso de articulación en la toma de decisiones compartidas entre el asesor y los asesorados. En cambio, la coerción la entienden como una toma de decisiones solo del asesor y en donde los asesorados esperan seguir las indicaciones del asesor aunque no estén de acuerdo. Por su parte, 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 indica, en cambio, que los asesores restringen la expresión abierta de su conocimiento profesional como una forma única de resolver los problemas durante el proceso de asesoramiento. En ese sentido, el proceso de asesoramiento puede ser en términos conceptuales: a) en colaboración y directivo, b) coercitivo y directivo, c) en colaboración y no directivo y d) coercitivo y no directivo.

En cuanto a la relación de colaboración entre asesor y profesores Marrodán y Oliván (1996) señalan que es necesario acordar y explicitar cuáles son las formas de colaboración que unos y otros esperan obtener para que exista complementariedad en la relación. El papel del asesor debe ser el de incidir en la zona de desarrollo próximo de profesores y centros, es decir, en la distancia entre lo que los docentes pueden realizar solos y lo que pueden realizar con ayuda de la intervención asesora.

En palabras de Lago y Onrubia (2011a) desarrollar un rol de asesoramiento colaborativo supone considerar y promover procesos de asesoramiento donde tengan espacio las aportaciones de todos los participantes, y que promuevan el aprendizaje de todos los profesionales implicados y la autonomía de los profesores respecto del asesor.

En relación al establecimiento de un contexto de colaboración, Solé (1998) menciona que este proceso depende de una serie de aspectos determinados e importantes: “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 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” (pág. 68).

Por su parte, Idol, Nevin, y Paolucci-Whitcomb (1995) señalan la eficacia del modelo colaborativo de asesoramiento en el entorno escolar, destacando que algunas de las ventajas son: que se pueden atender mejor a los alumnos con necesidades especiales cuando los maestros generan y acuerdan estrategias e ideas a través de la colaboración; que los docentes pueden adquirir habilidades para colaborar eficazmente; que las soluciones colaborativas tienen más éxito que aquellas que se desarrollan de forma individual; que los cambios positivos se producen en los sistemas escolares cuando se enseña en equipo; que se mejoran las habilidades y actitudes de los colaboradores; y que se mejora el aprendizaje y las habilidades sociales de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Tomando en cuenta lo anterior, desde nuestra perspectiva en el ámbito educativo, el asesoramiento colaborativo tiene por tanto tres características que hacen de él una relación de colaboración propiamente tal: la construcción de significados compartidos; la resolución conjunta de problemas; y la atención a los componentes emocionales y motivacionales implicados. Cada una de estas características se abordará en los siguientes puntos.

2.5.1.- El Asesoramiento colaborativo y la construcción de significados compartidos

El asesoramiento es concebido también como un proceso de construcción de significados compartidos, dicho en otras palabras, de apoyo al cambio en las representaciones del profesorado sobre determinadas situaciones y problemas educativos. Este proceso se da en el marco de un trabajo de resolución conjunta de problemas orientado al cambio y mejora de las prácticas en relación con situaciones y problemas educativos específicos.

Solé y Martín (2001) subrayan que en un asesoramiento colaborativo “es posible ir acercando posiciones, compartiendo significados y de manera paralela modificando concepciones, expectativas y conocimientos previos” (pág. 19). Esto nos lleva a pensar que, en un proceso de colaboración, el cambio en las ideas y concepciones de los profesores se dará en la medida en que se cuestionen sus representaciones anteriores y se les permita la adopción de otras más potentes. Esto debe darse, sin lugar a dudas, en un proceso donde no exista imposición de ideas de unos sobre otros, sino un proceso de negociación y puesta en común de esas ideas; un proceso donde estas ideas se reconozcan como valiosas y necesarias para la consecución de los cambios a implementar.

De esta manera, las funciones actuales de los asesores nacen de la necesidad de aportar ayudas que vayan más allá de las ayudas informales y ocasionales, contribuyendo en la construcción de

soluciones más eficaces y ayudando de manera formal en el proceso de resolución conjunta de problemas. Para ello debe propiciar una adecuada construcción tanto del propio problema como de la relación de colaboración, de modo de hacer explícitas y compartidas las representaciones sobre los problemas que se afrontan. De acuerdo a esto, el objetivo más concreto de la relación de colaboración entre asesor y profesor es construir conocimiento que les permita resolver un problema.

Esta dimensión de construcción conjunta de los componentes de un problema demanda procesos de atribución de sentido, la cual se facilita en la medida en que se tengan en cuenta los componentes emocionales y motivacionales implicados en todo proceso cognitivo complejo, los cuales se explican con más detalle en el punto 2.5.3.

2.5.2.- El asesoramiento colaborativo y la Resolución conjunta de Problemas (RcP)

Friend y Cook (1992) afirman que la colaboración es un medio para resolver problemas y obtener objetivos a través de un proceso voluntario mediante el cual dos o más partes interesadas se unen como participantes del mismo valor al trabajo en un objetivo común.

En esta línea West e Idol (1987) entienden la colaboración en el asesoramiento como procesos de solución de problemas, que se organizan alrededor de ocho pasos progresivos pero interrelacionados: 1. Especificación de los objetivos; 2. Recogida de información; 3. Identificación del problema; 4. Formulación de soluciones alternativas; 5. Elaboración de un plan de acción; 6. Puesta en práctica del plan; 7. Evaluación y seguimiento; 8. Rediseño.

Sánchez y Ochoa de Alda (1995) no se alejan mucho de la definición anterior, pues entienden el asesoramiento como un proceso de resolución conjunta de problemas (RcP) que se concreta en la colaboración entre el asesor y el consultado en la conceptualización inicial del problema, en la búsqueda de soluciones y en la valoración de los resultados. A partir de este marco, delimitan un conjunto de momentos o etapas claves en el proceso de asesoramiento, que desarrollan con un grado de profundidad diferente. Las etapas son: 1. Definición del contexto de trabajo; 2. Creación de la relación entre participantes; 3. Construcción del problema; 4. Construcción de soluciones y supervisión.

De acuerdo a Sánchez y García (2011) la RcP se articula en tres fases: comprensión- deliberación, resolución-volición y evaluación. Los autores señalan que lo que profesores y asesores realizan es el diseño de mejores ayudas para los alumnos, de modo que los profesores las implementen de la manera más eficaz posible. Para ello, las ayudas se co-diseñan y deben ser consideradas por el profesor como ayudas útiles y factibles para resolver la situación que consideren problemática. Desde esta mirada, el asesoramiento es concebido como un proceso de RcP en el que los asesores junto con los profesores co-

construyen mejores ayudas para los alumnos. Para que esta co-construcción conjunta de mejoras ocurra, será fundamental el proceso de significados compartidos que se ha explicado, pues permitirá adquirir conocimientos potentes para prevenir o actuar tempranamente ante futuras dificultades.

Por tanto, asesorar consiste en trabajar juntos. Frente a esta tarea, el asesor tiene dos retos importantes: el primero de ellos es que se hace necesario que el asesor alcance algún grado de comprensión conjunta de los problemas y de los medios para resolverlos; una comprensión conjunta como proceso que está sometido a continuos avances y retrocesos. El segundo reto consiste en poder llegar a crear un clima de aceptación y reconocimiento mutuo entre los participantes que permita que el trabajo no sea vivido como una amenaza para ninguno de los dos, esto último está relacionado con la construcción de la relación que se explica en el siguiente punto de este texto.

Por su parte, Lago y Onrubia (2011b) caracterizan el asesoramiento “como un proceso que se desarrolla a través de una serie de fases, entendidas como etapas en el proceso conjunto de resolución de los problemas y construcción de las mejoras” (pág.17). Las fases y procedimientos básicos que integran el proceso de asesoramiento son:

Fase 1. Análisis y negociación de la demanda y definición conjunta de los objetivos y proceso de asesoramiento: en esta fase los procedimientos básicos están encaminados a delimitar el problema, y a negociar y establecer los roles que desempeñaran cada uno de los participantes del proceso.

Fase 2. Registro y análisis de las prácticas educativas y formulación de propuestas de mejora: los procedimientos se centran en la recogida de la práctica de los asesorados y en el análisis de ésta a partir de referentes teóricos y otras experiencias.

Fase 3. El diseño de las mejoras de las prácticas educativas: los procedimientos realizados llevarán a la delimitación de las mejoras y a la toma de acuerdos para su introducción en la práctica.

Fase 4. Colaboración en la implementación, seguimiento y ajuste de las mejoras: esta fase se centra en la colaboración en el desarrollo, seguimiento y evaluación de los cambios introducidos en las prácticas educativas a partir de las fases anteriores.

Fase 5. Evaluación del proceso y decisiones sobre la continuidad: los procedimientos de esta fase se centran en la evaluación de los resultados y del proceso del asesoramiento, y en la toma de decisiones sobre la continuidad o no del proceso.

2.5.3.- El Asesoramiento colaborativo y la atención a los componentes emocionales y motivacionales implicados en el proceso

Sánchez y García (2011) proponen que los procesos implicados en las fases de la RcP incluyen tanto procesos de naturaleza “fría”, que tienen que ver con comprender la situación problemáticas e intentar una solución, como procesos de naturaleza “cálida”, que tienen que ver con la resonancia

emocional y motivacional que genera el problema a quien lo vive e intenta darle solución. A estos últimos nos referimos cuando hablamos de los componentes emocionales y motivacionales implicados en el proceso.

Los autores destacan que para poder crear la relación de colaboración, en todo proceso de asesoramiento es necesario que se creen las condiciones necesarias. Estas condiciones se relacionan con la creación de un clima de aceptación, valoración y confianza, que provoque en los asesorados expresar sus ideas, concepciones y formas de ver el problema. Todo ello asegurará que los profesores implicados en los procesos de asesoramiento se sientan involucrados en las mejoras. Parafraseando lo anterior, en términos prácticos el asesor durante todo el proceso deberá llevar a cabo dos tareas: la primera es hacer explícitas y compartidas las representaciones sobre los problemas que se afrontan. Para ello debe tratar de conectarse con el problema de quien recibe el asesoramiento mostrando que le escucha, que comprende su visión y valora su capacidad. La segunda es ayudar al asesorado a verse de otra manera con respecto a la tarea, en otras palabras, ayudarlo a que se vea capaz de afrontarla.

Al respecto, Lago y Onrubia (2011b) proponen que la colaboración entre asesor y participantes pasa por algunas tareas de construcción de la colaboración, descritas como “aquel conjunto de intervenciones del asesor y de los participantes orientadas a llegar a un acuerdo respecto a qué, cómo y cuándo introducir cambios en los contenidos de mejora” (pág. 101). Estas tareas de construcción de la colaboración son diversas. En primer lugar, las intervenciones del asesor y los participantes dirigidas a proponer y concretar, matizar, reformular o acordar las actividades y tareas a realizar por parte de los profesores, del asesor, o de manera conjunta, respecto a los contenidos de mejora. En segundo lugar, las tareas de recogida, presentación y síntesis de propuestas de los profesores que son intervenciones del asesor dirigidas a proponer cuestiones para conocer opiniones y propuestas de los profesores, para sintetizarlas, recogerlas y presentarlas; y para generar las correspondientes intervenciones del resto de participantes para matizar, reformular o acordar tales propuestas. En tercer lugar, la presentación y análisis de propuestas por el asesor que hacen referencia a las intervenciones del asesor dirigidas a presentar propuestas que recogen otras informaciones o experiencias sobre los contenidos de mejora o las aportaciones de los profesores, con una formulación orientada al desarrollo de los contenidos de mejora acordados, así como a las correspondientes intervenciones de los asesorados para matizar, reformular o acordar mejoras a partir de estas informaciones o experiencias. En cuarto lugar, las tareas de elaboración de acuerdos generales sobre la introducción de las mejoras en las cuales se realizan intercambios entre profesores y asesor referidos a orientaciones o criterios generales sobre cómo introducir las mejoras. Y por último las tareas de análisis de dificultades y concreciones para la

introducción de mejoras, que consisten en las intervenciones de los profesores y del asesor para precisar las dificultades o problemáticas relacionadas con la manera de introducir aspectos concretos de los contenidos de mejora.

Cabe destacar que tanto en estas tareas dirigidas a promover y mantener los procesos de colaboración, como en las que buscan organizar y regular el proceso de resolución conjunta de problemas, el lenguaje que utiliza el asesor juega un importante papel, pero en este documento no se entrará en esta cuestión, puesto se requiere de un extenso análisis que nos llevaría a alargar este documento más de lo requerido (véase por ejemplo Lago & Onrubia, 2011; Luna, 2011; Sánchez & García, 2011).

Hasta aquí hemos argumentado cómo se concreta la intervención psicopedagógica y los componentes esenciales para que durante el proceso de asesoramiento que desarrolla el asesor al interior de los centros educativos, logre establecer una relación de colaboración e interdependencia mutua con los docentes, de modo que promueva en ellos la autonomía en la resolución de problemas.

2. 6.- Propuestas específicas de asesoramiento colaborativo

A continuación mencionaremos brevemente cinco propuestas específicas de asesoramiento colaborativo para la mejora de las prácticas educativas, las cuales se han desarrollado principalmente en el ámbito extranjero.

2.6.1.- Collaborative Consultation

West y Idol (1987) establecen un conjunto genérico de principios para la construcción de la relación de colaboración entre asesores y asesorados conocida como *Collaborative Consultation*. Desde esta perspectiva, se entiende el proceso de asesoramiento como un proceso interactivo que hace posible que un equipo de personas de diversas especialidades encuentre soluciones creativas a los problemas definidos de forma conjunta. El grupo de especialistas colabora en el proceso de resolución de los problemas aportando su conocimiento específico, sus habilidades de resolución de problemas, sus habilidades de comunicación interpersonal y sus actitudes de relación interpersonal.

La *Collaborative Consultation* conceptualiza a asesores y asesorados como socios con responsabilidad compartida ante la identificación del problema, la planificación de estrategias de intervención y su implementación (Idol, Nevin & Paolucci- Whitcomb, 1995). La comunicación que se establece entre los participantes no es jerárquica; más bien, hay un sentido de paridad que combina las habilidades y conocimientos tanto de asesores como de docentes, y los desacuerdos se ven como

oportunidades para negociar de forma constructiva propuestas útiles. Al mismo tiempo, se considera que tanto asesores como docentes pueden trabajar directamente con los alumnos.

2.6.2.- *Consultee-Centered Consultation (CCC)*

El CCC está relacionado con los estudios del psiquiatra Gerald Caplan (1980), quien define el asesoramiento como un proceso de trabajo conjunto entre un asesor y un asesorado. El autor distingue dos enfoques de asesoramiento, el centrado en el problema, y el centrado en el asesorado. El enfoque centrado en el asesorado se describe como un modelo no prescriptivo que estaría relacionado con el asesoramiento colaborativo.

Durante el último tiempo, el CCC se ha desarrollado como un enfoque centrado en el cambio conceptual que puede tener un asesorado referente a un problema (Hylander, 2003). Sin embargo, también se espera un cambio en su conducta, en su aprendizaje y en su bienestar, y quien media este cambio es el asesor. Para ello el proceso se basa en cómo el asesorado presenta el problema y en las representaciones que tiene de éste (cómo piensa, siente, y cómo está preparado para actuar).

De acuerdo a Hylander (2012) los principios del CCC son cinco: el primero corresponde a que el asesoramiento es un proceso voluntario y el asesorado tiene la iniciativa, tanto para iniciarlo como para detenerlo; el segundo, a que el asesoramiento es una relación no coercitiva basada en la suposición de que tanto los asesores como los profesores son competentes en la aplicación de las intervenciones en el aula; el tercero está relacionado con que la atención se centra en las representaciones de los profesores y en la presentación del problema; el cuarto con que el objetivo del asesoramiento es sumar y organizar el conocimiento; y el quinto principio está relacionado con que el asesoramiento en casos es una medida preventiva para una organización, puesto que se supone que si un caso se resuelve, el asesorado habrá aprendido un nuevo enfoque para resolver ese problema.

2.6.3.- *Instructional Consultation (IC) e Instructional Consultation Teams (IC Teams)*

Rosenfield y sus colaboradores (Rosenfield, 2008; Rosenfield, Silva & Gravois, 2007) explican que el IC involucra a los psicólogos escolares en asesoramiento con el personal de la escuela con el objetivo de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Por su parte el *IC Teams* se define como una intervención a nivel de la escuela diseñada para mejorar las prácticas de enseñanza, los resultados de los estudiantes y para alinear los sistemas de creencias de los profesores y las prácticas con tres principios fundamentales: todos los niños pueden aprender bajo condiciones apropiadas; para que el aprendizaje de los avances se maximice, la instrucción y las tareas requeridas deben coincidir con el nivel de

habilidad de los estudiantes; y tanto los profesores como el personal debe trabajar en conjunto para resolver los problemas educativos y de comportamiento (Rosenfield & Gravois, 1996).

Como explicábamos, el IC y el *IC Teams* se reconocen como un proceso de asesoramiento donde dos o más compañeros de profesión, en una relación no jerárquica, trabajan juntos para resolver un problema. Aquí se establece una relación de colaboración. Esta relación proporciona el espacio para que los profesores reflexionen sobre su práctica en un entorno que les da apoyo, y abre la posibilidad de que puedan examinar el entorno instruccional del estudiante como elemento clave para facilitar su progreso (Rosenfield, 2008).

La realización del IC requiere tener habilidad en los componentes esenciales del proceso; estos incluyen la capacidad de construir una relación de colaboración, que requiere el uso eficaz de las habilidades de comunicación para completar los pasos de las etapas de resolución de problemas. Las buenas prácticas del *IC Teams* requieren la atención al mantenimiento y las funciones del trabajo en equipo. En ambos, asesor y asesorado colaboran para llevar a cabo un conjunto de etapas de resolución de problemas estructurados. Cada etapa tiene tareas específicas que deben completarse antes de pasar a la siguiente etapa. Las etapas de la solución de problemas son: la entrada y contratación; la identificación y análisis de problemas; el diseño de la intervención y la planificación; la intervención, ejecución y evaluación; y el cierre.

2.6.4.- *Conjoint Behavioral Consultation (CBC)*

El modelo CBC, en palabras de Sheridan y Kratochwill (2008) es un modelo estructurado e indirecto en donde las familias y los profesores participan de un proceso de resolución de problemas para dirigirse a las necesidades académicas, conductuales y sociales de los niños. Por ende, se caracteriza como un modelo de asesoramiento basado en la evidencia que promueve esfuerzos colaborativos y responsivos entre familias y escuelas (Garbacz et al., 2008). Algunos de sus objetivos son dirigirse a las necesidades de los alumnos a través de procedimientos de intervención, promover la participación de los padres en el aprendizaje, construir relaciones y facilitar la colaboración de las familias y escuelas.

En un estudio realizado con 20 niños, padres, maestros y consultores (Garbacz et al., 2008), los resultados sugirieron que tanto los padres como los profesores encontraron que el CBC es una forma de servicio aceptable, eficaz y satisfactorio.

2.6.5.- *Exceptional Professional Learning (EPL)*

Truscott y Truscott (2004) y sus colegas de la universidad de Georgia han desarrollado e implementado un enfoque teórico para el asesoramiento colaborativo, enfocado en respaldar

explícitamente el cambio conceptual y conductual de los asesorados. Este enfoque recibe el nombre de *Exceptional Professional Learning* (EPL). El EPL es un modelo de asesoramiento comprensivo, basado en la psicología positiva, en la teoría de la autodeterminación, en la teoría de aprendizaje constructivista y socioconstructivista, en la cognición situada y en la práctica distribuida. Su propósito es promover los cambios a través de la manera en que los educadores identifican, implementan, se adaptan, y mantienen las prácticas educativas y conductuales eficaces. Además a través del diálogo se promueven relaciones no jerárquicas, con el fin de reducir la impresión de los asesores como expertos, reconociendo en los asesorados la competencia y la promoción de sus elecciones autónomas.

El aspecto más relevante de los proyectos EPL lo constituyen la solución de problemas, donde los asesorados participan a través de estudios de caso. Después de identificar a un estudiante o a un grupo de estudiantes, los asesorados aprenden a recoger la información necesaria para definir el problema, a analizar los datos y a desarrollar maneras alternativas para abordarlo. Posteriormente aprenden cómo implementar la observación para verificar el progreso y determinar si su plan de trabajo está dando resultados. De esta manera, este modelo de asesoramiento también sería colaborativo, puesto que en conjunto asesor y asesorados resuelven un problema a través de una relación de igual a igual.

3.- Trabajos empíricos relacionados con el proceso de asesoramiento colaborativo para la mejora de la práctica

A la luz de nuestra revisión de los trabajos empíricos publicados y consultados tanto a nivel nacional como internacional de los últimos diez años, hemos identificado tres tipos de investigaciones las cuales definimos por su foco de análisis.

En el primero ubicamos todas aquellas investigaciones que ponen su foco en el análisis de las representaciones de asesores y profesores sobre el asesoramiento. En el segundo las investigaciones que analizan la práctica del asesoramiento. Y en el tercero los trabajos que ponen su foco en el análisis de la efectividad de algunas propuestas específicas de asesoramiento.

Con el fin de dar a conocer la revisión bibliográfica llevada a cabo, la cual da cuenta del estado del arte del tema en cuestión, a continuación describiremos las 23 investigaciones consideradas. Cabe señalar que si el lector desea conocer cómo se llevó a cabo este proceso de revisión puede consultar el Anexo 1.

3.1.- Investigaciones centradas en las representaciones de asesores y profesores sobre el asesoramiento

3.1.1.-Investigaciones basadas en lo que *dicen* los asesores

Desde la perspectiva de los asesores existen algunas investigaciones que entregan datos importantes sobre el modelo de intervención que llevan a cabo, la percepción que tienen acerca de su desarrollo profesional, sus roles y funciones, cuáles son las labores que mayormente desempeñan, la satisfacción y dificultades con su trabajo. A continuación se exponen los resultados más importantes de siete investigaciones encontradas bajo este enfoque.

La primera de ellas es la investigación llevada a cabo por Luque (2005), quien a través de encuestas y grupos de discusión trató de conocer a qué actividades les dedica más tiempo una muestra de orientadores, qué dificultades encontraban, la satisfacción con su trabajo y qué valoración percibían por parte de los demás miembros de la comunidad escolar. Entre las respuestas más representativas, los orientadores señalaron que dedicaban cerca de un tercio de su tiempo a la atención de las necesidades del alumnado, un cuarto a la coordinación de la acción tutorial, algo más de un 10% al asesoramiento del profesorado y otro tanto a la aplicación de programas de orientación. Las dificultades que más mencionan son la sobrecarga de trabajo y la falta de formación y colaboración que perciben en el profesorado. En cuanto al reconocimiento social, consideran que el equipo directivo les conoce bien, les valora y colabora; que los alumnos y padres les valoran bastante, pero colaboran poco, y por último que los profesores les conocen, pero son los que menos les valoran y colaboran. La satisfacción de los orientadores consigo mismos es en general pobre, y con lo que más satisfechos están es con la orientación académica y profesional, actividad que pueden controlar casi en forma exclusiva. Una de las conclusiones más relevantes del estudio es la constatación de una falta de sintonía con el profesorado.

La segunda investigación es la de Aciego de Mendoza, Álvarez y Muñoz de Bustillo (2005) quienes a través de un sistema de entrevistas semiestructuradas con 21 profesionales de los centros de la Comunidad Autónoma Canaria, analizaron la conceptualización que el asesor psicopedagógico hace del servicio que presta y de su propio rol, de las demandas que recibe, los aspectos que le reportan mayor satisfacción y los que dificultan el desarrollo de sus tareas y, finalmente, las demandas formativas que les formulan. Se trata de una investigación empírica, descriptiva y de carácter exploratorio, que en sus resultados constata un alto grado de acuerdo de los asesores entre cuáles creen que deben ser sus ámbitos de actuación, una amplia heterogeneidad de demandas y actuaciones, así como la opinión compartida de que su figura es altamente valorada por los distintos miembros de la comunidad

educativa, especialmente, por el equipo directivo y el alumnado. No obstante, la constante demanda de asesoramiento para la atención a la diversidad, las dificultades de implicación y coordinación con el profesorado y la escasa presencia del asesoramiento familiar, son aspectos que reclaman una especial atención.

La tercera investigación con foco en el rol de los orientadores corresponde a Boza, Toscano y Salas (2007) quienes por medio de una encuesta pidieron a orientadores de secundaria que señalaran qué roles y funciones creían que cumplían, qué importancia les atribuían a los mismos y cuánta dedicación les concedían. Los autores presentan conclusiones similares a las anteriores, puesto que sus resultados apuntan a que los roles relacionados con la intervención indirecta son los considerados más relevantes por los orientadores, sin embargo, no siempre son los roles a los que dedican más tiempo. Este resultado se condice con todos los anteriores, es decir, los orientadores señalan que las funciones de asesor no son las más realizadas. Sin embargo, el asesoramiento a los tutores para la función tutorial que ejercen sí parece ser una función reconocida como importante y a la vez factible.

El cuarto estudio es el de Luna y Martín (2008) quienes a través de una metodología cualitativa y con entrevistas en profundidad con profesores y orientadores de secundaria llevaron a cabo una investigación para conocer las concepciones sobre el asesoramiento psicopedagógico. Aquí solo mencionaremos los resultados que mostraron los orientadores estudiados, quienes tenían unas ideas muy próximas a un enfoque educativo de asesoramiento. Estos entendían su labor como una ayuda colaborativa para el desarrollo del centro en su conjunto, dinamizando innovaciones o tratando de influir en las ideas del claustro.

La quinta investigación es la de Hernando y Montilla (2009). Los autores estudiaron qué opinan los orientadores de secundaria del trabajo que desempeñan, de sus funciones y roles más importantes, y de los elementos que obstaculizan su trabajo. Dentro de los resultados es posible rescatar que los orientadores mencionaron como aspectos muy importantes el asesoramiento y la coordinación con los tutores, los padres y con los organismos externos al centro. A través de grupos de discusión, esta investigación ratificó que el asesoramiento a profesores de secundaria es una de las tareas más frecuentes, y que la intervención directa con los alumnos les ocupa mucho tiempo.

La sexta investigación en este ámbito es la de Cano y García Nieto (2009). A través de su investigación los autores concluyen que es imprescindible mejorar el ajuste entre lo que los orientadores consideran que son sus funciones y lo que perciben que les demanda el resto de la comunidad escolar. Los resultados de su investigación apuntan a que los orientadores creen que los profesores le atribuyen mucha importancia a la orientación académica y profesional, al diagnóstico de alumnos y al plan de

atención a la diversidad. En cambio, la contribución del orientador a la innovación e investigación y a la formación es lo que menos consideran que valoran los profesores. En esta misma línea según la percepción de los orientadores los profesores valoran su contribución a aspectos relacionados con la atención a alumnos y mucho menos sus funciones de ayuda a los propios profesores.

La séptima investigación realizada por Gibbons, Diambra, y Buchanan (2010) exploró las percepciones y actitudes de los asesores escolares sobre la colaboración en un estado del sureste americano a través de encuestas. A los participantes se le preguntó sobre su nivel de colaboración, y con quiénes a menudo colaboraban. La mayoría de los participantes informaron que colaboran regularmente, y que con quienes a menudo colaboran son: los docentes, los administradores, los padres, otros asesores escolares, los estudiantes, el personal de apoyo escolar (trabajadores sociales, psicólogos, etc). Esto puede sugerir que los asesores escolares perciben que es más importante colaborar con aquellas personas que están más involucrados en las actividades escolares del día a día y los que afectan más directamente a la educación de los estudiantes en la escuela.

En general, este grupo de investigaciones demuestran que los asesores perciben que las dificultades de su rol están relacionadas con la excesiva carga de trabajo, la falta de formación y la poca colaboración que tienen con los docentes, es más, consideran que estos son los agentes que menos los valoran en cuanto al asesoramiento para la mejora de la práctica educativa. Un dato que consideramos especialmente interesante de estas investigaciones es el aportado por la investigación de Luna y Martín (2008) quienes señalaban que los asesores tenían una idea muy próxima al enfoque de asesoramiento educativo, pues entendían su labor como una ayuda colaborativa para el desarrollo del centro en su conjunto, dinamizando innovaciones o tratando de influir en las ideas de su centro.

3.1.2.- Investigaciones basadas en lo que *dicen* los profesores

En este apartado relacionado con las concepciones que tienen los profesores sobre el asesoramiento, presentaremos cuatro investigaciones. A grandes rasgos, desde la perspectiva de los profesores, las investigaciones describen el tipo de ayuda que demandan, otras muestran por qué es difícil “empoderar” al conjunto de profesores, y cómo conciben el trabajo del asesor.

La primera investigación es la realizada por Brownell, Adams, Sindelar, Waldron y Vanhover (2006) quienes diseñaron un proceso de desarrollo profesional impulsado por la solución de problemas en colaboración, centrándose en lo que los maestros decían que necesitaban para cambiar su práctica docente. Comenzaron este proyecto de tres años con el supuesto de que la colaboración profesional tiene beneficios en cuanto a que ayuda a los maestros de educación general a mejorar su instrucción en

el trabajo con estudiantes con discapacidades y con aprendices de alto riesgo. Cabe señalar que definieron que los beneficios de la colaboración están relacionados con las prácticas que adoptan los maestros.

La investigación utilizó la metodología de estudio de caso, para estudiar a ocho profesores de educación general involucrados en un proceso de desarrollo profesional, en dos escuelas urbanas de Estados Unidos, donde se les explicaban nuevas estrategias para desarrollar en su clase de literatura. La recolección de datos se hizo a través de observaciones en el aula de manera formal e informal, entrevistas a los profesores y sus directores, notas de campo de las reuniones, notas informativas de las discusiones del personal del proyecto y documentación de las conversaciones informales con los participantes. Los principales resultados muestran que todos los maestros adoptan las nuevas estrategias, pero algunos sólo adquieren una o dos. Además los profesores que tenían una sólida base de conocimientos, fueron capaces de considerar las necesidades de cada estudiante, y que entendían cómo adaptar las estrategias propuestas para sus estudiantes. De esta forma es posible evidenciar en sus resultados que la colaboración es fundamental para que los docentes mejoren su trabajo con estudiantes con discapacidades.

La segunda investigación es la de Domingo y Hernández (2008), quienes utilizaron una metodología cualitativa en la que por medio de historias de vida y grupos de discusión trataron de entender por qué existe la dificultad de “empoderar” al profesorado. Los profesores de esta investigación señalaron que ni los centros de profesores ni la inspección son para ellos un apoyo útil. En cambio los orientadores sí lo son, pero los profesores consideran que a menudo están demasiado alejados de lo que significa la vida cotidiana del aula. Esta investigación clasifica además las ayudas que demandan los profesores según se están refiriendo a una dimensión estratégica, al contenido del trabajo o a una dimensión relacional-emocional. En cuanto a la dimensión estratégica, los profesores demandan ayudas para facilitar su trabajo en equipo, para organizar bien las reuniones, para diagnosticar problemas del centro exhaustivamente y para construir propuestas de acción a partir de soluciones expresadas. En cuanto a los contenidos o las tareas que afrontan, los profesores demandan soluciones sobre problemas “reales” (convivencia, disciplina, evaluación, interpretación de la legislación y atención a la diversidad). Por lo que respecta a la dimensión relacional-emocional, los profesores piden que se les reconozca como persona y como profesional, un asesoramiento cercano que sea un acompañamiento para no sentirse solo, un apoyo emocional que transmita ánimo y seguridad.

El tercer trabajo es el de Luna y Martín (2008) revisado también en el apartado anterior. Los resultados demostraron que la mayoría de profesores concebían el trabajo del orientador como el de un

experto en los problemas de ciertos tipos de alumnos. Además, algunos profesores y orientadores mostraban un perfil que podríamos llamar mixto: para ellos, algunas de las situaciones problemáticas que se dan en el ámbito escolar tienen que ver con las diferencias individuales de los alumnos y el orientador debería estar disponible para atenderles. Por el contrario, otras situaciones se explican por determinadas dinámicas del centro o de la sociedad a las que todo el claustro debe tratar de dar respuesta y, para aprender a hacerlo, el orientador puede ser un asesor muy útil. Una de las conclusiones más interesantes es que aunque todos los participantes consideraban útil el trabajo del orientador, no todos conciben de la misma manera el objeto de su intervención y el tipo de relación que debe mantener con otros profesionales.

La cuarta investigación es la realizada por Anaya, Suárez y Pérez González (2009) quienes subrayan la importancia de conocer qué tipo de ayuda demandan los propios profesores españoles. Los autores aplicaron a nivel nacional una encuesta sobre las necesidades de ayuda a los docentes de todas las etapas. Los resultados apuntan que los profesores, independientemente de sus años de experiencia, demandan más asesoramiento y ayuda de expertos en lo relativo a la atención a alumnos que presentan problemas de conducta, dificultades de aprendizaje o necesidades educativas especiales.

En estos cuatro trabajos es posible observar que los profesores perciben como útil el trabajo del asesor, sin embargo, consideran que a veces están muy alejados de la realidad del aula. Independiente de lo anterior, los profesores demandan asesoramiento en diversos temas y consideran que son los asesores quienes pueden ayudarles a encontrar respuestas a diversas problemáticas. Si se hace una comparación entre los resultados de las concepciones sobre el asesoramiento que tienen los asesores y los profesores, es posible vislumbrar que las opiniones no coinciden ya que ambos tienen opiniones diferentes sobre lo que necesitan de cada uno.

3.2.- Investigaciones centradas en la práctica de los asesores

En cuanto a los estudios relacionados con la práctica de los asesores, encontramos varias investigaciones que nos permiten destacar diferentes elementos para enmarcar las características de un asesoramiento colaborativo educativo. En este apartado, presentaremos ocho estudios que hemos consultado y seleccionado durante la revisión bibliográfica.

La primera investigación es la referida a la tesis doctoral de David de la Oliva (2002, cuyos resultados se recogen parcialmente en De la Oliva, Martín & Vélaz de Medrano, 2005), la cual a través de un estudio de casos por medio de entrevistas, cuestionarios y análisis de documentos del centro analizó el modelo de intervención psicopedagógica que se llevaba a la práctica en seis institutos públicos de

educación secundaria de la Comunidad de Madrid. Los resultados más relevantes de esta investigación apuntan a que el apoyo de los asesores a los profesores referente a los procesos de enseñanza y aprendizaje es el que parece más abandonado. Además concluyen que la intervención psicopedagógica se está llevando a cabo y está contribuyendo a la mejora de la educación, pero desde intervenciones que pueden ser consideradas marginales. Los autores en este estudio resaltan que, en todos los centros estudiados, la intervención psicopedagógica del orientador se dirige preferentemente a los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y, en segundo término, a los alumnos de Bachillerato. Además, concluyen que con independencia de la mayor o menor intensidad y calidad con las que los alumnos reciben los beneficios de la orientación personal (fundamentalmente a través de la acción tutorial), académica y profesional, los agentes de orientación y los profesores parecen seguir sin encontrar los motivos, el momento, los recursos o la sintonía para trabajar conjunta y activamente en la mejora de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El segundo estudio es la tesis doctoral de García (2003, cuyos resultados se recogen parcialmente en García & Sánchez, 2007), la cual buscó conocer qué cambios son capaces de asumir los asesores a través de un estudio de observación participante. Para ello observó a dos orientadoras en el trabajo que realizaban con los profesores en sus institutos de secundaria de Salamanca, antes y después de una experiencia de formación. El sistema de análisis de la práctica permitía observar los elementos descritos en García, Rosales y Sánchez (2003), esto es: el grado en el que se hacen explícitas las definiciones, búsquedas de solución y supervisiones de los problemas, y el grado en el que los profesores participan en su construcción. Además, se contemplaba la otra dimensión del asesoramiento, es decir, en qué medida las orientadoras transmitían mensajes de escucha, comprensión y valoración a los profesores. La importancia de estos elementos y la manera de llevarlos a cabo a la hora de asesorar se trabajaron durante el seminario de formación. Los resultados más importantes muestran que después del seminario de formación sí se detectaron cambios en la atención a la persona, pues el número de casos en los que las orientadoras hacían ver a los profesores que les escuchaban, valoraban o comprendían se incrementó significativamente. Sin embargo, el grado de explicitud del proceso de resolución de problemas y el nivel de participación concedido a los profesores no experimentó cambios estadísticamente significativos en la dirección esperada. La conclusión que más se destaca de esta investigación apunta a que tratar de mejorar la propia práctica hacia un modelo de asesoramiento colaborativo puede ser un proceso muy costoso para los orientadores. Para conseguirlo no es suficiente contar con una alta motivación y un buen conocimiento del modelo teórico, pues colaborar mejor implica modificar creencias arraigadas y probablemente procedimientos automatizados.

El tercer estudio es el publicado por Castelló y Monereo (2005) quienes en el contexto de un seminario de formación para asesores, llevaron a cabo una investigación sobre la práctica de estos profesionales. En este estudio se realizó un seguimiento a través de los diarios profesionales de los asesores, de entrevistas personales, de informes retrospectivos y de la utilización de la herramienta PACA (Pauta de Análisis de Contextos de Asesoramiento). Esta herramienta se describe como una guía para que el asesor explicita, en diferentes fases, diferentes aspectos de la situación sobre la que debe intervenir. Su finalidad es ayudar al asesor a mantener una visión contextual de los problemas, para poder compartirla con los implicados. En la fase de planificación, el asesor debe analizar la demanda o el conflicto, las intenciones de los diferentes actores y los objetivos preliminares de su intervención. En la fase de intervención, el asesor especifica las acciones (sus tiempos y lugares) que llevará a cabo con cada uno de los actores para construir la colaboración y avanzar en los objetivos propuestos. En la fase de evaluación se explicitan los indicadores de cambio que podrían ser pertinentes para cada acción y los instrumentos que se utilizarán para poder decir si efectivamente ha habido cambio.

Algunas de las reflexiones de los autores respecto al análisis del caso seleccionado es que en ocasiones puede existir una dificultad para mantener la visión contextual cuando surgen dificultades inesperadas y también es posible que algunas concepciones implícitas influyan en el cambio de estrategia de los asesores. Sin embargo, el uso de la herramienta aporta ayudas al asesor en tanto que explicita y analiza concepciones y variables, ayuda a compartir la representación del problema con los asesorados, y ayuda a objetivar y a ser más riguroso en el análisis.

La cuarta investigación es la llevada a cabo por Lago (2005 y que se reporta también en Onrubia & Lago, 2008). Cabe señalar que este trabajo es el que dio origen a la estrategia que proponen los autores y que describimos en el apartado 2.5.2. Esta investigación tenía como objetivo estudiar en profundidad los mecanismos por los que el orientador logra influir en la mejora de las prácticas evaluativas de los profesores. A través de una metodología de estudio de casos, los autores se centraron en dos objetos de análisis: las prácticas evaluativas de dos profesores de matemáticas de la Educación Secundaria y un proceso de asesoramiento para la mejora de dichas prácticas.

Los autores analizaron lo que el asesor decía y hacía en tres niveles: por una parte, observaron las fases y procesos generales de su intervención, para tener una medida de hasta qué punto el asesoramiento se apoyaba en la reflexión conjunta sobre la práctica docente real. Por otro lado, analizaron las tareas que se fueron desarrollando para construir la propia tarea y la relación, con el fin de entender cómo trataba de asegurar el asesor que se le atribuyera significado y sentido a la mejora. Y por último, analizaron los recursos discursivos que desplegaba el asesor para asegurar la participación, la

comprensión conjunta y la regulación de las relaciones interpersonales. El proceso de asesoramiento se realizó en cinco sesiones de trabajo a lo largo de unos meses de un curso escolar.

Dentro de las conclusiones más destacables se encuentran la importancia de prestar atención no sólo al contenido del asesoramiento, sino también al propio proceso que, en definitiva es lo que asegura que se realice un ajuste en las prácticas de los profesores y que son objeto de mejora. Las fases que se proponen son: a) análisis y negociación de la demanda, b) registro y análisis de la práctica y formulación de las propuestas de mejora, c) diseño de las mejoras, d) colaboración en el desarrollo, seguimiento y evaluación de los cambios introducidos.

La quinta investigación es la de Hernández, Santana y Cruz (2007) quienes utilizando la discusión de grupo, llevaron a cabo un estudio relacionado con el asesoramiento colaborativo de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) en el contexto de la comarca comprendida en Valle de la Orotava en la isla Tenerife. Participaron en esta investigación los profesionales de los EOEP de la zona y una muestra de profesorado de distintos centros. Concretamente, en este estudio se exploraron cuestiones relacionadas con el asesoramiento educativo tales como: qué funciones y tareas de apoyo se hacen en el marco de las escuelas, cómo las hacen y cómo son valoradas por los EOEP, entre otros. En este apartado haremos referencia solo a los resultados desprendido de las respuestas de los profesionales de los EOEP. Según los equipos, respecto a las actividades, funciones y tareas de asesoramiento de los EOEP, los resultados demuestran que la dinámica cotidiana dificulta en gran medida la utilización de un modelo de tipo colaborativo. Sin embargo, la cultura predominante en los centros respecto al asesoramiento, así como el tipo de ayuda que les es demandado por el profesorado, determina en gran medida la relación y se constituye en un factor que condiciona el estilo de trabajo.

El sexto trabajo que presentamos es la tesis doctoral de Luna (2011). El objetivo de su investigación fue avanzar en la comprensión de la distancia entre la práctica y el modelo teórico de asesoramiento que tienen los asesores efectivos. A través de un estudio de casos instrumental, investigó lo qué les es difícil hacer y qué es lo que logran llevar a cabo dos asesores de Institutos Públicos de Educación Secundaria de la comunidad de Madrid. La metodología utilizada fue acompañar durante todo un año a los asesores en su trabajo habitual, donde recogió información a través de la observación y de entrevistas. Los resultados más significativos señalan que los orientadores dedicaron más horas de trabajo a la acción tutorial, la orientación académica, la profesional y a la coordinación; y menos tiempo a las actividades relacionadas con la docencia; y una proporción similar al apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje concebidos en sentido amplio.

Además, concluye que el tipo de recursos que despliegan los orientadores para generar un clima respetuoso y apropiado para la resolución de la tarea en las reuniones trasciende los recursos para atender a la persona. La autora también expone que los resultados de las observaciones y las entrevistas permiten aventurar que el origen de las dificultades para asesorar eficazmente es el temor a poner en riesgo el clima de la relación. Por otro lado, señala que los profesionales estudiados utilizan herramientas eficaces desde el punto de vista de la tarea y de la relación. Se destaca: el uso de protocolos, el no adelantarse a las soluciones y el trabajo en equipo respetuoso y colaborativo.

El séptimo trabajo es el de Thornberg (2011) quien a través de la Grounded Theory investigó cómo se desarrollaba la colaboración multiprofesional (profesores, directores y miembros del equipo de asesoramiento) para la atención a estudiantes desafiantes. La iniciativa comenzó en diciembre de 2006 y duró 4 años, se realizó en dos distritos de Suecia donde participaron cinco escuelas primarias. El equipo de asesores constaba de cuatro miembros: dos trabajadores sociales capacitados y dos educadores especiales que diseñaron el proyecto para proporcionar asistencia inmediata a los padres y estudiantes desafiantes con problemas psicosociales. A través de la resolución de problemas y el asesoramiento colaborativo con los maestros, el desarrollo de las intervenciones y los cambios en que se realizaron en las escuelas respondían a las necesidades de los estudiantes y de sus profesores para ayudar a mantener a los estudiantes en riesgo en el aula regular. La metodología utilizada fueron focus group con los adultos y entrevistas individuales con los niños.

Uno de los resultados más interesantes de este estudio son los cuatro elementos básicos que de acuerdo al autor se pueden observar al momento de llevar a cabo un asesoramiento colaborativo y establecer una sincronización de los recursos humanos. Estos elementos son: la fijación de metas, la responsabilidad compartida, la coordinación de las culturas profesionales y las relaciones positivas que se establecen entre los diferentes actores del proceso.

El octavo y último trabajo revisado es el llevado a cabo por García, Mesón y Sánchez (2014) quienes analizaron si las dificultades de colaboración detectadas en las sesiones de asesoramiento de cinco asesores y si una participación alta por su parte (lo que definen como un tipo de hiperresponsabilización) se relacionan con el proceso de resolución de problemas que se esté encarando, con el origen de la demanda y con el tema tratado.

Los resultados de este trabajo han sido obtenidos a partir de un reanálisis conjunto de los datos procedentes de dos estudios previos (García & Sánchez, 2007; Sánchez, 2000). En el primer estudio participaron tres asesores de un Equipo de Orientación Educativa y en el segundo dos orientadoras de dos institutos públicos de Educación Secundaria. Los asesores y las orientadoras fueron acompañados y

observados en su trabajo durante un periodo prolongado de 16-18 días repartidos entre cuatro a cinco meses cada uno. Todas las observaciones fueron transcritas y conformaron el material de análisis. Los resultados muestran que las dificultades para colaborar tienden a ser mayores cuando se habla de los procesos de enseñanza aprendizaje y que el tipo de hiperresponsabilización estudiado es más frecuente en el momento de buscar soluciones a los problemas, cuando los asesores tratan algún asunto que según la historia del centro o la normativa es de su incumbencia. y al hablar de orientación y tutoría.

De manera general, los resultados de las investigaciones expuestas nos revelan que son diversos los estudios que han intentado describir cuáles son las principales dificultades para colaborar que tienen los asesores, y si los programas de formación les entregan nuevas herramientas que les permiten abordar de manera más efectiva y colaborativa el asesoramiento para la mejora de la práctica. Sin embargo, consideramos que hay una escasez de investigaciones que describan cómo los asesores efectivos realizan el proceso de asesoramiento.

3.3.- Investigaciones basadas en la efectividad de Propuestas Específicas de Asesoramiento

En este apartado se hará mención a cinco trabajos seleccionados durante la revisión bibliográfica que hacen referencia a la efectividad de algunas propuestas específicas de asesoramiento.

El primer estudio es el presentado por Tysinger, Tysinger y Diamanduros (2009) quienes investigaron los enfoques de asesoramiento de colaboración-directiva y colaborativa-no directiva y la influencia de las expectativas de los profesores en sus clasificaciones de un asesoramiento exitoso. Para el estudio se utilizaron grabaciones en video y cuestionarios, los cuales fueron aplicados a 202 asesores y profesores. Algunos de los resultados más importantes muestran que las expectativas del 67% de los profesores estaban relacionadas con el asesoramiento colaborativo-directivo. Además, los resultados predijeron que los profesores aceptan más la intervención cuando se utiliza la colaboración-directiva que cuando se utiliza la colaboración-no directiva. De esta manera las principales conclusiones que arrojó este estudio son que las calificaciones son significativamente mayores para los asesores y las intervenciones cuando se utiliza el criterio de colaboración-directiva. La importancia de esta línea de investigación reside en su aplicación práctica, lo que permite a los profesionales de las escuelas y a los psicólogos escolares tener mayor conocimiento en la selección de la estrategia adecuada para maximizar la eficacia percibida por el asesorado en la aceptación de la intervención.

El segundo estudio es el llevado a cabo por Gràcia, Galván-Bovaira, Vilaseca, Rivero y Sánchez-Cano (2011) quienes presentan los resultados de una investigación en la que participaron dos maestras de educación infantil y dos de educación primaria, con quienes se llevó a cabo un asesoramiento

utilizando la metodología conversacional con el objetivo de promover un cambio conceptual en relación con la representación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral. Durante un periodo de cuatro meses las dos maestras del grupo experimental participaron en cuatro reuniones de asesoramiento con algunos de los investigadores. El modelo de asesoramiento que se tomó como base es el que considera que el trabajo de formación con profesionales tiene que plantearse como una labor de equipo y en colaboración, en el que el asesor no se sitúa como experto ante los asesorados sino como un profesional que pretende ayudar a encontrar conjuntamente los aspectos mejorables de su práctica en relación con los objetivos previamente delimitados, así como a buscar de manera colaborativa las maneras de conseguirlo.

Los resultados mostraron que recién en la tercera sesión la maestra progresaba y tomaba en cuenta las propuestas que los investigadores hacían durante las sesiones de asesoramiento y la incorporación de estas sugerencias en su discurso. Por lo que los autores ponen de manifiesto que aunque el cambio es posible, se trata de un proceso lento y complejo.

La tercera investigación es la de Gravois y Rosenfield (2011) quienes preocupados por la desproporcionada colocación de estudiantes de minorías en la educación especial en Estados Unidos, investigaron el impacto de la *Instructional Consultation Teams (IC Teams)* en la remisión y colocación de estos estudiantes en la educación especial. Seleccionaron trece escuelas para que participaran en un entrenamiento para implementar el *IC Teams* como un medio para hacer frente al problema de la excesiva identificación de estudiantes de minorías para los servicios de educación Especial. Además se seleccionaron nueve escuelas de comparación que no participaron del entrenamiento.

Los resultados del presente estudio demostraron el alto impacto de la implementación de *IC Teams* en la recomendación de la educación especial y los patrones de colocación de los estudiantes de minorías a diferencia de los alumnos de las escuelas de comparación, ya que las minorías de las escuelas del proyecto *IC Teams* mostraron disminuciones en los índices de desproporcionalidad con respecto a la evaluación y la colocación en la educación especial.

La cuarta investigación es la de Vu et al. (2013) quienes realizaron un estudio experimental que investigó el impacto de la *IC Teams* (Rosenfield & Gravois, 1996) sobre las variables críticas de los maestros, como las prácticas de instrucción, la colaboración y la satisfacción en el trabajo. Como hemos explicado anteriormente el modelo *IC Teams* postula que la colaboración estructurada con los maestros mejora las prácticas de enseñanza y, a su vez, aumenta el éxito de los estudiantes, reduce las dificultades de conducta, y evita la necesidad de realizar una evaluación de educación especial y la posterior colocación del niño. En este estudio participaron treinta y cuatro escuelas de Estados Unidos, durante

tres años; en diecisiete de ellas se ejecutó el *IC Teams* y las otras participaron como grupo control. Se recogieron datos a través de entrevistas semi estructuradas y un cuestionario creado especialmente para el estudio.

Los resultados muestran que si bien en los primeros años no hubo un significativo efecto de la aplicación el *IC Teams*, para el tercer y último año de aplicación, la eficacia docente y la colaboración se vieron afectadas significativamente por la intervención. Además, la proporción de maestros en la intervención de las escuelas que habían utilizado el *IC Teams* varió del 32% al 93%. Por ende, los principales hallazgos sugieren que la implementación de la intervención del *IC Teams* en las escuelas cambia las creencias de los profesores sobre lo mucho que pueden hacer para influir en la percepción de los aprendizajes de sus estudiantes, además aumenta sus percepciones sobre el trabajo colaborativo con los demás miembros de la escuela.

Por último, el quinto estudio es el de Berger et al. (2014) quienes examinaron el uso de la *IC Teams* que hicieron los maestros de diecisiete escuelas durante cuatro años, como programa de apoyo diseñado para mejorar las habilidades de los maestros para trabajar con estudiantes en el aula ordinaria. Los resultados demostraron que el porcentaje de profesores que utiliza el *IC Teams* aumentó en el tiempo, pues el último año, doce escuelas alcanzaron el 67% de la tasa de prevalencia del programa. Pero los datos más significativos son aquellos que sugirieron que las escuelas con alta utilización del *IC Teams* entre los docentes tenían facilitadores eficaces y que trabajaron establemente en colaboración con sus directores.

A través de las propuestas específicas de asesoramiento presentadas en este apartado podemos vislumbrar que muchas de ellas han tenido resultados significativos durante su desarrollo. Además que la mayoría de ellas están relacionadas con el uso de la IC y la *IC Teams*.

CONCLUSIONES

Después de la revisión bibliográfica realizada y a luz de los datos obtenidos expondremos las principales conclusiones, los vacíos y los retos que consideramos que se deberían abordar en el ámbito de estudio, con el fin de disponer de una información más detallada y profunda sobre el proceso de asesoramiento colaborativo realizado al interior de los centros para la mejora de las prácticas educativas.

Desde nuestra perspectiva, en el ámbito circunscrito hemos identificado tres tipos de investigaciones, las cuales definimos por su foco de análisis. En primer lugar, hemos considerado aquellas investigaciones relacionadas con las representaciones de asesores y profesores sobre el asesoramiento. En segundo lugar, aquellas investigaciones que analizan la práctica del asesoramiento en

sí misma. Y en tercer lugar, aquellos estudios que relatan la efectividad de algunas propuestas específicas de asesoramiento.

El grupo de investigaciones centradas en las representaciones de los asesores sobre el asesoramiento revelan que un alto porcentaje de ellas son españolas. A nuestro juicio esto puede estar vinculado a la historia político-administrativa de la educación española, la cual, como explicábamos al inicio de este documento, se remite a ciertos años donde la intervención psicopedagógica tuvo un fuerte impulso y ocupó un lugar central.

Estas investigaciones buscan principalmente conocer a qué actividades les dedican más tiempo los asesores (Boza, Toscano & Salas, 2007; Luque, 2005), qué dificultades encuentran en el desarrollo de su trabajo (Hernando & Montilla, 2009; Luque, 2005; Mendoza, Álvarez & Muñoz de Bustillo, 2005), la satisfacción personal de su trabajo y qué valoración perciben por parte de los agentes educativos (Luque, 2005; Mendoza, Álvarez & Muñoz de Bustillo, 2005), la conceptualización que hacen del servicio que prestan y de su rol (Hernando & Montilla, 2009; Mendoza, Álvarez & Muñoz de Bustillo, 2005), las demandas que reciben (Mendoza, Álvarez & Muñoz de Bustillo, 2005), las concepciones que tienen sobre el asesoramiento psicopedagógico (Luna & Martín, 2008), y el nivel de colaboración que tienen con los actores escolares (Gibbons, Diambra, & Buchanan, 2010).

Entre los resultados más destacados sobre las representaciones de los asesores se observa que existe una falta de sintonía con el profesorado, debido a que los consideran como los agentes que menos los valoran cuando se refieren a la tarea de asesoramiento; pues más bien, valoran el trabajo que hacen directamente con los alumnos o sus familias (Cano & García Nieto, 2009; Luque, 2005; Mendoza, Álvarez, & Muñoz de Bustillo, 2005). Además, perciben que sus funciones como asesor no son las más realizadas, ya que la comunidad les demanda mucho tiempo en otro tipo de tareas. Sin embargo, consideran que son reconocidos socialmente por los equipos directivos, padres y alumnos (Luque, 2005).

Consideramos que el principal vacío en este grupo de trabajos se presenta en las escasas investigaciones que ponen su foco en el análisis de las representaciones que tienen los asesores sobre las actuaciones más adecuadas que desarrollan durante el proceso mismo de asesoramiento. Por lo tanto, consideramos que aquí se encuentra uno de los principales retos de este tipo de investigaciones, ya que conocer este dato podría darnos luces para entender si lo que para ellos es adecuado coincide con las características de un asesoramiento colaborativo.

Ahora bien, en las investigaciones centradas en las representaciones de los profesores se observa que las ayudas que demandan ha sido el tema más estudiado (Domingo & Hernández, 2008; Anaya, Suárez & Pérez González, 2009). En relación a este resultado el asesoramiento colaborativo es

considerado fundamental para mejorar su trabajo con estudiantes con dificultades (Brownell, Adams, Sindelar, Waldron & Vanhover, 2006). En efecto, solicitan mayor asesoramiento en temas relacionados con la atención a alumnos con problemas de conducta, con dificultades de aprendizaje o con necesidades educativas especiales (Anaya, Suárez & Pérez González, 2009). Otro dato interesante, que podría ser el motivo de la falta de sintonía entre profesores y asesores, es que aunque los profesores consideran útil el trabajo del asesor, muchas veces sienten que están muy alejados de la realidad del aula (Anaya, Suárez & Pérez González, 2009).

A partir de nuestra revisión bibliográfica, el principal vacío de este grupo de investigaciones está en la falta de los trabajos en relación con el proceso mismo de asesoramiento, ya que las investigaciones consultadas están relacionadas principalmente con las representaciones que tienen los profesores sobre la figura del asesor más que del proceso en sí mismo. Por lo anterior, consideramos que uno de los retos es realizar investigaciones que pongan el foco de análisis, por una parte, en lo que dice el profesor sobre cómo el asesor lleva a cabo el proceso de asesoramiento (para conocer qué opina, qué le parece, qué necesita, y cómo ellos viven el proceso de asesoramiento). Por otro lado, consideramos que se necesitan crear y poner a prueba vías de intervención sobre cómo modelar las expectativas de ambos para que se acerquen y tengan mayores bases para establecer una relación colaborativa.

En cuanto a los trabajos enfocados en analizar la práctica de los asesores, los resultados muestran diversos aspectos. Por un lado, aunque la intervención psicopedagógica está contribuyendo a mejorar la práctica educativa, a veces las intervenciones pueden considerarse marginales por la falta de sintonía que existe con los profesores (De la Oliva, Martín & Vélaz de Medrano, 2005). Por otro lado, que es importante que durante un proceso de asesoramiento, el asesor preste atención no sólo al contenido del asesoramiento, sino también al propio proceso (Onrubia & Lago, 2008).

Sin embargo, también en este tipo de estudios consideramos que hay un gran vacío, pues son insuficientes las investigaciones tanto hispanas como extranjeras que describan cómo los asesores llevan a cabo el proceso de asesoramiento al interior de los centros educativos y lo que a nuestro juicio es más importante, ya que es un dato fundamental para mejorar la práctica asesora, es que no existen investigaciones dirigidas explícitamente a describir prácticas de asesoramiento efectivas, a excepción del trabajo de Luna (2011). Es por ello que desde nuestra perspectiva, uno de los retos es llevar a cabo investigaciones que permitan comprender cómo realizan el proceso de asesoramiento los asesores efectivos, lo que a posteriori permitiría contar con información que mejore el crecimiento profesional de los asesores.

En cuanto a las investigaciones sobre las propuestas específicas de asesoramiento podemos concluir que existe cierta variedad, pero que al mismo tiempo todas las que hemos identificado provienen del contexto extranjero. Sin embargo, consideramos que uno de los grandes vacíos es el poco diálogo que existe entre ellas, por lo que uno de los grandes retos, aunque parezca ambicioso, sería realizar investigaciones que incluyan referencias mutuas que intenten comprender los elementos fundamentales de cada propuesta, para buscar elementos de integración y para progresar como una teoría más enriquecedora.

A modo general, la revisión bibliográfica llevada a cabo nos permite concluir que cuando se pone el foco en las investigaciones sobre el asesoramiento para la mejora de la práctica educativa nos encontramos con un campo diverso y al mismo tiempo complejo de delimitar.

Además ponemos énfasis en que existe una escasez de trabajos interesados en analizar lo que realmente hacen los asesores durante un proceso de asesoramiento, pues como decíamos, más bien las investigaciones están relacionadas con las representaciones que tienen tanto profesores como asesores sobre el proceso. Esto nos permite concluir que los vacíos se encuentran en la falta de investigaciones que describan cómo se desarrolla el proceso de asesoramiento colaborativo, otras relacionadas con la descripción de procesos de asesoramiento de calidad, y por último, investigaciones que describan cómo un proceso de asesoramiento incide en la calidad de la práctica educativa. A nuestro juicio, si se contara con esta información se podría avanzar hacia una formalización más compartida sobre las actuaciones de los asesores, con el fin de que su desempeño se enmarque en un proceso de calidad que realmente ayude a mejorar las prácticas educativas.

Por lo tanto, desde nuestra perspectiva, los retos más importantes de este ámbito están relacionados con llevar a cabo investigaciones con una doble intención, esto es, por un lado, que describan cómo los asesores llevan a cabo el proceso de asesoramiento y por otro, que describan cómo lo viven los profesores; así mismo consideramos que sería muy interesante contar con investigaciones que describan las implicaciones que tienen los procesos de asesoramiento tanto para las personas involucradas como para la unidad educativa. No queremos dejar de mencionar aquí que otro foco de investigación interesante sería la evaluación que debieran realizar los asesores de su propia práctica, quizás considerando la práctica reflexiva, pues si uno de sus objetivos es ayudar a mejorar las prácticas educativas, ¿cómo podemos decir que realmente lo cumplen si no evalúan su práctica?.

En relación a otro aspecto, consideramos que un problema de las publicaciones en español es la diversidad de términos que se usan en la práctica para referirse a la figura del asesor, lo que muchas veces dificulta la tarea, pues trae mucha confusión al momento de revisar la literatura.

En cuanto a la metodología predominante en las investigaciones consultadas, se constata que la gran mayoría utiliza la metodología cualitativa con una presencia relevante de estudios de casos, y un uso frecuente de técnicas de recogida de información como la encuesta y los grupos de discusión. Sin embargo, consideramos que lo que falta es más observación de la práctica asesora, con el fin de constatar y comprender las actuaciones de los asesores.

Para finalizar y considerando los postulados de los diferentes autores expuestos, definimos el asesoramiento colaborativo, a partir de las investigaciones revisadas, como un proceso de resolución conjunta de problemas entre un asesor especialista en el área del problema a tratar y el profesor o los profesores asesorados, lo que les permite buscar el cambio y mejorar las prácticas educativas. Durante este proceso se llevan a cabo determinadas fases y tareas, se establece una relación positiva que promueve el análisis en conjunto del problema, explorando las experiencias, las concepciones, las interpretaciones, los sentimientos asociados y las fuentes de datos para luego llegar a establecer las metas, las formas de actuación, la reflexión y la asunción de responsabilidades compartidas, esperando que durante el proceso el profesor logre mayor autonomía, así como destrezas, conocimientos y la confianza necesaria para enfrentar futuros problemas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aciego de Mendoza, R., Álvarez, P., & Muñoz de Bustillo, M. (2005). Análisis del rol profesional del asesor psicopedagógico: una visión desde la práctica. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 17 (1), 35-52.
- Anaya, D., Suárez, J., & Pérez González, J. (2009) Necesidades de asesoramiento o ayuda de expertos demandadas por el profesorado se Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (2), 413-425.
- Bassedas, E. (1988). El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva constructivista. *Cuadernos de pedagogía*, 159, 65-71.
- Bassedas, E., & Huguet, T. (1983). Los equipos psicopedagógicos en Cataluña. *Papeles del Colegio*, 12, 13-16.
- Berger, J., Lam Yiu, H., Nelson, D., Vaganek, M., Rosenfield, S., Gravois, T., Gottfredson, G., Vu, P., Shanahan, K., & Hong, V. (2014). Teacher Utilization of Instructional Consultation Teams. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 24 (3), 211-238.
- Brownell, M., Adams, A., Sindelar, P., Waldron, N., & Vanhover, S. (2006). Learning From Collaboration: The Role of Teacher Qualities. *Exceptional Children*, 72 (2), 169-185.

- Boza, A., Toscano, M., & Salas, M. (2007). ¿Qué es lo que hace un orientador? Roles y funciones del orientador en educación secundaria. *XXI Revista de Educación, 9*, 111-131.
- Cano, J., & García Nieto, N. (2009). Percepción del orientador acerca de la importancia que la comunidad educativa atribuye a sus funciones. *Contextos Educativos, 12*, 55-75.
- Caplan, G. (1980). *Principios de psiquiatría preventiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Castelló, M., & Monereo, C. (2005). Análisis de contextos de asesoramiento. Ayudando a re-describir la representación de los problemas. En C. Monereo & J. Pozo (Coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 323-340). Barcelona: Graó.
- Coll, C. (1996). Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional. En C. Monereo & I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 33-52). Madrid: Alianza Editorial.
- De la Oliva, D. (2002). *Modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria: identificación y evaluación*. Tesis Doctoral: Universidad Autónoma de Madrid.
- De la Oliva, D., Martín, E., & Vélaz de Medrano, C. (2005). Modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria: identificación y evaluación. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development, 28* (2), 115-139.
- Domingo, J., & Hernández, V. (2008). Revisión de la práctica asesora desde la voz del profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado, 12* (1), 1-19.
- Erchul, W. (1992). On dominance, cooperation, teamwork, and collaboration in schoolbased consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 3*, 363-366.
- Friend, M., & Cook, L. (1992). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. White Plains, NY: Longman Publishing Group.
- Garbacz, S., Woods, K., Swanger-Gagne, M., Taylor, A., Black, K., & Sheridan, S. (2008). The effectiveness of a partnership-centered approach in conjoint behavioral consultation. *School Psychology Quarterly, 23* (3), 313-326.
- García, J. (2003). *El asesoramiento psicopedagógico: 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, R., Mesón, R., & 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 psicopedagógicos para colaborar con los

- profesores. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development* 37 (2), 278-309.
- García, J., Rosales, J., & Sánchez, E. (2003). El asesoramiento psicopedagógico como construcción de significados compartidos: un estudio sobre su dificultad. *Cultura y Educación*, 5 (2), 129-148.
- García, J., & Sánchez, E. (2007). El desarrollo profesional de los asesores psicopedagógicos: análisis de los resultados de una experiencia de formación. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (4), 499- 522.
- Gibbons, M., Diambra, J., & Buchanan, D. (2010). School Counselor Perceptions and Attitudes About Collaboration. *Journal School Counseling*, 34(8), 2-28.
- Gràcia, M., Galván-Bovaira, M., Vilaseca, R., Rivero, M., & Sánchez-Cano, M. (2011). El cambio conceptual de dos maestras en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral a través de un asesoramiento: un estudio de casos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 32, 179-189.
- Gravois, T., & Rosenfield, S. (2011). *Program evaluation of the IC-Team consortium* (Tech. Rep. No. 1). College Park, MD: University of Maryland, Laboratory for Instructional Consultation Teams.
- Gutkin, T. (1999). Collaborative versus directive/ prescriptive /expert school-based consultation: Reviewing and resolving a false dichotomy. *Journal of School Psychology*, 37 (2), 161-190.
- Hernández, V., Santana, L., & Cruz, A. (2007). El asesoramiento de los equipos de orientación y psicopedagógica (EOEP) en el contexto de los centros educativos: un estudio cualitativo. *Revista de investigación educativa*, 25 (2), 287-304.
- Hernando, A., & Montilla, M. (2009). El estudio de los roles y funciones de los orientadores de secundaria utilizando la técnica de los grupos de discusión. *REOP*, 20 (1), 29-38.
- Huerta, L. (2014). *Diseño, implementación y valoración de un programa de formación de asesores psicopedagógicos en ejercicio desde un modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica*. Proyecto de tesis doctoral. Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona.
- Huguet, T. (2011). El centro educativo como ámbito de intervención. En Martín, E. & Solé, I (Coords.), *Orientación Educativa: Modelos y estrategias de intervención* (pp. 53- 71). Barcelona: Graó.
- Hylander, I. (2003). Towards a grounded theory of the conceptual change process in consultee-centered consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14, 263-280.
- Hylander, I. (2012). Conceptual change through consultee-centered consultation: a theoretical model. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research* 64 (1), 29–45.
- Idol, L., Nevin, A., & Paolucci-Whitcomb, P. (1995). The collaborative consultation model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 6, 347-361.

- Lago, J. (2005). *Análisis de la coherencia y continuidad de las decisiones pedagógicas y acreditativas en la evaluación en el área de matemáticas en la Educación Secundaria Obligatoria y de las estrategias para favorecerlas mediante un proceso de asesoramiento*. Tesis Doctoral no publicada. Universitat de Barcelona.
- Lago, J., & Onrubia, J. (2011a). 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.
- Lago, J., & Onrubia, J. (2011b). *Asesoramiento psicopedagógico y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Cuadernos de Educación.
- Luna, M. (2011). Buenas prácticas de asesoramiento psicopedagógico: 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 psicopedagógico. *Revista de Currículum y formación de profesorado*, 12 (1), 1-12.
- 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. Pozo (Coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 221-240). Barcelona: Graó.
- Marrodán, M., & Oliván, M. (1996). Análisis de la demanda y rol del asesor en su valoración, orientación y seguimiento. En C. Monereo & I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 241-255). Madrid: Alianza Editorial.
- Monereo, C., & Solé, I. (1996). El modelo de asesoramiento educacional-constructivo: dimensiones críticas. En C. Monereo & I. Solé (Eds.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 15-32). Madrid: Alianza Psicología.
- Montanero, M. (2014). La investigación sobre el asesoramiento educativo en España: una revisión de su metodología y resultados empíricos. *Revista Española de Pedagogía*, 259, 525-542.
- Onrubia, J., & Lago, R. (2008). Asesoramiento psicopedagógico y mejora de las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (3), 363-383.
- Onrubia, J., Lago, J., & Pitarque, I. (1996). Dimensiones para el análisis de la práctica educativa desde una perspectiva psicopedagógica. En C. Monereo & I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 257-284). Madrid: Alianza Editorial.

- Pérez Cabaní, M., & Carretero, R. (2009). Els sabers professionals de l'assessor psicopedagògic. *Ambits de psicopedagogia: Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació*, 25, 25-28.
- Rosenfield, S. (2008). Best Practice in Instructional Consultation and Instructional Consultation Teams. En A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best Practices in School Psychology V* (pp. 1645-1660). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists (NASP).
- Rosenfield, S., & Gravois, T. (1996). *Instructional Consultation Teams: Collaborating for change*. New York, NY: Guilford.
- 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.
- Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 91, 55-77.
- Sánchez, E., & García, R. (2011). Estrategias de colaboración, ayudar a ayudar. En E. Martín & I. Solé (Coords.), *Orientación educativa, modelos y estrategias de intervención* (pp. 34-51). Barcelona: Grao.
- Sánchez, E., & Ochoa de Alda, I. (1995). Profesores y psicopedagogos: propuesta para una relación compleja. *Aula de Innovación Educativa*, 38, 69-79.
- Sheridan, S. M., & Kratochwill, T. R. (2008). *Conjoint behavioral consultation*. New York, NY: Springer.
- Solé, I. (1997). La concepción constructivista y el asesoramiento a centros. *Infancia y aprendizaje*, 77, 77-96.
- Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Horsori.
- 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* (pp. 13-32). Barcelona: Grao.
- Thornberg, R. (2011). A Grounded Theory of Collaborative Synchronizing in Relation to Challenging Students. *Urban Education* 47(1), 312– 342.
- Tysinger, D., Tysinger, J., & Diamanduros, T. (2009). Teacher expectations on the directiveness continuum in consultation. *Psychology in the Schools*, 46(4), 319-332.
- 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(1), 51-65.
- Vu, P., Bruckman Shanahan, K., Rosenfield, S., Gravois, T., Koehler, J., Kaiser, L., Berger, J., Vaganek, M., Gottfredson, G., & Nelson, D. (2013). Experimental Evaluation of Instructional Consultation Teams

on Teacher Beliefs and Practices. *International Journal of School & Educational Psychology*, 1 (2), 67-81.

West, J., & Idol (1987). School consultation (Part I): An interdisciplinary perspective on theory, models and research. *Journal of learning disabilities*, 20(7), 388-408.

ANEXOS

1.- Procedimiento para la Revisión Bibliográfica:

Para llevar a cabo la revisión bibliográfica de este trabajo, utilicé la herramienta “Recercador +” de la universidad de Barcelona y la base de datos Scopus. Herramientas que fueron utilizadas entre Octubre y Diciembre 2014.

Los criterios de inclusión que utilicé para esta revisión fueron los siguientes: primero encontrarse dentro de los 10 últimos años; segundo que fueran trabajos empíricos; y tercero que la temática estuviera relacionada con el proceso de asesoramiento colaborativo en el marco educativo, esto incluía lo que hacían los asesores, lo que decían los asesores, lo que decían los profesores, la calidad de las intervenciones, entre otros.

Los criterios de exclusión que utilicé fueron los siguientes: trabajos publicados hace más de 11 años, trabajos que no fueran empíricos, trabajos sobre intervención psicopedagógica que no tuvieran que ver con asesoramiento, trabajos de asesoramiento que no fueran colaborativos, trabajos de colaboración que estuvieran fuera de la práctica docente o que fueran realizados por otro tipo de profesionales (por ejemplo terapeutas ocupacionales).

Para la búsqueda llevé a cabo el siguiente proceso:

I.- Realicé las búsquedas utilizando palabras claves preestablecidas en español y en inglés (se adjuntan a continuación). Limité la búsqueda con dos filtros, el primero usando los años entre 2004 y 2014 y segundo, la materia escogida era educación y psicología.

II.- Cuando ya las palabras claves se agotaron, utilicé las palabras claves de los mismos documentos seleccionados.

III.- Luego utilicé los nombres de algunos autores de los mismos textos de manera de verificar si tenían más publicaciones relacionadas al tema.

IV.- De los documentos seleccionados hice una ficha personal con los datos básicos del documento para compartir en tutoría (Se adjuntan algunas muestras en anexos 2). Esta ficha contenía el título, autores, nombre de la revista, fecha de publicación, abstract y palabras claves.

V.- Presenté las fichas en la tutoría y discutimos su utilidad.

VI.- Después de la presentación y discusión de las fichas, realicé una nueva búsqueda utilizando los nombres de los autores anglosajones y de las referencias bibliográficas que señalaban en sus documentos.

VII.- De los nuevos documentos que encontré, seleccioné los que estaban relacionados con nuestro tema e hice las fichas para compartirlas en tutoría.

VIII.- Todos los documentos que encontré fueron compartidos con el profesor y la otra compañera de Prácticum.

Cabe señalar que los títulos de la revista “Journal of Education and Psychological Consultation” los consulté individualmente desde el año 2004 hasta la fecha.

Además la mayoría de los documentos los seleccioné de las revistas “Journal of Educational and Psychological Consultation”, “International Journal of School & Educational Psychology”, “Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology”, “Cultura y Educación: Culture and Education”, y la revista “Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development”.

Tabla 1: Palabras claves en español e inglés, utilizadas en la búsqueda bibliográfica

PALABRA EN ESPAÑOL	PALABRAS EN INGLÉS
Asesoramiento colaborativo	Collaborative
Asesor psicopedagógico	Collaborative consultation
Intervención psicopedagógica	Consultation instructional
Asesor externo	School pshycology
Colaboración escuelas asesor	Educational Pshycology collaboration
Asesoramiento psicoeducativo	Collaborative coaching
Modelo colaborativo psicopedagógico	Collaborative counseling
Consulta colaborativa	Collaborative advice school
	Collaborative consultation school
	Consultation collaborative
	Conjoint behavioral consultation
	Instructional consultation
	Instructional consultation team

2.- Muestras de fichas de lectura elaboradas en el proceso de Revisión Bibliográfica:

2.1.- Creating consultee change: A theory-based approach to learning and behavioral change processes in school-based consultation.	
Revista	<i>Consulting Psychology Journal: Practice and Research</i> 64.1 : 63-82.
Autores	Truscott, Stephen D.; Kreskey, Donna; Bolling, Michelle; Psimas, Lynnae; Graybill, Emily
Tipo	Estudio sobre una propuesta específica de asesoramiento SBC
Año	2012
Año de publicación	2012
Idioma	Inglés
Abstract	
<p>To improve schools, educators must develop the capacity to implement instructional and behavioral interventions that differ from those typically employed. Yet, the central problem of building educator capacity is not determining <i>what</i> to implement. The central issue for improving schools is rather to find ways to help educators identify, implement, adapt, and sustain effective practices. School-based consultation could provide the means to elicit and support new behaviors, competencies, and dispositions among educators. However, little attention has been directed at fundamental consultee learning and behavioral change processes that lead to different teacher behaviors and improved student outcomes. Exceptional professional learning (EPL) is a comprehensive consultation model that attends specifically to the processes and mechanisms of consultee cognitive, behavioral, and motivational change. The model is grounded in positive psychology and self-determination theory, constructivist and socioconstructivist learning theory, situated cognition, and distributed practice. It provides a coordinated framework to elicit and sustain changed cognition and behavior among consultees. The explicit theoretical grounding provides mechanisms of conceptual change; development of content, contextual, and pedagogical knowledge; and attention to motivation and sustainability. Consultation based explicitly on learning and motivational theory is advantageous because assumptions and approaches are testable, consultation strategy selection is guided by more than clinical judgment, and the model can adapt to incorporate evolving understanding of the component theories. Examples, preliminary support, and challenges for the model are provided from</p>	

consultation and professional development cases.	
Palabras claves	consultation, schools, professional learning (PL), socioconstructivist, positive psychology
Descripciones Literales	
<p>Exceptional professional learning (EPL) is a comprehensive consultation model that attends specifically to the processes and mechanisms of consultee cognitive, behavioral, and motivational change. The model is grounded in positive psychology and self-determination theory, constructivist and socioconstructivist learning theory, situated cognition, and distributed practice.</p> <p>Consequently, public education provides tremendous opportunities for school-based consultation (SBC) and effective professional development because the needs of schools are great, pressure to change practices is building, and current school improvement efforts have not been particularly effective.</p> <p>Supporting teacher change through SBC and teacher professional development (we prefer the term <i>professional learning</i> [PL]) could provide the critical means to transmit and support new educator behaviors, competencies, and dispositions. Indeed, there is a large and growing body of educational, psychoeducational, and multidisciplinary research that provides potentially effective, culturally relevant prevention programs, instructional technologies, interventions, and organizational structures designed to address many of the challenges faced by educators.</p> <p>Over the past 15 years, Truscott and colleagues have developed and implemented a theoretical approach to SBC and PL that is focused explicitly on creating and supporting conceptual and behavioral change in consultees and educators. We now call this approach exceptional profesional.</p> <p>This article is intended solely for the personal use of the individual user and is not to be disseminated broadly learning (EPL).</p> <p>The overall purpose of EPL is to facilitate evidence-based changes in the ways educators identify, implement, adapt, and sustain effective educational and behavioral practices. To facilitate and support educator change, EPL incorporates explicit attention to theories of learning and motivation, grounded in what is known about effective SBC and PL practices.</p> <p>SBC is an indirect service delivery model that involves two or more parties working together to benefit students (Truscott & Albritton, 2011).</p> <p>The consistent twofold intent of SBC is to address the immediate student concerns and to provide the teacher with the skills, knowledge, confidence, and objectivity necessary to successfully and independently address similar future situations (Caplan, 1970; Meyers, 1973).</p>	

From its beginnings in the 1960s and 1970s (Bergan, 1977; Caplan, 1970; Meyers, 1973), the concept of an indirect transfer of service to students through SBC with teachers has become an established discipline (e.g., Erchul, 2011; Gutkin & Conoley, 1990).

Consultee-centered SBC emphasizes developing the knowledge, skill, confidence, and objectivity of the teacher (Caplan, 1970; Meyers, 1973; Rosenfield & Gravois, 1996) over direct prescriptions of interventions to address the students' presenting problems. Organizational consultation (e.g., Schmuck, 1995) has also been applied in SBC.

EPL consultants actively seek to recognize consultee competence and confidence. Building knowledge, confidence, and competence are critical because SDT suggests that people have three fundamental needs— competence, relatedness, and autonomy—that are essential to human well-being and optimal functioning (Ryan & Deci, 2000).

Equity is an EPL concept from the consultation literature (e.g., Caplan, 1970; Parsons & Meyers, 1984) that is inherent in SDT. We actively promote nonhierarchical relationships by working to reduce perceptions of the consultants as experts, recognizing consultee knowledge and competence, and promoting consultee choice whenever possible. Equity is critical to autonomy, because participants cannot make meaningful choices if the relationship between the consultant and consultees is hierarchical. This does not mean that consultants have no knowledge or expertise to bring to the table, but it does mean that consultees have equally important knowledge and expertise to contribute.

Situated cognition and socioconstructivist learning provide an understanding for why EPL activities can enhance consultee learning. Constructing knowledge through dialogue about authentic issues puts participant's beliefs in the shared context of others. Exposure to other perspectives increases the likelihood that the participant will reexamine existing beliefs (Collins, 1988; Truscott & Truscott, 2004). This social discourse allows the consultant to influence the nature of the shared conclusions that are created, while allowing participants to exercise autonomy and choice about the learning.

In other words, the primary distinction between EPL in SBC and PL is that in SBC we start with a student concern, and then form learning groups about a topic; in PL projects, we start with a topic, form learning groups, and then select a student to serve as the case.

Once topics are identified and groups are formed, the problem-solving sequence, EPL approach, and activities are usually very similar in both SBC and PL situations. As EPL consultants, we do not make distinctions between consultees in SBC and participants in PL projects. In both situations, there are skills that must be acquired (e.g., assessment, intervention, progress monitoring), competencies that

must be identified, nurtured, and demonstrated, and change that must be supported (via follow-up and support visits).

Problem-solving methods also form the core approach of EPL projects. Consultees engage in the problem-solving sequence through their case studies. After identifying a student or group of students of concern, consultees learn to collect data to define the problem (e.g., using curriculum-based assessment, behavioral observations). They learn how to analyze these data to identify a specific problem and to develop alternative, evidence-based ways to address the problema (i.e., interventions). After selecting and learning more about an intervention approach to address the problem, consultees learn how to implement progress monitoring to determine whether the plan is working (e.g., using curriculum-based measurement). They use the results of the progress monitoring to alter the plan as needed. At the completion of the case study, they evaluate the results of their efforts.

As university representatives conducting PL, we are most often external consultants to the school community. Entering the social context as an external consultant requires different strategies.

The consultant identifies areas of consultee competence, specifically identifies the competencies, and looks for opportunities for the consultees to teach a skill, present their cases, or in some other way demonstrate their competence.

(Truscott et al., 2000), Truscott and Truscott (2004) developed the first articulation of the framework. It was implemented in a small Connecticut school district to enhance language arts instruction. In postproject interviews, teachers and administrators reported increased pedagogical knowledge and understanding of their students.

The recent EPL projects have been limited in scale and scope. Given the EPL theoretical framework and our past experience with EPL projects, we believe EPL has potential to affect malleable educator factors that influence the effectiveness of instruction.

SBC is a complex process. Much has been written about consultation techniques and outcomes, but little theory or research is available about the consultee learning and motivational mechanisms that must undergird internalized and sustained changes in consultee knowledge, motivation, and behavior. Regardless of the theoretical orientation, we believe that it is important to develop this area of consultation research, and to consider the potential impact of any consultation approach or action on consultee learning and motivation.

2.2.- Teacher expectations on the directiveness continuum in consultation

Revista	<i>Psychology in the Schools</i> 46(4)
Autores	P. Dawn Tysinger, Jeffrey a. Tysinger, and Terry Diamanduros
Tipo	Estudio sobre la eficacia de la colaboración directiva y la colaboración no directiva
Año	2009
Año de publicación	2009
Idioma	Inglés
Abstract	
<p>The study investigated the consultation approaches of Collaborative directive and collaborativenondirective and the influence of teacher expectations for consultation on their ratings of consultation success. Teachers viewed videotaped consultation sessions of a collaborative-directive or collaborative-nondirective consultation session that either matched or mismatched their expectations. The study found significantly higher ratings for the consultants and interventions when the collaborative-directive approach was used. In addition, teachers in conditions that matched their expectations for consultation rated consultants and interventions significantly higher than did teachers in mismatched conditions. The importance of this line of research lies in its practical application, allowing practitioners of consultation and trainers of school psychologists greater knowledge in selection of the appropriate consultation approach to maximize perceived consultant effectiveness and intervention acceptability.</p>	
Palabras claves	No tiene
Descripciones Literales	
<p>The study found significantly higher ratings for the consultants and interventions when the collaborative-directive approach was used.</p> <p>Researchers in the area of school-based consultation have attempted to determine the most effective approach for consultation success. Although the collaborative-directive and collaborativenondirective approaches to consultation were introduced by Gutkin (1999), few published studies have addressed this new conceptualization of consultation (which may reflect a change in published literature toward problem-specific consultation [e.g., for students with Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder {ADHD} or grief issues] and away from approach-oriented research). Additionally, the school-based consultation literature identifies teacher expectations for consultation as key to consultation success.</p>	

The current research investigated whether teacher expectations for consultation more closely align with the collaborative-directive or the collaborative-nondirective approach to consultation and examined the impact of matching or mismatching teachers' expectations for consultation on their subsequent ratings of consultant effectiveness and intervention acceptability.

Despite arguments that collaborative consultation lacks clear definition and a sound theoretical basis, many researchers have reported results in support of this approach (Babcock & Pryzwansky, 1983; Gutkin & Hickman, 1988; Maitland, Fine, & Tracy, 1985; Wenger, 1979; West & Idol, 1987). Wenger (1979) found that teachers participating in collaborative consultation reported significantly higher satisfaction ratings than did teachers who were exposed to an expert approach to consultation. Similarly, Babcock and Pryzwansky (1983) noted that educational professionals reported a preference for the collaborative model across all stages on four different models of consultation. The instructional consultation (IC) approach proposed by Rosenfield (1995a, 1995b) combines elements of collaborative consultation with instructional psychology. Participants in IC research often indicated support for the collaborative nature of the consultation sessions (Knotek, Rosenfield, Gravois, and Babinski, 2003). Finally, Gutkin and Hickman (1988) found that increasing teachers' sense of control led to an increased preference for consultation services over referral services.

Both Gutkin (1999) and Erchul (1999) postulate that the collaborative-directive and collaborative-nondirective are the most likely forms for successful consultation. Taking prior research into account, Gutkin proposed that researchers have previously done a poor job of operationally defining collaborative and expert approaches; this poor job led to the seemingly contradictory results. In essence, all successful consultation sessions use elements of collaboration; only the directiveness of the consultant varies.

Regarding data previously thought to be in support of the expert approach, Gutkin (1999) offered reinterpretations aligned with the collaborative-directive approach to consultation. For example, Gutkin explained that the topic determination study by Witt et al. (1991) is not necessarily indicative of noncollaboration. Rather, the successful consultants were skillful at determining when consultees were ready for a topic change. Gutkin supported this by noting that consultees most often accepted the topic leads by consultants. Using a similar argument in reinterpreting Erchul's (1987) findings on consultant dominance, Gutkin explained that consultees accept consultant leads because it meets their needs within the session. Again, the implication is that consultant skill and directiveness does not denote a lack of collaboration. Finally, regarding the Erchul and Chewing (1990) study, Gutkin noted that consultants who ask more questions and request more information are not being

noncollaborative, simply directive.

Although researchers frequently disagree on what consultee variables are associated with consultation success and the nature of the relationship, many concur that teacher expectations for school-based consultation services constitute a key component of the consultation process (Conoley, Conoley, Ivey, & Scheel, 1991; Erchul, Hughes, Meyers, Hickman, & Braden, 1992; Harris, Ingraham, & Lam, 1994; Martens, Lewandowski, & Houk, 1989). Harris, Ingraham, and Lam (1994) note that awareness of teachers' consultation expectations can assist in establishing rapport and circumventing possible sources of resistance.

Purpose: The purpose of the current study is to investigate the consultation approaches of collaborativedirective and collaborative-nondirective and the influence of teacher expectations for consultation on their ratings of consultation success.

Participants: Teachers enrolled in graduate-level courses served as participants. Approximately 202 participants.

For the first independent variable of teacher expectations for consultation, a measure was designed for the purposes of this study. The measure assessed whether consultee expectations more closely align with the collaborative-directive or collaborativenondirective approach to consultation. The measure consisted of seven semantic differential items that correspond to Gutkin's (1999) descriptions of each approach.

RESULTS: Based on the information provided on the premeasure for the study, 137 participants (67.8%) reported expectations for consultation that most closely resemble collaborative-directive consultation; the remaining 65 participants (32.2%) expected consultation to be collaborative-nondirective in nature. Of the 202 overall participants, 100 teachers (49.5%) were randomly assigned to the matched condition and 102 teachers (50.5%) were randomly assigned to the mismatched condition. Within the matched and mismatched conditions, 128 teachers (63.4%) viewed the collaborative-directive consultation, and 74 teachers (36.6%) viewed the collaborative-nondirective consultation.

On the CEF, the consultation video using the collaborative-directive approach was rated significantly higher than the video containing the collaborative-nondirective approach. On the Problem-Solving Skills factor of the CES, the consultant using the collaborative-directive approach was rated significantly higher than the consultant using the collaborative-nondirective approach.

2.3.- El cambio conceptual de dos maestras en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la

lengua oral a través de un asesoramiento: un estudio de casos	
Revista	<i>Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología</i> 32, 179-189.
Autores	Marta Gràcia, Maria José Galván-Bovaira, Rosa Vilaseca, Magda Rivero y Manuel Sánchez-Cano
Tipo	Estudio sobre la eficacia del asesoramiento
Año	2011
Año de publicación	2012
Idioma	Castellano
Abstract	
<p>En este trabajo presentamos los resultados de una investigación en la que han participado 4 maestras: 2 de educación infantil y 2 de educación primaria. Se ha llevado a cabo un asesoramiento utilizando la metodología conversacional a una maestra de cada nivel educativo con el objetivo de promover un cambio conceptual en relación con la representación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral. Durante un periodo de 4 meses las 2 maestras del grupo experimental participaron en 4 reuniones de asesoramiento con algunos de los investigadores. Además se realizó un grupo de discusión con las 2 maestras del grupo experimental y del grupo control antes del asesoramiento y otro una vez finalizado este. Se elaboró un instrumento <i>ad hoc</i> para analizar las reuniones de asesoramiento y los grupos de discusión. Los resultados indican que las maestras del grupo experimental progresan desde una visión de la lengua oral centrada en aspectos de forma y contenido, y desde la consideración de los factores madurativos como principales responsables del aprendizaje de la lengua oral, hacia una conceptualización que otorga una importancia fundamental a los aspectos de uso del lenguaje, a la interacción social y a las estrategias que utilizan las maestras en clase como factores explicativos de la competencia oral de los alumnos.</p>	
Palabras claves	Educación infantil y primaria; Maestras; Cambio conceptual; Lengua oral; Asesoramiento; Grupos de discusión; Metodología conversacional.
Descripciones Literales	
<p>Esta investigación recurre al asesoramiento como instrumento de trabajo para el cambio conceptual con el objetivo de promover un uso integrado de la lengua oral ---metodología conversacional--- en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos escolares. Pensamos en un modelo de asesoramiento centrado en la situación educativa, cercano a la práctica docente y en el día a día del</p>	

quehacer del aula (Imbernón, 2007). Cercano por 3 razones. En primer lugar, porque parte de la práctica diaria con la que las docentes enfocan las tareas de aprendizaje y de las iniciativas y respuestas realizadas por los alumnos. En segundo lugar, porque no supone una ruptura con la organización de las actividades que se llevan a cabo diariamente en el aula, sino una incorporación progresiva de las estrategias y de los criterios que van en la dirección de generalizar el uso de la lengua oral. Y por último, porque asesores y asesorados comparten objetivos, inquietudes y expectativas que permiten avanzar al ritmo que la observación de las tareas cotidianas aconseja desde el eje vertebrador de la colaboración. Nuestra experiencia como asesores en procesos de formación nos ha llevado a plantear una manera de trabajar con los docentes que tiene su base en el modelo de colaboración entre profesionales (Gràcia et al., 2010; Gràcia, Galván-Bovaira, Sánchez-Cano y Galve, 2011). Se trata de un modelo de formación que incorpora en el propio proceso de asesoramiento la metodología conversacional, de manera que lo que pretendemos es mostrar cómo trabajar con los alumnos en clase esta metodología tratando de utilizarla también nosotros con los docentes. En el asesoramiento en centros, como es el caso de la investigación que presentamos, los asesores trabajan en el contexto de la escuela.

El trabajo en colaboración con los docentes implica que desde el primer momento se trabaja conjuntamente en relación con un mismo objetivo: conseguir que los alumnos mejoren sus habilidades en lengua oral a través de todas las materias. Todos los docentes tienen, en cierto modo, de manera más o menos explícita, unos objetivos vinculados al trabajo de estas habilidades, no siempre explicitados en sus programaciones. Algunos de ellos en algún momento proponen actividades que claramente tienen un objetivo vinculado a la lengua oral, como los debates o las exposiciones orales. Por su parte, los profesores de lengua saben que la lengua no se acaba en la escritura y la lectura, pero no siempre explicitan en sus programaciones los objetivos, contenidos, propuestas metodológicas e instrumentos de evaluación para ayudar a los alumnos a mejorar sus habilidades en lengua oral. En definitiva, la mayoría de los docentes «hacen cosas» en relación con el trabajo de la lengua oral, pero muy pocos incluyen de manera explícita los objetivos, contenidos, actividades, estrategias, evaluación y metodología. La actuación del asesor en esta perspectiva implica partir de lo que los docentes ya hacen de manera más o menos explícita, y a partir de ahí construir conjuntamente con ellos en relación con objetivos específicos, habilidades, actividades, etc. Se utiliza esta metodología desde el primer momento si es posible, cuando se plantea a los docentes que expliciten la demanda (muchas veces no es totalmente compartida o es una demanda muy difusa), que expliquen qué actividades realizan para trabajar la lengua oral o la expresión oral, cuando

plantean qué dudas tienen, qué es lo que no acostumbra a funcionar, a qué lo atribuyen, etc., y a partir de todas estas reflexiones se plantea, en algunos casos, analizar conjuntamente una sesión de clase registrada en vídeo en la que supuestamente se está trabajando la lengua oral desde un punto de vista comunicativo, o se diseña conjuntamente una actividad que promueva el uso de determinadas funciones o habilidades comunicativas, o se piensa qué habilidades se considera importante que aprendan los alumnos en relación con la manera de dirigirse a sus compañeros o a los propios docentes. En definitiva, el asesor avanza conjuntamente con los docentes hacia una determinada manera de entender la lengua oral, sus diferentes usos en contextos y con objetivos diferentes, así como hacia una manera determinada de abordar su enseñanza y aprendizaje en el aula que, a pesar de implicar una planificación y sistematización previa, va más allá de una actividad concreta cada semana o de la memorización mecánica de determinados usos del lenguaje. En otras palabras, trata de promover el cambio conceptual de los maestros en relación con su conceptualización de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral en el aula.

El trabajo que presentamos a continuación es un estudio de 4 casos: 2 maestras de educación infantil y 2 maestras de educación primaria con sus respectivos grupos clase. Se trata de una investigación cualitativa que permite interpretar, comprender y explorar un fenómeno en su contexto natural (Flick, 2004; Yin, 2006) y se incluye dentro de lo que O'Hanlon (1996) y Reason y Bradbury (2001) denominan investigación-acción, puesto que los investigadores participan junto con los profesionales con el fin de modificar la concepción que tienen las maestras sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral. El objetivo del trabajo que aquí presentamos es averiguar si a través de la realización de 2 grupos de discusión (GD) en los que participaron 4 maestras y 2 investigadoras, y de 4 reuniones de asesoramiento (RA) con 2 de estas maestras, en las que se sigue el modelo colaborativo, es posible conseguir algunos cambios en relación con las ideas que las maestras tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral.

Participantes: Los participantes en este estudio fueron 4 grupos clase (2 grupos experimentales y 2 controles) y sus correspondientes maestras tutoras de una escuela pública ubicada en la ciudad de Barcelona. Dos de las maestras eran tutoras de tercer curso de segundo ciclo de educación infantil. Las otras 2 eran tutoras de segundo curso de educación primaria. Tres de los grupos clase estaban formados por 26 alumnos y uno, por 25.

El modelo de asesoramiento que se tomó como base es el que considera que el trabajo de formación con profesionales tiene que plantearse como una labor de equipo y en colaboración, tal como se ha señalado en el apartado de introducción de este trabajo, en el que el asesor (en este caso los

investigadores) no se sitúa como «experto» (para una revisión sobre modelos de asesoramiento, véase Giné, Gràcia, Vilaseca y Balcells, 2009; Gràcia et al., 2010; Manzanares y Galván-Bovaira, 2012) ante los asesorados (en este caso las maestras), sino como un profesional que pretende ayudar a encontrar conjuntamente los aspectos mejorables de su práctica en relación con los objetivos previamente delimitados, así como a buscar de manera colaborativa las maneras de conseguirlo. De este modo, se aprovecha el conocimiento del asesor (conocimiento de la teoría, participación en procesos de formación o asesora-miento previo, práctica en contextos educativos formales de diferentes niveles educativos, etc.) y el conocimiento del asesorado (experiencia como docente, otros conocimientos teóricos obtenidos a partir de formación continuada, experiencia de trabajo en colaboración con otros maestros del centro, etc.).

Resultados: Los resultados relativos a la conceptualización de la maestra en relación con los diferentes contextos y agentes que contribuyen al desarrollo de la comunicación y el lenguaje (CRACE) señalan a la familia como contexto en el que se promueve el desarrollo de la comunicación y el lenguaje, sin hacer referencia explícita a la importancia de la escuela u otros contextos como los medios de comunicación (puntuación 1 en todas las sesiones).

En cuanto a la última de las cuestiones que hemos analizado, la conceptualización de la maestra de las propuestas que los investigadores hacían durante las RA y la incorporación de estas sugerencias en su discurso (CCQRA), se aprecia de nuevo un progreso. En las primeras 2 RA la maestra apenas realiza comentarios sobre las orientaciones que se proporcionan, y tampoco las recoge y las plantea utilizando sus propias palabras (puntuación 1). Tampoco es posible codificar, en estas primeras RA, citas en las que la maestra hable sobre lo que hace en clase a partir de sugerencias que se hayan hecho en las RA. Sin embargo, en la tercera RA se incrementan las citas codificadas con un 1,5, y en la última la puntuación obtenida en esta categoría es un 2, lo cual significa que la maestra está reformulando en algunas ocasiones las sugerencias que se están haciendo durante la RA, o que habla sobre lo que ha hecho para promover.

Cabe señalar el hecho de que al final del proceso de asesoramiento la maestra ha reconocido las sugerencias que las investigadoras le planteaban, las ha reformulado y se ha referido a sus propias actuaciones de manera más explícita.

Por otro lado, se evidencia que esta maestra a lo largo del asesoramiento va siendo más consciente de lo que puede hacer para promover el aprendizaje de competencias lingüísticas por parte de sus alumnos utilizando algunas estrategias comunicativas en el aula cuando interactúa con sus alumnos. Finalmente, es capaz de reformular las orientaciones y establecer vínculos con su propia práctica,

aunque en este caso tampoco podemos hablar en términos de metodología conversacional como manera de ayudar a sus alumnos a progresar en relación con las competencias en lengua oral.

Discusión: El propósito del estudio de casos que presentamos era tratar de promover el cambio conceptual en 2 maestras en relación con la lengua oral a través de un proceso de asesoramiento. Los resultados que acabamos de presentar ponen de manifiesto que el cambio es posible, pero que se trata de un proceso lento y complejo. Lo es porque existen algunas variables, como el tipo de prácticas educativas en las que han participado durante su vida profesional, los años de experiencia docente, el tipo de escuelas en las que han trabajado, la formación inicial y permanente; en definitiva, el itinerario formativo y profesional, entre otros aspectos, que están en la base de las concepciones que los docentes elaboran en relación con cuestiones diversas vinculadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, como han señalado autores diversos (Richardson et al., 1991; Kagan, 1992; Fenstermacher, 1994).

2.4.- Teacher Utilization of Instructional Consultation Teams

Revista	<i>Journal of Educational and Psychological Consultation</i> 24:211–238
Autores	Jill Berger, Ho Lam Yiu, Deborah Nelson, Megan Vaganek, Sylvia Rosenfield, Todd Gravois, Gary Gottfredson, Phuong Vu, Kate Shanahan & Vanessa Hong (2014)
Tipo	Estudio sobre el ICT
Año de publicación	Received 20 February 2012; accepted 22 April 2014.
Idioma	Inglés

Abstract

The American School Counselor Association's increased focus on collaboration in the schools indicates the importance of this activity. School counselors are charged with constructing collaborative relationships with stakeholders focused on academic success for all students. This study explores K-12 school counselors' perceptions and attitudes about collaboration in one southeastern state through survey research methods. Results show that school counselors collaborate regularly and with various stakeholders. School counselors indicated the terms *needed*, *preferred* and *valuable* most strongly expressed their attitudes toward collaboration. Implications for practice and future research are discussed.

Palabras claves	No tiene
Descripciones Literales	
<p>We examined the use of Instructional Consultation Teams (IC Teams), a voluntary teacher support program designed to enhance teacher skills for working with students in the general education classroom. Teachers’ use of IC Teams was measured in 17 schools implementing the program over 4 years.</p> <p>Instructional Consultation Teams (IC Teams) is a problem-solving, early intervention model promoting teachers’ use of evidence-based Instructional and behavioral practices (Rosenfield & Gravois, 1996; Rosenfield, Gravois, & Silva, 2014).</p> <p>In addition to one-on-one support for teachers requesting support, the IC Team itself serves multiple purposes: (a) assigns team members to take individual cases, (b) monitors progress of cases, (c) assists with problemsolving on specific cases as needed, (d) provides continuing profesional development to team members, (e) addresses school-level problems, and (f) engages in evaluation activities. Schools implementing IC Teams are asked to complete an annual assessment of program fidelity that is designed to help the school plan continued professional development, evaluate program integrity, and examine student outcomes.</p> <p>The current study was part of an experimental research project evaluating the efficacy of IC Teams on student and teacher outcomes in a sample of suburban public schools, conducted as a partnership between university researchers and school district personnel (Rosenfield & Gottfredson, 2004). In the study reported here, we explore the teacher utilization of IC Teams in 17 schools that received training and ongoing support to implement the program for 4 years (2005–2006 to 2008–2009).</p> <p>Fullan (2001) proposed that the process might take 3 to 5 years for moderate change and more than 5 to 10 years for large-scale change. More specifically, Frechtling (2007) suggested “short-term outcomes are generally expected to occur within two years, intermediate outcomes within two to five years, and long term outcomes after five years” (p. 90). Change is difficult because people naturally resist disruption to the status quo, even when interventions or innovations seem to be clearly beneficial (Schein, 1999).</p> <p>Participants: Seventeen schools in a suburban school district in a mid-Atlantic state implemented the IC Teams intervention over four school calendar years.</p> <p>Results: By the final year, 12 schools (70% of the sample) attained or exceeded 67% PPR. These data were not available for 2 schools in the third year and one school in the fourth year of the study.</p> <p>After three full years of implementation, program records indicated that at least 70% of the schools in</p>	

our sample met the criterion of having 67% of the teachers in their school utilize the IC Team, according to program prevalence rates. Teacher self-reports of utilization suggested that 82% of schools met this goal by the second full year of implementation and that all schools had reached the goal by the final year. There was substantial variation in utilization rate across schools, ranging from 32% to 93% according to program records and from 67% to 100% according to teacher report. The teacher report data only included those teachers who responded to the survey. The annual prevalence rate was more variable, rising in seven of the schools, falling in five, and mixed in five more. The teacher attrition rate of 48% by Year 4 of the study also added complexity to the picture.

2.5.- Análisis exploratorio de las variables relacionadas con las dificultades de los asesores psicopedagógicos para colaborar con los profesores

Revista	<i>Infancia y Aprendizaje</i> 37:2, 278-309
Autores	J. Ricardo García, Rosa M. Mesón & Emilio Sánchez, U. Salamanca
Tipo	Estudio sobre la práctica de los orientadores
Año	2014
Año de publicación	(Received 27 July 2012; accepted 26 February 2013)
Idioma	Castellano
Abstract	
<p>En este trabajo se examina si las dificultades de colaboración detectadas en las sesiones de asesoramiento de cinco asesores y si una participación alta por su parte (lo que se define como un tipo de hiperresponsabilización) se relacionan con el episodio del proceso de resolución de problemas que se esté encarando, el origen de la demanda y el tema tratado. Los resultados muestran que las dificultades para colaborar tienden a ser mayores cuando se habla de los procesos de enseñanza aprendizaje y que el tipo de hiperresponsabilización estudiado es más frecuente: (a) en el momento de buscar soluciones a los problemas, (b) cuando los asesores tratan algún asunto que, según la historia del centro o la normativa, es de su incumbencia y (c) al hablar de orientación y tutoría.</p>	
Palabras claves	asesoramiento; colaboración; resolución conjunta de problemas; demanda; hiperresponsabilización
Descripciones Literales	
La colaboración es una de las competencias que nos definen como seres humanos (Tomasello, 1999,	

2010) y es una manifestación de la 'intencionalidad compartida' (Tomasello y Carpenter, 2007): la capacidad para compartir con otras personas estados mentales como metas, planes de acción o experiencias. Surge espontáneamente y a edades muy tempranas en situaciones informales: cuando, por ejemplo, se trata de poner en común información, bienes o servicios, o de manipular algún artilugio complicado para obtener alguna recompensa (Ashley y Tomasello, 1998; Tomasello, 2010).

El asesoramiento es una colaboración de segundo grado: se ayuda a ayudar o, en otros términos, se colabora con alguien para que esta segunda persona colabore, a su vez, con otros. Eso requiere un grado de conciencia y autocontrol mucho mayor por parte de quien asesora (Sánchez y García, 2005). Hay investigaciones que han identificado un estilo colaborativo en la relación entre asesores y profesores (de la Oliva, Martín, y Vélaz de Medrano, 2005; Sheridan, Meegan, y Eagle, 2002), otros trabajos hayan subrayado dificultades en la colaboración (Echeita y Rodríguez, 2005; Escudero y Moreno, 1992; García y Sánchez, 2007; Luque, 2005; Porras, 1997; Sánchez, 2000; Vélaz de Medrano et al., 2001).

Las dificultades de colaboración pueden identificarse en distintos planos: legislativo, institucional, curricular, psicológico... No obstante, en este estudio nos centramos en lo que ocurre dentro de las situaciones mismas de asesoramiento, en los intercambios comunicativos entre asesores y profesores.

Una dificultad que será aquí estudiada con mayor atención es la hiperresponsabilización, la tendencia que, comprensiblemente, pueden experimentar los asesores a sentir los problemas y los alumnos como suyos, lo que les lleva a 'asumir una responsabilidad que va más allá del rol de colaboración' (Sánchez, 2000, p. 65). La hiper-responsabilización es, por tanto, la antítesis de la colaboración pues se espera que el asesor ayude a los profesores a alcanzar conclusiones y a tomar decisiones, pero que no las alcance ni las tome por ellos. En el transcurso de una sesión de asesoramiento, la hiperresponsabilización se traduce en que el asesor asume más responsabilidad que los profesores en lo que se está diciendo: en lugar de, por ejemplo, invitar a los profesores a planificar alguna actuación, a decidir qué problema es más importante o a valorar si ha habido algún cambio en el comportamiento de un alumno, el asesor es quien planifica una actuación, decide qué problemas tratar y/o valora los cambios.

El objetivo del trabajo que presentamos es entender cuándo las dificultades para colaborar en su conjunto y, en particular, la hiperresponsabilización son más probables.

Participantes: En el primer estudio participaron tres asesores de un Equipo de Orientación Educativa y en el segundo dos orientadoras de dos institutos públicos de Educación Secundaria. Los asesores y

orientadoras fueron acompañados y observados en su trabajo por el tercer y el primer autor respectivamente durante un periodo prolongado: 16 días repartidos en cuatro meses cada uno de los asesores, 18 días repartidos en cinco meses una de las orientadoras y 16 días repartidos en cinco meses la segunda orientadora.

Cada sesión fue descompuesta en situaciones, que serían equivalentes a cada uno de los casos o problemas tratados por los mismos participantes en un momento particular. Cada vez que en una sesión comenzaba a hablarse de otro tema o cambiaban los interlocutores, consideramos que se iniciaba una nueva situación. El corpus completo está integrado por un total de 1154 situaciones de las orientadoras y 30 de los asesores. Posteriormente, cada situación fue fragmentada en episodios, entendiendo por episodio un conjunto de intercambios comunicativos encaminados a un mismo fin (Nystrand, Wu, Gamoran, Zeiser, y Long, 2003). Cada episodio así identificado constituye la unidad de análisis sobre la que recayeron los análisis posteriores: 126 en el caso de las orientadoras y 37 en el caso de los asesores.

Procedimiento de análisis: Cada episodio fue analizado para obtener el resto de las variables que nos interesaban: el número de dificultades para colaborar (sin contar la hiperresponsabilización), la presencia/ausencia de hiperresponsabilización, el origen de la demanda y el tema tratado.

Resultados: Dificultades para colaborar: En los dos corpus se encontraron casi todas las dificultades, aunque en las sesiones de las orientadoras estuvieron más presentes los acuerdos generales (en el 29,4% de los episodios) y la desorganización (en el 19%) y en las sesiones de los asesores la desorganización (27%), las teorías injustas (21,6%) y la confrontación (18,9%). Mientras que en algunos episodios no se daba ninguna dificultad, en otros llegaban a concurrir hasta cuatro (en el corpus de los asesores) ó cinco (en el corpus de las orientadoras). Resulta pertinente, por lo tanto, valorar si esta heterogeneidad se relaciona con alguna de las variables estudiadas: episodio, origen de la demanda y tema.

Episodios: Las sesiones de las orientadoras estuvieron más dedicadas a buscar soluciones que a definir los problemas o a evaluar los pasos dados (véase la Tabla 3). En el caso de los asesores, el reparto entre la definición del problema y la búsqueda de soluciones fue más equilibrado, pero aún fue más marcada la ausencia de episodios de evaluación.

Origen de la demanda: En las sesiones de las orientadoras, la mayor parte de los problemas o asuntos tratados son planteados por ellas (112 episodios) y muy pocas veces por los profesores (sólo en 10 episodios) o el equipo directivo (sólo en tres).

Tema: Los temas que más presencia tienen en las sesiones de las orientadoras son, en primer lugar,

los relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje que aluden a alumnos concretos y, en segundo lugar, los relacionados con la orientación y tutoría; aunque también hablan de procesos de enseñanza aprendizaje que afectan a grupos de alumnos o a todo el centro, de la convivencia y de otros temas.

Hiperresponsabilización: Las manifestaciones de hiperresponsabilización, entendida aquí sólo como una participación alta de las orientadoras/asesores en la definición de los problemas, la búsqueda de soluciones y/o la evaluación, fueron muy abundantes en el corpus de las orientadoras (se encontraron en el 65,8% de los episodios, mucho más que cualquier otra dificultad) pero fueron más discretas en el de los asesores (sólo fueron identificadas en el 21,6% de los episodios).

Discusión: El objetivo de este estudio era valorar si las dificultades para colaborar y, especialmente, la hiperresponsabilización están relacionadas con el episodio, el origen de la demanda y el tema tratado en cada sesión de asesoramiento.

Los datos sí confirmaron que los procesos de enseñanza aprendizaje constituyen una temática delicada: cuando se hablaba de ellos se observaba un número significativamente mayor de dificultades. Éste resultado es congruente con el trabajo de Luna (2011) ya citado, en el que se documenta que dos orientadores exitosos y con una buena relación en su centro de trabajo dedicaban a los procesos de enseñanza y aprendizaje un tiempo menor que el dedicado a sus otras funciones, conscientes quizá de que debían ser cautos con aquellos ámbitos de actuación que quedan bajo una responsabilidad más directa del profesorado.