

La formación de la identidad asesora: crear contextos de intervención a través del diálogo asesor¹.

Carles Monereo. Catedrático de Psicología de la Educación en la Universitat Autònoma de Barcelona.

Introducción: la disociación entre formación y desempeño profesional.

Una identidad profesional se construye a través de un cúmulo de experiencias de aprendizaje muy diversas, desde aquellas que han sido formalmente diseñadas y organizadas para generar determinadas transformaciones en el aprendiz a otras, en el extremo opuesto, que se producen de manera más o menos fortuita e incidental, casi siempre durante el ejercicio (pre)profesional, pero cuyo impacto emocional nos obliga a repensar lo que hacemos y porqué lo hacemos.

Ambas perspectivas tradicionalmente han transcurrido de manera bastante paralela e independiente. Se espera que, tras una formación básicamente descontextualizada, que tiene lugar en las aulas, laboratorios y talleres, los futuros profesionales conecten sus conocimientos - conceptuales, procedimentales y actitudinales- a las situaciones que encuentren en su desempeño profesional; es decir que pasen, en el mejor de los casos, de una teoría de la práctica a una práctica de la teoría, sin solución de continuidad. Tenemos bastantes evidencias de que ese salto ni es simple, ni mucho menos fluido. De hecho, en numerosas ocasiones, ni siquiera se produce. El conocimiento adquirido en las aulas se consume en ese contexto, respondiendo a pruebas y exámenes, y el aprendido durante la práctica profesional, sirve para tomar decisiones, muchas veces urgentes, en la esfera laboral.

En el caso de la formación de los asesores² esta teoría implícita, por no decir ingenua, es especialmente sangrante puesto que el perfil profesional -y sus competencias- y los contextos en los que podrá intervenir, son altamente diversos y la posibilidad de conectar el conocimiento teórico y el práctico, bastante ilusorio. Por otra parte, así como existen en nuestras experiencias cotidianas modelos, relativamente visibles y apropiados, de las tareas que realiza un médico, un abogado o un docente, es mucho menos frecuente tener un contacto directo con lo que hace un asesor educativo, y prevalecen tópicos del tipo: persona que pasa tests (diagnosticador), que se ocupa de los alumnos con dificultades y/o trastornos (psicoterapeuta) o que aconseja a los alumnos de

¹ Publicado en: En Huguet, T., Liesa, E. y Serra-Capallera, J. *El asesoramiento psicopedagógico a debate*. Barcelona: Graó.

² Emplearemos el masculino como uso genérico para designar tanto a asesoras como a asesores, como recomienda la RAE.

bajo rendimiento adoptar unas u otras salidas académicas o laborales (orientador vocacional). Esta situación ha llevado a dos respuestas instructivas: realizar formaciones a partir de habilidades genéricas, a menudo aplicables a los profesionales de la Psicología en general: la entrevista diagnóstica, la escucha activa, los ejercicios de relajación, etc., o centrarse en algún modelo de asesoramiento concreto, al margen de los contextos reales en los que se trabajará, por ejemplo, el modelo clínico-asistencial, el modelo educacional-constructivo, el modelo socio-comunitario, etc. En este capítulo defenderemos la necesidad de integrar el aprendizaje formal y el no-formal partiendo de los contextos “reales” de intervención que se producen en los centros educativos en la década de los años 20 del siglo XXI, en los países desarrollados³. Nótese que cuando decimos contexto, lo hacemos desde la perspectiva de Mijail Bajtin (1995), una interpretación más o menos compartida de una determinada situación problemática, conflictiva o desafiante. De ahí la expresión “co-n-texto”, texto que varias personas, implicadas en la situación (actores), manejan para explicarse y explicar a los demás los motivos y consecuencias de lo que está sucediendo o ha sucedido.

Con esta finalidad, en primer lugar, nos referiremos a la naturaleza de las dificultades que con mayor frecuencia obstaculizan la labora asesora, así como a la tipología de problemas, incidentes y retos que más habitualmente demandan la intervención del asesor. En segundo lugar, y en base al apartado anterior, nos centraremos en el contenido que debería tener un currículo para formar a asesores profesionales, haciendo hincapié en las competencias básicas que debería adquirir y en las posiciones identitarias que debería acreditar como perfil de salida. Finalmente subrayaremos que una formación basada en el dominio y versatilidad del diálogo asesor es la que está en mejores condiciones para afrontar casos, problemas, proyectos, incidentes y retos, vinculando la teoría de la práctica con la práctica de la teoría asesora.

2. Obstáculos, problemas, incidentes y retos de la función asesora.

Antes de plantearnos qué tipo de formación puede ser más adecuada para desempeñar una tarea tan compleja y que, a menudo, puede percibirse como indefinida e inabarcable, nos parece imprescindible delimitar los obstáculos inmanentes a la propia comprensión de cuál debe ser el rol del asesor dentro de la institución, cuestión que en parte deberá negociar con la comunidad educativa en la que se integre.

³ Por consiguiente, lo que diremos seguidamente no sabemos qué validez tendrá en la segunda mitad del siglo XXI y tampoco en los países en vías de desarrollo de otros continentes.

Sabemos que las expectativas de los asesorados pueden estar muy alejadas de las posiciones profesionales que el asesor piensa que debe priorizar (Farrel, *et al.*, 2005). Conocer esas expectativas y, en general, la cultura del centro (origen y evolución de la institución; antecedentes respecto a la orientación, el asesoramiento y la tutoría; grupos de influencia y poder; etc., etc.) será una tarea preliminar ineludible.

A esta perspectiva general deberá sumarse una imagen detallada del momento actual del centro en relación con cuatro tipos de acciones educativas (Badía, Mauri y Monereo, 2004):

a) Los **planes** que están en funcionamiento; es decir aquellas acciones que se repiten anualmente y que están institucionalizadas. Por ejemplo, planes de acogida del nuevo profesorado y/o de las familias, planes relativos a la tutoría, a la atención a la diversidad, a la formación interna de los docentes, etc. Aquí la tarea del asesor consistirá en realizar un seguimiento para optimizarlos y proponer nuevos planes.

b) Los **proyectos** que está previsto poner en marcha y que van a experimentarse el o los próximos cursos. Por ejemplo, un proyecto para garantizar la igualdad de género, un aula de recursos con materiales de refuerzo, un proyecto de convivencia en las horas de patio, etc. En este caso el asesor debería proponer los recursos que puedan garantizar el correcto desarrollo y valoración del proyecto.

c) Los principales **programas** creados o adquiridos para resolver algún problema concreto que apareció de forma imprevista. Por ejemplo, una colección de vídeos sobre medioambiente, un *software* sobre juegos matemáticos, un equipo de sociólogos que aplica y analiza sociogramas, etc. En este tipo de acciones, el criterio experto del asesor será fundamental para decidir qué tipo de programa crear o adquirir, según criterios de eficacia y eficiencia.

d) Los **casos o incidentes** que más preocupan al centro, es decir situaciones de elevado impacto emocional sobre los que se tiene poca experiencia en cómo afrontarlos. Según hemos podido establecer a partir de la revisión de encuestas, entrevistas y artículos, los principales problemas generadores de incidentes son: de disciplina (especialmente en secundaria; p.e. adicción a las pantallas), relativas a la motivación (p.e. el sentido o utilidad de lo que se enseña), referidas a la comprensión de los contenidos (p.e. dificultad para entender ideas abstractas), con respecto a la evaluación (más en la etapa postobligatoria; desacuerdo con la objetividad de las calificaciones), relacionados con la metodología didáctica (p.e. resistencia a trabajar en grupos) y vinculados a conflictos (en especial entre iguales, como p.e. situaciones de *cyberbullying*). Estas acciones son las más complejas de abordar y requerirán algún sistema de análisis compartido para consensuar una respuesta colectiva. En el último apartado de este capítulo presentaremos un instrumento con ese propósito.

En definitiva, los asesores deben ser capaces de reconocer cuando determinados problemas e incidentes que aparecen en el centro son oportunidades para introducir nuevos programas, plantear proyectos innovadores y lograr que, en un futuro, esas estrategias se conviertan en planes de centro sólidos. Haciendo un símil con la metáfora de la Zona de desarrollo próximo vigotskiana, se trataría de trabajar en la zona de desarrollo institucional del centro, favoreciendo que aprenda, curso tras curso, de sus experiencias de innovación y transformación (Monereo y Solé, 1996).

Conocer la cultura y expectativas del centro y la actualidad de las acciones educativas que acabamos de señalar, deberían permitir al asesor presentar un **plan anual de asesoramiento** en el que se prioricen determinadas acciones y se clarifiquen las implicaciones, compromisos y responsabilidades de los distintos agentes educativos en esas acciones (Bosede y Paul, 2019). La aprobación de ese plan es clave por, al menos, dos motivos. En primer lugar, porque la labor asesora difícilmente tendrá éxito sin la colaboración de quienes están en contacto continuo y directo con los alumnos. En segundo lugar, porque con frecuencia su trabajo pasa desapercibido, y en pocas ocasiones se evidencian y documentan los resultados obtenidos, lo que conlleva que, a veces, se considere a los asesores unos “desertores de la tiza”, profesionales de guante blanco que no se sabe muy bien lo que hacen y que constituyen un lujo innecesario.

Respecto al primer punto, la investigación ha señalado que a menudo los asesores subestiman el costo que supone para los docentes cambiar sus prácticas, sacándoles de su zona de confort y situándolos en un estado de vulnerabilidad al tener que lidiar con formas de innovación que no dominan y les producen inseguridad (Darby, 2008; Lansky, 2005; Sánchez-Miguel y García, 2005). Para que esa disposición al cambio sea efectiva, se deben cumplir dos condiciones mínimas: (1) demostrar indiscutiblemente que la transformación que se propone es beneficiosa y (2) asegurar que dicha transición se hará con todos los recursos y apoyos necesarios, durante el tiempo que sea preciso. Recordemos que el asesoramiento es un servicio consultivo, de ayuda, y no de obligado cumplimiento. Por consiguiente, los asesores deben convencer a directores, docentes, padres y/o alumnos de que las medidas que propone resultan viables y rentables en términos de utilidad. En cuanto a la segunda condición, tener un plan aprobado facilitará el rendimiento de cuentas a final de curso mostrando, mediante evidencias contrastables, los objetivos conseguidos (registros de observaciones, entrevistas, cuestionarios, grupos focales, productos), las causas por las cuales otro no lograron alcanzarse y las correcciones que deberían realizarse en el curso siguiente.

Como puede inferirse en lo apuntado hasta el momento, la competencia dialógica del asesor será uno de los puntales de un currículo para su formación, como veremos seguidamente.

3. Un currículo para la formación del asesor: el diálogo asesor.

Desde nuestro punto de vista, la definición de Lippit y Lippit (1986) sobre lo que implica un proceso de asesoramiento continúa siendo una de las más claras y completas: el asesoramiento es un tipo de interacción destinada a ayudar a un agente educativo -una persona, un grupo, una organización o un sistema- a movilizar sus capacidades internas y recursos para resolver conflictos y problemas, así como para implementar cambios que promuevan el logro de sus objetivos. Este tipo de interacción, cuya finalidad última es empoderar a la comunidad educativa para que afronte y gestione sus problemas, tiene como clave el diálogo, pero no cualquier tipo de diálogo, el **diálogo asesor** (Locher y Limberg, 2012).

Es a través del diálogo que los asesores pueden compartir un co-n-texto conflictivo o problemático y llegar a acuerdos sobre cómo debe actuarse. Es también a través del diálogo interno (Bertau y Tures, 2019; Monereo *et al.*, 2022) que vamos configurando una identidad profesional consistente y coherente que aprende de los errores y elabora teorías sólidas de y sobre su práctica.

Las investigaciones que han tratado de identificar cómo y cuándo se produce el discurso asesor, han acentuado el uso frecuente de determinados recursos discursivos que, además, tienden a producirse en distintas fases del asesoramiento, entendido como un proceso de resolución conjunta o colaborativa de problemas (Lago y Onrubia, 2011; Roca, *et al.*, 2019; Sánchez-Miguel y García, 2011) Así, en la fase 1, trata de negociar la definición y delimitación del problema, escuchando a los implicados, más que hablando, y tratando de establecer una primera representación conjunta con los puntos en común. En cambio, en la fase 2, de revisión de las decisiones y acciones de los implicados, dominan las preguntas del asesor encaminadas a confirmar y compartir lo ocurrido y sus consecuencias. En la fase 3, orientada a lograr un cierto acuerdo respecto a lo que debe cambiarse, se combinan preguntas, confirmaciones y aportación de información complementaria por parte del asesor, en especial de ejemplos de buenas prácticas y nuevas metodologías que podrían aplicarse. En la fase 4, de seguimiento, aumentan las preguntas abiertas sobre cómo transcurre lo acordado y el apoyo ante las dudas e inseguridades. Por último, en la fase 5, de valoración y continuidad, se aporta nuevamente información sobre las alternativas que podrían adoptarse y un nuevo acuerdo respecto a las tareas a realizar.

Aprender los recursos discursivos que puedan ser más relevantes en cada fase de un proceso de asesoramiento y ser capaz de regular su uso en función del co-n-texto que se pretende construir, debería ser la columna en que apuntalar la formación de asesores.

En este punto, Hermans (2018) ha propuesto cinco tipos distintos de diálogo, orientados a distintos objetivos discursivos, que se presentan en la Tabla 1.

Tipos de diálogo	Definición	Ejemplo
Preceptivo Imperativo Impositivo	Apelando a una regla, norma o situación de poder o autoridad, se impone un cambio de idea o conducta	El asesor impone su criterio a un docente o grupo de docentes (e.g. “La normativa nos obliga a”; “la investigación es clara al respecto...”)
Persuasivo	A través de la empatía y el manejo de las emociones se intenta convencer de un cambio de idea o conducta	El asesor trata de convencer a un director de que lo ocurrido no es tan grave y suele producirse también en otros centros de la zona (e.j. En ese otro instituto también se produjeron robos y se arregló con un acuerdo de toda la comunidad)
Negociador	En este caso los acuerdos se producen, no tanto por un cambio de opinión en las partes, sino por un arreglo en el que las partes en conflicto aceptan respetar o defender algunas ideas o conductas de la contraparte	El asesor intercede o media en una disputa o desacuerdo promoviendo un trato que beneficie parcialmente a todos los implicados (p.e. los alumnos podrán utilizar los móviles en clase solo en algunos supuestos y previo aviso al docente)
Argumentativo	Mediante argumentos lógicos y racionales se intenta modificar ciertas ideas o conductas	El asesor, tras realizar una encuesta entre las familias, presenta algunos argumentos que desaconsejan una iniciativa (p.e. invitar a unas jornadas abiertas sobre violencia de género a partidos de extrema-derecha).
Generativo	Favoreciendo la emisión de opiniones e ideas sin censura ni confrontación, con una actitud compartida de alcanzar una solución común	El asesor, ante una disyuntiva o un dilema, propone la lectura individual de unos documentos y después una tormenta de ideas entre los implicados (p.e., decidir si se compran libros de texto, cada equipo docente elabora sus materiales o se opta por una vía mixta)

Tabla 1. Tipologías de diálogo según objetivos (Hermans, 2018).

Queremos insistir en que la decisión de qué modalidad dialógica emplear en cada contexto y fase del proceso de asesoramiento supone adoptar una posición estratégica, es decir consciente e intencional, para lograr unos determinados objetivos, pero también ajustada a los asesorados y a sus intereses y necesidades. El abuso, por ejemplo, de un diálogo impositivo, persuasivo o negociador, puede tener efectos indeseables y “etiquetar” al asesor como alguien rígido que solo obedece a lo que está normativizado, o alguien que manipula o chantajea emocionalmente a los demás, o alguien que siempre busca el beneficio propio, etc. En este sentido, es preciso señalar que el principal haber de un asesor es su reputación profesional como alguien confiable que garantiza la confidencialidad y actúa siempre al servicio de los asesorados.

Por otra parte, aunque el propósito del asesor siempre debe estar dirigido a alcanzar un co-n-texto de intervención compartido, ello no significa que necesariamente deba llegarse a un acuerdo total. El foco, más bien, debe ser consensuar lo que se comparte y, también, aquello lo que no se comparte. Ello permitirá el desarrollo de compromisos, quizás parciales, pero claros y recíprocos.

Parfraseando a Luhmann (2013) muchas veces el conflicto mantiene la comunicación más viva que el falso acuerdo.

Existen además otros aspectos relativos al dónde y cómo se produce ese diálogo que pueden favorecer un impacto positivo en el proceso de asesoramiento. Por ejemplo, si la persona que solicita ese diálogo es el asesorado, las posibilidades de admitir el consejo aumentarán (Heritage y Sefi, 1992). Asimismo, el carácter más o menos formal e institucional de la interacción modificará las posibilidades de construir conjuntamente una representación y acuerdo con el interlocutor. Elegir, por tanto, un lugar de encuentro más público e impersonal o más privado e informal no es una decisión trivial. Tampoco lo es adoptar una postura más horizontal, simétrica, de colaboración o asimétrica, marcando distancias y destacando aspectos de jerarquía y poder (p.e. yo-especialista y experto vs. tu-generalista y novato). En un caso u otro, la posibilidad de establecer complicidades variará enormemente.

En cuanto a la forma y contenido del diálogo, ambos factores deberían guardar cierta coherencia. Tanto los aspectos analógicos de la comunicación - gestos, postura corporal, vestimenta, apariencia física, modales, tono de voz, entonación, ritmo al hablar, etc.-, como los elementos verbales - género, recursos retóricos, precisión de vocabulario, etc., deben obedecer a la misma estrategia discursiva: aclarar, convencer, negociar, explorar, etc. (Watzlawick, *et al.*, 1974).

En resumen, ser competente en el diálogo asesor no puede en ningún caso improvisarse y requerirá una formación intensa a través de situaciones de enseñanza que explícitamente examinen esas decisiones, los diálogos que generan y sus consecuencias. Seguidamente nos referiremos a posibles métodos de formación que podrían orientarse en esa línea.

4. Procedimientos metodológicos para la formación y evaluación de asesores.

En el momento de pensar en una formación sistemática de los asesores, tal como señalamos al principio de este capítulo, deberemos tratar de integrar, por una parte, la teoría con la práctica, y por otra la formación de unos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, explícitos y formalizados – enseñanza formal-, con experiencias de aprendizaje no formalizadas, que se produzcan durante el ejercicio preprofesional (prácticas) y profesional. Esta conexión deberemos llevarla a cabo tanto durante la formación inicial de los futuros asesores, como en situación de formación permanente, cuando se desempeñen en su ejercicio laboral.

En relación con la formación inicial de los futuros asesores académicos, nos parece fundamental la idea de una profesionalización temprana, es decir, la posibilidad de posicionar a los estudiantes desde el principio como asesores que deben ofrecer orientación sobre problemas de la práctica real. Esta aproximación a los conflictos prácticos se puede efectuar a través de un continuo que

avanzaría desde el examen de hitos biográficos del pasado, relativos al contacto previo con la educación y la profesión, pasando por el análisis de situaciones o casos profesionales tipificados, pero externos, seguidamente casos dramatizados por los propios alumnos, a continuación, y ya en régimen de prácticas preprofesionales, analizando incidentes experimentados indirecta o directamente para, en situación laboral y bajo una modalidad de formación permanente, analizar incidentes revividos e, incluso, incidentes que en esos momentos se están produciendo y los participantes padecen.

Esta propuesta formativa, de carácter dinámico, tiene dos características clave. En primer lugar, progresa desde las situaciones que tienen poco impacto emocional, al permitir un análisis distanciado relativo a situaciones pasadas y/o ajenas hasta, al final del proceso, tratar con situaciones emocionalmente impactantes que se están sobrellevando como se puede en la actualidad. En segundo lugar, teoría y práctica se van retroalimentando continuamente, favoreciendo la construcción de una teoría explicativa sólida y contrastada, y el aprendizaje de unos procedimientos prácticos, coherentes y fundamentados. En la figura 1 se sintetiza la propuesta.

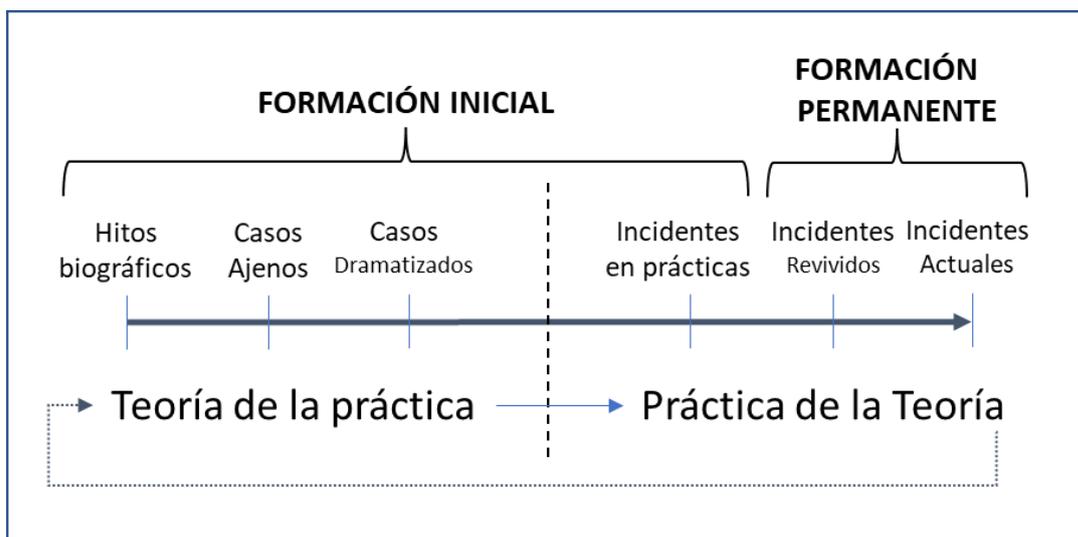


Figura 1. Proceso de formación del asesor en base a casos e incidentes.

Examinemos más detalladamente cada etapa. En un primer momento, identificar y describir antecedentes biográficos relevantes, relacionados con la vida personal, académica y laboral, y explicar por qué se decidió iniciar estudios de asesoría educativa, puede favorecer su reconstrucción narrativa (Goodson, 2003; Díaz Barriga *et al.*, 2018). Tal reconstrucción puede ayudar a los futuros asesores a comprender sus propios valores, concepciones, decisiones (Clandinin y Connelly, 1988) y, en última instancia, la forma en que están posicionados frente a la

profesión. Un gráfico tipo *mapping* (ver Figura 2) en el que el participante primero sitúa los principales sucesos o incidentes, positivos y negativos, que le han acaecido en años pretéritos, y después los explique, puede resultar de ayuda. En este caso, la asesora en formación explica acontecimientos positivos (+) y negativos (-) ocurridos durante su formación en la universidad, de 2017 a 2022, en calidad de asesora. Subraya su vocación inicial (ayudar a alumnos que sufrieron *bullying* como ella), su competencia práctica como alguien “que sabe escuchar” o sus limitaciones en el momento de informar sobre sus aprendizajes a partir de las prácticas. Todos estos puntos pueden suscitar un diálogo formativo que permita al futuro asesor empezar a ser consciente de sus fortalezas y debilidades.

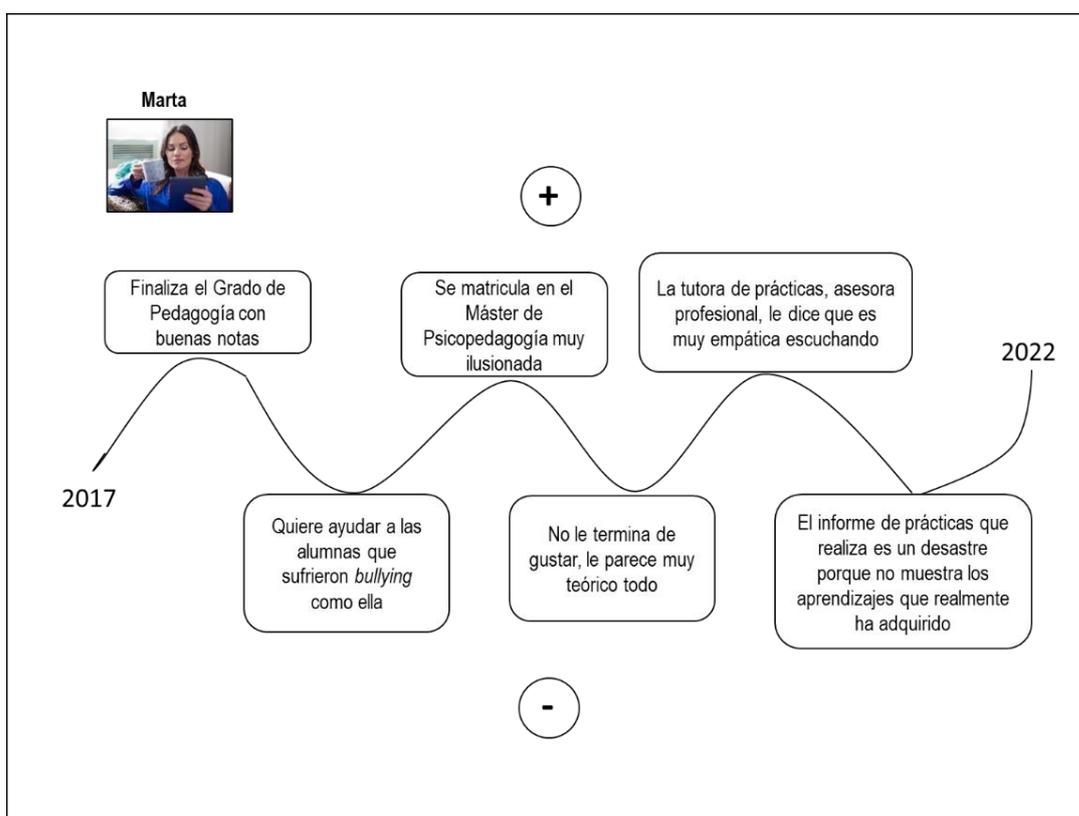


Figura 2. Ejemplo de *Mapping* con una estudiante que aspira a ser asesora educativa.

En un segundo momento, la formación se centraría en el análisis de casos o incidentes ajenos - vídeo grabados, dramatizados o narrados por sus protagonistas- elegidos por su frecuencia o relevancia profesional⁴. Se realizaría un examen estructurado a través de guías y rúbricas, en pequeños grupos, ya sea presencialmente o mediante foros telemáticos. Entraríamos aquí en una cierta práctica de la teoría en la que los alumnos aplicarían conceptos y principios teóricos sobre

⁴ Nosotros hemos utilizado redes sociales como Facebook para abrir el análisis de algunos incidentes videograbados -reales o teatralizados- con la comunidad educativa, estableciendo así un diálogo público sobre problemáticas recurrentes (<https://www.facebook.com/criticface/>)

cómo asesorar en tales circunstancias (Schiavone y Hausburg, 2020). Un instrumento como la Pauta de análisis de incidentes críticos -PANIC- podría resultar útil para realizar este análisis y facilitaría la comunicación entre los distintos actores educativos implicados en cada caso (Monereo y Monte, 2011). En la Figura 3 mostramos un ejemplo de PANIC, necesariamente esquemático, sobre un profesor novel que trata de introducir el trabajo en grupos cooperativos en sus clases, sin mucho éxito.



PANIC: El caso de Sergio (docente novel de la ESO)

1. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL INCIDENTE			
<p>1.1. Antecedentes: Es la primera vez que realiza grupos cooperativos y no ha contemplado muchos requisitos: conocimiento del método y habilidades cooperativas, criterios de heterogeneidad, distribución de roles, contrato de equipo, entregas y forma de evaluación.</p>			
<p>1.2. Descripción del IC: Quejas de los alumnos por la lentitud en avanzar temas y la falta implicación de los compañeros</p>			
<p>1.3 Actores que intervinieron en el IC</p>			
	Actor : Sergio - profesor		
Concepciones sobre el IC	Paso de unas expectativas muy altas a otras muy bajas. Culpa a los alumnos por resistirse a los cambios. Aprendizaje negativo.		
Sentimientos asociados al IC	Frustración e inseguridad.		
Estrategias frente el IC	Abdicar de realizar grupos cooperativos y volver a un método que domina, la clase magistral en base al libro de texto y la toma de apuntes.		
	Actor : Grupo Clase		
Concepciones sobre el IC	El nuevo profesor les obliga a realizar una nueva dinámica de clase que desconocen y que les perjudica.		
Sentimientos asociados al IC	Injusticia, ineficacia e inseguridad, en especial por parte de los alumnos con mejores calificaciones.		
Estrategias frente el IC	Realizar una queja formal a través de la delegada de curso.		
2. INTERVENCIÓN Y SEGUIMIENTO			
	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
Sergio	Inseguridad	Debe darse un tiempo	Seguridad progresiva
	Requisitos	Aplicar las condiciones	Fluidez y eficacia
	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
Alumnos	Motivación	Explicar el método y sus ventajas	Debate y acuerdo conjunto
	Injusticia e ineficacia	Normas de equipo y evaluación individual. Aprendizajes diversos.	Aceptación progresiva de los alumnos

Figura 3. Ejemplo de PANIC

En términos generales, la intervención del asesor puede adoptar tres modalidades distintas de respuesta:

- Respuestas preventivas: proponen a los asesorados que desde el primer momento identifiquen necesidades, intereses, preferencias y conocimientos previos del alumnado (o de los hijos) con el fin de consensuar normas, temáticas, métodos de enseñanza y evaluación, actividades de aprendizaje, formatos de interacción y comunicación; en definitiva, acuerdos y compromisos que eviten los conflictos desde el inicio.

- Respuestas de resolución local: ayudan al asesorado a evitar acciones reactivas de evitación y agresión frente a conductas indeseables, a través de técnicas como el auto-control y la autorregulación, la contención emocional, la negociación asertiva, la adopción de actividades alternativas y el uso de un discurso “cálido” (p.e. expresar y validar sentimientos, pedir opinión y colaboración, minimizar, elogiar, etc.). Resumidamente lo preparan para “parar el golpe” y controlar temporalmente la situación.

- Respuestas de naturaleza estructural: animan al asesorado a analizar lo ocurrido y a buscar medidas que se orienten más a la causa que a los síntomas del incidente. Estos cambios pueden afectar a aspectos estructurales del funcionamiento del centro, como los horarios, la organización de los espacios, de los contenidos y de la forma de impartirlos, del sistema de evaluación, de la agrupación de los alumnos, etc. Con frecuencia pueden conducir a la adopción de proyectos innovadores que, en un futuro, se transformen en planes institucionales permanentes.

Posteriormente, la posibilidad de teatralizar o dramatizar algunos incidentes es muy recomendable con el fin de “encarnar” de manera personal este tipo de situaciones. Mientras un grupo realiza la escenificación, el resto puede tomar notas para un análisis posterior (de nuevo la pauta PANIC puede servir de base). Pueden elegirse múltiples variaciones en la ejecución de esas dramatizaciones. Por citar algunas alternativas: partir de un guion más o menos abierto dejando espacio a la improvisación (p.e. alguno de los participantes puede desconocer la situación, actuando de forma más espontánea y genuina); seleccionar incidentes que alguno de los asistentes experimentó en primera persona; interpretando un rol distinto al que realmente tuvo y comparando su perspectiva de entonces y de ahora; elegir un grupo de participantes que hagan de actores y actrices y repetir diversas veces la misma situación, pero cambiando las actitudes y conductas de algunos de ellos en cada ocasión, y dejando que el resto improvise, tratando de comparar las distintas consecuencias de esas conductas.

Al final del itinerario formativo, los estudiantes participarían directamente en entornos profesionales reales, sea en sus prácticas preprofesionales, sea durante su ejercicio ya como profesionales, en situación de formación permanente. Aquí existe la posibilidad de videograbar secuencias reales

de las propias prácticas asesoras (siempre con el permiso de los implicados y solo a efectos formativos) y analizarlas posteriormente en grupo, identificando aspectos teóricos puestos en práctica y extrayendo decisiones y acciones prácticas que puedan avalar principios teóricos. Imagínenos por ejemplo una entrevista grabada entre el asesor y un docente o unos padres, a los que se intenta convencer de un cambio de actitud y conducta. El asesor podría seleccionar, por ejemplo, un fragmento de su actuación en el que considerase que su intervención había sido positiva, y otro en el que pensase que fue poco procedente o directamente inapropiada. El grupo de iguales, quizás con la ayuda de un asesor senior, podría argumentar su acuerdo o desacuerdo con esa selección y establecer entre todos algunas conclusiones de cómo es preferible actuar en situaciones similares.

En esta propuesta formativa un elemento clave será la participación directa de los formados en algunos aspectos de su formación, como la co-creación con los formadores de actividades de aprendizaje, de rúbricas para su evaluación, de materiales de enseñanza, de temas de su interés, etc. Este protagonismo en su propia formación promoverá un mayor compromiso con la misma, como lo demuestran los estudios que actualmente están proliferando sobre la importancia de convertir a los alumnos en “socios” o *partners* de la enseñanza (Bovill, 2020; Kirchner y London, 2021).

Por otro lado, entre los distintos procedimientos que permiten observar las trayectorias de un aprendiz -en nuestro caso un asesor en formación- nos parece especialmente apropiado el denominado Repertorio Personal/Profesional de Posiciones (RPP), introducido por Hermans (2018), un método de representación gráfica que permite visualizar las interacciones entre las diferentes posiciones, personales y profesionales, que dialogan en la mente del asesor propiciando cambios relevantes en su identidad. En la Figura 4 ilustramos un ejemplo (Monereo y Badia, 2020; Monereo y Caride, 2021).

Filip es un asesor que empieza a trabajar en un centro, en la etapa de enseñanza secundaria obligatoria. Él es de origen italiano, pero llegó a España con 9 años. Realizó estudios de grado de Psicología y luego un Máster Psicología educativa. Al llegar al centro se le propone ayudar a desarrollar un proyecto de evaluación formativa que incida tanto en la evaluación de los procesos de aprendizaje de los alumnos como en la de los procesos de enseñanza del profesorado. Se crea una comisión encargada de desarrollar el proyecto que coordinará Filip junto a Silvia, la jefe de estudios, y representantes de distintos departamentos: Berta (Matemáticas), Eva (Historia), Ivan (Biología) y Christine (Lengua extranjera). Filip, en calidad de asesor principiante, se halla en un curso de formación permanente y tiene un asesor senior, Xavier, que actúa como su mentor.

El gráfico representa el inicio de esa colaboración y las relaciones que se establecen entre las posiciones internas de Filip, aquellas que él considera que son versiones de sí mismo (su yo asesor, innovador y extranjero) y sus posiciones externas, las voces de los otros que él suele invocar en sus diálogos internos (su mentor y el resto de las personas del equipo de innovación). Este gráfico y su evolución, podría construirse a partir de las sesiones de formación entre Xavier y Filip. Xavier podría contrastar la representación de Filip de lo que está pasando, a través de las grabaciones de las reuniones del equipo, de sus actas y también mediante entrevistas individuales a cada miembro. En un primer momento, como podemos deducir del RPP, atendiendo a las diferentes interacciones que se producen en la mente de Filip, señaladas con distintos códigos:

A) Filip mantiene dos posiciones profesionales centrales: asesor e innovador, sin embargo, esta segunda posición parece ser más consciente (meta) y promover a la primera. Ello produce cierta tensión con Xavier, el formador, que considera que el liderazgo de la innovación corresponde a los docentes, y en especial a Silvia, la jefe de estudios. Filip debería mantenerse en un segundo plano, ceder la gestión a Silvia y potenciar más su rol de asesor, mediando solo cuando fuese imprescindible y manteniéndose en un segundo plano.

B) Existe además una posición más personal, Filip como emigrante extranjero, que es una posición menos central, pero produce un efecto de adhesión y coalición con Christine, también de origen extranjero, y un cierto recelo y oposición por parte de Iván que ve a Filip como alguien foráneo y sin experiencia ni conocimientos específicos, que difícilmente puede liderar una transformación innovadora. Iván además se resiste a cambiar sus prácticas y ello se manifiesta con su oposición tanto a Filip como a la propia Silvia.

C) Finalmente, Silvia, Berta y Eva refuerzan la posición como innovador de Filip y, de facto, Silvia otorga más esa posición a Filip que la de asesor, que quizás considere que debería ocupar ella.

Desde el punto de vista de la formación, esta situación debería evolucionar hacia un nuevo contexto de relaciones en el que la posición innovadora correspondiese a Silvia y la asesora a Filip, logrando que Iván supere sus prejuicios y que, tanto él como Berta, Eva y Christine admitan el liderazgo de Silvia en el proceso de cambio iniciado.

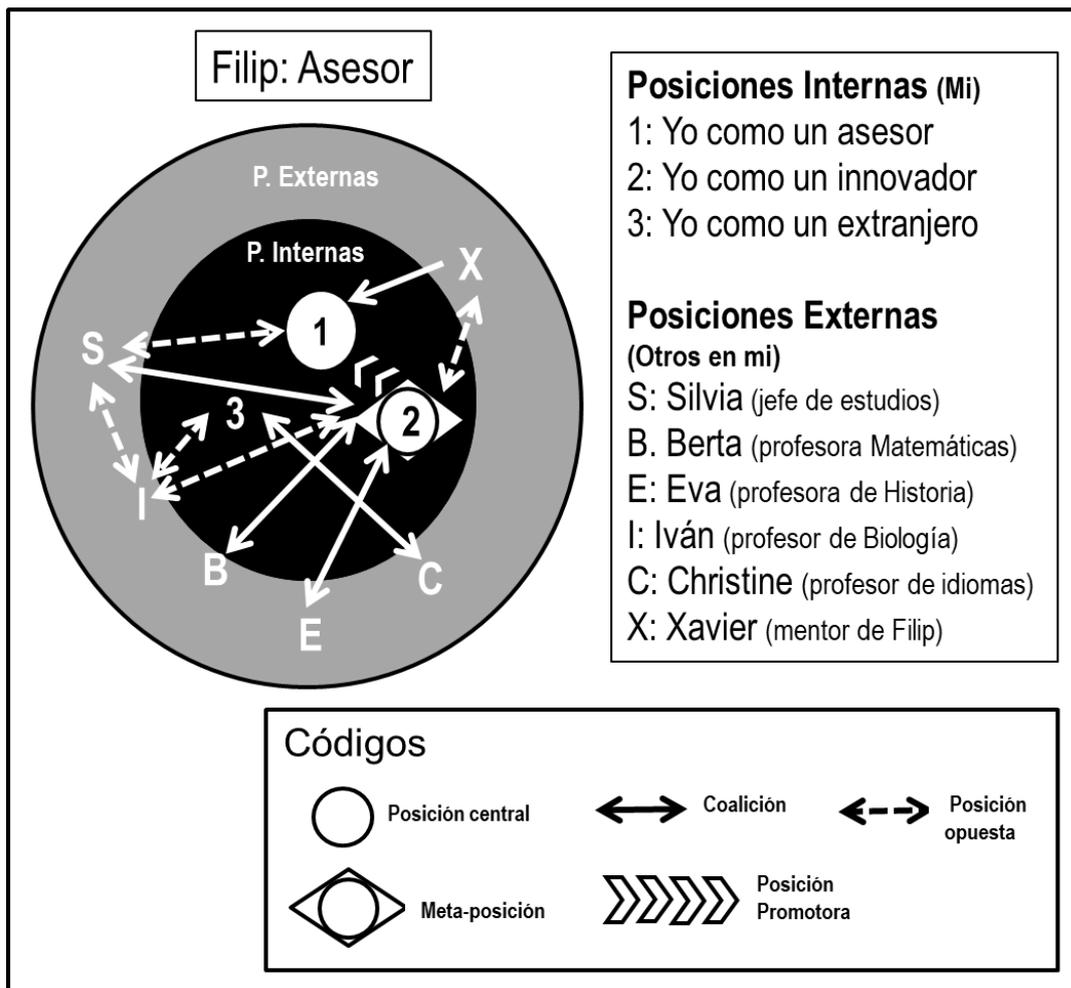


Figura 4. Ejemplo de Repertorio Personal/Profesional de Posiciones

Para finalizar este apartado sobre métodos de formación de los asesores, necesariamente sucinto, recordar que la participación de las tecnologías en la formación de asesores es ya una realidad. Existen múltiples redes profesionales de apoyo⁵ que facilitan el diálogo y aprendizaje entre iguales. Por otra parte, están propuestas como el *Mobile Video Coaching* (Van der Linden, *et al.*, 2019) que posibilita que un asesor veterano regule, a distancia, las decisiones y conductas de un asesor principiante mediante un micrófono y audífonos inalámbricos, ofreciéndole consejos *online*. También nos encontramos con iniciativas basadas en la simulación o en realidad virtual inmersiva en la que se enseña a los asesores a gestionar diferentes tipos de diálogo (García-Morante, 2021)

⁵ Por citar redes de referencia. En Cataluña: Associació Catalana de Psicopedagogia i Orientació: <https://www.facebook.com/groups/160873637308625/>; en el estado español están los distintos grupos que forman parte de la COPOE (Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España: <https://www.facebook.com/search/groups/?q=CONFEDERACION%20DE%20ORGANIZACIONES%20DE%20PSICOPEDAGOGIA%20Y%20ORIENTACION%20DE%20ESPAÑA%2091A&sde=AbotKqEx6VFO7Xg9wiFDgE3hDSnw1teizHLB49vZpXF3bLbxyZ00OuvfrGEGCpzofDakrn8opGG9ML5UM4eRoBs> o en USA la American School Counselor Association: <https://www.facebook.com/AmericanSchoolCounselorAssociation/>

y de respuestas emocionales (Cárdenas *et al.*, 2021; Lugin, *et al.*, 2016) en el desarrollo de sus funciones.

Decía Terry O'Banion (1972)⁶, uno de los primeros en escribir sobre el asesoramiento educativo que "si el asesoramiento académico no existiera, habría que inventarlo" (p. 69). Medio siglo después, algunos centros y docentes aún muestran cierta desconfianza respecto a la relevancia que pueda tener su impacto en la calidad de los centros educativos. El único antídoto ante estas bajas expectativas es demostrar la utilidad de su trabajo y para ello se requiere otro tipo de formación basada en el desarrollo de estrategias y posiciones profesionales que afronten las necesidades, conflictos e incidentes reales que se producen en las aulas del Siglo XXI. El trayecto, aunque sinuoso y no exento de críticas y dificultades, es perfectamente transitable si no nos demoramos en abordarlo.

Referencias

Badía, A., Mauri, T. y Monereo, C. (2004). *La práctica psicopedagógica en educación formal*. Barcelona: EDIUOC.

Bajtin, M. (1995). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Bertau, M.C. y Tures, A. (2019). Becoming professional through dialogical learning: How language activity shapes and (re-) organizes the dialogical self's voicings and positions. *Learning, Culture and Social Interaction*, 20; 14-23.

Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: The case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education*, 79(6), 1023-1037. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w>

Bosede, O. y Paul, A. T. (2019). The inclusion of guidance and counseling program into basic education curriculum for quality assurance. *Asian Journal of Interdisciplinary Research*, 2(2),33-43. <https://doi.org/10.34256/ajir1924>

Cárdenas, M., Álvarez, I.M., Romero, A. y Manero, B. (2021). Teacher Training proposal for classroom conflict management through virtual reality. In M. Chang, Ch. Nian-Shing, D.G. Sampson y A. Tlili (Eds). *Proceedings. IEEE 21st International Conference on Advanced Learning Technologies ICALT 2021* (pp. 373-375). Washington: IEEE Computer Society. DOI: 10.1109/ICALT52272.2021.00120

Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Darby, A. (2008) Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and teacher education*, 24; 1160-1172.

⁶ O'Banion, T. (1972). An academic advising model. *Junior College Journal*, 42, 66-69.

Díaz Barriga, F. Domínguez, Y. A. y Zárata, F. (2018). Identidad y formación de estudiantes de posgrado en educación a través de la narración de incidentes críticos (89-135). En M.I. Arbesú y J.L. Menéndez, J. L. (coords). *Métodos cualitativos de investigación en educación superior*. México: UAM-Newton.

Farrel, P., Jimerson, S.R., Kalambouka, A. y Benoit, J. (2005). Teachers' Perceptions of School Psychologists in Different Countries. *School Psychology International*, 26(5), 525-544.

García-Morante, M. (2021). *Aprender a dialogar profesionalmente. Formar asesoras académicas mediante la realidad virtual inmersiva*. Trabajo Fin de Master (MIPE). http://comunidad.psyed.edu.es/file/view/18847/garcia-morante-2021-aprender-a-dialogar-profesionalmente-formar-asesoras-academicas-mediante-la-realidad-virtual-inmersiva?fbclid=IwAR1gnOMXhusynwvbSG6bZGGOV8vdKBa8xjY_YfTrthZ3uOCq2g9OEjD6_vQ

Goodson, I. (2003). *Professional knowledge, professional lives: Studies in education and change*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.

Heritage, J. y Sefi, S. (1992) Dilemmas of Advice: aspects of the delivery and reception of advice in interactions between health visitors and first-time mothers. (pp. 359-417). In P. Drew, P. y J. Heritage, J. (eds.) (1992) *Talk at Work*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hermans, H.J.M. (2018). *Society in the Self. A theory of identity in democracy*. Oxford: Oxford University Press.

Kirchner, M., y London, M. (2021). The Co-Created Classroom: Enhancing Students' Professional Identity through a Teaching Apprenticeship Assignment. *College Teaching*, 1-13. DOI:[10.1080/87567555.2021.1915235](https://doi.org/10.1080/87567555.2021.1915235)

Lago, J. R., y Onrubia, J. (2011). *Asesoramiento psicopedagógico y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Horsori.

Lansky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency, and professional vulnerability in a context of secondary School reform. *Teaching and Teacher Education*, 21; 899-916. DOI: 10.1016/J.TATE.2005.06.003

Lippit, G. y Lippit, R. (1986). *The consulting process in action*. San Diego: University Associates.

Locher, M. A., y Limberg, H.. (2012). Introduction to advice in discourse (pp. 1-27). In H. Limberg y M. A. Locher (Eds.), *Advice in Discourse*. Amsterdam: John Benjamins.

Lugrin, J.L., Latoschik, M. E., Habel, M., Roth, D., Seufert, C. y Grafe, S. (2016). *Breaking Bad Behaviors: A New Tool for Learning Classroom Management Using Virtual Reality*. *Frontiers in ICT*, 3. <https://doi.org/10.3389/fict.2016.00026>

Luhmann, N. (2013). *Introduction to Systems Theory*. Cambridge: Polity Press.

Maughan, M.; Coyle, B.; McGowan, P.J. y Wroe, P. (2016). *Guidance Counseling Core Competencies & Professional Practice*. Dublin: Institute of Guidance Counsellors.

Monereo, C. y Badía, A. (2020). Dialogical self-approach to understanding teacher identity in times of educational innovations. *Quaderns de Psicologia*, 22(2). <https://doi.org/10.5565/rev/psicologia.1572>

Monereo, C. y Caride, M. (2021). Becoming a Professional: Analysis of the Reciprocal Influence between I-Positions and We-Positions in a Group of University Students. *Journal of Constructivist Psychology*. DOI: [10.1080/10720537.2021.1989095](https://doi.org/10.1080/10720537.2021.1989095)

Monereo, C. y Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito. Análisis de incidentes críticos en secundaria*. Barcelona: Graó.

Monereo, C. y Solé, I. (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial.

Monereo, C., Suñé, N. y Fecho, B. (2022). The identity of the academic advisor: towards a new framework of dialogical advice. In Monereo, C. (Ed.) (2022). *The Identity of Education Professionals. Positioning, Training & Innovation*. Charlotte, USA: Information Age Publishing (IAP).

Panadero, A. y Monereo, C. (2014) Using shared reports to explore the nature and resolution of critical incidents between teachers and higher education students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1); 241-262.

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](https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9725)

Sánchez-Miguel, E. y García, R. (2005). Sobre la noción de asesoramiento colaborativo: lo que se dice y lo que se hace (pp. 29-54). In J.I. Pozo y C. Monereo (coords.). *La práctica del asesoramiento a examen*. Barcelona: Graó.

Sánchez-Miguel, E. y García, R. (2011). Estrategias de colaboración, ayudar a ayudar. (pp. 34-51). En E. Martín, y I. Solé (Coord.), *Orientación educativa, modelos y estrategias de intervención*. Barcelona: Graó.

Schiavone, E. y Hausburg, T.C. (2020). Becoming coaches: A study of two novices' journey. *Teaching and Teacher Education*, 95. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103145>

Van der Linden, S., Van der Meij, J. y McKenney, S. (2019). Design and Enactment of Mobile Video Coaching. *TechTrends*, 63, 693-702. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00413-2>

Watzlawick, P., Weakland, J.H. y Fisch, R. (1974). *Change: Principles of Problem Formation and Problem Resolution*. New York: Norton.