



## **EL ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO: ¿QUÉ ES LO QUE DIFICULTA EL TRABAJO CON LOS PROFESORES?**

**Emilio SÁNCHEZ MIGUEL**  
*Universidad de Salamanca*

### **1. REQUISITOS PARA UNA PROPUESTA EDUCATIVA**

El asesoramiento colaborativo consiste en ayudar a ayudar y supone la resolución conjunta de un problema que afecta a un profesor o grupos de profesores en su quehacer profesional. Se asume que ese grupo de profesores sin la ayuda prestada por el asesor tendrían más dificultades a la hora de definir el problema que les ocupa, en buscar respuestas al mismo, en supervisar su aplicación o en evaluar los cambios alcanzados. El papel del profesor y el asesor puede ser distinto en cada uno de esos momentos claves del proceso de resolución del problema, pero en todos ellos debe constatarse algún grado de responsabilidad compartida.. Hay muchas razones que justifican la oportunidad de este modelo, tal y como Isabel Solé ha analizado recientemente (Solé, 1998), y al menos en nuestro país ha acabado por configurar el modelo ideal (e incluso oficial) de comportamiento profesional, algo que se refleja en una ya abultada bibliografía (Monereo y Solé, 1996; Bassedas y otros, 1991; .etc).

Estas páginas están dedicadas no ha defender o delimitar este modelo de asesoramiento (algo que se ha venido haciendo con notable acierto), sino a explorar, como sugie-

re el título, cuáles son las dificultades que presenta su desarrollo efectivo. Hay aquí una doble preocupación, una de carácter teórico y otra más personal. Por lo que se refiere a la primera, se trata de ser consecuente con una idea en la que hemos insistido reiteradamente: las propuestas educativas no sólo tendrían que estar justificadas teórica y empíricamente, sino que deberían incorporar una cierta conciencia del coste que puede suponer el cambio que se propugne a los implicados. En términos más concretos, las propuestas deberían reunir estos requisitos:

- 1.Una justificación teórica de lo que se propone
- 2.Una justificación empírica en la que se constate sus limitaciones y méritos
- 3.Una valoración de la distancia entre eso que se propone y lo que realmente se hace.
4. Un estudio de las dificultades que han de salvarse para reducir tal distancia.

Unos requisitos que hemos intentado reunir en al menos estos tres temas: la intervención en la comprensión de los textos (Sánchez, Rosales y Suárez, 1999, Sánchez en preparación), la resolución de problemas matemáticos (del Río, Sánchez y García, 2000, Orrantía y otros, 1998)) y la explicación verbal (Sánchez, Rosales y Cañedo, 1994,

1999). Y que aquí intentamos extender el mismo planteamiento al asesoramiento psicopedagógico.

En este planteamiento late la idea de que lo difícil no es hacer una propuesta, sino su desarrollo efectivo, y es justo esa dificultad lo que a nuestro juicio debería considerar prioritario la investigación educativa. Y decimos “debería” porque a nuestro entender en la investigación educativa se ha centrado más en describir y justificar lo que *debería hacerse* (criterio 1 y 2) que en estudiar *lo que realmente se hace* y las dificultades que supone el cambio (criterio 3 y 4). Esta reflexión viene especialmente a cuento porque estas páginas están dedicadas a analizar las dificultades de los profesionales que se dedican justamente a hacer propuestas educativas, esto es a promover cambios. ¡Y cómo no van a encontrar dificultades si es justamente el estudio de las dificultades del cambio lo que investigadores y académicos, que somos quienes les hemos formado, desconocemos casi por completo!

A esta preocupación teórica, se une una más personal que paso rápidamente a relatar. A comienzo de los años 90 participé en el diseño y desarrollo de un ambicioso programa de formación dirigido a los psicólogos y pedagogos que trabajan para el Ministerio de Educación y Ciencia. El curso, intensivo y de alto nivel, tenía un seguimiento de dos años en los que el director de cada uno de los distintos cursos de formación que tuvieron lugar en un intervalo de cuatro años, apoyaba de forma directa el desarrollo de las ideas presentadas en el curso. Y fue justamente ejerciendo esa función de directos de dos de esos cursos, como pude seguir a cien profesionales, que conformaban 10 equipos, durante dos años, reuniéndome, en dos ocasiones, con cada grupo en sus sedes de trabajo y realizando una supervisión final con los directores de cada equipo. La cuestión sobre la que quiero llamar la atención es que pude constatar cómo un buen número de esos equipos mostraron un entusiasmo (a veces realmente extraordinario)

durante la fase presencial del curso, cómo se entregaron decididamente a la búsqueda de fórmulas, procedimientos, recursos coherentes con las ideas expuestas y discutidas (en muchas ocasiones intensamente) y finalmente, y a pesar de todo, lo magro de los resultados alcanzados. Misteriosamente ideas que despertaban tanto convencimiento como “la de crear esquemas de trabajo compartidos dentro del equipo”, “la de partir de las posibilidades de los centros y los profesores” o “la necesidad de observar a los alumnos en el aula”, requerían un esfuerzo extraordinario e imprevisto cuando se intentaba hacer de ellas un comportamiento efectivo. Y lo interesante del caso es que esas dificultades las experimentaban profesionales enormemente motivados y deseosos de introducir un cambio en su vida profesional, que no tenían dificultad alguna para entender la necesidad de crear un espacio compartido (ellos mismo podrían dar una conferencia e incluso un curso al respecto si así se lo hubiéramos pedido), pero sí para construirlo con los compañeros de carne y hueso con los que venían conviviendo; una justamente que merecía la pena estudiar.

En definitiva, lo que mueve estas páginas son estas dos preguntas: ¿No hay en el mundo académico un desequilibrio alarmante a favor de proponer y justificar propuestas respecto del estudio de las dificultades que encierra su desarrollo? Y si la respuesta fuera positiva, cabría esta otra: ¿cómo extrañarse de que los profesionales que dependen críticamente de ese conocimiento académico que echamos en falta encuentren dificultades en su labor de proponer ayudas a los que, rizando el rizo, se dedican a ayudar?

No quisiera sin embargo caer en lo mismo que estoy criticando, esto es, en hacer una propuesta “para que la hagan otros”. Por eso quiero dedicar estas páginas a glosar el trabajo que he venido desarrollado y en el que he intentado ser consecuente con estas ideas. En la primera parte, resumo muy brevemente una de las líneas de investigación: la intervención en la com-

preensión, en la que hemos intentado satisfacer los cuatro criterios apuntados. En la segunda, presento igualmente un resumen del trabajo observacional (Sánchez, 2000) en el que seguí durante cuatro meses la labor profesional de un equipo de asesores y cuyo fin era estudiar la distancia entre lo que se hace y lo que se propone y las dificultades que se interponen entre ambos extremos. Finalmente, en las conclusiones retomaremos estas preocupaciones generales y algunas medidas que se derivan de las evidencias y reflexiones presentadas.

## **2. ¿SOBRE LA PROBLEMÁTICA RELACIÓN ENTRE INVESTITADORES Y PROFESORES**

La intervención en la comprensión de textos ha generado una gran atención tanto entre investigadores como entre asesores y profesores. Así, hay al respecto un buen número de propuestas, de evidencias que las justifican, de modelos de intervención relativamente desarrollados. Así mismo se han producido debates sobre cómo se pueden enseñar estrategias y un apreciable movimiento autocrítico al respecto que ha reconocido la dificultad de trasladar esa experiencia a las aulas y que ha cuestionado el carácter realmente estratégico de lo que se enseña en muchas de esas propuestas. (Pressley, 1995, o entre nosotros Martí (1999). No obstante el problema sigue siendo la ausencia de trabajos dedicados a crear un puente entre el estado inicial y el final, lo que supone estudiar ambos al mismo tiempo y las dificultades que se pueden experimentar al acercarlos. Dado que lo referido a los dos primeros criterios ha sido reiteradamente publicado, nos centraremos en lo que afecta a los dos últimos y con ello al problema general que tratamos de clarificar.

### **¿Qué se puede hacer?**

Así, hemos puesto a prueba un procedimiento de intervención que sigue estos tres principios:

a) Se trata de garantizar con la colaboración de alguien una “tarea completa”: en este caso, comprender, ¡comunicarnos “plenamente”! a través de un texto. Por tanto, habrá que colaborar, esto es, dar tantas ayudas como sea necesario para que se consiga la tarea completa. Con una condición: que el aprendiz tenga una responsabilidad definida y genuina (esto es, una aportación imprescindible) en su consecución.

b) Una vez alcanzado el éxito, cabe “girar” sobre esa colaboración e identificar dificultades, recursos, modos de obrar..., y partiendo de todo eso que se hace y se explicita, proponer si cabe formas más ricas de actuar que las que se hubieran desarrollado.

c) suscitar una transferencia de control, esto es, que el aprendiz asume una participación cada vez más central en la tarea que ha de ser siempre “completa”.

Y al respecto, hemos llevado a cabo un estudio experimental con 185 alumnos de 6º de primaria en el que los sujetos fueron asignados a las tres condiciones que representaban tres distribuciones de responsabilidad: lectura tradicional (A), lecturas con ayudas 1 y 2 (B), y lectura con ayudas 1,2 y 3 (C)<sup>1</sup>. Los resultados obtenidos figuran sintéticamente en la Tabla I y muestran que, en contra de nuestras expectativas, sólo los sujetos de la condición C mostraron un rendimiento supe-

---

1 Comprobamos que no había diferencias entre los grupos en la mayor parte de las variables que determinan la capacidad de comprensión: conocimientos previos, rapidez y precisión con la que reconocen las palabras escritas, facilidad para operar con conectores retóricos. Además los sujetos de las tres condiciones alcanzaron la misma puntuación en una prueba estandarizada que evalúa la comprensión lectora.

rior cuando se les pidió que resumieran el texto leído, lo que sugiere el tipo de colabora-

ción inicial que podría ser necesario al menos para el tipo de texto utilizado en el estudio.

<i>Variables</i> \ <i>Grupos</i>	<b>Lectura tradicional A</b>		<b>Lectura con ayudas 1 y 2</b>		<b>Lectura con ayudas 1, 2 y 3</b>	
	<i>Media</i> <i>a</i>	<i>S.D.</i>	<i>Media</i>	<i>S.D.</i>	<i>Media</i> <i>a</i>	<i>S.D.</i>
<b>Ideas Centrales</b>	2	1.1	2	0.9	2.7	1
<b>Ideas Intermedias</b>	1.6	1.3	1.4	1.2	2.2	1.5
<b>Ideas de Detalle</b>	3.8	2.4	3.5	2.3	3.2	2.6
<b>Organización</b>	0.8	0.6	1.3	0.9	2.1	1.2
<b>P. Inferenciales</b>	1.9	1.5	2	1.6	2.2	1.3

*Tabla 1: Puntuación media y desviación típica obtenida por cada grupo en los indicadores considerados para evaluar la comprensión del texto "El Mediterráneo se muere"*

¿Es eso todo? La respuesta a esta pregunta es, según lo expuesto, negativa: aún necesitamos valorar el reto que supone a los profesores operar según esta propuesta, y para ello es necesario, como también anticipamos al comienzo de estas páginas, valorar la distancia entre lo que proponemos y lo que se hace.

### *¿Qué se hace?*

Así pues, creemos que debemos valorar la distancia entre nuestra propuesta y el modo de comportarnos en el aula. Hemos creado para poder contestar esta pregunta, un sistema de observación con el que analizar *lo que se hace* y *lo que se puede hacer*, y toda la gama de situaciones intermedias entre ellos. Así, dado un texto cualquiera y la interacción que se produce entorno a él entre alumnos y profesores, el sistema de análisis que hemos creado clarifica estas dos cuestiones.

1. *¿Qué se hace público a lo largo de la interacción* y es, por tanto, objeto de atención y análisis?. En un caso, por ejemplo, se pueden comentar (hacer públicas) ideas de escasa importancia; en otro, se puede incidir en las que son más relevantes y en las relaciones entre ellas. La clave es valorar en qué medida

estos *contenidos públicos* recogen las posibilidades que encierra el texto si se llevaran a cabo los procesos implicados en las cinco ayudas comentadas más arriba. En una palabra, se trata de contraponer **el texto** que se hace **público** durante la interacción y el que hubiera surgido si se hubieran extraído todas sus posibilidades: esto es, **el texto virtual**.

2. *¿Quién es el responsable de esos contenidos públicos?*. Así, no es lo mismo que sea el profesor quien comente una idea central del texto o que ese comentario lo realice el propio alumno o que lo hagan entre ambos. A ello nos referimos con la expresión: **distribución de la responsabilidad** (o, de la participación), en la que hemos distinguido cuatro posibilidades graduadas de mayor a menor participación en las que no nos detendremos.

Operando con este sistema de observación y análisis, hemos estudiado un buen número de interacciones de la educación primaria: de forma completa 13 interacciones (Sánchez, Rosales, Suárez y García, 1999). De esos análisis se desprende que *el texto público* tiende a resultar fragmentario e incompleto, siendo participación de los alumnos de bajo nivel. Dicho en otras palabras, aunque es verdad que

la lectura transcurre como una actividad conjunta en la que los profesores apoyan el proceso de lectura e interpretación, las ayudas prestadas no siempre dirigen la mente de los alumnos a lo que es central en los textos que se consideran. Más claramente, si comparamos las ayudas de la condición C del trabajo experimental y las que hemos apreciado en los estudios observacionales mencionados, la conclusión es en algún grado preocupante: no parece que los alumnos puedan penetrar en muchos de los textos que han de estudiar. Pueden, sí, tener éxito en las tareas o preguntas que se les hacen, pero incluso quien las resolviera correctamente podría no comprender (podría no hacer un buen resumen, para ser más precisos) un texto como *El Mediterráneo se muere*.

La conclusión es entonces doble y conduce a sentimientos encontrados. Por un lado, nos vemos impulsados a proponer cambios en el modo de proceder habitual. Por otro, constatamos que esos cambios son mucho más importantes de lo que parecen, lo que nos lleva a una última cuestión: la necesidad de estudiar el proceso de cambio y las dificultades que en él deben ser sorteadas.

### ***Lo que cuesta cambiar***

Con esta idea en mente, hemos llevado a cabo un análisis pormenorizado de seis experiencias de formación con grupos de profesores de otros tantos centros. En todas estas experiencias se seguía el mismo planteamiento: se partía de un análisis en vídeo de las interacciones de profesores y alumnos (y/o de una transcripción de esas interacciones), se discu-

tía la manera de introducir cambios, se volvía a grabar a los profesores y se repetía el análisis y la búsqueda de alternativas para resolver lo que se considerara mejorable en el nuevo análisis.

Las evidencias que siguen provienen de tres de esas seis experiencias de formación, en las que contamos con al menos un observador participante y con grabaciones en audio de la mayor parte de las sesiones que fueron ulteriormente transcritas y analizadas. De ese material se identificaron *situaciones* que resultaron *problemáticas*, esto es, situaciones en las que se apreciaron dificultades para trabajar juntos, bien fuera al analizar los textos, bien al comentar las interacciones o al diseñar las propuestas de cambio que se veían apropiadas. Una vez identificadas, se procedió a definir las y tipificarlas, extrayendo lo que tenían en común.

El primer análisis que hemos hecho de este material nos ha permitido identificar siete *tipos de dificultades* que parecen dar cuenta de todas las situaciones problemáticas. Curiosamente, al definir cada uno de esos tipos de dificultad se desvelaban ciertos supuestos en nuestra propuesta de los que no siempre éramos completamente conscientes. Por ello, para definir cada dificultad contraponemos los supuestos sobre los que descansa nuestra propuesta y los que alimentan el quehacer de los profesores<sup>2</sup>. Será casi inevitable que se interpreten nuestros supuestos como lo deseable y los de los profesores como aquello que es necesario cambiar, pero lo relevante es entender el sentido de unos y otros. Antes de juzgar, conviene comprender.

---

2 Conviene advertir que los supuestos que encierra nuestra propuesta son a nuestro juicio comunes (al menos los seis primeros) a la mayor parte de las propuestas de intervención de las que tenemos noticia. Así, creemos que están presentes en otras que nosotros mismos hemos hecho en el pasado (muy diferentes de la que aquí hemos reflejado) y en las de autores como Vidal Abarca y Gilabert (1991), Solé (1992), Carriedo y Alonso Tapia (1994), Leon (1991), Lewis, (1993), Ciborowski (1995), Cole (1998), Pressley (1995), e incluso la más influyente de todas Palincsar y Brown, 1984).

SUPUESTOS DE LOS PROFESORES	SUPUESTOS DE LA PROPUESTA DE INTERVENCION
1. El papel del texto está difuminada en el conjunto de actividades no sujetas a un plan definido y preciso.	1. El texto posee una entidad propia: con un objetivo propio que requiere un microproyecto propio.
2. El texto se usa de forma inmediata.  (Indicadores: las preguntas se hacen sin un plan preciso, lo que lleva a un texto público fragmentario)	2. La ayuda del profesor está mediatizada por una conciencia del texto. Ejemplo: se estimula de antemano qué es lo que el texto quiere decir.
3. El énfasis se pone en el contenido.  (Indicador: Ante un error se clarifica verbalmente el contenido implicado, sin revisar el modo de operar con él)	3. El énfasis se pone en las estrategias y no tanto en el contenido.  (Indicador: Ante un error, lo importante es el texto y el modo de operar con él. Se invita al alumno a reconsiderar el texto)
4. La lectura de un texto se asume como una actividad menor o de bajo nivel, por ejemplo, como complemento de la actividad principal, o como transición entre dos actividades.	4. La lectura se plantea como un actividad sumamente exigente.
1. Se aspira a un cambio excesivo.  (Indicador: Las ayudas se interpretan como algo indeseado)	5. Se asume que no es posible avanzar en las dos direcciones a la vez: calidad del texto público y autonomía de los alumnos.  (Indicador: se asume que para pedir más hay que dar más ayudas)
5. Profesores y alumnos encuentran formas de comportamiento que garantizan un nivel de atención, control y éxito razonables, si bien centradas en contenidos de escasa importancia.	6 Se crean formas de relación cambiantes.
6. Los profesores esperan poder contar con tareas bien definidas dedicadas a la comprensión, por ejemplo, la tarea llamada lectura comprensiva.	7 El desarrollo de la capacidad de comprensión no requiere tareas específicas sino un modo particular de comportarse en la triple interacción:  <div style="text-align: center;"> <pre> graph TD     P[Profesor] --- T[Texto]     P --- L[Lector]     T --- L </pre> </div>

Cuadro 2. Dificultades para el cambio.

No es el momento de clarificar cada uno de ellos (véase en Sánchez, 2000, una presentación más sistemática), pero si cabe subrayar dos aspectos:

- a) Cabe interpretar que los profesores han desarrollado un sistema de respuesta relativamente implícito que es muy sensible a la interpretación de cada momento (la percepción de cansancio, por ejemplo) y está regulado por objetivos muy amplios que permiten pasar de una actividad a otra sin concluir las plenamente,

lo que proporciona una notable flexibilidad. Un **sistema de respuesta** aparentemente en equilibrio con las demandas más comunes e inmediatas de la situación de lectura (mantener el control y la atención, garantizar el éxito de los alumnos, responder rápidamente a las demandas de cada situación...). Con tal sistema quizás no se promueva todo lo deseable la capacidad de comprensión, el *objetivo global*, pero se resuelven un buen número de *problemas locales*. Por ello no puede ser ni ignorado ni despreciado.

b) Y cabe también sospechar que aunque un profesor<sup>3</sup> se vea persuadido de la bondad de una propuesta de intervención, cuando quiera trasladarla a su práctica cotidiana se encontrará en la situación de tener que enfrentarse a un cambio más amplio que afecta a parcelas de su modo de obrar a las que difícilmente puede tener acceso. Como consecuencia, cuando se interne en el quehacer diario volverá a sentirse reclamado por sus alumnos para clarificar ciertos contenidos o se verá en la necesidad de conseguir que no se distraigan. En una palabra: se verá arrastrado, como los alumnos de la condición B, llenos igualmente de buenos propósitos, por las insuficiencias, limitaciones y urgencias que presentan los textos y la situación en la que están inmersos. La cuestión clave, es que la vida del aula no ofrece muchos puntos en los que encajar lo que hemos propuesto aquí tan razonable, tan rigurosa ..tan empírica y teóricamente fundamentado.

Consecuentemente, parece necesario encontrar *nuevos* modos de hacer que busquen alcanzar los objetivos globales (desarrollar la capacidad de comprensión) y, ¡no lo olvidemos!, los locales (mantener la atención, operar con flexibilidad a las demandas de la situación,...). Esto es obviamente lo más difícil, pues requiere un complejo diálogo entre los nuevos recursos y los viejos, de tal manera que los primeros puedan ser utilizados con la flexibilidad y sensibilidad necesaria para responder a lo inmediato (*lo urgente*) salvaguardando y, más importante aún, alimentando el objetivo final: que los alumnos sean capaces de comunicarse a distancia a través de los textos escritos (*lo necesario*).

El problema es que este diálogo entre lo viejo y lo nuevo obliga a revisar no sólo los supuestos de los profesores sino también los nuestros.

¿Realmente es necesaria, apropiada o funcional tanta conciencia sobre el texto, sobre los procesos implicados, sobre las relaciones entre cada texto y el resto de la unidad didáctica...? ¿Cuánto espacio cabe dar al tratamiento de los contenidos?

### **3. EL CASO DEL ASESORAMIENTO.**

También en el caso del asesoramiento contamos con un marco teórico que justifica la noción de colaboración y también evidencias empíricas, en este caso indirectas, de su eficacia. Pero como en el caso anterior, creemos, que no hemos estudiado suficientemente las dificultades que supone su desarrollo. De hecho hemos visto ya una de ellas: las teorías con las que cuentan los asesores son incompletas, al menos en el sentido de que aunque exponen cómo se podrían hacer las cosas, no clarifican las dificultades y esfuerzos que podrían ser necesarios. Cabe por ello la posibilidad de que los asesores interpreten inadecuadamente las dificultades que habrán de surgir o el recelo y escepticismo de muchos profesores. Y así, los asesores pueden tender a interpretar las dificultades como “un no querer” cuando quizás sea probable que se trate de “un no poder” o, incluso, que “no quieran” porque “creen que no pueden”.

Pero, no es cuestión de especular, pues lo que reclamamos es estudiar esas dificultades y distancias entre lo que se propone y lo que se hace. De ahí que nos interese intentar satisfacer los mismos criterios que los seguidos en el caso de la intervención en la comprensión.

#### **3.1. Justificación: El asesoramiento colaborativo: Dimensiones y Momentos claves**

Asesorar colaborativamente supone un proceso de resolución conjunta de problemas entre el asesor y los asesorados. Un proceso

---

3 No debería olvidarse que las dificultades identificadas provienen de nuestro trabajo con profesores dispuestos a ser grabados, evaluados....¿cómo extrañarse a la luz de lo expuesto que algunos profesores no quieran un cambio que intuyen incierto?

en el que cabe distinguir dos dimensiones diferentes, si bien íntimamente relacionadas: 1) el proceso en sí de resolución conjunta de problemas y 2) la creación de una relación de colaboración. La primera tiene un carácter esencialmente *cognitivo*, pues consiste en construir una representación mental de un estado deseado y en la búsqueda de medios para alcanzarlo. La segunda dimensión tiene más bien una naturaleza *cognitivo-motivacional* y *emocional*, y alude a los procesos de los que depende que uno se sienta competente y pueda operar con los procesos emocionales (ansiedad, incertidumbre, por ejemplo) que acompañan todo proceso de cambio. (Véase para más detalles: Navarro y Sánchez, (1996).

Respecto del *proceso de resolución conjunta de problemas*, se trata de que el asesor preste su ayuda al asesorado en estas tres actividades nucleares en el proceso de resolución de problemas:

- a) identificar cuáles son esos problemas y delimitar las metas que cabe plantearse respecto de ellos: construcción del espacio del problema
- b) buscar, seleccionar y organizar los medios disponibles para intentar alcanzarlas : construcción de soluciones
- y c) evaluar los resultados y reformular, si se considera necesario, las metas de cambio inicialmente elaboradas: supervisión y evaluación del proceso.

Por lo que se refiere a la segunda dimensión, la *creación de la relación de colabora-*

*ción*, se trata de propiciar las condiciones interpersonales y personales necesarias para que ese trabajo conjunto de resolución pueda tener lugar. De manera más específica, parece obvio que las personas implicadas en la definición conjunta de un problema deben respirar un clima de aceptación, valoración y confianza que les anime a expresar su visión y admitir, si se viera necesario, la necesidad de revisarla.

Desde el punto de vista del asesor, ese clima de aceptación y seguridad que motiva al cambio<sup>4</sup> puede verse facilitado en la medida en que éste haga ver al asesorado que:

- a) se ha *escuchado* su punto de vista:
- b) se han *comprendido* sus necesidades y sus sentimientos respecto del problema (lo cual no significa estar de acuerdo con su visión); y
- c) se han valorado los recursos del asesorado, así como sus intenciones y los intentos de resolución ya emprendidos: *valoración de la competencia*.

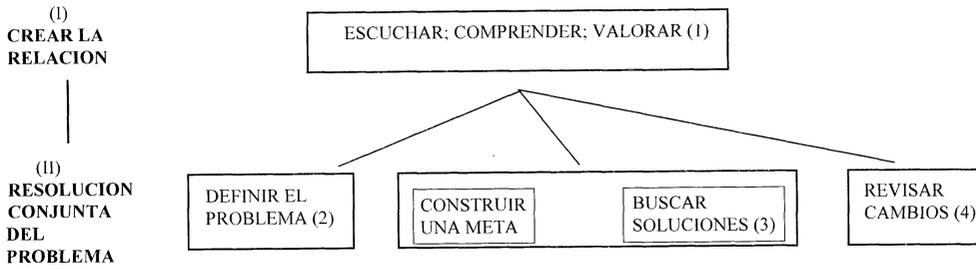
Y todo ello, naturalmente, mientras se definen los problemas, se buscan las soluciones o se supervisa el proceso.

### 3.2. *Justificación Empírica*

La justificación del modelo es muy difícil de reunir directamente, pero sí cabe mencionar trabajos que ponen a prueba: (a) la importancia de crear metas que despierten una percepción de competencia, (b) que la orientación motivacional se dirija al incremento en la competencia y no de la ejecución (Dweck, 1988), (c) la impor-

---

4 En ese sentido, cabe mencionar que todo cambio en la concepción de la realidad (por ejemplo respecto de un problema que afecta a un alumno o a unos padres) depende de las ideas iniciales que cada uno tiene. Es fácil apreciar que un proceso cognitivo tan complejo como el que acabamos de presentar ha de comprometer inevitablemente la propia visión y valoración de uno mismo y la que se proyecta a los demás. Por ello, si alguien se sintiera cuestionado o no escuchado, es probable que tienda a rehuir el esfuerzo de explicitación que acabamos de referir y se muestre, en cualquier caso, distante de cualquier otra alternativa que pudiera surgir, cuando no amenazado por ella. De ahí la importancia de crear unas condiciones interpersonales de trabajo, lo que hemos denominado *creación de la relación*, que no sólo eviten esos temores, sino que propicien la percepción de que uno es capaz de pensar, de buscar, de ensayar nuevas posibilidades, etc..



**Figura 1.** Dimensiones (I y II) y componentes (1,2,3,y 4) del proceso de resolución conjunta de problemas. Adaptado de Navarro y Sánchez (1996) y Sánchez y Ochoa de Alda (1995). Observé cómo ambas dimensiones operan interactivamente. Tal y como se expresa sintéticamente en la Figura 1, hemos diferenciado dos dimensiones: una cognitiva (la resolución del problema) y otra emocional (la creación de una relación de trabajo); una distinción que merece alguna aclaración adicional.

tancia de proteger la meta y el control volitivo y emocional que todo ello requiere. De la misma manera, que la noción de asesoramiento constituye un caso particular de la noción de distribución de la responsabilidad con los matices que se quieran (Monereo y Solé, 1996) y podría contar con las evidencias que apoyan esa noción.

A esta justificación “empírico /experimental que apoya el análisis micro del proceso de asesoramiento, cabe agregar los argumentos y evidencias que aconsejan, a la luz de pasadas experiencias, la introducción de ese modelo (Solé, 1998).

### 3.3. ¿Qué se hace? ¿Qué se puede hacer? La distancia

#### Metodología

Estas evidencias y justificaciones son, por supuesto imprescindibles pero a nuestro

modo de ver notoriamente insuficientes. De nuevo hemos de señalar que la complejidad del asesoramiento reside más en su desarrollo que en su formulación y comprensión. De ahí la necesidad de analizar lo que ocurre realmente, esto es, lo que se hace.

Y creemos que para ello, como en el caso de la intervención en la comprensión, es necesario observarlo directamente, pues eso que ocurre (o al menos los aspectos más decisivos) pueden no ser accesibles a los implicados. De ahí que para avanzar en esta cuestión hayamos optado por llevar a cabo un estudio observacional en el que el autor actuó como observador participante del quehacer de tres asesores durante un periodo de cuatro meses en los que asistió a la casi totalidad de su labor profesional.

El objetivo fue poder contestar estas cuatro preguntas:

¿Por qué puede ser difícil escuchar, comprender y valorar la posición inicial de los implicados?	CREAR LA RELACION DE COLABORACION
¿Por qué puede ser difícil definir conjuntamente los problemas?	CONSTRUCCION DEL PROBLEMA
¿Por qué puede ser difícil crear un plan de trabajo conjunto?	CONSTRUCCION DE SOLUCIONES
¿Por qué puede ser difícil supervisar?.	SUPERVISION

El proceso de análisis fue el siguiente

- a) Se registraron cada una de las intervenciones del día. Dentro de ellas, se distinguían los distintos casos o problemas tratados y cada uno de ellos se consideraba una *situación*. diferente. Una vez reunidas las notas de todas las situaciones, se procedió al análisis propiamente dicho.
- b) Para ello se seleccionaron aquellas situaciones que fueron consideradas problemáticas por los asesores, esto es, de las que se mostraban frustrados o escépticos: son los *desencuentros*
- c) los *desencuentros* se categorizaron en cada uno de los episodios que distinguimos en el modelo: creación de la relación, definición conjunta del problema, búsqueda de soluciones y la supervisión.
- d) Y una vez agrupadas de esta manera, se procedió a identificar las regularidades que presentaban. En la búsqueda de esas regularidades se tuvo presente el modo ideal de operar y los comentarios que los AS hacían diariamente de lo acontecido en la jornada de trabajo.

Considérese para ilustrar el procedimiento seguido el siguiente fragmento que corresponde a una de las situaciones recogidas:

### (1) “Tendrá algo ahí “

#### Contexto:

Se trata de estudiar el caso de Y. Están presentes la tutora, la profesora de apoyo y el psicopedagogo, AS en lo que sigue. Después de un primer momento en el que se determina el objetivo de la reunión, la conversación se dirige a revisar cuáles son las dificultades de Y. La profesora tutora lleva inicialmente la voz cantante:

-“Tiene dificultades cuando tiene que pensar y eso no lo puede hacer sólo. Tienes que estar encima de él”.

-“¿Por qué crees que es? -le pregunta AS.

-“Eso es lo que yo quiero saber” -dice la tutora con algún escepticismo.

-“¿Crees que es de razonamiento, que no entiende?” -sugiere AS.

-“El motivo de que no entiende es lo que te pido a ti. Yo no soy especialista. Bueno (y también te pido) y qué hago con este niño. No puedo dejarlo ahí”.

-“PERO, -prosigue con cierto énfasis AS- me gustaría precisar en qué necesita ayuda. ¿Qué tareas no puede resolver con tu ayudas?”

-“En la lecto escritura, los míos están dando los sonidos y reconocen algunas palabras...”

-“Te das cuenta que has dicho “los míos”...” -le advierte AS.

Sonrisa y aceptación.

-“Sí hombre, ¡Por Dios!” -concede la tutora, y prosigue. “Aquí, Y. se pierde. Participa pero no reconoce ninguna palabra bien”

-“PERO, subraya AS, este no es un objetivo de este ciclo.....”

-“Bueno, ¿y voy a sacrificar a todos por eso..?”

Es notorio que el extracto revela una considerable falta de acuerdo entre AS y la tutora. Por si fuera poco, la profesora de apoyo añade otro puñado de problemas.

-“En la direccionalidad y psicomotricidad. En los colores: no reconoce colores. No centra la atención. Se cansa. No atiende”.

-“Siempre está diciendo “¿Y po qué no?”. - completa la tutora. “Yo hago la explicación a todos, y él siempre está “¿Y po qué?”.

AS señala que la atención depende de la comprensión de la tarea. La tutora parece pensar otra cosa:

-“Yo creo que tiene algo ahí”.

AS. propone entonces que se aclaren las necesidades del niño y ofrece el esquema que suelen emplear al respecto.

-“¿Crees que habría alguna dificultad para hacer esto?” -insiste AS.

No hay dificultad. Una vez aceptado este punto, AS aprovecha para ofrecerles una visión más comprensiva de los problemas de Y apelando a las circunstancias familiares en las que vive el chico. AS se muestra muy persuasivo y convincente. Su visión enriquece, objetivamente, cuanto se ha dicho del niño y facilita la intervención.

La profesora de apoyo, comenta que esas observaciones no se corresponden enteramente con la realidad, y concluye:

-“Yo creo que tiene un problema enmascarado. Entra en el aula y obsérvalo”

AS acepta esa propuesta (la de entrar en el aula, no la del enmascaramiento) y quedan en que ambas utilizarán el esquema para determinar las necesidades del niño.

Aplicando el sistema de análisis anteriormente indicado, cabe valorar, en primer lugar, si estamos ante una situación problemática. Aparentemente, esto es lo que se desprende del propio desarrollo -aunque termina en un acuerdo- y de la valoración negativa del AS, quien confesó que no se había sentido escuchado.

En segundo lugar, es necesario catalogar esta situación dentro del proceso de asesora-

miento. En este caso, podemos considerar que corresponde a la creación de la relación y la definición del problema.

En tercer lugar, y es la clave del proceso de análisis, se trata de intentar apreciar en qué depende este desencuentro del AS. Es obvio que esto sólo puede hacerse comparando esta situación problemática con otras del mismo episodio (la creación de la relación, en este caso) y reconocer un factor o circunstancia común en las creencias, expectativas o limitaciones expuestas por los propios AS. En el extracto (1), como en otras situaciones que también se analizaron, el AS. señaló que se sentía incómodo con la actitud psicopatologizadora hacia Y de las profesoras. De ahí, inferimos la existencia de un primer problema: cómo *recoger* (escuchar, comprender) una visión que colisiona con la defendida por el propio AS<sup>5</sup> (en este caso: una visión interactiva y contextual de las dificultades).

Siguiendo este mismo planteamiento, hemos identificado un cierto número de problemas que corresponden a cada uno de los momentos claves del proceso de asesoramiento: 1. La creación de la relación. 2. La construcción conjunta del problema. 3. La búsqueda de soluciones. 4. La supervisión. En cada uno de esos apartados, recordamos qué es lo que se desprende del modelo antes de acometer el análisis de las situaciones que ilustran los problemas identificados.

### **Dificultades que se experimentan habitualmente**

La relación de los problemas son los siguientes:

---

5 Naturalmente, y como analizaremos más adelante, en modo alguno debe entenderse que estamos criticando la visión de AS sobre las dificultades de los alumnos ni -!menos aún!- defendiendo que deba éste plegarse a la visión del profesor. Lo único que nos interesa es señalar que en situaciones como la reflejada en (1). se les plantea a los AS un comprensible problema que debe ser resuelto si se quiere ser coherente con el modelo de asesoramiento. Hemos denominado a este problema: “cuando las teorías son injustas”, esto es, cuando las teorías de partida nos impiden escuchar.

## A. En la creación de la relación.

A.1. *Problemas y soluciones*: los profesionales pueden tender a buscar la solución antes de haber delimitado conjuntamente cuál es el problema que les ocupa, en parte por la necesidad de mostrarse competentes y en parte por responder a las urgencias de los asesorados. La cuestión es que colaborar en la definición de un problema es una tarea muy exigente e incompatible con cualquier otra. En otras palabras, es difícil escuchar cuando se está buscando una respuesta. Por otro lado, quizás no se asuma plenamente que ayudar a definir “mejor” los problemas supone en algún grado resolverlos.

A.2. *Cuando las teorías son injustas*: hace alusión a la situación 1 y en parte a todo el razonamiento básico de esta conferencia: las teorías están interesadas en la búsqueda de objetivos globales, pero lo que uno se encuentra en el día a día es un conjunto de problemas locales que deben ser resueltos. Es muy difícil reconocer la legitimidad de lo local cuando uno sólo tiene en mente los grandes objetivos (cosa inevitable a nuestro juicio cuando se opera con la mayor parte de las teorías psicopedagógicas). Este problema es ilustrado con más detalle en el extracto anteriormente presentado. Allí puede observarse que, hay una notoria tendencia de las profesoras a patologizar al alumno -esto es lo que comprensiblemente preocupa al AS-; pero ¡también! hay en ellas muestras de *preocupación*: (“no puedo dejarlo ahí”), *impotencia*: “yo hago la explicación a todos, y él siempre está ‘¿y por qué?’”, *desaliento*: “participa pero no reconoce ninguna palabra bien”, *incomprensión*: “tiene algo ahí”.

La cuestión es ¿por qué de todo sólo se ve una parte? Creemos que porque las teorías son injustas e incompletas: hablan de los problemas globales, pero no de los locales. Obviamente para operar con los problemas locales sin perder de vista los globales, es necesario diferenciar entre “escuchar” y “aceptar”.

A.3. *Desconfianzas*. En muchas ocasiones las demandas suscitan desconfianzas (¡enteramente comprensibles!) sobre los intereses reales de los asesores. El problema es que es muy difícil escuchar y crear una relación cuando alguien está embargado por estos sentimientos que proceden de pasadas experiencias. Durante el periodo de observación atendimos a un alumno Miguel, que recibía apoyo educativo y que, acostumbrado como estaba a equivocarse en las tareas, tenía siempre preparada una goma de borrar y ante la menor insinuación o gesto que él interpretaba como de desaprobación iniciaba el movimiento de borrar lo último que hubiera realizado, disponiéndose de inmediato a “empezar de nuevo” y como si nada hubiera ocurrido hasta entonces. En tono jocoso acabamos por emplear la frase ¡Ah si tuviéramos la goma de Miguel” cuando se aludía a pasadas experiencias con algún profesor. En términos algo más académicos, se trata de oponer una visión interactiva del comportamiento humano a otra unidireccional (basada por ejemplo en rasgos). Más sencillamente, lo que subyace a esta reflexión es que un asesor podría actuar con la máxima de que “los demás serán según cómo nosotros seamos”. Por tanto si nuestra mente y nuestra identidad es *situacional*, la tarea del asesor es ayudar a fraguar la mejor versión de cada asesorado.

A.4. *Hiperresponsabilización*. Se opone a la noción de co-responsabilidad que es propia del asesoramiento. Más concretamente, la idea es que no se puede ser a la vez “inspector” y “asesor”, ni tampoco es fácil conciliar el poder y la autoridad. Esta confusión es comprensible dado que los asesores pueden ser especialmente conscientes de las limitaciones de unos y otros para encarar los problemas y es muy difícil aceptar que tienen una responsabilidad limitada, a saber, la de colaborar en dar la mejor respuesta posible con los recursos disponibles.

Este fenómeno es especialmente preocupante si consideramos que hay un escaso con-

sensu sobre el modo de responder a la diversidad en los centros, lo que suscita este sentimiento. Por supuesto, hay modos de encarar situaciones que constituyen una alteración esencial de los derechos de las partes implicadas, pero van más allá de lo que es el asesoramiento (lo que nos sitúa antes conflictos de carácter ético). En todo caso, es muy difícil apreciar “posibilidades” en los otros bajo este sentimiento (muy comprensible) de hiperresponsabilización.

**A.5. Confrontación:** Alude a situaciones en las que las demandas constituyen una confrontación con los asesores. Obviamente, esta situación dificulta la labor de escucha y de crear una relación, y reclama recursos específicos.

**A.6. Discusión y reflexión.** Alude al deseo de los asesores de encontrar lo que ellos entienden que sería la situación “natural” de su trabajo: una oportunidad para reflexionar crítica y libremente sobre la práctica educativa. El problema es que esa situación ideal es infrecuente lo que suscita una comprensible, sensación de frustración. Es cómo si se viera sólo el estado final, cuando la cuestión es llegar a contemplar al mismo tiempo el estado ideal y el inicial y concebir, entonces, el “siguiente paso”. Algo parecido, aunque en otro plano, al problema de la investigación educativa que en estas páginas hemos ido analizando

## **B. La construcción conjunta del problema.**

**B.1. Estrategias.** Aunque la estrategia general de resolución de problemas (identificar cuál es el problema y definirlo adecuadamente, buscar soluciones, aplicarlas y evaluarlas) es muy intuitiva y seguramente es empleada espontáneamente en la vida cotidiana, la tarea de ayudar supone un control relativamente estratégico de ese procedimiento “natural”. Al fin y al cabo, el procedimiento de resolución es ordenado, pero la vida no lo es y menos aún las narraciones o descripciones

de los problemas que surgen en la vida. De ahí que un asesor deba operar con especial grado de conciencia de ese proceso.

**B.2. Conocimientos, técnicos y la definición de problemas.** Un segundo problema es que para avanzar en la identificación de los problemas, no basta con desplegar ciertas *estrategias generales* (catalogar, jerarquizar, operacionalizar); también es necesario *saber de esos problemas*. Así pues, ambos aspectos, “las estrategias de definición del problema” y “la capacidad técnica para entenderlos y resolverlos”, han de ir a la par. Esto a su vez obliga a clarificar la amplitud de esos conocimientos específicos.

## **C. En la búsqueda de soluciones.**

En el proceso de buscar nuevas respuestas cabe señalar estos otros dos problemas.

**C.1. Sobre el tipo de acuerdos:** el tipo de acuerdos que se alcanzan tienden a ser excesivamente general: por ejemplo que un alumno cuente con un apoyo anticipatorio (una medida muy relevante que era empleada para ayudar a los alumnos a enfrentarse a las tareas más importantes que van a tener lugar en el aula). No obstante, qué es lo que se hace en ese apoyo o cómo se hace, no siempre llega a estar delimitado y consensuado, con el peligro de que ulteriormente será muy difícil apreciar si la medida ha tenido el éxito deseado.

**C.2 Tutores y apoyos:** Por otro lado, la mayor parte de las medidas requieren coordinar la acción de diversos profesionales, y parece razonable argumentar que esa coordinación será más factible en la medida en que existan recursos de intervención bien definidos y previamente compartidos. Por desgracia esos recursos no siempre están suficientemente generalizados en la comunidad educativa, lo que reduce la capacidad de intervención. Volvemos a un problema ya planteado: se corre el riesgo de interpretar las dificultades, en este caso de coordinación, como un no

querer, lo que alimenta las desconfianzas mutuas, cuando quizás sea cuestión de un no poder..

#### **D. La supervisión: O de cómo saber que hemos dado un paso adelante.**

La supervisión tiene que ver con los momentos dedicados a comprobar si las medidas o acuerdos alcanzados están sirviendo y en qué grado a las metas y problemas inicialmente planteados.

D1. *Acuerdos y pseudoacuerdos*: La supervisión empieza a ser difícil porque los acuerdos son demasiado amplios como para ser evaluados: No hay responsabilidades definidas, ni objetivos suficientemente precisos. Es muy común la queja de los asesores respecto de que los acuerdos tomados no son luego tales acuerdos

D2. *Para valorar los cambios*. Los cambios son difíciles de valorar incluso cuando se producen: la razón es que se confunde el estado inicial y el final. El problema es que si no se valoran los cambios que se hubieran producido, difícilmente podrán suscitarse otros nuevos. Este problema era igualmente común cuando los profesres juzgaban los cambios de los alumnos: de nuevo les costaba apreciar cambios. No deja de ser curiosos que en esos casos, los asesores operaban con la idea de suscitar cambios posibles, pero ese esquema que tan fervorosamente empleaban cuando se trataba de los alumnos se perdía cuando se consideraban los cambios de los profesores..

En definitiva: los asesores psicopedagógicos pueden desear colaborar, pero en el camino han de enfrentarse a un buen número de problemas locales: Sin duda intentarán compartir los problemas, pero su idea de un problema legítimo puede que no coincida con la de los profesores, o puede que se vean arrasados por la urgencia a dar una respuesta (alimentada a veces por la duda de no poder darla del todo) o por la sospecha hacia los intereses

últimos de quienes les piden(¿) ayudas. O quizás, como es común se sientan hiperresponsables de problemas que pueden constatar con una lucidez mucho mayor que la que les permite contemplar los recursos disponibles.

#### **3. 4. Lo que cuesta cambiar**

No hemos hecho ningún estudio sobre las dificultades que acompañan al cambio, pero los dos últimos meses del estudio supusieron el desarrollo de algunos intentos de cambio que, conviene resaltarlos, fueron estudiados de forma mucho menos sistemática y rigurosa que la seguida durante el periodo de observación. Adoptando un mayor riesgo de interpretación quisiera señalar alguno de los problemas de los que fui testigo y protagonista. El primero de ellos, era que al analizar un problema desde el marco que aquí hemos propuesto (esto es, la creación de la relación y el proceso de resolución de problemas), se entendía que se le pedía que asumieran un papel que iba en contra de su identidad. Especialmente todo lo concerniente a la escucha y a la creación de la relación.

Quizás convenga mencionar que este planteamiento constituye un lugar común en la mayoría de las técnicas de entrevistas propuestas para un buen número de profesionales (trabajadores sociales, terapeutas, etc), Más relevante aún, estas nociones pueden remitirse sin problema alguno a las teorías educativas que los propios asesores sostienen conceptualmente (sobre la motivación, sobre el cambio conceptual, etc). De hecho, ellos mismos suelen emplearlas para analizar la interacción entre los profesores y sus alumnos. ¿Por qué entonces este cuestionamiento? Ya hemos visto que no es un cuestionamiento inicial, pues la idea de colaborar, de partir de las posibilidades, en cuanto tales, suelen ser aceptadas. El problema surge cuando han de utilizarlas para revisar sus propios desencuentros, en cuyo caso pueden plantearse los siguientes conflictos entre los supuestos de unos y otros.

SUPUESTOS MODELO	SUPUESTOS ASESORES
Escuchar no es aceptar. O en otros términos: se puede escuchar sin aceptar	Temor a “sancionar” como buenas actuaciones que a su juicio no lo eran.
Autoridad	Poder
Las dificultades pueden interpretarse en términos de un “no poder “ en vez de un “no querer”.	Los asesores contaban con una apabullante colección de evidencias que sugerían lo contrario.
Los demás serán según como nosotros seamos (al menos en algún grado).	Su función es encontrar soluciones para los alumnos no hacer “terapia” con los profesores
Comprender la situación del profesor y hacerle saber nuestra comprensión implica en sí mismo una intervención.	La intervención se entendía en términos de decisiones que pudieran afectar a la vida del alumno
Se trata de ver posibilidades y actuar dentro de esas posibilidades de los profesores.	Temor a no dar la respuesta “necesaria”. Dificultad para operar simultáneamente con el estado inicial y final.
Asume que se trata de una relación profesional que requiere formas específicas.	Temor a no ser naturales

Cuadro 3. Distancias

El problema es que, nos guste o no, la labor que aquí hemos definido reclama recursos que no son estrictamente necesarios en la vida cotidiana, en la que nos relacionamos con personas en las que reconocemos una afinidad y hacia las cuales no nos cuesta, por eso mismo, mostrarles nuestra consideración y apoyo ante sus dificultades. La vida profesional, por el contrario, no puede depender de la afinidad previa ni conduce a una relación personal.

En definitiva, a lo largo de estas páginas hemos intentado identificar un cierto número de dificultades que pueden surgir en el asesoramiento psicopedagógico. En concreto, hemos distinguido las siguientes, que corresponden a las dos dimensiones distinguidas.

En primer lugar, y por lo que se refiere a la *creación de la relación* de asesoramiento, hemos visto que pueden plantearse situaciones que susciten sentimientos de desconfianza (ambivalencia), de confrontación teórica y personal con los asesorados, de ansiedad en la búsqueda de soluciones, etc. que requieren el desarrollo de recursos comunicativos específicos.

En segundo lugar, hemos señalado la existencia de un frágil *consenso* y determinación en los centros para el tratamiento de la diversidad, algo que dificulta la creación de una relación de trabajo.

Por lo que se refiere a la segunda de las dimensiones: el proceso cognitivo de resolu-

ción de problemas, hemos constatado que existen problemas ligados a la disponibilidad de *estrategias generales de resolución de problemas* que faciliten la construcción de una definición resoluble de los problemas, la búsqueda de soluciones y la evaluación de su eficacia. Y, también en esta misma dimensión, problemas ligados a, la disponibilidad de *conocimientos especializados* en cada tipo de problemas que permitan la implantación de las soluciones específicas y la coordinación de los distintos profesionales (7).

Estas dificultades, como hemos insistido reiteradamente, están íntimamente relacionadas y se alimentan mutuamente. Así, la falta de *consenso* puede favorecer fenómenos como la hiper-responsabilización o la desconfianza; de la misma manera que la carencia de *recursos técnicos generales y específicos* (o la percepción de no tenerlos) puede dificultar como ya vimos en (5) la *creación de una relación* de trabajo y la definición de los problemas. Un mayor consenso en los centros podría reducir la importancia de las habilidades de relación, de la misma manera que la ausencia del mismo haría especialmente necesario contar con esa sabiduría profesional. Siguiendo esta misma línea de razonamiento, cabría decir que puesto que los problemas de los ASs. dependen también del consenso y de la disponibilidad de conocimientos especializados, esas habilidades de relación siendo necesarias son por entero insuficientes.

#### 4. CONCLUSIONES

La labor de los psicopedagogos, como la nuestra, es ayudar a ayudar. De ahí que creamos que todo cuanto hemos expuesto puede ser de utilidad a los asesores. Y ello en un doble sentido.

El primero es que no basta con construir un modelo en el que se describa su labor, pues lo interesante, como en el caso de la intervención en la comprensión, lo crucial es entender

las dificultades que surgen al intentar incorporar ese modelo en la vida diaria.

El segundo es que quizás el hecho de estudiar nuestras dificultades para trabajar con los profesres pueda ayudarnos a entender las de los asesores cuando trabajan con los profesores y las de los profesores cuando hacen lo propio con los alumnos. Más precisamente, al tomar conciencia de que unos y otros, aunque en distintos planos, nos enfrentamos a problemas parecidos, nos sirva para hacernos mutuamente inteligibles. En cualquier caso, el hecho de identificar las dificultades tiene una obvia consecuencia práctica que no podemos abordar en estas páginas.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASSEDAS, E; y colaboradores (1992). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Paidós
- CAPLAN, G. y CAPLAN, R. (1997) *Consulta y colaboración en salud mental*. Barcelona: Paidós.
- centros. *Infancia y Aprendizaje*, 77, 77-95.
- COLE, E. Y SIEGEL, J. A. (1990). *Effective Consultation in School*
- COLE, E; SIEGEL, L (coords.) (1991) *Effective Consultation in School Psychology*. Toronto: Hogrefe Publishers.
- IDOL, L. (1990) The scientific art of classroom consultation. *Journal of Educational Psychology Consultation*, 1, 3-22.
- JIMÉNEZ GÁMEZ, R. A. Y PORRAS VALLEJO, R. (EDS.)(1997). *Modelos de acción psicopedagógica: entre el deseo y la realidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- LACASA, P., MARTIN. P. y HERRANZ, P. (1993). Escenarios interactivos en la relación niño-adulto. M.J. Rodrigo (Eds.), *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- LAVE, J. Y WENGER, E. (1991) *Situated cognition*. Cambridge: MA. Cambridge
- MARCELO GARCÍA, C. Y LÓPEZ YÁNEZ, J. (coords.)(1997) *Asesoramiento*

- MARTÍN, E. (1999). La intervención psicopedagógica en el ámbito de
- MARTÍN, E. Y SOLÉ, I. (1990). Intervención Psicopedagógica y Actividad Docente: claves para una colaboración necesaria. En C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi (comps.). Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación. (pp. 463-476). Madrid: Alianza Editorial.
- MONEREO, C. y SOLÉ, I. (1996). *El asesoramiento psicopedagógico*. Madrid: Alianza.
- NAVARRO, J. y SANCHEZ, E. (1996) "El entrenamiento de terapeutas familiares". *Cuadernos de Terapia Familiar* ( n° 32, 11-22.) Psychology. Toronto: C. J. Hogrefe Publishers.
- ROBINSON, S.M. (1991) "Collaborative Consultation". En B. Wong (coord.). *Learning about learning disabilities*. Nueva York Academic Press.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. M. (1996). Asesoramiento y capacitación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 246, 79-83.
- RODRIGO, M.J. (1993). *Contexto y Desarrollo Social*. Madrid: Síntesis.
- ROGOFF, B. (1998). Cognition as a collaborative process. En W. Damon (ed.), *Handbook of child psychology*. (Vol. 2) New York: Wiley.
- ROGOFF, N. (1991) *Aprendices del pensamiento*. Barcelona. Paidós.
- SANCHEZ, E. (1994). "La intervención educativa en la comprensión de textos: Un ejemplo con el que clarificar el papel de los equipos psicopedagógicos". VARIOS: *Enseñar a ser persona, pensar y convivir*. Cáceres: AIDEX.
- SANCHEZ, E. (1998) *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: EDEBE
- SANCHEZ, E., ROSALES, J. Y CAÑEDO, Y. (1999) "Understanding and communication in expository discourse: An analysis of the strategies used by expert and preservice teachers". *Teaching and Teacher Education*, 15, 37-58.
- SÁNCHEZ, E., ROSALES, J. Y SUÁREZ, S. (1999). Interacción profesor/alumno y comprensión de textos. ¿Qué se hace y qué se puede hacer? *Cultura y Educación*, 14/15, 71-89.
- SANCHEZ, E., ROSALES, J., SUAREZ, S. y GARCIA, R. (1998). *La comprensión de un texto como el resultado de la interacción entre el texto, el lector y las ayudas del profesor*. Memoria final de investigación. C.I.DE.
- SANCHEZ, E.; OCHOA de EGUILLEOR, I. (1995) "Profesores y psicopedagogos: Propuestas para una relación compleja". *Aula de innovación*. (núm. 5. pág. 69-80.)
- SÁNCHEZ, E. (2000) Profesores y psicopedagogos: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 91.
- SOLÉ, I. (1998). Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica. Barcelona: ICE.
- TINDALL, G., SHINN, M.R., RODDEN-NORD, K. (1990) *Contextually based school consultation. Influential variables. Exceptional Children*, 56, 324-336.
- WEST, J.J.F. y CANNON, G. (1988) Essential collaborative consultation competencies for regular and special educators. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 56-63.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.