



VOL. 23, Nº 2 (ABRIL-JUNIO, 2019)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

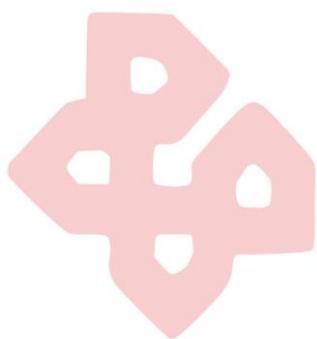
DOI: 10.30827/profesorado.v23i2.9725

Fecha de recepción: 15/09/2017

Fecha de aceptación: 24/01/2018

RECURSOS DISCURSIVOS DEL ASESOR EN UN PROCESO DE ASESORAMIENTO COLABORATIVO PARA LA MEJORA DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

*Consultant discursive strategies in a collaborative consultation process
oriented to innovate teaching practices*



Begoña Roca Carretero

Maria Àngels Armengol Jové

Lisette Huerta Domínguez

Javier Onrubia Goñi

Universitat de Barcelona

E-mail :broca@xtec.cat,armengoljove@ub.edu ;

javier.onrubia@ub.edu;

lissconciencia@hotmail.com

Resumen:

El estudio que presentamos tiene dos objetivos. El primero es identificar los recursos discursivos que emplea un asesor a lo largo de un proceso de asesoramiento para colaborar con los docentes en la mejora de sus prácticas. El segundo es explorar si esos recursos cambian en distintas fases del proceso de asesoramiento. Para ello, se ha realizado un estudio observacional de un proceso de asesoramiento en un centro educativo. El proceso observado constó de nueve sesiones de dos horas cada una, con periodicidad mensual, y tuvo como foco la introducción en el aula del aprendizaje cooperativo. Los participantes fueron el asesor y los 18 profesores de educación secundaria del centro. De acuerdo con los objetivos del trabajo, se realizaron dos tipos de análisis de los datos recogidos: uno dirigido a identificar las fases de asesoramiento que configuraron el proceso, y otro

dirigido a identificar los recursos discursivos del asesor. Los resultados muestran 10 tipos diferentes de recursos discursivos utilizados por el asesor. También muestran que la distribución de estos recursos no es uniforme entre las distintas fases del proceso de asesoramiento, sino que cada fase presenta un perfil de recursos diferente.

Palabras clave: asesoramiento colaborativo, mejora de la práctica docente, recursos discursivos

Abstract:

This paper has two aims: (i) to identify the discursive strategies used by a consultant when collaborating with a group of teachers in order to innovate their practice; (ii) to explore whether these strategies differ among different phases of the consultation process. We have conducted an observational study on a consultation process in a secondary school. The process was organised in nine sessions (2 hours per session, one session per month). One consultant and 18 teachers participated in the consultation process. According to the proposed aims, we conducted two kinds of analysis, aimed, on the one hand, to identify the phases of the consultation process, and on the other hand to identify the discursive strategies used by the consultant. Results show that the consultant used 10 different discursive strategies. Moreover, the distribution of these strategies varied among the phases of the consultation process, each phase presenting a particular profile of preferred strategies.

Key Words: collaborative consultation, discursive strategies, teaching innovation

1. Introducción

El asesoramiento educativo o psicopedagógico constituye un recurso primordial para la puesta en marcha de procesos de innovación y mejora de las prácticas educativas (Domingo, Fernández, & Barrero, 2016; Martín & Onrubia, 2011). Los asesores apoyan a los centros educativos y a los docentes en el desarrollo de procesos de cambio, ejerciendo una función de “ayudar a ayudar” –ayudar a los docentes para que puedan ayudar mejor a sus alumnos a aprender– (Sánchez & García, 2011), y promoviendo prácticas educativas más inclusivas y de mayor calidad. El asesoramiento, por tanto, supone un apoyo externo a los procesos de cambio y mejora en que se implican los docentes y los centros escolares, dirigido precisamente a promover la capacidad, la motivación y el compromiso necesarios para implicarse en tales procesos de mejora (Fullan, 2002). Con ello, y al mismo tiempo, los procesos de asesoramiento contribuyen decisivamente a la mejora de la capacitación del profesorado y a su desarrollo profesional (Lago & Naranjo, 2015; Sandoval, 2003; Truscott et al., 2012).

En este contexto, la relación entre asesor y docentes adopta un carácter eminentemente colaborativo. La tarea del asesor no consiste en resolver él mismo los problemas, ni tampoco en prescribir al profesorado qué tiene que hacer o cómo debe hacerlo, sino en trabajar conjuntamente con los equipos docentes, facilitando instrumentos para que reflexionen sobre su propia práctica, compartan nuevos recursos y formas de actuación, decidan cuáles pueden ser útiles en su contexto, y planifiquen y desarrollen cambios viables en su práctica (Domingo & Hernández, 2008; Newman & Ingraham, 2016; Rosenfield, Gravois, & Silva, 2014; Sánchez & García, 2011). Este carácter colaborativo requiere la aportación constante tanto del

asesor como de los docentes, desde el conocimiento específico de cada uno. También requiere la corresponsabilidad en el planteamiento de los problemas y en la toma de decisiones. Al mismo tiempo, permite a los participantes construir representaciones cada vez más compartidas sobre la práctica educativa (Gutkin, 1999; Huerta & Onrubia, 2016; Newman & Ingraham, 2016; Solé y Martín, 2011). Algunas de estas características pueden también aparecer en otras formas de colaboración entre agentes educativos —bien entre docentes o bien entre docentes y agentes externos— como en el acompañamiento para el desarrollo profesional del profesorado (Silva-Peña, Salgado, & Sandoval, 2013; Vélaz de Medrano, 2009), si bien en el asesoramiento estas características se ponen al servicio de los procesos de cambio y mejora que están en el origen de la relación asesora.

Para su trabajo colaborativo al servicio de los procesos de cambio y mejora, uno de los instrumentos fundamentales que utiliza el asesor es el lenguaje (Anton-Lahart & Rosenfield, 2004; Lago & Onrubia, 2011a; Sánchez & García, 2011). El lenguaje es, desde una perspectiva sociocultural, el mediador clave en los procesos de construcción de significados compartidos: gracias al lenguaje, y en particular al diálogo, somos capaces de pensar con otros —de “interpensar”— (Mercer, 2001), modificando las representaciones propias y estableciendo niveles cada vez más altos de intersubjetividad (Wertsch, 1988). Además, el lenguaje permite no sólo construir significados compartidos sobre las prácticas educativas y los posibles cambios a introducir en ellas, sino también sobre la propia relación colaborativa entre asesor y docentes (Rosenfield, 2008; Sánchez & García, 2011).

De acuerdo con ello, algunos trabajos se han ocupado de intentar establecer cómo el uso del lenguaje por parte de los participantes influye, y puede facilitar, una relación de colaboración productiva entre asesor y docentes; y en concreto, qué recursos discursivos utiliza el asesor para promover este tipo de colaboración. El término “recursos discursivos” remite, por tanto, a ciertas formas específicas de uso del habla por parte del asesor en la interacción con los asesorados, que permiten apoyar y promover la construcción de significados compartidos entre uno y otros sobre las prácticas educativas y los posibles cambios a introducir en ellas, y sobre la propia relación colaborativa entre asesor y docentes.

De los estudios que han abordado esta cuestión, buena parte se ha centrado en los recursos del asesor dirigidos a construir la propia relación colaborativa —lo que Sánchez y García (2011) denominan la “dimensión persona” o “cálida” de la colaboración. Así por ejemplo, Sheridan & Kratochwill (2008) delimitan un conjunto de recursos que utiliza el asesor en su actuación para promover una “orientación a compartir”: centrarse en los puntos fuertes de los asesorados, promover la responsabilidad compartida, promover la autonomía en la toma de decisiones, responder de forma positiva a las actitudes y sentimientos de los asesorados... Por su parte, Ruble, Birdwhistell, Toland, & McGrew (2011) concluyen que una mayor presencia de actos comunicativos colaborativos —es decir, que implican tanto dirección como afiliación— se relaciona con mejores resultados del proceso de asesoramiento. Y Newman, Guiney & Barrett (2015) muestran que el uso del

pronombre “nosotros” durante la comunicación entre asesor y docentes mejora la percepción de la relación por parte de los participantes.

Los trabajos de Sánchez y sus colaboradores (García & Sánchez, 2007; Sánchez, 2000; Sánchez & García, 2011; Sánchez & Ochoa de Alda, 1995) han aportado elementos relevantes para comprender con cierto detalle los elementos implicados en la construcción de una relación de colaboración y para identificar los recursos discursivos que contribuyen a desarrollarla. Destacan que construir una relación de colaboración requiere conseguir tres objetivos: transmitir al asesorado que está siendo atendido y escuchado; hacerle ver que su punto de vista sobre el problema ha sido entendido y que se han comprendido sus sentimientos y las repercusiones que el problema tiene para él; y atribuirle competencia para hacer frente al problema.

Entre los recursos discursivos del asesor para lograr estos objetivos se encontrarían devolver en espejo expresiones del asesorado para clarificar la situación y facilitar la comprensión conjunta, comprender y validar sentimientos del asesorado, normalizar la experiencia de frustración que el asesorado pueda sentir frente al problema, o completar las respuestas o intervenciones del asesorado, entre otros. Luna (2011) parte de este conjunto de trabajos y, a partir de un amplio y detallado análisis de la actuación de dos asesores expertos, amplía los recursos discursivos identificados por Sánchez y colaboradores, incorporando, por ejemplo, el humor, el elogio, el interés personal, o la construcción de alianzas con los participantes.

Los estudios que analizan los recursos discursivos del asesor para construir significados compartidos sobre las prácticas educativas y los posibles cambios a introducir en ellas –la “dimensión tarea” o “fría” de la colaboración según Sánchez & García (2011) – son más escasos. Algunos trabajos se han centrado en el análisis de los tipos de preguntas realizados por los asesores, pero los resultados no siempre han sido concluyentes (Benn, Jones, & Rosenfield, 2008). Por su parte, Knotek (2003) muestra que tanto el uso excesivo de jerga especializada como el uso excesivo de terminología informal y no profesional por parte de los participantes dificultan la construcción de una definición conjunta del problema.

Entre los trabajos que han tratado de establecer un cierto conjunto de recursos discursivos del asesor para esta dimensión fría de la colaboración, destacaríamos los de Sánchez y García (2011). Ordenar temáticamente las cuestiones que van apareciendo y proponer un orden para tratarlas, recapitular lo tratado para poder centrarse en un determinado aspecto, o jerarquizar los problemas, son algunos de los recursos señalados por Sánchez y García (2011). Por su parte, Lago y Onrubia (2011a, 2011b) destacan recursos como presentar nuevos problemas o subproblemas, señalar una tarea a realizar, preguntar para solicitar información u opinión, aportar información complementaria, conceptualizar para argumentar o justificar una propuesta, o relacionar con ejemplos de actividades de enseñanza y aprendizaje.

Lago y Onrubia enmarcan su propuesta de recursos discursivos en un modelo de conjunto sobre los procesos de asesoramiento para la mejora de las prácticas que incluye diversos niveles, desde las fases que organizan el proceso, pasando por la secuencia de tareas que llevan a cabo asesor y docentes en cada una de esas fases, hasta llegar a los recursos discursivos que se emplean en cada fase y tarea. Ello les permite introducir la hipótesis de que los recursos discursivos que emplea el asesor dependen de la fase del proceso que se esté llevando a cabo en cada momento. La idea de que los procesos de asesoramiento colaborativo pueden caracterizarse en términos de una secuencia de fases es compartida por muchos autores (Frank & Kratochwill, 2014), lo cual apunta el interés de explorar en mayor medida esta hipótesis.

En este contexto, el estudio que presentamos tiene dos objetivos básicos. El primero es identificar los recursos discursivos que emplea un asesor a lo largo de un proceso de asesoramiento para apoyar la construcción conjunta con los docentes de los cambios y mejoras a introducir en sus prácticas —relacionados con la dimensión tarea, o fría, del proceso de asesoramiento. El segundo es explorar si esos recursos discursivos se asocian de manera distintiva a ciertas fases del proceso de asesoramiento, es decir, si en cada una de las fases los distintos recursos tienen una presencia y una distribución diferente.

Creemos que estos dos objetivos resultan relevantes en el marco de la revisión de la literatura ya que, como hemos indicado, los trabajos que han estudiado empíricamente los recursos discursivos del asesor relacionados con la dimensión fría del asesoramiento —como se ha señalado, la que tiene que ver con la introducción de cambios y mejoras en las prácticas docentes— son más bien escasos, y la cuestión de si esos recursos operan de manera específica en fases distintas del proceso de asesoramiento ha sido muy poco abordada.

2. Método

2.1. Participantes y situación de observación

Se ha realizado un estudio observacional de un proceso de asesoramiento en contexto natural.

El proceso de asesoramiento observado se llevó a cabo en un centro educativo concertado de la comarca del Baix Llobregat (Barcelona). El centro está comprometido con la mejora de su práctica en una dirección inclusiva, y el asesoramiento realizado se enmarca en este proceso de mejora.

En concreto, el contenido del asesoramiento fue la introducción en las aulas del aprendizaje cooperativo. El proceso de asesoramiento se organizó de acuerdo con el programa CA/AC (Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar) (Pujolàs, 2008), y correspondió al primer año de desarrollo del programa en el centro. Se desarrolló a lo largo de un curso académico completo y se organizó en nueve sesiones con una

duración prevista aproximada de dos horas cada una, y con periodicidad mensual. Todo el proceso se llevó a cabo en la forma y con las condiciones habituales, sin intervención de los investigadores en cuanto a su diseño y desarrollo.

Los participantes fueron el asesor y el claustro de profesores de educación secundaria implicados. El claustro lo conforman 18 profesores, entre los que se cuentan el director del centro, el jefe de estudios, los coordinadores de ciclo y el orientador. Los profesores son diversos en cuanto a su edad y experiencia docente en la etapa. La mayoría de ellos imparte clase en varios de los cursos de la etapa. El asesor psicopedagógico es un profesional externo, con amplia y reconocida trayectoria profesional en procesos de asesoramiento, y en particular en el asesoramiento a centros en la introducción en las aulas del aprendizaje cooperativo. Todos los participantes fueron informados sobre los objetivos de la investigación y dieron su consentimiento para participar en la misma voluntariamente.

2.2. Recogida de datos

Se realizó el registro audio de las nueve sesiones de asesoramiento realizadas. La duración real de las sesiones osciló entre 1 hora y 19 minutos (la más corta, sesión 9) y 2 horas y 18 minutos (la más larga, sesión 4), con una duración total de 17 h. y 5 minutos. Para cada sesión, el registro audio se complementó con un registro narrativo, y con la recogida de los materiales y documentos empleados o elaborados por los participantes. Todo ello constituye el corpus de datos principal para el análisis.

Se realizaron, adicionalmente, entrevistas con el asesor antes y después de cada sesión, y antes y después del conjunto del proceso de asesoramiento, y se pasó un cuestionario de seguimiento y otro final a los docentes participantes. Estos datos sólo se han utilizado en el presente trabajo para facilitar la contextualización y comprensión del discurso del asesor y los docentes en las sesiones.

2.3. Análisis de datos

De acuerdo con los objetivos del trabajo, se realizaron dos tipos de análisis de los datos recogidos: el análisis de las formas de organización de la actividad conjunta en las sesiones de asesoramiento, que permitió la identificación de los segmentos y fases de asesoramiento que configuraron las sesiones; y el análisis de los recursos discursivos empleados por el asesor relacionados con la construcción conjunta de los cambios y mejoras a introducir por los docentes en su práctica.

El análisis de las formas de organización de la actividad conjunta en las sesiones de asesoramiento se realizó siguiendo los procedimientos establecidos por el modelo de análisis de la interactividad (Coll, Colomina, Onrubia, & Rochera, 1992; Coll, Onrubia, & Mauri, 2008). Este análisis permite la identificación de los “segmentos de interactividad” que forman las sesiones, entendidos en este caso como fragmentos de la actividad conjunta en las sesiones del asesoramiento que comparten un mismo foco o tema y una misma estructura o conjunto de reglas para la participación de asesor y docentes. Se entiende, por tanto, que cada sesión está

formada de uno o más segmentos de interactividad, y que estos segmentos pueden ser de distintos tipos, en función de su contenido y estructura de participación.

La identificación de los segmentos de interactividad sigue un procedimiento inductivo, que requiere: (i) identificar, utilizando simultáneamente los registros audio y su transcripción, con apoyo del registro narrativo y los documentos recogidos, momentos en que se produce un cambio sustancial en las reglas de participación de asesor y docentes en la actividad conjunta o en el tema contenido del asesoramiento, y establecerlos como momentos de cambio de un segmento a otro; (ii) identificar y describir las actuaciones típicas de los participantes en cada segmento identificado; (iii) denominar los segmentos en función de las actuaciones típicas de los participantes, delimitar qué segmentos son similares, y establecer así los tipos de segmentos que aparecen en la sesión. El procedimiento se repite de manera iterativa para cada sesión, refinando la descripción, denominación y tipología de los segmentos. Una vez identificados los segmentos, se establece la frecuencia, duración y distribución de los distintos tipos de segmentos en cada sesión y en el conjunto del proceso.

A partir de los segmentos identificados, se determinaron las fases seguidas en el proceso de asesoramiento. Para ello, se adoptó como referente la propuesta de planteada por Lago y Onrubia (2011b), que considera cinco fases: negociación y delimitación inicial del contenido y establecimiento de los roles de cada uno de los participantes (Fase 1); recogida y análisis de prácticas del profesorado (Fase 2); diseño de cambios en la práctica docente de los profesores (Fase 3); apoyo a la implementación, seguimiento y ajuste de los cambios introducidos (Fase 4); y evaluación del proceso de asesoramiento y toma de acuerdos para su continuidad (Fase 5). Para determinar las fases, se asignó cada tipo de segmento de asesoramiento identificado a una de las fases, en función de sus características. Tras esta asignación, pudo identificarse la duración y distribución de las distintas fases en cada sesión y en el conjunto del asesoramiento.

En cuanto al análisis de los recursos discursivos del asesor, se llevó a cabo a través de un proceso de categorización deductivo-inductivo, de ida y vuelta entre teoría y datos, que dio lugar a la identificación de 10 tipos de recursos, que se presentan en el apartado de Resultados. El proceso de categorización tomó como referente inicial los recursos discursivos del asesor propuestos por Lago & Onrubia (2011a, 2011b), Sánchez y Ochoa de Alda (1995), García y Sánchez (2007), y Sánchez y García (2011).

La unidad de análisis que se utilizó para la categorización es el fragmento temático dentro del turno de intervención del asesor. Un fragmento temático es una parte de un turno del asesor, o un turno entero, mediante el cual se cumple una determinada función discursiva. La extensión del fragmento puede ser variable. Por tanto, en un determinado turno del asesor puede haber uno o más fragmentos correspondientes a uno o más recursos discursivos, o no haber ninguno. Los tipos de recursos finalmente identificados son mutuamente excluyentes, por lo que un mismo fragmento sólo puede ser codificado en una única categoría.

Haber identificado previamente las fases del proceso de asesoramiento permitió, una vez identificados los recursos, llevar a cabo un análisis de la frecuencia, duración y distribución de los distintos recursos discursivos del asesor en cada una de las fases, y delimitar los tipos de recursos típicos que aparecen más frecuentemente en cada una.

En los dos tipos de análisis (de segmentos-fases, y de recursos discursivos) se controló la fiabilidad mediante un procedimiento de acuerdo interjueces basado en la concordancia consensuada interobservadores (Anguera, 1990). Este procedimiento supone que dos codificadores independientes categorizan los datos, comparten los acuerdos, discuten los desacuerdos y refinan los criterios de codificación en un proceso cíclico. El proceso termina cuando los dos codificadores, en codificación independiente, alcanzan un porcentaje de acuerdo superior al 90%.

Los dos tipos de análisis se llevaron a cabo con ayuda del programa Atlas.ti versión 7.

3. Resultados

3.1. Recursos discursivos del asesor para la construcción conjunta de las mejoras

Se han identificado un total de 10 tipos de recursos discursivos del asesor relacionados con la construcción conjunta de los cambios y mejoras a introducir por los docentes en su práctica. Estos recursos se sintetizan en la Tabla 1, y se presentan con más detalle a continuación.

Tabla 1
Recursos discursivos del asesor para la construcción conjunta de las mejoras

Código	Denominación
R1	Presenta un problema o subproblema nuevo
R2	Señala una tarea a realizar
R3	Pide información, pregunta a los participantes
R3CC	Controla, verifica la comprensión
R4	Aporta información complementaria
R5	Confirma, acepta o rechaza la intervención de uno o de diferentes participantes
R5F	Mantiene la comunicación
R6	Relaciona, justifica, argumenta proponiendo ejemplos de situaciones de práctica docente
R7	Conceptualiza, reelabora, argumenta con un concepto, noción o idea teórica
R8	Conecta elementos actuales del programa con elementos anteriores y/o posteriores

Fuente: elaboración propia

En el R1 –Presenta un problema o subproblema nuevo–, el asesor interviene para indicar sobre qué se está trabajando: presenta un problema, lo delimita, y eventualmente lo especifica o amplía su formulación inicial recogiendo propuestas de los participantes. El uso de este recurso discursivo sirve al asesor,

fundamentalmente, para gestionar los temas que se tratan durante la sesión. Algunos ejemplos de este recurso son:

A: Bueno, pues hoy vamos a hacer esto, vamos a comentar un poco el tema de los autoinformes (.) Vamos a presentar el ámbito A, B y C y vamos a tirar todo el proceso hacia adelante. Pero primero si os parece, empezamos por el tema de los autoinformes.

(S2SAN1)

Mediante el R2 —Señala una tarea a realizar—, el asesor interviene para indicar a los docentes algún tipo de tarea a realizar. La tarea puede ser individual o colectiva, y se puede proponer para llevarla a cabo en la sesión o para que los docentes la realicen por su cuenta entre sesiones. Las tareas señaladas pueden tener distinto grado de amplitud y pueden detallarse especificando subtareas más específicas. A través de este recurso, el asesor gestiona y organiza la actividad en cada una de las sesiones del proceso de asesoramiento:

A: [...] la actividad es: hay que elegir de todas estas al menos una para poder llevarla a la clase, ¿sí? Segundo elemento, y ahora hablaré con vosotros como. Segundo elemento, la acordamos y la llevamos a la clase. Tercer elemento, escribimos como nos ha ido, qué dificultades, qué problemas, qué no ha funcionado y el cuarto es, lo ponemos en común. La siguiente sesión, es para lo que se ha puesto en común, me lo digáis.

(S2SAN11)

Mediante el R3 —Pide información, pregunta a los participantes—, el asesor hace una demanda de información explícita a los participantes, típicamente mediante preguntas, que pueden ser directas o indirectas, abiertas o cerradas. El uso de este recurso permite el asesor obtener información sobre un determinado tema o problema, recoger la opinión o la práctica de los profesores, abrir discusiones y aclarar dudas sobre lo dicho o lo realizado por los profesores:

A: En un mes vas a hacer diferentes actividades, la idea sería, ¿Qué estructura has usado esta vez?

P: [...]

A: ¿Y cuando hiciste los vertebrados qué hiciste?

P: [...]

(S5SAN1)

A: Cuando decidisteis hacer la Entrevista y el Mundo de colores como fue el argumentario? ¿Qué planteasteis? (.) ¿Por qué éstas y no Mis profesiones preferidas? ¿Qué, cómo fue?

(S3SAN3)

El R3CC –Controla la comprensión– incluye las intervenciones del asesor dirigidas a controlar o verificar si los profesores están entendiendo o comparten los contenidos que se están presentando o discutiendo, o en qué grado:

A: [...] ¿Se entiende, se entiende la idea, Pablo? ¿He contestado o no he contestado?

(S2SAN6)

A: [...] ¿vale? ¿de acuerdo?

(S2SAN4)

En el R4, –Aporta información complementaria–, el asesor toma la palabra después de una intervención o pregunta de un participante, y en su intervención responde, retoma, parafrasea, expande, comenta... dicha intervención, sin valorarla explícitamente. El uso de este recurso permite al asesor, por tanto, aclarar dudas, revisar interpretaciones de los participantes, y complementar de diversas maneras lo que estos aportan:

P: ¡Pero es diferente la Pelota que la Maleta!

A: No, no, claro que son diferentes, pero claro, el objetivo que tenemos es el mismo, generar conocimiento entre las personas

P: Pero uno es llevar un objeto que tú, a ti te identifica

A: Pero, no, no, no, no, es un objeto que te conecta con los otros.

(S2SAN8)

En el R5 –Confirma, acepta o rechaza la intervención de uno o de diferentes participantes–, el asesor interviene para mostrar de forma explícita que acepta o rechaza un comentario, interpretación o aportación de los participantes. Puede mostrar su acuerdo repitiendo parte de la intervención o terminando las intervenciones poniendo palabras cuando se quedan inacabadas o el profesor queda en silencio intentando acceder a las palabras adecuadas. El uso de este recurso permite apoyar el discurso de los participantes, dar seguridad y avanzar en el desarrollo de la sesión:

P: Y después, también pusimos que [...]

A: ... de acuerdo, de acuerdo, muy bien, Paula

(S2-SAN2)

P: [...] dos profesores las hacían en el A y dos profesores en el B

*A: Dos profesores las hacían en la A y dos profesores las hacían en el B.
[...]*

(S3SAN2)

En el R5F —Mantiene la comunicación—, el asesor utiliza expresiones ligadas al mantenimiento del intercambio comunicativo, como "vale", "bien" o "sí". El uso de este recurso remite, por tanto, a la función fática del lenguaje:

A: Bueno hablemos del equipo

P: Vale pues a ver, está compuesto cuatro miembros [...]

A: ... Siii

P: Tenemos a Marta, que es una niña [...]

A: ...Siii

P: [...] Después para compensar esto un poquito, tenía a María [...]

A: .. Siii

(S7SAN2)

Mediante el R6, —Relaciona, justifica, argumenta proponiendo ejemplos de situaciones de práctica docente—, el asesor aporta información poniendo en relación los problemas, tareas, o temas expuestos y analizados con ejemplos de la práctica docente. Los ejemplos pueden ser reales o ficticios, y se pueden referir tanto a situaciones de aula como a otras situaciones de trabajo entre profesores. El uso de este recurso permite al asesor ilustrar y conectar con la práctica los problemas, dar sentido a las tareas y ayudar a encontrar soluciones:

A: [...] Cuando esto ha pasado varias veces tú te vas a ese grupo y dices: "bueno llevamos tres meses trabajando así ¿quién os parece que puede ser coordinador? Y tú ves este grupo y dice: "profe el Dídac ha dicho varias veces y nosotros pensamos que estaría bien que un mes fuera el Dídac el coordinador. ¡Fantástico! ¿Quién habéis pensado que sea el secretario? Yo no lo he hecho nunca y me gustaría hacerlo si los demás consideran que podría hacerlo. ¡Fantástico! ¿Ya todos tenéis otra cosa? Sí. ¡Ya está!". Ahora me voy aquí "¿Quién quiere ser el coordinador de aquí?"

(S4SAN2)

En el R7 —Conceptualiza, reelabora, argumenta con un concepto, noción o idea teórica—, el asesor aporta información poniendo en relación los problemas, tareas o temas expuestos y analizados con criterios, conceptos, nociones o ideas teóricas. El uso de este recurso permite al asesor reelaborar, justificar, o argumentar sus propuestas, señalando lo esencial de una aportación o de una forma de actuación; ello ayuda a dar sentido a las tareas y a encontrar soluciones a los problemas:

A: [...] Cuando hablamos de la cohesión de grupo, nosotros hablamos de lo que podemos hacer, para mejorar la cohesión de un grupo. Se puede entrar desde diferentes aspectos. Hay que fomentar el consenso en la toma de decisiones, es decir, la mayor parte de los niños y las niñas cuando trabajan en un grupo y les mandas tomar una decisión, tienen graves dificultades para que las decisiones tengan consenso. [...] Entonces, hay que, en algún momento, a lo mejor hacer alguna actividad, para enseñar cómo se toman algunas decisiones por consenso.

(S2-SAN3)

Mediante el R8 –Conecta elementos actuales del programa con elementos anteriores o posteriores–, el asesor interviene para relacionar lo que se está trabajando con situaciones que se han dado previamente o que se darán previsiblemente en el proceso de asesoramiento. El uso de este recurso permite al asesor anticipar o recordar elementos del proceso de asesoramiento, y darle así mayor coherencia:

A: Es obvio que lo que os planteo poco a poco, este año será poco a poco pero el año que viene esto será a la vez, pero este año poco a poco, de acuerdo? (...) Haremos esto, y cuando hayamos hecho esto unas cuantas veces, estamos hablando de marzo-abril, entonces haremos que los equipos, aparte de hacer esa actividad, piensen si están cooperando, [...] o sea, piensan y reflexionan sobre cómo están cooperando para aprender.

(S1SAN3)

3.2. Presencia de los recursos discursivos del asesor en las distintas fases del proceso de asesoramiento

El análisis de segmentos de interactividad ha permitido establecer que, a lo largo del proceso de asesoramiento analizado, se dan segmentos correspondientes a las cinco fases propuestas por Autor (2011a, 2011b). La Tabla 2 recoge los principales segmentos de interactividad que se asocian a cada una de estas fases.

Tabla 2
Principales Segmentos de Interactividad que integran cada una de las fases del proceso de asesoramiento analizado

Fase	Principales Segmentos que integran la fase
Fase 1	Organización de la sesión Asignación de tareas a realizar para la siguiente sesión Presentación general del programa CA/AC
Fase 2	Comentario de las prácticas previas de los docentes
Fase 3	Presentación de contenidos y aspectos del programa Anticipación y discusión de cambios en la práctica del aula y el centro que implica la introducción de los contenidos y aspectos del programa

Modelado/simulación de cómo trabajar en el aula ciertos contenidos y aspectos del programa

Fase 4 Comentario y análisis de los contenidos y aspectos del programa que se han ido introduciendo
Discusión, a demanda de los docentes, de los cambios que está implicando la introducción de ciertos contenidos y aspectos del programa

Fase 5 Anticipación y simulación de tareas a realizar en el asesoramiento el próximo curso
Asignación de tareas finales

Fuente: elaboración propia

Las cinco fases tienen distinta presencia a lo largo del proceso. La Tabla 3 muestra la duración, absoluta y relativa, de los segmentos asociados a cada fase en cada una de las sesiones y en el total del asesoramiento.

Tabla 3
Tiempo y porcentaje de duración de cada fase en las sesiones del proceso de asesoramiento analizado

Fase	Fase 1		Fase 2		Fase 3		Fase 4		Fase 5		Total
	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%	T
Sesión 1	1:43:02	100%									1:43:02
Sesión 2	0:05:37	4%	0:34:24	26%	1:32:06	70%					2:12:07
Sesión 3	0:08:20	7%					1:55:44	93%			2:04:04
Sesión 4					1:39:21	72%	0:38:40	28%			2:18:01
Sesión 5	0:21:43	16%					1:50:20	84%			2:12:03
Sesión 6	0:10:35	10%			0:26:20	25%	1:07:32	65%			1:44:27
Sesión 7	0:11:44	10%			1:44:15	90%					1:55:59
Sesión 8	0:04:41	5%					1:31:50	95%			1:36:31
Sesión 9	0:02:00	3%							1:16:54	97%	1:18:54
Total	2:47:42	16%	0:34:24	3%	5:22:02	31%	7:04:06	42%	1:16:54	8%	17:05:08

Fuente: elaboración propia

Como se desprende de la Tabla 3, la Fase 1 se desarrolla fundamentalmente en la primera sesión, y la Fase 2, en la segunda. Las Fases 3 y 4 son las que vertebran mayoritariamente el asesoramiento, ocupando la mayor parte del tiempo en las sesiones 3 a 8 del proceso, y para el conjunto del asesoramiento. Finalmente, la Fase 5 se lleva a cabo fundamentalmente en la última sesión.

La Tabla 4 muestra cómo se distribuyen los recursos discursivos identificados en el conjunto del asesoramiento y en cada una de las cinco fases.

Tabla 4
Frecuencia y porcentaje de aparición de cada recurso discursivo en las fases del proceso de asesoramiento analizado

Fase	Fase 1		Fase 2		Fase 3		Fase 4		Fase 5		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
R1	24	6%	0	0%	11	1%	5	0%	0	0%	40	1%

R2	20	5%	6	5%	98	7%	46	3%	19	12%	189	5%
R3	53	14%	43	34%	245	18%	488	28%	28	17%	857	22%
R3CC	51	13%	12	10%	122	9%	86	5%	13	8%	284	7%
R4	49	13%	8	6%	230	17%	239	13%	34	21%	560	15%
R5	47	12%	32	25%	392	28%	568	32%	36	22%	1075	28%
R5F	4	1%	7	6%	75	5%	123	7%	7	4%	216	6%
R6	54	14%	10	8%	140	10%	153	9%	13	8%	370	10%
R7	49	13%	4	3%	63	5%	52	3%	2	1%	170	4%
R8	29	8%	4	3%	8	1%	13	1%	12	6%	64	2%
Total	380	100%	126	100	1384	100%	1773	100%	162	100%	3825	100%

Fuente: elaboración propia

Como muestra la Tabla, los recursos que aparecen más para el conjunto del proceso de asesoramiento los recursos con más presencia son el R5 –Confirma, acepta o rechaza la intervención de uno o de diferentes participantes–, que representa el 28% del total de recursos empleados por el asesor, y el R3 –Pide información, pregunta a los participantes–, que representa el 22%. Les siguen el R4 –Aporta información complementaria– y el R6 –Relaciona, justifica, argumenta proponiendo ejemplos de situaciones de práctica docente–, con un 15% y un 10% respectivamente. La elevada frecuencia de estos recursos parece poner en evidencia un patrón discursivo predominante de carácter dialogado, en que el asesor busca incorporar a los docentes al discurso y la actividad en marcha. Hace demandas de información y parte de las aportaciones de los docentes, para intervenir posteriormente haciendo valoraciones o ampliando y expandiendo dichas aportaciones. En este patrón destaca también el elevado uso por parte del asesor del recurso R6 –Relaciona, justifica, argumenta proponiendo ejemplos de situaciones de práctica docente–, frente a la baja presencia del R7 –Conceptualiza, reelabora, argumenta con un concepto, noción o idea teórica–. Ello pone de relieve una tendencia a presentar información a partir de la descripción y comentario de ejemplos de prácticas docentes, más que exponiendo ideas o conceptos teóricos.

La Tabla muestra también que la distribución de los recursos discursivos del asesor no es uniforme entre las distintas fases. Por el contrario, cada fase presenta un perfil de recursos dominantes y una distribución global de los recursos diferente.

Así, en la Fase 1, encontramos hasta seis recursos discursivos con una elevada presencia y porcentajes de aparición muy similares: los recursos R6, R3, R7, R4, R3CC y R5, con porcentajes entre el 14% y el 12%. Con ello, los recursos discursivos que emplea el asesor están, en esta fase, más distribuidos que en el conjunto del proceso. Adicionalmente, en esta fase es donde la presencia de los recursos R1 y R8 es mayor en términos relativos. En síntesis, podemos decir que el asesor utiliza los recursos necesarios para, por un lado, favorecer la comprensión inicial de los contenidos que presenta –poniendo ejemplos de práctica, conceptualizando y comprobando la comprensión de los docentes–, y por otro, organizar el proceso de

trabajo —ordenando los temas y problemas que se abordan, y conectando los contenidos y tareas propuestos con el resto del asesoramiento.

En la Fase 2, los recursos con una mayor presencia son el R3 y el R5, con porcentajes del 34 % y del 25% respectivamente. Esto apunta a un tipo de discurso basado en las preguntas del asesor y en la reacción por su parte a las respuestas de los profesores. Este tipo de discurso parece ajustarse al objetivo de la fase, que es la recogida y el análisis de la práctica previa de los asesorados respecto al contenido de mejora. El asesor pide información de forma explícita, los profesores responden sus preguntas y el asesor va validando las aportaciones de los asesorados. Ocasionalmente, también plantea nuevas preguntas a través de las cuales pretende hacer aclaraciones o verificar su propia comprensión.

En la Fase 3, los recursos discursivos más frecuentes son el R5, con un porcentaje del 28%; el R3, con un 18%; el R4, con un 13%; y el R6, con un 10%. De acuerdo con ello, podemos afirmar que, para diseñar conjuntamente con los docentes los cambios a introducir en su práctica —el objetivo fundamental de esta fase—, el asesor solicita información concreta que le permita ajustar sus intervenciones, y muestra explícitamente de manera reiterada su aceptación y acuerdo con las aportaciones y comentarios de los profesores, o bien los retoma y los expande, corrige o amplía. También conecta las prácticas objeto de atención con ejemplos de otras prácticas docentes. Este conjunto de recursos supone que el diseño de las innovaciones y mejoras a introducir en la práctica docente del profesorado se plantea, discursivamente, de manera dialogada, y en buena parte a partir de las intervenciones de los profesores, y no como una presentación por parte del asesor de propuestas o formas de actuación al margen de los docentes que participan en el proceso.

En la Fase 4, los recursos más presentes son el R5, con un 32%; el R3, con un 28 %; y el R4, con un 14%. A diferencia de la fase anterior, el peso de las preguntas del asesor es más alto. Obtener información sobre cómo se están desarrollando las prácticas es fundamental por parte del asesor para poder alcanzar la finalidad fundamental de la fase, que es el seguimiento y acompañamiento en la introducción de las mejoras que están haciendo los profesores. La fase se desarrolla, pues, en un contexto de diálogo, en que el asesor recoge información, incorpora las aportaciones de los docentes, y aporta información para facilitar el análisis conjunto de sus prácticas y para apoyar la implantación de las mejoras. También plantea preguntas abiertas dirigidas a guiar el análisis de las prácticas, para verificar su propia comprensión, para hacer aclaraciones o bien para continuar el seguimiento y apoyo a la implementación de las nuevas prácticas que están introduciendo los docentes.

Finalmente, en la Fase 5, los recursos más frecuentes son el R5, con un 22%; el R4, con un 21%; el R3, con un 17%; y el R2, con un 12%. En esta fase crecen, en términos relativos, la aportación de información complementaria y la indicación de tareas a realizar. El mayor peso relativo en la fase de la indicación de tareas a realizar tiene que ver con dos cuestiones: por un lado, el asesor asigna a los docentes algunas tareas que deberán realizar entre esta última sesión y la primera sesión de la

nueva etapa del asesoramiento, que se realizará el próximo curso; por otro, presenta, a través de una simulación, alguna de las tareas que los profesores realizarán durante esa nueva etapa del asesoramiento. Adicionalmente, en esta fase vuelve a tomar peso relativo, como en la fase 1, el establecimiento de relaciones con contenidos anteriores y posteriores del asesoramiento (R8). Todo este conjunto de recursos parece al servicio, fundamentalmente, de una de las finalidades principales de esta fase: la toma de decisiones y acuerdos en relación con la continuación del proceso, en este caso concreto, para el curso siguiente.

4. Discusión

El primer objetivo de nuestro trabajo era identificar los recursos discursivos utilizados por el asesor para apoyar la construcción conjunta con los docentes de los cambios y mejoras a introducir en sus prácticas.

A este respecto, los tres recursos más utilizados son *Confirmar*, *aceptar o rechazar la intervención de uno o de diferentes participantes*; *Pedir información, preguntar a los participantes*; y *Aportar información complementaria*. La combinación de estos tres recursos apunta que, en términos discursivos, la interacción entre asesor y docentes se lleva a cabo fundamentalmente en forma de diálogo entre los participantes. Este resultado es coherente con lo señalado por Anton-Lahart y Rosenfield (2004), cuando afirman que el diálogo es una herramienta fundamental en el asesoramiento colaborativo para la co-construcción entre asesor y docentes de los problemas y las soluciones. También apunta al interés de profundizar en el análisis de las preguntas realizadas por el asesor, en la línea planteada por autores como Benn, Jones y Rosenfield (2008), ya que estas preguntas son las que inician buena parte de los intercambios. Nuestros resultados confirman el uso por parte del asesor de distintos tipos de preguntas (abiertas, cerradas, directas, indirectas), que sería interesante explorar con mayor detalle.

El cuarto recurso discursivo más frecuente en nuestros resultados es *Relacionar, justificar, argumentar proponiendo ejemplos de situaciones de práctica docente*. Creemos que este resultado es especialmente interesante. El uso abundante de ejemplos y situaciones de práctica por parte del asesor puede ser muy útil para ayudar al proceso de construcción de representaciones o significados compartidos entre asesor y docentes (Solé & Martín, 2011), facilitando que los docentes se apropien de las nuevas prácticas a introducir y puedan al mismo tiempo comprender las ideas teóricas que las sustentan. También puede ofrecer una vía para evitar los problemas generados por el uso excesivo tanto de jerga especializada como de terminología informal y no profesional por parte de los participantes (Knotek, 2003).

Otros tres de los recursos discursivos que hemos identificado tienen que ver con la estructuración y continuidad de la actividad a lo largo del asesoramiento por parte del asesor (*Presentar un problema o subproblema nuevo*; *Señalar una tarea a realizar*; *Conectar con elementos anteriores o posteriores del programa*). Estos

recursos cubren, a nuestro entender, una función similar a la mayoría de recursos fríos propuestos por Sánchez y García (2011) —ordenar temáticamente, jerarquizar los problemas, centrarse en una determina cuestión—. Estos recursos muestran la importancia de que el asesor organice y dirija el proceso de asesoramiento, dándole estructura, dirección y coherencia. A nuestro juicio, ello confirma las ideas de autores como Gutkin (1999) o Lago y Onrubia (2011a) sobre la relación entre colaboración y dirección, en el sentido de que llevar a cabo un asesoramiento colaborativo es compatible con que el asesor ejerza su influencia a lo largo del proceso. También refuerza los resultados en ese mismo sentido obtenidos por Ruble, Birdwhistell, Toland y McGrew (2011).

Nuestro segundo objetivo era explorar si los recursos discursivos empleados por el asesor difieren entre las fases del proceso de asesoramiento, de manera que en fases distintas de ese proceso los diversos recursos discursivos empleados tienen una presencia y distribución diferente. Nuestros resultados muestran que, efectivamente, la distribución de los recursos varía entre fases del proceso de asesoramiento.

Así, en la Fase 1 el asesor utiliza de manera equilibrada una amplia variedad de recursos, con un peso relativo importante de la presentación de problemas nuevos y la relación con momentos posteriores del asesoramiento. En cambio, en la Fase 2, de recogida de las prácticas de los profesores, dominan claramente las preguntas del asesor y la aceptación de las respuestas aportadas por los docentes. En la Fase 3, de diseño de cambios, se combinan preguntas, aceptaciones y aportación de información complementaria, y tienen un peso importante los ejemplos de práctica por parte del asesor. En la Fase 4, de seguimiento, aumentan las preguntas. Y en la Fase 5, de valoración y toma de decisiones de continuidad, aumenta en términos relativos la aportación de información complementaria y la indicación de tareas a realizar.

Este conjunto de resultados, que confirma la hipótesis planteada por Lago y Onrubia (2011a, 2011b), resulta, a nuestro entender, una aportación relevante de nuestro trabajo. Por un lado, porque la cuestión ha sido poco explorada, y la mayoría de trabajos que han abordado estos recursos lo han hecho considerando los procesos de asesoramiento de manera global e indiferenciada, o centrándose prioritariamente en alguna de sus fases. Por otro, porque múltiples autores coinciden en afirmar que el asesoramiento colaborativo puede caracterizarse como un proceso de resolución conjunta de problemas que sigue secuencia de fases (Lago & Onrubia, 2011a, 2011b; Rosenfield, 2008; Sánchez & García, 2011; Sheridan, Clarke, & Ransom, 2014), con lo que conocer mejor los recursos discursivos que puedan ser más relevantes en cada fase puede ofrecer importantes indicaciones prácticas a los asesores para mejorar su actuación.

En conjunto, entendemos que los resultados que hemos presentado suponen una contribución al conocimiento de la diversidad de recursos discursivos que utilizan los asesores para ayudar a la construcción conjunta de las mejoras en las prácticas docentes, y de cómo actúan dichos recursos en el proceso de asesoramiento. Hay que remarcar, con todo, el carácter en buena parte exploratorio de los resultados

obtenidos, y las limitaciones que se derivan del diseño metodológico utilizado, observacional y centrado en el análisis de una única situación. En este sentido, será necesario desarrollar nuevos estudios que analicen otras situaciones y procesos de asesoramiento, para poder contrastar y confirmar estos resultados. Del mismo modo, estudios posteriores podrán profundizar en aspectos que han quedado abiertos en nuestro trabajo, como el análisis más exhaustivo de algunos de los recursos identificados –por ejemplo, las preguntas–, o que no han formado parte de nuestros objetivos, como la relación entre los recursos discursivos fríos, que hemos analizado, y los recursos cálidos, dirigidos a la construcción conjunta de la propia relación de colaboración, que pueda estar empleando en paralelo el asesor.

Referencias bibliográficas

- Anguera, M.T. (1990). Metodología observacional. En J. Arnau, M.T. Anguera, & J. Gómez (Eds.), *Metodología de la investigación en Ciencias del Comportamiento* (pp. 125-238). Murcia: Universidad de Murcia.
- Anton-LaHart, J., & Rosenfield, S. (2004). A survey of preservice consultation training in school psychology programs. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15, 41-62.
- Benn, A. E., Jones, G. W., & Rosenfield, S. (2008). Analysis of instructional consultants' questions and alternatives to questions during the problem identification interview. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 18, 54-80.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Domingo, J., & Hernández, V. M. (2008). Revisión de la práctica asesora desde la voz del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (1). Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42520/24426>
- Domingo, J., Fernández J. de D., & Barrero, B. (2016). La función de asesoría para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en la práctica profesional de un orientador de zona. Un estudio de caso. *Educatio Siglo XXI*, 32, 151-172.
- Frank, J., & Kratochwill, T. (2014). School-Based problem-solving consultation: Plotting a new course for evidence-based research and practice in consultation. En W. P. Erchul, & S. M. Sheridan (Eds.), *Handbook of Research in School Consultation, Second Edition*. (pp. 18-40). New York: Routledge.

- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- García, J. R., & Sánchez, E. (2007). El desarrollo profesional de los asesores psicopedagógicos: análisis de los resultados de una experiencia de formación. *Infancia y Aprendizaje*, 30, 499-522.
- Gutkin, T. B. (1999). Collaborative versus directive/prescriptive/expert school-based consultation: Reviewing and resolving a false dichotomy. *Journal of School Psychology*, 37, 161-190.
- Huerta, L., & Onrubia, J. (2016). La formación permanente de los asesores técnico-pedagógicos en México: una propuesta de criterios de formación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVI (3), 137-156. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27047597006.pdf>
- Knotek, S. E. (2003). Making sense of jargon during consultation: Understanding consultees' social language to effect change in student study teams. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14, 181-207.
- Lago, J. R., & Naranjo, M. (2015). Asesoramiento para el apoyo al desarrollo del aprendizaje cooperativo en los centros. En R. M. Mayordomo, & J. Onrubia (Coords.), *El aprendizaje cooperativo* (pp. 265-303). Barcelona: Editorial UOC.
- Lago, J. R., & Onrubia, J. (2011a). *Asesoramiento psicopedagógico y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Horsori.
- Lago, J. R., & Onrubia, J. (2011b). Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. En E. Martín, & J. Onrubia (Coords.), *Orientación educativa y procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 11-32). Barcelona. Graó.
- 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.
- Martín, E., & Onrubia, J. (Coords.) (2011). *Orientación educativa y procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. Barcelona. Graó.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Newman, D., Guiney, M. & Barrett, C. A. (2015) Language use in consultation: can “we” help teachers and students? *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 67, 48-64.
- Newman, D. S., & Ingraham, C. L. (2016). Consultee-Centered Consultation: Contemporary Perspectives and a Framework for the Future. *Journal of*

Educational and Psychological Consultation. Recuperado de:
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10474412.2016.1175307?journalCode=hepc20>

- Pujolàs, P. (2008). 9 ideas clave. *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Rosenfield, S. (2008). Best practices in instructional consultation and instructional consultation teams. *Best practices in school psychology*, 5, 1645-1660.
- Rosenfield, S. A., Gravois, T. A., & Silva, A. E. (2014). Bringing Instructional Consultation to Scale. En W. P. Erchul, & S. M. Sheridan (Eds.), *Handbook of research in school consultation* (pp. 248-275). New York: Routledge.
- Ruble, L., Birdwhistell, J., Toland, D., & McGrew, H. (2011). Analysis of parent, teacher, and consultant speech exchanges and educational outcomes of students with autism during COMPASS consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 21, 259-283.
- 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 (Coord.), *Orientación educativa, modelos y estrategias de intervención* (pp. 34-51). Barcelona: Graó.
- Sánchez, E., & Ochoa de Alda, I. (1995). Profesores y psicopedagogos: propuesta para una relación compleja. *Aula de Innovación Educativa*, 38, 69-79.
- Sandoval, J. (2003). Constructing conceptual change in consultee-centered consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14, 251-261.
- Sheridan, S. M., & Kratochwill, T. R. (2008). *Conjoint behavioral consultation: Promoting family-school connections and interventions*. New York: Springer.
- Silva-Peña, I., Salgado, I., & Sandoval, A. (2013). Modelo de asesoría a escuelas centrado en el acompañamiento docente. *Cadernos de Pesquisa*, 43 (149), 240-255.
- Solé, I., & Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E. Martín, & I. Solé (Coords.), *Orientación educativa: Modelos y estrategias de intervención*. Barcelona: Graó.
- Truscott, S. D., Kreskey, D., Bolling, M., Psimas, L., Graybill, E., Albritton, K., & Schwartz, A. (2012). Creating consultee change: A theory-based approach to learning and behavioral change processes in school-based consultation. *Consulting Psychology Journal-Practice and Research*, 64, 63-82.

Vélaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (1). Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART14.pdf>

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

Cómo citar este artículo:

Roca, B., Armengol, M.A., Huerta, L. y Onrubia, J. (2019). Recursos discursivos del asesor en un proceso de asesoramiento colaborativo para la mejora de las prácticas docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(2), 441-461. doi: 10.30827/profesorado.v23i2.9725