Tesis Doctoral

“Diseño, implementación y valoración de un programa de formación de asesores psicopedagógicos en ejercicio desde un modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica”

Presentada por:
Lissete Huerta Domínguez

Dirigida por:
Javier Onrubia Goñi
José Ramón Lago Martínez

Programa:
Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación (DIPE)

Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación
Facultad de Psicología
Universidad de Barcelona

Junio 2017

A mi familia,

en especial a mis padres,

por darme las alas para volar hacia mis sueños

y las raíces para tener siempre presente quien soy

y de dónde vengo…

¡Esto es por ustedes y para ustedes!

¡Los amo!

Agradecimientos

En estas primeras páginas me gustaría manifestar mi gratitud a todas y cada una de las personas que me acompañaron a lo largo de este camino. A los de aquí, a los de allá, a todos los que con su amor, paciencia y apoyo contribuyeron a que esta etapa de aprendizaje fuera maravillosa.

En primer lugar, me gustaría agradecer al Dr. Javier Onrubia por su guía y dirección a lo largo de este proceso. Gracias a su ayuda el camino recorrido, aún con sus momentos de frustración, fue un proceso muy placentero, lleno de grandes satisfacciones y de muchos aprendizajes. Muchas gracias, Dr. Onrubia, por su confianza, comprensión y respeto a mi trabajo, pero, sobre todo, por hacerme sentir siempre escuchada, valorada y reconocida en mis capacidades. Espero que este momento de cierre no sea más que el inicio de una serie de proyectos compartidos aquí, allá o donde nos toque continuar trabajando. Al Dr. José Ramón Lago me gustaría agradecerle la oportunidad que me brindó de conocer su labor y de aprender de su experiencia como asesor. Muchas gracias por compartir su pasión por lo que hace.

Agradezco también a los profesores de la Secció de Psicologia del Desenvolupament i de l'Educació de la Universitat de Barcelona, por acogerme. En especial me gustaría agradecer a Cesar Coll, Mercé García Milà, Teresa Mauri, Rosa Colomina, Anna Engel y Eduard Martí por la sonrisa que me ofrecían cada vez que nos topábamos por el pasillo.

En segundo lugar, quiero agradecer infinitamente a mis compañeras y amigas asesoras que participaron en la investigación. Sammy, Julieta, Fran, Malú, Lulú y Luz Tere. Muchas gracias por el tiempo que dedicaron a este proceso, por su compromiso y dedicación con esta tarea. Gracias, miles de gracias, porque sin su trabajo, esfuerzo y esmero, esta tesis no hubiera podido salir a la luz. En esta línea, quisiera agradecer también a los profesores de los cinco jardines de niños que abrieron las puertas a las asesoras. Gracias por su disposición, tiempo y compromiso para desarrollar los procesos de asesoramiento.

En tercer lugar, me gustaría darle las gracias a la Secretaría de Educación de Veracruz por otorgarme la beca-comisión para poder desarrollar este trabajo de investigación, así como al SETSE por su apoyo a lo largo de este proceso.

Agradezco también a los amigos que esta experiencia me ha regalado, a Ingrid, Naty, Pauli, Mariana, Claudia Portilla, Begoña, Iris, Antonio y María Ángels, porque gracias a ellos este camino de aprendizaje fue mucho más rico y divertido. Quiero agradecer también a mi

brasileña favorita, Silvia Cavalcante, porque sus ocurrencias y alegría hicieron de mi estancia en esta hermosa ciudad un periodo muy agradable, a Cecilia Villalobos por estar ahí siempre, dispuesta a escucharme y aconsejarme cuando era necesario, a mi querida Coni por su sinceridad, cariño y por nuestras clases de yoga que ayudaron a minimizar las largas horas de trabajo, a Marta Minguela por su amistad, cariño y viajes compartidos. También quiero agradecer a Horacio Vidosa y Felipe por su buena onda y todo su cariño; que nuestros caminos se cruzaran ha sido uno de los mejores regalos que esta experiencia me ha dado. A toda la familia Bristol, muchas gracias por sus sonrisas y por consentirme cada vez que pasaba por allí a disfrutar de sus deliciosos postres. A Shamaly y Juan Carlos por sus riquísimos tacos al pastor, pero, sobre todo, quiero agradecerles sus cuidados, sonrisas y calidez en estos años de compartir piso. También quiero dar las gracias a Susana Antonio por preparar el camino para mi llegada a Barcelona, hiciste más fácil el inicio de esta aventura que planeamos juntas. A Faby por las pláticas profundas y los momentos que nos tocaron compartir en Barcelona y Xalapa. A Francisco por su compañía en los días de estudio en la Biblioteca de Catalunya.

También quiero agradecer, muy especialmente, a tres personas que han estado a lo largo de estos años escuchándome e impulsándome a seguir adelante. A Nadia, mi amiga de aventuras europeas, de pláticas profundas y de enseñanzas incontables. Gracias por compartir conmigo todo lo que sabes y lo que eres. A Gela, porque el océano que nos separa físicamente nunca ha sido un obstáculo para nuestra amistad. Gracias por estar en las buenas y en las malas. A la Mtra. Yesi, millones de gracias por su ejemplo de superación, entrega y amor por lo que hace, pero sobre todo por su forma de hacerse presente a lo largo de este tiempo.

Finalmente, quiero darles las gracias a las personas más importantes de mi vida, mi familia. A mi madre, porque con su ejemplo me ha enseñado que siempre se pueden alcanzar los sueños. Gracias a mi padre, por todo el amor, las palabras de aliento y sus mensajes diarios que me dejaban saber lo feliz que estaba al verme cumplir mis metas. A mis hermanos Karla, Güicho y Kevin porque, aunque lejos, de una u otra manera me hacían saber lo orgullosos que estaban de mí. A mis hermosos sobrinos, Fer, Nani, Diego, Tota y Cami, gracias por perdonarme las ausencias en momentos tan importantes de su vida y por hacerme sentir tan querida al regalarme su amor de manera incondicional.

Muchísimas gracias a todos los que he nombrado y a los que, por limitación de espacio, no he podido mencionar, pero que forman parte de mi vida y que también llevo en mi corazón. Han sido parte esencial de este proceso.

¡Muchas gracias!

Índice

RESUMEN **13**

ABSTRACT **15**

PRESENTACIÓN **17**

Capítulo 1 ..... **27**

EL ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO COMO PROCESO COLABORATIVO

1.1. Intervención psicopedagógica y procesos de asesoramiento colaborativo 29

1.1.1. Algunas propuestas de intervención colaborativa en el ámbito internacional ... 30

1.1.2. El modelo de intervención educacional constructivo 38

1.2. Una aproximación a la caracterización del asesoramiento como colaboración ... 42

1.2.1. La complejidad del término colaboración 42

1.2.2. Caracterizando la colaboración 44

1.2.2.1. El trabajo conjunto 45

1.2.2.2. La responsabilidad compartida 48

1.2.2.3. La construcción de significados compartidos entre asesor y asesorado(s) 50

1.3. Las caras del proceso de asesoramiento colaborativo 54

1.3.1. La cara "fría" del proceso de asesoramiento 54

1.3.2. La cara "cálida" del proceso de asesoramiento 67

Capítulo 2 ..... **77**

LA FORMACIÓN DE LOS ASESORES PSICOPEDAGÓGICOS PARA EL DESARROLLO DE ASESORAMIENTOS COLABORATIVOS

2.1. En qué formar. Hacia un perfil del asesor 80

2.1.1. Algunas aportaciones generales sobre el perfil del asesor 80

2.1.2. Aportaciones sobre el perfil del asesor desde el ámbito internacional 83

2.1.3. Aportaciones sobre el perfil del asesor desde el modelo educacional constructivo 85

2.2. ¿Cómo formar al asesor psicopedagógico? 97

2.2.1. Propuestas en torno a la formación permanente de los asesores psicopedagógicos 97

2.2.1.1. Aportaciones sobre cómo formar a los asesores desde el ámbito internacional 97

2.2.1.2. Aportaciones sobre cómo formar desde el modelo educacional constructivo 101

2.2.2. Algunas investigaciones sobre programas de formación de asesores 104

2.2.2.1. Procesos de formación provenientes del ámbito internacional 104

2.2.2.2. Procesos de formación enmarcados en un modelo educacional-constructivo de intervención psicopedagógica 110

2.3. Criterios para diseñar programas de formación desde un modelo educacional 119

2.3.1. Una propuesta sobre en qué formar a los asesores para un asesoramiento colaborativo 119

2.3.2. Una propuesta de criterios sobre cómo formar a los asesores para un asesoramiento colaborativo 127

2.4. Objetivos y preguntas de investigación 134

Capítulo 3. 139

MÉTODO

3.1. Enfoque metodológico de la investigación 141

3.2. Selección del caso 143

3.2.1. Participantes y situaciones de observación 144

3.2.2. Descripción del programa 146

3.3. Procedimiento e instrumentos de recogida de datos 151

3.4. Procedimiento para el análisis de datos 160

3.4.1. Análisis de las fases del proceso de formación 160

3.4.1.1. Análisis de la estructura de la actividad conjunta a lo largo de las sesiones del proceso de formación 161

3.4.1.2. Análisis del contraste del diseño y el desarrollo efectivo del programa de formación 164

3.4.1.3. Análisis de las ayudas del asesor-formador para la reflexión sobre la práctica ofrecidas durante el proceso de formación 165

3.4.2. Análisis de la satisfacción de los participantes con el proceso de formación ... 168

3.4.2.1. Análisis de la satisfacción del asesor-formador 168

3.4.2.2. Análisis de la satisfacción de las asesoras 169

3.4.3. Análisis de los procesos de asesoramiento 171

3.4.3.1. Análisis de los cambios de las prácticas de las asesoras y profesoras 171

3.4.3.1.1. Análisis de los cambios en las prácticas de las asesoras 171

3.4.3.1.2. Análisis de los cambios en las prácticas de las profesoras 174

3.4.3.2. Análisis de la satisfacción de las asesoras y profesoras con los procesos de asesoramiento 175

3.4.3.2.1. Análisis de la satisfacción de las asesoras con los procesos de asesoramiento 175

3.4.3.2.2. Análisis de la satisfacción de las profesoras con los procesos de asesoramiento 177

Capítulo 4. 179

RESULTADOS DE LA FASE INTENISVA DEL PROCESO DE FORMACIÓN

4.1. Formas de organización de la actividad conjunta de la fase intensiva del proceso de formación 181

4.1.1. Descripción de las formas de la actividad conjunta de la fase intensiva del proceso de formación 183

4.1.2. Distribución, articulación y evolución en el tiempo de las formas de organización de la actividad conjunta de la fase intensiva del proceso de formación 203

4.1.3. Bloques de segmentos y ayuda del asesor-formador a lo largo de la fase intensiva del proceso de formación 229

4.1.4. En síntesis… 240

4.2. Contraste del diseño de la fase intensiva y su desarrollo efectivo 241

4.2.1. En síntesis… 255

4.3. Ayudas brindadas por el asesor-formador durante la fase intensiva del proceso de formación 256

4.3.1. Presencia y frecuencia de los tipos de ayuda ofrecidos por el asesor-formador en la fase intensiva 259

4.3.2. Distribución de los tipos de ayuda ofrecidos por el asesor-formador en cada tipo de segmento 260

4.3.3. En síntesis… 265

4.4. Satisfacción del asesor-formador y de las asesoras participantes con la fase intensiva del proceso de formación 266

4.4.1. Satisfacción del asesor-formador con relación a la fase intensiva del proceso de formación 266

4.4.2. En síntesis… 278

4.4.3. Satisfacción de las asesoras con relación a la fase intensiva del proceso de asesoramiento....279

4.4.3.1. Análisis inductivo....280

4.4.3.2. Análisis deductivo....297

4.4.3.3. En síntesis… 314

Capítulo 5. 317

RESULTADOS DE LA FASE DE ACOMPAÑAMIENTO DEL PROCESO DE FORMACIÓN

5.1. Formas de organización de la actividad conjunta de la fase de acompañamiento del proceso de formación....319

5.1.1. Descripción de las formas de la actividad conjunta de la fase de acompañamiento del proceso de formación....321

5.1.2. Distribución, articulación y evolución en el tiempo de las formas de actividad conjunta de la fase de acompañamiento del proceso de formación 334

5.1.3. Bloques de segmentos y tipos de ayudas del asesor-formador a lo largo de la fase de acompañamiento del proceso de formación 351

5.1.4. En síntesis… 358

5.2. Contraste del diseño de la fase de acompañamiento y su desarrollo efectivo ...359

5.2.1. En síntesis… 365

5.3. Ayudas brindadas por el asesor-formador durante la fase de acompañamiento del proceso de formación....366

5.3.1. Presencia y frecuencia de los tipos de ayuda ofrecidos por el asesor-formador en la fase de acompañamiento....367

5.3.2. Distribución de los tipos de ayuda ofrecidos por el asesor-formador en cada tipo de segmento 370

5.3.3. En síntesis… 375

5.4. Satisfacción del asesor-formador y de las asesoras participantes con la fase de acompañamiento del proceso de formación....377

5.4.1. Satisfacción del asesor-formador con relación a la fase de acompañamiento del proceso de formación 377

5.4.2. En síntesis… 393

5.4.3. Satisfacción de las asesoras con relación a la fase de acompañamiento del proceso de asesoramiento....394

5.4.3.1. Análisis inductivo....395

5.4.3.2. Análisis deductivo....413

5.4.3.3. En síntesis… 432

Capítulo 6. 435

RESULTADOS DE LOS PROCESOS DE ASESORAMIENTO

6.1. Procesos de asesoramiento y cambios en las prácticas de asesoras y profesoras .. 437

6.1.1. Descripción de los procesos de asesoramiento 438

6.1.1.1. Asesoramiento 1 438

6.1.1.2. Asesoramiento 2 440

6.1.1.3. Asesoramiento 3 443

6.1.1.4. Asesoramiento 4 445

6.1.2. Cambios en las prácticas de las asesoras 448

6.1.2.1. Asesoramiento 1/ Asesora 1 448

6.1.2.2. Asesoramiento 2/Asesora 2 454

6.1.2.3. Asesoramiento 3/Asesora 3 461

6.1.2.4. Asesoramiento 4/Asesora 4 466

6.1.2.5. Síntesis… 473

6.1.3. Cambios en la práctica de los profesores 474

6.1.3.1. Asesoramiento 1 474

6.1.3.2. Asesoramiento 2 476

6.1.3.3. Asesoramiento 3 478

6.1.3.4. Asesoramiento 4 478

6.1.3.5. Síntesis… 481

6.2. Satisfacción de las asesoras y las profesoras con el proceso de asesoramiento. 482

6.2.1. Satisfacción de las asesoras con el proceso de asesoramiento 482

6.2.1.1. Asesora 1 482

6.2.1.2 Asesora 2 486

6.2.1.3. Asesora 3 491

6.2.1.4. Asesora 4 495

6.2.1.5. Síntesis… 500

6.2.2. Satisfacción de las profesoras con el proceso de asesoramiento 502

6.2.2.1. Asesoramiento 1 502

6.2.2.2. Asesoramiento 2 507

6.2.2.3. Asesoramiento 3 510

6.2.2.4. Asesoramiento 4 513

6.2.2.5. Síntesis… 516

Capítulo 7. 519

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

7.1. Discusión de los objetivos y preguntas de investigación 521

7.1.1. Discusión relativa a la identificación y análisis de los procesos de ayuda a los asesores que participaron en el programa de formación 521

7.1.2. Discusión relativa a la valoración de la incidencia del proceso de formación desarrollado, tanto desde la percepción como desde las prácticas de los agentes implicados 533

7.2. Aportes, limitaciones y líneas abiertas 546

7.3. Conclusiones 551

REFERENCIAS 557

ANEXOS 577

Resumen

El trabajo de tesis doctoral que a continuación se presenta pretende ofrecer elementos para comprender y mejorar los procesos de formación permanente de los asesores psicopedagógicos en servicio, tratando de aumentar su capacitación para llevar a cabo procesos de asesoramiento de carácter colaborativo y orientados al cambio y mejora de las prácticas de los profesores a los que asesoran.

Metodológicamente, se optó por llevar a cabo una investigación de tipo cualitativo y de carácter interpretativo. Concretamente se llevó a cabo un estudio de casos instrumental. Para llevar a cabo esta tarea se diseña un programa para la formación de asesores en ejercicio dirigido a promover competencias profesionales para el asesoramiento colaborativo; se lleva a cabo un proceso de formación basado en dicho programa con un grupo de asesores técnico-pedagógicos de la Subdirección de Educación Preescolar Estatal del Estado de Veracruz, en México; se analiza el desarrollo de este proceso desde el interés por las formas de ayuda ofrecidas por el asesor-formador a lo largo del mismo; y se valora su incidencia. El proceso de formación se desarrolló en dos fases, una fase intensiva y una fase de acompañamiento, de manera paralela a esta fase, los asesores desarrollaron procesos de asesoramiento en contextos reales en jardines de niños.

Se recogió información sobre el desarrollo de las sesiones de formación, sobre la percepción del proceso por parte de los agentes implicados, y sobre su incidencia en la práctica de los asesores participantes y de los docentes asesorados por ellos.

El procedimiento de análisis desarrollado para esta investigación se organizó en dos bloques principales. En el primero, se analizaron los datos recogidos en el proceso de formación, tanto de la fase intensiva como de la fase de acompañamiento, y en el segundo, se analizaron los datos relacionados con los procesos de asesoramiento desarrollados en los planteles educativos. Respecto al análisis del proceso de formación se inició identificando cómo se organiza y evoluciona la actividad conjunta entre asesor-formador y asesores. Seguidamente, se llevó a cabo el contraste del diseño inicial del proceso de formación y su desarrollo efectivo. Como paso siguiente, se analizaron las ayudas que el asesor-formador brindó a los asesores para comprender y transferir los contenidos, objeto de la formación, a su práctica asesora. Y se finalizó, analizando los niveles de satisfacción de los asesores y el asesor-formador con el proceso de formación.

El procedimiento de análisis de los procesos de asesoramiento que desarrollaron los asesores implicó, en primer lugar, analizar los cambios en su práctica que presentaron tanto los asesores como los profesores. Y, en segundo lugar, analizar el nivel de satisfacción con estos procesos tanto de los asesores como de los profesores participantes en cada uno de ellos.

Se obtuvieron diversos resultados de interés y que suponen aportes con respecto a los trabajos previos en el ámbito. En primer lugar, se obtuvieron una serie de criterios útiles tanto para generar propuestas de formación adaptadas a contextos o situaciones específicas como para hacerlos servir como pautas para contrastar las propuestas de formación ya existentes. En segundo lugar, se obtuvo un programa de formación de asesores psicopedagógicos en servicio, entendiéndolo como el producto en el que se pudo concretar, por un lado, una visión colaborativa de los procesos de formación y de asesoramiento y, por otro, hacer tangibles los criterios que sostienen una formación de asesores psicopedagógicos en servicio desde esta opción colaborativa. En tercer lugar, se constató la efectividad del proceso de formación a través de dos fuentes de información importantes: la observación y análisis de cambios en las prácticas tanto de los asesores como de los profesores, y la percepción de los participantes. En cuarto lugar, se identificaron algunas formas de ayuda del asesor-formador a lo largo del proceso de formación, destacando que estas ayudas se dan en distintos momentos y de distintas formas, y que se dirigen tanto a ayudar a los asesores a comprender los contenidos de la formación como a transferir estos conocimientos a su práctica. Finalmente, también se identificaron algunas dificultades y puntos fuertes en el proceso de formación a partir de la valoración de los participantes, lo cual nos permite pensar en cómo disminuir unas y reforzar los otros.

Abstract

This work aims to offer some elements to understand and to enhance processes of continuous training of in-service psychoeducational consultants. More concretely, we point to improve consultants' abilities to carry on consultation processes based on collaboration with consultee teachers, and oriented to improve teacher's educational practices.

For so doing, we developed an instrumental case-study, from an interpretative approach. First, we designed a training program addressed to in-service psychoeducational consultants and focused on developing professional competences on collaborative consultation. Then, the program was developed with a group of psychoeducational consultants from the Preschool Education Subdirectory at the Veracruz State (México). Afterward, we analysed the program's development focusing on the kinds of assistance used by the consultant-trainer. Finally, the impact of the program was assessed. The program included two phases: an intensive phase and an accompaniment phase. The consultants participating in the program carried on actual consultation processes in kindergartens while the accompaniment phase.

We gathered information on the development of the training sessions, on the perception of the sessions by the participants, and on the effect of the training process on the consultants' practice and on the practice of the consultee kindergarten teachers.

The data analysis had two main parts. On the one hand, we analysed the data corresponding to the training process, both from the intensive phase and from the accompaniment phase. This analysis had four steps. First, we analysed the organization and evolution of joint activity between the trainer and the consultants all along the sessions of the training process. Second, the actual development of the training process and the program design were compared. Third, we analysed how the trainer assisted the participants to understand the program contents and to transfer these contents to their practice. Fourth, we analysed the level of satisfaction with the training process stated by the trainer and the participating consultants. On the other hand, we analysed the consultation processes carried out in the kindergartens. In this case, the analysis had two steps. First, we analysed how the consultants developed their consultation processes --and whether these processes considered the contents of the training process. Second, we

assessed the satisfaction with these processes stated by the consultants and the consultee teachers.

The study attained some main results that are worth mentioning and that add to the knowledge on the issue. First, we established a set of criteria on the continuous training of psychoeducational consultants from a collaborative consultation view that could be useful to design new training proposals in different settings or contexts, and to assess and improve current training proposals. Second, a continuous training program for psychoeducational in-service consultants was designed and developed. This program illustrates how collaborative consultation processes can be promoted, and how the abovementioned set of criteria can be put into practice. Third, the program had a positive effect in the participants' consultation practices. This positive effect was evidenced both from the observation and analysis of the consultants' and the consultees' practices while the consultation processes in the kindergartens, and from the participants' perceptions and opinions. Fourth, we identified some different kinds of assistance used by the trainer all along the training sessions. These kinds of assistance were diverse, and were addressed, on the one hand, to promote the participants' understanding of the training contents and, on the other hand, to promote the transfer of these contents to the consultants' practice. Finally, some strong and weak points of the training process were identified, so the strong points may be reinforced and the weak points may be improved.

Presentación

Presentación

El trabajo de tesis doctoral que a continuación se presenta pretende ofrecer elementos para comprender y mejorar los procesos de formación permanente de los asesores psicopedagógicos en servicio, tratando de aumentar su capacitación para llevar a cabo procesos de asesoramiento de carácter colaborativo y orientados al cambio y mejora de las prácticas de los profesores a los que asesoran. Para ello, se ha diseñado un programa de formación permanente de asesores que responde a la finalidad señalada, se ha implementado el programa con un grupo de seis asesoras técnico-pedagógicas de la Subdirección de Educación Preescolar Estatal del Estado de Veracruz, en México, y se ha analizado y valorado el proceso de formación resultante, siguiendo una estrategia metodológica de estudio de casos. El proceso de formación se desarrolló en doce sesiones, divididas en dos fases (una fase intensiva y una fase de acompañamiento), con una duración total de 50 horas, y una extensión en el tiempo de unos 18 meses. Para el análisis y valoración del proceso de formación se han considerado la dinámica interactiva y las ayudas ofrecidas por el formador en las diferentes sesiones, la valoración y satisfacción de los participantes en el proceso, el desarrollo por parte de las asesoras participantes de asesoramientos reales en jardines de niños en paralelo a la fase de acompañamiento del proceso de formación, los cambios en las prácticas de los profesores que tomaron parte en esos asesoramientos, y la valoración y satisfacción con tales asesoramientos tanto de las asesoras como de los profesores.

Esta presentación tiene una doble finalidad. La primera es recoger algunas características relativas al origen de la investigación, relacionadas con el marco en el que surge y se configura el problema que da lugar a la misma, así como con el contexto institucional en el que se desarrolla. Ambos son elementos que consideramos de interés para una comprensión más ajustada de los objetivos, resultados, aportaciones y limitaciones del trabajo. La segunda es presentar la estructura general que hemos adoptado para desarrollar este informe,a modo de guía general para facilitar su lectura.

Esta investigación es resultado de un cruce de dos situaciones relevantes: por un lado, mi trayectoria profesional previa a la tesis, y por otro mi participación como estudiante en el *Master Interuniversitario de Psicología de la Educación* (MIPE).

En cuanto a la primera situación, desde hace aproximadamente 16 años desempeño el rol de asesora técnico-pedagógica en mi país, México. Este rol ha implicado que la mayor parte de mi labor se dirija a diseñar y desarrollar acciones formativas destinadas a mejorar las prácticas de distintas figuras educativas del nivel de educación preescolar (supervisores escolares, asesores técnico-pedagógicos, personal directivo y profesoras frente a grupo). Estas acciones formativas, generalmente, se crearon con la intención de promover e implementar las reformas educativas en vigor. En efecto, a lo largo de los últimos 30 años, la educación en México ha vivido un estado de permanentes reformas (Tapia, 2008), lo que ha implicado, para el Sistema Educativo Nacional Mexicano, el desarrollo de acciones y el uso y optimización de recursos económicos, materiales y humanos en distintos momentos y espacios.

Esta optimización de recursos humanos provocó que, en la reforma educativa del 2010, se iniciara la creación de un sistema de asesoría externa a las escuelas integrado por supervisores escolares, directores de colegios y asesores, así como el intento de perfilar el tipo de figura que debería desarrollarla y las funciones que debería de cumplir para impulsar los cambios que la reforma demandaba (Cordero, Fragoza, & Vázquez, 2015). Sin embargo, estos lineamientos generales no acabaron de concretarse y la creación de este sistema no llego a cumplirse. Esto provocó que la responsabilidad de impulsar los cambios que la reforma proponía se trasladara a los asesores técnico-pedagógicos ubicados en las zonas escolares y las escuelas, convirtiéndolos en agentes claves del proceso de transmisión del enfoque y preceptos de la reforma educativa.

Los asesores asumieron esta responsabilidad y cumplieron con las acciones que se les demandaba desarrollar. Sin embargo, su tarea consistía, y sigue consistiendo, en implementar acciones diseñadas desde la mirada de la administración; es decir, las acciones se trazan “desde fuera” de la escuela y se llevan “adentro” para ayudar a los profesores a introducir a su práctica el enfoque y los preceptos de la reforma educativa. Desarrollar cursos de capacitación a los profesores, talleres sobre algún tópico en particular, puesta en marcha de acciones de seguimiento a la práctica docente una vez abordado un tópico (relacionadas mayoritariamente con la evaluación o planeación) … son algunas de las tareas que se asocian con el asesoramiento; es decir, cuando los asesores realizan algunas de estas tareas se dice que están asesorando a los profesores. En este sentido, el asesoramiento es visto como un momento de formación entendida desde una

lógica del tipo “de-la-teoría-a-la-práctica” (Carlson, 1999; Clandinin, 1995; Korthagen, 2010), en la cual los asesores transmiten el enfoque o algunas estrategias didácticas para ayudar a los profesores a mejorar su intervención dentro del aula. Esta transmisión puede desarrollarse en unas horas, unos días o una semana, y después de esto se deja al profesor la responsabilidad de integrarlo y adoptarlo dentro de su práctica.

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

Entendemos que esta forma de trabajo de los asesores, esencialmente informativa y jerárquica, basada en la entrega de la información y en la transmisión de consignas de la autoridad a los profesores, presenta algunas limitaciones. La más fundamental es que este tipo de asesoramiento corre un riesgo considerable de no lograr transformar las prácticas educativas (Gutkin, 1999). Como afirma Fullan (2002), los cambios e innovaciones que son simplemente propuestos desde fuera de los centros escolares difícilmente son adoptados como propios por los implicados (profesores, directores, padres de familia), originando que en muchas ocasiones dichos cambios se difuminen y nunca lleguen a implementarse.

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

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

Entrar en contacto con los principios y fundamentos del modelo educacional constructivo de asesoramiento —una visión del aprendizaje y el desarrollo de los sujetos desde una perspectiva constructivista, social y cultural; el entendimiento de una relación compleja y bidireccional entre estos procesos; el foco en las prácticas educativas, una finalidad preventiva y enriquecedora, una intervención indirecta y una relación colaborativa con los agentes educativos— (De la Oliva, Martín, & Vélaz de Medrano, 2005a; Martín & Solé, 1990; Solé, 1998; Solé & Martín, 2011; Monereo & Solé, 1996) así como con la estrategia de asesoramiento diseñada por Lago y Onrubia (2008, 2011a, 2011b) provocó mi interés por desarrollar procesos de formación permanente dirigidos a ayudar a los asesores de mi país a mejorar sus prácticas de asesoramiento introduciendo estos elementos. El modelo educacional constructivo de asesoramiento me permitiría tener una base teórica sólida sobre lo que implica desarrollar procesos de asesoramiento colaborativos y desde las necesidades de los docentes, y la estrategia de asesoramiento propuesta por Lago y Onrubia (2008, 2011a, 2011b) me permitiría facilitarles un modo de actuación con una cierta fundamentación teórica y empírica sobre como concretar estos principios en su práctica.

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

de estos procesos. Estas ideas han servido de marco tanto para pensar y diseñar el programa y el proceso formativo objeto de la tesis, como para poder analizarlos desde una perspectiva centrada en las ayudas proporcionadas por el formador.

La confluencia de estas dos situaciones es lo que origina mi interés por abordar la tesis desde el intento de indagar las ayudas que se les pueden brindar a los asesores técnico-pedagógicos en ejercicio de mi país para transitar de un tipo de asesoramiento prescriptivo a un modelo de asesoramiento más colaborativo que les consienta introducir mejoras en las prácticas de los profesores a los que asesoren.

El informe que inicia con estas páginas pretende comunicar de manera sistemática el planteamiento de la cuestión que vamos a investigar, el marco teórico adoptado, el método empleado en el estudio, y los resultados obtenidos, así como la discusión de las aportaciones y limitaciones de dichos resultados.

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

El capítulo 2 se centra en la formación de los asesores para desarrollar procesos de asesoramiento colaborativo. Se inicia con un recorrido sobre distintas aportaciones internacionales y locales relacionadas con dos aspectos relevantes para el estudio: el perfil que debe poseer un asesor que desarrolle asesoramientos de tipo colaborativo, y algunas consideraciones sobre cómo se debe formar a estas figuras. A partir de todo ello, se introduce nuestra propia propuesta de criterios para diseñar programas de formación desde un modelo educacional constructivo, incluyendo las competencias que, a nuestro juicio y desde este modelo, deberían desarrollar los asesores para estar en condiciones de apoyar procesos colaborativos de asesoramiento. Finalmente, y en coherencia con lo anterior, se presentan los objetivos y preguntas que guían nuestra investigación.

En el capítulo 3 se presenta el método del estudio. Se expone el enfoque metodológico adoptado para la investigación, se recogen los criterios de selección del caso, se presentan los participantes y situaciones de observación, se describe el programa de formación diseñado, el protocolo seguido para la recogida de datos, y los procedimientos seguidos para el análisis de los datos.

Los capítulos 4 (Resultados de la fase intensiva) y 5 (Resultados de la fase de acompañamiento) se dedican a la presentación sistemática de los resultados del análisis del proceso de formación, agrupándolos en función de cada una de las fases que constituyen el programa. En ambos capítulos se muestra, primero, cómo se organiza y evoluciona la actividad conjunta entre asesor-formador y asesoras en las sesiones de la fase correspondiente. Seguidamente, se presentan los resultados obtenidos al contrastar el diseño inicial del proceso de formación y su desarrollo efectivo. Después, se exponen los resultados relacionados con las ayudas que el asesor-formador brinda a las asesoras para comprender y transferir los contenidos objeto de la formación a su práctica asesora. Para concluir, se presentan los resultados relativos a los niveles de satisfacción que manifestaron las asesoras y el asesor-formador al concluir el proceso de formación.

El capítulo 6 continúa con la presentación de resultados de la investigación, centrándose en este caso en los procesos de asesoramiento que llevaron a cabo las asesoras participantes en paralelo a la fase de acompañamiento del programa. Se exponen los resultados sobre cómo las asesoras llevaron a cabo estos procesos de asesoramiento y sobre los cambios en las prácticas del profesorado asociados a ellos, y sobre la satisfacción con estos procesos tanto de las asesoras como de las profesoras participantes en cada uno de ellos.

Finalmente, en el capítulo 7 se presentan tanto la discusión como las conclusiones del estudio. En primer lugar, se discuten los resultados obtenidos del estudio respondiendo a los objetivos y preguntas de investigación planteadas en la tesis. En segundo lugar, se destacan las aportaciones y limitaciones del estudio, así como algunas futuras líneas de investigación. Finalmente, se recogen, a modo de síntesis, las conclusiones generales de la investigación.

Capítulo 1
El asesoramiento psicopedagógico como proceso colaborativo

1.1. Intervención psicopedagógica y procesos de asesoramiento colaborativo

1.1.1. Algunas propuestas de intervención colaborativa en el ámbito internacional
1.1.2. El modelo de intervención educacional constructivo

1.2. Una aproximación a la caracterización del asesoramiento como colaboración

1.2.1. La complejidad del término colaboración
1.2.2. Caracterizando la colaboración

1.2.2.1. El trabajo conjunto
1.2.2.2. La responsabilidad compartida
1.2.2.3. La construcción de significados compartidos entre asesor y asesorado(s)

1.3. Las caras del proceso de asesoramiento colaborativo

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

1. El asesoramiento psicopedagógico como proceso colaborativo

De acuerdo con lo señalado en la Introducción, en este capítulo nos ocuparemos de dibujar conceptualmente aquellos aspectos que describen el asesoramiento psicopedagógico como un proceso colaborativo. Organizaremos el capítulo en tres apartados. En el primero, vincularemos la idea de asesoramiento colaborativo a una cierta aproximación o enfoque de la intervención del psicólogo en la escuela —la intervención entendida como un servicio indirecto, preventivo y que busca mejorar los contextos educativos al tiempo que capacita al profesorado y al resto de agentes educativos—, y presentaremos algunos ejemplos de propuestas y/o modelos de intervención que, desde este enfoque, definen la colaboración como un elemento clave de dicha intervención. En segundo lugar, presentaremos los elementos que, a nuestro parecer, son definitorios en la caracterización de la colaboración en un proceso de asesoramiento. Finalmente, analizaremos con cierto detalle las dos dimensiones o "caras" de la colaboración en un proceso de asesoramiento: la más cognitiva, relacionada con el proceso de diseño e implementación de las mejoras en la actuación del profesorado, y la más motivacional, afectiva y relacional, vinculada con la creación y mantenimiento de la relación de colaboración entre asesor y asesorados.

1.1. Intervención psicopedagógica y procesos de asesoramiento colaborativo

El interés por la colaboración entre asesores psicopedagógicos y profesores aparece cuando la intervención psicopedagógica deja de concebirse como una intervención directa del psicólogo sobre los alumnos que presentan algún tipo de dificultad o problema en su proceso o resultados de aprendizaje, y pasa a entenderse, en cambio, como una intervención indirecta, un apoyo a los profesores para que estos sean capaces de ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje al conjunto de su alumnado. Frente a las intervenciones directas o "centradas en el niño", dirigidas a identificar en el alumno los problemas que no le permiten comportarse o aprender de manera "correcta" y a intervenir sobre él para solucionarlo, esta forma de intervención comporta poner más bien el foco en el contexto (Buck, 2015), adoptando con ello una aproximación y un modelo de servicio de carácter indirecto (Bramlett & Murphy, 1998; Gutkin & Curtis, 2009; Hylander, 2012; Knotek, 2003, 2012; Knotek & Hylander, 2014; Knotek, Rosenfield, Gravois, & Babinski, 2003; Knotek & Sandoval, 2003; Newman & Ingraham, 2016; Newman et al., 2016; Rosenfield, 2013; Sandoval, 2003).

Desde esta aproximación más indirecta y contextual, la intervención psicopedagógica busca prevenir las dificultades del estudiante y mejorar las capacidades de los profesores frente a eventuales problemas futuros (Gutkin & Curtis, 2009; Rosenfield 2013; Sheridan & Gutkin 2000). Por lo mismo, se ve como un proceso en el que la ayuda a los alumnos en su proceso de aprendizaje pasa a través de un trabajo colaborativo con los profesores (Bramlett & Murphy, 1998; Gutkin & Curtis, 2009; Hylander, 2012; Knotek, 2003, 2012; Knotek et al., 2003; Knotek & Hylander, 2014; Knotek & Sandoval, 2003; Newman & Ingraham, 2016; Newman et al., 2016; Rosenfield, 2013; Sandoval, 2003). Se considera, en este marco, que este trabajo colaborativo, "hombro con hombro", entre quien solicita la ayuda (el profesor) y quien la da (el asesor) debe darse a lo largo de todo el proceso de relación entre ambos, es decir, al inicio y a lo largo del análisis del problema, del diseño de las actuaciones a realizar por el profesorado, de la implementación de estas actuaciones y de su valoración. Asesor y asesorado trabajan, entonces, de manera conjunta para co-conceptualizar tanto los problemas como las soluciones a los mismos (Newman & Ingraham, 2016).

1.1.1. Algunas propuestas de intervención colaborativa en el ámbito internacional

Esta manera de enfocar los procesos de intervención psicopedagógica, basada en el carácter preventivo de la intervención, la dotación de herramientas para hacer frente a futuros problemas, el trabajo colaborativo e interpersonal a lo largo del proceso de ayuda, y la co-conceptualización del problema, diseño, implementación y valoración del proceso, se ha ido extendiendo en las últimas décadas en el ámbito internacional. Algunas propuestas de intervención que se han ido desarrollando y consolidando desde finales del siglo pasado, especialmente en el ámbito anglosajón, dan cuenta de esta extensión, al tiempo que la concretan y han contribuido a ella. Destacaremos en lo que sigue, muy brevemente, cuatro de estas propuestas: la *Consultee-Centered Consultation*, (CCC), la *Instrucional Consultation,* (IC), el *Exceptional Professional Learning* (EPL), y la *Conjoint Behavioral Consultation* (CBC).

La *Consultee-Centered Consultation* (CCC) (Hylander, 2012; Knotek & Hylander, 2014; Knotek & Sandoval, 2003; Newman & Ingraham, 2016; Newman et al., 2016; Sandoval, 2003) es una de estas propuestas. La CCC propone, en efecto, centrar los esfuerzos en ayudar a los profesores a mejorar su práctica, considerando el contexto de sus alumnos y con la intención de impactar en la mejora de su comportamiento y sus aprendizajes. Esta

propuesta de intervención psicopedagógica tuvo sus orígenes en el asesoramiento de salud mental creado por Caplan en los años cuarenta. Sin embargo, su introducción a las escuelas provocó cambios importantes en su fundamentación teórica, el contenido del asesoramiento y la manera de entender el rol del asesor.

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

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

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

La aceptación de la intervención por parte del asesorado es un elemento clave de esta propuesta de asesoramiento, ya que se le brinda la posibilidad de estar de acuerdo o no con las posibles vías de acción para solucionar el problema (Newman & Ingraham, 2016). En este sentido, se propone que, para que el asesor logre la aceptación de la intervención por parte del asesorado, considere al plantear sus alternativas de solución algunas cuestiones o criterios. Así, por ejemplo, deberá transmitir al asesorado la importancia de su papel en la mejor del comportamiento y/o el aprendizaje de sus alumnos. Igualmente,

antes de proponer el plan de acción, será necesario que el asesor valore la complejidad del mismo con la intención de identificar el esfuerzo que llevará al asesorado ponerlo en práctica y proponer acciones factibles de realizar. También, deberá valorar los recursos necesarios para la implementación de la intervención y transmitir a los asesorados que las acciones se pueden llevar a cabo. Y, por último, deberá cuidar a lo largo del proceso de asesoramiento la motivación del asesorado para continuar desarrollando las propuestas de cambio que se decidieron al inicio del proceso de asesoramiento. Todo ello, entendiendo que las interacciones y las relaciones profesionales entre asesor y asesorado son fundamentales para el logro de los resultados, y que el trabajo colaborativo entre los distintos agentes es visto como una oportunidad de aprendizaje profesional (Sandoval, 2003).

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

El aprendizaje profesional, para esta propuesta, se da cuando los asesorados logran un cambio de concepciones vinculadas al problema que les atañe y al mismo tiempo desarrollan competencias que les permitan ocuparse de problemas futuros (Knotek & Sandoval, 2003). Por esta razón, la CCC se ocupa de que los asesorados, a través del proceso de asesoramiento, teoricen el problema y busquen soluciones factibles de realizar con la intención de provocar mejoras en los aprendizajes de los alumnos, ya que estos son vistos de manera inseparable de la interacción con el profesor. En este sentido, se presta atención a los cambios conceptuales y comportamentales del asesorado (Hylander, 2012). La aportación de Truscott et al. (2012) respecto a que la mejora de las escuelas se basa en encontrar la manera de facilitar los cambios conceptuales y de comportamiento en los educadores coincide con lo que la CCC plantea al decir que el apoyo de tales cambios conceptuales y de comportamiento de los asesorados es la marca distintiva de este tipo de procesos (Knotek & Sandoval, 2003).

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

Una segunda propuesta que concreta y desarrolla el enfoque de intervención que señalábamos al inicio de este apartado es la *Instrucional Consultation* (IC) (Kaiser, Rosenfield, & Gravois, 2009; Knotek, 2012; Rosenfield, 2002, 2008; Rosenfield, Gravois, & Silva, 2014). Esta propuesta de intervención tiene como meta principal mejorar el rendimiento académico de los alumnos (Rosenfield, 2008), y para alcanzar esta meta, propone desarrollar procesos de asesoramiento que se apoyen en tres componentes básicos (Rosenfield et al., 2014). El primero de ellos es el establecimiento de una relación entre el asesor y el asesorado basada en las habilidades de comunicación efectiva, ya que esto abrirá un espacio para que los maestros puedan reflexionar sobre su práctica en un ambiente de apoyo; que el asesor sea capaz de escuchar y hacer sentir al asesorado entendido y valorado, así como reconocido en sus fortalezas, permitirá que el proceso de asesoramiento fluya con menores contratiempos. El segundo de estos componentes es la necesidad de desarrollar el asesoramiento tomando en cuenta las etapas de un proceso de resolución de problemas. En este sentido, esta propuesta reconoce que sin una estructura clara y organizada del proceso de asesoramiento será más difícil identificar e implementar los cambios necesarios. El tercero y último de los componentes es la importancia de desarrollar algunas estrategias sistemáticas de evaluación e intervención para abordar los problemas de aprendizaje y de conducta de los alumnos. A lo largo de todo el proceso de asesoramiento se deberán valorar los avances que se van obteniendo, tanto en la práctica de los profesores como en los logros de los alumnos, y la consideración de este componente permitirá hacer los ajustes necesarios para que el proceso de asesoramiento cumpla su meta de mejorar el rendimiento académico de los alumnos.

Teniendo en cuanta esta meta, la IC destaca la importancia tanto del contenido sobre el cual se asesora (evaluación de la instrucción, intervenciones académicas y de comportamiento basadas en evidencia) como del proceso que se debe desarrollar a lo largo del asesoramiento (basado en una secuencia de pasos para un proceso conjunto de

resolución de problemas y en una relación de trabajo colaborativo entre el asesor y el profesor) (Rosenfield, 2008; Rosenfield et al., 2014). Con ello, los responsables de dirigir el proceso de asesoramiento deben centran sus esfuerzos en lograr que los alumnos mejoren su rendimiento al tiempo que provocan que los profesores mejoren su desempeño. Es por ello que la IC se convierte en un proceso de asesoramiento comprometido con la mejora de las prácticas de los profesores.

Siguiendo esta idea, la IC se basa en la premisa de que, si se mejora la forma en que los maestros programan y gestionan su proceso de instrucción, tomando en consideración las necesidades de sus alumnos, se aumentará el éxito académico de los alumnos, se reducirán las dificultades de comportamiento, y se evitará que los alumnos pasen tiempo fuera del aula con especialistas. Para la IC, la ayuda que se brinda a los maestros es para que trabajen con todos sus alumnos en el aula. En este sentido, el trabajo de la IC se dirige específicamente al contexto ordinario de enseñanza, el aula ordinaria, y en particular a la interacción entre el alumno, la instrucción y la tarea de enseñanza y aprendizaje, afirmando que si existe una instrucción efectiva el estudiante obtiene mejores logros.

Para lograr lo descrito anteriormente, esta propuesta plantea una forma particular de aterrizar estos principios en la práctica. Propone llevarlos a cabo a través de la conformación de unos equipos de trabajo denominados *IC teams* (equipos de asesoramiento instruccional) (Gravois, Gickling, & Rosenfield, 2011). Estos equipos se caracterizan por estar conformados como equipos multidisciplinares, es decir, grupos de profesionales (facilitador, director, grupo de especialistas, profesores de aula) que implementan conjuntamente el proceso de asesoramiento. También se caracterizan por desarrollar un proceso de trabajo colaborativo, donde cada uno aporta desde su experticia sus conocimientos y habilidades. Y, por último, por desarrollar procesos evaluativos que aseguren la integridad de la aplicación de la innovación. Los *IC teams* tienen como objetivo último construir una cultura colaborativa de resolución de problemas dentro de la escuela, dotando para ello a los profesores de una serie de competencias profesionales a través de cada una de las fases del proceso de asesoramiento (Gravois et a., 2011; Rosenfield et al., 2014).

En síntesis, por tanto, podemos decir que la finalidad global de la IC es proveer a los profesores de competencias profesionales a lo largo del proceso que les permitan gestionar y mejorar su proceso de enseñanza, mejorando con ello el rendimiento de los

alumnos. Para ello propone la construcción de una cultura colaborativa en torno a la enseñanza, y el uso de la resolución de problemas como estrategia central del proceso de asesoramiento.

Una tercera propuesta que retoma las premisas señaladas (intervención indirecta, contextual, colaborativa y preventiva) es el *Exceptional Professional Learning* (EPL) (Albritton & Truscott, 2014; Truscott & Truscott, 2004; Truscott et al., 2012). Esta propuesta se define como un proceso de asesoramiento integral que atiende específicamente a los procesos y mecanismos que influyen en los cambios cognitivos, conductuales y motivacionales de los profesionales (Truscott et al., 2012). En ese sentido, el EPL centra sus esfuerzos en ayudar a los profesores a modificar su comportamiento, a enriquecer su conocimiento sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y, a mantener la motivación por su tarea. Como su nombre indica, el EPL es una propuesta de asesoramiento y al mismo tiempo de aprendizaje profesional para los profesores, dirigida a ayudarles en su proceso de identificación, implementación, adaptación y generalización de prácticas educativas efectivas.

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

Así como las otras propuestas antes mencionadas, el EPL tiene como principio indispensable la participación colaborativa en la resolución de problemas. El proceso de resolución de problemas que plantea esta propuesta es, sin embargo, muy particular y distintivo, ya que se concibe y emplea a dos niveles. El primer nivel tiene que ver con la organización “macro” del proceso de asesoramiento, y el segundo con un nivel más “micro” que se emplea como estrategia de aprendizaje profesional en cada una de las

sesiones del proceso de asesoramiento. En este nivel más "micro" es donde se utiliza como recurso de asesoramiento, se emplean una serie de casos construidos en colaboración con los profesores que participan del asesoramiento, y que se basan en las necesidades y preocupaciones de su práctica. En este sentido, el EPL es visto como una propuesta útil para dar respuesta a las preocupaciones educativas comunes, así como una forma de aumentar la efectividad de procesos específicos en escuelas (Truscott et al., 2012). Esto nos lleva a afirmar que es una propuesta destinada a ayudar a los profesores desde necesidades reales y sentidas por ellos.

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

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

En síntesis, podemos decir que esta propuesta de asesoramiento reconoce la importancia de las interacciones entre los participantes como promotora del aprendizaje profesional que se desprende del proceso de asesoramiento, y con ello pone de manifiesto el trabajo colaborativo como elemento clave para generar cambios significativos y permanentes en las prácticas de los profesores. En esta propuesta, como en las anteriores, se le sigue destinando al asesor la tarea de mantener un equilibrio entra la dimensión cognitiva y la dimensión motivacional, afectiva y emocional que integran dicho proceso.

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

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

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

Esta propuesta de intervención considera necesario que a lo largo del proceso de intervención tanto las familias como los profesores reconozcan sus fortalezas y desarrollen sus capacidades para estar en condiciones de ayudar a los alumnos. En ello, el asesor juega un papel muy importante, ya que es él el encargado de empoderar a las familias y los profesores haciéndolos consistentes de sus capacidades (Sheridan et al., 2014). Esta idea es una de las principales premisas de este tipo de intervención.

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

Kratochwill, 2008). Si bien el objetivo último del proceso de intervención de esta propuesta es ayudar a los alumnos en su desarrollo y aprendizaje, la CBC reconoce que el proceso por el cual se logran los resultados es tan importante como los propios resultados (Sheridan et al., 2014). En este sentido, destaca que la relación familia-escuela que se logra construir y las capacidades que se logran desarrollar son esenciales para promover el crecimiento futuro del equipo y así fomentar el bienestar general y el desarrollo de los alumnos.

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

Los pasos o fases que plantea esta propuesta para alcanzar dicho objetivo son los siguientes: a) identificación conjunta de necesidades, b) análisis conjunto de las necesidades, c) implementación del plan de acción (escuela-hogar) y d) evaluación conjunta del plan (Sheridan et al., 2014). No entramos en este momento en el detalle de cada una de las fases, ya que de eso nos ocuparemos más adelante en nuestra exposición de las caras del proceso de asesoramiento colaborativo; lo que sí consideramos importante introducir en este momento es la idea de que estas fases o momentos se operacionalizan, en buena parte, a través de entrevistas estructuradas: una entrevista inicial en la fase de identificación de necesidades conjunta, otra en la fase de análisis conjunto de las necesidades y otra en la fase de evaluación conjunta del plan. El uso de estas entrevistas guía las sesiones que conforman cada una de las fases.

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

1.1.2. El modelo de intervención educacional constructivo

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

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

Tabla 1.1

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

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

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

- Una visión del aprendizaje y el desarrollo de los sujetos desde una perspectiva constructivista, social y cultural.
- Asociado a lo anterior, el entendimiento de una relación compleja y bidireccional entre aprendizaje y desarrollo, es decir, la consideración de que mientras se realizan acciones para favorecer el aprendizaje de los sujetos, el desarrollo también se ve afectado de manera positiva, y viceversa. Esta premisa pone de manifiesto entonces que, además de considerar los mecanismos intrapsicológicos como facilitadores del desarrollo del sujeto, adquieren un lugar fundamental aquellos de carácter interpsicológico. La premisa anterior dota de un significado importante a las interacciones sociales que podrán facilitar estos procesos en los individuos.
- La consideración de que la intervención psicopedagógica debe ser fundamentalmente preventiva y enriquecedora. El asesor, en este caso, actúa en el contexto en el que se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje para generar las mejores condiciones y "prevenir" las dificultades que se puedan presentar. Esta prevención se da gracias a la optimización de los diferentes agentes con los que cuenta la institución educativa (Monereo & Solé, 1996), y se convierte en acción enriquecedora, ya que ayuda al profesor y/o institución a contar con un mayor número de herramientas que consientan evitar y prever situaciones similares en momentos distintos de la vida escolar, mejorando de forma global la calidad educativa.
- El reconocimiento de la necesidad de establecer una relación de colaboración con los sujetos destinatarios de la intervención (fundamentalmente los profesores) para lograr incidir de manera positiva en la mejora del aprendizaje de los alumnos.
- La apuesta por una intervención proactiva, es decir, que se planifican y diseñan intervenciones (por ejemplo, en forma de programas o planes) antes de que se presenten situaciones problemáticas.
- Entender que el foco de intervención es la comunidad educativa en su conjunto (todo el alumnado, profesorado, institución, familias), reconociendo la influencia de todos estos actores en la mejora de los aprendizajes de los alumnos.
- Una mirada sistémica sobre la institución educativa como contexto de intervención, y sobre las relaciones que se establecen entre los miembros de la institución, y con el asesor (Bassedas, 1998; Huguet, 1993)

- La apuesta decidida por una intervención indirecta, centrada no solo en la prescripción y provisión de ayudas a un niño que presente una dificultad, sino en la mejora de la enseñanza de los docentes que interactúan con todos los alumnos. Esta intervención indirecta busca aportar mejoras significativas en los aprendizajes tanto del niño con dificultades como de todos los alumnos de la clase.
- La búsqueda de un alto nivel de coordinación y participación de otros agentes educativos, que se entiende como fundamental. Esta coordinación y participación entre todos los agentes permitirá la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Monereo y Solé (1996) señalan, a este respecto, que "la intervención psicopedagógica solo puede ser válida si se realiza en los contextos donde habitualmente el alumno desarrolla sus actividades y a través de las personas que de forma cotidiana se relacionan con él [...] por lo tanto se requiere de la colaboración del mayor número de agentes educativos implicados" (pág. 20).

Queda claro, por tanto, que este modelo se dirige a la mejora de las prácticas educativas y no se limita a la atención individual ante demandas individuales relacionadas con alumnos con dificultades. En ese sentido, recoge e integra elementos de lo que algunos autores han dado por llamar "asesoramiento por programas". Este tipo de propuestas señalan que el asesoramiento debe prevenir situaciones problemáticas en el futuro (carácter preventivo) y convertirse en una herramienta global de apoyo a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas (Grau, 2007). Al mismo tiempo, subrayan que el asesoramiento tiene, en muchas ocasiones, no solo una dimensión individual sino también, grupal y colectiva, es decir, que no se dirige únicamente a profesores individuales sino también a grupos y colectivos de profesores.

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

En conjunto, tanto las diferentes propuestas de asesoramiento del ámbito anglosajón e internacional que hemos descrito, como el modelo educacional constructivo que

acabamos de revisar, ilustran el paso de una intervención psicopedagógica centrada en el alumno y de carácter directo a una intervención psicopedagógica centrada en el contexto y de carácter indirecto, asociada a finalidades preventivas y enriquecedoras, y que sitúa la colaboración entre asesores y profesores como un elemento clave del proceso de intervención. Es este elemento, la colaboración, en el que nos interesa profundizar en páginas subsecuentes, ya que consideramos que esto nos permitirá, además de comprender mejor lo que significa e implica en la puesta en marcha de procesos de asesoramiento, ir perfilando las competencias que el asesor que base su intervención en una aproximación colaborativa y en un modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica debe poseer.

1.2. Una aproximación a la caracterización del asesoramiento como colaboración

En lo que sigue, por tanto, nos interesa profundizar en la manera de entender la colaboración como rasgo indispensable de los procesos de asesoramiento para el cambio y la innovación de las prácticas escolares, destacando los rasgos que, a nuestro entendimiento y de acuerdo con la literatura en el ámbito, definen un asesoramiento de carácter colaborativo.

1.2.1. La complejidad del término colaboración

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

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

Así, en algunas aproximaciones, colaborar tiene que ver con desarrollar roles iguales, pero al mismo tiempo diferentes dependiendo la fase del proceso de asesoramiento en la que se encuentran. De acuerdo con ello, el asesor y el asesorado se desempeñan como *dos*

expertos que asumen *responsabilidad* por *diferentes aspectos* a lo largo del proceso de asesoramiento. Por ejemplo, el asesor puede ser experto en el diseño de instrumentos o recolección de datos mientras que el asesorado es el experto a la hora de aplicar una determinada intervención.

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

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

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

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

Una última manera para entender la relación de colaboración tiene que ver con la igualdad de los roles de poder y del valor de las aportaciones de cada uno de los participantes del proceso de asesoramiento. En este caso se entiende que deja de existir colaboración

cuando alguno de los dos participantes percibe del otro mayor poder en la toma de decisiones, o que se valoran más sus aportaciones (Friend & Cook, 2000).

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

1.2.2. Caracterizando la colaboración

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

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

> "- partir de y valorar lo que se hace, se dice y se sabe en el centro;
> - establecer objetivos y expectativas ajustadas para el trabajo de que se trate;
> - asegurar que profesores y psicopedagogos entienden y comparten lo que van a hacer, que encuentran motivos para hacerlo y que se sienten competentes para esta tarea, contando con las ayudas necesarias (si esto se cumple, podremos hablar que "se atribuye sentido" a la tarea);
> - ayudar a establecer relaciones entre lo nuevo y lo dado, subrayando tanto la pertinencia de lo uno como de lo otro;
> - resituar periódicamente lo que se está haciendo para asegurar la continuidad y coherencia del trabajo;
> - atender a la dinámica que se crea, a las emociones que genera la situación en los diversos participantes, a las relaciones interpersonales y su regulación;
> - sintetizar los logros obtenidos, las dudas que permanecen, las nuevas direcciones en que trabajar cuando se establece un punto de término a una tarea." (p. 68)

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

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

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

1.2.2.1. El trabajo conjunto

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

En este marco, trabajar conjuntamente no está reñido con que el asesor oriente o guíe el proceso de colaboración. A este respecto, resultan de especial importancia las aportaciones de Gutkin (1999). Este autor, interesado en aclarar el término colaboración y lo que esto implica, argumenta, recuperando los aportes de Erchul (1992), la falsa dicotomía existente entre colaboración y dirección. La figura que abajo se presenta (Figura 1.1.) le sirve como elemento visual para su argumentación. La idea fundamental de estos

autores es que la colaboración y la dirección no son opuestas uno a la otra. Como se puede apreciar en la Figura 1.1, lo opuesto a la colaboración es la coerción, del mismo modo que lo contrario a dirección es la no dirección. Para estos autores la colaboración es entendida como "trabajar conjuntamente con otros… cooperar". La colaboración refleja, entonces, un proceso de articulación en la toma de decisiones compartidas entre el asesor y los asesorados. La coerción en cambio, la entienden como una toma de decisiones de manera unilateral por parte del asesor, en donde los asesorados esperan a seguir el liderazgo del asesor aún sin estar de acuerdo. Para el propósito de la figura, el concepto de dirección puede entenderse como la forma en que los asesores emplean su experiencia profesional de manera abierta para influir en la resolución de los problemas durante el proceso de asesoramiento. La no dirección indica, en cambio, que los asesores restringen la expresión abierta de su conocimiento profesional como una forma única de resolver los problemas durante el proceso de asesoramiento. Al concluir esta revisión los autores proponen, en ese sentido, que el proceso de asesoramiento puede ser: a) en colaboración y directivo, b) coercitivo y directivo, c) en colaboración y no directivo, y d) coercitivo y no directivo.

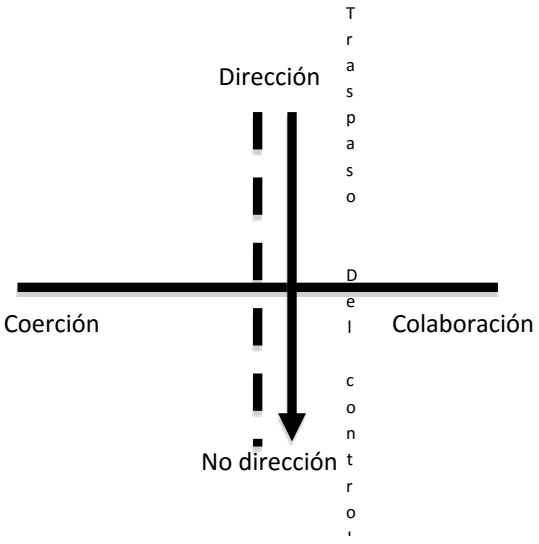


Figura 1.1. Colaboración y dirección en el asesoramiento colaborativo (Adaptada de Gutkin, 1999).

Tsynger, Tsynger, y Diamanduros (2009) retoman esta clasificación y definen operacionalmente como es una relación colaborativa-directiva y una relación colaborativa-no directiva. De acuerdo con su análisis, en el primero de los casos, el asesor (a) puede ser prescriptivo cuando se considera apropiado, (b) debe resolver las posibles disputas a través de la toma de decisiones compartida, (c) puede usar técnicas de influencia interpersonal cuando es necesario, y (d) debe respetar el derecho de los asesorados para

rechazar sus ideas o propuestas. En el segundo caso, el asesor (a) ayuda a los asesorados a desarrollar sus propias soluciones al problema planteado, (b) trata de minimizar su propia directividad y el control durante las sesiones de asesoramiento, y (c) considera las aportaciones de los asesorados durante todo el proceso. Estudios llevados a cabo por estos autores han demostrado que los asesores que desarrollan procesos de asesoramiento colaborativo-directivos han sido altamente valorados por los asesorados, reconociendo que las habilidades demostradas por el asesor les han permitido desarrollar la propuesta de mejora de una forma más integra, llevar a cabo una implementación más consistente y han identificado un potencial de éxito mayor en la solución del problema identificado.

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

Para la *Consultee-Centered Consultation*, este trabajo conjunto implica que tanto asesor como asesorados aporten su experiencia profesional para el mejor desarrollo del asesoramiento, y al mismo tiempo, se considera esencial que el asesor domine el contenido sobre el cual asesora y dirija el proceso de asesoramiento (Ingraham, 2016). Esta aportación nos permite respaldar la idea de que trabajo conjunto y dirección del asesor pueden ser compatibles. Bramlett y Murphy (1998) también afirman que el proceso de asesoramiento debe ser dirigido por el asesor, reconociendo al mismo tiempo que la participación activa del asesorado en la toma de decisiones es importante para la resolución colaborativa del problema (Allen & Graden, 1995).

Otros autores como Rosenfield (2008) y Kaiser et al., (2009), desde la *Instructional Consultation*, también reconocen la relevancia del trabajo conjunto como parte de la colaboración. Para esta propuesta, el asesoramiento se ve como un proceso sistemático de resolución de problemas, donde el asesor y el asesorado trabajan conjuntamente para

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

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

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

1.2.2.2. La responsabilidad compartida

En el desarrollo de ese proceso de trabajo conjunto, es fundamental que ambos participantes del proceso de asesoramiento se responsabilicen tanto de las tareas que

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

En cuanto a la responsabilidad en el desarrollo de las tareas, puede implicar actuaciones tanto individuales (asesor o asesorado/s) como conjuntas (asesor y asesorado/s). Ello quiere decir que no todos harán necesariamente todo en todas las fases del proceso de asesoramiento, pero sí que ambas partes (asesor y asesorado) deberán asumir la responsabilidad de realizar las tareas que les correspondan, y al mismo tiempo deberán considerar el conjunto del trabajo como algo de lo que se sienten *mutuamente responsables*. Sánchez (2000) coloca en el asesor esta tarea de promover la responsabilidad mutua, destacando que, en este proceso de resolución conjunta de problemas, el asesor deberá ayudar a los asesorados a sentirse responsables de cada momento del proceso de asesoramiento, (construcción del espacio del problema, construcción de las soluciones y supervisión y evaluación del proceso); esto, sin lugar a dudas, apuntará a obtener mejores resultados al concluir el proceso de asesoramiento.

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

Siguiendo con las actuaciones del asesor, en este proceso de resolución conjunta de problemas, García et al., (2003) afirman que éstas deberán estar encaminadas a permitir a los asesorados asumir toda la responsabilidad de la que sean capaces y animarles a intervenir en cada paso que se vaya dando del proceso de asesoramiento. Consideramos que esta situación provocará ir traspasando esta responsabilidad (en las tareas y los logros) a los profesores; así, de manera gradual, el asesor podrá ir retirando su participación para que los asesorados puedan asumirla de manera plena. Este traspaso de control en el análisis del problema, en la elaboración de los planes y en su implementación tendrá como fin último incrementar los recursos cognitivos y emocionales de los profesores, aumentar sus competencias y capacitarlos para hacer frente a exigencias futuras (García et al., 2003); en otras palabras, favorecer su autonomía en la resolución de problemas futuros.

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

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

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

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

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

En este sentido, Sandoval (2003) señala que para que se de este cambio de concepciones el asesor y el asesorado deberán definir conjuntamente lo que es necesario modificar. Esto debe llevarse a cabo planeando la intervención junto con el asesorado, preguntándole su percepción sobre la intervención y ajustándola si es necesario (Ingraham, 2016). Sánchez y García (2011) coinciden con este planteamiento al afirmar que para que el profesorado participe de estos cambios será necesario que los consideren viables y factibles, y que esto solo se logrará si ellos participan co-diseñando estas innovaciones. Sus estudios demuestran que los problemas en el asesoramiento deben ser co-construidos con los asesorados.

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

Una de las tareas del asesor en el proceso de asesoramiento es lograr que el asesorado explicite su conceptualización del problema. Esto se debe dar en un clima de seguridad y confianza, a través de la escucha activa y de un proceso de comunicación efectiva (Hylander, 2012). Este proceso de cambio se caracteriza por ser un proceso de construcción y reconstrucción conforme avanza el asesoramiento y esto se da tanto en el asesorado como en el asesor. Autores como Sánchez y García (2011) apoyan esta idea al mencionar que este proceso de comprensión conjunta de los problemas es un proceso que no se cierra nunca, en el que asesor y asesorado experimentan continuos avances y retrocesos debido a la negociación continúa de la forma de comprender el problema. Al mismo tiempo, proponen que para que esta situación no perjudique el proceso de

asesoramiento se debe crear un clima de aceptación y reconocimiento mutuo entre los participantes, esto con la intención de que este ir y venir no impacte en su representación personal de sus capacidades.

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

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

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

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

Para cerrar este apartado, nos parece relevante introducir la aportación de Newman et al. (2016) sobre el aprendizaje que se da en el asesorado al vivir este proceso de construcción de significados compartidos sobre el problema del asesoramiento, ya que nos permite ejemplificar los beneficios de este elemento colaborativo. Estos autores destacan que los profesores incluyen nuevas perspectivas de la práctica, al mismo tiempo que obtienen habilidades de reflexión con respecto a sí mismo y a otros y aprenden contenidos o habilidades profesionales relevantes. Massé, Couture, Levesque, y Begin, (2013), también reconocen un impacto positivo de este proceso en los profesores asesorados. Su estudio pone de manifiesto que los asesorados miran el asesoramiento como un proceso que les permitió detenerse y cuestionarse a sí mismos qué podrían hacer diferente. Todo ello vincula fuertemente el asesoramiento con el apoyo a procesos de reflexión de los docentes sobre su propia práctica.

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

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

el apartado siguiente, al tiempo que profundizaremos algo más en el proceso de asesoramiento colaborativo a partir de la consideración de las dos dimensiones o "caras" que lo conforman, revisaremos, asociándolas a estas dimensiones, algunas de las dificultades que se han identificado a este respecto.

1.3. Las caras del proceso de asesoramiento colaborativo

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

1.3.1. La cara "fría" del proceso de asesoramiento

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

Por esta razón, consideramos importante dibujar con mayor claridad esta cara "fría" del proceso de asesoramiento colaborativo. Para ello, empezaremos definiendo este proceso

de resolución conjunta de problemas y posteriormente presentaremos algunos ejemplos de cómo algunas propuestas concretan esta cara del proceso de asesoramiento.

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

De acuerdo con los autores, estas ayudas pueden, en los problemas propios de las situaciones de asesoramiento psicopedagógico, ser ofrecidas bien por un colega o bien por un asesor. Dependiendo de quien las brinde se podrá hablar de niveles de acción conjunta (Sánchez & García, 2011). No explicitaremos cada uno de los niveles que estos autores proponen, sino que nos centraremos en destacar aquellos que, desde nuestro punto de vista, pueden significar un trabajo conjunto de resolución de problemas entre asesor y asesorados, que es el tema que nos compete. Así, estos autores resaltan que para caracterizar un proceso como de Resolución *conjunta* de Problemas (RcP) entre asesor y asesorados debe existir algún tipo de protocolo de acción, se debe de establecer un tipo de relación formal y se debe iniciar este proceso estableciendo los roles que desempeñará cada uno de los participantes (Nivel 3 de acción conjunta). Si además de lo anterior, este trabajo se convierte en un proceso institucionalizado donde se establecen horarios y se comparte una idea clara de lo que se debe y puede esperar de este proceso de ayuda, estaríamos hablando de un nivel 4 de acción conjunta. Estas ideas nos llevan a caracterizar esta cara del proceso de asesoramiento colaborativo como un proceso en el cual resulta relevante contar con la ayuda de alguien (en nuestro caso, sugerimos que esta ayuda sea ejercida por un asesor psicopedagógico), y en que es imprescindible establecer una relación formal de trabajo, así como seguir una *serie de pasos ordenados,* y tomar acuerdos y regular estos encuentros institucionalizando el proceso.

La existencia de una serie de pasos ordenados es señalada por múltiples autores como la base de esta cara del proceso de asesoramiento. Así, Frank y Kratochwill (2014) recuperan en su trabajo una serie de fases que sirven como marco de todo proceso de resolución

conjunta de problemas en un contexto de asesoramiento: la identificación del problema; el análisis del problema; la implementación de la intervención; y la evaluación de la misma. Muchas otras propuestas adoptan como base estas fases, con modificaciones o precisiones específicas.

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

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

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

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

En la fase de planificación de la intervención, tanto el asesor como el asesorado plantean estrategias posibles a desarrollar. Estas estrategias deben ser consideradas por ambos

como acciones factibles, deben estar basadas en los datos y la investigación, y deben abarcar todos los problemas detectados. Es en esta fase también donde se detalla la descripción de estas estrategias en un plan de acción, el cual debe incluir quién será responsable por cada aspecto de la intervención. Al mismo tiempo, el asesor y el asesorado deberán acordar en esta fase cómo y cuándo se deberá evaluar la efectividad de la intervención.

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

Finalmente, en la fase de resolución o cierre del proceso, se produce el cierre formal de los procesos de resolución de problemas y de la relación de trabajo con los profesores. En caso que no se logren los objetivos establecidos, se revisan cada una de las etapas anteriores para identificar las situaciones que impidieron el logro de los objetivos y volver sobre ellas.

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

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

Una vez identificados los problemas, el asesor recopila datos para aclarar y definir los problemas considerando los documentos recabados, las evaluaciones de necesidades realizadas, las discusiones y las aportaciones que hacen los profesores sobre el problema.

Estos datos se analizan siempre de forma conjunta con los asesorados. Una vez finalizado el paso anterior, se plantean los objetivos de la intervención y se determina y aplica el contenido del proyecto EPL.

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

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

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

La fase de identificación conjunta de necesidades provee a asesor y asesorados (profesores y padres) un marco de actuación y, se inicia, con la creación de la relación de colaboración para el desarrollo del proceso de intervención. En esta fase también se plantean las necesidades del alumno, considerando si estas se presentan en los dos escenarios (escuela y familia). Una vez identificadas las necesidades se plantean los objetivos de la intervención de manera concreta, operacionalizable y medible. La responsabilidad compartida se considera necesaria para definir los objetivos y los escenarios para el proceso de asesoramiento. La recogida de datos o evidencias es definida de manera conjunta. El que las tareas que implican esta fase se desarrollen de manera conjunta facilitan una relación positiva entre la escuela y las familias. En esta fase el asesor mantiene un contacto cercano con los asesorados para ayudarles en la recolección de datos, responder preguntas y continuar provocando una buena relación de trabajo entre la escuela y la familia.

En la segunda fase, de análisis conjunto de las necesidades, se plantea el desarrollo de soluciones a la problemática identificada. Este trabajo, debe llevarse a cabo de forma conjunta entre las familias y la escuela. En esta fase, el asesor debe ayudar a los

asesorados a situar los problemas desde una mirada contextual y no interna del alumno. Al mismo tiempo, debe promover la participación al mismo nivel de los padres y los profesores para alentarlos a desarrollar el plan y solucionar el problema.

En la fase de implementación del plan, los padres y los profesores implementan la intervención diseñada en sus respectivos ámbitos de influencia. El asesor mantiene un contacto cercano con ambos asesorados para continuar brindando apoyo, asegurar la comprensión de la intervención y reconocer los esfuerzos de los padres y los profesores. El *feedback* es un elemento indispensable en esta fase del proceso de intervención.

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

En el ámbito español, Sánchez (2000) presenta un primer acercamiento al detalle de esta cara del proceso de asesoramiento. Este proceso como habíamos mencionado, tiene un componente esencialmente cognitivo, ya que es donde se construye una representación mental conjunta del problema y a dónde se desea llegar, al tiempo que se plantean las acciones que ayudarán a alcanzar el estado deseado. Para este autor, el asesor debe ayudar al asesorado en tres actividades centrales de la resolución conjunta del problema:

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

Tal como la concibe el autor, la fase de definición del problema consiste en identificar cuáles son los problemas más importantes y qué requieren un trabajo inmediato dentro de la tarea de asesoramiento. En esta fase, también se delimitan las metas que será necesario alcanzar para llegar al estado deseado.

En la fase de construcción de soluciones, se trata de buscar las alternativas de solución para eliminar el problema. Para ello se seleccionan aquellas soluciones más viables y deseables y se organizan los recursos con los que cuenta la institución para optimizar los servicios educativos que existen.

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

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

- Fase 1. Comprensión-deliberación
- Fase 2. Resolución-volición
- Fase 3. Evaluación

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

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

La fase de evaluación es esencial cuando se desarrolla un proceso de este tipo, ya que el plan de acción que se diseñó dará lugar a algunos resultados. En ese sentido, es inevitable que se haga una valoración de ellos teniendo en consideración el estado inicial y el estado último. Esta evaluación permitirá dibujar otros subtemas dentro del proceso de asesoramiento con la finalidad de alcanzar el estado final. Es importante resaltar que este proceso de evaluación no se realiza únicamente al plan de acción; al mismo tiempo, se debe valorar el papel que desempeñaron cada uno de los participantes (asesor-

asesorados), considerando el nivel de implicación de cada uno, las capacidades que se pusieron en juego y las que se lograron desarrollar.

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

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

- El primer plano es de carácter general y hace referencia a la organización global del proceso de asesoramiento y al conjunto de fases y procedimientos básicos del mismo.
- El segundo plano, más específico, remite a determinadas actuaciones que realizan conjuntamente los participantes a lo largo de las sesiones del proceso de asesoramiento, que los autores denominan "tareas de asesoramiento" y que se realizan con carácter cíclico dentro de las distintas fases del proceso. Estas tareas tienen que ver tanto con la construcción conjunta de las mejoras como con el mantenimiento del propio proceso de colaboración.
- El tercer plano, el más específico de todos, se relaciona con las características de las intervenciones del asesor, y corresponde a los intercambios discursivos que se realizan en la interacción entre asesor y asesorados, y a los recursos discursivos que el asesor utiliza en el marco de dichos intercambios.

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

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

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

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

En cuanto a las fases y procedimientos básicos que integran el proceso de asesoramiento, los autores los definen precisamente como partes o pasos del proceso de resolución conjunta del problema. Cada fase se caracteriza por el desarrollo de una serie de procedimientos específicos, que se entienden al servicio de, y necesarios para, alcanzar el propósito de cada una de estas fases.

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

Tabla 1.2

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

Fase 1. Análisis y negociación de la demanda y definición conjunta de los objetivos y proceso de asesoramiento
1.1. Promoción y orientación para la formulación de la demanda como proceso de colaboración 1.2. Negociación y delimitación del rol del asesor y participantes en el proceso de asesoramiento. 1.3. Definición y concreción del problema/ contenido de mejora 1.4. Delimitación de los componentes de la práctica objeto de análisis y mejora
Fase 2. Registro y análisis de las prácticas educativas y formulación de propuestas de mejora.
2.1. Recogida y análisis de las prácticas de los profesores respecto a los contenidos.

2.2. Análisis de documentos, informes y experiencias sobre los contenidos de asesoramiento. 2.3. Elaboración de hipótesis respecto a posibles innovaciones en los planos más significativos de las prácticas de los profesores.
Fase 3. El diseño de las mejoras de las prácticas educativas.
3.1. Delimitación de cada una de las propuestas de mejora. 3.2. Análisis conjunto de los cambios a introducir para cada una de las propuestas de mejora. 3.3. Selección y elaboración de los materiales e instrumentos de los cambios a introducir. 3.4. Acuerdos del proceso de introducción y evaluación de las mejoras a introducir.
Fase 4. Colaboración en la implementación, seguimiento y ajuste de las mejoras
4.1. Apoyar la implementación, seguimiento y valoración de las mejoras. 4.2. Identificar y diseñar los ajustes necesarios en las mejoras.
Fase 5. Evaluación del proceso y decisiones sobre la continuidad
5.1. Evaluar el proceso de trabajo conjunto, la implementación de la mejora en las prácticas del profesorado, y la incidencia en el aprendizaje del alumnado. 5.2. Establecer acuerdos sobre la continuidad del proceso de trabajo conjunto y sobre el desarrollo de la mejora, y como resultado de ello, reformular eventualmente el objetivo del plan de orientación.

La primera de las fases, denominada “Análisis y negociación de la demanda y definición conjunta de los objetivos y proceso de asesoramiento”, tiene como propósito delimitar el problema y negociar y, establecer los roles que desempeñarán cada uno de los participantes en el proceso. Para alcanzar este propósito, la fase está integrada por cuatro procedimientos. El primero de ellos, la “promoción y orientación para la formulación de la demanda como proceso de colaboración”, está destinado a crear las condiciones para que emerja la posibilidad de abordar los procesos de mejora de la práctica como un trabajo colaborativo y vinculado a las necesidades y dificultades percibidas por el profesorado. El segundo de los procedimientos, la “negociación y delimitación del rol del asesor y participantes en el proceso de asesoramiento”, tiene como finalidad consensuar las tareas y la responsabilidad que deberán de asumir tanto el asesor como los asesorados. Esto permitirá, al mismo tiempo, dinamizar y coordinar los tiempos y espacios para su puesta en marcha. El tercero de los procedimientos, la “definición y concreción del problema/contenido de mejora”, tiene como propósito concretar de manera inicial el contenido de mejora; como todos los procedimientos anteriores, esta concreción requiere de un trabajo conjunto entre el asesor y los asesorados. El último de los procedimientos de esta fase es el que estos autores han denominado “delimitación de los componentes de la práctica objeto de análisis y mejora”; con este procedimiento lo que se intenta es avanzar en la concreción de los contenidos de mejora especificando qué dimensiones o aspectos

concretos de las prácticas de los profesores habrán de cambiar para satisfacer dichos contenidos.

En la segunda fase, el "Registro y análisis de las prácticas educativas y formulación de propuestas de mejora", se lleva a cabo la recogida de la práctica previa de los asesorados en relación con el contenido de mejora y el análisis de ésta a partir de algunos referentes teóricos y otras experiencias exitosas. Esta fase está conformada por tres procedimientos. El primero de ellos es la "recogida y análisis de las prácticas de los profesores respecto a los contenidos" y tiene como propósito identificar la práctica real de los profesores respecto al contenido de mejora. El segundo de los procedimientos es el "análisis de documentos, informes y experiencias sobre los contenidos de asesoramiento", que tiene como intención analizar, las prácticas recogidas, a partir de su contraste con algunos elementos teóricos y prácticos relacionados con las mejoras a introducir, esto para ayudar a la identificación de aspectos de la práctica que deben mantenerse y potenciarse, aquellos que necesitan ajustes y aquellos que se deben modificar. El último de los procedimientos de esta fase es la "elaboración de hipótesis respecto a posibles innovaciones en los planos más significativos de las prácticas de los profesores", y tiene como objetivo avanzar en la elaboración de las propuestas concretas de mejora.

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

los instrumentos que se emplearan para seguir y documentar su puesta en marcha, recogiendo el impacto y las dificultades de este proceso de puesta en marcha de las innovaciones.

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

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

En cada una de las fases, asesor y asesorados llevan a cabo ciertas "tareas de construcción del contenido de mejora", con un cierto carácter cíclico (Lago & Onrubia, 2011a). Los autores destacan tres tipos estas tareas:

1. Tareas de recogida de prácticas educativas.

2. Tareas de análisis de prácticas vinculadas al contenido de mejora y,
3. Tareas de elaboración de propuestas de mejoras prácticas educativas.

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

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

El recorrido que hemos llevado a cabo a lo largo de este epígrafe nos ha permitido caracterizar algunos de los elementos claves de la cara "fría" de los procesos de asesoramiento colaborativo. Este recorrido nos ha ayudado a entender que todo proceso de asesoramiento colaborativo debe erguirse sobre una estructura organizada y estructurada de fases que permita a los participantes definir, analizar, diseñar, implementar y evaluar propuestas de cambio necesarias desde la visión de los participantes. Entendemos que esta estructura organizada y estructurada puede ayudar a los implicados a trabajar conjuntamente, a co-responsabilizarse del proceso, y a desarrollar comprensiones cada vez más compartidas con respecto a las situaciones y contenidos objeto de asesoramiento, y con respecto al proceso mismo de asesoramiento.

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

En concreto, y en relación con la construcción del problema, estos autores apuntan que pueden aparecer dificultades para definir el problema, que pueden asociarse a que el asesor no apoye o controle adecuadamente el proceso de identificar, jerarquizar y operacionalizar los problemas, de manera que la definición adoptada no sea satisfactoria para los asesorados o no recoja de manera pertinente las necesidades educativas presentes de los alumnos implicados en el problema. También advierten del riesgo de confundir la definición del problema del asesor con la o las definiciones del problema del o los asesorados, y de operar únicamente a partir de lo que "debería ser", es decir, lo que se prescribe desde el conocimiento teórico o académico, sin comprender las restricciones impuestas por las condiciones y los contextos en que los profesores deben llevar a cabo su tarea. Adicionalmente, estos autores apuntan la posibilidad de dificultades relacionadas con el papel de los conocimientos especializados que debe poseer el asesor sobre el problema y su atención, señalando que, si los asesorados perciben falta de especialización por parte del asesor, el desarrollo del asesoramiento se puede ver afectado. Como veremos más adelante, algunas de estas dificultades también pueden afectar decisivamente la relación entre asesor y asesorado, extendiéndose a los componentes motivacionales, afectivos y relacionales del proceso de colaboración.

En cuanto a la construcción de las soluciones, Sánchez y sus colaboradores apuntan como posibles dificultades el establecimiento de acuerdos generales que no llegan a concretar estrategias y acciones de seguimiento y valoración, y la falta de coordinación entre los distintos recursos de apoyo que pueden ayudar a implementar las soluciones. Otra dificultad muy relevante en este punto, a caballo en realidad entre la construcción de las soluciones y la definición del problema, es buscar o proponer una solución antes de haber delimitado de manera conjunta el problema.

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

1.3.2. La cara "cálida" del proceso de asesoramiento

Cuando se desarrollan conjuntamente acciones para resolver los problemas aparecen ciertos componentes motivacionales, afectivos y relacionales. Estos componentes se

asumen como inherentes a las personas que enfrentan problemas y quieren resolverlos. En ese sentido, la cara "cálida" del proceso de asesoramiento está constituida por las emociones, sentimientos y aspectos motivacionales que se ponen de manifiesto por parte de los asesorados a lo largo de cada una de las fases del proceso de ayuda. Desde nuestra visión, estos aspectos pueden y deben ser influenciados por el asesor con la intención de establecer un clima de confianza y seguridad que permita a los asesorados expresar sus ideas y al tiempo, sentirse escuchados, valorados y reconocidos a lo largo del proceso de asesoramiento.

Para precisar algo más esta caracterización inicial, revisaremos, de nuevo, aportaciones provenientes de diversos ámbitos y tradiciones en el asesoramiento colaborativo.

Para la *Instructional Consultation* (Gravois & Rosenfield, 2006; Kaiser et al., 2009; Rosenfield, 2002, 2008; Rosenfield et al., 2014), mantener la calidad de la relación entre asesor y asesorados a lo largo del proceso de asesoramiento es considerado como un requisito importante para desarrollar cada una de las fases del proceso de resolución de problemas que proponen. Al mismo tiempo, reconocen que el establecimiento de una buena relación de trabajo es el vehículo del cambio en las ideas, concepciones y prácticas de los profesores a los que se asesora. Para esta propuesta, el propósito de construir una relación de colaboración es crear en los asesorados un sentimiento de confianza que facilite ir aclarando las expectativas de su participación en el proceso y permitiendo que trabajen "de la mano" con el asesor a través de las etapas del proceso, en lugar de que el asesor se responsabilice completamente del problema. Mantener esta cara del proceso de asesoramiento, desde esta propuesta, facilitará que los asesorados discutan y compartan sus fallos, debilidades e incertidumbre sin sentirse evaluados ni juzgados.

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

Las primeras de ellas son las habilidades de comunicación. Esta autora destaca que dichas habilidades son esenciales para mantener la calidad de la relación, ya que el proceso de asesoramiento se realiza en gran parte a través de intercambios verbales (Anton-LaHart & Rosenfield, 2004), en concreto, a través del diálogo para la co-construcción tanto del problema como de la solución. En este orden de ideas, señala que los asesores deben

hacerse conscientes de la influencia que puede ejercer con su lenguaje a la relación de colaboración y en consecuencia desarrollar habilidades en el uso del lenguaje para facilitar el proceso. Por lo tanto, debe prestarse atención a la calidad de la comunicación del asesor y examinar el lenguaje utilizado cuando surgen problemas en el proceso de resolución de problemas.

Otra de las habilidades que destaca la autora es la de ayudar al docente en la definición del problema, incentivándole a implementar las propuestas de mejora dentro de su aula. La implementación de las propuestas de mejora desde esta perspectiva permite al docente empoderarse de la situación y solucionar el problema, al mismo tiempo que genera en él, sentimientos de seguridad y confianza para afrontar problemas similares en el futuro.

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

Truscott et al. (2012) también ponen de manifiesto la relevancia de cuidar esta dimensión del proceso de asesoramiento. Para el *Exceptional Professional Learning* (EPL), el trabajo que realicen asesor y asesorados debe provocar en estos últimos una percepción de auto-eficacia, es decir, los asesorados deben verse como capaces de mejorar sus prácticas y en consecuencia lograr mejores aprendizajes en sus alumnos. En esta propuesta se plantea iniciar el proceso de asesoramiento con un esfuerzo consciente para construir una buena relación con los asesorados, ya que esto puede garantizar el buen término del proceso. Este momento de acercamiento es considerado determinante y el asesor debe emplear ciertas habilidades comunicativas para lograrlo. En este caso, se propone al asesor acercarse a los asesorados compartiendo algunas actividades cotidianas, hacer uso del nombre de los asesorados al dirigirse a ellos y reconocer su experticia en lo que hacen. Conforme avanza el proceso de asesoramiento, el asesor debe ayudar a mantener la confianza del asesorado en el proceso, pero también en sus propias competencias, es decir, debe mantener el clima de seguridad para que el asesorado comparta sus dudas, miedos e inquietudes, pero a la vez, construir un sentimiento de confianza en sus

habilidades y competencias; esto se puede hacer a través de comentarios de apoyo y refuerzo, así como del reconocimiento grupal de sus logros.

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

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

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

Estos ingredientes remiten, a nuestro parecer, a algunas competencias que el asesor debe desarrollar para estar en condiciones de mantener esta cara "cálida" del proceso de asesoramiento.

La importancia de los procesos cálidos en la relación asesora ha sido también resaltada desde los autores que conceptualizan la figura del asesor como un "amigo crítico". Para esta tradición, esta cara del proceso de asesoramiento es muy importante. En sus

planteamientos se destaca la idea de crear un contexto de confianza, seguridad y apertura durante los momentos de intercambio entre los participantes. Para ello, el sujeto que funge como "amigo crítico" debe poseer ciertas características, como escuchar, ser asertivo, honesto y crítico, que permitan a los otros establecer espacios de comunicación honesta (Clement et al., 2011; Swafield, 2008).

Por su parte, Hylander (2012), desde el marco de la *Consultee-Centered Consultation*, indaga en cómo influye esta cara "cálida" en el logro de las metas planteadas para el asesoramiento, y en particular en el cambio conceptual de los profesores. La autora señala que una parte del papel del asesor es construir un ambiente de comunicación en el que los asesorados se sientan seguros de hablar de lo que piensan y de expresar lo que realmente les molesta sobre el problema, es decir, crear un ambiente de seguridad que les permita presentar su representación de la situación que les ocupa resolver. Este punto de partida, la representación del problema, será el que guie las intervenciones del asesor para mantener esta cara del proceso de asesoramiento. En ese sentido, esta autora propone que el asesor dirija sus esfuerzos en modificar esta representación. Esto se logrará, en primer lugar, haciendo que los profesores sientan que el asesor entiende el problema y está dispuesto a escuchar su forma de enmarcarlo, con lo que podrán sentirse libres de expresar sentimientos y descripciones negativas del caso, diciendo cosas que dudarían en decir al principio. En segundo lugar, ayudándoles reflejando lo que dicen a través de declaraciones positivas y negativas. Esta autora afirma que cuando el profesor escucha cómo el asesor ha percibido su presentación del problema, puede verlo de nuevo y comenzar a reflexionar sobre él desde otra perspectiva lo que lo llevará a avanzar en la reformulación del problema. La última forma de ayudar que propone esta autora es que el asesor desafíe la forma en que se describe el problema original, introduciendo nuevos pensamientos para facilitar nuevos descubrimientos.

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

Sánchez y García (García, 2003; García & Sánchez, 2007; Sánchez, 2000; Sánchez & García, 2011) señalan también la importancia de que los asesorados sientan que: a) se les ha escuchado, b) que se han comprendido sus necesidades y c) que se han valorado los recursos con los que cuenta, así como los intentos que hace por resolver el problema.

Estos autores destacan que todo ello es necesario para crear la relación de colaboración en todo proceso de asesoramiento. El clima de aceptación, valoración y confianza asegurará que los profesores implicados en los procesos de asesoramiento se sientan involucrados en las mejoras. Para ello el asesor debe desarrollar cierto tipo de tareas, las cuales deben estar presentes en todo el proceso de colaboración (ver Tabla 1.3).

Tabla 1.3

Procesos cálidos propuestos por Sánchez y García (2011)

Fases del proceso de resolución de problemas	**Procesos cálidos**
Comprensión-deliberación	Motivación. 1. Valorar la deseabilidad 2. Valorar la viabilidad
Resolución- volición	Volición: permite proteger la meta a lo largo del desarrollo del plan de trabajo.
Evaluación	Explicación de los resultados obtenidos (para uno mismo).

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

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

Siguiendo con las propuestas de Sánchez y García (2011), en la fase de resolución y volición, esta última se convierte en el elemento principal de la cara cálida del proceso. En este caso, la persona que se encuentra inmersa en la tarea tendrá que proteger su compromiso con el objetivo planteado. Sin lugar a dudas, este es el proceso más difícil en esta fase ya que a lo largo del asesoramiento los asesorados pueden enfrentarse a algunas

dificultades que le provoquen desistir de la tarea. Es en esta situación donde el asesor deberá intervenir generando las condiciones para que el asesorado mantenga el compromiso asumido.

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

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

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

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

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

La clave, para Lago y Onrubia, está tanto en la presencia de los tres tipos de tareas de manera cíclica a lo largo de las diversas fases como en la forma en que estos tres tipos de tareas se articulan y evolucionan. Se trata, en este caso, de un circuito que va de las propuestas individuales a la negociación de las mismas, al establecimiento de acuerdos compartidos, y a la capacidad de cumplir e implementar individualmente esos acuerdos, generando al hacerlo nuevas propuestas que puedan pasar, otra vez, a negociación y

discusión. Este circuito se entrelaza con el circuito recogida de prácticas-análisis de prácticas-propuestas de mejora que estos autores describían para la cara fría de los procesos de asesoramiento. En este caso, consideramos que aquellos recursos discursivos que podrían contribuir a lograr este circuito y además a mantener la cara cálida de la colaboración serían "preguntar, pedir opinión, solicitar aclaración" y "aceptar, confirmar, repetir parte de la intervención para confirmar una interpretación, pregunta o comentario".

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

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

En síntesis, y como afirman Newman et al. (2016) y Newman e Ingraham (2016), entendemos que las interacciones interpersonales con las características que hemos ido señalando son altamente significativas para un asesoramiento de tipo colaborativo. Es decir, serán altamente significativas aquellas relaciones interpersonales que favorezcan la creación de espacios de discusión y reflexión donde los asesorados se sientan escuchados, reconocidos y valorados. Espacios donde su experticia sea aceptada y considerada para

generar las propuestas de cambio, y que se concreten en lugares y momentos en los que se propicie un aprendizaje profesional basado no solo en el cambio conceptual de los asesorados, sino en el apoyo emocional que se debe generar entre los asesorados y el asesor para provocar estos cambios.

Al mismo tiempo, entendemos que la creación de estas características y condiciones no es sencilla, y que puede enfrentarse a dificultades importantes. Revisaremos, en lo que sigue y para cerrar el apartado y el capítulo, algunas de ellas, apoyándonos fundamentalmente en los trabajos de Sánchez y sus colaboradores (García, Mesón, & Sánchez, 2014; Sánchez, 2000, Sánchez & García, 2005, 2011).

Así, y para estos autores, una primera dificultad que puede aparecer tiene que ver con que los asesores, a menudo, operan únicamente desde el conocimiento teórico o académico y plantean directamente a partir de éste, prescripciones o cursos de actuación, ignorando tanto la representación de los problemas que tienen los profesores como el impacto que esos problemas tienen para ellos, y también las restricciones impuestas por los contextos y condiciones reales en cuyo marco los profesores han de actuar, lo que impide que los asesorados se sientan escuchados y reconocidos en sus necesidades. Por ello, Sánchez y colaboradores etiquetan esta dificultad con la expresión "cuando las teorías —de los asesores— son injustas". Esta dificultad se asocia a que los asesores operan a menudo con marcos y concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y sobre los propios de asesoramiento, distintos a los que presentan los profesores (Luna & Martín, 2008; Martín et al., 2005; Pozo et al., 2006; Solé & Martín, 2011). Otra dificultad hasta cierto punto relacionada con las "teorías injustas" es que el asesor pretenda abordar la búsqueda de soluciones antes de haber construido una definición compartida del problema con los docentes, imponiendo, por tanto, de hecho, su propia interpretación. Como las anteriores, esta dificultad se sitúa de alguna manera a caballo entre las dimensiones fría y cálida del asesoramiento, y tiene repercusiones para ambas.

El manejo de las situaciones de conflicto también puede generar dificultades para la colaboración. En algunas ocasiones, porque los profesores pueden sentir que sus puntos de vista no se tienen suficientemente en cuenta. En otras, porque el asesor entra a cuestionar, discutir o revisar la práctica de los profesores y adopta este rol desde el inicio del proceso, pese a que tal vez los profesores no estén preparados para ello en esos primeros momentos. Relacionado con esto último, puede darse, por parte del asesor, una

puesta en duda de la motivación de los profesores, demeritando su visión y preocupación del problema; ello puede remitir, en último término, a una desconfianza por parte del asesor con las intenciones que subyacen a las demandas de los profesores.

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

Como hemos señalado al empezar nuestro recorrido por las dos dimensiones o caras del asesoramiento como proceso colaborativo, estos aspectos —cálido y frío— pueden separarse analíticamente y con fines de comprensión, pero en la práctica operan de manera conjunta e interrelacionada. A este respecto, atender de manera equilibrada a ambas dimensiones resulta también, precisamente y para nosotros, una dificultad fundamental a la que debe hacer frente el asesor (Onrubia, 2014): priorizar de manera unilateral el avance en el proceso de resolución del problema puede poner en riesgo el carácter colaborativo y conjunto del proceso; del mismo modo, atender exclusivamente al mantenimiento de la relación puede estancar el proceso de resolución del problema y frenar el logro de los cambios y mejoras en la práctica docente necesarios para atacarlo. Por ello, una de las preocupaciones de la formación de asesores colaborativos deberá ser, precisamente, la de ayudarles a disponer de instrumentos para abordar ambas caras del proceso de colaboración y para hacerlo de manera equilibrada a lo largo del proceso de asesoramiento.

Capítulo 2
La formación de los asesores psicopedagógicos para el desarrollo de asesoramientos colaborativos

---

2.1. En qué formar. Hacia un perfil del asesor

2.1.1. Algunas aportaciones generales sobre el perfil del asesor
2.1.2. Aportaciones sobre el perfil del asesor desde el ámbito internacional
2.1.3. Aportaciones sobre el perfil del asesor desde el modelo educacional constructivo

2.2. ¿Cómo formar al asesor psicopedagógico?

2.2.1. Propuestas en torno a la formación permanente de los asesores psicopedagógicos

2.2.1.1. Aportaciones sobre cómo formar a los asesores desde el ámbito internacional
2.2.1.2. Aportaciones sobre cómo formar desde el modelo educacional constructivo

2.2.2. Algunas investigaciones sobre programas de formación de asesores
2.2.2.1. Procesos de formación provenientes del ámbito internacional
2.2.2.2. Procesos de formación enmarcados en un modelo educacional-constructivo de intervención psicopedagógica

2.3. Criterios para diseñar programas de formación desde un modelo educacional

2.3.1. Una propuesta sobre en qué formar a los asesores para un asesoramiento colaborativo
2.3.2. Una propuesta de criterios sobre cómo formar a los asesores para un asesoramiento colaborativo

2.4. Objetivos y preguntas de investigación

2. La formación de los asesores psicopedagógicos para el desarrollo de asesoramientos colaborativos

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

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

Organizaremos el capítulo en tres apartados. En el primero, presentaremos las aportaciones más relevantes sobre el perfil que debe poseer un asesor que desarrolle asesoramientos de tipo colaborativo. En el segundo, revisaremos algunas consideraciones sobre cómo se debe formar a estas figuras; para ello, mostraremos en primer lugar aportes de algunos autores dedicados a reflexionar y teorizar sobre cómo deben formarse a estas figuras y, describiremos a continuación, algunos programas de formación llevados a cabo con la intención de formar a los asesores. Como tercer apartado, presentaremos nuestra propuesta de criterios para diseñar procesos de formación desde un modelo educacional constructivo al mismo tiempo que introducimos las competencias que, a nuestro juicio y desde este modelo, deberían desarrollar los asesores para estar en condiciones de dirigir procesos de asesoramiento colaborativos. Los elementos recogidos en este tercer apartado son los que van a fundamentar el programa y el proceso de formación objeto de atención en la parte empírica de la tesis.

2.1. En qué formar. Hacia un perfil del asesor

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

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

2.1.1. Algunas aportaciones generales sobre el perfil del asesor

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

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

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

1. Desarrollar relaciones

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

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

Por su parte, Ysseldyke, Burns, y Rosenfield (2009) llevan a cabo un trabajo de análisis de una serie de publicaciones denominadas "*Blueprints*", impulsadas en diversos momentos por distintas organizaciones estadunidenses (la Red Nacional de Formación Permanente de Psicología y la propia NASP), interesadas por proponer las habilidades, competencias y/o dominios en los que se deben formar a los asesores. Finalizan comentando que en su momento cada uno de ellos aportó criterios importantes para mejorar la formación de estas figuras. Nos parece interesante incluir en este apartado las competencias que se propusieron en cada momento, ya que deja ver la forma en que ha evolucionado la concepción del rol del asesor a lo largo del tiempo. A la vez, nos sirve para pensar en aquellas que consideramos relevantes en la formación del asesor colaborativo. En particular, vale la pena destacar que la referencia a las "habilidades de colaboración" aparece por primera vez entre las habilidades, competencias o dominios propuestos en la más reciente de las tres publicaciones, al igual que a la "prestación de servicios basada en el sistema".

Tabla 2.1

Tabla de competencias para los psicólogos escolares propuestas en los "Blueprint" de 1989, 1997 y 2006

Blueprint I (1989)	**Blueprint II (1997)**	**Blueprint III (2006)**
1. Habilidades afectivas / sociales 2. Evaluación 3. Habilidades académicas Básicas 4. Habilidades básicas para la vida 5. Gestión de clase 6. Organización de clase y de estructuras sociales 7. Diferencias individuales en el desarrollo y el aprendizaje 8. Instrucción 9. Comunicación interpersonal y de consulta 10. Cuestiones legales / éticas 11. Preocupaciones multiculturales 12. Desarrollo del personal 13. Investigación 14. Relaciones escuela comunidad 15. Desarrollo de sistemas y planeación	1. Toma de decisiones y rendición de cuentas basadas en datos 2. Instrucción efectiva y desarrollo de habilidades cognitivas / académicas 3. Colaboración hogar / escuela / comunidad 4. Comunicación y consulta interpersonales 5. Prevención, promoción de bienestar e Intervención en crisis 6. Investigación y evaluación de programas 7. Estructura, organización y clima de la escuela 8. Socialización y desarrollo de competencias para la vida 9. Diversidad del estudiante en cuanto al desarrollo y el aprendizaje	1. Toma de decisiones y rendición de cuentas basadas en datos 2. Sensibilización a la diversidad y prestación de servicios 3. Mejorar el desarrollo de habilidades cognitivas y académicas 4. Mejorar el desarrollo del bienestar, habilidades sociales y habilidades para la vida 5. Habilidades interpersonales y de colaboración 6. Responsabilidad profesional, legal, ética y social 7. Prestación de servicios basada en el sistema 8. Aplicación Tecnológica

El trabajo de Vélaz de Medrano (2008) hace una revisión sobre la formación y profesionalización de los orientadores desde un enfoque por competencias. En su investigación retoma la clasificación que hace la *Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional* (AIOPE, 2003) sobre las competencias que debe poseer un orientador. Esta asociación divide las competencias en dos grupos, el primero de ellos relacionado con competencias más generales y, el segundo, con competencias más especializadas. De este listado de competencias, decidimos hacer una selección de aquellas que concuerdan con nuestra idea de un asesor colaborador.

De las competencias centrales (o generales) que esta asociación propone, consideramos que todas son relevantes para poner en práctica las premisas planteadas desde el modelo educacional constructivo y desde la manera de entender los procesos de asesoramiento

colaborativo por lo que exponemos a continuación el listado completo de estas competencias:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Desde esta misma tradición, Ingraham (2015) aporta diez competencias que el asesor debe poseer para estar en posibilidades de desarrollar un asesoramiento a nivel sistema.

Estas competencias se desprenden de un marco de actuación que compartimos, una intervención indirecta, preventiva y dentro del marco de la colaboración. Como en los casos anteriores, recuperamos sólo aquellas competencias que, a nuestro juicio, nos permiten construir un perfil del asesor colaborativo:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. “Reconstruir críticamente los conocimientos profesionales tomando como referencia los principios y elementos psicopedagógicos y curriculares de la reforma.
2. Modificar o reorientar las tareas que desarrollan integrando, si cabe, nuevos objetivos, nuevos valores, nuevas estructuras de organización, de gestión de labores.
3. Revisar y redefinir, si cabe, su ubicación en los centros y los ámbitos de intervención prioritarios. El establecer un marco de colaboración entre el asesor y los asesorados, supone además de los otros aspectos, crear o decidir instancias de participación de éste en la dinamización, elaboración, seguimiento y evaluación de procesos de innovación y mejora educativos referentes a la implementación de la reforma en el centro.

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

Siguiendo la idea de que la figura del asesor se convierte en un agente promotor de cambios involucrado en una serie de actuaciones diversas y extensas, Solé (2005) reconoce la complejidad de la tarea que desempeñan estos agentes. En este sentido, esta autora plantea que la formación que el asesor reciba deberá dotarle de marcos integradores y nutrirle de instrumentos conceptuales y de estrategias que les permitan abordar situaciones complejas. Tomando como base estas ideas, propone un listado de competencias que permitirán al asesor desarrollar procesos de asesoramiento respondiendo a esta complejidad. De esta autora nos parece relevante presentar la totalidad de competencias que propone, ya que, a nuestro parecer, concuerda claramente con nuestra idea del perfil del asesor colaborador. A continuación, presentamos el listado de competencias que esta autora propone:

1. "Competencias para identificar problemas, planificar, organizar y regular la propia intervención.
2. Competencias para introducirse y trabajar en la toma de decisiones de las instituciones, contribuyendo a su estructuración.
3. Competencias para progresar en la eliminación de barreras que impidan el aprendizaje.

4. Competencias para transitar desde el asesoramiento centrado en la escuela, hacia intervenciones que lo incluyan en un trabajo en red de servicios educativos, sociales y sanitarios.
5. Competencias para relacionarse y trabajar con personas que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad
6. Competencias para organizar la propia formación." (Solé, 2005, pp. 282-283)

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

Tabla 2.2

Estrategias para el asesoramiento psicopedagógico (Luque 2005).

Estrategias de manejo de la relación interpersonal	**Estrategias en el desempeño de la tarea de asesoramiento**	**Estrategia de perfeccionamiento profesional**
▪ Escuchar con respeto. ▪ Comunicar fiabilidad. ▪ Transparencia. ▪ Generar confianza.	Capacidad para analizar los procesos evolutivos, instruccionales y socio-organizativos.	Capacidad para analizar su propia práctica con perspectiva crítica psicopedagógica
▪ Trabajar en equipo. ▪ Coordinar/ compartir. ▪ Supervisar/ estimular. ▪ Alentar la autonomía.	Capacidad para analizar y, en su caso, redefinir las demandas y planificar las intervenciones.	Analizar y valorar el ajuste del desempeño profesional a las demandas del contexto de asesoramiento.
▪ Pedir y valorar el apoyo. ▪ Disposición de ayuda. ▪ Argumentar con firmeza. ▪ Negociar/ mediar.	Capacidad para promover medidas de ayuda, comprometer cambios y efectuar el seguimiento.	Capacidad para evaluar la calidad técnica y ética del desempeño profesional y para su mejora.
▪ Asumir responsabilidades. ▪ Co-evaluar todo. ▪ Reconocer y valorar. ▪ Informar.	Capacidad para co-evaluar las acciones de asesoramiento y extraer las lecciones aprendidas.	Planear, decidir y ejecutar medidas de afrontamiento de los ajustes entre asesoramiento y demanda.

Deteniéndonos un poco en la dimensión que propone este autor sobre las "estrategias de manejo de la relación interpersonal", nos interesa dedicar un espacio a la competencia de

Negociar/mediar. Nos detenemos aquí, ya que entendemos como necesario que esta competencia sea integrada y desarrollada en el perfil del asesor que proponemos, en el sentido de que ofrece apoyo a la dimensión cálida del proceso de asesoramiento colaborativo que planteamos. Pensamos que el asesor deberá contar con las herramientas necesarias para hacer frente a la realidad "intrínsecamente conflictiva" (Ruíz & Torrego, 2014) de la escuela, por lo que la formación que se le brinde le deberá permitir desarrollar esta función mediadora. Por un lado, en tanto facilitador de relaciones sociales (difusión, intercambio, participación, transición) y de relaciones entre la teoría y la práctica; y por otro, intentando minimizar los conflictos concretos que pueden presentarse a lo largo del asesoramiento. Ruíz y Torrego (2014) proponen que esta competencia se puede concretar en:

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

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

Como ya lo habíamos anunciado al inicio del epígrafe, dentro de este recorrido nos pareció interesante integrar la visión de los propios asesores respecto a las competencias que su función les reclama desarrollar. En esta línea decidimos integrar a nuestra exposición cuatro trabajos que la consideran. Estos autores decidieron implementar sus estudios en algunas comunidades autónomas de España, recogiendo las opiniones de los orientadores acerca de su percepción sobre las competencias que les demanda desarrollar su función. Desde nuestra mirada, estos estudios tienen una relevancia reveladora dentro de los trabajos relacionados con las competencias que debe poseer el asesor, ya que nos permite conocer la otra "cara de la moneda", es decir, conocer de voz de los orientadores, su percepción con relación a su profesionalización (formación) y a su función. Esto sin lugar a

dudas, nos permitirá enriquecer nuestra concepción acerca del tipo de formación que estos agentes necesitan.

El primero de estos trabajos es el llevado a cabo por Vélaz de Medrano, Moya, López-Martín, y Manzano-Soto (2013) en nueve comunidades autónomas de España. El objetivo de la investigación fue "aclarar la asociación entre las competencias que los orientadores dicen que les demanda su trabajo en los centros de Educación Primaria y Secundaria y la formación recibida para calibrar, en qué medida, los propios orientadores, los tutores y los directores de los centros perciben si los primeros satisfacen las demandas de orientación del alumnado, del profesorado y de las familias, y si la falta de formación es un obstáculo para ello" (p. 263). En este espacio lo que nos interesa presentar son algunas de las competencias que los asesores mencionaron. De una lista de once, para nuestra tarea, seleccionamos las que creemos que contribuyen a pensar la formación de un asesor colaborador. Estas competencias son:

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

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

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

1. Saber negociar y mediar
2. Saber transmitir el apoyo y el poder a los asesorados
3. Trabajar activamente y de manera responsable
4. Tener una tolerancia adecuada
5. Comunicarse eficazmente y con empatía
6. Actuar como agente de prevención y cambio
7. Capacidad de liderazgo, capacidad de conexión y trabajo en equipo
8. Favorecer un comportamiento colaborativo

De las competencias de la segunda categoría subrayamos las siguientes:

9. Ser un asesor crítico y reflexivo
10. Implicación, apertura y flexibilidad
11. Autenticidad y coherencia

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

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

1. Poseer una metodología de trabajo y filosofía de trabajo y tenerlas bien interiorizadas.
2. Tener un contacto directo con las autoridades educativas.
3. Conocer y trabajar desde una perspectiva constructivista y, desde una visión del asesoramiento como proceso.
4. Promover la colaboración entre los participantes.
5. Debe promover la participación, la integración y la dinamización del proceso.
6. Son imprescindibles la interrelación y la flexibilidad.

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

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

Tabla 2.3

Selección de competencias propuestas por Pinya y Rosello (2015)

Competencias personales	**Competencias profesionales**
▪ Capacidad de escucha activa ▪ Empatía ▪ Capacidad de interacción e interrelación ▪ Implicación emocional equilibrada ▪ Capacidad de trabajo cooperativo ▪ Respeto a los demás ▪ Habilidades comunicativas ▪ Liderazgo, iniciativa personal y capacidad emprendedora ▪ Flexibilidad y capacidad de adaptación ▪ Creatividad	▪ Conocimientos específicos del área ▪ Conocimientos didácticos y pedagógicos ▪ Capacidad para extraer la teoría de la práctica ▪ Capacidad de observación y análisis ▪ Capacidad para gestionar y utilizar eficazmente los recursos ▪ Capacidad de reflexión ▪ Gestión del tiempo ▪ Capacidad de diagnosticar, analizar necesidades y acompañar en procesos de cambio y mejora.

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

En este sentido, hemos querido incluir, para cerrar este recorrido, y a pesar de su extensión, la propuesta realizada por West e Idol (1990) porque se trata de una idea que, además de plantear las competencias que estos agentes educativos deben desarrollar, las organiza precisamente considerando elementos que, si bien no coinciden completamente con ellas, se relacionan de alguna manera con las dos caras del proceso de asesoramiento

colaborativo que hemos identificado en nuestros planteamientos teóricos. West e Idol (1990) plantean que para desarrollar la tarea de asesoramiento se necesitan dos grandes tipos de habilidades profesionales que deben complementarse:

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

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

a) Teorías y modelos de asesoramiento.

1. Practicar la reciprocidad de roles entre el asesor y los asesorados en la facilitación del proceso de asesoramiento
2. Demostrar conocimiento sobre las diversas fases del proceso.
3. Asumir responsabilidades conjuntas para identificar cada fase del proceso y ajustar las acciones de forma acordada.
4. Ajustar las concepciones sobre asesoramiento en las situaciones, contextos y necesidades de asesoramiento específicas.

b) Investigación sobre teorías, entrenamiento y práctica de asesoramiento.

5. Traducir los hallazgos relevantes de las investigaciones sobre asesoramiento en buena práctica de asesoramiento basado en el centro.

c) Características personales

6. Mostrar habilidad para ser cuidadoso, respetuoso, empático, congruente y abierto en las interacciones.
7. Establecer y mantener la relación con todos los implicados en el proceso de asesoramiento tanto en las interacciones formales como no formales.

8. Identificar e implementar respuestas apropiadas para el desarrollo profesional de todas las personas implicadas en el proceso.
9. Mantener un auto concepto positivo y actitud entusiasta a lo largo del proceso.
10. Mostrar buena disposición para aprender de los demás durante el proceso.
11. Facilitar el progreso en las situaciones de asesoramiento a partir de la gestión del estrés personal, manteniendo la calma en momentos de crisis, tomando riesgos y permaneciendo flexible y resiliente.
12. Respetar los puntos de vista divergentes, reconociendo el derecho a tener visiones diferentes y a actuar de acuerdo con las propias convicciones.

d) Comunicación interactiva

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

23. Gestionar hábilmente los conflictos y confrontaciones que aparecen en el proceso asesor para mantener las relaciones de colaboración.
24. Gestionar la temporización de las actividades de asesoramiento para facilitar la toma conjunta de decisiones en cada nivel del proceso.
25. Aplicar los principios de refuerzo positivo recíproco en las situaciones de colaboración en equipo.
26. Estar dispuesto a decir "Yo no lo sé. . . vamos a averiguarlo".

e) Resolución colaborativa de problemas

27. Reconocer que el éxito y las soluciones duraderas requieren comunidad de objetivos y colaboración a lo largo de todas las fases del proceso de resolución de problemas.
28. Desarrollar una variedad de técnicas de recogida de datos para la identificación y clarificación de los problemas.
29. Evaluar las alternativas anticipando posibles consecuencias, acotar y combinar opciones y establecer prioridades.
30. Integrar soluciones en un plan de acción flexible, viable y fácilmente aplicable que resulte relevante para todas las personas afectadas por el problema.
31. Adoptar una actitud de "pilotaje" de resolución de problemas, admitiendo los ajustes necesarios para que el plan de acción sea el esperado.
32. Permanecer disponible durante la implementación para apoyar, modelar y/o ofrecer asistencia a posibles modificaciones.
33. Rediseñar, mantener o interrumpir las intervenciones a partir de la evaluación.
34. Usar las habilidades de observación, devolución y entrevista para aumentar la objetividad y la reciprocidad a lo largo del proceso de resolución de problemas.

f) Cambio

35. Desarrollar el rol de agente de cambio (implementando estrategias para un apoyo provechoso, superando resistencias).
36. Identificar los efectos beneficiosos o negativos que podrían producir los esfuerzos de cambio.

g) Cuestiones de imparcialidad y sistemas de valores y creencias.

37. Facilitar la igualdad de oportunidades de aprendizaje mostrando respeto por las diferencias individuales.
38. Abogar por servicios en los que se responda a las necesidades educativas, sociales y vocacionales de todos los estudiantes, discapacitados o no discapacitados.
39. Fomentar la puesta en práctica de las leyes y normativas diseñadas para proporcionar una educación adecuada a todos los estudiantes discapacitados.
40. Modificar mitos, creencias y actitudes que impiden el éxito social y la integración educativa de los estudiantes discapacitados en el entorno menos restrictivo posible.
41. Reconocer, respetar y responder adecuadamente a los efectos de los valores personales y los sistemas de creencias de sí mismo y de los demás.

h) Evaluación de la efectividad del asesoramiento

42. Asegurar que las personas implicadas en la planificación y la implementación del proceso de asesoramiento estén también involucradas en su evaluación.
43. Establecer criterios para evaluar las variables de entrada, del proceso y de los resultados afectadas por el proceso de asesoramiento.
44. Comprometerse en la autoevaluación de los puntos fuertes y débiles para modificar las actuaciones personales que influyen en el proceso.
45. Usar la realimentación evaluativa continuada para mantener, revisar o interrumpir las actividades de asesoramiento.

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

2.2. ¿Cómo formar al asesor psicopedagógico?

En este apartado, nos centramos en exponer aquellos aportes que nos brindan elementos para identificar las características o criterios que debe tener una formación que asuma como fin último formar a un asesor psicopedagógico colaborativo. Los trabajos sobre el "cómo" de la formación de asesores que hemos encontrado son escasos, sobre todo porque nuestro interés de búsqueda se circunscribe a los planteamientos del asesoramiento como proceso colaborativo, desde propuestas y modelos de intervención que apoyan esa conceptualización (como los reseñados en el capítulo anterior).

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

2.2.1. Propuestas en torno a la formación permanente de los asesores psicopedagógicos

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

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

Iniciamos la presentación de las contribuciones referentes al cómo formar al asesor colaborativo exponiendo los aportes originarios del ámbito internacional.

El primero de ellos, propuesto por Kratochwill y Pittman (2002), se deriva de la *Consultation Training*, asociada a la *Instructional Consultation* (IC). Este enfoque de formación de asesores reconoce la importancia de que el asesor desarrolle ciertas habilidades y competencias para ayudar a los profesores a solucionar los problemas a los que se enfrentan en los procesos de enseñanza y/o aprendizaje. Esta importancia se extiende desde la formación inicial hasta la formación permanente de los asesores, ya que, en el caso de los asesores en servicio, la necesidad de aprendizaje continuo se desprende de su enfrentamiento a demandas reales de asesoría, lo que les obliga a aprender y

desarrollar nuevas habilidades (Reschly, 1993; ver también Pérez Cabaní & Carretero, 2009). En este marco, la *Consultation Training* propone formar a los asesores para comprender que el proceso de asesoramiento se basa en la resolución de problemas y comporta participar de manera colaborativa en la identificación de esos problemas a partir de las necesidades del profesorado. Para ello, adopta como eje de la formación la estrategia de la *Instructional Consultation* (Gravois et al., 2011; Rosenfield, 2002, 2008), a la que hemos hecho alusión en distintos momentos en el capítulo anterior.

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

Tabla 2.4

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

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

Otro aporte que hace esta forma de concebir la formación de los asesores es el uso del *feedback* durante el tiempo que dure la formación. La *Consultation Training* reconoce que,

para lograr impactar en los procesos de comprensión y aplicación del modelo de asesoría en el que se forma a los asesores, es necesario brindar seguimiento y acompañamiento a los participantes durante todo el proceso de formación. Se ha comprobado empíricamente que, si éste no existe como nivel último de la formación, la aplicación de las habilidades y conocimientos adquiridos no se lleva a cabo (Gravois, Knotek, & Babinski, 2002).

Por tanto, de esta propuesta retomamos, además de los "modos de entrenamiento", la idea del *feedback* y el seguimiento como elementos determinativos dentro de nuestra propuesta de formación, ya que lo que nos interesa es que los asesores que participen de dicha formación puedan transferir las competencias adquiridas en la formación al contexto real de práctica.

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

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

Otros autores, como Anton-LaHart y Rosenfield (2004), Hazel, Laviolette, y Lineman (2010), Newman (2012), y Moyetta (2012), también consideran que la supervisión que se les brinde a los asesores durante la formación puede contribuir a la transferencia de lo

aprendido a la práctica. Esta conclusión es obtenida de los trabajos que cada uno de los equipos ha desarrollado. Si bien los estudios se han realizado con participantes e instrumentos diferentes, los resultados resaltan la relevancia de contar con una supervisión continua y la necesidad de incluir una diversidad de estrategias de supervisión durante la formación de los asesores.

Al respecto Simon, Cruise, Huber, Swerdlick, y Newman (2014) proponen un modelo para desarrollar un proceso de supervisión que ayude a los asesores, durante la formación, a reflexionar sobre su práctica. Estos autores plantean que dicho modelo puede ser empleado tanto en la formación inicial (dentro del prácticum) como en la práctica profesional de los asesores. Si bien el modelo está planteado para desarrollarse de forma individualizada, consideramos que algunas de sus ideas pueden ser de utilidad para pensar en el uso de esta estrategia en nuestro proceso de formación. Una de estas ideas es la necesidad de tener presentes en todo momento del proceso de formación de las habilidades que queremos desarrollar en los asesores. Ello nos permitirá brindar las ayudas necesarias ajustándolas y diversificándolas de acuerdo a lo que acontece para favorecer la adquisición de estas. La segunda idea que consideramos contemplar es la de prestar especial atención al desarrollo de aquellas habilidades del asesor que le permitan conocer y adaptarse al contexto en el que llevará a cabo su tarea asesora; es decir, la formación deberá ayudar al asesor a reconocer la diversidad de contextos a los que se puede enfrentar al realizar su tarea y, en consecuencia, a desarrollar las estrategias necesarias para atenderlos. La última idea de este modelo que consideramos puede ayudar a construir nuestro proceso de formación es la de asegurar que los asesores desarrollen todas las fases y tareas del proceso de resolución de problemas que se plantean para el asesoramiento. Será necesario que durante la formación exista un *feedback* permanente sobre la valoración del desarrollo de cada una de las fases, con la intención de ayudar a los asesores a comprender la funcionalidad de cada una de ellas; al mismo tiempo que se favorece el desarrollo de las habilidades necesarias para llevarlas a cabo.

Siguiendo con las aportaciones recientes sobre los métodos de entrenamiento mencionados inicialmente por Showers y Joyce (1996), recuperamos ahora las aportaciones de Newell (2012) sobre la importancia de llevar a cabo prácticas simuladas dentro de los procesos de formación de estas figuras. Para este autor, el *role-playing* permitirá a los asesores aplicar lo que han aprendido y al mismo tiempo recibir *feedback*

sobre su actuación en el momento en que ponen en juego sus habilidades para resolver el problema que se les plantea. Meyers (2002) (citado por Newell, 2012) afirma que el *role-playing* puede ayudar a solidificar la relación entre la teoría, la investigación y la práctica, una situación que consideramos absolutamente necesaria para una buena formación de estas figuras.

2.2.1.2. Aportaciones sobre cómo formar desde el modelo educacional constructivo

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

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

Desde la mirada de la autora, tomar en consideración estos criterios permitirá que las acciones de formación contribuyan a mejorar la calidad de los procesos de asesoramiento y en consecuencia impulsar la calidad educativa de las instituciones que participen de

estos procesos. En este sentido, un criterio central de la formación será la importancia de formar al asesor en el contexto en que realiza su tarea, lo que le permitirá impulsar cambios considerando la cultura escolar y las condiciones reales del colectivo con el que trabaje.

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

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

En este marco, Solé (2005) sugiere que el contexto de formación continua en el que más se puede aprender es el que se refiere al análisis y reflexión sobre la práctica, y plantea que este tipo de análisis y reflexión permitirá a los asesores abrir un camino a la profundización y a la incorporación de nuevos conocimientos que les permitan aprender e innovar en su tarea profesional. Entendemos, como la autora, que una formación ocupada por formar a un asesor competente deberá considerar dentro de sus criterios la reflexión

sobre la práctica, al mismo tiempo que dote al asesor de un modelo teórico de base que guíe su actuación. El trabajo en equipo y con otros son aspectos que deberán considerarse en la formación inicial y permanente de estos agentes educativos.

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

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

a) Considerar aquellos rasgos del ejercicio profesional del asesoramiento,
b) Reflexionar sobre las formas de actuar y pensar las intervenciones,
c) Situar dichas actuaciones, en un marco interpretativo determinado y,
d) Valorar su previsibilidad.

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

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

Roca (2005), desde su "modelo de competencias profesionales dinámicas", hace referencia a la formación inicial y permanente de los asesores. Para este autor, la formación inicial debería de facilitar al futuro asesor los mejores contextos de aprendizaje, y dotarle de herramientas que le permitan, una vez que ingresa al servicio, desenvolverse de manera competente. Sin embargo, destaca que esto no sucede así y que es entonces la formación permanente la encargada de eliminar ese vacío. Este autor resalta que "toda formación continua debe poseer un aspecto de complementariedad y actualización de la propia

formación inicial. Pero más allá de todo eso, ha de capacitar al profesional para enfrentarse con suficientes garantías a los nuevos retos y problemas que continuamente surgirán en su campo laboral." (Roca, 2005, p. 345).

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

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

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

2.2.2. Algunas investigaciones sobre programas de formación de asesores

De las aportaciones sobre formación de asesores encontradas, son muy pocas las que analizan realmente procesos de formación en la práctica. Diversos autores reconocen que la formación de estas figuras es un tema poco estudiado e investigado (Anton-LaHart & Rosenfield, 2004; Barrett et al., 2016, Newell & Newman, 2014; Rosenfield, Levinsohn-Klyap, & Cramer, 2010) por lo que sugieren la necesidad de obtener mayores evidencias empíricas sobre los procesos de formación de estos agentes (Newell, 2012). En nuestra búsqueda hemos alcanzado a identificar algunos trabajos dedicados a investigar procesos de formación en la práctica. Para su presentación seguiremos la misma estructura que en los apartados y epígrafes anteriores.

2.2.2.1. Procesos de formación provenientes del ámbito internacional

En palabras de Erchul y Sheridan (2008) "the research base on consultation is promising yet underdeveloped" (p. 422). En este contexto, Newell y Newman (2014) interesados por

identificar cuanta de la literatura sobre asesoramiento se centraba en investigar específicamente procesos de formación dirigido a los asesores (tanto en la formación inicial, como permanente) realizaron un estudio sobre los artículos que a lo largo de cuatro décadas abordaban este tema. El análisis de la literatura dio como resultado en una primera selección 656 artículos. Los autores llevaron a cabo una segunda revisión descartando aquellos trabajos que fueran aportes teóricos/conceptuales sobre la formación, descripciones de asesoramientos, encuestas de formación o evaluaciones de prácticas de asesoramiento con implicaciones para la formación. Además de las consideraciones anteriores decidieron consideran tres criterios que les ayudasen a seleccionar los estudios: a) que fuera un trabajo empírico, b) que el enfoque de la formación se relacionara con el trabajo en contextos escolares y que, además, c) contara con medidas que valorarán los logros obtenidos al finalizar la formación. Esta segunda vuelta arrogó como resultado únicamente 26 artículos.

Nuestro interés no es presentar los 26 trabajos que estos autores seleccionaron, pero si exponer algunos que nos permitan obtener algunas directrices que nos provoquen pensar criterios tanto para promover la adquisición por parte de los asesores de los contenidos objeto de la formación como para apoyar la trasferencia a la práctica de dichos contenidos. En concreto, retomaremos tres trabajos (ver Tabla 2.5.) que, al mismo tiempo, que nos ofrecen pistas tanto desde su organización como de las estrategias didácticas empleadas, presentan resultados positivos en cuanto al impacto de estos en los participantes.

Tabla 2.5

Tabla resumen de estudios revisados en el ámbito extranjero

Autores/Título	Año	Objetivo del estudio/Ámbito	Estrategia metodológica	Participantes
Lepage, Kratochwill y Elliot/ Competency-Based Behavior Consultation Training: An Evaluation of Consultant Outcomes, Treatment Effects, and Consumer Satisfaction	2004	Conocer los efectos de un programa de formación en asesoramiento basado en competencias/ formación continua de asesores en servicio	Estudio de casos	24 psicólogos escolares
Ingraham/ Multicultural Consultee-Centered Consultation: When Novice Consultants	2003	Formación en un modelo de asesoramiento y su aplicación / Formación continua de asesores en	Estudio de casos múltiples	Tres asesoras noveles

Explore Cultural Hypotheses with Experienced Teacher Consultees		servicio		
Arra/ An Examination of Cross-Cultural Curriculum Development and Student Cross-Cultural Competencies in a School-Based Consultation Course	2010	Comprender e ilustrar el impacto de los componentes de un curso en habilidades interculturales en los estudiantes de postgrado/ Formación inicial	Aproximación de métodos mixtos	Siete estudiantes de segundo año del programa de formación en psicología escolar.

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

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

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

La observación de modelos se llevaba a cabo a través del análisis de videos. Esta actividad se organizaba en grupos, y cada uno de ellos observaba, analizaba y discutía sobre lo que acontecía en el video, obteniendo algunas ideas sobre las estrategias de asesoramiento. El *role-playing* se llevaba a cabo empleando guiones de casos con posibles escenarios de intervención. Algunos de los participantes representaban a los asesores y otros a los padres y maestros. Los consultores recibieron información limitada de cada guion antes de cada *role-playing*. La estrategia de autoevaluación empleada fue el análisis del *role-playing,* grabado en audio, con la ayuda de una "Lista de Verificación del Proceso de Consulta Conductual", con la intención de determinar los objetivos alcanzados durante su actuación. La estrategia de supervisión fue desarrollada por algunos estudiantes graduados, brindando reuniones semanales de supervisión de grupo y sesiones de supervisión individuales a lo largo de la formación y el trabajo con los casos. Los debates durante las reuniones del grupo se centraban en el progreso observado a lo largo de la formación, el progreso en los casos analizados, y en dudas o preguntas sobre el asesoramiento. La supervisión individual incluía discusiones sobre el desempeño de los participantes y cuestiones más específicas de los casos.

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

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

El segundo de los trabajos que exponemos es el que llevó a cabo Ingraham (2003) con asesoras noveles que se encontraban realizando el segundo año de la escuela de posgrado. El trabajo de investigación se llevó a lo largo de un curso en el que se enseñaba a las asesoras cómo desarrollar un proceso de asesoramiento centrado en el cliente (*Consultee-centered Consultation*) con enfoque multicultural; posteriormente en ese año, las asesoras deberían realizar prácticas en contextos escolares. El objetivo del estudio fue identificar qué sucede cuando estas asesoras tratan de usar la MCCC (*Multicultural Consultee-centered Consultation*) en sus procesos de asesoramiento, analizando si los elementos de esta propuesta se relacionan con el éxito o fracaso del asesoramiento y si las asesoras co-construyen con los asesorados la definición del problema de asesoramiento; todo esto en el marco del curso que se estaba desarrollando.

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

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

Otra de las estrategias empleadas en la formación, relacionada con la sistematización del proceso de asesoramiento fue el uso de un portafolio, donde las asesoras incluían notas de los casos, reflexiones, análisis de sus actuaciones, evaluaciones del asesoramiento, evaluaciones de sus intervenciones y de la participación de los asesorados y, cuando era

posible, ejemplos del trabajo realizado por el alumno o alumnos objeto del asesoramiento y los resultados.

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

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

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

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

La formación estaba organizada en 14 sesiones semanales con una duración de 2 horas y media cada una. La estructura de estas sesiones tenía como intención brindar a los participantes tanto elementos didácticos como experienciales para provocar el desarrollo de las habilidades interculturales que se planteaban. El fin último del curso era que los participantes pudieran aplicarlas en la práctica. La estructura de las sesiones incluía actividades de presentación y discusión de lecturas, discusión de los procesos de asesoramiento que se estaban llevando a cabo, actividades de *role-playing* y el análisis de casos aplicados.

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

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

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

Los resultados de este proceso de formación dan cuenta de que, al finalizar el curso, los estudiantes manifiestan haber mejorado en las habilidades de asesoramiento intercultural. Al mismo tiempo, ponen de manifiesto que las estrategias didácticas empleadas favorecieron este desarrollo, destacando como las más significativas las lecturas realizadas y las discusiones en clase. Otros componentes de la formación que destacan como valioso son las actividades de *role-playing* y los casos, ya que les permitían sentirse más seguros en la aplicación de las habilidades que se les pedían poner en práctica.

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

Para seleccionar los trabajos sobre formación de asesores en el ámbito español, y del mismo modo que Newell y Newman (2014), decidimos descartar aquellos trabajos teóricos/conceptuales sobre la formación, descripciones de asesoramientos, encuestas de formación o evaluaciones de prácticas de asesoramiento con implicaciones para la formación, centrándonos en analizar aquellos que se desprendían de un trabajo empírico.

Como resultado, identificamos cinco trabajos que cumplían los requisitos exigidos: dos situados en la formación inicial de asesores, dos en la formación permanente siendo acciones formativas concretas, y otro más que se describe como un itinerario formativo con diversos recorridos y acciones formativas específicas que atañen tanto a la formación inicial como a la formación de asesores en ejercicio. A nuestro parecer, estos ejemplos nos permiten reflexionar sobre la formación de los asesores que pretendemos implementar.

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

Tabla 2.6

Tabla resumen de estudios revisados en el ámbito español

Autores/Título	Año	Objetivo del estudio	Estrategia metodológica	Participantes
Valls/La formación inicial de asesores a través del estudio de casos en entornos semipresenciales	2005	Constatar el aprovechamiento del estudio de casos /Formación inicial	Estudio de casos	31 estudiantes de psicología de la instrucción
Monereo, Sánchez-Busqués y Suñe/ La enseñanza auténtica de Competencias profesionales. Un Proyecto de aprendizaje Recíproco instituto-universidad	2012	Promover en los estudiantes universitarios la adquisición de competencias profesionales, en calidad de asesores psicoeducativos/ Formación inicial	Diseño cuasi-experimental con tres grupos-clase	85 estudiantes que cursaban la asignatura optativa "Estrategias de aprendizaje", (tercer año del grado de Psicología y cuarto año de las licenciaturas de Psicología y Psicopedagogía)
García y Sánchez/ El desarrollo profesional de los asesores psicopedagógicos: análisis de los resultados de una experiencia de formación.	2007	Se analizan los cambios asumidos por dos orientadoras/ Formación permanente de asesoras en servicio	Observación participante	Dos orientadoras
Castelló y Monereo/ Análisis de contextos de asesoramiento. Ayudando a re-describir la presentación de los problemas.	2005	Establecer un sistema pautado de análisis de contextos problemáticos/ Formación permanente de asesores en servicio	Grounded theory y análisis del discurso	Equipo de asesores pertenecientes a un colectivo de escuelas concertadas de enseñanza primaria y secundaria de Cataluña, las

				Islas Baleares, Andorra y Monzón.
Barceló, Oliver y Pinya/ Programa de formació de formadors: cap a la professionalització dels assessors de formació permanent del professorat no universitari a les Illes Balears	2011	Facilitar la capacitación necesaria para desarrollar las tareas de los asesores de formación/ Formación permanente de asesores en servicio	Encuestas y portafolios docentes	80 asesores integrantes de los centros de profesorado (CEP)

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

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

La experiencia formativa formaba parte de los créditos de una asignatura de "Psicología de la instrucción" y se dedicaron un total de 20 horas al estudio de casos. Para ello, los estudiantes tenían que planificar unas tareas de asesoramiento para ayudar a unos profesores a resolver los problemas de rendimiento escolar que tenían algunos alumnos. Los estudiantes debían pensar y diseñar las ayudas más pertinentes de acuerdo a la demanda. El caso presentaba una serie de fases, en las que el estudiante tenía que

intervenir, para poder avanzar a la siguiente, el estudiante debería haber concluido las actividades de la fase anterior.

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

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

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

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

También desde la formación inicial, recogemos el trabajo que realizaron Monereo, Sànchez-Busqués, y Suñe (2012), el cual tenía por finalidad “promover en los estudiantes universitarios la adquisición de competencias profesionales, en calidad de asesores psicoeducativos y, de forma indirecta, favorecer la formación permanente de los profesores de secundaria que voluntariamente participen en el proyecto” (p. 80).

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

El proyecto bajo el cual se auspició este trabajo estaba enmarcado por tres supuestos básicos. El primero era crear un ambiente de enseñanza auténtica donde los estudiantes se involucrarán en situaciones reales de asesoramiento; el segundo era el desarrollo de competencias profesionales de los estudiantes en tareas de asesoramiento alejadas de un modelo clínico de atención y más cercanas a la atención de lo que ocurre en el aula y durante las clases; y el tercero era potenciar el trabajo cooperativo y autónomo de los estudiantes. Bajo estos supuestos, el trabajo permitió a los estudiantes desarrollar una intervención centrada en demandas reales (en los tres grupos) en las que lograron proponer algunos cambios e innovaciones para que los profesores involucrados pudieran implementarlas en sus aulas (solo en dos grupos). El tercer grupo, si bien no trabajó directamente con profesores, dispuso en el entorno virtual creado de los insumos necesarios para poder desarrollar las tareas necesarias para atender la demanda que se les planteaba.

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

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

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

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

Los resultados del estudio apuntan que, si bien existieron cambios en el modo de explicitar los problemas, de participar en la definición y diseño de los cambios, así como en la manera de hacer sentir a los asesorados escuchados y valorados, las diferencias entre el primer momento de observación y el segundo fueron modestas. Estos resultados llevan a los autores a concluir dos cuestiones que, a nuestro interés, resultan relevantes. Por un lado, señalan que el cambio profesional dista de ser el resultado natural de identificarse

con un estado ideal determinado y desear alcanzarlo, y que por ello es conveniente pensar qué tipo de formación puede dar los mejores resultados. Por otro, afirman que la formación ha de ir más allá de la exposición de un modelo teórico de actuación y el ensayo de determinadas habilidades.

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

En este proceso de formación, que duró aproximadamente cuatro años, participaron 30 asesores psicopedagógicos. Los supuestos que sostuvieron esta formación fueron descritos por los autores como definitorios para el diseño de las actividades y tareas de este proceso. Entre ellos se destacan las siguientes ideas: a) que la formación debía dotar a los asesores de competencias de tipo práctico y discursivo que les permitieran atender la resolución de conflictos, b) que facilitara a los asesores la toma de decisiones consientes y ajustadas sobre su actuación, c) que les permitiera introducirse a una comunidad de práctica para adquirir un conocimiento profesional práctico y d) adquirir el dominio sobre las representaciones y significados de esa comunidad, sobre cómo se comunican, sus rutinas, su organización e instrumentos.

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

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

La PACA tenía como objetivo ayudar a los asesores a analizar junto con los profesores el problema a través del desarrollo de tres fases. La primera de ellas es la *fase de planificación*, en la que se analizan las demandas, se trata de interpretar y conocer las expectativas de los actores y se establecen una serie de contenidos preliminares. La segunda es la *fase de intervención,* en la que se trata de establecer una relación con los asesorados y se implementan algunas acciones organizadas en tiempo y espacio. En la última de las fases, *de evaluación,* se valoran los progresos alcanzados en la resolución de conflictos. Los últimos dos años, la formación estuvo dedicada a que los asesores aplicaran la PACA en casos reales, con la intención de dotarles de las competencias necesarias para afrontar esta tarea en sus procesos de asesoría.

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

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

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

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

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

Como mencionábamos en párrafos anteriores, el trabajo individual, en pequeño grupo, con el grupo clase y la actividad tutorial fueron estrategias comunes en todas estas actividades formativas. Además, se incluyeron algunas más debido a la especificidad de cada una de estas. Por ejemplo, en los Cursos de postgrado, que es sobre los que los autores aportan mayor información, podemos observar que, además de los anteriores, se emplearon otras estrategias como: temas (tanto presencial como virtual), tutorías, sesiones de reflexión, trabajo práctico sobre la propia intervención, y la integración de una "carpeta de aprendizaje". Respecto a los temas, un especialista era quien exponía los contenidos y proponía una actividad práctica para profundizar en ellos. Sobre las tutorías, cada uno de los participantes del curso contaba con un tutor que lo acompañaba a lo largo del curso. Las sesiones de reflexión se realizaban una vez que se concluía un módulo del curso, y en estas los participantes compartían y reflexionaban sobre los aprendizajes obtenidos a lo largo de los módulos. En cuanto al trabajo práctico, los alumnos, organizados en parejas, realizaban un trabajo de intervención en el que uno de ellos asumía el papel de asesor y el otro de observador, y al finalizar cada una de las sesiones de intervención se reunían para una sesión de "asesoramiento entre iguales". La carpeta de

aprendizaje funcionó como un instrumento de sistematización de los trabajos realizados por los estudiantes.

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

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

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

2.3. Criterios para diseñar programas de formación desde un modelo educacional

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

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

La revisión realizada nos permite dibujar un conjunto de competencias que nos parecen clave para formar a los asesores en ejercicio para un asesoramiento colaborativo. Hemos optado, para su presentación, por agruparlas en dos bloques, tomando en cuenta las dos caras del proceso de asesoramiento colaborativo presentadas en el capítulo anterior. Es

necesario destacar que las competencias de ambos bloques, si bien analíticamente pueden separarse, no operan en la práctica por separado, por lo que a lo largo del proceso de formación las actividades estarán destinadas a su aprendizaje conjunto.

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

1. Guiar en la resolución de problemas, conociendo sobre las diversas fases que conforman el proceso de asesoramiento para ajustarlas en las situaciones y contextos de acuerdo a las necesidades de asesoramiento específicas (APA, 2007; Domingo et al., 2014; Ingraham, 2015; Solé, 2005; Rosenfield, 2013; West & Idol, 1988; Yseeldyke et al., 2006).
2. Ayudar a reflexionar a los asesorados sobre los procesos de cambio y mejora que pueden implementar, de manera que con ello puedan construir y/o enriquecer representaciones más completas y compartidas de esas innovaciones (APA, 2007; AIOPE, 2003; Ingraham, 2015; Newman & Ingraham, 2016; Pinya & Rosello, 2015).
3. Valorar alternativas de solución de problemas, anticipando posibles consecuencias antes de proponer las acciones a los asesorados, y ayudando a los asesorados a encontrar la mejor solución en su contexto al problema planteado como contenido de mejora (AIOPE, 2003; APA, 2007; Luque, 2005; NASP, 2010; Newell, 2012; Ruíz & Torrego, 2014; West & Idol, 1988)
4. Gestionar los recursos, espacios y tiempos para desarrollar el proceso de asesoría de manera eficaz (Pinya & Rosello, 2015; Roca, 2005).
5. Gestionar la temporización de las actividades del proceso de asesoramiento para facilitar la toma de decisiones entre el asesor y el asesorado en cada fase del proceso (Domingo et al., 2014; Pinya & Rosello, 2015; Roca, 2005)
6. Desarrollar una variedad de técnicas e instrumentos para recopilar información que permitan la identificación y clarificación del problema detectado como contenido de mejora (Roca, 2005; West & Idol, 1988)
7. Analizar y diseñar de manera conjunta los cambios que deberán introducirse para lograr los objetivos planteados en el proceso de asesoramiento, asegurando que se llevan efectivamente a la práctica (Ingraham, 2015; Mauri, 1996; West & Idol, 1988).
8. Rediseñar, mantener o interrumpir las intervenciones a partir de la evaluación que se realice durante el periodo de implementación de las mejoras (AIOPE; 2003; Luque, 2005; Mauri, 1996; West & Idol, 1988).

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

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

1. Establecer y mantener una relación cordial, respetuosa, congruente y empática, propiciando interacciones donde los asesorados se sientan escuchados y valorados (APA, 2007; Barreira et al., 2015; Luque, 2005; Pinya & Rosello, 2015; Rosenfield, 2002; Vélaz de Medrano et al., 2013; West & Idol, 1988)
2. Comunicar de forma clara y eficiente las ideas, aclaraciones, preguntas... para evitar sesgos en la comunicación con los asesorados, facilitando así los intercambios comunicativos (Barreira et al., 2015; Luque, 2005; NASP, 2010; Roca, 2005; Rosenfield, 2002)
3. Generar confianza en los espacios de asesoramiento para que los asesorados puedan expresar sus ideas, opiniones, puntos de vista y formas de entender el proceso de asesoramiento, facilitando igualdad de oportunidades para hacerlo (APA, 2007; Bramlett & Murphy, 1998; Luque, 2005; Pinya & Rosello, 2015; Rosenfield, 2002; Ruíz & Torrego, 2014; West & Idol, 1988)
4. Asegurar la implicación de los asesorados durante todo el desarrollo del proceso de asesoramiento (APA, 2007; Barreira et al., 2015; Domingo et al., 2014; Newell, 2012)
5. Apoyar la resolución de las dificultades que surjan durante el proceso de diseño e implementación de los cambios, ayudando a entender estas dificultades como parte habitual del proceso (Barreira et al., 2015; Newman & Ingraham, 2016; Ruíz & Torrego, 2014; West & Idol, 1988).
6. Utilizar los recursos discursivos necesarios que faciliten el proceso de colaboración (Bramlett & Murphy, 1998; Luque, 2005; Newman & Ingraham, 2016; Rosenfield, 2002).
7. Manejar la viabilidad y la deseabilidad de la puesta en marcha de las propuestas de mejora, para estar en condiciones de ajustar sus actuaciones y mantener la motivación

en el proceso en el que los asesorados están implicados (Ingraham, 2015; Mauri, 1996; Pinya & Rosello, 2015; Ruíz & Torrego, 2014; West & Idol, 1988).

8. Evitar la dependencia del asesor a lo largo, y especialmente al final, del proceso, promoviendo la autonomía, capacitación y empoderamiento progresivos de los docentes, individual y colectivamente (Luque, 2005; Mauri, 1996; West & Idol, 1988).

Consideramos que, para poder desarrollar estas competencias, el eje de la formación debe ser una propuesta de asesoramiento que, de manera explícita, arranca de, y permite trasladar a la práctica, los presupuestos básicos de un modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica. Por ello escogimos como contenido de la formación la estrategia de asesoramiento propuesta por Lago y Onrubia (2011a, 2011b). La decisión de optar por esta estrategia se debe también a que, desde nuestro punto de vista, incluye los elementos necesarios para desarrollar el tipo de formación requerida, y los vertebra en un marco de conjunto, que articula e integra esos diversos elementos. Por último, es una estrategia que, también de forma explícita, se plantea como un instrumento tanto para el diseño como para el análisis de procesos de asesoramiento, lo cual permite una reflexión sobre la práctica conceptualmente guiada por parte de los asesores participantes en la formación. La Tabla 2.7 nos muestra la forma en que las competencias arriba mencionadas se hacen presentes en la estrategia de asesoramiento eje de nuestro programa de formación.

Tabla 2.7

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

Competencias vinculadas a la cara fría	**Elementos de la estrategia de asesoramiento**
Guiar en la resolución de problemas, conociendo sobre las diversas fases que conforman el proceso de asesoramiento para ajustarlas en las situaciones y contextos de acuerdo a las necesidades de asesoramiento específicas (APA, 2007; Domingo et al., 2014; Ingraham, 2015; Solé, 2005; Rosenfield, 2013; West & Idol, 1988; Yseeldyke et al., 2006).	La estrategia de asesoramiento se encuentra organizada en fases y procedimientos, que delimitan los diversos momentos del proceso de resolución conjunta del problema, y que se entienden a la vez como una estructura de referencia y como un marco flexible y adaptable por parte del asesor. Estas fases permitirán al asesor guiar de forma más organizada, estructurada y deliberada el proceso de asesoramiento.
Ayudar a reflexionar a los asesorados sobre los procesos de cambio y mejora que pueden implementar, de manera que con ello puedan construir y/o enriquecer representaciones más completas y compartidas de esas innovaciones (APA, 2007; AIOPE, 2003; Ingraham, 2015; Newman & Ingraham, 2016; Pinya & Rosello, 2015).	La estrategia conlleva una definición y redefinición continuada entre asesor y asesorados de los cambios y mejoras a realizar, a lo largo de todas y cada una de las fases que la forman.
Valorar alternativas de solución de problemas anticipando posibles consecuencias antes de proponer las acciones a los asesorados, y ayudando a los asesorados a encontrar la mejor solución en su contexto al problema planteado como contenido de mejora (AIOPE, 2003; APA, 2007; Luque, 2005; NASP, 2010; Newell, 2012; Ruíz & Torrego, 2014; West & Idol, 1988)	Dentro de la estructura global de la estrategia, la Fase 2 incluye procedimientos dedicados a establecer hipótesis sobre los posibles cambios a partir del análisis de las prácticas actuales de los docentes, y la Fase 3 incluye procedimientos dedicados a analizar en detalle cada uno de los cambios a realizar y sus repercusiones en el conjunto de la práctica docente del profesor, así como a establecer instrumentos y procesos de seguimiento de la implementación de las mejoras.
Gestionar los recursos, espacios y tiempos para desarrollar el proceso de asesoría de manera eficaz (Pinya & Rosello, 2015; Roca, 2005).	En la estrategia de asesoramiento, la dimensión temporal y la delimitación de los recursos y espacios son muy importantes. La Fase 1 de la estrategia se dedica a organizar y tomar acuerdos para la puesta en marcha del proceso de asesoramiento, incluyendo acuerdos sobre espacios, tiempos y calendario. Las tareas de construcción de la colaboración propuestas en la estrategia ofrecen, además, una estructura explícita para concretar estos acuerdos.
Gestionar la temporización de las actividades del proceso de asesoramiento para facilitar la toma de decisiones entre el asesor y el asesorado en cada fase del proceso (Domingo et al., 2014; Pinya & Rosello, 2015; Roca, 2005)	

Desarrollar una variedad de técnicas e instrumentos para recopilar información que permitan la identificación y clarificación del problema detectado como contenido de mejora (Roca, 2005; West & Idol, 1988)	La estrategia incluye en diversos momentos la recogida de información al servicio de la identificación y clarificación del problema detectado, especialmente en las Fases 1, 2 y 4. Además, contempla un tipo específico de tareas de construcción de la mejora —las tareas de recogida—, con esta función.
Analizar y diseñar de manera conjunta los cambios que deberán introducirse para lograr los objetivos planteados en el proceso de asesoramiento, asegurando que se llevan efectivamente a la práctica (Ingraham, 2015; Mauri, 1996; West & Idol, 1988).	La estrategia plantea el diseño conjunto de los cambios, en su Fase 3, y el seguimiento de su puesta en práctica, en la Fase 4.
Rediseñar, mantener o interrumpir las intervenciones a partir de la evaluación que se realice durante el periodo de implementación de las mejoras (AIOPE; 2003; Luque, 2005; Mauri, 1996; West & Idol, 1988).	La fase 4 y sus dos procedimientos permitan al asesor y los asesorados rediseñar, interrumpir o mantener las innovaciones a partir del seguimiento que se realiza durante el periodo de implementación de las mejoras.
Valorar los puntos débiles y fuertes del proceso de asesoramiento para modificar las actuaciones de los participantes que favorezcan el mejor desarrollo del proceso de asesoramiento (Luque, 2005; Mauri, 1996; Rosenfield, 2002; Solé, 2005; West & Idol, 1988).	La estrategia contempla de manera específica una Fase (la Fase 5) y diversos procedimientos dirigidos a valorar los puntos fuertes y débiles del proceso de asesoramiento.
Ayudar a generar estos cambios en la práctica de manera permanente, para que los docentes y la escuela puedan sostenerla en el tiempo de manera autónoma (AIOPE, 2003; Luque, 2005; Mauri, 1996; Ruíz & Torrego, 2014).	La estrategia de asesoramiento tiene como finalidad generar cambios permanentes en las prácticas de los docentes. Las Fases 4 y 5, específicamente, se dirigen a valorar y decidir la continuidad de las mejoras. La estrategia pretende, en su conjunto, traspasar de manera progresiva el control sobre la gestión de los procesos de cambio del asesor a los asesorados, y promover la autonomía de los docentes.

Competencias vinculadas a la cara cálida	Elementos de la estrategia de asesoramiento
Establecer y mantener una relación cordial, respetuosa, congruente y empática, propiciando interacciones donde los asesorados se sientan escuchados y valorados (APA, 2007; Barreira et al., 2015; Luque, 2005; Pinya & Rosello, 2015; Rosenfield, 2002; Vélaz de Medrano et al., 2013; West & Idol, 1988)	La estrategia contempla de manera explícita todo un conjunto de tareas de construcción de la colaboración, dirigidas a construir, mantener y potenciar la relación entre asesor y asesorados. Al mismo tiempo, contempla diversos recursos discursivos que pueden facilitar ese objetivo.
Generar confianza en los espacios de asesoramiento para que los asesorados puedan expresar sus ideas, opiniones, puntos de vista y formas de entender el proceso de asesoramiento, facilitando igualdad de oportunidades para hacerlo (APA, 2007; Bramlett & Murphy, 1998; Luque, 2005; Pinya & Rosello, 2015; Rosenfield, 2002; Ruíz & Torrego, 2014; West & Idol, 1988)	
Comunicar de forma clara y eficiente las ideas, aclaraciones, preguntas... para evitar sesgos en la comunicación con los asesorados, facilitando así los intercambios comunicativos (Barreira et al., 2015; Luque, 2005; NASP, 2010; Roca, 2005; Rosenfield, 2002)	La estrategia incluye explícitamente los recursos discursivos del asesor como uno de los niveles fundamentales a considerar en el desarrollo de la influencia asesora, y especifica algunos de los que pueden ser más relevantes al respecto.
Utilizar los recursos discursivos necesarios que faciliten el proceso de colaboración (Bramlett & Murphy, 1998; Luque, 2005; Newman & Ingraham, 2016; Rosenfield, 2002).	
Asegurar la implicación de los asesorados durante todo el desarrollo del proceso de asesoramiento (APA, 2007; Barreira et al., 2015; Domingo et al., 2014; Newell, 2012)	La definición de los procedimientos remarca el carácter conjunto del proceso, y la necesidad de participación e implicación constante de los asesorados. Las tareas de construcción de la colaboración consideradas en la estrategia están destinadas a apoyar de manera continuada esta implicación de los asesorados y del asesor en el proceso de asesoramiento.

Apoyar la resolución de las dificultades que surjan durante el proceso de diseño e implementación de los cambios, ayudando a entender estas dificultades como parte habitual del proceso (Barreira et al., 2015; Newman & Ingraham, 2016; Ruíz & Torrego, 2014; West & Idol, 1988).	Las Fases 3 y 4 y sus procedimientos se plantean como un momento de ayuda tanto individual como colectiva en el diseño y la implementación de las innovaciones. El procedimiento de identificar y diseñar los ajustes necesarios en la mejora permite al asesor ayudar a los asesorados a entender sus dificultades como parte del proceso.
Manejar la viabilidad y la deseabilidad de la puesta en marcha de las propuestas de mejora, para estar en condiciones de ajustar sus actuaciones y mantener la motivación en el proceso en el que los asesorados están implicados (Ingraham, 2015; Mauri, 1996; Pinya & Rosello, 2015; Ruíz & Torrego, 2014; West & Idol, 1988).	Las tareas de construcción de la colaboración y los recursos discursivos que la estrategia proponen ayudarán al asesor a mantener la motivación a lo largo del proceso de asesoramiento, Al mismo tiempo, el que los procedimientos de las Fases se lleven de manera eficaz contribuirá a la viabilidad de las acciones de mejora.
Evitar la dependencia del asesor a lo largo, y especialmente al final, del proceso, promoviendo la autonomía, capacitación y empoderamiento progresivos de los docentes, individual y colectivamente (Luque, 2005; Mauri, 1996; West & Idol, 1988).	Las Fases de la estrategia de asesoramiento están pensadas para promover la autonomía del profesorado. Del mismo modo, el ir desarrollando tareas individuales y conjuntas hará que los asesorados obtengan, a lo largo del proceso de asesoramiento, mayor seguridad en sus competencias.

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

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

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

Las aportaciones que hacen autores como Luque (2005), Mauri (1996) y Solé (2005), así como las de Truscott et al., (2012), Newman et al. (2015) y Barrett et al. (2016), acerca de la importancia de contar con una teoría de base que sustente las intervenciones que realiza el asesor, nos permiten considerar este criterio como parte fundamental de cualquier proceso de formación permanente que pretenda desarrollar las competencias antes mencionadas. Ingraham (2003) y Lepage et al. (2004), también ponen de manifiesto que, si la formación contribuye a que los asesores comprendan las premisas y planteamientos que sustentan la implementación de procesos de asesoramiento colaborativos y centrados en la mejora de las prácticas del colectivo, provocará que sus intervenciones se dirijan a ayudar a los agentes educativos y a la institución en su conjunto a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Solé, 2005). Kratochwill y Pittman (2002) refuerzan esta idea al afirmar que, cuando los asesores comprenden que el asesoramiento colaborativo se basa en la resolución de problemas y que comporta la participación colaborativa en la identificación de esos problemas, logran incorporar en su repertorio de actuaciones estrategias que le permiten identificar y considerar las necesidades reales del profesorado. Valls (2005) hace hincapié en la importancia de situar dichas actuaciones en un marco interpretativo determinado (un modelo de asesoramiento) que permita al asesor sustentar y justificar sus decisiones y la forma de desarrollar el asesoramiento.

Este criterio nos lleva a considerar que en los procesos de formación permanente que se diseñen deberán incluirse de manera puntual actividades que permitan trabajar algunos principios

teóricos básicos del modelo que sustenta el actuar de los asesores (Arra, 2010; Barceló et al., 2011). A este respecto, las actividades de discusión entre los participantes y el formador deberán promover el contraste de estos contenidos con la práctica asesora de los participantes. Consideramos que si estas actividades se desarrollan de manera eficaz pueden ayudarles a comprender e interiorizar los conceptos y preceptos del asesoramiento colaborativo.

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

La importancia atribuida a la reflexión sobre la practica en la formación de los asesores por muchos de los autores que hemos revisado (Barceló et al., 2011; Mauri, 1996; Solé, 2005), así como su consideración más amplia como parte fundamental de la profesionalización de los agentes involucrados en el ámbito educativo (Perrenoud, 2004; Schön, 1998), nos permite justificar la introducción de este criterio como elemento indispensable en cualquier proceso de formación de esta índole. Mauri (1996) destaca que, para que una formación realmente favorezca la profesionalización de estos agentes, deberá abrir la puerta a la reflexión sobre las actuaciones reales de los asesores en contextos concretos; por tanto, durante estos procesos formativos, el desarrollo de actividades donde los asesores participen activamente en la reflexión y análisis de sus experiencias se convierte en un dispositivo provocador de desequilibrio y equilibrio de sus ideas, concepciones y forma de valorar su práctica. Esta idea también es compartida por Castelló y Monereo (2005), Valls (2005) y Lepage et al., (2004), que reconocen que es importante que la formación enseñe a los asesores a reflexionar sobre sus actuaciones, autoevaluarlas y replantearse sus formas de intervenir. En este sentido, Solé (2005) sugiere que, cuando en un contexto de formación se plantea la reflexión y análisis de estas experiencias, se logra en los asesores la profundización e incorporación de nuevos conocimientos que les llevan a innovar en su tarea profesional.

Por todo ello, el tipo de actividades que se incluyan en un proceso de formación de este tipo deberán provocar que los participantes reflexionen sobre su quehacer considerando tres cuestiones importantes: 1) las características mismas del contexto en el que intervienen, 2) la identificación de los problemas reales a los que se han enfrentado y pueden enfrentarse y, 3) el planteamiento de respuestas a estas situaciones problemáticas que se producen cuando se producen. La propuesta de ejes de reflexión que guíen los comentarios, la elaboración de auto-

informes (Ingraham, 2003), la construcción de un portafolio (Barceló et al., 2011), así como la discusión entre pares (Arra, 2010) y el trabajo de reflexión conjunta sobre la práctica son algunos de los elementos que pueden ayudar a concretar este criterio.

3. Considerar el contexto en el que desenvuelven su tarea asesora como objeto de análisis, para así responder a necesidades reales que enfrentan en su cotidianeidad

Entendemos que la consideración del contexto es una parte indispensable dentro de la formación de los asesores desde la perspectiva que nos compete. Por ello, pensamos que será necesario que el proceso de formación guie el desarrollo de las actividades tomando en cuenta dos cuestiones. La primera, considerar el contexto en el que el asesor desarrolla su tarea como objeto de análisis. Hacer esto permitirá a los asesores obtener un aprendizaje más situado, favoreciendo el desarrollo de nuevas habilidades (Kratochwill y Pittman, 2002; Monereo et al., 2012; Pérez Cabaní & Carretero, 2009; Reschly, 1993). A este respecto, Barceló et al., (2011), Mauri (1996), y Simon et al. (2014) destacan la necesidad de dotar a los asesores de elementos conceptuales y prácticos que les permitan conocer y adaptarse al contexto en el que se desarrollará su tarea, lo que llenara de mayor sentido las intervenciones que realice. La segunda, considerar el contexto como campo de acción donde la formación promueva que asesor y asesorados trabajen con contenidos de mejora auténticos y contextualizados (Lago & Onrubia, 2008). Entendemos que esto les provocará centrar su análisis, reflexión y futura intervención en situaciones concretas.

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

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

Diversos autores que aportan criterios relevantes para la construcción de procesos de formación dirigidos a asesores que desean desarrollar procesos de asesoramiento colaborativos destacan la necesidad de desarrollar situaciones de práctica y simulación (Showers & Joyce 1996) que promuevan el desarrollo de habilidades que, posteriormente, puedan ser aplicadas en la práctica (Pérez Cabaní & Carretero, 2009; Reschly, 1993). Para Showers y Joyce (1996), llevar a cabo este tipo de actividades provocará en los asesores empezar a utilizar las habilidades adquiridas durante la formación en situaciones estructuradas. El despliegue de estas habilidades en este

tipo de situaciones permitirá la creación de un espacio de retroalimentación donde tanto asesores como formador aporten ideas para mejorar su actuación (Newell, 2012). Por esta razón, nos atrevemos a proponer que los procesos de formación incluyan actividades que induzcan a los asesores a poner en juego estas competencias en situaciones que se parezcan a, o sean tomadas de, la realidad en donde asesoran. Hacer esto implicaría que, dentro del proceso de formación, se procurara implementar actividades de simulación. En algunos casos, y dependiendo de lo que el asesor-formador identifique, estas actividades podrán desarrollarse a través del análisis de algunas situaciones didácticas y/o la presentación de algunos casos (Valls, 2005), realizando algunos ejercicios de *role playing* (Meyers, citado por Newell, 2012), y/o plasmando sus reflexiones a través de la escritura. Para Meyers (2002) el uso del *role playing* puede ayudar a solidificar la relación entre la teoría y la práctica. Esta idea nos lleva a considerar esta estrategia como necesaria en una buena formación de estas figuras. Lepage et al., (2004) también destacan como relevante esta estrategia e incluyen la observación de prácticas como otra de las estrategias didácticas necesarias en la formación de los asesores.

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

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

Los instrumentos de recopilación de información, el procedimiento para poder llevar a cabo esta recopilación, así como una valoración adecuada y fundamentada sobre las necesidades de asesoría, integran un ciclo indispensable para el inicio de un proceso de asesoramiento que pretenda innovar y mejorar las prácticas educativas. Contar con esta valoración, construida con la integración de información de diversas fuentes (documentos, entrevistas, diálogo con los profesores, etc.) y con la participación de todos los agentes involucrados (equipo directivo,

profesores) permite al asesor pensar y ajustar las ayudas que prestará a lo largo del proceso de asesoramiento que desarrolle.

Así, por ejemplo, Ingraham (2003), en su proceso de formación, brindó a las asesoras una serie de instrumentos que les permitían, por un lado, analizar su actuación a lo largo del proceso de asesoramiento, y por otro, la recopilación de información para integrar un portafolio que diera cuenta de lo más relevante del proceso de asesoramiento. En el estudio llevado a cabo por García y Sánchez (2007), también se daba importancia a la elaboración de instrumentos que ayudaran a los asesores a planificar sus procesos de asesoramiento. Este trabajo se llevó a cabo con la guía de uno de los autores, el cual supervisó y planificó junto con las asesoras cada uno de su proceso de asesoramiento. Por su parte, el proceso de formación llevado a cabo por Castelló y Monereo (2005), se vertebra en buena parte en torno a la discusión y el uso de un instrumento, la "Pauta de Análisis de Contextos de Asesoramiento" (PACA). Este instrumento tenía como objetivo ayudar a los asesores a analizar en colaboración con los profesores el problema que generaba el asesoramiento. Si bien el instrumento no fue diseñado de manera conjunta con los asesores, su incorporación en ese proceso formativo da cuenta de la importancia de que en la tarea asesora se diseñen e implementen instrumentos que permitan a los asesores recopilar y valorar la información que se obtiene.

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

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

Una de las premisas que consideramos que debe sustentar la construcción de procesos de formación dirigidos a formar asesores competentes para desarrollar procesos de asesoramiento colaborativo es la relevancia del acompañamiento y el seguimiento al trabajo real de los asesores (Anton-LaHart & Rosenfield, 2004; Arra, 2010; Barceló et al., 2011; Castelló & Monereo, 2005; Hazel et al., 2010; Lepage et al., 2004; Moyetta, 2012; Newman, 2012). Sustentando esta idea, Showers y Joyce (1996) introducen en sus métodos de entrenamiento este elemento. Para

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

Las aportaciones de Simon et al. (2014) a este respecto nos parecen relevantes, ya que este autor y sus colaboradores diseñaron un modelo de supervisión que tiene como propósito ayudar a los asesores a reflexionar sobre su práctica. Esta idea nos parece importante de incorporar a nuestra justificación de este criterio ya que consideramos que las sesiones de seguimiento que se piensen deberán comprometer una doble finalidad: por un lado, ayudar a la aplicación de las competencias adquiridas en el proceso de formación, y por otro, valorar las dificultades, los logros y las acciones de mejora que deben introducirse en las intervenciones de los asesores. Estas sesiones de seguimiento se distinguen como un proceso de retroalimentación, ya que el formador tendrá la responsabilidad de devolver información acerca de lo que los asesores construyan y compartan antes, durante y después de estas sesiones de seguimiento, así como de ayudarles a comprender la finalidad de cada una de las fases del proceso de resolución conjunta de problemas que se desarrolla.

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

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

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

Estas aportaciones nos llevan a contemplar dentro del diseño del proceso de formación, la creación explicita de espacios de discusión y puesta en común de lo que va aconteciendo a lo largo del proceso de formación, entendiendo, que estos espacios pueden ser guiados o no por el formador, pero que deben estar considerados para provocar el intercambio de dudas o ideas entre las asesoras.

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

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

de su propia formación. La formación que Monereo et al. (2011) diseñaron también tenía precisamente como principio lograr el trabajo autónomo de los participantes de su formación, por lo que el seguimiento que se les brindó a los participantes fue desapareciendo gradualmente.

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

2.4. Objetivos y preguntas de investigación

Las aportaciones teóricas y metodológicas revisadas a lo largo del marco teórico constituyen el núcleo en torno al cual se origina y articula nuestra investigación. Esta revisión nos ha permitido delimitar un conjunto de competencias relacionadas con "en qué formar" a los asesores en ejercicio para un asesoramiento colaborativo, nos ha mostrado el interés de vertebrar esta formación alrededor de una estrategia global de asesoramiento para el cambio y la mejora de las prácticas educativas, y nos ha llevado a formular una serie de criterios específicos que concretan "cómo formar" a los asesores en dichas competencia y estrategia. Todo ello apunta el interés de diseñar, desarrollar y evaluar un programa de formación acorde con los elementos anteriores. Adicionalmente, la revisión teórica nos ha mostrado el interés de analizar el diseño, desarrollo y evaluación del programa desde la perspectiva de las ayudas que el asesor formador puede ofrecer a los participantes en el mismo.

De acuerdo con todo ello, nuestra investigación se plantea, como finalidad general, diseñar un programa para la formación de asesores en ejercicio dirigido a promover competencias profesionales para el asesoramiento colaborativo; llevar a cabo un proceso de formación basado en dicho programa con un grupo de asesores técnico-pedagógicos de la Subdirección de Educación Preescolar Estatal del Estado de Veracruz, en México; analizar el desarrollo de este proceso desde el interés por las formas de ayuda ofrecidas por el asesor-formador a lo largo del mismo; y valorar su incidencia. Para ello, se recogerá información sobre el desarrollo de las

sesiones de formación, sobre la percepción del proceso por parte de los agentes implicados, y sobre su incidencia en la práctica de los asesores participantes y de los docentes asesorados por ellos.

Esta finalidad general se concreta en dos objetivos, que se detallan a continuación. Cada uno de estos objetivos se concreta a su vez en términos de sub-objetivos específicos y preguntas de investigación asociadas a cada uno de ellos.

Objetivo 1. Identificar y analizar los procesos de ayuda que brinda el asesor-formador a los asesores que participan del programa de formación durante el desarrollo del mismo

1.1 Identificar y analizar las formas de organización de la actividad conjunta desarrolladas por el asesor-formador y los asesores participantes a lo largo del proceso de formación

Preguntas de investigación asociadas:

¿Qué formas de organización de la actividad conjunta aparecen a lo largo del proceso de formación?

¿Cómo se combinan y articulan dichas formas de organización de la actividad conjunta a lo largo del proceso de formación?

1.2 Identificar posibles discrepancias entre el programa diseñado y su desarrollo efectivo

Preguntas de investigación asociadas:

¿Hay aspectos del programa diseñado que, en el proceso de formación desarrollado, no se trabajan o se trabajan sustancialmente diferente a como se tenía considerado en el diseño del programa? En caso afirmativo ¿cuáles y por qué?

¿Aparecen en el proceso desarrollado elementos no considerados explícitamente en el programa diseñado? En caso afirmativo ¿cuáles y por qué?

1.3. Identificar y analizar algunas de las ayudas del asesor-formador a lo largo del proceso de formación dirigidas a promover tanto la comprensión de los contenidos del programa y su transferencia a la práctica, como a mantener la relación colaborativa con los asesores participantes.

Preguntas de investigación asociadas:

¿Qué actuaciones lleva a cabo el asesor-formador para promover la comprensión de los contenidos del programa y su transferencia a la práctica, y para mantener la relación colaborativa con los asesores participantes?

¿Cómo cambian o evolucionan dichas actuaciones a lo largo de las fases del programa?

Objetivo 2. Valorar la incidencia del proceso de formación desarrollado, tanto desde la percepción como desde las prácticas de los agentes implicados

2.1. Valorar la incidencia del proceso de formación desarrollado en los procesos de asesoramiento de los asesores participantes

Preguntas de investigación asociadas:

¿En qué grado los asesores participantes en el proceso de formación incorporan en la planificación de sus propios procesos de asesoramiento elementos clave de la estrategia de asesoramiento objeto de la formación?

¿En qué medida los asesores participantes incorporan en el desarrollo real de esos procesos de asesoramiento elementos clave de la estrategia de asesoramiento objeto de la formación?

2.2. Valorar la incidencia del proceso de formación en los resultados de los procesos de asesoramiento de los asesores participantes

Preguntas de investigación asociadas:

¿Los profesores a los que asesoran los asesores participantes en el proceso de formación introducen cambios en su práctica relacionados con los contenidos de mejora objeto de los procesos de asesoramiento en que han participado?

2.3. Valorar la satisfacción de los distintos agentes implicados con la formación diseñada e implementada

Preguntas de investigación asociadas:

¿Se muestra el asesor-formador satisfecho con relación al proceso de formación, su desarrollo y resultados? ¿Qué puntos fuertes, dificultades y propuestas de mejora identifica?

¿Se muestran los asesores participantes satisfechos con relación al proceso de formación en que participaron y sus resultados? ¿Qué puntos fuertes, dificultades y propuestas de mejora identifican?

¿Se muestran los asesores participantes satisfechos con relación a los nuevos procesos de asesoramiento que han realizado a partir del proceso de formación? ¿En qué aspectos muestran mayor y/o menor satisfacción?

¿Se muestran los profesores participantes en esos procesos de asesoramiento satisfechos de los mismos? ¿En qué aspectos muestran mayor y/o menor satisfacción.

Así formulada la finalidad, objetivos y preguntas de la investigación, podemos afirmar que nuestro trabajo puede contribuir a hacer avanzar el conocimiento en el ámbito de la formación permanente de asesores psicopedagógicos al menos en un triple sentido. En primer lugar, a través del diseño y desarrollo de un programa que asume un perfil amplio de competencias de los asesores en ejercicio para el asesoramiento colaborativo, y que recoge un amplio conjunto de criterios relevantes para promover esas competencias. En segundo lugar, a través del diseño y desarrollo de un programa que se vertebra en torno a una estrategia general de asesoramiento colaborativo desarrollada explícitamente en el marco de un modelo educacional-constructivo de intervención psicopedagógica. Y en tercer lugar, a través de una aproximación de investigación a la valoración de dicho programa que incluye tanto el análisis de los procesos de ayuda que se dan a lo largo de las sesiones del mismo como la valoración de la satisfacción de los participantes en el proceso formativo, y también la valoración de cómo el proceso formativo vinculado al programa impacta en la práctica real de los asesores participantes, y consigue provocar cambios en la práctica docente de los profesores asesorados por dichos asesores. Todos estos elementos constituyen novedades y aportaciones potenciales del presente estudio con respecto a los trabajos anteriores.

Capítulo 3.
Método

3.1. Enfoque metodológico de la investigación

3.2. Selección del caso

3.2.1. Participantes y situaciones de observación
3.2.2. Descripción del programa

3.3. Procedimiento e instrumentos de recogida de datos

3.4. Procedimiento para el análisis de datos

3.4.1. Análisis de las fases del proceso de formación

3.4.1.1. Análisis de la estructura de la actividad conjunta a lo largo de las sesiones del proceso de formación
3.4.1.2. Análisis del contraste del diseño y el desarrollo efectivo del programa de formación
3.4.1.3. Análisis de las ayudas del asesor-formador para la reflexión sobre la práctica ofrecidas durante el proceso de formación

3.4.2. Análisis de la satisfacción de los participantes con el proceso de formación

3.4.2.1. Análisis de la satisfacción del asesor-formador
3.4.2.2. Análisis de la satisfacción de las asesoras

3.4.3. Análisis de los procesos de asesoramiento

3.4.3.1. Análisis de los cambios de las prácticas de las asesoras y profesoras

3.4.3.1.1. Análisis de los cambios en las prácticas de las asesoras
3.4.3.1.2. Análisis de los cambios en las prácticas de las profesoras

3.4.3.2. Análisis de la satisfacción de las asesoras y profesoras con los procesos de asesoramiento

3.4.3.2.1. Análisis de la satisfacción de las asesoras con los procesos de asesoramiento
3.4.3.2.2. Análisis de la satisfacción de las profesoras con los procesos de asesoramiento

3. Método

3.1. Enfoque metodológico de la investigación

En función de los objetivos propuestos y de nuestras opciones teóricas de referencia, hemos situado nuestra investigación bajo un enfoque cualitativo, recuperando también un paradigma interpretativo y basándonos principalmente en una metodología de estudio de casos (Stake, 2007; Yin, 2006). Por tanto, nos interesa primordialmente comprender el comportamiento en contexto de los sujetos participantes en la formación y en los nuevos procesos de asesoramiento que lleven a cabo a partir de la misma. Queremos captar el propio proceso de formación en su globalidad, accediendo, al menos parcialmente, a las interacciones y significados *de* y *entre* los sujetos en el contexto (Álvarez Méndez, 1986).

Erickson (1989) sostiene que el interés de una investigación interpretativa se centra en tratar de comprender la realidad en su carácter específico, distintivo y particular, intentando descubrir en cada caso o situación lo que hay de único en ellos y lo que puede generalizarse a situaciones similares. En nuestro caso, el objetivo de la investigación está dirigido a comprender lo que acontece en el contexto de la formación, tratando de recoger lo que aprendieron los asesores participantes, lo que dejaron de aprender, las situaciones fáciles o difíciles del proceso, así como su nivel de satisfacción con lo vivido. Todo esto, con la idea de extraer elementos que puedan ayudar a comprender otros procesos formativos y de aportar algunos elementos de mejora en el ámbito de la formación de estos agentes educativos.

Por todo ello, y de acuerdo con las aportaciones de Evertson y Green (1989), definimos nuestra investigación, al mismo tiempo que cualitativa e interpretativa, como "inclusiva de contexto", ya que para nosotros el contexto conforma un elemento clave para la comprensión de los fenómenos que pretendemos aprehender. Es el análisis del contexto compartido que se establece entre formador y asesores a lo largo de la formación el que nos permitirá indagar, profundizar y comprender qué sucedió en el caso. Este enfoque nos permite, al mismo tiempo que el carácter interpretativo de la investigación, valernos de algunos procedimientos cualitativos de recolección de datos. Siguiendo las consideraciones de Creswell (2014) hemos optado por utilizar los cuatro procedimientos básicos de recolección que el reconoce como relevantes en toda investigación cualitativa: la observación, la entrevista, grabaciones de audio o vídeo, y recogida de documentos.

En congruencia con lo anterior, hemos decidido emplear como estrategia metodológica en nuestro trabajo el estudio de casos, ya que consideramos que éste nos permitirá recuperar la información necesaria para interpretar las interacciones e intercambios de los sujetos participantes y poder comprender la particularidad y complejidad de un caso singular (Stake, 2007).

El estudio de casos como estrategia metodológica goza de una larga tradición en la investigación psicoeducativa, y ha sido repetidamente utilizado para analizar procesos relacionados con el asesoramiento psicopedagógico en general y con la formación de asesores psicopedagógicos en particular (por ejemplo, Arra, 2010; Castelló & Monereo, 2005; Domingo Segovia et al, 2014, 2016; García et al., 2014; García & Sánchez, 2007; González & López, 2013; Ingraham, 2003; Knotek, 2003; Lago, 2006; Lepage et al., 2004; Luna, 2011; Onrubia & Lago, 2008; Newell, 2012; Solari, 2015). Siguiendo a Yin (2006), la opción de adoptar el estudio de casos como estrategia metodológica nos permitirá utilizar su capacidad explicativa para profundizar en la comprensión del "cómo" y/o el "por qué" de una situación o práctica social dentro de su contexto real, accediendo a un entendimiento específico, profundo y de primera fuente de dicha situación, y permitiéndonos aportar elementos explicativos en relación al caso seleccionado así como, eventualmente, a otros que representen condiciones teóricas similares.

Más en concreto, nuestra investigación puede definirse como lo que Stake (2007) considera un "estudio instrumental de casos", ya que cumple las condiciones que señala este autor al indicar que estas investigaciones se realizan en situaciones en que nos encontramos con una cuestión que se debe investigar y necesita una compresión general. En efecto, en nuestra investigación nos interesa comprender mejor un fenómeno de interés —los procesos de formación de los asesores psicopedagógicos—a través de un estudio particular —el diseño, desarrollo y valoración de nuestro programa de formación en una situación concreta—, con la intención de aportar, si el caso lo permite, algunas ideas que permitan la mejor comprensión y la potencial mejora de estos procesos formativos.

Un factor complementario que también señala Stake para decidir la conveniencia del estudio de caso es la posibilidad de escoger casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas. Esta condición se cumple igualmente en nuestro estudio, ya que los participantes del proceso de formación participaron en el estudio de manera voluntaria,

y reconocían como necesario participar de una formación que les permitiera mejorar su tarea asesora.

Como señala Stake (2007) el diseño de un estudio de casos "requiere de una organización conceptual, ideas que expresen la comprensión que se necesita, puentes conceptuales que arranquen de lo que ya se conoce, estructuras conceptuales que guíen la recogida de datos y, esquemas para representar las interpretaciones a otras personas" (p.25). Las ideas que este autor plantea nos llevan a decidir cuestiones relevantes sobre nuestro caso de estudio, a plantear criterios para su selección, y a decidir sobre la manera en que recogeremos y analizaremos esa información.

En los apartados y epígrafes siguientes, en consecuencia, fundamentaremos nuestros criterios para la selección del caso a estudiar, y nuestras decisiones sobre la manera en que recogimos y analizamos la información relativa al caso. En este marco, y considerando las aportaciones de Creswell (2014) sobre la importancia de detallar el diseño de toda investigación cualitativa, en lo que sigue se describirá el caso objeto de estudio en nuestra investigación, se detallarán los participantes y las situaciones de observación, se explicitarán los procedimientos e instrumentos de recogida de los datos y, finalmente, se presentarán los procedimientos e instrumentos de análisis de los mismos.

3.2. Selección del caso

Stake (2007) propone que, para que la selección del caso nos permita obtener la información del tema de nuestro interés, debemos buscar la mayor rentabilidad de lo que aprenderemos. En este sentido, nuestro estudio de casos es generado por nosotros, es decir, hemos diseñado y desarrollado un programa y un proceso de formación con la intención de comprender mejor las ayudas que se pueden brindar en los procesos formativos dirigidos a los asesores, objeto de nuestro interés.

El programa de formación, que se presenta en detalle en el epígrafe 4.3.2., se organiza en dos fases. La primera de ellas, denominada fase intensiva, está integrada por ocho sesiones que se llevan a cabo con poca separación entre ellas; la segunda, denominada fase de acompañamiento, está integrada por tres sesiones, que se llevan a cabo con cierta separación en el tiempo, y de forma paralela al desarrollo por parte de los asesores participantes en la formación de procesos de asesoramiento reales a grupos de docentes de distintos centros escolares, basados en la estrategia y el uso de las competencias trabajadas en el programa. La

Tabla 3.1 muestra los tiempos en que se llevaron a cabo las fases descritas, así como los procesos de asesoramiento desarrollados por los asesores participantes en la formación.

Tabla 3.1

Periodos de realización de las fases del programa de formación y de los procesos de asesoramiento

Tiempo / Fases	2013-2014		2014-2015												2015-2016			
	J	J	S	O	N	D	E	F	M	A	M	J	J	S	O	N	D	E
Fase Intensiva	X	X	X															
Fase de Acompañamiento			X			X			X			X						
Procesos de asesoramiento			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

A continuación, describiremos los participantes en la investigación, y los elementos principales del programa de formación diseñado y desarrollado.

3.2.1. Participantes y situaciones de observación

Participaron en el proceso de formación seis asesoras técnico-pedagógicas (categoría administrativa que se les da a los asesores psicopedagógicos) de la Subdirección de Educación Preescolar Estatal, de la Secretaria de Educación del Estado de Veracruz, en México, que trabajan en el nivel de educación preescolar, y el asesor-formador encargado del desarrollo de las sesiones de formación.

Las seis asesoras participantes tenían amplia experiencia como profesionales del asesoramiento, habiendo desarrollado actividades de asesoría a distancia, asesoría personalizada, o diseño de acciones formativas a supervisores, directores y profesores frente a grupo del nivel de preescolar desde hace aproximadamente ocho años. Las seis asesoras contaban en su formación académica inicial con un perfil similar, habiendo estudiado una licenciatura en educación preescolar en la misma institución formadora y culminando su formación con la titulación en la licenciatura. Todas se han desempeñado como profesoras frente a grupo por lo menos durante un año de servicio. Además, desde su incorporación al equipo técnico de la Subdirección, han participado de una serie de actividades formativas de manera personal, o dictadas por la propia Secretaría de Educación. Este hecho ha permitido que estuvieran actualizadas en distintos ámbitos del quehacer educativo. Todas estas características, y su implicación activa en el

proceso de reforma curricular y pedagógica del nivel educativo en el que se desempeñan, nos llevaron a pensar que su participación en la investigación nos permitiría recoger datos relevantes sobre los procesos objeto de nuestro interés.

El asesor-formador responsable de liderar el programa de formación fue la propia investigadora y autora de esta tesis. Ella misma es también una asesora psicopedagógica, que ha venido desempeñando esta función desde hace aproximadamente 14 años, y se formó en la misma casa de estudios que las asesoras que han recibido la formación. Ha trabajado aproximadamente 12 años en la Subdirección de Educación Preescolar Estatal y ha participado de manera activa en el proceso de reforma curricular que ha vivido el nivel educativo. Ha llevado a cabo el Máster Interuniversitario de Psicología de la Educación (MIPE) coordinado por la Universidad de Barcelona, en cuyo marco pudo entrar en contacto con las ideas y propuestas del modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica, y con la estrategia de asesoramiento propuesta por Lago y Onrubia (2011a, 2011b) que vertebra el programa de formación. Previamente a desarrollar el programa objeto de esta investigación, realizó observación participante en diversas actividades formativas relacionadas con dicha estrategia, desarrolladas por los autores de la misma.

Junto a los participantes directos en el proceso de formación (asesor-formador y asesoras), otros participantes importantes de nuestro proceso de investigación son los colectivos docentes que participaron en los procesos de asesoramiento realizados por las asesoras en paralelo a la fase de acompañamiento del proceso de formación. Cada asesora participante en la formación llevó a cabo, a partir de ella, un proceso de asesoramiento en un plantel educativo. Estos planteles atendían niños entre los 3 y los 6 años (etapa de Educación Preescolar), y se encontraban ubicados en zonas urbanas. Típicamente, todos los docentes del plantel participaron en los asesoramientos. Los procesos de asesoramiento desarrollados con estos colectivos se dirigieron a apoyar y acompañar procesos de introducción de mejoras en la práctica de los docentes participantes, en el marco de la estrategia de asesoramiento objeto de trabajo en el programa y el proceso de formación seguido por las asesoras, y se concretaron de maneras diversas en cuanto a su duración, número de sesiones y periodicidad. Una descripción detallada tanto de los planteles como de los procesos de asesoramiento desarrollados en cada uno se presenta en el capítulo 6.

3.2.2. Descripción del programa

El programa de formación diseñado está dirigido a asesores psicopedagógicos en servicio y tiene como objetivo principal formar a los participantes en la estrategia general de asesoramiento propuesta por Lago y Onrubia (Lago, 2006; Lago & Onrubia, 2011a, 2011b). Como se ha detallado en capítulos anteriores, esta estrategia se dirige a apoyar procesos de cambio y mejora en las prácticas docentes, y se enmarca en un modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica.

De acuerdo con los criterios presentados en el capítulo anterior, el programa se plantea concretar la formación a través de actividades diversas que incorporan como uno de sus elementos clave la reflexión de los asesores participantes sobre su propia práctica. Ello se plantea así, con la intención de favorecer el perfeccionamiento de aquellas competencias que permitan a los asesores desarrollar procesos de asesoramiento colaborativo dirigidos a la mejora de las prácticas docentes, en el marco, como se ha señalado, de las opciones conceptuales que definen un modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica.

Para ello, el programa se organiza en dos fases: una fase intensiva y una fase de acompañamiento. La fase intensiva de formación consta de ocho sesiones, en las cuales se presenta y discute la estrategia de asesoramiento. En estas sesiones se busca que los asesores participantes comprendan en profundidad esta estrategia, así como las ideas que la sustentan, de forma que puedan utilizar la estrategia como marco de referencia para planificar y desarrollar procesos propios de asesoramiento dirigidos a la mejora de las prácticas docentes del profesorado al que habitualmente asesoran.

La segunda fase, denominada de acompañamiento, está integrada por tres sesiones, y se pone en marcha cuando los asesores ya se encuentran realizando procesos de asesoramiento en los planteles. La finalidad de esta fase es ayudar a los asesores a utilizar la estrategia de asesoramiento trabajada como marco para el seguimiento y la adecuación “sobre la marcha” de procesos propios de asesoramiento en curso.

En la Tabla 3.2 se describe de manera breve la estructura general del programa de formación, presentando los contenidos principales a trabajar en cada sesión.

Tabla 3.2

Estructura general de las fases y sesiones del programa de formación diseñado

Fases	Sesiones	Contenidos
FASE INTENSIVA	Sesión 1	Presentación del modelo educacional constructivo y de la estrategia de asesoramiento
	Sesión 2	Fase 1 de la estrategia. Análisis y negociación de la demanda y definición conjunta de los objetivos y procesos de asesoramiento
	Sesión 3	Fase 2. Registro y análisis de las prácticas educativas y formulación de la propuesta de mejora
	Sesión 4	Fase 3. Diseño de las mejoras de las prácticas educativas.
	Sesión 5	Fase 4. Colaboración en la implementación, seguimiento y ajuste de las mejoras Fase 5. Evaluación del proceso de trabajo conjunto, de la implementación de la mejora y de la continuidad o reformulación del objetivo del plan de mejora
	Sesión 6	Diseño inicial del plan de asesoría a desarrollar con los profesores
	Sesión 7	Tareas de construcción de la colaboración y tareas de la construcción del contenido de mejora Recursos Discursivos del asesor Revisión y precisiones al diseño del plan de asesoría
	Sesión 8	Recursos Discursivos del asesor Revisión y precisiones al diseño del plan de asesoría Valoración del proceso de formación por parte de los participantes
FASE DE ACOMPAÑAMIENTO	Sesión 1	Seguimiento de los procesos de asesoramiento en marcha que están realizando los asesores participantes (Fase 1, aproximadamente).
	Sesión 2	Seguimiento de los procesos de asesoramiento en marcha (Fases 2 y 3, aproximadamente).
	Sesión 3	Seguimiento de los procesos de asesoramiento en marcha (Fases 4 y 5, aproximadamente).

Describimos a continuación, de manera sintética, la organización de las sesiones que integran la fase intensiva y la fase de acompañamiento del programa, con la intención de exponer la relación de dichas sesiones con los criterios señalados para su diseño.

La primera de las sesiones de la fase intensiva incluye dos partes. La primera, pretende que los participantes tomen acuerdos sobre los compromisos, responsabilidades y roles que deberán asumir cada uno de los agentes (asesores y el asesor-formador) para el logro de los objetivos de

formación del programa. En un segundo momento, las actividades se destinan a la presentación de las premisas básicas que constituyen el modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica, así como de la estrategia de asesoramiento bajo la cual se formarán. En conjunto, esta sesión debe permitir sentar la estructura de participación y colaboración que deberá mantenerse a lo largo de las sesiones subsecuentes.

Las sesiones 2, 3, 4 y 5 conforman el bloque de presentación y trabajo explícito sobre la estrategia de asesoramiento de Lago y Onrubia (2008, 2011a, 2011b), y se distribuyen a partir de las fases del proceso de asesoramiento contempladas en esta estrategia. Cada una de las sesiones se organiza de una manera similar: a) un espacio de presentación/discusión de los contenidos de la sesión —en cada sesión, una de las fases de la estrategia de asesoramiento—, b) el análisis de un proceso de asesoramiento por parte de los participantes, estimulando la reflexión sobre su práctica asesora, y c) la realización de alguna actividad práctica que les permita poner en ejercicio los conocimientos y competencias adquiridas en cada una de las sesiones.

La organización de la sesión 6 toma un giro importante con relación a las sesiones anteriores, al configurarse como un espacio de construcción y diseño inicial del plan de asesoría a desarrollar posteriormente en cada uno de los centros por parte de los asesores participantes. En esta construcción se recogen los conocimientos y las competencias adquiridas en las sesiones anteriores. Es importante señalar que el plan de asesoría elaborado en esta sesión se considera un boceto de lo que será el plan final, ya que este, en coherencia con lo propuesto por la estrategia de asesoramiento considerada, deberá ser consensuado, acordado y pactado con el colectivo de profesores con que se trabajará.

La sesión 7 se propone como un espacio de aplicación de estrategias, donde los asesores participantes abordarán de manera práctica las tareas de construcción de la colaboración y de construcción de los contenidos de mejora conceptualizadas por Lago y Onrubia (2008, 2011a, 2011b), así como los recursos discursivos que debe emplear el asesor desde lo que propone la estrategia de asesoramiento contenido de la formación. Para ello se propone que los asesores participantes trabajen integrando tres elementos indispensables: las tareas y los recursos del asesor objeto de la sesión, el plan construido en la sesión anterior, y una caracterización del grupo de profesores con el que trabajarán y del contexto en el que se llevará a cabo el proceso de asesoramiento. Ello comporta la revisión, precisión o ajuste del plan de asesoría.

La última sesión de esta fase intensiva tiene como objetivo específico valorar la percepción de los asesores participantes y del asesor-formador con relación a la fase intensiva del programa de formación, centrándonos en los niveles de satisfacción de ambos actores. Las actividades se presentan de tal manera que permiten la exposición de ideas, dudas e inquietudes, y la valoración de lo vivido y lo aprendido por parte de los participantes.

Con relación a las sesiones que integran la fase de acompañamiento, estas se ubican en el calendario en relación con los momentos en que se prevé estar realizando determinadas fases del proceso de asesoramiento con los colectivos docentes, y se caracterizan como un espacio de retroalimentación y discusión, donde se comparten las dificultades y logros obtenidos durante los procesos de asesoramiento que están desarrollando. En estas sesiones el asesor-formador y los asesores participantes analizan y proponen sugerencias para comprender mejor, y eventualmente mejorar, las intervenciones. El objetivo específico de estas sesiones es identificar aquellas actuaciones, estrategias e instrumentos que se han utilizado hasta el momento y han marchado bien, así como aquellas actuaciones que no han permitido la concreción de las fases y procedimientos de básicos de la estrategia de asesoramiento, con la intención de introducir los cambios necesarios en su práctica asesora.

Se propone que antes de cada una de las sesiones de acompañamiento los asesores participantes se reúnan sin la presencia del asesor-formador y compartan algunas ideas considerando algunos ejes. Ejemplos de ellos serían, en un primer lugar, el contexto en el que cada uno realiza su tarea, así como los contenidos de mejora que abordan y las características de los participantes con los que realizan su intervención; en segundo lugar, las descripciones de las sesiones, con la intención de contar con un conocimiento amplio de lo que cada uno hace y dónde lo hace; y, en tercer lugar, un análisis sobre su práctica basado en pautas propuestas por el formador. Se propone que estas sesiones se lleven a cabo en la misma semana en que se realicen las sesiones de acompañamiento donde participa el asesor-formador.

En cuanto a las sesiones de acompañamiento propiamente dichas, se prevé que para su organización se sigan las siguientes consideraciones. Antes de las sesiones, tanto el asesor-formador como los asesores deberán realizar algunas tareas previas; en particular, los asesores elaborarán descripciones detalladas de las sesiones desarrolladas hasta el momento de la sesión de acompañamiento, realizarán el análisis de su práctica con ayuda de algunos instrumentos y recopilarán evidencias de los profesores para su interpretación. El asesor-formador, por su

parte, deberá revisar los informes elaborados por los asesores, analizar los instrumentos y plantear algunas sugerencias para presentar en las sesiones de acompañamiento. Durante la sesión, las actividades girarán en torno a los procesos de asesoramiento que los asesores desarrollan, poniendo en común el análisis que cada uno hizo de su práctica, y el asesor-formador provocará el intercambio de opiniones, ideas y sugerencias que permita a los asesores la mejora de sus intervenciones. Estas sesiones concluirán con la toma de acuerdos que, una vez consensuados y acordados, deberán introducirse en la práctica asesora de cada uno de los asesores.

De manera general, en la Tabla 3.3 se presenta la organización de las sesiones, los contenidos a abordar y la duración prevista de las mismas en el programa de formación.

Tabla 3.3

Organización de las sesiones, los contenidos a abordar y la duración prevista de las sesiones del programa de formación

Fases	Sesiones	Contenidos	Tiempo
Fase Intensiva	Sesión 1	• Presentación de la forma de trabajo • Toma de acuerdos • Presentación general de los preceptos de la estrategia • Tareas.	4 hrs.
	Sesión 2	• Presentación de la Fase 1. Análisis y negociación de la demanda y definición conjunta de los objetivos y procesos de asesoramiento • Análisis del proceso de asesoramiento realizado a la luz de los planteamientos de la estrategia de asesoramiento educacional constructiva, en esta fase (guion de análisis). • Actividades prácticas que permitan la aplicación de los conocimientos adquiridos durante la sesión	4 hrs.
	Sesión 3	• Presentación de la Fase 2. Registro y análisis de las prácticas educativas y formulación de propuestas de mejora • Análisis del proceso de asesoramiento realizado a la luz de los planteamientos de la estrategia de asesoramiento educacional constructiva, en esta fase (guion de análisis) • Actividades prácticas que permitan la aplicación de los conocimientos adquiridos durante la sesión	4 hrs.
	Sesión 4	• Presentación de la Fase 3. El diseño de las mejoras de las prácticas educativas • Análisis del proceso de asesoramiento realizado a la luz de los planteamientos de la estrategia de asesoramiento educacional constructiva, en esta fase (guion de análisis) • Actividades prácticas que permitan la aplicación de los conocimientos adquiridos durante la sesión	4 hrs.
	Sesión 5	• Presentación de la Fase 4. Colaboración en la implementación, seguimiento y ajuste de las mejoras y la Fase 5. Evaluación del proceso de trabajo conjunto, de la implementación de la mejora y de la continuidad o reformulación del objetivo del plan de mejora	4 hrs.

		• Análisis del proceso de asesoramiento realizado a la luz de los planteamientos de la estrategia de asesoramiento educacional constructiva, en esta fase (guion de análisis) • Actividades prácticas que permitan la aplicación de los conocimientos adquiridos durante la sesión	
	Sesión 6	• Elaboración del plan de acción a desarrollar en el proceso de asesoramiento posterior a la formación • Compartir y enriquecer con los aportes de los compañeros los planes elaborados	4 hrs.
	Sesión 7	• Análisis de las tareas de construcción de la colaboración (cara cálida) y de construcción de los contenidos de mejor (cara fría) en el proceso de asesoramiento • Actividades prácticas que permitan la aplicación de las configuraciones de tareas abordadas durante la sesión • Presentación de algunos recursos discursivos que permiten el desarrollo de las tareas de construcción de la colaboración y de construcción de los contenidos de mejora • Actividades prácticas que permitan la aplicación de algunas configuraciones de recursos discursivos.	4 hrs.
	Sesión 8	• Valoración del programa formativo	4 hrs.
Fase de acompaña-miento	Sesión previa	• Compartir contexto de asesoramiento • Compartir descripciones de las sesiones de asesoría desarrolladas • Compartir análisis de la práctica realizado	2 hrs. aprox.
	Sesión 1	• Actividades de puesta en común • Actividades de análisis de la práctica • Acuerdos	2 hrs.
	Sesión previa	• Compartir descripciones de las sesiones de asesoría desarrolladas • Compartir análisis de la práctica realizado	2 hrs. aprox.
	Sesión 2	• Actividades de puesta en común • Actividades de análisis de la práctica • Acuerdos	2 hrs.
	Sesión previa	• Compartir descripciones de las sesiones de asesoría desarrolladas • Compartir análisis de la práctica realizado.	2 hrs. aprox.
	Sesión 3	• Actividades de puesta en común • Actividades de análisis de la práctica • Acuerdos	2 hrs.

3.3. Procedimiento e instrumentos de recogida de datos

Atendiendo a las decisiones metodológicas que hemos enunciado, presentamos en este apartado los procedimientos de recogida de datos del caso seleccionado. Para poder recuperar la realidad de nuestro objeto de estudio, hicimos uso de diversos procedimientos e instrumentos. Estos procedimientos e instrumentos se diseñaron y seleccionaron de acuerdo a lo que nos interesaba conocer y considerando las características de la investigación basada en un

estudio de casos. Este tipo de metodología recupera como instrumentos y métodos de recogida de datos la observación, el uso de entrevistas "*open-ended*" y la revisión de documentos (Creswell, 2014; Stake, 2007).

El proceso de recogida de datos en esta investigación se concretó en tres momentos: i) solicitud de acceso a los datos, ii) recogida de datos al inicio, durante y al final de la fase intensiva del proceso de formación y, iii) recogida de datos al inicio, durante y al final de la fase de acompañamiento del proceso de formación, y al inicio, durante y al final de los procesos de asesoramiento desarrollados por las asesoras participantes en la formación; estos dos procesos (fase de acompañamiento, procesos de asesoramiento), de acuerdo con la estructura del programa, se dieron paralelamente en el tiempo.

Con relación al primer momento, el proceso de negociación y acuerdo para el acceso a los datos se inició con una reunión entre la investigadora y la autoridad responsable de la Subdirección de Educación Preescolar Estatal de la Secretaria de Educación de Veracruz. En esta reunión se dieron a conocer los fundamentos teóricos y los objetivos de la investigación, y se solicitó la posibilidad de invitar al grupo de asesoras técnico-pedagógicas a participar de manera voluntaria en este proceso de investigación. Posteriormente, se llevó a cabo una reunión con las asesoras que decidieron participar de manera voluntaria en el proceso de formación y en la investigación. En esta reunión se presentó la investigación y el tiempo que duraría el proceso. Al mismo tiempo, se presentó a las asesoras el procedimiento, instrumentos y momentos de recogida de datos, y se establecieron los acuerdos pertinentes respecto a dicha recogida.

Tras este primer momento, se inició la recogida de datos correspondiente a la fase intensiva del proceso de formación. La Tabla 3.4 recoge, de manera sintética, los momentos, dimensiones e instrumentos empleados en esta recogida.

Tabla 3.4

Momentos, dimensiones e instrumentos empleados para la recogida de datos sobre la fase intensiva del programa de formación

Momento	Dimensiones	Instrumentos
Antes	• Ideas y expectativas del asesor-formador • Expectativas de las asesoras	• Entrevista inicial al asesor-formador que nos permita recoger la previsión de las actividades y sus expectativas e ideas acerca del proceso de formación. • Cuestionario a las asesoras para recoger las expectativas sobre el proceso de formación en el que participarán. • Entrevistas a las asesoras para recuperar las expectativas sobre el proceso de formación en el que participarán.
Durante	• Actividad conjunta en las sesiones de formación • Percepción y valoración de las asesoras sobre el proceso de formación	• Registro audio/video de las sesiones completas de formación • Recogida de materiales empleados y elaborados en las sesiones • Cuestionario de seguimiento a las asesoras sobre lo que ha acontecido durante el desarrollo de las sesiones de la fase intensiva de formación, las ventajas, beneficios (o no) que aporta esta formación a su práctica
Después	• Percepción y valoración final del asesor-formador sobre la formación • Percepción y valoración final de los asesores sobre la formación	• Entrevista final al asesor-formador, para recoger el contraste de las previsiones realizadas al inicio de la formación y las expectativas iniciales sobre el proceso de formación. • Grupo de enfoque con las asesoras para recoger su percepción y valoración sobre la fase intensiva de la formación, centrada en los cambios que introducirán en su práctica para desarrollar los procesos de asesoramiento que se desprenden de esta fase.

Como podemos observar en la Tabla, el proceso de investigación empleó distintos procedimientos e instrumentos con la intención de recuperar información específica de esta fase.

En un inicio, nos interesaba recuperar las expectativas del asesor-formador sobre el proceso de formación, así como las expectativas de las asesoras sobre el mismo tema. Para ello, se llevaron a cabo entrevistas individuales tanto con el formador como con las asesoras participantes del proceso de formación. Al mismo tiempo, se aplicaron cuestionarios a las asesoras con la misma intención. Estas informaciones fueron recogidas en el mes de junio del 2013, aproximadamente dos semanas antes del inicio del proceso de formación. La entrevista inicial con el asesor-formador (ver anexo-2) contemplaba en su diseño tres dimensiones. La primera de ellas estaba dirigida a conocer su planeación detallada para las sesiones de la fase intensiva del proceso de formación; la segunda, a recuperar sus expectativas sobre la formación en esta fase; y la tercera, a recoger información sobre la percepción del asesor sobre posibles dificultades o elementos favorables que podían aparecer en la fase. En cuanto a la entrevista y el cuestionario inicial dirigido a las asesoras (ver anexos 3 y 4), ambos instrumentos consideraban en su diseño dimensiones similares, centrándose en recuperar las percepciones previas y expectativas de las asesoras sobre la formación en torno a cinco aspectos fundamentales: los contenidos de la formación, las tareas y actividades que esperaban desarrollar durante la fase, la organización de las sesiones, el rol del formador, y su compromiso y disposición como participantes.

Durante la fase intensiva, se recogió la actividad conjunta entre asesor-formador y asesoras a través del registro en audio y video de las ocho sesiones de formación de la fase (meses de junio-julio y septiembre), y se recogieron los materiales utilizados y elaborados en las mismas; estos materiales se recuperaron con la intención de conocer y contextualizar la actividad conjunta entre las asesoras participantes y el asesor-formador. También se recogió la percepción y valoración de las asesoras sobre el proceso de formación, a través de la aplicación de un cuestionario de seguimiento. Este cuestionario (ver anexo-5) se estructuró considerando dimensiones similares a las del cuestionario inicial. El cuestionario se aplicó en el mes de julio, una vez concluida la cuarta sesión de la fase.

Al finalizar la fase intensiva, nos interesaba recuperar la percepción y valoración final del asesor-formador y de las asesoras sobre la formación en esta fase. Para recuperar esta información del asesor-formador, se llevó a cabo una entrevista “open-ended” (ver anexo-6) la cual contemplaba fundamentalmente dos grandes áreas: diseño y desarrollo efectivo de lo planeado, y valoración y satisfacción con lo desarrollado. Esta entrevista se llevó a cabo en el mes de septiembre, aproximadamente tres semanas después de haber concluido la fase intensiva. Para recuperar la

percepción y valoración final de las asesoras con relación a la fase intensiva se utilizó un *focus group* con todas las asesoras participantes. El *focus-group* se llevó a cabo una semana después de haber concluido la fase intensiva. El guion empleado para llevarlo a cabo (ver anexo-7) consideraba las siguientes dimensiones: la valoración de las asesoras participantes sobre los contenidos abordados en la formación, sobre las tareas y actividades desarrolladas durante la fase, sobre la organización de las sesiones, sobre el rol del formador, sobre su participación durante las sesiones de esta fase, los aprendizajes obtenidos y su valoración, y la percepción de la utilidad de lo aprendido para su práctica futura, discutiendo los cambios en su práctica para desarrollar los procesos de asesoramiento que se desprenden de esta fase.

El tercer momento de recogida de datos, como se ha señalado, incluyó la recogida de informaciones sobre las sesiones de la fase de acompañamiento del proceso de formación, y sobre los procesos de asesoramiento que, en paralelo, las asesoras participantes iban desarrollando en los distintos planteles. La Tabla 3.5 presenta los principales momentos, dimensiones e instrumentos relacionados con todo ello.

Tabla 3.5

Momentos, dimensiones e instrumentos empleados para la recogida de datos sobre la fase de acompañamiento del programa de formación y los procesos de asesoramiento desarrollados en paralelo por las asesoras participantes

	Sesiones de acompañamiento		**Procesos de asesoramiento**	
	Dimensiones	**Instrumentos**	**Dimensiones**	**Instrumentos**
	• Planificación de las sesiones de acompañamiento	• Planeación de las sesiones de acompañamiento. • Entrevista inicial al asesor-formador para recoger las previsiones de las sesiones de acompañamiento y sus expectativas.	• Planificación del asesoramiento • Percepción de las asesoras del proceso de planificación y sus expectativas. • Expectativas de los profesores participantes sobre el asesoramiento	• Planeación de las sesiones de asesoramiento. • Entrevista a las asesoras que desarrollarán los procesos de asesoramiento para conocer la planeación y sus expectativas. • Cuestionario inicial a los profesores participantes de los procesos de asesoramiento para recoger sus expectativas

Durante	• Actividad conjunta en las sesiones de acompañamiento	• Registro audio/video de las sesiones de acompañamiento. • Recogida de materiales empleados y elaborados en las sesiones	• Percepción y valoración del asesor sobre el proceso de asesoramiento. • Percepción y valoración de los profesores participantes sobre el proceso de asesoramiento	• Informes de las sesiones de asesoramiento realizadas por el asesor. • Cuestionario de seguimiento a los profesores centrada en su percepción y valoración del proceso de asesoramiento en esta etapa.
Después	• Percepción y valoración final de las asesoras sobre el proceso de formación. • Percepción y valoración final del asesor-formador sobre el proceso de formación	• Entrevistas con las asesoras para conocer su percepción y valoración acerca del proceso de formación. • Entrevista final al asesor-formador, para conocer su nivel de satisfacción con el proceso de formación desarrollado.	• Percepción y valoración final de las asesoras sobre el asesoramiento • Percepción y valoración final de los profesores participantes sobre el asesoramiento y sus resultados	• Entrevistas con las asesoras para conocer su percepción y valoración acerca del proceso de asesoramiento • Cuestionario final a los profesores participantes sobre el proceso de asesoramiento y los resultados obtenidos.

Describiremos en primer lugar los instrumentos empleados para recoger los datos sobre las sesiones de acompañamiento, para posteriormente presentar los empleados para la recogida de la información sobre los procesos de asesoramiento.

Con relación a los instrumentos empleados para recuperar los datos sobre la fase de acompañamiento, al inicio de esta fase se obtuvo la planeación de las sesiones realizada por el asesor-formador, y se realizó una entrevista para recuperar esta planificación y sus expectativas sobre esta fase. La entrevista se llevó a cabo en el mes de noviembre, un mes antes de iniciar las sesiones de acompañamiento. La estructura de la entrevista inicial al asesor-formador (ver anexo-8) consideraba las mismas dimensiones que la entrevista inicial de la fase intensiva: planeación anticipada de la fase, expectativas sobre la formación en esta fase, y dificultades posibles del proceso en este momento en particular.

Durante la fase, se llevó a cabo, de forma similar a lo realizado para la fase intensiva, el registro de audio/video de las sesiones de acompañamiento y la recogida de materiales empleados y elaborados en las sesiones. Esta recogida de datos se llevó a cabo en los meses de septiembre del 2014, diciembre, marzo y junio de 2015.

Una vez terminadas las sesiones de acompañamiento, se recogió, mediante entrevistas individuales, la percepción y valoración final de las asesoras participantes y del asesor-formador sobre el proceso de formación. Para ello se prepararon sendos guiones de entrevista (ver anexo-9 y anexo-10). El guion de la entrevista con el asesor-formador consideraba en su estructura las siguientes dimensiones: diseño y desarrollo efectivo de la fase de acompañamiento, valoración y satisfacción con la fase de acompañamiento, y valoración global del proceso de formación. La entrevista se realizó una vez concluida la fase de acompañamiento, en el mes de septiembre de 2015. En cuanto al guion de la entrevista dirigida a las asesoras, su estructura era similar a la del grupo de enfoque posterior a la fase intensiva, centrándose en la valoración del proceso de formación en diversos aspectos, de los aprendizajes realizados y de su utilidad, y considerando tanto la fase de acompañamiento como el proceso de formación en su conjunto. Las entrevistas se realizaron individualmente en la segunda y tercera semana del mes de Julio de 2015.

En cuanto a la recogida de información sobre los procesos de asesoramiento, al inicio de los mismos se recuperaron las planeaciones de las sesiones de asesoramiento de cada una de las asesoras, para conocer sus previsiones del proceso. Estas planeaciones se recogieron inicialmente en el mes de septiembre, pero a lo largo del desarrollo de los asesoramientos, y en paralelo al trabajo en las sesiones de acompañamiento, las asesoras entregaron nuevos diseños incluyendo modificaciones a la planeación inicial. También se realizó una entrevista inicial a las asesoras (ver anexo-11) para comentar la planeación y para conocer sus expectativas. Esta entrevista contemplaba las siguientes dimensiones: planificación previa del proceso de asesoramiento, expectativas sobre el proceso de asesoramiento, dificultades y previsiones favorables, y valoración de la introducción de cambios a su práctica. La entrevista a cada una de las asesoras se llevó a cabo en el mes de septiembre de 2014. También se aplicó en este momento un cuestionario inicial a los profesores participantes de los procesos de asesoramiento, con la intención de recoger sus expectativas sobre el proceso (ver anexo-12). El cuestionario combinaba preguntas cerradas tipo Likert y preguntas abiertas, considerando las siguientes dimensiones: los contenidos de mejora que les gustaría abordar, la forma de trabajo preferida (qué tipo de actividades y tareas les gustaría desarrollar), cómo les gustaría que se organizara el proceso de asesoramiento y el rol del asesor, y expectativas sobre el proceso de asesoramiento. El cuestionario se aplicó en el mes de septiembre de 2014.

Durante los procesos de asesoramiento, se recogieron auto-informes de las sesiones de asesoramiento realizadas por cada asesora, y se aplicaron cuestionarios de seguimiento a los profesores. Los informes elaborados por las asesoras tenían como objetivo "recrear" las sesiones de cada una de los procesos de asesoramiento, para poder identificar cómo iba desarrollándose el proceso y los cambios que se estaban presentando tanto en la práctica de las asesoras como en la de los profesores participantes. Los auto-informes se estructuraban considerando las siguientes dimensiones: datos básicos de la sesión, objetivo (s) principal (es) de la sesión, descripción narrativa de la sesión, valoración de la sesión (ver anexo-13). Este instrumento se recogió a lo largo del periodo que abarcó cada uno de los procesos de asesoramiento. El cuestionario de seguimiento a los profesores (ver anexo-14) estaba centrado en recuperar su percepción y valoración del proceso de asesoramiento en esta etapa, y contemplaba dimensiones similares a las del cuestionario inicial: su satisfacción hasta el momento con los contenidos de mejora abordados, con la forma de trabajo (las tareas y actividades desarrolladas), con la forma en que se ha organizado el proceso de asesoramiento, y con el rol del asesor; y el cumplimiento de sus expectativas. El cuestionario de seguimiento se aplicó en el mes de enero de 2015.

Al cierre de los procesos de asesoramiento, se utilizaron dos instrumentos de recogida de datos: una entrevista final con las asesoras para conocer su percepción y valoración acerca de la fase de acompañamiento y de los procesos de asesoramiento (ver anexo-15), y un cuestionario final dirigido a los profesores participantes para conocer su percepción y valoración del proceso de asesoramiento y de los resultados obtenidos (ver anexo-16). La entrevista final a las asesoras, llevada a cabo en el mes de julio de 2015, fue la misma que se empleó para conocer la satisfacción y valoración de la fase de acompañamiento y del proceso de formación completo. Su estructura estaba integrada por dos grandes apartados. El primero de ellos consideraba las siguientes dimensiones: valoración sobre el proceso de formación, sobre las sesiones de acompañamiento, sobre el rol del formador en la fase de acompañamiento, sobre la estrategia de asesoramiento aprendida y sobre su desempeño. El segundo de los apartados se vinculaba a los procesos de asesoramiento. Este apartado contemplaba las siguientes dimensiones: contraste con sus expectativas sobre la puesta en marcha de los procesos de asesoramiento, puntos fuertes y dificultades presentados durante el proceso de asesoramiento, satisfacción global con el proceso de asesoramiento, y sostenibilidad de la estrategia de asesoramiento.

En cuanto al cuestionario final para los profesores, contemplaba las mismas dimensiones que el cuestionario inicial de seguimiento, añadiéndose un apartado destinado a recuperar los cambios implementados en su práctica a partir del proceso de asesoramiento, y su disposición para mantenerlos en el siguiente ciclo escolar (ver anexo-16). Este instrumento se aplicó a las profesoras al final de cada uno de los procesos de asesoramiento, entre los meses de septiembre y diciembre de 2015.

En la Tabla 3.6 sintetizamos, en forma de cronograma, los las fechas en que se recogieron las distintas informaciones a partir de los instrumentos que acabamos de describir.

Tabla 3.6

Momentos de recogida de datos del proceso de investigación

		2013-2014		**2014-2015**										**2015-2016**					
	Fechas / Instrumentos	**J**	**J**	**S**	**O**	**N**	**D**	**E**	**F**	**M**	**A**	**M**	**J**	**J**	**S**	**O**	**N**	**D**	**E**
F.I	Registro de video/audio de las sesiones	X	X	X															
	Entrevista inicial asesor-formador	X																	
	Entrevista Inicial a las asesoras participantes	X																	
	Cuestionario Inicial asesoras participantes	X																	
	Recogida de materiales empleados en las sesiones	X	X	X															
	Cuestionario de seguimiento a las asesoras			X															
	Entrevista final al asesor-formador			X															
	Grupo de enfoque con las asesoras			X															
F.A	Planeación de las sesiones de acompañamiento.				X														
	Entrevista inicial al asesor-formador					X													
	Registro audio/video de las sesiones de acompañamiento.			X			X			X			X						
	Recogida de materiales empleados y elaborados en las sesiones			X			X			X			X						
	Entrevista final con las asesoras													X					
	Entrevista final al asesor-formador														X				

	Planeaciones de los asesoramientos			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Entrevista inicial a las asesoras			X															
	Cuestionario inicial a los profesores participantes			X															
AS	Auto-Informes				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Cuestionario de seguimiento a los profesores								X										
	Entrevista final a las asesoras													X					
	Cuestionario final a los profesores participantes														X		X	X	

3.4. Procedimiento para el análisis de datos

En lo que sigue, presentaremos los procedimientos utilizados para el análisis de los datos recogidos en nuestro proceso de investigación. Es importante señalar que para cada uno de estos procedimientos se consideraron los pasos que Creswell (2014) destaca para llevar a cabo el análisis de datos en toda investigación cualitativa: recolección de los datos en bruto, organización y preparación de los datos a analizar, lectura transversal de los datos, codificación, construcción de categorías y descripción de las mismas, interrelacionar las categorías y finalmente, interpretación del significado de los temas.

La presentación de estos procedimientos la hemos organizado en dos bloques principales. En el primero, expondremos los procedimientos de análisis utilizados en relación con el proceso de formación, tanto en la fase intensiva como en la fase de acompañamiento, y en el segundo, los que se han llevado a cabo para analizar los procesos de asesoramiento desarrollados en los planteles.

3.4.1. Análisis de las fases del proceso de formación

En relación con el proceso de formación, hemos utilizado cuatro tipos de análisis: la primera se dirigió a identificar y analizar la estructura de la actividad conjunta en las sesiones de formación, tanto de la fase intensiva como de la fase de acompañamiento; la segunda, a contrastar el diseño del programa con su desarrollo efectivo; la tercera, a identificar algunas de las ayudas ofrecidas por el asesor-formador durante las sesiones de formación, y la última, a delimitar el nivel de satisfacción con el proceso de formación de cada uno de los participantes (asesor-formador, y asesoras participantes en la formación). A continuación, describiremos a detalle

cada uno de ellos.

3.4.1.1. Análisis de la estructura de la actividad conjunta a lo largo de las sesiones del proceso de formación

El análisis de la estructura de la actividad conjunta a lo largo de las sesiones del proceso de formación tenía como objetivo describir y comprender cómo los participantes en dichas sesiones organizan y estructuran lo que dicen y hacen, estableciendo formas de actividad conjunta que posibilitan, facilitan o promueven ciertos dispositivos de ayuda educativa y ciertas formas de ajuste de dicha ayuda. En definitiva, es un análisis que nos permite acceder a algunas de las maneras en que el asesor-formador ayuda, o trata de ayudar, a las asesoras participantes a construir significados compartidos en torno a los contenidos que son objeto de la formación, es decir, en este caso, a comprender mejor, y transferir a su práctica como asesoras, los elementos de la estrategia general de asesoramiento que vertebra el proceso de formación.

Este análisis tomó como datos principales los registros de audio/vídeo de las sesiones del proceso de formación, en sus dos fases, y se realizó siguiendo las propuestas para el análisis de la interactividad desarrolladas por Coll y sus colaboradores (Coll, et al., 1992, 1995; Colomina, Onrubia, & Rochera, 2001; Coll, et al., 2008), en particular, en cuanto al primero de los niveles para el análisis de la interactividad establecido por estos autores.

La unidad básica de análisis que empleamos para ello fue, siguiendo las citadas propuestas de Coll y colaboradores, el "segmento de interactividad". Un segmento de interactividad se define, de acuerdo con Coll et al., (2008), como "un fragmento de actividad conjunta que presenta una determinada estructura de participación y que mantiene una unidad temática" (p. 45). Se entiende que cada tipo de segmento de interactividad tiene una cierta intencionalidad o función instruccional, y permite, facilita o promueve ciertas formas de ayuda educativa al servicio de dicha finalidad.

Procedimentalmente, los segmentos de interactividad se identifican a partir de dos criterios básicos: el cambio, sustancial y reconocible por el observador, en la estructura de participación social y académica (Erickson, 1989) que rige las actuaciones de los participantes en la interacción, y/o el cambio, sustancial y reconocible por el observador, en el contenido sobre el que versan dichas actuaciones. De acuerdo con ello, es posible identificar, para una situación determinada de enseñanza y aprendizaje, tipos de segmentos de interactividad que caracterizan

esa situación, que vienen definidos por, y pueden describirse a través de, patrones de específicos actuaciones de los participantes que responden a una determinada estructura de participación social y académica (Coll et al., 1992, 1995; Coll et al., 2008).

La identificación de los segmentos de interactividad a lo largo de las sesiones es el primer paso del análisis, que continua con el estudio de la frecuencia, duración, distribución, articulación y evolución en el tiempo de dichos segmentos. Para llevar a cabo dicho estudio, Coll y colaboradores proponen la elaboración e interpretación de lo que denominan "mapas de interactividad" (Coll et al., 1992, 1995; Coll et al., 2008), que son representaciones gráficas que muestran, respetando la escala temporal, la sucesión de segmentos de interactividad de una determinada sesión, o conjunto de sesiones, de un proceso de enseñanza y aprendizaje. La lectura de los mapas de interactividad permite identificar posibles "configuraciones de segmentos de interactividad" en las sesiones analizadas, definidas por Coll et al. (2008) como: "agrupaciones de segmentos de interactividad que aparecen de forma regular y sistemática en el mismo orden a lo largo de una situación didáctica o secuencia de actividad conjunta" (p. 47), y también permite detectar otras posibles formas de relación entre los segmentos de interactividad identificados, así como visualizar formas o patrones de evolución de los mismos *en* y *entre* las sesiones analizadas.

El conjunto del análisis se concibe, en la propuesta de Coll y sus colaboradores, como un proceso fundamentalmente inductivo y que se lleva a cabo mediante una sucesión de iteraciones que permiten definir, redefinir y refinar progresivamente la identificación de los segmentos de interactividad, su caracterización a partir de los patrones de actuación de los participantes que los conforman y delimitan, y la descripción de su distribución, articulación y evolución. El resultado de dicho proceso incluye tanto la identificación de los segmentos de interactividad que se van dando en las sesiones analizadas como la denominación y descripción de los tipos de segmentos de interactividad identificados y de los patrones de actuación que los caracterizan, así como la visualización de las relaciones en el tiempo entre los segmentos identificados en los mapas de interactividad. Igualmente, incluye la interpretación de todo ello en términos de las formas de ayuda educativa que la estructura de la interactividad que forman los diversos segmentos permiten, facilitan o promueven.

Siguiendo los procedimientos establecidos por Coll y colaboradores en los trabajos citados, la identificación de los segmentos de interactividad comportó, en nuestra investigación, un análisis

detallado de las sesiones recogidas en video, centrado en identificar los momentos en que se origina un cambio sustancial y reconocible por el observador en los patrones de actuación conjunta de los participantes y/o en el contenido sobre el que versa dicha actuación. Este procedimiento se realizó de forma iterativa y reiterada, para ajustar progresivamente la delimitación de los cambios de segmento y las actuaciones propias de cada uno, hasta establecer finalmente los patrones de actuación propios de cada tipo de segmento, delimitando las distintas actuaciones típicas tanto del asesor-formador como de las asesoras participantes y su interrelación.

Este trabajo permitió la elaboración de tablas que especificaban, para cada tipo de segmento identificado, tanto los patrones de actuación "dominantes" del segmento (patrones de actuación que aparecen siempre en ese tipo de segmento y lo definen) como los patrones de actuación "opcionales" en el mismo (patrones que aparecen en ocasiones, pero no siempre, en los segmentos de ese tipo, y que apoyan la función de los patrones dominantes y definitorios del segmento). Igualmente, permitió la elaboración de los mapas de interactividad correspondientes a las distintas sesiones de las dos fases del proceso de formación.

En el marco de este análisis, hemos adoptado algunos criterios para otorgar su credibilidad. Así, en primer lugar, se ha seguido, en el proceso de codificación, una estrategia de acuerdo entre jueces (Creswell, 2014) para asegurar la consistencia de los análisis. En esta estrategia, dos jueces independientes codifican el conjunto del corpus de datos por cada sesión del programa de formación, constatan los acuerdos y discuten los desacuerdos, para elaborar a partir del contraste, criterios más finos de identificación y categorización. El procedimiento se repite hasta que el porcentaje de acuerdo de los dos codificadores es, para el conjunto de los datos, superior al 90%. Esta estrategia se ha usado de manera habitual en la tradición de trabajos de análisis de la interactividad (véase Coll et al., 2008) en la que se basa el conjunto de este análisis. Por otro lado, a lo largo de todo el proceso de análisis se llevaron a cabo de manera sistemática sesiones de "debriefing" (Shenton, 2004) entre el investigador y su director, dirigidas a revisar y contrastar la aplicación de los procedimientos de análisis y los resultados obtenidos.

En nuestro caso, el procedimiento que seguimos, de carácter iterativo y de ida y vuelta entre teoría y datos, fue el siguiente: i) el investigador inicio el proceso de segmentación de las sesiones de formación, ii) se realizaron reuniones en donde el investigador y el director revisaban los datos para precisar los segmentos; iii) una vez que se habían acordado los

segmentos, uno de los jueces (el doctorando) realizaba la identificación de los patrones de actuación que caracterizaba a cada uno de ellos y les asignaba nombre; iv) cada vez que se concluía el análisis de cada una de las fases volvían a reunirse para discutir y resolver dudas, inconsistencias o dificultades sobre la aplicación de los códigos establecidos; v) una vez que se tenía un panorama global del análisis de todas las sesiones se volvían a revisar aquellos segmentos en donde persistía la duda sobre la asignación del nombre, se revisaban conjuntamente hasta alcanzar un acuerdo, refinando con ello al mismo tiempo los códigos.

3.4.1.2. Análisis del contraste del diseño y el desarrollo efectivo del programa de formación

El segundo tipo de análisis que se llevó a cabo fue el contraste del diseño del programa de formación con su desarrollo efectivo. Este análisis se apoyó en el análisis de la estructura de la interactividad previamente desarrollado.

El procedimiento para este tipo de análisis se llevó a cabo en dos pasos principales. En el primero, se elaboró, para cada sesión tanto de la fase intensiva como de la fase de acompañamiento, una tabla con dos columnas. En la columna de la izquierda, se colocaron, de manera sucesiva, todas las actividades para esa sesión contempladas en el programa de formación diseñado; esta información se extrajo de las entrevistas iniciales con el asesor-formador y de las planeaciones de las sesiones que se habían recogido. En la columna de la derecha, se recogieron, de manera igualmente sucesiva, las actividades y tareas desarrolladas efectivamente en las sesiones, de acuerdo con los segmentos de interactividad identificados en el análisis que hemos descrito en el epígrafe anterior y los mapas de interactividad elaborados para cada sesión.

El segundo paso consistió en contrastar sistemáticamente las actividades diseñadas y las efectivamente realizadas. A partir del contraste, se indicó, mediante un código de colores, la correspondencia entre unas y otras. Se usó el color verde cuando las actividades que se llevaron a cabo seguían lo diseñado, el rojo cuando las actividades previstas en el diseño no aparecían en la actividad conjunta, y el amarillo cuando las actividades diseñadas no se llevaron a cabo en el momento en que estaban planeadas, pero se realizaron en otro momento del proceso. Para concluir el contraste, al final de la tabla se incluyeron aquellas actividades efectivamente desarrolladas y que no estaban, en cambio, contempladas en el diseño.

3.4.1.3. Análisis de las ayudas del asesor-formador para la reflexión sobre la práctica ofrecidas durante el proceso de formación

El tercer tipo de análisis en este bloque se dirigió a identificar, de manera más fina que en el análisis de la estructura de la interactividad, algunas de las ayudas que brindó el asesor-formador a las asesoras participantes a lo largo del proceso de formación. En concreto, nos interesaba comprender mejor qué formas puntuales de ayuda utilizaba el asesor-formador para promover, en el diálogo con las asesoras participantes, la comprensión de los contenidos del programa y su transferencia a la práctica de las asesoras, al tiempo que el mantenimiento de una relación y un clima de colaboración mutua. De nuevo, los datos primarios para este análisis fueron los registros de audio/vídeo de las sesiones de formación, tanto de la fase intensiva como de la fase de acompañamiento.

Para llevar a cabo este análisis, se estableció un sistema de categorías elaborado "ad hoc" y parcialmente inspirado en las propuestas de Korthagen (1985) y Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf, y Webbles (2001) sobre las intervenciones que realizan los tutores de maestros en prácticas para ayudar a sus estudiantes a reflexionar sobre la práctica a partir de las aportaciones que los estudiantes realizan. Tomamos como referencia este tipo de categorías por cuanto, a pesar de las diferencias en la situación concreta y las características de los participantes (formación inicial frente a formación permanente, maestros en prácticas frente a asesoras en ejercicio), entendemos que hay un elemento de fondo compartido entre el rol del asesor-formador en nuestro proceso de formación y el rol del tutor de prácticas: el intento de ayudar a otro a mejorar su práctica profesional a través de la reflexión sobre dicha práctica. En este sentido, nos interesó, en nuestro proceso, ver cómo el asesor-formador, en el marco de las formas de organización de la actividad conjunta identificadas en el análisis de la interactividad, partía de las aportaciones y reflexiones de las asesoras participantes en el proceso y las retomaba para promover el aprendizaje de los contenidos de la formación.

Las categorías finalmente establecidas para este análisis, resultado de un proceso reiterado de ida y vuelta entre las categorías de partida inspiradas en los trabajos citados y los datos, se presentan en la Tabla 3.7.

Tabla 3. 7

Categorías utilizadas para el análisis de las ayudas brindadas por el asesor-formador durante la fase intensiva

No.	Categoría	Definición
1	Pide aportaciones	Esta categoría se aplica cuando el asesor-formador, a través de alguna pregunta o indicación, solicita a las asesoras compartir alguna idea, duda o comentario sobre el tema que se discute. Esta categoría se puede concretar en actuaciones donde el asesor-formador realiza una pregunta abierta al grupo o bien en que se dirige directamente a alguna asesora para solicitar su participación, con la intención de poner en juego el punto de vista de las asesoras.
2	Aprueba o acepta las aportaciones de las asesoras	Esta categoría se aplica cuando en el discurso del asesor-formador se identifica que aprueba o acepta las aportaciones que las asesoras hacen sobre el tema que se está discutiendo. Estas actuaciones pueden ir desde un movimiento de cabeza asintiendo al mismo tiempo o al finalizar el comentario de la o las asesoras, hasta la aceptación o aprobación verbal (*si, ajá, claro*) o cualquier forma de afirmación que dé cuenta de que el asesor-formador está de acuerdo con las ideas que las asesoras aportan.
3	Ofrece pistas	Esta categoría se aplica cuando en el discurso del f asesor-formador se identifica que brinda algunas pistas para ayudar a las asesoras a enriquecer sus ideas, replantear sus comentarios, expresar con mayor claridad sus aportaciones y/o concretar sus sentimientos o necesidades sobre el tema que se está discutiendo.
4	Recapitula/ reconstruye	Esta categoría se aplica cuando en el discurso del asesor-formador se identifica que incorpora las aportaciones previamente realizadas por las asesoras participantes. Lo que nos permite identificar esta categoría es que el asesor-formador retoma en su discurso las palabras de las asesoras y las enuncia parafraseándolas, modificándolas, etc., siendo las palabras de los participantes las que se recuperan, al menos parcialmente, en el discurso del formador. El formador lo podrá hacer de distintas maneras: • Devolviendo la información en forma de resumen • Sintetizado las ideas de las asesoras dándoles estructura • Destacando las ideas claves dentro de las aportaciones de las asesoras.
5	Da *feedback*	Esta categoría se aplica cuando en el discurso del asesor-formador se identifica que éste realiza un comentario sobre las aportaciones que hacen las asesoras Podremos decir que el asesor-formador da *feedback* cuando: • Clarifica o completa alguna de las ideas que las asesoras han aportado

		• Amplia alguna de las aportaciones • Matiza o precisa el comentario de las asesoras. Lo que permite identificar este tipo de discurso frente a la categoría anterior es que la intervención que el asesor-formador hace se caracteriza esencialmente por comentar (vs. parafrasear) lo que las asesoras han dicho.
6	Aporta/ contribuye	Esta categoría se aplica cuando en el discurso del asesor-formador se identifiquen aportaciones o contribuciones propias dirigidas a ayudar a las asesoras a comprender y/o transferir los contenidos que se abordan en las sesiones. Lo que nos permite aplicar esta categoría es tener presente que las aportaciones o contribuciones que el asesor-formador hace van más allá de solo clarificar, matizar o comentar. Lo que el asesor-formador dice es algo nuevo, relacionado con lo que las asesoras dicen, pero que brinda información sustancialmente distinta sobre lo que se está tratando en la discusión.

Vale la pena subrayar que las seis categorías propuestas forman un continuo en cuanto al grado en que el asesor-formador modifica, o construye desde, las intervenciones de las asesoras: desde intervenciones o ayudas del asesor-formador que simplemente elicitan aportaciones de las asesoras, sin retomarlas, modificarlas o valorarlas (categoría 1, Pide aportaciones), hasta intervenciones en que el asesor-formador, aun partiendo de una aportación de las asesoras, realiza una aportación directa, distintiva y sustantiva al diálogo (categoría 6, Aporta/contribuye), pasando por diversas formas de retomar las aportaciones de las asesoras.

La unidad de análisis empleada para la codificación es el fragmento de intervención del asesor-formador. Se trata, por tanto, de una unidad temática o fragmento temático (García, Rosales & Sánchez, 2003, Solari, 2015) de extensión variable, que forma parte de un turno de habla del asesor-formador, y que se identifica cada vez que el asesor-formador lleva a cabo alguna de las formas de intervención contempladas en el sistema de categorías. Se entiende, por tanto, que en un turno de habla del asesor-formador puede haber uno o más fragmentos codificados, o ninguno, y que un fragmento no puede extenderse más allá del cierre del turno[2] de habla del asesor-formador.

[2] En determinadas ocasiones, dos intervenciones seguidas de un mismo hablante pueden considerarse un mismo turno. En concreto, en aquellos casos en que la intervención del otro no provoca ningún cambio en la contribución del hablante, de manera que las dos intervenciones pueden considerarse una unidad.

Este análisis se aplicó únicamente a aquellos segmentos de interactividad en que la reflexión sobre la práctica ocupaba un lugar relevante para la función instruccional del segmento. La selección de los segmentos que cumplían estas condiciones se realizó una vez concluido el análisis de la interactividad, y se detalla en los capítulos 4 y 5, una vez presentados los resultados del análisis de la interactividad tanto para la fase intensiva como para la fase de acompañamiento del proceso de formación. Este proceso de análisis se llevó a cabo mediante el programa de análisis cualitativo Atlas. Ti, versión 7.

Del mismo modo que para el análisis de la interactividad, la credibilidad del análisis de las ayudas se llevó a cabo realizando los mismos procedimientos, tanto para la codificación de los datos (consenso entre jueces) como, para la revisión y contraste de la aplicación de los procedimientos de análisis y los resultados obtenidos (*debriefing*). En este caso, la diferencia sustancial fue que el proceso de codificación se llevó a cabo de manera deductiva, ya que los códigos fueron definidos desde la teoría y aplicados a los datos. En este sentido, el procedimiento se llevó a cabo i) extrayendo las categorías de los aportes teóricos revisados, ii) se discutió en conjunto la definición de las categorías construidas, iii) se aplicaron las categorías a una muestra de los datos, iv) se hicieron ajustes a las categorías y v) finalmente se aplicaron a la totalidad de los datos.

3.4.2. Análisis de la satisfacción de los participantes con el proceso de formación

A continuación, presentaremos los procedimientos de análisis empleados para conocer el nivel de satisfacción de los participantes del proceso de formación. Iniciaremos introduciendo la forma en que se llevó a cabo el análisis de los datos del asesor-formador, para continuar con la presentación del proceso de análisis de los datos de las asesoras.

3.4.2.1. Análisis de la satisfacción del asesor-formador

Las fuentes principales de datos para el análisis de la satisfacción del asesor-formador fueron las trascripciones de las entrevistas finales de cada una de las fases del proceso de formación. El análisis de contenido de las entrevistas se llevó a cabo en dos pasos. En un primer momento, se realizó un análisis inductivo, a través del cual se obtuvieron una serie de temas que el asesor-formador manifestaba de forma reiterada. Seguidamente, se exploraron estos temas para delimitar si el asesor realizaba, con respecto a ellos, valoraciones positivas, valoraciones

negativas o una identificación de dificultades percibidas. El proceso de codificación se llevó a cabo mediante el programa de análisis cualitativo Atlas. Ti, versión 7.

3.4.2.2. Análisis de la satisfacción de las asesoras

Con relación al análisis de la satisfacción de las asesoras en ambas fases, se llevó a cabo un doble procedimiento de análisis de contenido. En primer lugar, se realizó un análisis inductivo de cada una de las fuentes de datos (transcripción de *focus-group* de la fase intensiva y transcripciones de las entrevistas finales de la fase de acompañamiento) con la intención de identificar de qué hablaban prioritariamente las asesoras, es decir, donde ponían el énfasis en sus comentarios, qué destacaban de la formación, qué les había parecido más significativo de la experiencia, etc. De nuevo, se utilizó para ello el programa Atlas. Ti, versión 7.

En un segundo momento, se realizó un análisis deductivo, buscando la valoración de las asesoras sobre algunas cuestiones específicas sobre las cuales nos interesaba tener información. Para ello, se establecieron a priori una serie de categorías y códigos específicos relativos a aspectos concretos del proceso de formación desarrollado sobre los que nos interesaba conocer la valoración y satisfacción de las asesoras participantes. Las categorías y códigos que se consideraron se presentan en la Tabla 3.8.

Tabla 3. 8

Categorías y códigos relacionados con la valoración y satisfacción de las asesoras participantes con las fases del proceso de formación

No.	**Categoría**	**Descripción**	**Códigos asociados**	
			Fase intensiva	**Fase de acompañamiento**
1	Componentes del proceso de formación	Intervenciones relacionadas con la organización y desarrollo de las sesiones, contenidos y actividades, así como con la selección de los materiales empleados en la formación	1. Se habla sobre los contenidos 2. Se habla sobre los objetivos de la formación 3. Se habla de los materiales utilizados en el proceso de formación 4. Se habla de las actividades diseñadas 5. Se habla sobre la organización de las sesiones (tiempo)	1. Se habla de la organización de las sesiones 2. Se habla de las actividades 3. Se habla del tiempo 4. Se habla de las tareas previas 5. Se habla de los materiales

2	Dinámica del proceso de formación	Intervenciones acerca del ambiente que se generó en las sesiones de formación, así como la dinámica que se vivió en el proceso de formación	6. Ambiente de confianza y seguridad 7. Dinámica del proceso	6. Ayuda a la reflexión sobre la práctica 7. Ayuda a revisar la propia práctica 8. Dinámica del proceso de formación 9. Ambiente de confianza
3	Resultados de aprendizaje	Intervenciones acerca de la comprensión de los contenidos abordados, así como de la transferencia de estos a la práctica asesora de las participantes, y que pongan de manifiesto la revisión y reflexión sobre la práctica de las asesoras	8. Expectativas de la formación 9. Transferencia/revisión/ reflexión sobre los aprendido 10. Conocimientos adquiridos	10. Expectativas de la formación 11. Utilidad de lo aprendido 12. Conocimientos adquiridos
4	Rol del asesor-formador	Intervenciones relativas al el papel que desempeñó el asesor-formador a lo largo del proceso de formación, considerando aquellas actuaciones que las asesoras destaquen como favorecedoras del mejor desarrollo de las sesiones	11. Ayudas del asesor-formador a la cara cálida del proceso de formación 12. Ayudas del asesor-formador a la comprensión de los contenidos 13. Ayudas del asesor-formador a la transferencia de los contenidos	13. Ayudas del asesor-formador a la cara cálida del proceso de formación 14. Ayudas del asesor-formador a la comprensión de los contenidos 15. Ayudas del asesor-formador a la transferencia de los contenidos

Tras la codificación, y de manera similar a lo realizado en el caso del asesor-formador, se identificaron aquellas citas en el discurso de las asesoras que constituían valoraciones positivas, valoraciones negativas, identificación de dificultades en el proceso o propuestas de mejora, relacionadas con las categorías y códigos establecidos. Como en el resto del análisis de satisfacción, el proceso se llevó a cabo con el programa Atlas. Ti versión 7.

De la misma manera que en los análisis anteriores (interactividad y análisis de las ayudas del asesor-formador) La credibilidad de la codificación y del análisis e interpretación de los datos se llevó a cabo empleando los mismos procedimientos que en los análisis anteriores. El proceso fue

llevado a cabo en este caso de dos maneras, inductivo y deductivo, manteniendo y adaptando en cada caso los procedimientos básicos descritos ya en el apartado 3.4.1.1 de este capítulo.

3.4.3. Análisis de los procesos de asesoramiento

En los siguientes epígrafes presentaremos los procedimientos de análisis empleados para examinar los procesos de asesoramiento desarrollados por las asesoras. Iniciaremos presentando cómo hemos analizado los cambios identificados en las prácticas tanto de las asesoras participantes en la formación como de los profesores a los que las asesoras han asesorado en los planteles. Seguidamente, expondremos lo relacionado con los procedimientos de análisis utilizados para identificar los niveles de satisfacción tanto de las asesoras como de los profesores.

3.4.3.1. Análisis de los cambios de las prácticas de las asesoras y profesoras

A continuación, presentaremos los procedimientos empleados para identificar los cambios en las prácticas tanto de las asesoras como de las profesoras participantes en los procesos de asesoramiento.

3.4.3.1.1. Análisis de los cambios en las prácticas de las asesoras

Para llevar a cabo el análisis de los cambios en las prácticas de las asesoras empleamos dos fuentes principales de datos: las planeaciones de cada una de las fases del proceso de asesoramiento y los auto-informes de las sesiones desarrolladas. Como fuente secundaria, se recurrió a la entrevista final con las asesoras, especialmente para obtener información complementaria sobre uno de los elementos de la estrategia de asesoramiento, los recursos discursivos.

El análisis de estos datos se llevó a cabo con apoyo de una rúbrica diseñada ex profeso para esta tarea. Consideramos que la rúbrica era un instrumento que podría ayudar a responder a los objetivos de la investigación, puesto que podría permitir, a partir de las dimensiones que la forman y los niveles de actuación considerados en cada una de ellas, identificar el grado en que ciertos elementos de la estrategia de asesoramiento se hacían presentes o no en la práctica de las asesoras. La rúbrica se elaboró a partir de un proceso de ida y vuelta entre teoría y datos, que permitió el refinamiento progresivo de los niveles de actuación en las distintas dimensiones.

La rúbrica final consideraba seis dimensiones, que corresponden a otros tantos aspectos constituyentes de la estrategia de asesoramiento objeto de la formación:

- Fases de la estrategia de asesoramiento: en esta dimensión nos interesaba identificar si las asesoras utilizan de manera sistemática en sus procesos de asesoramiento (planeación y desarrollo) las cinco fases propuestas por la estrategia de asesoramiento objeto de la formación.
- Procedimientos: en esta dimensión nos interesaba identificar si las asesoras incorporan en sus procesos de asesoramiento (planeación y desarrollo) todos o algunos de los procedimientos que la estrategia propone para cada una de las fases.
- Tareas: en esta dimensión nos interesaba identificar hasta qué punto las asesoras utilizaban en sus procesos de asesoramiento los diversos tipos de tareas de asesoramiento contemplados en la estrategia.
- Recursos discursivos: en cuanto a esta dimensión, nos interesaba identificar en qué grado las asesoras toman en consideración en su planeación y durante el desarrollo de sus procesos de asesoramiento los recursos discursivos propuestos en la estrategia de asesoramiento.
- Contenido de mejora: en esta dimensión nos interesaba identificar si las asesoras lograron concretar de manera clara y acotada un contenido de mejora para sus procesos de asesoramiento.
- Estructuración del tiempo: en esta dimensión nos interesaba identificar si la organización y estructuración del tiempo en la estrategia de asesoramiento se adecúa a las propuestas y criterios al respecto de la estrategia objeto de la formación.

Para cada una de estas seis dimensiones, la rúbrica establece cuatro niveles de actuación de las asesoras, los cuales delimitan otros tantos grados de incorporación de los elementos que propone la estrategia a su práctica. De manera global, estos cuatro niveles corresponden a un recorrido que va desde un punto en que las asesoras apenas incorporan algunos elementos de la estrategia y de manera puntual, hasta un punto en el que incorporan todos los elementos de la estrategia y lo hacen siempre a lo largo de la puesta en marcha de los procesos de asesoramiento. Este recorrido general se define operacionalmente de manera específica en función de las características de cada dimensión. A continuación, en la Tabla 3.9., mostramos la versión definitiva de la rúbrica utilizada.

Tabla 3. 9

Rúbrica para el análisis de los cambios implementados en su práctica por las asesoras.

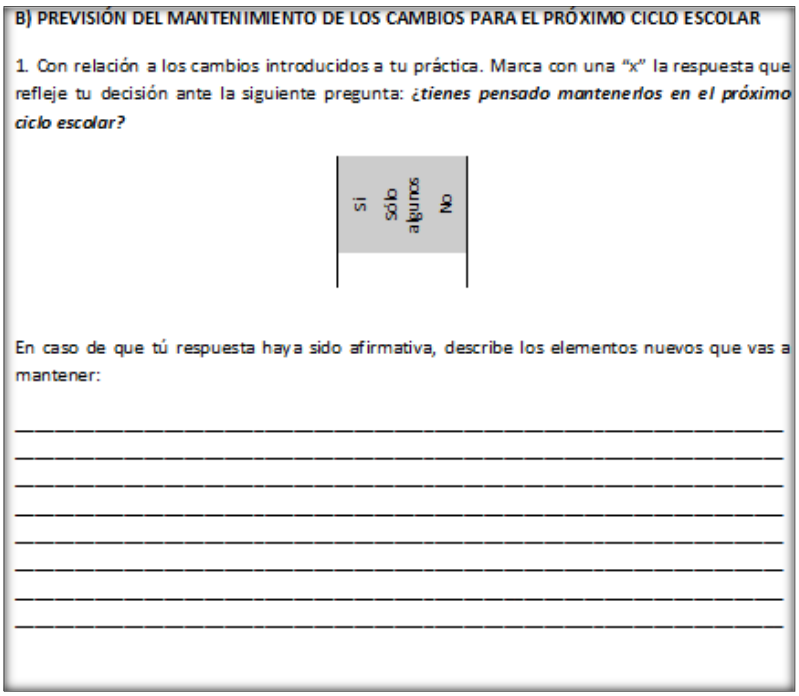
Dimensión	**Descripción**	**Nivel IV**	**Nivel III**	**Nivel II**	**Nivel I**
Fases	La asesora utiliza las fases de la estrategia como un referente básico para planificar y describir los procesos de asesoramiento	Las fases de la estrategia se utilizan ***siempre*** como referente para planificar o describir el proceso de asesoramiento	Las fases de la estrategia se utilizan ***mayoritariamente*** como referente para planificar o describir el proceso de asesoramiento	Las fases de la estrategia se utilizan ***puntualmente*** como referente para planificar o describir el proceso de asesoramiento	Las fases de la estrategia no se utilizan ***nunca*** como referente para planificar o describir el proceso de asesoramiento
Procedimientos	La asesora utiliza los procedimientos que propone la estrategia como un referente básico para planificar y describir los procesos de asesoramiento	Los procedimientos que propone la estrategia se utilizan ***siempre*** como referente para planificar o describir el proceso de asesoramiento	Los procedimientos que propone la estrategia se utilizan ***mayoritariamente*** como referente para planificar o describir el proceso de asesoramiento	Los procedimientos que propone la estrategia se utilizan ***puntualmente*** como referente para planificar o describir el proceso de asesoramiento	Los procedimientos que propone la estrategia se utilizan ***nunca*** como referente para planificar o describir el proceso de asesoramiento
Tareas	La asesora emplea las distintas tareas que propone la estrategia para organizar el trabajo entre y durante las sesiones del proceso de asesoramiento	Se especifican siempre tareas en el interior de las sesiones y entre las sesiones	Se especifican siempre tareas en el interior de las sesiones o entre las sesiones (pero no en ambos momentos)	Se especifican a veces tareas en el interior de las sesiones o entre las sesiones	No se especifican tareas ni en el interior de las sesiones ni entre sesiones
Recursos discursivos	La asesora usa los recursos discursivos que plantea la estrategia en la planificación y el desarrollo de las sesiones del proceso de asesoramiento	Los recursos discursivos que propone la estrategia se utilizan ***siempre*** como referente para planificar y describir el proceso de asesoramiento	Los recursos discursivos que propone la estrategia se utilizan ***mayoritariamente*** como referente para planificar y describir el proceso de asesoramiento	Los recursos discursivos que propone la estrategia se utilizan ***puntualmente*** como referente para planificar y describir el proceso de asesoramiento	Los recursos discursivos que propone la estrategia no se utilizan ***nunca*** como referente para planificar y describir el proceso de asesoramiento
Contenido de mejora	Se cuenta con un contenido de mejora formulado de manera explícita y claramente acotado en el proceso de asesoramiento	El contenido de mejora esta formulado de manera explícita y está claramente acotado y además describe indicadores de progreso	El contenido de mejora esta formulado de manera explícita y está claramente acotado	El contenido de mejora esta formulado de manera explícita pero no está claramente acotado	No se hace explícito el contenido de mejora
Estructuración del tiempo	La asesora organiza el asesoramiento (organización inter e intra sesiones) de manera coherente con los principios y criterios de la estrategia	El proceso de asesoramiento se estructura ***siempre*** por sesiones y existe siempre una temporalización interna en cada sesión	El proceso de asesoramiento se estructura ***siempre*** por sesiones y existe ***a veces*** una temporalización interna en cada sesión	El proceso de asesoramiento se estructura ***a veces*** por sesiones y existe ***a veces*** una temporalización interna en cada sesión	El proceso de asesoramiento ***nunca*** se estructura por sesiones y ***a veces*** existe una temporalización interna en cada sesión

El procedimiento para llevar a cabo este análisis consistió en vaciar y codificar en los distintos niveles cada uno de los documentos (planeaciones y auto-informes) que las asesoras habían elaborado durante el proceso de asesoramiento. Una vez realizada la codificación de cada dimensión se procedió a vaciar la información en una hoja de Excel, la cual contenía las seis dimensiones por cada proceso de asesoramiento. Este proceso nos permitió ubicar cada uno de los asesoramientos en los niveles que se establecen en la rúbrica.

Se mantuvieron los procedimientos para otorgar credibilidad a la codificación y el análisis e interpretación de los datos mencionados anteriormente. En concreto: i) se construyeron de manera conjunta las dimensiones a analizar definiendo al mismo tiempo, los cuatro niveles de actuación, ii) el investigador aplicó los códigos a una muestra de los datos, iii) se revisó conjuntamente (investigador y director) la codificación y se hicieron algunos ajustes a las definiciones de los niveles de actuación, iii) el investigador y el director de manera separada aplicaron los códigos a una muestra de los datos, iv) se revisaban conjuntamente hasta alcanzar un acuerdo, refinando con ello al mismo tiempo los códigos.

3.4.3.1.2. Análisis de los cambios en las prácticas de las profesoras

Este análisis se llevó a cabo a partir de dos fuentes de datos: el cuestionario final a los profesores y los auto-informes de la Fase 4 que cada una de las asesoras elaboró. Del cuestionario final aplicado a las profesoras, se recuperó la información de dos preguntas en concreto. Estas dos preguntas estaban dirigidas a que las profesoras manifestaran su decisión por mantener o no los cambios introducidos en su práctica, y explicitaran los elementos que habían decidido mantener para el próximo ciclo escolar. En la figura 3.1 se recogen estas dos preguntas.



B) PREVISIÓN DEL MANTENIMIENTO DE LOS CAMBIOS PARA EL PRÓXIMO CICLO ESCOLAR

1. Con relación a los cambios introducidos a tu práctica. Marca con una "x" la respuesta que refleje tu decisión ante la siguiente pregunta: ***¿tienes pensado mantenerlos en el próximo ciclo escolar?***

Si	Sólo algunos	No

En caso de que tú respuesta haya sido afirmativa, describe los elementos nuevos que vas a mantener:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Fig. 3.1 Preguntas del cuestionario del cual se obtuvo la información referente a los cambios en las prácticas de las profesoras

En cuanto a los auto-informes elaborados por las asesoras, llevamos a cabo un análisis de contenido centrando nuestro interés en rescatar aquellos elementos que las asesoras pusieran de manifiesto sobre los cambios observados en la práctica de los profesores y sobre su disposición para mantenerlos. Esto nos permitió triangular la información con las respuestas que las profesoras habían dado a las preguntas del cuestionario final.

3.4.3.2. Análisis de la satisfacción de las asesoras y profesoras con los procesos de asesoramiento

En este apartado presentaremos el procedimiento que se siguió para analizar la información relacionada con la satisfacción de los actores del proceso de asesoramiento, asesoras y profesores, respectivamente.

3.4.3.2.1. Análisis de la satisfacción de las asesoras con los procesos de asesoramiento

El análisis de la satisfacción de las asesoras con los procesos de asesoramiento se realizó a partir de la información de la entrevista final realizada al concluir el proceso de formación. Se llevó a cabo un análisis de contenido de la entrevista a partir de siete dimensiones: satisfacción global

con el proceso de asesoramiento, percepción de la satisfacción de los profesores con el proceso de asesoramiento, clima del proceso de asesoramiento, comentarios de las asesoras en relación a los cambios introducidos en la práctica de las profesoras, puntos fuertes del proceso de asesoramiento, dificultades enfrentadas durante el proceso de asesoramiento, y sostenibilidad de la estrategia de asesoramiento aplicada. En la Tabla 3. 10 presentamos estas categorías y su descripción.

Tabla 3.10

Dimensiones de análisis de la satisfacción de las asesoras con los procesos de asesoramiento.

Dimensiones	**Descripción**
Satisfacción global	Se incluye en esta dimensión las aportaciones de las asesoras en la entrevista relacionadas con los elementos con los que se encuentran satisfechas o no, vinculados directamente con el proceso de asesoramiento.
Percepción de satisfacción de los profesores	En esta dimensión se incluyen las aportaciones de las asesoras en la entrevista vinculadas a la percepción de las asesoras sobre el nivel de satisfacción de las profesoras participantes de los procesos de asesoramiento. Se recogerán tanto las afirmaciones positivas como negativas y, considerando la diversidad de elementos que las profesoras manifiesten.
Clima del proceso de asesoramiento	Se incluyen en esta dimensión las aportaciones de las asesoras en la entrevista relacionadas con el clima que prevaleció durante el proceso de asesoramiento. Del mismo modo que para las otras dimensiones se recogerán tanto las valoraciones positivas como negativas.
Comentarios en relación a los cambios en las prácticas de las profesoras	En esta dimensión se incluyen las aportaciones de las asesoras en la entrevista vinculadas a la sostenibilidad de los cambios introducidos por las profesoras.
Puntos fuertes del proceso de asesoramiento	En esta dimensión, se incluyen las aportaciones de las asesoras en la entrevista vinculadas a los elementos del proceso que fueron favorecedores de la dinámica del asesoramiento.
Dificultades enfrentadas durante el proceso de asesoramiento	Se incluyen en esta dimensión las aportaciones de las asesoras en la entrevista relacionadas con las dificultades que las asesoras enfrentaron durante la puesta en marcha de los procesos de asesoramiento.
Sostenibilidad de la estrategia	Se incluyen en esta dimensión las aportaciones de las asesoras en la entrevista relacionadas con la posibilidad de introducir elementos de la estrategia a su práctica asesora, así como la posibilidad de transferir a otros asesores la estrategia de asesoramiento empleada.

El proceso de análisis se llevó a cabo con el programa Atlas. Ti. Una vez codificadas las entrevistas se organizó una hoja de Excel para vaciar las citas obtenidas del análisis. Este procedimiento se llevó a cabo por cada una de las entrevistas realizadas a las asesoras. Haber llevado a cabo este trabajo nos facilitó el análisis de cada uno de los procesos de asesoramiento y la interpretación de los resultados.

Para otorgar credibilidad a la codificación y al análisis e interpretación de los datos se llevaron a cabo los procedimientos mencionados anteriormente (consenso entre jueces y "debriefing"). Las tareas que se realizaron para este proceso, mantuvieron los tres componentes básicos descritos en el apartado 3.4.1.1 de este capítulo (codificación, revisión conjunta y modificación y, vuelta a codificar).

3.4.3.2.2. Análisis de la satisfacción de las profesoras con los procesos de asesoramiento

La satisfacción de las profesoras con los procesos de asesoramiento se determinó mediante un análisis estadístico descriptivo de los cuestionarios finales que respondieron al término de los procesos de asesoramiento. Las dimensiones que integraban el cuestionario final y su descripción se presentan en la Tabla 3.11. En todos los casos, las respuestas se solicitaban sobre una escala de cinco grados o niveles de satisfacción (Muy Satisfecho, Satisfecho, Medianamente Satisfecho, Insatisfecho, Muy Insatisfecho).

Tabla 3.11

Dimensiones de análisis para obtener el nivel de satisfacción de las profesoras participantes de los procesos de asesoramiento

Dimensiones	Descripción
Satisfacción global	Nivel de satisfacción que manifiestan las asesoras con la totalidad del proceso de asesoramiento.
Satisfacción con los contenidos	Nivel de satisfacción que las asesoras manifiestan con relación a los contenidos de mejora abordados en los procesos de asesoramiento.
Satisfacción con la organización de las sesiones	Nivel de satisfacción que las asesoras declaran con relación a la forma en que se organizaron las sesiones del proceso de asesoramiento.
Satisfacción con el rol del asesor-formador (cara fría)	Nivel de satisfacción que las asesoras manifiestan con relación al rol del asesor-formador, específicamente sobre la cara fría de la colaboración en el proceso de asesoramiento.
Satisfacción con el rol del asesor-formador (cara cálida)	Nivel de satisfacción que las asesoras manifiestan con relación al rol del asesor-formador, específicamente sobre la cara cálida de la colaboración en el proceso de asesoramiento.

El conjunto de análisis propuestos permite, a nuestro entender, abordar satisfactoriamente los diversos objetivos planteados para nuestra investigación. La Tabla 3.12. muestra, a modo de síntesis y como cierre del presente apartado, los distintos tipos de análisis que acabamos de presentar, sus fuentes de datos principales y secundarias, y los objetivos y sub-objetivos de la investigación a los que se vincula cada tipo de análisis.

Tabla 3.12

Síntesis de los tipos de análisis realizados en la investigación, sus fuentes de datos principales y secundarios, y los objetivos y sub-objetivos de la investigación a los que se vinculan

Tipo de análisis	Fuente de datos principales	Fuente de datos secundarias	Objetivos
Análisis de la interactividad propuesto por Coll y colaboradores (Coll, et al., 1992, 1995; Coll, et al., 2008)	Registro audio/video de las sesiones del proceso de formación	Recogida de materiales empleados y elaborados en las sesiones	1.1
Análisis del contraste del diseño y el desarrollo efectivo del programa de formación	Diseño/Planeación del programa de formación	Registro audio/video de las sesiones del proceso de formación Entrevista inicial del asesor-formador	1.2
Análisis de las ayudas brindadas por el asesor-formador, tomando parcialmente como referencia lo propuesto por Korthagen (1985, 2001)	Registro audio/video de las sesiones del proceso de formación	Recogida de materiales empleados y elaborados en las sesiones Entrevistas / cuestionarios / grupo de enfoque antes, durante y después del proceso de formación	1.3
Análisis de contenido para conocer la satisfacción de los participantes con el proceso de formación	Entrevistas/ *focus group* con el asesor-formador y asesoras	Cuestionario inicial y de seguimiento dirigido a las asesoras	2.3
Análisis de contenido y documental para identificar el cambio en las prácticas de las asesoras que guiaban los procesos de asesoramiento	Planeaciones y auto-informes de las sesiones de asesoramiento	Entrevistas después del proceso de asesoramiento Recogida de materiales empleados y elaborados en las sesiones de asesoramiento	2.1
Análisis de contenido y documental para identificar el cambio en las prácticas de las profesoras participantes del proceso de asesoramiento	Auto-informes de las sesiones de asesoramiento	Cuestionarios después de los procesos de asesoramiento Recogida de materiales empleados y elaborados en las sesiones de asesoramiento	2.2
Análisis de contenido y estadístico-descriptivo para conocer la satisfacción de los participantes con el proceso de asesoramiento	Entrevista final a las asesoras y cuestionario final a las profesoras	Auto-informes de las sesiones	2.3

Capítulo 4.
Resultados de la fase intensiva del proceso de formación

4.1. Formas de organización de la actividad conjunta de la fase intensiva del proceso de formación

4.1.1. Descripción de las formas de la actividad conjunta de la fase intensiva del proceso de formación

4.1.2. Distribución, articulación y evolución en el tiempo de las formas de organización de la actividad conjunta de la fase intensiva del proceso de formación

4.1.3. Bloques de segmentos y ayuda del asesor-formador a lo largo de la fase intensiva del proceso de formación

4.1.4. En síntesis…

4.2. Contraste del diseño de la fase intensiva y su desarrollo efectivo

4.2.1. En síntesis…

4.3. Ayudas brindadas por el asesor-formador durante la fase intensiva del proceso de formación

4.3.1. Presencia y frecuencia de los tipos de ayuda ofrecidos por el asesor-formador en la fase intensiva

4.3.2. Distribución de los tipos de ayuda ofrecidos por el asesor-formador en cada tipo de segmento

4.3.3. En síntesis…

4.4. Satisfacción del asesor-formador y de las asesoras participantes con la fase intensiva del proceso de formación

4.4.1. Satisfacción del asesor-formador con relación a la fase intensiva del proceso de formación

4.4.2. En síntesis…

4.4.3. Satisfacción de las asesoras con relación a la fase intensiva del proceso de asesoramiento

4.4.3.1. Análisis inductivo

4.4.3.2. Análisis deductivo

4.4.3.3. En síntesis…

4. Resultados de la fase intensiva del proceso de formación

El contenido del presente capítulo recoge los resultados obtenidos en el análisis de la fase intensiva del proceso de formación. Para ello, presentaremos, en primer lugar, cómo se organiza y evoluciona la actividad conjunta entre asesor-formador y asesoras. Seguidamente, expondremos los resultados obtenidos al contrastar el diseño inicial del proceso de formación en esta fase y su desarrollo efectivo. Para continuar, expondremos los resultados relacionados con las ayudas que el asesor-formador brinda a las asesoras para comprender y transferir los contenidos, objeto de la formación, a su práctica asesora. Para concluir, presentaremos los resultados relativos a los niveles de satisfacción que manifestaron las asesoras y el asesor-formador al concluir esta fase del proceso de formación.

4.1. Formas de organización de la actividad conjunta de la fase intensiva del proceso de formación

Siguiendo el procedimiento presentado en el capítulo 3, el análisis de las ocho sesiones de la fase intensiva del proceso de formación se inicia con la identificación de los segmentos de interactividad. Como se recordará, los segmentos de interactividad se entienden como fragmentos o partes de la actividad conjunta que se articulan en torno a un patrón de actuaciones regulares y reconocibles de los participantes, y en torno a un determinado contenido (Coll et al., 1992; Coll, et al., 2008). Identificar los segmentos de interactividad nos permite establecer lo que los autores citados denominan “estructura de la actividad conjunta” de las sesiones de formación.

De acuerdo con los procedimientos establecidos en los trabajos citados, la identificación de los segmentos de interactividad nos lleva a realizar un análisis detallado de las sesiones recogidas en video, centrándonos en identificar los momentos en que se origina un cambio sustancial y reconocible por el observador en los patrones de actuación conjunta de los participantes y/o en el contenido sobre el que versa dicha actuación (Coll et al., 2008; Lago, 2006; Lago & Onrubia, 2011; Onrubia & Lago, 2008).

Este procedimiento, realizado de manera reiterada, nos permite ajustar progresivamente la delimitación de los cambios de segmento y las actuaciones propias de cada uno, teniendo como resultado la identificación de 30 tipos de segmentos de interactividad (SI) que aparecieron, en algún momento, a lo largo de las sesiones. Estos segmentos se enlistan a continuación:

1. SI de presentación por parte del asesor-formador de objetivos de la sesión/del proceso de formación.
2. SI de presentación de las asesoras participantes en el proceso de formación.
3. SI de establecimiento de acuerdos para el desarrollo de las sesiones del proceso de formación.
4. SI de presentación de contenidos teóricos de la sesión.
5. SI de presentación de contenidos teóricos de la sesión donde las asesoras toman nota de las ideas relevantes.
6. SI de tareas que realizan las asesoras en grupo pequeño empleando algunos textos.
7. SI de tareas que realizan las asesoras de manera individual empleando algunos textos.
8. SI de tareas que las asesoras realizan en grupo único empleando algunos textos
9. SI de tareas de análisis de casos que las asesoras realizan en grupo pequeño.
10. SI de tareas de reflexión que las asesoras realizan de manera individual sobre su práctica.
11. SI de tareas de reflexión que las asesoras realizan en grupo único sobre su práctica.
12. SI de tareas de reflexión que las asesoras realizan en grupo pequeño sobre su práctica.
13. SI de tareas de diseño de instrumentos y actividades de asesoramiento que las asesoras realizan en grupo único.
14. SI de tareas de diseño de instrumentos y actividades de asesoramiento que las asesoras realizan en grupo pequeño.
15. SI de elaboración del plan de la fase 1 de la estrategia de asesoramiento que las asesoras realizan en grupo pequeño.
16. SI de puesta en común de las tareas
17. SI de puesta en común de las tareas, donde el asesor-formador toma nota en la pantalla
18. SI sobre dudas, inquietudes de la puesta en marcha de los procesos de asesoramiento posteriores a la fase intensiva del proceso de formación.
19. SI de inquietudes, dudas, preguntas sobre los contenidos analizados en las sesiones anteriores.
20. SI de dudas relacionadas con la elaboración del plan de asesoría
21. SI de revisión de contenidos y actividades de la sesión anterior por parte de las asesoras.
22. SI de presentación de las tareas a realizar para la siguiente sesión.
23. SI de rescate de conocimientos previos de las asesoras sobre el contenido de la sesión.

24. SI de rescate de conocimientos previos que las asesoras realizan de manera individual sobre el contenido de la sesión
25. SI de recapitulación de la estrategia de asesoramiento contenido de la formación
26. SI de toma de acuerdos para el desarrollo de las siguientes sesiones
27. SI de valoración que las asesoras realizan en plenaria vinculado a la actividad de recapitulación
28. SI de valoración que las asesoras realizan en plenaria sobre la tarea de planeación de la fase 1 de la estrategia de asesoramiento
29. SI de valoración que las asesoras realizan en plenaria con relación a los acuerdos tomados al inicio del proceso de formación
30. SI de valoración que las asesoras realizan de manera individual sobre el proceso de formación en su fase intensiva

4.1.1. Descripción de las formas de la actividad conjunta de la fase intensiva del proceso de formación

En lo que sigue, describiremos con cierto detalle los diversos tipos de segmentos identificados, especificando, para cada caso, tanto los patrones de actuación dominantes de cada tipo de segmento (que definen el segmento y son "obligatorios" para considerar que el segmento aparece) como los patrones de actuación secundarios (y que pueden aparecer sólo en algunas instancias del tipo de segmento, pero no en todas). Realizaremos esta descripción mediante tablas que presentan, para cada tipo de segmento, dichos patrones de actuación. En las tablas, las actuaciones dominantes y definitorias del segmento se señalan en letra negrita. Se utilizan flechas ("→ o←") para representar las actuaciones de un patrón que tienen carácter secuencial (se producen una detrás de otra) y la barra ("/") para representar las actuaciones que tienen carácter simultáneo (se producen a la vez). A la par, en estas tablas se establece un color de fondo para cada tipo de segmento encontrado, que se utilizará en pasos posteriores del proceso de análisis para facilitar la representación gráfica de la estructura de la interactividad en las sesiones analizadas.

Iniciamos la presentación de estos segmentos con el SI de *presentación por parte del asesor-formador de los objetivos de la sesión y/o del proceso de formación,* el cual tiene como función dar a conocer a los asesores participantes en la formación lo que se espera que logren al finalizar las actividades propuestas para el conjunto del proceso de formación o para cada una de las

sesiones. Este tipo de segmento tiene presencia en todas las sesiones analizadas. Los patrones de actuación propios de este segmento se señalan a continuación.

SI de presentación por parte del asesor-formador de los objetivos de la sesión/del proceso de formación	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Presenta el objetivo la sesión/del programa ayudándose de una presentación en ppt /	**Siguen la presentación del asesor-formador**
Pregunta →	→Responden
Responde para clarificar←	←Preguntan

El SI denominado *de presentación de las participantes en el proceso de formación* tiene como finalidad obtener un panorama general del nivel de estudios, experiencia laboral y antigüedad que tienen las asesoras en el centro de trabajo donde laboran, así como identificar el tiempo que han dedicado a desarrollar la función de asesoría. Este tipo de segmento aparece solo una vez en el proceso de formación y se localiza en la primera sesión. Los patrones de actuación de este segmento se presentan a continuación.

SI de presentación de las asesoras participantes en el proceso de formación	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
El asesor-formador solicita a las asesoras que se presenten/	**Se presentan por turnos**
Pregunta para obtener mayor información→	→Responden ampliando su presentación

La función del SI *de establecimiento de acuerdos para el desarrollo de las sesiones del proceso de formación* consiste en establecer las reglas, roles, compromisos y responsabilidades, así como las condiciones, bajo las cuales tanto el asesor-formador como asesoras desarrollarán las tareas de la formación. Este tipo de segmento lo identificamos una sola vez en toda la fase intensiva del programa, de la misma forma que el segmento anterior, en la primera sesión. Los patrones de actuación propios del segmento se recogen a continuación.

SI de establecimiento de acuerdos para el desarrollo de las sesiones del proceso de formación	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
El asesor-formador propone el establecimiento de acuerdos de procedimiento /	**Siguen la propuesta**
Pide aportaciones para los acuerdos→	**→Reaccionan proponiendo algunas ideas**
Comenta la dinámica de trabajo esperada (tareas entre sesiones) /	Siguen la presentación del asesor-formador
Asume los acuerdos de manera implícita→	**→Aceptan los acuerdos de manera implícita**

Los dos tipos de segmentos que a continuación se describen cumplen una finalidad similar: presentar los contenidos teóricos de las sesiones. Sin embargo, esta finalidad se busca mediante patrones de actuación con algunas diferencias. Para ilustrar visualmente la relación entre estos dos tipos de segmentos, se han sombreado en dos colores similares.

El SI *de presentación de contenidos teóricos de la sesión* se vertebra en torno a la exposición de contenidos por parte del asesor-formador con la ayuda de presentaciones en ppt. A través del análisis realizado, se identifica este segmento en tres de las ocho sesiones (S1, S2 y S4). Las actuaciones que predominan en este tipo de segmento se muestran en la tabla siguiente.

SI de presentación de contenidos teóricos de la sesión	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Presenta los contenidos con ayuda de una presentación en ppt /	**Siguen la presentación del asesor-formador**
Ofrece la posibilidad de preguntar-comentar→	**→Preguntan**
Sigue las aportaciones←	←Aportan
Amplia ←	←Comentan
Comprueba comprensión de los contenidos→	**→Afirman**

El SI *de presentación de contenidos teóricos de la sesión donde las asesoras toman nota de las ideas relevantes* incluye actuaciones similares del asesor-formador y asesoras, pero en este caso, a diferencia del tipo de segmento anterior, el asesor-formador solicita a las asesoras que tomen notas de forma escrita de aquellas ideas que está presentando y que les parezcan más relevantes, bien porque les permiten entender los contenidos que se están tratando, bien

porque les generan dudas o dificultades en su comprensión. Este segmento tiene presencia en las sesiones 3 y 5 de las analizadas, y forma parte de una configuración de actividades que permitirá, posteriormente, el uso de las notas recabadas en este momento.

SI de presentación de contenidos teóricos de la sesión	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Presenta los contenidos con ayuda de una presentación en ppt /	**Siguen la presentación del asesor-formador**
Ofrece la posibilidad de preguntar-comentar→	**→Preguntan**
Sigue las aportaciones←	←Aportan
Amplia ←	←Comentan
Comprueba comprensión de los contenidos→	**→Afirman**

Los diez tipos de segmentos que se describen a continuación tienen como característica en común, la intención de que las asesoras participantes en la formación lleven a cabo algún tipo de tarea. La forma de llevar a cabo estas tareas, sin embargo, varía en cuanto al tipo de material que sirve de base para desarrollarlas, a la finalidad y características de la tarea en cuestión, y al tipo de organización social que se hace de la actividad. De acuerdo con ello, podemos identificar diez tipos distintos de segmentos relacionados con la realización de tareas, que sombreamos con diversas tonalidades de verde y en que utilizamos diversas tramas para diferenciarlos.

El SI *de tareas que realizan las asesoras en grupo pequeño empleando algunos textos* tiene como finalidad que las asesoras recuperen ideas relevantes de los textos de lectura propuestos por el asesor-formador, que les permitan contar con elementos para discutir los planteamientos teóricos presentados y construir significados compartidos sobre los contenidos de las sesiones. Las actuaciones propias de este tipo de segmento se muestran en la tabla siguiente. Es importante destacar que este segmento tiene presencia únicamente en la primera sesión de la fase intensiva del proceso.

SI de tareas que realizan las asesoras en grupo pequeño empleando algunos textos	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Presenta tarea a realizar/	**Siguen la presentación**
Organiza los grupos de trabajo→	**→Trabajan en pequeños grupos compartiendo el análisis de los textos**
Sigue el trabajo de los grupos→	**→Discuten entre los integrantes del equipo las ideas relevantes de los textos**
Ofrece posibilidad de preguntar- comentar→ → Responde	→Preguntan →
Recuerda tarea/	Siguen la indicación
Participa de manera espontánea con los grupos/	Grupo escucha las aportaciones
Avisa del tiempo restante→	→Apresuran el trabajo

El SI *de tareas que las asesoras realizan de manera individual empleando algunos textos* también comparte la finalidad de que las asesoras recuperen ideas relevantes de los textos que les ayuden a comprender los planteamientos teóricos de los contenidos que se tratan en las sesiones. Sin embargo, este segmento se define por el trabajo individual que hacen las asesoras con el texto, es decir, se vertebra alrededor de una tarea de análisis individual. Este segmento se presenta solo en una ocasión y se ubica dentro de la segunda sesión del proceso desarrollado. Los patrones de actuación de este segmento se presentan a continuación.

SI de tareas que las asesoras realizan de manera individual empleando algunos textos	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Presenta la tarea a realizar/	**Trabajan de manera individual**
Sigue el trabajo de las asesoras	**/Leen el texto, toman notas**
Responde aclarando dudas←	←Preguntan

La finalidad del SI *de tareas que las asesoras realizan en grupo único empleando algunos textos* es que las asesoras participantes compartan y discutan las ideas principales de un texto analizado con anterioridad a la sesión. En este caso, la actividad conjunta se caracteriza por generar intercambio de ideas en torno a un tópico en particular, donde las asesoras comparten sus interpretaciones y el asesor-formador ayuda a comprender de manera clara los contenidos

que en ese momento se discuten. Este segmento tiene presencia en la sesión 7 del proceso de formación, apareciendo en dos ocasiones. Los patrones de actuación se describen a continuación.

SI de tareas que realizan las asesoras en grupo único empleando algunos textos	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Presenta la tarea a realizar/	**Siguen la presentación**
Plantea las preguntas que guiarán la discusión/	**Toman nota**
Escucha las intervenciones	**/Intervienen comentando las ideas importantes del texto**
Aporta ideas para enriquecer la discusión→	**→ Complementan o explican**
Enriquece o aclara las aportaciones→	**→Toman nota de las reflexiones**
Escribe las ideas en el ordenador	/Aportan sus ideas para ser capturadas en el ordenador

Dentro de estos segmentos de tareas, el SI *de análisis de casos que las asesoras realizan en grupo pequeño* tiene como finalidad que, a través del análisis y discusión entre pares de algunos casos, las asesoras pongan de manifiesto su comprensión de los contenidos discutidos en la sesión. En este segmento, los casos son hipotéticos y se relacionan con prácticas ajenas a las de las participantes, permitiendo poner de manifiesto y utilizar ante situaciones prácticas simuladas los conocimientos adquiridos en la sesión. Este segmento se presenta solo en una ocasión dentro de las sesiones analizadas, y se ubica en la quinta sesión.

SI de análisis de casos que las asesoras realizan en grupo pequeño	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Presenta la actividad a realizar/	**Siguen la presentación**
Organiza los grupos de trabajo→	**→Se agrupan por equipos**
Distribuye las tareas de manera diferenciada→	**→Trabajan en pequeños grupos**
Sigue el trabajo de los grupos	**/Discuten entre ellos los casos**
Pregunta para verificar la comprensión de la tarea→	→Afirman que han comprendido
Distribuye el material para trabajar→	→ Reciben y revisan el material
Interviene de manera espontánea con los grupos→	→Escuchan las aportaciones

Dentro de los segmentos destinados a la realización de una tarea, los segmentos que a continuación se describen tienen como finalidad que las asesoras reflexionen sobre su propia práctica como asesoras. En algunos casos, esta reflexión se lleva a cabo de manera individual y en otros momentos con ayuda de otros; al mismo tiempo, este proceso reflexivo puede estar encaminando a valorar procesos de asesoramiento pasados o a generar estrategias de mejora para futuros procesos de asesoramiento. Es importante señalar que estos segmentos tienen presencia en cuatro de las sesiones analizadas (S1, S3, S4 y S5).

El SI *de tareas de reflexión que las asesoras realizan de manera individual sobre su práctica* pretende que las asesoras realicen una tarea de reflexión individual sobre su función respondiendo algunos cuestionamientos que le permitan evaluar cómo han venido desarrollando su tarea, o pensar en estrategias de mejora. Son momentos de trabajo personal que, desde nuestro análisis, permiten a las asesoras detenerse, pensar y cuestionar su práctica.

SI de tareas de reflexión que las asesoras realizan de manera individual sobre su práctica de asesoría	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Plantea el eje de reflexión→	**→Escriben la respuesta**
Pregunta→	→Responden
Responde para clarificar←	**←Preguntan**

Como en el segmento descrito anteriormente, el SI *de tareas de reflexión que las asesoras realizan en grupo único sobre su práctica de asesoría* tiene como finalidad instruccional que las asesoras reflexionen sobre su función de asesoría; sin embargo, el tipo de organización que caracteriza a este segmento genera otra dinámica en la actividad conjunta que el asesor-formador y las asesoras realizan: los ejes de reflexión son planteados por el asesor-formador en plenaria y las asesoras tienen la posibilidad de compartir sus ideas de manera espontánea. Los patrones de conducta que caracterizan este segmento se recogen a continuación.

SI de tareas de reflexión que las asesoras realizan en grupo único sobre su práctica de asesoría	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Presenta la tarea a realizar→	**→Realizan la actividad en grupo único**
Plantea una a una las preguntas→	**→Responden una a una las preguntas**
Reacciona a la intervención ampliando, ejemplificando, complementando←	←Intervienen de manera espontánea

El SI *de tarea de reflexión que las asesoras realizan en grupo pequeño sobre su práctica de asesoría,* como los segmentos anteriores, tiene la finalidad de generar momentos de reflexión en las asesoras. La organización en este caso se caracteriza por un trabajo en grupo pequeño. En este segmento, las asesoras ponen en común una tarea realizada de manera individual fuera de las sesiones, y observan y discuten las diferencias y similitudes de sus prácticas. Este segmento se observa una sola vez a lo largo del proceso de formación.

SI de tareas de reflexión que las asesoras realizan en grupo pequeño sobre su práctica de asesoría	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Presenta tarea a realizar/	**Copian la pregunta**
Organiza los grupos→	**→Trabajan en pequeños grupos analizando su práctica**
Solicita que escriban las conclusiones→	→Siguen la indicación
Explica nuevamente la tarea←	←Preguntan nuevamente la indicación
Afirma, amplia la respuesta←	**←Pequeño grupo pregunta directamente**

Dentro de los segmentos de realización de tareas, los que a continuación se describen se caracterizan por demandar de las asesoras el diseño de algunos instrumentos o actividades de

asesoramiento con la finalidad de incorporarlos en su práctica futura. El tipo de organización de la tarea es lo que determina el nombre de cada uno de los segmentos, ya que en ocasiones el trabajo se realiza en un grupo único y en otras en pequeños grupos. La presencia de estos segmentos se identifica en tres de las ocho sesiones: en la S2 se identifican dos segmentos y en las S3 y S4 uno en cada sesión.

El SI *de tareas de diseño de instrumentos y actividades de asesoramiento que las asesoras realizan en grupo único* tiene como finalidad que las asesoras diseñen un instrumento para realizar futuros procesos de asesoramiento con la perspectiva bajo la cual se están formando. La organización en grupo único surge de la propuesta de una de las asesoras participantes y el asesor-formador accede a desarrollar la actividad de esa forma. Este tipo de segmento solo aparece una vez a lo largo del proceso de formación.

SI de tareas de diseño de instrumentos y actividades de asesoramiento que las asesoras realizan en grupo único	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Presenta la tarea a realizar/	**Escriben la tarea a realizar**
Acepta el cambio←	**←Proponen cambio en el tipo de organización (de pequeño grupo a grupo único)**
Sigue el trabajo del grupo único/	**Trabajan en grupo único**
Solicita escribir las ideas en el ordenador→	→Siguen la indicación

El SI *de diseño de instrumentos y actividades de asesoramiento que las asesoras realizan en pequeño grupo* presenta una organización distinta: la tarea se realiza en grupos pequeños, y se distribuye de manera diferenciada entre los grupos, es decir un grupo se encarga de realizar una tarea y el otro, una diferente.

SI de diseño de instrumentos y actividades de asesoramiento que las asesoras realizan en grupo pequeño	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Presenta la actividad a realizar/	**Escuchan la tarea**
Organiza los grupos→	**→Se reúnen por grupos**
Distribuye las tareas distintas a cada uno de los grupos→	**→Copian la consigna**
Sigue la realización de la tarea	**/Realizan la tarea**
Pregunta para verificar la comprensión de la tarea→	→Afirman
Solicita realicen la actividad en el ordenador→	→Siguen la indicación
Interviene de manera espontánea con cada uno de los grupos/	Escuchan las aportaciones

Para concluir la descripción de los segmentos de asesoramiento relacionados con tareas a realizar por parte de las asesoras participantes, presentamos a continuación el SI *de elaboración del plan de la fase 1 de la estrategia de asesoramiento que las asesoras realizan en grupo pequeño.* Este segmento es importante en el proceso de formación, ya que en él las asesoras participantes han de concretar, pensando en los asesoramientos precisos que van a realizar posteriormente a la fase intensiva de la formación, buena parte de lo aprendido a lo largo del proceso. Este segmento se encuentra en la sesión 7 y se caracteriza por los patrones de actuación que se recogen a continuación.

SI de elaboración del plan de la fase 1 de la estrategia de asesoramiento que las asesoras realizan en grupo pequeño	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Presenta la tarea a realizar/	**Siguen la presentación**
Organiza los grupos→	**→ Se agrupan de acuerdo a la indicación**
Responde las preguntas, complementa←	←Plantean preguntas
Sigue el trabajo de los grupos	**/Recuperan los textos analizados en las sesiones para realizar la tarea**

Los dos tipos de segmentos que se presentan a continuación comparten la finalidad de poner en común las tareas realizadas por las asesoras participantes en el marco de alguno de los tipos de segmentos de realización de tareas. Desde nuestro análisis, estos momentos de puesta en común se convierten en espacios de discusión y construcción de significados entre el asesor-formador y las asesoras con relación a lo trabajado en cada una de las sesiones, generadores de aprendizajes importantes con relación a los contenidos estudiados. Hemos diferenciado dos tipos de estos segmentos porque en algunas ocasiones el asesor-formador toma nota de las aportaciones de las asesoras, con la intención de retomarlas en actividades subsecuentes, mientras que en otras no lo hace. La presencia o no de esta actuación configura dos tipos de segmentos diferentes. De la misma forma que en los segmentos de tareas, optamos por utilizar dos tonos del mismo color, en este caso azul, para diferenciar estos segmentos. Después de cada tarea que realizan las asesoras, siempre se presenta alguno de estos dos tipos de segmentos.

El SI *de puesta en común de las tareas* tiene entonces como finalidad compartir los resultados de la reflexión, análisis, valoración y/o discusión de los contenidos trabajados durante algunas tareas de las sesiones. Este tipo de segmento puede desprenderse de un trabajo individual o bien de un trabajo en grupo único o pequeños grupos. Desde nuestro análisis, entendemos que este tipo de segmento pone de manifiesto la forma en que las asesoras van construyendo sus aprendizajes en torno a los contenidos que se trabajan en cada sesión, y permite al asesor-formador identificar aquellas situaciones que no han quedado claras para en consecuencia ayudar a las asesoras a su mejor comprensión.

SI de puesta en común de las tareas	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Pide que pongan en común la tarea realizada por partes→	**→Grupo o asesora comparten lo elaborado**
Para la primera parte nomina a un grupo →	**→Grupo o asesora responde**
Comenta y hace preguntas al grupo→	**→Responden a las preguntas**
Amplia la participación al otro grupo	←Preguntan
Complementa, amplia y abre la discusión→	**→Intervienen de forma espontánea**
Sigue el intercambio	/Intercambian ideas entre ellos

El SI *de puesta en común de las tareas, donde el asesor-formador toma nota en la pantalla* es similar al anterior, pero con la incorporación del elemento de escritura que realiza el asesor-formador.

El SI de puesta en común de las tareas, donde el asesor-formador toma nota en la pantalla	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Recuerda la tarea/	**Siguen la indicación**
Pide que compartan lo elaborado en los grupos o de forma individual →	**→Un integrante del equipo o asesora interviene**
Escribe las ideas en la pantalla	**/Comentan sus conclusiones**
Confirma que la idea se haya escrito claramente→	**→Afirma**
Ofrece la posibilidad de preguntar→	→ Intervienen o no
Complementa, aclara comentario← Pide otras intervenciones→	←Intervienen
Comenta y amplia enlazando con contenidos posteriores/	Siguen los comentarios

El segmento que a continuación se presenta tiene como finalidad explicitar las dudas e inquietudes que surgen a las asesoras con relación al desarrollo de los procesos de asesoramiento posteriores a la fase intensiva del proceso de formación. Por ello, este segmento se ha denominado SI *de dudas, inquietudes de la puesta en marcha de los procesos de asesoramiento posteriores a la fase intensiva del proceso de formación.* Es importante mencionar que este tipo de segmento surge en cinco ocasiones, en las sesiones 2, 4, 5 y 6. En tres de ellos las actuaciones son iniciadas por las asesoras como una demanda de respuestas a sus inquietudes y en el otro el asesor-formador devuelve información a las dudas planteadas con anterioridad.

SI de dudas, inquietudes de la puesta en marcha de los procesos de asesoramiento posteriores a la fase intensiva del proceso de formación	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Interviene planteando sugerencias ←	**←Plantean dudas sobre las facilidades para los posteriores asesoramientos**
Interviene de forma espontánea para apoyar las ideas o cuestionarlas	**/Dialogan entre ellas para proponer estrategias**
Sigue las intervenciones	**←Plantean escenarios posibles y proponen ideas**
Retoma dudas planteadas y comenta los resultados obtenidos/	**Siguen la explicación**
Da respuesta a las inquietudes de las asesoras con una propuesta/	**Aceptan, la propuesta y eventualmente toman nota de los acuerdos tomados**
Aporta aclarando dudas y planteando sugerencias←	**←Preguntan**

El SI de *inquietudes, dudas, preguntas sobre los contenidos analizados en las sesiones anteriores* tiene como finalidad abrir un espacio de discusión entre el asesor-formador y las asesoras, donde estas tengan la posibilidad de plantear aquellas dudas que se les presentan con relación a los planteamientos teóricos analizados en las sesiones anteriores. Este espacio opera como un momento de valoración, donde el asesor-formador tiene la posibilidad de identificar qué es lo que se necesita reforzar y tomar las previsiones pertinentes para ayudar a las asesoras a comprender los contenidos. En el mismo espacio se brinda a las asesoras la oportunidad de compartir aquellas ideas que les parecen importantes pero que aún no identifican cómo concretarlas en su práctica. Este tipo de segmento tiene presencia en tres ocasiones, dos en la sesión 4 y una en la sesión 5.

SI de inquietudes, dudas, preguntas sobre los contenidos analizados en las sesiones anteriores	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Solicita a las asesoras plantear las dudas, preguntas inquietudes que tengan con relación a los contenidos analizados →	**→Comentan algunas ideas**
Nomina a las asesoras para provocar la participación →	→Responden
Plantea algunas preguntas/	Siguen los cuestionamientos
Responde para clarificar←	←Preguntan
Retoma contenidos anteriores para aclarar dudas, ejemplificar/	Siguen los comentarios
Pregunta para verificar la comprensión del contenido→	**→Afirman**
Retoma la estructura del programa de formación para enriquecer sus ideas y responder los cuestionamientos←	**←Plantean peguntas y explican sus dudas**

El segmento que a continuación se presenta tiene como finalidad aclarar las dudas relacionadas con el proceso de planificación que las asesoras deben realizar como parte de las tareas del proceso de formación; por tal razón, se ha denominado SI *sobre dudas relacionadas con la elaboración del plan de asesoría.* Este segmento tiene presencia únicamente en la sesión 7, en la que se elabora dicho plan. Es interesante identificar que a lo largo de esta sesión este segmento se presenta en dos ocasiones, invirtiendo una cantidad de tiempo considerable para aclarar las dudas que esta tarea genera a las asesoras. Los patrones de actuación de este segmento se describen a continuación.

SI sobre dudas relacionadas con la elaboración del plan de asesoría	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Plantea la elaboración del plan de asesoría→ **→ Responde argumentando y aclarando**	**→Plantean preguntas al asesor-formador sobre el proceso de planificación**
Interviene de forma espontánea para reforzar ideas o complementarlas ←	**←Plantean sus ideas acerca de la elaboración del plan de asesoría**
Plantea una propuesta para elaborar el plan/	**Siguen los comentarios del asesor-formador**
Sigue los comentarios	/Plantean los escenarios en los que se van a realizar los asesoramientos
Realiza comentarios←	**←Comentan sus inquietudes y temores acerca de la planeación y su puesta en marcha**
←Considera las propuestas y hace una propuesta nueva→	**←Proponen ideas para desarrollar la actividad de planificación** **→Aceptan la propuesta para realizar la actividad de planificación**

El segmento que a continuación se describe se ha denominado SI *de revisión de contenidos y actividades de la sesión anterior por parte de las asesoras*, y aparece en una sola ocasión, en la que el asesor-formador solicita a las asesoras compartir con aquellas que no habían asistido a la sesión anterior los contenidos y actividades tratados en dicha sesión.

SI de revisión de contenidos y actividades de la sesión anterior por parte de las asesoras	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Solicita a las asesoras hacer comentarios sobre lo analizado en la sesión anterior→	**→De manera espontánea comentan y explican**
Complementa las ideas aportadas por las asesoras←	**←Explican las actividades y lecturas analizadas** /Asesoras que no asistieron, siguen las explicaciones de ambos (asesor-formador y asesoras)
Abre la posibilidad de plantear preguntas/	Siguen las preguntas
Comprueba la comprensión de los contenidos→	→Afirman comentando que deben revisar lo analizado en la sesión

El SI *de presentación de las tareas a realizar para la siguiente sesión* tiene como finalidad comunicar a las asesoras aquellas actividades que tendrán que realizar antes de iniciar la siguiente sesión. Este segmento tiene presencia en seis de las ocho sesiones (1, 2, 3, 4, 5 y 6), existiendo diferencias en su duración dependiendo el tipo de tarea que se les solicita, ya que en algunos de estos momentos el asesor debe explicar con mayor detalle lo que les implica a las asesoras la realización de la tarea.

SI de presentación de las tareas a realizar para la siguiente sesión	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Presenta la tarea para la siguiente sesión/	**Siguen la presentación del asesor-formador**
Accede a enviar la tarea←	←Solicitan que se envíe la tarea por correo

Los dos segmentos que se describen a continuación tienen como característica común la intención de recuperar los conocimientos previos que las asesoras tienen sobre los contenidos que se tratarán en la sesión. Por ello, están representados con el mismo color empleando solo una trama distinta para representar el tipo de organización que las distingue. El primer segmento que se describe aparece en la S3, y el segundo en la S4.

El SI *de rescate de conocimientos previos de las asesoras sobre el contenido de la sesión* tiene como finalidad recuperar de manera directa los conocimientos previos de las asesoras sobre el contenido de la sesión. En este momento de la actividad conjunta, las asesoras, a través de una lluvia de ideas, comparten con el asesor-formador las ideas que surgen de las preguntas planteadas como detonadoras de la participación. El asesor-formador recupera estas ideas y toma nota de ellas en el ordenador.

SI de rescate de conocimientos previos que las asesoras realizan en grupo único sobre el contenido de la sesión	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Solicita a las asesoras que infieran la finalidad y procedimientos de la fase 2 (contenido de la sesión)/	**Siguen la indicación**
Plantea los ejes que guiarán las intervenciones→	**→Responden de manera espontánea**
Escribe las ideas en el ordenador	**/Comparten sus ideas**
Interviene ejemplificando y ampliando la información que comparten las asesoras←	← Expresan sus ideas
Comenta las ideas que plantearon las asesoras, retomando lo escrito en el ordenador. →	**→Dialogan entre ellas, se cuestionan, aclaran dudas**
Explica nuevamente la estructura de la fase intensiva del programa de formación/	Siguen los comentarios

De la misma manera que el segmento anterior, el SI *de rescate de conocimientos previos que las asesoras realizan de manera individual sobre el contenido de la sesión* tiene como finalidad que las asesoras expresen algunas ideas sobre el contenido objeto de análisis de la sesión. Sin embargo, en este segmento las asesoras realizan la tarea de manera individual tomando notas, para posteriormente estar en posibilidades de compartirlas en una actividad de puesta en común.

SI de rescate de conocimientos previos que las asesoras realizan de manera individual sobre el contenido de la sesión	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Solicita a las asesoras que infieran los contenidos que se trataran en la sesión/	**Siguen la indicación**
Sigue el trabajo individual de las asesoras	**/Realizan la actividad de forma individual**
Sigue el trabajo de las asesoras	**/Escriben sus ideas**
Pregunta para verificar la comprensión de la tarea→	→Afirman que han comprendido
Dice nuevamente la indicación ←	←Solicitan que clarifique la consigna
Interviene de manera espontánea/	Siguen los comentarios

La función del SI *de recapitulación de la estrategia de asesoramiento contenido de la formación* consiste en que las asesoras recuperen y manifiesten los conocimientos adquiridos durante las sesiones anteriores del proceso de formación, para estar en posibilidades de planear futuros procesos de asesoramiento bajo esta estrategia. Este segmento es característico de la sesión 6. Este tipo de recapitulación se plantea explícitamente en este momento dentro del proceso de formación como una actividad indispensable para la comprensión de la estrategia de asesoramiento bajo la cual las asesoras se están formando.

SI de recapitulación de la estrategia de asesoramiento contenido de la formación	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Presenta la dinámica que se seguirá para el proceso de recapitulación/	**Siguen la presentación del asesor-formador**
Responde aclarando←	←Preguntan para aclarar la actividad →Aceptan la dinámica de la actividad
Presenta una a una las fases que integran la estrategia de asesoramiento/	**Siguen la presentación del asesor-formador**
Responde y clarifica dudas ←	**←Plantean preguntas sobre las fases de la estrategia** **→ Intervienen de manera espontánea, amplia las ideas y presenta ejemplos**
Toma nota en el ordenador←	**←Interpretan y explicitan la forma en que comprenden cada una de las fases** → Toman nota
Plantea cuestionamientos para invitar a los asesores a participar →	**→Aportan ideas**
Refuerza sus comentarios y aporta ideas o aclara dudas←	**←Comentan sobre la fase, aportan sus reflexiones**

El segmento que a continuación se describe tiene como finalidad la toma de acuerdos que permitan el mejor desarrollo de alguna actividad o sesión del proceso, y por esta característica se le ha denominado SI de *toma de acuerdos para el desarrollo de las siguientes sesiones.* Esta toma de acuerdos siempre se da de manera consensuada entre el asesor-formador y las asesoras, para realizar los ajustes necesarios y favorecer el mejor desarrollo de las sesiones que

siguen en el proceso de formación. Este tipo de segmento tiene presencia en las sesiones 6, 7 (7b) y 8. Los patrones de actuación propios de este segmento se señalan a continuación.

SI de toma de acuerdo para el desarrollo de las siguientes sesiones	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Presenta las actividades que faltan por realizar/	**Siguen la presentación del asesor-formador**
Hace cuestionamientos para que las asesoran planteen propuestas → **→Considera las propuestas de las asesoras**	**→Plantean propuestas para ajustar las actividades→**
Pregunta a las asesoras si están de acuerdo en hacer los ajustes→	→Afirman y aceptan los ajustes

Los segmentos que a continuación se describen tienen en común la intención de crear un espacio de evaluación que permita a las asesoras externar los puntos de vista, opiniones, sensaciones y emociones que les ha generado el proceso de formación. Lo que los hace diferentes entre ellos es la forma de organización o el contenido específico sobre el cual versan las intervenciones.

El primero de este tipo de segmentos, denominado como SI *de valoración que las asesoras realizan en plenaria,* tiene presencia en la sesión 6. En este segmento el contenido sobre el cual se realizan las intervenciones se encuentra estrechamente relacionado con la actividad de recapitulación que se desarrolla en la sesión. El asesor-formador plantea cuestionamientos que le permitan recuperar las impresiones que tienen las asesoras sobre la actividad, ya que el tiempo invertido en ella sobrepasó lo planeado. Los patrones de actuación que caracterizan este segmento se presentan a continuación.

SI de valoración que las asesoras realizan en plenaria vinculado a la actividad de recapitulación	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Solicita a los participantes que comenten su valoración de la actividad→	**→Externan sus opiniones**
Externa su opinión←	←Preguntan al asesor-formador su valoración

La función del SI *de valoración que las asesoras realizan en plenaria sobre la tarea de planeación de la fase 1 de la estrategia de asesoramiento* es que las asesoras puedan compartir con el

asesor-formador las dificultades encontradas en el proceso de elaboración del plan, al mismo tiempo que externen los sentimientos que les ha generado dicha tarea. Este segmento aparece únicamente en la sesión 7, y está relacionado con la tarea de planificación encomendada.

SI de valoración que las asesoras realizan en plenaria sobre la tarea de planeación de la fase 1 de la estrategia de asesoramiento	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Cuestiona a las asesoras sobre los sentimientos que genero la actividad→	**→ Escuchan las peguntas**
Aclara la indicación←	**← Preguntan para aclarar la indicación**
Sigue la realización de la tarea	**/ Realizan la tarea**
Nomina a los asesoras para que uno a uno comenten→	→Comparten sus puntos de vista
Plantea nuevos cuestionamientos para profundizar en los sentimientos que genero la actividad→	**→Responden los cuestionamientos**
Comenta su valoración/	Siguen los comentarios del asesor-formador

El segmento identificado como SI *de valoración que las asesoras realizan en plenaria con relación a los acuerdos tomados al inicio del proceso de formación* tiene como intención recoger la evaluación que hacen las asesoras y el asesor-formador sobre los acuerdos tomados al inicio del proceso de formación, es decir, verificar si los acuerdos tomados al inicio se han cumplido o no. Este segmento aparece en la sesión 8 y los patrones que lo definen se describen a continuación.

SI de valoración que las asesoras realizan en plenaria con relación a los acuerdos tomados al inicio del proceso de formación	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Presenta las preguntas que guiarán las intervenciones/	**Siguen la presentación del asesor-formador**
Retoma los acuerdos tomados en la primera sesión del programa de formación→ **→ Retoma el objetivo de la fase intensiva del proceso de formación**	**→Plantean preguntas**
Sigue los comentarios	**/Comenta la valoración que hacen sobre los acuerdos tomados al inicio del proceso de formación**
Plantea peguntas→	→Responden valorando el proceso

El SI *de valoración que las asesoras realizan de manera individual sobre el proceso de formación en su fase intensiva* se identifica únicamente en la sesión 8 del programa y se caracteriza por ser una valoración que las asesoras hacen sobre el proceso de formación en su fase intensiva. Los patrones de actuación se describen a continuación.

SI de valoración que las asesoras realizan de manera individual sobre el proceso de formación	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Presenta la actividad a realizar /	**Siguen la presentación de la actividad**
Presenta las peguntas que guiaran la valoración/	**Toman nota**
Sigue el trabajo de las asesoras	**/Realizan la actividad de manera individual**

La descripción de los 30 segmentos de interactividad identificados a lo largo de las ocho sesiones que integran la fase intensiva del proceso de formación nos permite tener un primer panorama general de cómo se organiza la actividad conjunta a lo largo de esta fase.

4.1.2. Distribución, articulación y evolución en el tiempo de las formas de organización de la actividad conjunta de la fase intensiva del proceso de formación

Una vez identificados los segmentos de interactividad (SI) y definido los patrones de conducta que los caracterizan, nos parece relevante conocer cómo dichos segmentos se distribuyen, articulan y evolucionan en el tiempo. Para ello, identificamos las veces que aparecían en cada

sesión, así como el tiempo destinado a cada segmento en cada una de las sesiones. Posteriormente, contabilizamos la duración total del segmento en todas las sesiones, así como su duración media. La Tabla 4.1 que a continuación presentamos da cuenta de ello.

Tabla 4.1.

Distribución, articulación y evolución en el tiempo de las formas de organización de la actividad conjunta de la fase intensiva del proceso de formación

No.	SESIÓN / SEGMENTO	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7		S8	DURACION TOTAL	DURACIÓN MEDIA
								7a	7b			
1	SI de presentación por parte del asesor-formador de objetivos de la sesión/del proceso de formación.	04.52 08.36	01.42	1.55	01.47	01.43	02.16	02.25		02.18	27.34	3.03
2	SI de presentación de las asesoras participantes en el proceso de formación.	02.09									2.09	2.09
3	SI de establecimiento de acuerdos para el desarrollo de las sesiones del proceso de formación.	06.00									06.00	06.00
4	SI de presentación de contenidos teóricos de la sesión.	31.53	23.16		40.46						1.35.55	31:58
5	SI de presentación de contenidos teóricos de la sesión donde las asesoras toman nota de las ideas relevantes.			17.20		33.18					50.38	25.19
6	SI de tareas que realizan las asesoras en grupo pequeño empleando algunos textos.	50.46 18.59									1.09.45	34.52
7	SI de tareas que realizan las asesoras de manera individual empleando algunos textos.		15.26								15.26	15.26
8	SI de tareas que realizan las asesoras en grupo único empleando algunos textos							29.35 1.13.16			1.42.51	1.42.51
9	SI de tareas de análisis de casos que las asesoras realizan en grupo pequeño.					37.32					37.32	37.32

10	**SI de tareas de reflexión que las asesoras realizan de manera individual sobre su práctica.**	05.41		23.44 19.06		26.15					1.14.46	18.41
11	**SI de tareas de reflexión que las asesoras realizan en grupo único sobre su práctica.**			17.06 03.21	3.10						23.32	7.51
12	**SI de tareas de reflexión que las asesoras realizan en grupo pequeño sobre su práctica.**		27.40								27.40	27.40
13	**SI de tareas de diseño de instrumentos y actividades de asesoramiento que las asesoras realizan en grupo único.**		01.37 35.40								37.17	18.39
14	**SI de tareas de diseño de instrumentos y actividades de asesoramiento que las asesoras realizan en grupo pequeño.**			1.23.11	47.29						2.10.40	1.05.20
15	**SI de elaboración del plan de la fase 1 de la estrategia de asesoramiento que las asesoras realizan en grupo pequeño**							55.30			55.30	55.30
16	SI de puesta en común de las tareas	32.29	30.20 49.29 21.18	23.41 27.12	45.09 35.09	33.12 26:19			01.30 58.37	20.48	6.45.13	31.10
17	**SI de puesta en común de las tareas donde el asesor-formador toma nota en la pantalla**	43.15		17.34	30.49						1.31.38	30.32
18	SI sobre dudas, inquietudes de la puesta en marcha de los procesos de asesoramiento posteriores a la fase intensiva del proceso de formación.		18.40		10.45 06.26	6.44	1.37.50 10.16				2.30.02	25.00
19	SI de inquietudes, dudas, preguntas sobre los contenidos analizados en las sesiones anteriores.				19.44 09.04	29.00					1.04.32	21.31

20	SI sobre dudas relacionadas con la elaboración del plan de asesoría							04.23 1.05.15			1.09.38	34.49
21	SI de revisión de contenidos y actividades de la sesión anterior por parte de las asesoras.			13.24							13.24	13.24
22	SI de presentación de las tareas a realizar para la siguiente sesión.	02.22	01.38	02.41	01.00	07.41	00.50				16.12	2.42
23	SI de rescate de conocimientos previos de las asesoras sobre el contenido de la sesión grupo único			28.02							28.02	28.02
24	SI de rescate de conocimientos previos de las asesoras realizan de manera individual sobre el contenido de la sesión				22.57						22.57	22.57
25	SI de recapitulación de la estrategia de asesoramiento contenido de la formación						02.30 03.31 1.10.06 02.07				1.18.14	15.39
26	SI de toma de acuerdos para el desarrollo de las siguientes sesiones						10.30	01.28	09.23	02.27	23.28	06.22
27	SI de valoración que las asesoras realizan en plenaria vinculado a la actividad de recapitulación						05.34				5.34	5.34
28	SI de valoración que las asesoras realizan en plenaria sobre la tarea de planeación de la fase 1 de la estrategia de asesoramiento								13.34		13.34	13.34
29	SI de valoración que las asesoras realizan en plenaria con relación a los acuerdos tomados al inicio del proceso de formación									23.50	23.50	23.50
30	SI de valoración que las asesoras realizan de manera individual sobre el proceso de formación en su fase intensiva									21.52	21.52	21.52
	TIEMPO TOTAL DE CADA SESION	3.27.02	3.46.46	4.38.27	4.34.36	3.21.49	3.25.30	3.50.58	1.23.04	1.11.17		

Como se puede observar en la Tabla 4.1, el SI de presentación de los objetivos de la sesión/del proceso de formación es el único que tiene presencia en las ocho sesiones de la fase intensiva del programa. Esto nos permite identificar la importancia que se le otorga al hecho de poder explicitar al inicio de cada sesión lo que se pretende lograr con las actividades que se tienen planeadas. El SI de presentación de las tareas a realizar para la siguiente sesión tiene presencia en seis de las ocho sesiones analizadas. No aparece en la sesión 7, ni tampoco en la última sesión. Los SI de presentación de contenidos teóricos en sus dos tipos aparecen en cinco de las ocho sesiones, las cinco primeras, ya que es en ellas donde se concentra el trabajo de exposición de contenidos por parte del asesor-formador a las asesoras. Los SI de tareas que realizan las asesoras (diez tipos) y los SI de puesta en común de las tareas (dos tipos) tienen presencia en todas las sesiones excepto en la sesión 8, y son segmentos que representan gran parte del tiempo de trabajo en cada una y a lo largo de estas sesiones. El SI de presentación de las asesoras participantes en el proceso de formación, el SI de establecimiento de acuerdos para el desarrollo de las sesiones del proceso de formación, el SI de revisión de contenidos y actividades de la sesión anterior por parte de las asesoras, el SI de rescate de conocimientos previos de las asesoras realizan de manera individual sobre el contenido de la sesión, el SI de rescate de conocimientos previos de las asesoras sobre el contenido de la sesión grupo único, así como el SI de toma de acuerdos para continuar las sesiones al día siguiente, son segmentos que aparecen una sola vez, en distintos momentos, a lo largo de las ocho sesiones. Los SI de inquietudes, dudas, preguntas sobre los contenidos analizados en las sesiones anteriores, los SI sobre dudas, inquietudes de la puesta en marcha de los procesos de asesoramiento posteriores a la fase intensiva del proceso de formación y los SI sobre dudas relacionadas con la elaboración del plan de asesoría, aparecen cinco, tres y dos veces respectivamente, dentro de tres, dos y una sesión. De forma similar, el SI de recapitulación de la estrategia de asesoramiento contenido de la formación y el SI de toma de acuerdos para el desarrollo de las siguientes sesiones tienen presencia en una y tres sesiones respectivamente. Finalmente, el SI de valoración que las asesoras realizan en plenaria vinculado a la actividad de recapitulación, el SI de valoración que las asesoras realizan en plenaria sobre la tarea de planeación de la fase 1 de la estrategia de asesoramiento, el SI de valoración que las asesoras realizan en plenaria con relación a los acuerdos tomados al inicio del proceso de formación y el SI de valoración que las asesoras realizan de manera individual sobre el proceso de formación de la fase intensiva tienen presencia únicamente en las sesiones 6, 7 y 8.

Para poder visualizar la secuencia y distribución en el tiempo de los distintos segmentos en cada una de las sesiones analizadas se elabora un mapa de segmentos para cada una de ellas. Como se recordará, los mapas son representaciones gráficas que muestran cómo se mantiene la secuencia y distribución de los segmentos en cada sesión de la fase intensiva del proceso, tomando como eje principal la dimensión temporal. En ellos, se muestran los segmentos tal y como aparecen a lo largo de la sesión, visualizando su duración. Este tipo de mapa retoma los mapas de interactividad propuestos, con fines muy similares, en los trabajos de Coll y otros (Coll et al, 1992, 1995; Coll et al., 2008)

En nuestro caso, los mapas finales constan de dos columnas. En la primera se señala el tiempo, basado en intervalos de dos minutos, y numerándolos de acuerdo a este intervalo. En la segunda columna se marcan los distintos segmentos identificados utilizando un código de colores y colocando en ellos la duración real de cada uno de los mismos. Hacerlo de esta manera nos facilita la identificación de las configuraciones de segmentos, es decir, nos permite observar las agrupaciones de segmentos que se repiten de manera sistemática a lo largo de las sesiones. Las configuraciones encontradas se describen tras la presentación de los mapas de segmentos.

Consideramos importante resaltar que, debido a la duración de las sesiones (4 hrs aproximadamente) hemos optado por dividir el mapa de cada sesión en cuatro partes, colocadas una al lado de la otra, de forma que cada parte representa (un máximo de) una hora de tiempo real de sesión. Con ello, el mapa de cada sesión puede aparecer, completo, en una página. Las columnas que en su encabezado se lee “Min” representan el tiempo y las columnas que tienen escrita la palabra “segmentos” representan los segmentos identificados en cada sesión. Al final de los ocho mapas se incluye una tabla con los colores y tramas que representan a cada segmento, que son los que se han utilizado en la descripción de los patrones de actuación. En esa tabla, en la columna de la derecha se coloca el nombre con el que se ha identificado a cada segmento.

El mapa de la sesión 1 (Figura 4.1) muestra que la sesión tiene una duración aproximada de 206 minutos y está integrada por once segmentos de asesoramiento, de nueve tipos distintos. El primero de ellos (de presentación por parte del asesor-formador de los objetivos de la sesión y/o proceso de formación) tiene una duración de 4 minutos 52 segundos. El segundo segmento (de presentación de los participantes) dura 2 minutos 9 segundos; abarcando hasta el minuto 7 de la sesión. El tercer segmento que se observa, del mismo tipo que el primero (de presentación por

parte del asesor-formador de los objetivos de la sesión y/o proceso de formación), dura desde el minuto 7 hasta el minuto 15. El segmento cuatro que encontramos en esta sesión (de establecimiento de acuerdos) dura desde el minuto 15 hasta el minuto 21. El quinto (de tareas que realizan las asesoras en grupo pequeño empleando algunos textos) inicia en el minuto 21 y termina hasta el minuto 72. El sexto segmento (de puesta en común de las tareas) inicia en el minuto 72 y termina en el 104. El séptimo segmento es del mismo tipo que el quinto (de tareas que realizan las asesoras en grupo pequeño empleando algunos textos) e inicia en el minuto 104 y termina en el minuto 123. El segmento número ocho (de puesta en común de las tareas, donde el asesor toma nota en la pantalla) inicia en el minuto 123 y termina en el minuto 166. El noveno de los segmentos (de presentación de contenidos teóricos de la sesión) tiene una duración de 32 minutos, iniciando en el minuto 166 y finalizando en el minuto 198. El décimo de los segmentos (de tarea de reflexión que las asesoras realizan de manera individual sobre su práctica) inicia en el minuto 198 y termina en el minuto 204. El onceavo y último segmento (de presentación de tareas a realizar para la siguiente sesión) tiene una duración de unos dos minutos, iniciando en el minuto 204 y terminando en el minuto 206.

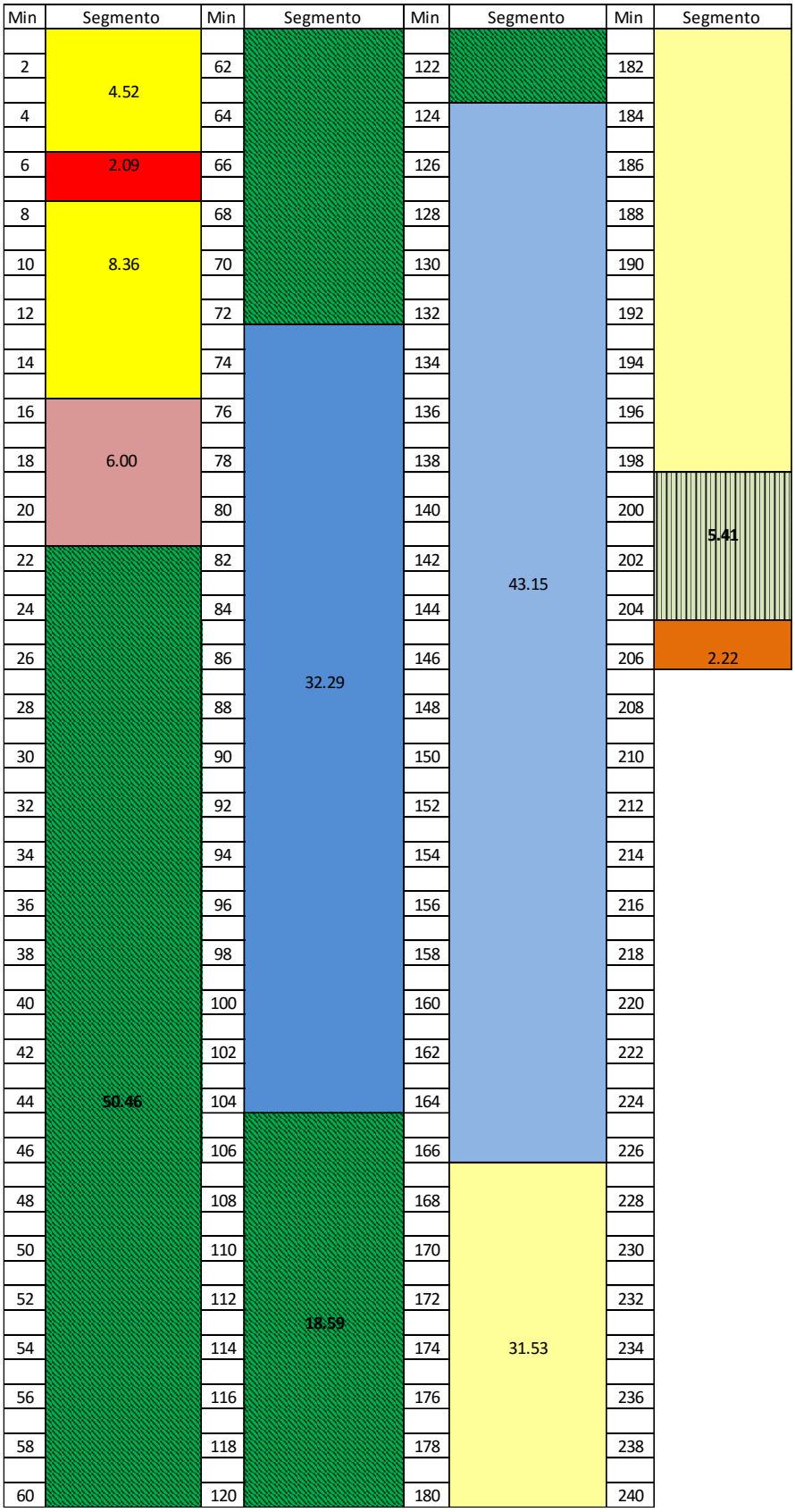


Figura 4.1 Mapa de segmentos de interactividad Sesión 1

El mapa de la sesión 2 (Figura 4.2) muestra que la sesión tiene una duración total de 226 minutos y está integrada, igual que la primera sesión, por once segmentos, en este caso de ocho tipos distintos. El primero de ellos (de presentación por parte del asesor-formador de los objetivos de la sesión y/o proceso de formación) dura hasta el minuto 2. El segundo (de tareas de reflexión que las asesoras realizan en grupo pequeño) va desde el minuto 2 hasta el minuto 29. El tercer segmento (de puesta en común de las tareas) dura desde el minuto 29 hasta el minuto 60. El segmento cuatro (de tareas que realizan las asesoras de manera individual empleando algunos textos) dura desde el minuto 60 hasta el minuto 75. El quinto (de puesta en común de las tareas) inicia en el minuto 75 y termina hasta el minuto 124. El sexto (de presentación de contenidos teóricos de la sesión) inicia en el minuto 124, y termina en el 148. El séptimo segmento (de tareas de diseño de instrumentos y actividades de asesoría que realizan las asesoras en grupo único) inicia en el minuto 148 y termina en el minuto 149. El segmento número ocho (de dudas, inquietudes de la puesta en marcha de los procesos de asesoramiento posteriores a la fase intensiva del proceso de formación) inicia en el minuto 149 y termina en el minuto 169. El noveno de los segmentos es del mismo tipo que el séptimo (de tareas de diseño de instrumentos y actividades de asesoría que realizan las asesoras en grupo único), y de alguna manera es la continuación de ese segmento, partido por el segmento anterior (ocho); inicia en el minuto 169 y finaliza en el minuto 204. El décimo de los segmentos (de puesta en común de las tareas) inicia en el minuto 204 y termina en el minuto 225. El onceavo y último segmento (de presentación de tareas a realizar para la siguiente sesión) inicia en el minuto 225 y termina en el minuto 226.

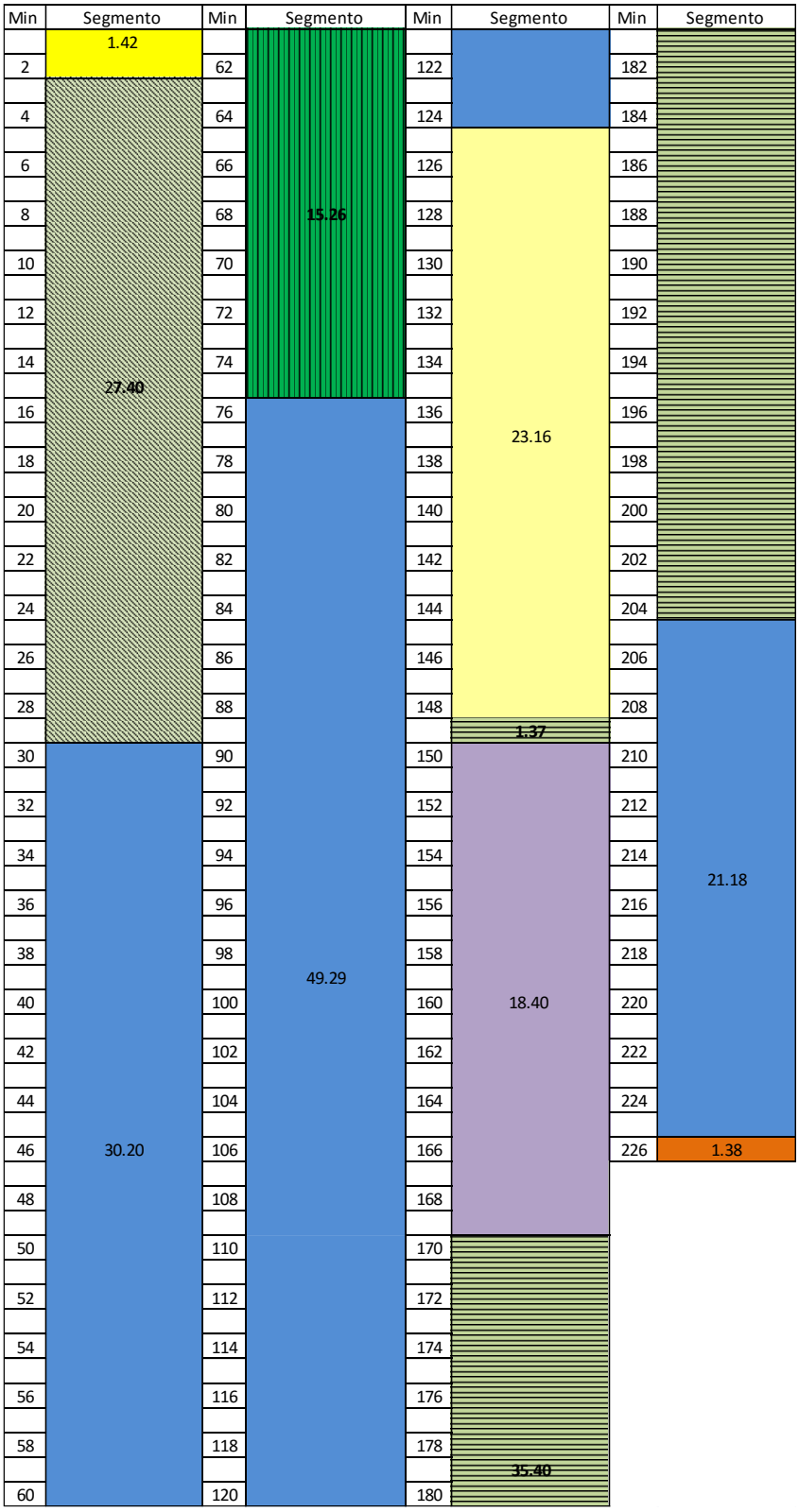


Figura 4.2 Mapa de segmentos de interactividad Sesión 2

El mapa de la sesión 3 (Figura 4.3) muestra que la sesión tiene una duración total de 278 minutos y está integrada por 13 segmentos, de nueve tipos distintos. El primer segmento (de recapitulación de contenidos y actividades de la sesión anterior) aparece por primera y única vez en esta sesión, teniendo una duración de 13 min. El segundo segmento (de presentación por parte del asesor-formador de los objetivos de la sesión y/o proceso de formación) inicia en el minuto 13 y termina en el minuto 15. El tercer segmento (de rescate de conocimientos previos de las asesoras con relación al contenido de la sesión en grupo único) inicia en el minuto 15 y termina en el minuto 43. El cuarto segmento (de presentación de contenidos teóricos de la sesión donde las asesoras toman nota de las ideas relevantes) inicia en el minuto 43 y termina en el minuto 60. El quinto segmento (de tareas de reflexión las asesoras realizan de manera individual sobre su práctica) tiene una duración de 24 minutos, iniciando en el minuto 60 y finalizando en el minuto 84. El segmento seis (de puesta en común de las tareas) inicia en el minuto 84 hasta el minuto 108. El segmento siete (de tarea de reflexión que las asesoras realizan en grupo único sobre su práctica) inicia en el minuto 108 y termina en el minuto 125. El segmento ocho es del mismo tipo que el quinto (de tareas de reflexión las asesoras realizan de manera individual sobre su práctica), inicia en el minuto 125 y termina en el minuto 144. El noveno segmento (de puesta en común de las tareas) inicia en el minuto 144 y termina 162. El décimo segmento de esta sesión (de tareas de diseño de instrumentos y actividades de asesoramiento que las asesoras realizan en grupo pequeño) es el que abarca más tiempo dentro de la misma: inicia en el minuto 162 y concluye en el minuto 245. El segmento número once (de puesta en común de las tareas) inicia en el minuto 245 y concluye en el minuto 272. El doceavo segmento (de tarea de reflexión que las asesoras realizan en grupo único sobre su práctica) inicia en el minuto 272 y finaliza en el minuto 275. El último de los segmentos de esta sesión (de presentación de tareas a realizar para la siguiente sesión) inicia en el minuto 275, hasta el minuto 278.

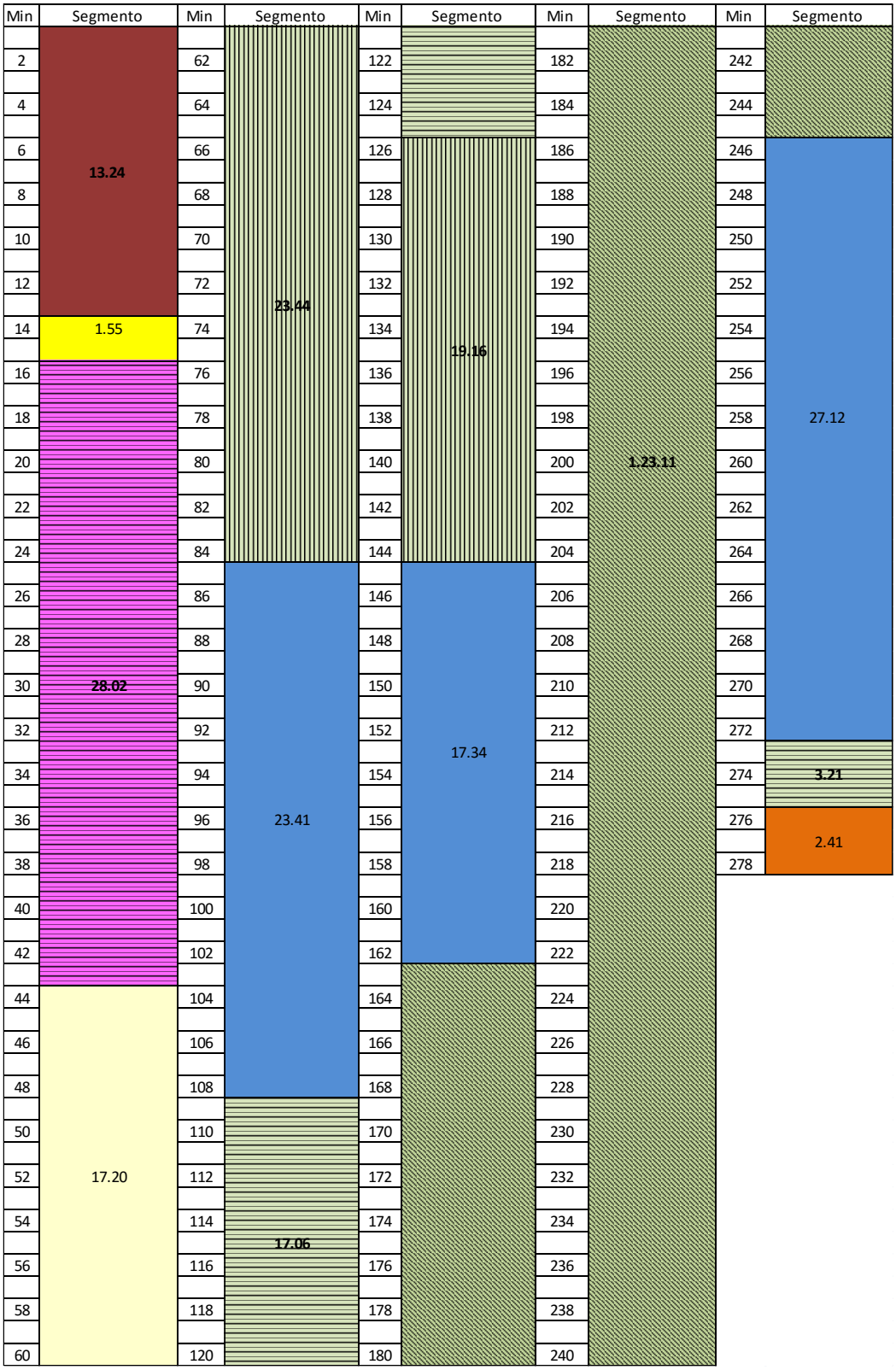


Figura 4.3 Mapa de segmentos de interactividad Sesión 3

El mapa de la sesión 4 (Figura 4.4) muestra que la sesión tiene una duración total de 274 minutos y está integrada, igual que la sesión anterior, por 13 segmentos, en este caso de diez tipos distintos. El primer segmento (sobre dudas, inquietudes de la puesta en marcha de los procesos de asesoramiento posteriores a la fase intensiva del proceso de formación) abarca hasta el minuto 11. El segundo (de presentación por parte del asesor-formador de los objetivos de la sesión y/o proceso de formación) inicia en el minuto 11 y termina en el 13. El tercer segmento (de inquietudes, dudas, preguntas sobre los contenidos analizados en las sesiones anteriores) inicia en el minuto 13 y termina en el minuto 32. El cuarto, del mismo tipo que el primero (sobre dudas, inquietudes de la puesta en marcha de los procesos de asesoramiento posteriores a la fase intensiva del proceso de formación) inicia en el minuto 32 y termina en el minuto 39. El quinto segmento, del mismo tipo que el tercero (de inquietudes, dudas, preguntas sobre los contenidos analizados en las sesiones anteriores) tiene una duración de 22 minutos, iniciando en el minuto 39 y finalizando en el minuto 48. El segmento seis (de rescate de conocimientos previos que las asesoras realizan de manera individual sobre el contenido de mejora) inicia en el minuto 48, hasta el minuto 70. El segmento número siete (puesta en común de las tareas donde el asesor toma nota en la pantalla) inicia en el minuto 70 y termina en el 101. El segmento número ocho (de presentación de contenidos teóricos de la sesión) inicia en el minuto 101 y termina en el 142. El noveno segmento (de puesta en común de las tareas) tiene una duración de aproximadamente 45 minutos; inicia en el minuto 142 y finaliza en el minuto 187. El décimo (de tareas de diseño de instrumentos y actividades de asesoramiento que las asesoras realizan en grupo pequeño) es el que abarca más tiempo: inicia en el minuto 187 y concluye en el minuto 234. El segmento número once (de puesta en común de las tareas) inicia en el minuto 234 y concluye en el 270. El doceavo segmento (de tarea de reflexión que las asesoras realizan en grupo único sobre su práctica) inicia en el minuto 270 y finaliza en el 273. El último de los segmentos (de presentación de tareas a realizar para la siguiente sesión) dura un minuto.

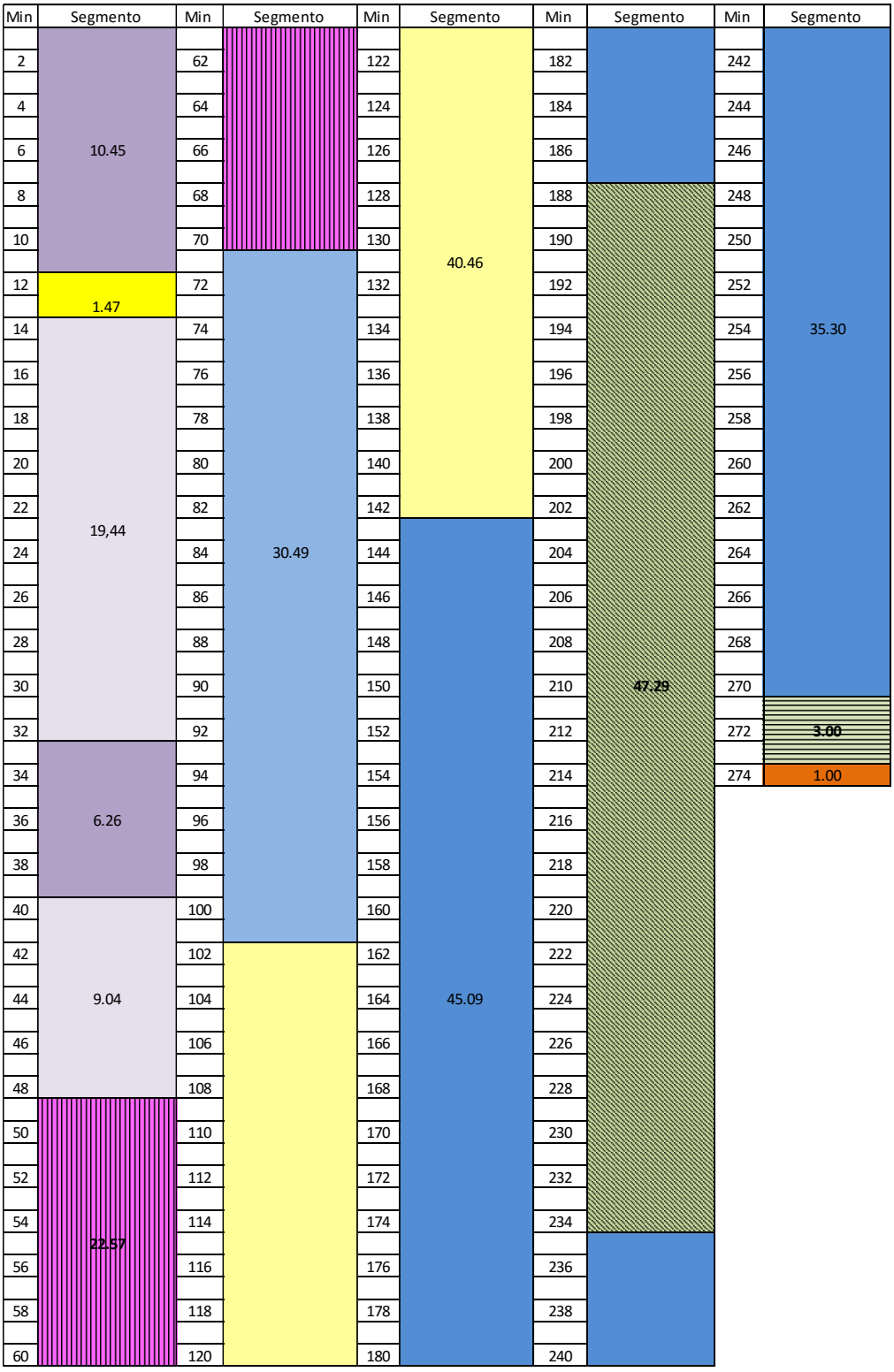


Figura 4.4 Mapa de segmentos de interactividad sesión 4

El mapa de la sesión 5 (Figura 4.5) nos permite observar que esta sesión tiene una duración total de 201 minutos y está integrada por nueve segmentos de ocho tipos distintos. El primero (de presentación por parte del asesor-formador de los objetivos de la sesión/proceso de formación) tiene una duración de 2 minutos aproximadamente. El segundo (SI de dudas, inquietudes de la puesta en marcha de los procesos de asesoramiento posteriores a la fase intensiva del proceso de formación) inicia en el minuto 2 y termina en el minuto 9. El tercero (de inquietudes, dudas, preguntas sobre los contenidos analizados en las sesiones anteriores) inicia en el minuto 10 y termina en el minuto 37. El cuarto (de presentación de los contenidos teóricos de la sesión, donde las asesoras toman nota de las ideas relevantes) tiene una duración de 33 minutos, inicia en el minuto 37 y concluye en al minuto 70. El quinto segmento identificado (de tarea de reflexión que las asesoras realizan de manera individual sobre su práctica) tiene una duración de 26 minutos; inicia en el minuto 70 y concluye en el 96. El segmento seis (de puesta en común de las tareas) inicia en el minuto 96 y concluye en el 122. El séptimo segmento (de tarea de análisis de casos que las asesoras realizan en grupo pequeño) inicia en el minuto 122 y concluye en el 159. El octavo y penúltimo (de puesta en común de las tareas) inicia en el minuto 159 y concluye en el 193. El segmento nueve, último de la sesión, inicia en el minuto 93 y termina en el minuto 201.

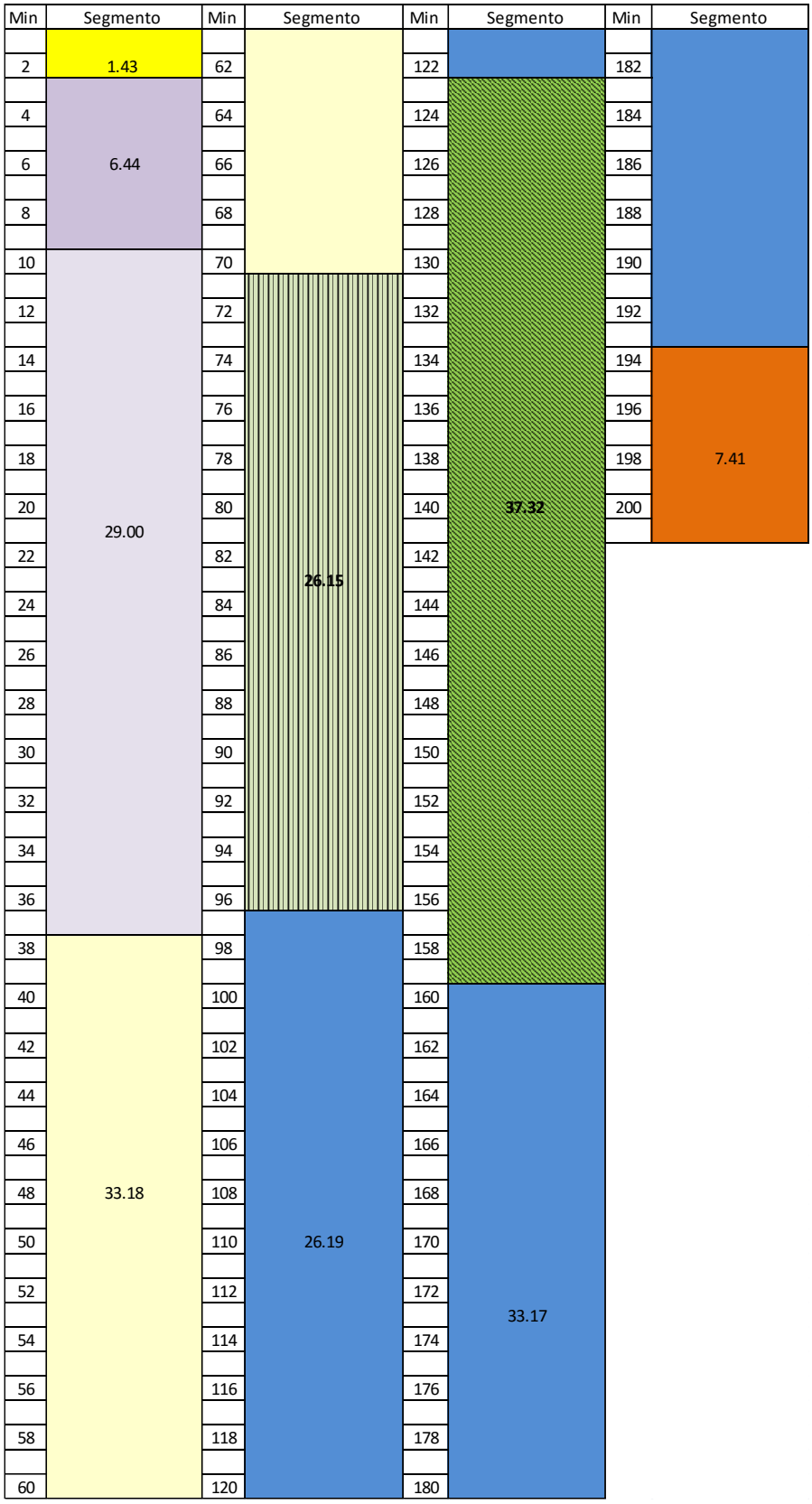


Figura 4.5 Mapa de segmentos de interactividad sesión 5

El mapa de la sesión 6 (Figura 4.6) nos permite observar que esta sesión tiene una duración total de 205 minutos y está integrada por nueve segmentos, de seis tipos distintos. El primero de los segmentos (de presentación por parte del asesor-formador de los objetivos de la sesión/proceso de formación) tiene una duración de 2 minutos aproximadamente. El segundo (de SI de recapitulación de la estrategia de asesoramiento contenido de la formación) tiene una duración de 6 minutos, inicia en el minuto 2 y termina en el 8. El tercer segmento (SI sobre dudas, inquietudes de la puesta en marcha de los procesos de asesoramiento posteriores a la fase intensiva del proceso de formación) tiene más de una hora y media de duración: inicia en el minuto 8 y termina en el minuto 106. El cuarto (de recapitulación de la estrategia de asesoramiento contenido de la formación) tiene una duración de 71 minutos, inicia en el minuto 107 y concluye en el minuto 177. El quinto (SI sobre dudas, inquietudes de la puesta en marcha de los procesos de asesoramiento posteriores a la fase intensiva del proceso de formación) tiene una duración de 10 minutos. El sexto (de recapitulación de la estrategia de asesoramiento contenido de la formación) inicia en el minuto 186 y concluye en el minuto 188. El séptimo segmento (de toma de acuerdos para el desarrollo de las sesiones siguientes) inicia en el minuto 188 y concluyen en el 199. El penúltimo segmento de esta sesión (de presentación de las tareas a realizar para la siguiente sesión del programa de formación) inicia en el minuto 199 y concluye en el 200. El último segmento (de valoración que realizan las asesoras en plenaria vinculado a la actividad de recapitulación) inicia en el minuto 200 y concluye en el 205.

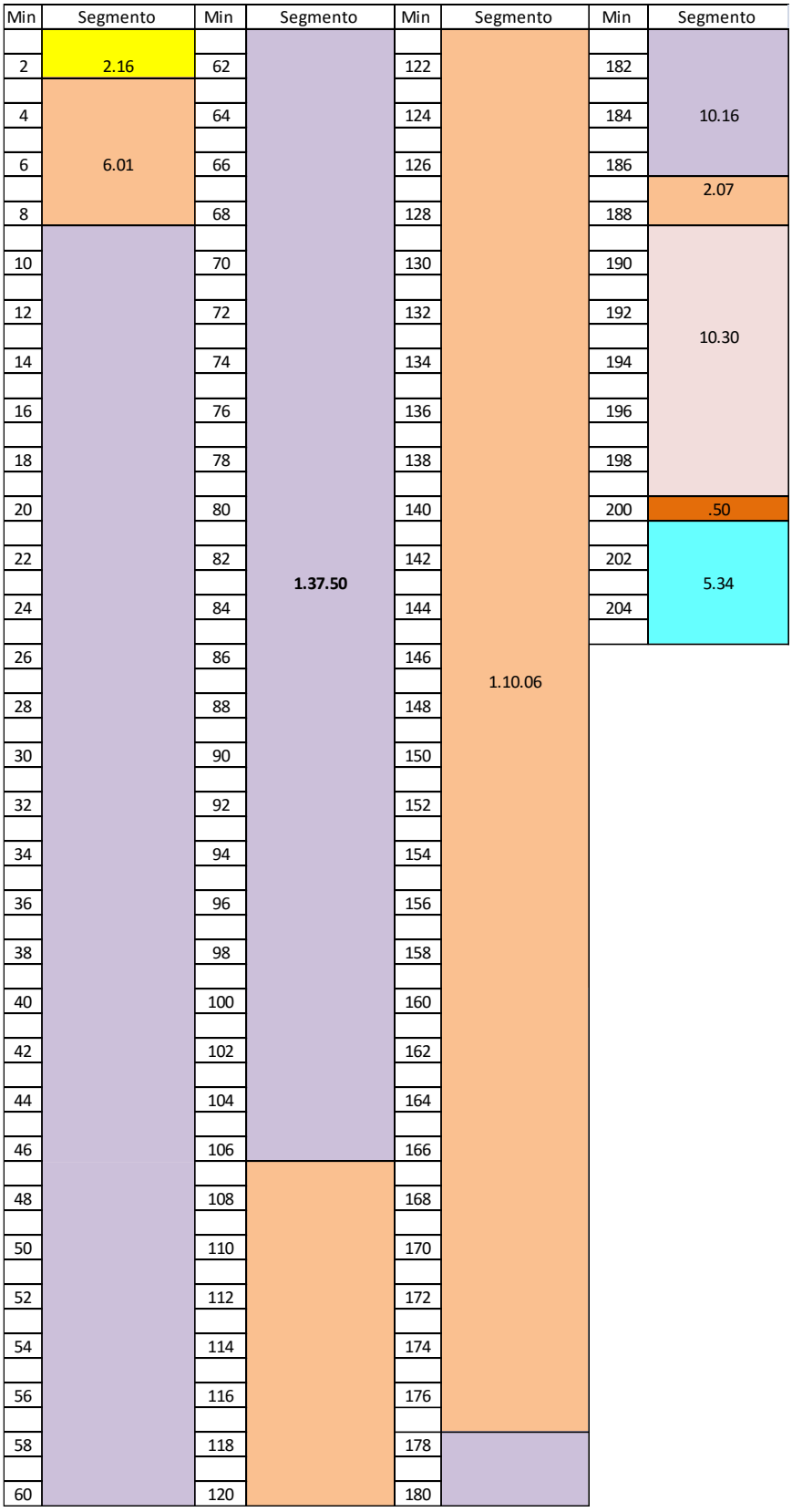


Figura 4.6 Mapa de segmentos de interactividad sesión 6

La sesión 7 es diferente a las otras ya que, por acuerdos tomados entre las asesoras y el asesor-formador, se interrumpe en un momento dado, acordándose continuarla el día siguiente. Consideramos, con todo, que se trata de la misma sesión, desde la definición que hacen los propios participantes. Por este motivo titulamos a la primera parte de la sesión como 7a y a la segunda parte como 7b, y realizamos el mapa de cada parte, presentándolos juntos en una única página.

El mapa de la sesión 7a, cuya duración es de 230 minutos, nos permite observar siete segmentos, de cinco tipos distintos. El primer segmento (de presentación por parte del asesor-formador de los objetivos de la sesión) tiene una duración de 2 minutos. El segundo (de tareas que las asesoras realizan en grupo único empleando algunos textos) inicia en el minuto 2 y concluye en el minuto 31. El segmento que se identifica a continuación (de dudas relacionada con la elaboración del plan de asesoría) tiene una duración de cuatro minutos y concluye en el minuto 35. El cuarto segmento (de tareas que realizan las asesoras en grupo único empleando algunos) inicia en el minuto 36 y concluye en el 108. En este momento de la sesión se identifica por segunda ocasión un segmento de dudas relacionadas con la elaboración del plan de asesoría, con una duración de 65 minutos. El sexto segmento (de elaboración del plan de la fase 1 de la estrategia de asesoramiento que las asesoras realizan en grupo pequeño) inicia en el minuto 175 y concluye en el minuto 229. El último segmento (de toma de acuerdos para el desarrollo de las siguientes sesiones) dura aproximadamente un minuto y concluye en el minuto 230.

El mapa de la sesión 7b muestra cuatro segmentos, de tres tipos distintos. El primero (de puesta en común de la tarea) dura un minuto aproximadamente. El segundo (de valoración que las asesoras hacen en plenaria sobre la tarea de planeación de la fase 1 de la estrategia de asesoramiento) inicia en el minuto 2 y concluye en el minuto 15. El tercer segmento retoma la puesta en común de la tarea, iniciando en el minuto 16 y concluyendo en el minuto 72. El último de los segmentos (de toma de acuerdos para el desarrollo de las siguientes sesiones), se prolonga hasta el minuto 83.

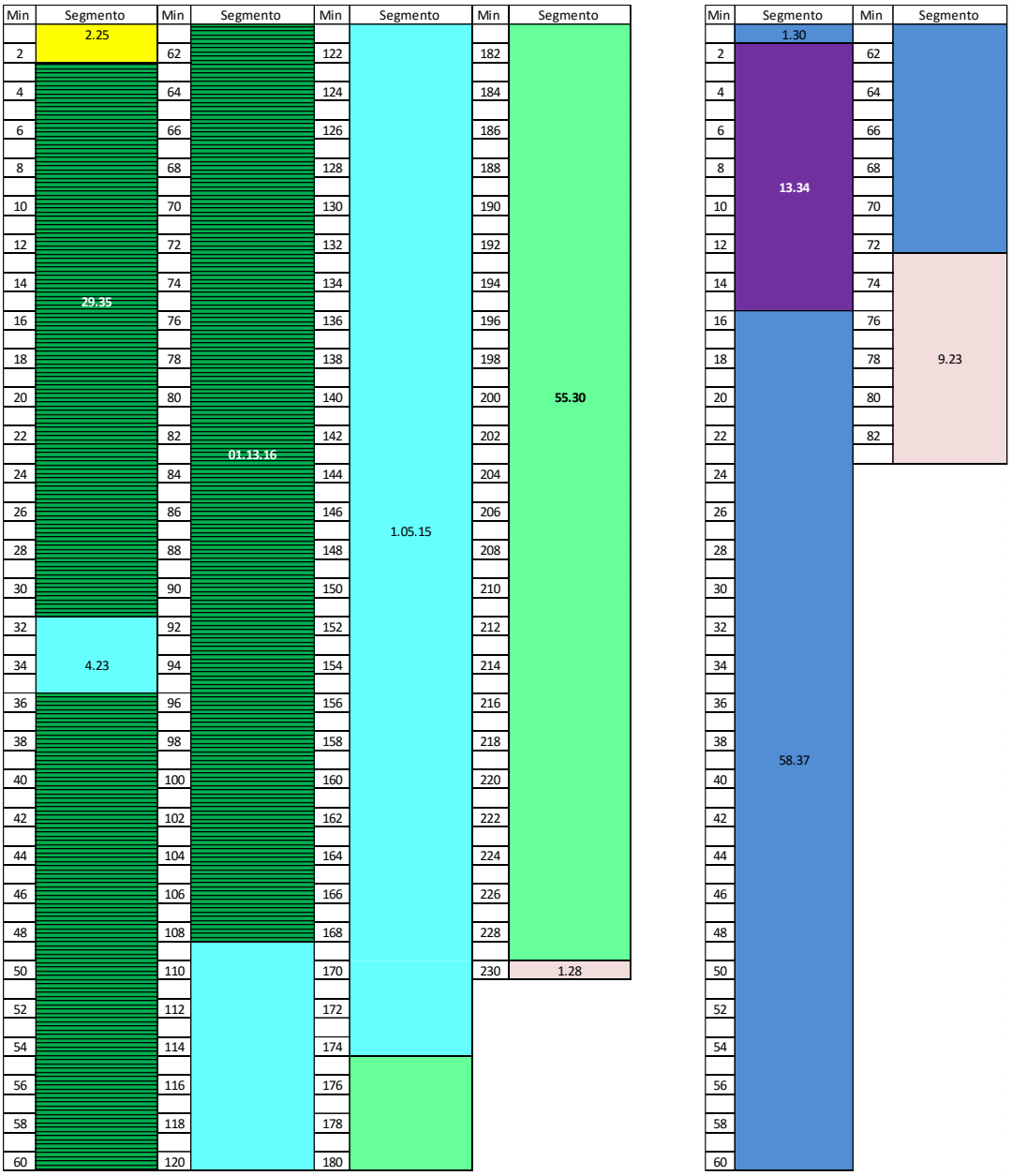


Figura 4.7 Mapa de segmentos de interactividad sesión 7

El mapa de la sesión 8 (Figura 4.8) nos permite observar que esta sesión tiene una duración total de 71 minutos y está integrada por cinco segmentos de cinco tipos distintos. El primero (de presentación por parte del asesor-formador de los objetivos de la sesión/proceso de formación) tiene una duración de 2 minutos aproximadamente. El segundo (de valoración que realizan en plenaria las asesoras con relación a los acuerdos tomados al inicio del proceso de formación) inicia en el minuto 2 y termina en el 26. El tercero (de valoración que realizan las asesoras de manera individual sobre el proceso de formación) tiene una duración de 22 minutos, iniciando en el minuto 26 y concluyendo en al minuto 48. El cuarto segmento (de puesta en común de la tarea) inicia en el minuto 49 y concluye en el 69. El segmento cinco (de toma de acuerdo para el desarrollo de las siguientes sesiones) inicia en el minuto 69 y concluye en el 71.

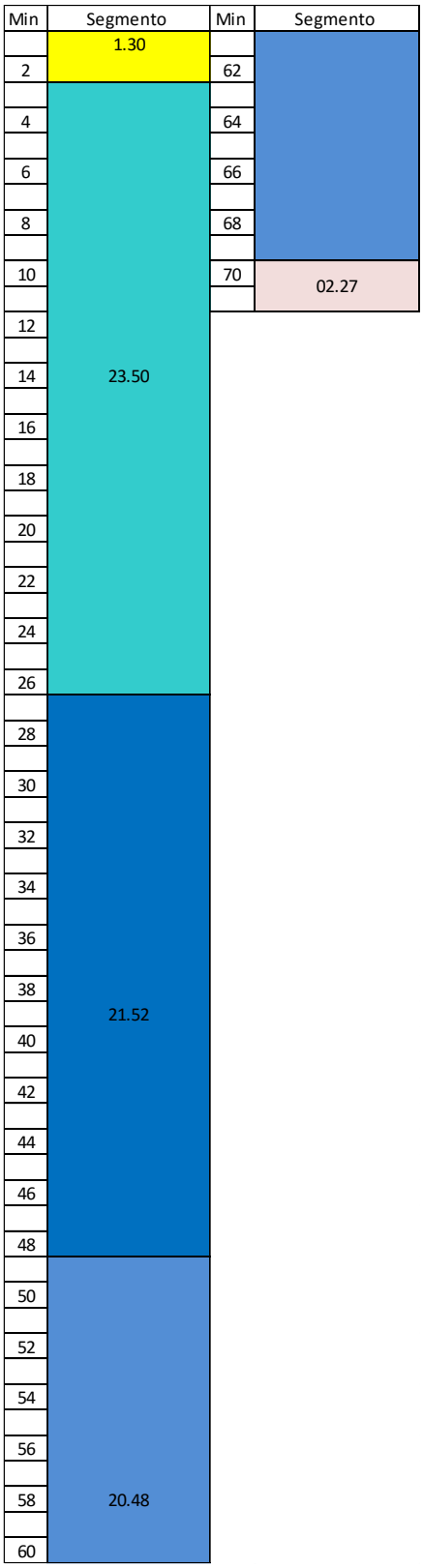


Figura 4.8 Mapa de segmentos de interactividad sesión 8

Tabla 4.2

Colores y tramas de los 30 segmentos de asesoría identificados en la fase intensiva del programa de formación

No	Color/trama	Segmento
1		SI de presentación por parte del asesor-formador de objetivos de la sesión/del proceso de formación.
2		SI de presentación de las asesoras participantes en el proceso de formación.
3		SI de establecimiento de acuerdos para el desarrollo de las sesiones del proceso de formación.
4		SI de presentación de contenidos teóricos de la sesión.
5		SI de presentación de contenidos teóricos de la sesión donde las asesoras toman nota de las ideas relevantes.
6		SI de tareas que realizan las asesoras en grupo pequeño empleando algunos textos.
7		SI de tareas que realizan las asesoras de manera individual empleando algunos textos.
8		SI de tareas que realizan las asesoras en grupo único empleando algunos textos
9		SI de tareas de análisis de casos que las asesoras realizan en grupo pequeño.
10		SI de tareas de reflexión que las asesoras realizan de manera individual sobre su práctica.
11		SI de tareas de reflexión que las asesoras realizan en grupo único sobre su práctica.
12		SI de tareas de reflexión que las asesoras realizan en grupo pequeño sobre su práctica.
13		SI de tareas de diseño de instrumentos y actividades de asesoramiento que las asesoras realizan en grupo único.
14		SI de tareas de diseño de instrumentos y actividades de asesoramiento que las asesoras realizan en grupo pequeño.
15		SI de elaboración del plan de la fase 1 de la estrategia de asesoramiento que las asesoras realizan en grupo pequeño
16		SI de puesta en común de las tareas
17		SI de puesta en común de la tarea realizada por las asesoras en grupo pequeño empleando algunos textos, donde el asesor-formador toma nota en la pantalla
18		SI sobre dudas, inquietudes de la puesta en marcha de los procesos de

		asesoramiento posteriores a la fase intensiva del proceso de formación.
19		SI de inquietudes, dudas, preguntas sobre los contenidos analizados en las sesiones anteriores
20		SI sobre dudas relacionadas con la elaboración del plan de asesoría
21		SI de revisión de contenidos y actividades de la sesión anterior por parte de las asesoras.
22		SI de presentación de las tareas a realizar para la siguiente sesión.
23		SI de rescate de conocimientos previos de las asesoras sobre el contenido de la sesión grupo único
24		SI de rescate de conocimientos previos de las asesoras realizan de manera individual sobre el contenido de la sesión.
25		SI de recapitulación de la estrategia de asesoramiento contenido de la formación
26		SI de toma de acuerdos para el desarrollo de las siguientes sesiones
27		SI de valoración que las asesoras realizan en plenaria vinculado a la actividad de recapitulación
28		SI de valoración que las asesoras realizan en plenaria sobre la tarea de planeación de la fase 1 de la estrategia de asesoramiento
29		SI de valoración que las asesoras realizan en plenaria con relación a los acuerdos tomados al inicio del proceso de formación
30		SI de valoración que las asesoras realizan de manera individual sobre el proceso de formación en su fase intensiva

La elaboración de los mapas de segmentos nos permite identificar diversas configuraciones de segmentos (secuencias de segmentos que se presentan juntos y en el mismo orden de forma recurrente) a lo largo de las ocho sesiones de la fase intensiva del programa.

Así, y por un lado, encontramos una configuración conformada por algún tipo de SI de tareas que realizan las asesoras y por algún tipo de SI de puesta en común de estas tareas. Por otro lado, identificamos una configuración que, además de los segmentos anteriores, incluye previamente algún tipo de SI de presentación de contenidos teóricos. Es decir, esta configuración se inicia típicamente con un SI de presentación de contenidos, continúa con un SI de tareas (de cualquier tipo) y finaliza con un SI de puesta en común.

Con relación a estas configuraciones, nos resulta de especial interés el análisis de los tipos de tareas que se resuelven y ponen en común a lo largo de las sesiones. A este respecto, vale la

pena señalar que, en las configuraciones encontradas, se incluyen tareas destinadas a lo que podemos considerar dos finalidades distintas. Por un lado, tareas que parecen fundamentalmente destinadas a la comprensión de los contenidos teóricos que se estudian en cada sesión; y por otro, tareas enfocadas a la transferencia de estos contenidos a la práctica asesora de las participantes. Dentro de las primeras, encontramos aquellas tareas que implican el uso de textos o análisis de casos ajenos a las prácticas de las asesoras; en las segundas, se incluyen aquellas que llevan a las asesoras a reflexionar sobre su práctica o a desarrollar actividades de diseño de instrumentos y/o actividades que les permitan mejorar su práctica futura. El eje de la distinción, por tanto, está en el contenido de las tareas, en aquello que se discute, y en particular, en si la práctica que se pone en la mesa de discusión es o no la práctica real, pasada, presente o futura, de las asesoras. Si este es el caso, estamos frente a tareas de transferencia. En cambio, si la práctica que se cuestiona o se analiza no es la práctica real de las asesoras, o se habla de temas genéricos, estaríamos más bien ante tareas de comprensión de los contenidos que se estudian en cada sesión.

Los segmentos y configuraciones que contemplan tareas destinadas a la comprensión de los contenidos por parte de las asesoras (SI de tareas que realizan las asesoras en grupo pequeño empleando algunos textos, SI de tareas que las asesoras realizan de manera individual empleando algunos textos, SI de tareas que realizan las asesoras en grupo único empleando algunos textos y los SI de tareas de análisis de casos que las asesoras realizan en grupo pequeño) aparecen en cuatro de las sesiones (la primera, segunda, quinta y séptima). Por su parte, los segmentos y configuraciones destinadas a la transferencia de los conocimientos adquiridos a la práctica de las asesoras aparecen en seis sesiones: los SI de reflexión, en sus tres tipos, están presentes en las primeras cinco sesiones, y los SI de diseño de instrumentos y actividades de asesoramiento y el SI de elaboración del plan de la fase 1 de la estrategia de asesoramiento que las asesoras realizan en grupo pequeño en las sesiones 2, 3, 4 y 7. Esta situación nos lleva a pensar que las tareas de transferencia tienen un peso muy importante en este proceso de formación.

El resto de los segmentos identificados, a pesar de que tiene presencia en las sesiones, no se integran como parte de configuraciones de segmentos. En algunos casos, son segmentos que abren (SI de presentación por parte del asesor-formador de objetivos de la sesión/del proceso de formación) y cierran (SI de presentación de las tareas a realizar para la siguiente sesión) las

sesiones. En otros casos, son segmentos que aparecen una sola vez (como es el caso de los SI de presentación de las asesoras participantes en el proceso de formación, SI de establecimiento de acuerdos para el desarrollo de las sesiones del proceso de formación, SI de revisión de contenidos y actividades de la sesión anterior por parte de las asesoras, SI de acuerdos para continuar las actividades al día siguiente y SI de recapitulación de la estrategia de asesoramiento contenido de la formación). Y en otros, se originan de situaciones específicas que acontecen en las sesiones (SI sobre dudas, inquietudes de la puesta en marcha de los procesos de asesoramiento posteriores a la fase intensiva del proceso de formación, SI de inquietudes, dudas, preguntas sobre los contenidos analizados en las sesiones anteriores, SI de rescate de conocimientos previos de las asesoras sobre el contenido de la sesión grupo único, SI de rescate de conocimientos previos de las asesoras realizan de manera individual sobre el contenido de la sesión).

Los segmentos de valoración (SI de valoración que las asesoras realizan en plenaria vinculado a la actividad de recapitulación, SI de valoración que las asesoras realizan en plenaria, SI de valoración que las asesoras realizan en plenaria sobre la tarea de planeación de la fase 1 de la estrategia de asesoramiento, SI de valoración que las asesoras realizan en plenaria con relación a los acuerdos tomados al inicio del proceso de formación y el SI de valoración que las asesoras realizan de manera individual sobre el proceso de formación en su fase intensiva) empiezan a aparecer principalmente a partir de la sesión 6.

4.1.3. Bloques de segmentos y ayuda del asesor-formador a lo largo de la fase intensiva del proceso de formación

El análisis que hemos realizado hasta el momento nos ofrece algunas indicaciones de las maneras en que el asesor-formador apoya, a lo largo de la fase intensiva del proceso de formación, tanto la construcción de significados por parte de las asesoras en torno a los contenidos del programa como la construcción de un clima y una relación afectiva positiva con el grupo de las asesoras participantes.

Para avanzar algo más al respecto, agrupamos los 30 segmentos identificados en ocho grandes bloques de segmentos, cada uno de los cuales presenta, en nuestra interpretación, elementos comunes desde el punto de vista de su funcionalidad instruccional y su capacidad para apoyar los procesos señalados. Presentamos estos bloques a continuación.

1. Bloque de SI de gestión del orden y organización de las sesiones. Este bloque está integrado por los SI de presentación por parte del asesor-formador de objetivos de la sesión/del proceso de formación, de presentación de las asesoras participantes en el proceso de formación y de presentación de las tareas a realizar para la siguiente sesión. La decisión de integrar estos segmentos en este bloque se debe a que todos ellos comparten la función de crear y mantener, desde el punto de vista de la gestión del trabajo en las sesiones, las condiciones mínimas necesarias para desarrollar el proceso de formación y ayudar a concretar los objetivos planteados al inicio del mismo, al dejar en claro lo que se pretende alcanzar en cada sesión y las tareas necesarias que deben cubrirse para el desarrollo efectivo de las mismas.

2. Bloque de SI de presentación de contenidos. Los segmentos integrados en este bloque (SI de presentación de contenidos teóricos de la sesión y SI de presentación de contenidos teóricos de la sesión donde las asesoras toman nota de las ideas relevantes) tienen en común la intención de contribuir a la comprensión de los contenidos teóricos objetos del programa de formación, a partir de la presentación de información por parte del asesor-formador.

3. Bloque de SI de tareas a realizar por parte de las asesoras. Este bloque incluye todos los segmentos de realización de algún tipo de tarea por parte de las asesoras que participan en las sesiones, y a su vez se subdivide en dos subgrupos de segmentos. El primer subgrupo remite a tareas a realizar por parte de las asesoras dirigidas a la comprensión de los contenidos, y está integrado por los SI de tareas que realizan las asesoras en grupo pequeño empleando algunos textos, SI de tareas que realizan las asesoras de manera individual empleando algunos textos, SI de tareas que realizan las asesoras en grupo único empleando algunos textos y los SI de tareas de análisis de casos que las asesoras realizan en grupo pequeño. Estos segmentos comparten la función de favorecer que las asesoras participantes logren entender e interiorizar los contenidos teóricos de la formación. El segundo subgrupo remite a tareas a realizar por parte de las asesoras dirigidas a la transferencia de los contenidos, y está integrado por los SI de tareas de reflexión que las asesoras realizan de manera individual sobre su práctica, SI de tareas de reflexión que las asesoras realizan en grupo único sobre su práctica, SI de tareas de reflexión que las asesoras realizan en grupo pequeño sobre su práctica, SI de tareas de diseño de instrumentos y actividades de asesoramiento que las asesoras realizan en grupo único, SI de tareas de diseño de instrumentos y actividades de asesoramiento que las asesoras realizan en grupo pequeño y SI de elaboración del plan de la fase 1 de la estrategia de asesoramiento que las asesoras realizan

en grupo pequeño. Todos ellos comparten la función de lograr que las asesoras, a través de la reflexión sobre su práctica y del diseño de algunos instrumentos, traduzcan lo aprendido a su práctica y, en particular, a su práctica asesora futura.

4. Bloque de SI de puesta en común de la tarea. Este bloque está integrado por los SI de puesta en común de las tareas y los SI de puesta en común de la tarea realizada por las asesoras en grupo pequeño empleando algunos textos, donde el asesor-formador toma nota en la pantalla. Estos segmentos tienen en común que son un espacio para compartir las tareas realizadas, un espacio en el cual las asesoras discuten y comparten entre sí y con el asesor-formador el trabajo realizado antes o durante las sesiones. En ellos, las asesoras hacen evidente la forma en que comprenden y transfieren los conocimientos adquiridos en las sesiones a su práctica.

5. Bloque de SI de dudas, inquietudes y preguntas. Este bloque de segmentos está integrado por los SI sobre dudas, inquietudes de la puesta en marcha de los procesos de asesoramiento posteriores a la fase intensiva del proceso de formación, los SI de inquietudes, dudas, preguntas sobre los contenidos analizados en las sesiones anteriores y los SI sobre dudas relacionadas con la elaboración del plan de asesoría. Lo que estos segmentos tienen en común es que son espacios que permiten a las asesoras plantear sus dudas, inquietudes, preguntas que se les presentan a lo largo del proceso de formación. El análisis llevado a cabo nos permite identificar que estos espacios contribuyen en gran medida a que las asesoras se cuestionen su práctica y tomen decisiones sobre la transferencia de los conocimientos adquiridos a su práctica asesora futura.

6. Bloque de SI de revisión, recapitulación y rescate de conocimientos. Este grupo de segmentos está integrado por los SI de revisión de contenidos y actividades de la sesión anterior por parte de las asesoras, los SI de rescate de conocimientos previos de las asesoras sobre el contenido de la sesión grupo único, los SI de rescate de conocimientos previos de las asesoras realizan de manera individual sobre el contenido de la sesión y los SI de recapitulación de la estrategia de asesoramiento contenido de la formación. Estos segmentos tienen en común el configurarse como dispositivos de apoyo a la comprensión de los contenidos que se trabajan en la formación por parte de las asesoras, y muy especialmente a la puesta en relación de estos contenidos con las ideas y conocimientos previos de las asesoras participantes. Estos segmentos son oportunidades que se crean para que las asesoras expresen y compartan con el resto del grupo cómo van integrando los conocimientos adquiridos durante las sesiones del proceso de

formación, así como la puesta en común de sus concepciones acerca de los contenidos analizados, permitiendo que el asesor-formador identifique aquellas situaciones que son necesarias considerar para ayudar a la mejor comprensión de los contenidos.

7. Bloque de SI de toma de acuerdos para el desarrollo de las sesiones. Los segmentos que integran este bloque son los SI de establecimiento de acuerdos para el desarrollo de las sesiones del proceso de formación y los SI de toma de acuerdos para el desarrollo de las siguientes sesiones. Este bloque de segmentos tiene en común la intención de negociar y mantener los acuerdos tomados para el desarrollo efectivo de las actividades al inicio y a lo largo del proceso de formación. Estos segmentos, igual que los que integran el bloque de segmentos de gestión del orden y organización de las sesiones, favorecen que asesor-formador y asesoras mantengan la responsabilidad conjunta del desarrollo de las tareas y del proceso de formación.

8. Bloque de SI de valoración. Los segmentos que integran este grupo son los SI de valoración que las asesoras realizan en plenaria vinculado a la actividad de recapitulación, los SI de valoración que las asesoras realizan en plenaria sobre la tarea de planeación de la fase 1 de la estrategia de asesoramiento, los SI de valoración que las asesoras realizan en plenaria con relación a los acuerdos tomados al inicio del proceso de formación y los SI de valoración que las asesoras realizan de manera individual sobre el proceso de formación en su fase intensiva. Estos segmentos, además de convertirse en espacios de evaluación de algunas tareas realizadas durante el proceso de formación, son momentos en los que tanto las asesoras como el asesor-formador realizan y comparten la valoración que hacen sobre el papel que han desempeñado cada uno de ellos en momentos puntuales y a lo largo del proceso de formación. De la misma manera que los bloques de segmentos de SI de gestión del orden y organización de las sesiones y de SI de toma de acuerdos para el desarrollo de las sesiones, este bloque contribuye a mantener, revisar y valorar la responsabilidad que han asumido los participantes y el asesor como parte de la negociación necesaria pare el mejor desarrollo del proceso formativo.

Como se desprende de la descripción anterior, algunos de estos Bloques de segmentos mantienen, aún, ciertas relaciones específicas entre sí que hacen que, conjuntamente, contribuyan a apoyar de manera particular ciertos aspectos del proceso de aprendizaje de las asesoras a lo largo de las sesiones. Así, los Bloques 1 (de gestión del orden y la organización de las sesiones) y 7 (de toma de acuerdos para el desarrollo de las sesiones) parecen contribuir conjuntamente a establecer y consensuar entre asesor-formador y asesorados qué se va a hacer

y para qué a lo largo de las sesiones y del proceso de formación en su conjunto. Los Bloques 2 (de presentación de contenidos), 3 (de realización de tareas por parte de las asesoras) y 4 (de puesta en común), por su parte, configuran la estructura central que permite el trabajo de los contenidos objeto de la formación, y lo hace de forma que la presentación teórica de dichos contenidos siempre se articula con un trabajo de uso funcional y aplicación de esos contenidos por parte de las asesoras. Además, y como hemos señalado, las tareas que se emplean para promover este uso apoyan de manera explícita tanto la comprensión de los mismos como su transferencia a la práctica real de las asesoras, y en particular a los procesos de asesoramiento a realizar una vez acabada la fase intensiva de la formación. En este marco, los Bloques 5 (de dudas, inquietudes y preguntas sobre la puesta en marcha de los procesos de asesoramiento posteriores a la fase intensiva del proceso de formación) y 6 (de revisión, recapitulación y rescate de conocimientos) apoyan de maneras específicas esta estructura central: los segmentos del Bloque 6, al facilitar el establecimiento de relaciones entre los conocimientos y experiencias previas de las asesoras y los nuevos contenidos, así como la consolidación de lo aprendido; el Bloque 5, al permitir que las propias asesoras planteen en extenso y puedan contrastar entre ellas y ver atendidas por el asesor-formador sus dudas e inquietudes concretas sobre la transferencia a su práctica de esos contenidos en los procesos reales de asesoramiento que pondrán en marcha al final de la fase de formación intensiva. Finalmente, los segmentos del Bloque 8 permiten revisar el proceso realizado y sus objetivos, contrastando así el grado en que los participantes creen alcanzados los objetivos consensuados previamente.

En ese sentido, resulta de interés elaborar una nueva versión de la tabla de duración y distribución de los segmentos, que hemos presentado más arriba, con dos modificaciones: la primera, agrupar los segmentos en los Bloques que acabamos de definir; la segunda, colorear esos bloques, y los tipos de segmentos que incluyen, de manera que los bloques de segmentos con funciones complementarias desde el punto de vista de la ayuda ofrecida por el asesor-formador tengan tonos similares, para facilitar la visualización de las relaciones entre ellos. Así, los bloques de gestión del orden y organización de las sesiones, de toma de acuerdos para el desarrollo de las sesiones y de valoración, se han coloreado en tonos naranja; los de presentación de contenidos, de tareas a realizar por parte de las asesoras destinadas a la comprensión de los contenidos, y de revisión, recapitulación y rescate de conocimientos en tonos verde claro; los bloques de tareas a realizar por parte de las asesoras destinadas a la

transferencia de los contenidos, y de dudas, inquietudes y preguntas, en tonos verde oscuro; y, finalmente, el bloque de puesta en común, en tono azul.

Tabla 4.3

Distribución, articulación y evolución en el tiempo de las formas de actividad conjunta de la fase intensiva del proceso de formación, por bloques de segmentos

	Grupo	Sesión / Segmentos	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7		S8	Duración total	Duración media
Bloque 1	Gestión del orden y organización de las sesiones	SI de presentación por parte del asesor-formador de objetivos de la sesión/del proceso de formación.	17.59	3.20	3.36	2.47	9.24	3.06	2.25		2.18	44.55	**5.56**
		SI de presentación de las asesoras participantes en el proceso de formación.											
		SI de presentación de las tareas a realizar para la siguiente sesión.											
Bloque 7	Toma de acuerdos para el desarrollo de las sesiones	SI de establecimiento de acuerdos para el desarrollo de las sesiones del proceso de formación.	06.00					10.30	01.28	09.23	02.27	29.48	**6.29**
		SI de toma de acuerdos para el desarrollo de las siguientes sesiones											
Bloque 8	Valoración	SI de valoración que las asesoras realizan en plenaria vinculado a la actividad de recapitulación						5.34		13.34	45.42	1.04.50	**21.50**
		SI de valoración que las asesoras realizan en plenaria sobre la tarea de planeación de la fase 1 de la estrategia de asesoramiento											
		SI de valoración que las asesoras realizan en plenaria con relación a los acuerdos tomados al inicio del proceso de formación											
		SI de valoración que las asesoras realizan de manera individual sobre el proceso de formación en su fase intensiva											
Bloque 2	Presentación de contenidos	SI de presentación de contenidos teóricos de la sesión.	31.53	23.16	17.20	40.46	33.18					2.26.33	**37.26**
		SI de presentación de contenidos teóricos de la sesión											

			donde las asesoras toman nota de las ideas relevantes.											
Bloque 6	Revisión, recapitulación y rescate de conocimientos		SI de revisión de contenidos y actividades de la sesión anterior por parte de las asesoras			41.26	22.57		1.18.14				2.22.37	**1:01:19**
			SI de rescate de conocimientos previos de las asesoras sobre el contenido de la sesión grupo único											
			SI de rescate de conocimientos previos de las asesoras realizan de manera individual sobre el contenido de la sesión.											
			SI de recapitulación de la estrategia de asesoramiento contenido de la formación											
Bloque 3	Tareas a realizar por parte de las asesoras	Tareas a realizar por parte de las asesoras destinadas a la comprensión de los contenidos	SI de tareas que realizan las asesoras en grupo pequeño empleando algunos textos.	1.09.45	15.26			37.32		1.42.51			3.45.34	**1.21.33**
			SI de tareas que realizan las asesoras de manera individual empleando algunos textos.											
			SI de tareas que realizan las asesoras en grupo único empleando algunos textos											
			SI de tareas de análisis de casos que las asesoras realizan en grupo pequeño.											
		Tareas a realizar por parte de las asesoras destinadas a la transferencia de los contenidos	SI de tareas de reflexión que las asesoras realizan de manera individual sobre su práctica	5.41	1.04.47	2.26.28	50.39	26.15		55.30			5.49.20	**58.20**
			SI de tareas de reflexión que las asesoras realizan en grupo único sobre su práctica.											
			SI de tareas de reflexión que las asesoras realizan en grupo pequeño sobre su práctica.											
			SI de tareas de diseño de instrumentos y actividades de asesoramiento que las asesoras realizan en grupo único.											
			SI de tareas de diseño de instrumentos y actividades de asesoramiento que las asesoras realizan en grupo											

		pequeño.											
		SI de elaboración del plan de la fase 1 de la estrategia de asesoramiento que las asesoras realizan en grupo pequeño											
Bloque 5	Dudas, inquietudes, preguntas	SI sobre dudas, inquietudes de la puesta en marcha de los procesos de asesoramiento posteriores a la fase intensiva del proceso de formación.		18.40		45.59	35.44	1.48.06	1.09.38			4.38.07	**55.37**
		SI de inquietudes, dudas, preguntas sobre los contenidos analizados en las sesiones anteriores.											
		SI sobre dudas relacionadas con la elaboración del plan de asesoría											
Bloque 4	Puesta en común de las tareas	SI de puesta en común de las tareas destinadas a la comprensión de los contenidos	1.15.44	49.29		45.09	33.17					3.23.39	**50.55**
		SI de puesta en común de las tareas destinadas a la transferencia de los contenidos		51.38	1.08.27	1.06.19	26.19			1.00.07	20.48	4.53.38	**48.56**

La Tabla 4.3 nos permite identificar cuáles son los grupos de bloques a los que se dedicó más tiempo, y en qué sesiones. Así, vemos que el grupo de gestión del orden y la organización de las sesiones está presente en todas las sesiones, concentrándose en los momentos iniciales y finales de sesión, y con una duración relativamente baja. El bloque de presentación de contenidos, por su parte, tiene presencia en cinco de las ocho sesiones de esta fase del proceso de formación, y el tiempo que se destina a este bloque es significativo, a diferencia del bloque anterior. El bloque de tareas a realizar por parte de las asesoras muestra una presencia significativamente mayor a los bloques anteriores, que se da en relación de paridad con los bloques de puesta en común de las tareas. También tiene una presencia significativa el bloque de dudas, inquietudes y preguntas y el de revisión, recapitulación y rescate de conocimientos previos. El bloque de toma de acuerdos, finalmente, tiene presencia en cinco momentos de las sesiones.

Finalmente, podemos ver también la secuencia concreta en que aparecen los segmentos propios de esos bloques y grupos de bloques coloreando los mapas de interactividad de las sesiones con los mismos tonos usados en la tabla. Con ello, obtenemos el “macro-mapa” de la fase intensiva del proceso de formación que se recoge en la Figura 4.9.

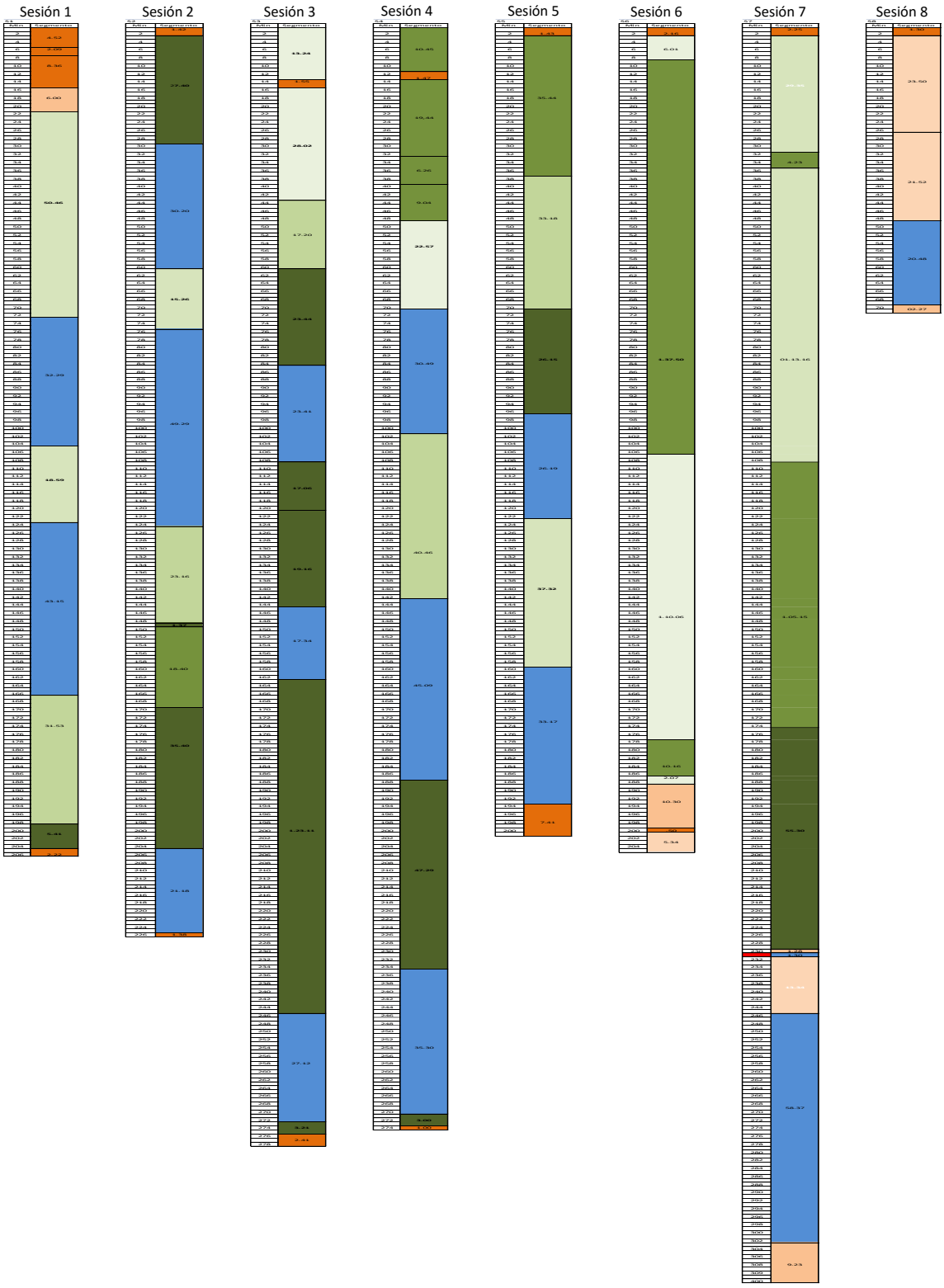


Figura 4.9 Macromapa de las ocho sesiones de la fase intensiva del programa de formación[3]

[3] En la sesión 7 existe un corte en el minuto 230, iniciando la segunda parte de la sesión en el min. 231, marcado en el mapa con color rojo.

4.1.4. En síntesis…

El trabajo de análisis realizado anteriormente nos permite sintetizar algunos de los dispositivos y formas de apoyo básicos tanto a la construcción del contenido como al mantenimiento del clima y la colaboración en las sesiones que, desde este nivel, parece utilizar el asesor-formador en esta fase del proceso de formación. Muy esquemáticamente, los podemos formular así:

1. Explicitar y consensuar los objetivos básicos del proceso de formación, así como los roles del asesor-formador y las asesoras y las tareas a realizar para buscar la consecución de esos objetivos, mediante segmentos dedicados a estas cuestiones al inicio del proceso, al inicio y final de cada sesión, y en diversos momentos en que, por circunstancias externas o por demanda de las propias asesoras, se considera necesario reorganizar o ajustar el proceso y sus contenidos.
2. Vertebrar la presentación y el trabajo de los contenidos de formación a través de una secuencia que combina sistemáticamente presentación de contenidos, realización de tareas de aplicación y uso funcional de los mismos, y discusión de dichas tareas en pequeño y gran grupo, y con el asesor-formador. El tiempo que se dedica a la realización de las tareas y su discusión es siempre superior al de presentación inicial de los contenidos. Las tareas son de diversos tipos, combinando tareas orientadas a la comprensión inicial de los contenidos con otras orientadas a la transferencia a las prácticas reales de las asesoras.
3. Delimitar en diversos momentos a lo largo de las sesiones espacios dedicados explícitamente al establecimiento de relaciones entre las ideas y experiencia profesional previa de las asesoras y los nuevos contenidos objeto de la formación
4. Delimitar en diversos momentos a lo largo de las sesiones espacios dedicados explícitamente a la revisión y recapitulación de lo trabajado.
5. Atender explícitamente a la transferencia de los contenidos trabajados a la práctica profesional de las asesoras, y en particular a su práctica en los asesoramientos que van a desarrollar tras la fase intensiva de la formación, tanto a través del planteamiento explícito, continuado y extenso en el tiempo de tareas de transferencia como a través de la construcción conjunta de espacios en que las asesoras pueden plantear en profundo sus dudas e inquietudes con respecto a la puesta en marcha de esos asesoramientos. En estos últimos espacios, el control de los tópicos y de los

contenidos ya no es ejercido por el asesor-formador, sino por las asesoras, que "controlan" estos momentos y deciden de qué se habla y en qué momento.

6. Establecer espacios explícitos de valoración del proceso que se realiza y los aprendizajes alcanzados, que pueden orientar ajustes para la continuidad del proceso de formación.

Vale la pena resaltar que, a nuestro juicio, la mayor parte de estas formas de ayuda contribuyen tanto al avance de las asesoras en el proceso de construcción de significados con respecto a los contenidos de la formación como en el proceso de atribución de sentido a los mismos o, en otros términos, ayudan tanto en la construcción de mejoras en su práctica asesora como en la construcción de la relación con el asesor-formador al servicio de esa construcción de las mejoras. Así por ejemplo, explicitar y consensuar los objetivos básicos del proceso de formación, así como acordar los roles del asesor-formador y las asesoras y las tareas a realizar para buscar la consecución de esos objetivos, es fundamental en ambos sentidos, y lo mismo podemos decir de aspectos como combinar la presentación de contenidos con tareas de uso funcional de los mismos, combinar diversas formas de organización de las tareas (individuales, pequeño y gran grupo), atender explícitamente a la transferencia a la práctica de las asesoras de los contenidos trabajados, permitirles expresar sus dudas e inquietudes respecto a los asesoramientos que van a realizar tras la formación, o valorar el proceso y los resultados obtenidos.

Dado que no hemos encontrado en la literatura trabajos que analicen la estructura de la actividad conjunta en procesos de formación de asesores, estos resultados constituyen una aportación original de nuestro trabajo al ámbito de estudio. Los resultados presentados apuntan formas y dispositivos de ayuda que consideramos importante tener en cuenta en futuros procesos de formación de asesores en ejercicio.

4.2. Contraste del diseño de la fase intensiva y su desarrollo efectivo

Haber llevado a cabo el primer nivel de análisis, donde se identificaron los segmentos de interactividad, nos abre la posibilidad de identificar aquellas coincidencias y diferencias entre el diseño del proceso de formación en esta fase y el desarrollo real del mismo.

En lo que sigue, se presenta sistemáticamente este contraste. Para ello, y para cada sesión, se ha elaborado una tabla de dos columnas. En la primera (columna izquierda de la tabla) se recogen todas las actividades descritas en el diseño del proceso de formación. En la segunda (columna derecha de la tabla), se indica, mediante un código de colores, si dichas

actividades se corresponden o no con los segmentos efectivamente identificados en el análisis de las sesiones, especificando los segmentos de referencia. Se usa el color verde cuando las actividades que se llevaron a cabo siguen lo diseñado, el rojo cuando las actividades previstas en el diseño no aparecen en la actividad conjunta, y el amarillo cuando las actividades diseñadas no se llevaron a cabo en el momento en que estaban planeadas, pero se realizaron en otro momento del proceso. Para concluir el contraste, al final de la tabla se recogen aquellas actividades efectivamente desarrolladas y que no estaban, en cambio, contempladas en el diseño.

Así, como podemos observar en la Tabla 4.4, en la sesión 1 se llevan a cabo efectivamente siete de las ocho actividades previstas para la sesión. También podemos observar que se realizan dos actividades que no estaban explicitadas en el diseño del proceso: una de presentación de los participantes en la formación, y una de presentación de las tareas a realizar para la siguiente sesión.

Tabla 4.4

Contraste del diseño de la sesión 1 de la fase intensiva con su desarrollo efectivo

Actividades diseñadas	Segmentos identificados
Breve introducción sobre el propósito del programa de formación y organización del programa por parte del asesor.	SI de presentación de presentación por parte del asesor de los objetivos de la sesión/ del proceso de formación
Toma de acuerdos acerca de las funciones y roles que cada uno desarrollará para la consecución del objetivo del programa de formación.	SI de establecimiento de acuerdos para el desarrollo de las sesiones del proceso de formación
En equipos, compartir el texto que elaboraron antes de la sesión, presentando las premisas básicas extraídas del texto "El modelo de asesoramiento educacional constructivo: dimensiones y críticas" y lo que les aporta para sustentar su práctica.	SI de tareas que realizan las asesoras en grupo pequeño empleando algunos textos
En plenaria, los equipos comparten el producto elaborado en la actividad anterior.	SI de puesta en común de las tareas
El asesor-formador, una vez concluida la presentación de los equipos, hace una presentación (utilizando un power point) de las premisas que sustentan el modelo educacional constructivo de asesoramiento	

En plenaria, el asesor-formador solicita a los participantes que compartan las reflexiones que elaboraron antes de la sesión de las páginas 1 a la 8, del texto "Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas", centrando sus comentarios en los ejes considerados para su elaboración: *ideas nuevas que les ayuden a desarrollar su función, ideas que les generen confusión y aquellas ideas que les parezcan difíciles de concretar en la práctica.*	SI de tareas que realizan las asesoras en grupo pequeño empleando algunos textos
	SI de puesta en común de las tareas, donde el asesor toma nota en la pantalla
El asesor-formador presenta a los participantes la estrategia de asesoramiento con ayuda de algunas diapositivas que de manera general plasmen las fases, procedimientos básicos, tareas y recursos discursivos que la integran.	SI de presentación de contenidos teóricos de la sesión
Los participantes elaboran un texto donde plasmen algunas ideas sobre: ¿qué aporta esta forma de entender y desarrollar procesos de asesoramiento colaborativo a su práctica asesora?	SI de tareas de reflexión que las asesoras realizan de manera individual sobre su práctica de asesoría
Ajustes de las actividades de la sesión	
* En esta sesión se incluye el SI de presentación de los participantes, actividad que no estaba contemplada en el diseño de la sesión, pero que sin embargo el asesor-formador realiza. * El SI de presentación de la tarea a realizar para la siguiente sesión es otra de las actividades que realiza el asesor-formador que tampoco se encuentra incluida en el diseño del programa.	

En la tabla de contraste de la sesión 2 (Tabla 4.5), vemos que la situación es similar que en la sesión 1. El asesor-formador realizó siete de las ocho actividades previstas, e introdujo tres actividades no contempladas explícitamente en el diseño del programa: una presentación de los objetivos de la sesión, una presentación de las tareas a realizar para la próxima sesión, y un espacio para tratar dudas e inquietudes de los participantes sobre los procesos de asesoramiento en los que van a participar tras la fase intensiva de la formación.

Tabla 4.5

Contraste del diseño de la sesión 2 de la fase intensiva con su desarrollo efectivo

Actividades diseñadas	**Segmentos identificados**
En pequeños grupos (4 integrantes), los participantes comparten el relato que elaboraron antes de la sesión. En esta parte del trabajo será necesario que logren identificar *las dificultades que enfrentaron y cuáles podrían ser las posibles*	SI de reflexión que las asesoras realizan en grupo pequeño sobre su práctica

causas de esas dificultades.	
Las asesoras comparten las dificultades y las posibles causas de su aparición. El asesor-formador toma nota de los comentarios y los coloca en un lugar visible.	SI de puesta en común de las tareas
El asesor-formador hace una caracterización sobre la Fase que es contenido de la sesión, aportando información que permita a los participantes identificar los procedimientos básicos que la integran.	SI de presentación de los contenidos teóricos de la sesión
Integrados en equipos (4 integrantes) los participantes comparten las ideas que lograron extraer del texto analizado antes de la sesión, identificando aquellas ideas que les parecen relevantes porque aportan sugerencias para desarrollar los procedimientos de esta fase.	SI de tareas que las asesoras realizan de manera individual empleando algunos textos
En plenaria se comparte lo identificado en cada equipo	SI de puesta en común de las tareas
El asesor-formador distribuye unas tarjetas a cada uno de los integrantes del grupo con el nombre de uno de los procedimientos que integran la fase y solicita a los participantes que tengan el mismo procedimiento que se reúnan en equipos. Una vez reunidos en equipos solicita que diseñen un protocolo que les permita concretar esta fase, considerando cuales serían las preguntas, los ejes de reflexión, los acuerdos y compromisos que serían necesarios definir, etc.	SI de tareas de diseño de instrumentos y actividades de asesoramiento que las asesoras realizan en grupo único
En plenaria un integrante de cada equipo comparte lo construido, el resto de los participantes y el asesor-formador hacen preguntas y sugerencias para mejorar la propuesta hecha por los equipos.	SI de puesta en común de las tareas
El asesor-formador hace una síntesis de lo abordado en la sesión para resolver algunas dudas o preguntas de los participantes.	
Ajustes de las actividades de la sesión	
* En esta sesión el asesor-formador realiza el SI de presentación por parte del asesor de los objetivos de la sesión/ del proceso de formación, el cual no está diseñado en el programa de formación * De la misma forma que en la sesión anterior, el asesor-formador introduce el SI de presentación de la tarea a realizar para la siguiente sesión. *En esta sesión aparece un segmento que surge de las inquietudes de las asesoras sobre cuestiones logísticas de los procesos de asesoramiento que desarrollaran posteriormente —SI de dudas, inquietudes de la puesta en marcha de los procesos de asesoramiento posteriores a la fase intensiva del proceso de formación.	

Como podemos observar en la Tabla 4.6, en la tercera sesión se llevan a cabo todas las actividades consideradas en el diseño. Además, se incluyen tres tipos de actividades más. Dos de ellas son del mismo tipo que las que se contienen en las sesiones anteriores (presentación del objetivo de la sesión y presentación de la tarea para la sesión siguiente); la tercera tiene que ver con la revisión de contenidos y actividades de la sesión anterior. Esta última actividad surge como consecuencia de la inasistencia de algunas asesoras a la sesión anterior, por lo que el asesor-formador solicita a alguna de las asesoras compartan los contenidos abordados en la sesión anterior.

Tabla 4.6

Contraste del diseño de la sesión 3 de la fase intensiva con su desarrollo efectivo

Actividades diseñadas	Segmentos identificados
El asesor-formador, solicita a los participantes que a través de una lluvia de ideas den respuesta a los siguientes cuestionamientos: ¿Cuál creen que es el propósito de esta fase en el proceso de asesoramiento? Y ¿qué procedimientos podrían ser indispensables para poder llevarla a cabo? El asesor-formador registra las aportaciones de los participantes.	SI de rescate de conocimiento previos de las asesoras sobre el contenido de la sesión en grupo único
El asesor-formador hace una caracterización sobre la Fase que es contenido de la sesión. El asesor-formador pide que, durante la presentación, los participantes tomen nota de aquellas actuaciones indispensables que el asesor debe poner en práctica para lograr la concreción de la fase.	SI de presentación de contenidos teóricos de la sesión donde las asesoras toman nota de las ideas relevantes
Análisis de su práctica considerando los siguientes ejes de reflexión: a) habitualmente, ¿realizan algunos de estos procedimientos en su práctica?, b) si su respuesta es positiva, ¿cómo lo hacen? ¿Qué dificultades han enfrentado?; si la respuesta es negativa, argumenten el por qué no las llevaron a cabo. Estas ideas deberán plasmarse por escrito.	SI de tareas de reflexión que las asesoras realizan de manera individual sobre su práctica
Integrados en equipos, se solicita a los participantes compartan el producto elaborado en la actividad anterior.	SI de puesta en común de las tareas

Una vez que todos los integrantes hayan compartido sus ideas, dar respuesta a los siguientes cuestionamientos: De los elementos identificados en la presentación del asesor-formador y del análisis realizado sobre su práctica, ¿cuáles consideran más fáciles de integrar a su práctica? ¿Cuáles consideran más difíciles? ¿Qué dificultades se les podrían presentar para concretar estos procedimientos? Cada equipo integra en un documento las ideas que resulten de la discusión.	SI de tareas de reflexión que las asesoras realizan en grupo único sobre su práctica
En plenaria se pone en común lo analizado y a través de lluvia de ideas, el asesor-formador solicita que den respuesta al siguiente eje de reflexión: ¿Qué conocimientos, habilidades y actitudes tendrían que desarrollar para concretar estos procedimientos en su práctica asesora? Se solicita a uno de los integrantes del grupo que registre las ideas que surgen de la discusión.	SI de tareas de reflexión que las asesoras realizan de manera individual sobre su práctica SI de puesta en común de las tareas, donde el asesor toma nota en la pantalla
Dividido el grupo en 4 equipos: a) Equipos 1 y 3. Considerando el procedimiento *"Recogida y análisis de las prácticas de los profesores respecto a los contenidos",* deberán elaborar en primer lugar un listado de aquellos insumos que consideran necesarios para recoger las prácticas de los profesores con relación a este campo formativo y, posteriormente, diseñar un instrumento que les permita ayudar a los profesores a analizar esas prácticas. b) Equipos 2 y 4. Considerando el procedimiento *"Análisis de documentos informes y experiencias sobre los contenidos de mejora",* piensen en los materiales bibliográficos y audiovisuales con los que cuentan y diseñen una sesión de trabajo.	SI de tarea de diseño de instrumentos y actividades de asesoramiento que realizan las asesoras en grupo pequeño.
En plenaria los equipos comparten sus producciones con la intención de que el resto del grupo realice comentarios y sugerencias.	SI de puesta en común de las tareas
Para finalizar la sesión, el asesor-formador, solicita a los participantes que considerando las actividades realizadas enriquezcan la respuesta del cuestionamiento planteado en la actividad 5: ¿Qué conocimientos, habilidades y actitudes tendrían que desarrollar para concretar estos procedimientos en su práctica asesora?	SI de tareas de reflexión que las asesoras realizan en grupo único sobre su práctica
Ajustes de las actividades de la sesión	

* En esta sesión el asesor-formador igual que en la sesión anterior, realiza el SI de presentación por parte del asesor de los objetivos de la sesión/ del proceso de formación, el cual no está diseñado en el programa de formación. * De la misma forma que en la sesión anterior, el asesor-formador introduce El SI de presentación de la tarea a realizar para la siguiente sesión. * En esta sesión aparece un segmento que surge a causa de la inasistencia de algunas asesoras a la sesión anterior (SI de recapitulación de contenidos y actividades de la sesión anterior).

En la sesión 4, representada en la Tabla 4.7, podemos observar que las actividades diseñadas se realizan en su totalidad. Se añaden, además, en esta sesión, tres actividades no presentes en el diseño, aunque desarrolladas también en sesiones anteriores (presentación por parte del asesor de los objetivos de la sesión, presentación de las tareas a realizar para la siguiente sesión, y espacio para dudas, inquietudes de la puesta en marcha de los procesos de asesoramiento posteriores a la fase intensiva del proceso de formación).

Tabla 4.7

Contraste del diseño de la sesión 4 de la fase intensiva con su desarrollo efectivo

Actividades diseñadas	Segmentos identificados
El asesor-formador solicita a los participantes que en plenaria compartan las dudas, inquietudes o ideas que les hayan surgido con relación a los contenidos analizados hasta el momento. Este espacio se abre para que todos puedan ayudarse y aportar ideas que permitan superar las dudas presentadas.	SI de dudas, inquietudes, preguntas sobre los contenidos analizados en las sesiones anteriores
Para introducir el contenido, el asesor-formador solicita a los participantes que, de manera individual, escriban en una hoja, los procedimientos que serían necesarios desarrollar para poder llevar a cabo esta fase, así como los recursos y el tiempo que deberán considerar para desarrollarla y concretarlas.	SI de rescate de conocimientos previos que las asesoras realizan de forma individual sobre el contenido de la sesión.
Se abre un espacio para compartir los escritos y el asesor-formador toma nota de los comentarios.	SI de puesta en común de las tareas
El asesor-formador hace una caracterización sobre la Fase que es contenido de la sesión, aportando información que permita a los participantes identificar los procedimientos básicos que la integran y las actuaciones que debería realizar el	SI de presentación de contenidos teóricos de la sesión, donde las asesoras toman nota de las ideas relevantes

asesor. Se pide que, durante la presentación del asesor-formador, los participantes tomen nota de aquellas actuaciones indispensables que el asesor debe poner en práctica para lograr la concreción de la fase.	
En plenaria se solicita a los participantes que compartan la reflexión elaborada del texto "Estrategias de colaboración, ayudar a ayudar", compartiendo las ideas que les parecieron relevantes. El asesor-formador regula las intervenciones intentando que todos los participantes expresen su opinión y participa aportando algunas ideas que ayuden a la compresión del texto.	SI de puesta en común de las tareas
Integrados en equipo se les solicita elaborar un documento que logre integrar las aportaciones del texto y la presentación del asesor-formador considerando el siguiente cuestionamiento: *Las implicaciones que estos planteamientos tienen en su práctica asesora para poder llevar a cabo los procedimientos de esta fase*. Un integrante de cada equipo debe tomar nota de las aportaciones para posteriormente compartirlo al resto del grupo.	
En parejas leer el siguiente párrafo, y ubicándose en el procedimiento "Delimitación de cada una de las propuestas de mejora", diseñar tres propuestas que podrían plantearse a los profesores para mejorar el uso del diario de trabajo en su práctica reflexiva. "En las fases anteriores, los profesores han identificado que necesitan mejorar el uso del diario de trabajo como un instrumento de reflexión de su práctica, ya que generalmente es empleado como una bitácora donde se describen las actividades que han realizado, es importante mencionar que los profesores están dispuestos y reconocen como importante este instrumento para mejorar su enseñanza".	SI de tareas de diseño de instrumentos y actividades de asesoramiento que realizan las asesoras en grupo pequeño

Cada una de las parejas comparte una de las propuestas diseñadas y el resto del grupo aporta ideas y sugerencias para mejorarlas.	SI de puesta en común de las tareas
Para concluir la sesión, el asesor-formador solicita a los participantes que realicen algunos comentarios considerando lo siguiente: *la viabilidad de llevar a cabo estos procedimientos en su práctica asesora y, las ventajas que existen (si es que las hay) al desarrollar estas fases y procedimientos en el trabajo con sus profesores.*	SI de tareas de reflexión que las asesoras realizan en grupo único
Ajustes de las actividades de la sesión	
* En esta sesión (como en las dos anteriores) el asesor-formador realiza el SI de presentación por parte del asesor de los objetivos de la sesión/ del proceso de formación, el cual no está diseñado en el programa de formación * De la misma forma que en la sesión anterior, el asesor-formador introduce El SI de presentación de la tarea a realizar para la siguiente sesión. * En esta sesión vuelve a aparecer el SI de dudas, inquietudes de la puesta en marcha de los procesos de asesoramiento posteriores a la fase intensiva del proceso de formación.	

En la sesión 5 (véase la Tabla 4.8), las actividades diseñadas se llevan a cabo en su totalidad, y se añaden, como en sesiones anteriores, actividades de presentación por parte del asesor de los objetivos de la sesión y de presentación de la tarea a realizar para la siguiente sesión.

Tabla 4.8

Contraste del diseño de la sesión 5 de la fase intensiva con su desarrollo efectivo

Actividades diseñadas	**Segmentos identificados**
El asesor-formador al inicio de la sesión, solicita que en parejas, compartan el listado de dudas, inquietudes y dificultades a las que se podrían enfrentar en la puesta en marcha de las fases y los procedimientos de la estrategia de asesoramiento vistas hasta el momento; discutir algunas propuestas de solución a lo que plantean y plasmar esas propuestas en una hoja de rotafolio Una vez elaborada la tabla, se comparte al resto del grupo y se realizan comentarios acerca de lo presentado	SI de inquietudes, dudas, preguntas sobre los contenidos analizados en las sesiones anteriores
El asesor-formador hace una caracterización sobre las Fases que son contenido de la sesión, aportando información que permita a los	SI de presentación de contenidos teóricos donde las asesoras toman nota de las ideas relevantes

participantes identificar los procedimientos básicos que la integran y las actuaciones que debería realizar el asesor. Se pide que, durante la presentación del asesor-formador, los participantes tomen nota de aquellas actuaciones indispensables que el asesor debe poner en práctica para lograr la concreción de la fase. Una vez concluida la presentación del asesor-formador, los participantes comparten las actuaciones identificadas, construyendo un listado de ellas para cada procedimiento que integran las fases.	
De manera individual, cada uno de los participantes reflexiona acerca de cómo ha realizado estas fases en otros momentos de su práctica.	SI de tareas de reflexión que las asesoras realizan de manera individual sobre su práctica.
Reunidos en equipos, comparten el cuadro realizado en la actividad anterior, identificando las similitudes y los compromisos que deberían de asumir para mejorar sus actuaciones en futuras intervenciones. Un integrante del equipo toma nota de estas reflexiones y las comparte en plenaria al resto del grupo.	SI de puesta en común de las tareas.
El grupo se divide en dos equipos y realiza la siguiente actividad: leer el caso, con la consigna de *identificar las actuaciones* que realizan los asesores y *valorar* si son eficaces o no para la concreción de los procedimientos de cada fase. Es importante que argumenten sus respuestas.	SI de tarea de análisis de casos que las asesoras realizan en grupo pequeño
En plenaria, cada uno de los equipos describe el caso y comparte sus conclusiones, el asesor-formador crea un espacio de intercambio en el que se discuten las ideas y se llegan a conclusiones consensuadas.	SI de Puesta en común de las tareas
Ajustes de las actividades de la sesión	
* En esta sesión, como en las sesiones anteriores, el asesor-formador realiza el SI de presentación por parte del asesor de los objetivos de la sesión/ del proceso de formación y el SI de presentación de la tarea a realizar para la siguiente sesión los cuales no estaban diseñados en el proceso de formación.	

En la sesión 6 (Tabla 4.9) encontramos, a diferencia de las anteriores, modificaciones importantes en el desarrollo de la sesión con respecto al diseño previsto. Consideramos que estas modificaciones se explican por el hecho de que, por razones externas al proceso de formación, se introduce un corte temporal importante entre la quinta y la sexta sesión,

de forma que estas sesiones quedan separadas en el tiempo por casi dos meses. En este contexto, la sesión ocupa la mayor parte del tiempo en una única actividad, de recapitulación de los contenidos de las sesiones anteriores. Buena parte de los contenidos previstos para la sesión se trasladan a la sesión siete, y algunos de ellos no llegan a trabajarse. Esta reorganización se refleja también en la presencia en esta sesión de actividades no previstas de valoración por parte de las asesoras y de toma de acuerdos para las siguientes sesiones. Al mismo tiempo, aparecen también en la sesión actividades no previstas ya aparecidas en sesiones anteriores (presentación por parte del asesor de los objetivos de la sesión, presentación de las tareas a realizar para la siguiente sesión, y espacio para dudas, inquietudes de la puesta en marcha de los procesos de asesoramiento posteriores a la fase intensiva del proceso de formación).

Tabla 4.9

Contraste del diseño de la sesión 6 de la fase intensiva con su desarrollo efectivo

Actividades diseñadas	**Segmentos identificados**
El asesor-formador, con ayuda de unas diapositivas hace una recapitulación de los contenidos analizados anteriormente, puntualizando algunos aspectos que han quedado sueltos.	SI de recapitulación de la estrategia de asesoramiento contenido de la formación
Se solicita a los participantes que se integren en parejas considerando como criterio de agrupación que el contenido de mejora sea similar o se sitúe en el mismo proceso (planeación, intervención, evaluación). Recuperando el texto que han traído a la sesión (caracterización del contexto de intervención y la problemática a abordar) y considerando las ideas extraídas del texto (¿cómo se concreta su definición? ¿Cuáles son los criterios que deben tomarse en cuenta para formularse?), deben formular la problemática detectada como un "contenido de mejora" a abordar con el grupo de profesores.	
Se solicita a las parejas que se unan con otra pareja considerando el criterio anterior (contenido de mejor similar) y compartir la formulación que han hecho del contenido de mejora, es importante que cada uno de los integrantes comparte su elaboración y el resto aporte sugerencias para mejorar (si es necesario) la formulación.	
Se solicita a los participantes que una vez que compartido y analizado los contenidos de mejora,	

de manera individual piensen en las actuaciones que podrían realizar para ayudar a los profesores del centro escolar, repasen las fase/s del proceso, y sus procedimientos, y diseñen un primer acercamiento de cómo las podrían desarrollar.	
En los mismos equipos los integrantes presentan el diseño de su planeación al equipo y discuten acerca de la propuesta de cada participante para el desarrollo de cada fase. Los compañeros del equipo aportan algunas ideas que pueden introducirse en la planeación.	
En plenaria, al menos un participante de cada equipo comparte al resto del grupo su planeación y los participantes y el asesor-formador hacen comentarios y sugerencias que permitan mejorar el plan.	
Ajustes de las actividades de la sesión	
* En esta sesión aparecen dos actividades que no estaban previstas en el diseño, una de ellas se dirige a que las asesoras hagan una valoración sobre lo experimentado y otra, de toma de acuerdos para las siguientes sesiones. * Al mismo tiempo, aparecen también en la sesión actividades no previstas ya aparecidas en sesiones anteriores (presentación por parte del asesor de los objetivos de la sesión, presentación de las tareas a realizar para la siguiente sesión, y espacio para dudas, inquietudes de la puesta en marcha de los procesos de asesoramiento posteriores a la fase intensiva del proceso de formación). * Las actividades que están marcadas con amarillo se desarrollaron en la siguiente sesión sufriendo algunas modificaciones (sesión 7).	

La Tabla 4.10 que representa la sesión 7 muestra también cambios importantes con respecto al diseño del proceso, consecuencia de los cambios ocurridos en la sesión 6. Así, se mantiene una de las actividades y se realizan, con adaptaciones, las actividades pendientes de la sesión 6 fusionándolas con actividades previstas para la sesión 7 (celdas verdes/azul). Al tiempo, tres de las siete actividades previstas (las tres últimas) no se llevan a cabo y se añaden algunas actividades ya establecidas en sesiones anteriores (presentación por parte del asesor de los objetivos de la sesión, toma de acuerdos para el desarrollo de las siguientes sesiones, y espacio para dudas, inquietudes de las asesoras). Aparece en esta sesión un nuevo segmento de valoración que las asesoras llevan a cabo con relación a la tarea de planeación de la fase 1 de los procesos de asesoramiento.

Tabla 4.10

Contraste del diseño de la sesión 7 de la fase intensiva con su desarrollo efectivo

Actividades diseñadas	**Segmentos identificados**

En plenaria, el asesor-formador solicita a los participantes que compartan lo identificado en el texto "Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas" centrando los comentarios en lo identificado con relación a ¿Qué son las tareas de construcción de la colaboración y las tareas de la construcción de la mejora? y ¿cuáles son los tipos en las que se les clasifican?, con la intención de comentar y aclarar las dudas que hayan podido surgir de la lectura.	SI de tareas que las asesoras realizan en grupo único empleando algunos textos	
Se solicita a los participantes que se integren en cuatro equipos y seleccionen el plan de uno de los integrantes del equipo. Una vez seleccionado el plan, se les pide diseñen una propuesta de cómo podrían incorporar los tres tipos de tareas en cada una de las fases. Es importante que para el diseño de esta propuesta se considere lo siguiente: cómo ordenar las tareas y cómo ajustar y complementar las distintas tareas propuestas para el logro de cada una de las fases.	SI de valoración de la fase 1 del plan de asesoría en grupo pequeños	
En plenaria, uno de los integrantes del equipo comparte el diseño de cómo incorporaron estas tareas al plan de asesoramiento seleccionado, argumentando sus decisiones. El resto del grupo y el asesor-formador escuchan y hacen los comentarios que consideran podría mejorar el diseño.	SI de puesta en común de la tarea	
En plenaria, se realiza la misma técnica que en la actividad uno, el asesor-formador solicita a los participantes que compartan lo identificado en las páginas 16-19 del texto "Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas" y en las páginas 107-113 del capítulo 3 "Una propuesta de proceso de asesoramiento", del *libro Asesoramiento psicopedagógico y mejora de la práctica educativa*, centrando los comentarios sobre cómo define esta estrategia los recursos discursivos y los tipos que propone, y compartiendo las dudas o ideas que surgieron de la revisión de los textos.	SI de tareas que realizan las asesoras en grupo único empleando algunos textos	
En plenaria, el asesor-formador presenta a los participantes un audio, y les solicita que escuchen y tomen nota considerando lo leído y comentado en la actividad anterior. La consigna que se les da es: identificar los recursos discursivos empleados por el asesor y la forma en que los usan. Una vez que se termina el audio, discutir en grupo considerando el siguiente cuestionamiento: ¿la forma en que el asesor usa los recursos discursivos permite la concreción del procedimiento y de las tareas de colaboración y de construcción del contenido de mejora?		

Integrados en equipos, realizar una propuesta de qué configuración de recursos discursivos les parece más pertinente, para la intervención que realiza el asesor, y compartirlo con el resto del grupo.	
Para cerrar la sesión, en plenaria, los participantes dan respuesta a los siguientes cuestionamientos: A) las implicaciones de incorporar las tareas y los recursos discursivos a su práctica asesora B) las ventajas, si las logran identificar, de organizar sus intervenciones pensando en incorporar estos recursos C) ¿cómo los integrarían en su proceso de asesoramiento?	
Ajustes de las actividades de la sesión	
* En esta sesión el asesor-formador realiza algunas actividades ya establecidas en sesiones anteriores (presentación por parte del asesor de los objetivos de la sesión, toma de acuerdos para el desarrollo de las siguientes sesiones, y espacio para dudas, inquietudes de las asesoras). * Aparece un nuevo segmento de valoración que las asesoras llevan a cabo con relación a la tarea de planeación de la fase 1 de los procesos de asesoramiento.	

La sesión 8 (véase la Tabla 4.11) no sufre modificaciones con respecto al diseño, y las actividades previstas, centradas en la valoración del proceso de formación, se llevan a cabo como estaban planeadas. Se añaden actividades similares a otras sesiones (presentación por parte del asesor de los objetivos de la sesión, toma de acuerdo para el desarrollo posterior del proceso).

Tabla 4.11

Contraste del diseño de la sesión 8 con su desarrollo efectivo

Actividades diseñadas	**Segmentos identificados**
El asesor-formador presenta en plenaria los acuerdos tomados al inicio del programa de formación. Comenta acerca de los roles que cada uno (asesor-formador y participantes) iban a desempeñar, la responsabilidad y tareas que cada uno iba a asumir, etc. Concluida la presentación, se solicita a los participantes que comenten en qué medida consideran que estos acuerdos se han cumplido y si el cumplimiento de los mismos ha permitido el logro del objetivo del programa o no.	SI de valoración que las asesoras realizan en plenaria con relación a los acuerdos tomados al inicio del proceso de formación
El asesor-formador solicita que de manera individual realicen una valoración del proceso de	SI de valoración que realizan las asesoras de

trabajo conjunto, considerando lo siguiente: qué aspectos del trabajo conjunto ha favorecido el desarrollo de las actividades y cuáles no, y qué sería necesario introducir en este tipo de procesos formativos para que sean más eficaces.	manera individual sobre el proceso de formación.
En plenaria, el asesor-formador solicita que todos los participantes compartan sus reflexiones, ya que es importante escuchar las opiniones de todos en este proceso de valoración, en esta dinámica, el asesor-formador también aporta su reflexión con relación al proceso experimentado.	SI de puesta en común de la tarea.
Ajuste de las actividades de la sesión	
* En esta sesión se llevaron a cabo actividades que si bien, no estaban incluidas en el diseño, ya han aparecido en otros momentos a lo largo de las sesiones. (Presentación por parte del asesor de los objetivos de la sesión, toma de acuerdo para el desarrollo posterior del proceso).	

4.2.1. En síntesis…

Al observar los resultados obtenidos podemos concluir que, globalmente, las ocho sesiones de la fase intensiva del programa de formación se corresponden sustancialmente con las actividades que se tenían previstas en el diseño del proceso. Esta correspondencia es casi total en las cinco primeras sesiones, y más matizada en las sesiones 6 y 7, en razón del ajuste de calendario tras la sesión 5. Las actividades no realizadas en la sesión 6 se reajustan y trasladan a la sesión 7, quedando algunos contenidos de esta sesión sin trabajar. Este es el cambio más sustancial entre el diseño previsto y lo realmente desarrollado, en cuanto a los contenidos del programa. La sesión 8, de valoración del proceso, se realiza según lo previsto. Por otro lado, aparecen de manera regular a lo largo del desarrollo real de las diversas sesiones, diversas actividades no previstas en el diseño del proceso, algunas más relacionadas con la gestión del proceso (presentación de los objetivos de cada sesión, presentación de tareas para la sesión siguiente, toma de acuerdos de continuidad) y otras más relacionadas con las demandas de las asesoras participantes (espacios para considerar sus dudas e inquietudes, o espacios de recapitulación de lo trabajado).

La distinción entre diseño y desarrollo del proceso de formación es una aportación original de nuestro trabajo. Típicamente, los estudios previos revisados no introducen esta distinción, ni contrastan empíricamente los programas diseñados con su desarrollo efectivo.

4.3. Ayudas brindadas por el asesor-formador durante la fase intensiva del proceso de formación

El análisis de las formas de organización de la actividad conjunta presentado en el apartado 4.1 nos ha permitido identificar algunos dispositivos y formas de apoyo dirigidos tanto a la construcción del contenido como al mantenimiento del clima y la colaboración en las sesiones que, desde ese nivel, parece utilizar el asesor-formador en la fase intensiva del proceso de formación. En el marco de esta identificación, nos proponemos a continuación analizar las ayudas más específicas ofrecidas por el asesor-formador en el interior de algunos de los segmentos de actividad conjunta identificados en las sesiones de esta fase.

En concreto, exploraremos las ayudas ofrecidas por el asesor-formador en el marco de algunos segmentos relacionados con los bloques 4, 5 y 6 (puesta en común; dudas, inquietudes y preguntas; rescate de conocimientos previos), entendiendo que son aquellos en que, de manera más clara y explícita, el asesor-formador debe adecuar su intervención al grupo de asesoras que está realizando la formación, estructurando la interacción a partir de las aportaciones de las asesoras en forma de diálogo, y "personalizando" con ello el tratamiento de los contenidos para promover tanto la comprensión como, muy especialmente, la transferencia de los aprendizajes hacia la práctica profesional real y concreta de las participantes. Los segmentos concretos analizados y su duración se presentan en la Tabla 4.12.

Tabla 4.12

Segmentos seleccionados para el análisis detallado de las ayudas brindadas por el asesor-formador en la fase intensiva

Sesión / Segmentos	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7
Segmento de puesta en común (rescate de conocimientos previos)			30.49			
Segmento de puesta en común (diseño)	21.18	27.09	35.11			1.30 58.37
Segmento de puesta en común (reflexión)	30.20	28.13 23.41		26.19		
Segmento de rescate de conocimientos previos		28.02				
Segmentos de dudas e inquietudes con relación al proceso de asesoramiento	18.40		10.45 6.26	6.44	1.37.50 10.16	

Segmento de dudas e inquietudes con relación a los contenidos			19.44 9.04	29.00		
Segmento de dudas e inquietudes con relación a la elaboración del plan de la fase 1 del proceso de asesoramiento						4.23 1.05.15

Las ayudas del asesor-formador se analizaron mediante un sistema de categorías elaborado "ad hoc" y parcialmente inspirado en las propuestas de Korthagen (1985) y Korthagen et al. (2001) sobre las intervenciones que realizan los tutores de maestros en prácticas para ayudar a sus estudiantes a reflexionar sobre la práctica a partir de las aportaciones que los estudiantes realizan. Entendemos que esta situación guarda algunas similitudes con la del asesor-formador del proceso de formación que trata de ayudar a las asesoras, a partir de las aportaciones de éstas, a reflexionar sobre su práctica profesional como base para la comprensión y la transferencia de los contenidos del programa. Las categorías empleadas en nuestro análisis se presentan en la Tabla 4.13.

Tabla 4.13

Categorías utilizadas para el análisis de las ayudas brindadas por elasesor- formador durante la fase intensiva

No.	Categoría	Definición
1	Pide aportaciones	Esta categoría se aplicará cuando el asesor-formador, a través de alguna pregunta o indicación, solicite a las asesoras compartir alguna idea, duda o comentario sobre el tema que se discute. Esta categoría se puede operacionalizar en actuaciones donde el asesor-formador, a través de alguna pregunta o indicación, solicite a las asesoras realice una pregunta abierta al grupo o bien en que se dirija directamente a alguna asesora para solicitar su participación, con la intención de poner en juego el punto de vista de las asesoras.
2	Aprueba o acepta las aportaciones de las asesoras	Esta categoría se aplicará cuando en el discurso del asesor-formador, a través de alguna pregunta o indicación, solicite a las asesoras se observe que aprueba o acepta las aportaciones que las asesoras hacen sobre el tema que se está discutiendo. Estas actuaciones pueden ir desde un movimiento de cabeza asintiendo al mismo tiempo o al finalizar el comentario de la o las asesoras, hasta la aceptación o aprobación verbal (*si, aja, claro*) o cualquier afirmación que dé cuenta de que el asesor-formador está de acuerdo con las ideas que las asesoras aportan.
3	Ofrece pistas	Esta categoría se aplicará cuando en el discurso del asesor-formador se logre identificar que brinda algunas pistas para ayudar a las asesoras a enriquecer sus ideas, replantear sus cometarios, expresar con mayor claridad sus aportaciones y/o concretar sus sentimientos o necesidades sobre el tema que se está discutiendo.
4	Recapitula/	Esta categoría se aplicará cuando en el discurso del asesor-formador se

	reconstruye	identifique la incorporación de las aportaciones que hacen las participantes. Lo que nos permitirá identificar esta categoría es que el asesor-formador retoma en su discurso las palabras de las asesoras y las enuncia parafraseándolas, modificándolas, etc., siendo las palabras de los participantes las que se recuperan, al menos parcialmente, en el discurso del asesor-formador. El asesor-formador lo podrá hacer de distintas maneras: • Devolviendo la información en forma de resumen • Sintetizado las ideas de las asesoras dándoles estructura • Destacando las ideas claves dentro de las aportaciones de las asesoras.
5	Da *feedback*	Esta categoría se aplicará cuando en el discurso del asesor-formador se identifique que éste realiza un comentario sobre las aportaciones que hacen las asesoras Podremos decir que el asesor-formador da *feedback* cuando: • Clarifica o completa alguna de las ideas que las asesoras han aportado • Amplia alguna de las aportaciones • Matiza o precisa el comentario de las asesoras. Lo que permitirá identificar este tipo de discurso frente a la categoría anterior es que la intervención que el asesor-formador hace se caracteriza esencialmente por comentar (vs. parafrasear) lo que las asesoras han dicho.
6	Aporta/ contribuye	Esta categoría se aplicará cuando en el discurso del asesor-formador se identifiquen aportaciones o contribuciones propias dirigidas a ayudar a las asesoras a comprender y/o transferir los contenidos que se abordan en las sesiones. Lo que nos permitirá aplicar esta categoría es tener presente que las aportaciones o contribuciones que el asesor-formador hace van más allá de solo clarificar, matizar o comentar. Lo que el asesor-formador dice es algo nuevo, relacionado con lo que las asesoras dicen, pero brindando información distinta sobre lo que se está tratando en la discusión.

Vale la pena subrayar que las seis categorías propuestas forman un continuo en cuanto al grado en que el asesor-formador modifica, o construye desde, las intervenciones de las asesoras: desde intervenciones o ayudas del asesor-formador que simplemente elicitan aportaciones de las asesoras, sin modificarlas ni valorarlas (categoría 1, pide aportaciones), hasta intervenciones en que el asesor-formador, aun partiendo de una aportación de las asesoras, realiza una aportación directa, distintiva y sustantiva al diálogo (categoría 6, aporta/contribuye), pasando por diversas formas de retomar las aportaciones de las asesoras.

4.3.1. Presencia y frecuencia de los tipos de ayuda ofrecidos por el asesor-formador en la fase intensiva

En la Tabla 4.14 se recoge la frecuencia con que el asesor-formador hizo uso de las diversas ayudas consideradas a lo largo de la fase. La Tabla 5.15 transforma las frecuencias en porcentajes por tipo de segmento, para facilitar la comparación entre ellos.

Tabla 4.14

Frecuencia de los tipos de ayuda que brinda el asesor-formador en la fase intensiva del programa de formación

Ayudas/Segmentos	Segmento puesta en común (rescate de conocimientos previos)	Segmento puesta en común (diseño)	Segmento puesta en común (reflexión)	Segmento de rescate de conocimientos previos	Segmentos de dudas e inquietudes con relación al proceso de asesoramiento	Segmento de dudas e inquietudes con relación a los contenidos	Segmento de dudas e inquietudes con relación a la elaboración del plan de la fase 1 del	Frecuencias
Pide aportaciones	44	41	17	15	40	15	9	181
Aprueba/Acepta	127	96	43	38	124	82	53	563
Ofrece pistas	2	2	0	2	0	0	3	9
Recapitula/ Recosntruye	9	3	1	2	1	0	0	16
Da feedback	47	27	10	15	57	21	18	195
Aporta/Contribuye	54	27	8	12	68	35	25	229

Tabla 4.15

Porcentajes de los tipos de ayuda que brinda el asesor-formador en la fase intensiva del programa de formación

Ayudas/Segmentos	Segmento puesta en común (rescate de conocimientos previos)	Segmento puesta en común (diseño)	Segmento puesta en común (reflexión)	Segmento de rescate de conocimientos previos	Segmentos de dudas e inquietudes con relación al proceso de asesoramiento	Segmento de dudas e inquietudes con relación a los contenidos	Segmento de dudas e inquietudes con relación a la elaboración del plan de la fase 1 del	Porcentaje de Frecuencias
Pide aportaciones	15,55	20,92	21,52	17,86	13,79	9,80	8,33	15,17
Aprueba/Acepta	44,88	48,98	54,43	45,24	42,76	53,59	49,07	47,19
Ofrece pistas	0,71	1,02	0,00	2,38	0,00	0,00	2,78	0,75
Recapitula/ Recosntruye	3,18	1,53	1,27	2,38	0,34	0,00	0,00	1,34
Da feedback	16,61	13,78	12,66	17,86	19,66	13,73	16,67	16,35
Aporta/Contribuye	19,08	13,78	10,13	14,29	23,45	22,88	23,15	19,20

En conjunto, se aprecia que la forma de ayuda más utilizada por el asesor-formador es aprobar/aceptar las aportaciones de las participantes (47%). Posteriormente encontramos las categorías "aporta/contribuye" (19%), "da *feedback*" (16%) y "pide aportaciones" (15%). La recapitulación (1%) y el ofrecimiento de pistas (menos del 1%) apenas aparecen en las intervenciones del asesor-formador. Estos datos se reflejan gráficamente en la Figura 4.10.

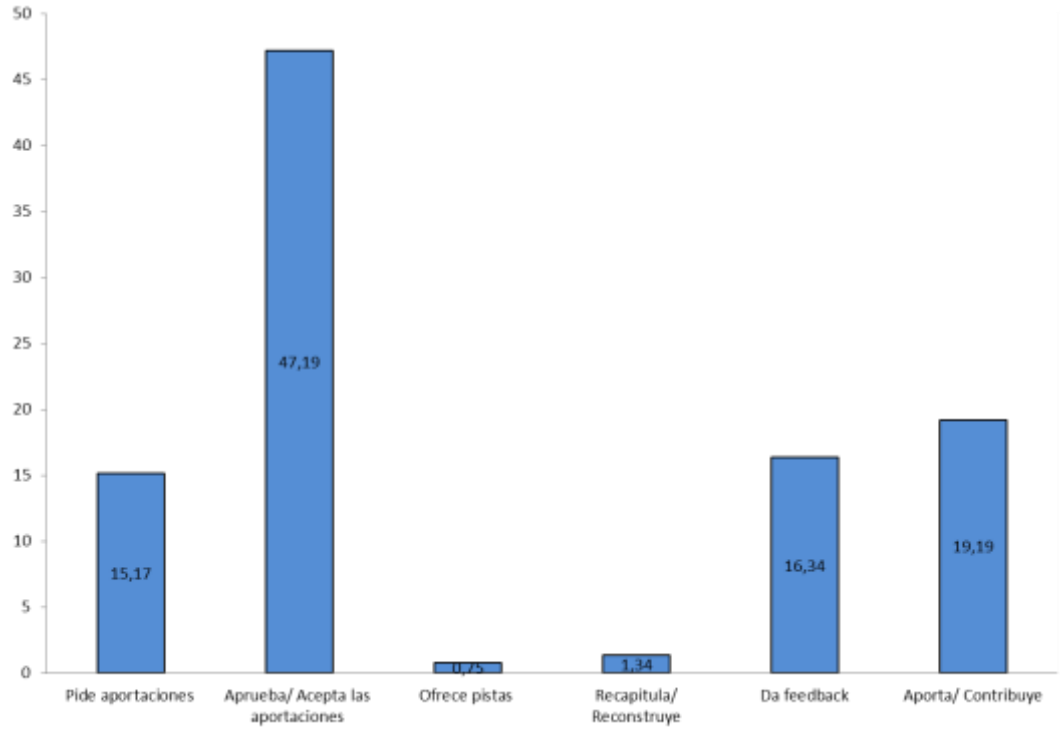


Figura 4.10 Ayudas que brinda el asesor-formador durante la fase intensiva

4.3.2. Distribución de los tipos de ayuda ofrecidos por el asesor-formador en cada tipo de segmento

La Tabla 4.16 retoma el porcentaje de cada tipo de ayudas, en cada uno de los tipos de segmentos. Se colorean las categorías que, en cada tipo de segmento, aparecen con el porcentaje más alto (en azul) o más bajo (en naranja).

Tabla 4.16

Diferencias en la distribución de las ayudas brindadas por el asesor-formador entre los distintos segmentos

Segmento/ Categoría de ayuda	Pide aportaciones	Aprueba/ Acepta	Ofrece pistas	Recapitula/ Reconstruye	Da feedback	Aporta/ Contribuye
SI de Puesta en común /diseño (SIPCD)	15,55	44,88	0,71	3,18	16,61	19,08
SI de Puesta en común /reflexión (SIPCR)	20,92	48,98	1,02	1,53	13,78	13,78
SI de Puesta en común /rescate de conocimientos previos (SIPCRCP)	21,52	54,43	0,00	1,27	12,66	10,13
SI de Rescate de conocimientos previos (SIRCP)	17,86	45,24	2,38	2,38	17,86	14,29
SI sobre dudas, inquietudes de la puesta en marcha de los procesos de asesoramiento posteriores a la fase intensiva del proceso de formación (SIDIPA)	13,79	42,76	0,00	0,34	19,66	23,45
SI de inquietudes, dudas, preguntas sobre los contenidos analizados en las sesiones anteriores (SIDICA)	9,80	53,59	0,00	0,00	13,73	22,88
SI de dudas e inquietudes relacionadas con el proceso de planeación de la fase 1 del proceso de asesoramiento (SIDIPPA)	8,33	49,07	2,78	0,00	16,67	23,15
Porcentaje de frecuencia	15,17	47,19	0,75	1,34	16,35	19,20

De acuerdo con la Tabla 4.16, la categoría “aprueba/acepta” se mantiene como la de mayor porcentaje en todos los tipos de segmentos, y las categorías

"recapitula/reconstruye" y "ofrece pistas" se sitúan en todos los casos como las de menor porcentaje. Las otras tres categorías se sitúan en distintos lugares (segundo, tercero o cuarto) en función de los segmentos de que se trate:

- Las intervenciones "aporta/contribuye", las segundas en el cómputo general, aparecen en tercer o cuarto lugar en los segmentos de puesta en común/reflexión, puesta en común/rescate de conocimientos previos, y rescate de conocimientos previos. Además, aparecen en un porcentaje sustancialmente superior a su porcentaje global en los segmentos de dudas e inquietudes relacionadas con el proceso de planeación de la fase 1 del proceso de asesoramiento; y sustancialmente inferior en los segmentos de puesta en común/rescate de conocimientos previos.
- Las intervenciones "da *feedback*", terceras en el cómputo general, mantienen ese lugar en el conjunto de segmentos. Aparecen, además, en un porcentaje sustancialmente superior a su porcentaje global en los segmentos de dudas e inquietudes relacionadas con la puesta en marcha de los procesos de asesoramiento posteriores a la fase intensiva del proceso de formación; y sustancialmente inferior en los segmentos de puesta en común/rescate de conocimientos previos.
- Las intervenciones "pide aportaciones", cuartas en el cómputo general, aparecen en segundo lugar en los segmentos de puesta en común/reflexión, puesta en común/rescate de conocimientos previos, y rescate de conocimientos previos. Aparecen en un porcentaje sustancialmente superior en los segmentos de puesta en común/reflexión, y puesta en común/rescate de conocimientos previos, e inferior en los de dudas e inquietudes relacionadas con el proceso de planeación de la fase 1 del proceso de asesoramiento.

Si hacemos la lectura por tipos de segmentos, podemos señalar que:

- Los segmentos de puesta en común/diseño muestran una distribución de las ayudas muy similar a la que encontramos para el global de los segmentos analizados. Cabe señalar que, si bien el porcentaje sigue siendo cuantitativamente muy bajo, es el segmento en que encontramos más ayudas del tipo "recapitula/reconstruye" (más del 3%, frente al 1,3% global).

- En los segmentos de puesta en común/reflexión destaca una mayor presencia relativa de ayudas del tipo “pide aportación”.
- En los segmentos de “puesta en común/rescate de conocimientos previos” se da también una mayor presencia relativa de ayudas del tipo “pide aportación”, así como el porcentaje más alto de ayudas del tipo “aprueba/acepta”.
- En los segmentos de “rescate de conocimientos previos” se da también una mayor presencia relativa de ayudas del tipo “pide aportación”, los valores más altos (aunque sólo alcancen el 2,4%) de “ofrece pistas”, y el segundo porcentaje más alto de “recapitula/reconstruye”.
- Los segmentos de dudas e inquietudes relacionadas con la puesta en marcha de los procesos de asesoramiento posteriores a la fase intensiva del proceso de formación son los que presentan más ayudas del tipo “da *feedback*”, y también un porcentaje elevado de ayudas de tipo “aporta/contribuye”.
- En los segmentos de dudas, preguntas sobre los contenidos analizados en las sesiones anteriores encontramos una mayor presencia relativa de ayudas del tipo “aprueba/acepta”.
- En los segmentos de dudas e inquietudes relacionadas con el proceso de planeación de la fase 1 del proceso de asesoramiento encontramos, comparativamente, una menor presencia de “pide aportaciones” y una mayor presencia de ayudas de tipo “aporta/contribuye”.

La Figura 4.11 nos ayuda a visualizar estas diferencias entre segmentos.

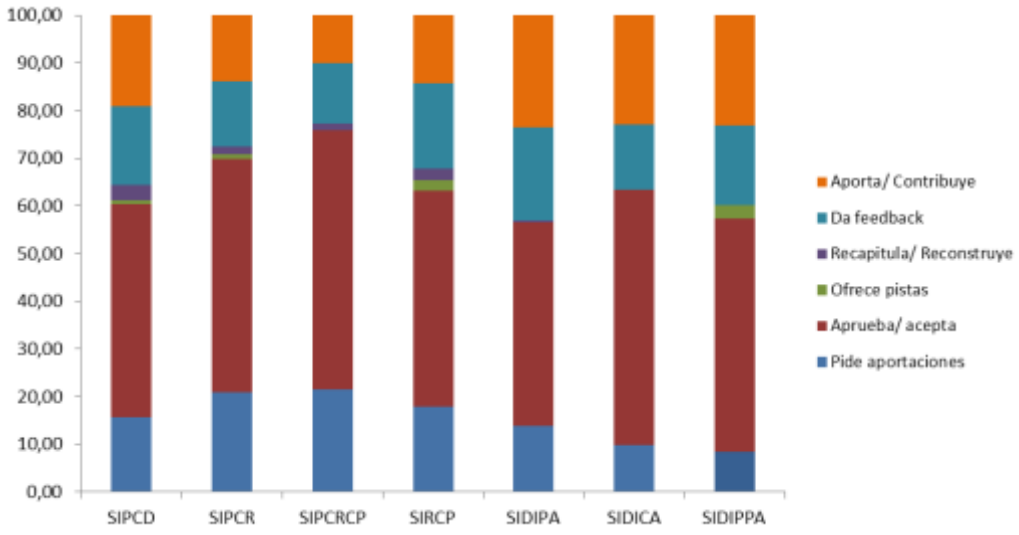


Figura 4.11 Distribución de las ayudas que brinda el asesor-formador por cada tipo de segmento

Para profundizar en el significado de estas diferencias, entendemos que puede resultar de interés hacer una lectura de los datos agrupando aquellos segmentos que responden a intencionalidades formativas similares. Así, los distintos segmentos analizados se agrupan en tres tipos: segmentos que ponen en común alguna tarea; segmentos de rescate de conocimientos previos, y segmentos en que se abordan dudas, inquietudes o dificultades de las participantes. La agrupación se presenta en la Tabla 4.17.

Tabla 4.17.

Agrupación de segmentos para el análisis de las ayudas que brinda el asesor-formador en la fase intensiva

Segmentos originales	Segmentos agrupados
1. Segmentos de puesta en común (diseño) 2. Segmentos de puesta en común (reflexión)	**Segmentos de puesta en común**
1. Segmento de puesta en común (rescate de conocimientos previos) 2. Segmento de rescate de conocimientos previos	**Segmentos de rescate de conocimientos previos**
1. Segmentos de dudas e inquietudes con relación al proceso de asesoramiento 2. Segmento de dudas e inquietudes con relación a los contenidos 3. Segmento de dudas e inquietudes con relación a la elaboración del plan de la fase 1 del proceso de asesoramiento	**Segmentos de dudas e inquietudes**

Los porcentajes de las distintas formas de ayuda para los segmentos así agrupados se muestran en la Tabla 4.18.

Tabla 4.18

Frecuencia de las ayudas brindadas por elasesor-formador en cada grupo de segmentos de la fase intensiva

Bloque de Segmentos/ categoría de ayuda	Pide aportaciones	Aprueba/ Acepta	Ofrece pistas	Recapitula/ Reconstruye	Da feedback	Aporta/ Contribuye
Bloque de SI de Puesta en común (BSIPC)	17,75	46,56	0,84	2,51	15,45	16,91
Bloque de SI de Rescate conocimientos previos (BSIRCP)	19,63	49,69	1,23	1,84	15,34	12,27
Bloque de SI de Dudas e inquietudes (BSIDI)	11,62	47,01	0,54	0,18	17,42	23,23
Porcentajes de frecuencias	15,17	47,19	0,75	1,34	16,35	19,20

De acuerdo con esta tabla, los segmentos de puesta en común presentan, proporcionalmente, más ayudas "recapitula/reconstruye"; los de rescate de conocimientos previos, más demanda de aportaciones y menos "aporta/contribuye", y los de dudas e inquietudes, más aportaciones/contribuciones y más *feedback*, y menos demanda de aportaciones.

Ello parece apuntar algunas especificidades en las formas de ayuda del asesor-formador en función de la intencionalidad formativa de los segmentos. Así, en los segmentos de rescate de conocimientos previos, el asesor-formador hace una mayor demanda de aportaciones y una menor aportación de ideas o conceptos, ayudando más indirectamente a las participantes, probablemente para primar que las asesoras recuperen y aporten sus ideas, mientras que en los segmentos que enfrentan las dudas, inquietudes y dificultades de las asesoras realiza más aportaciones/contribuciones y ofrece más *feedback* a las participantes, con un tipo de ayuda, por tanto, más directa.

La gráfica representada en la Figura 4.12 que a continuación presentamos nos ayuda a visualizar lo descrito anteriormente.

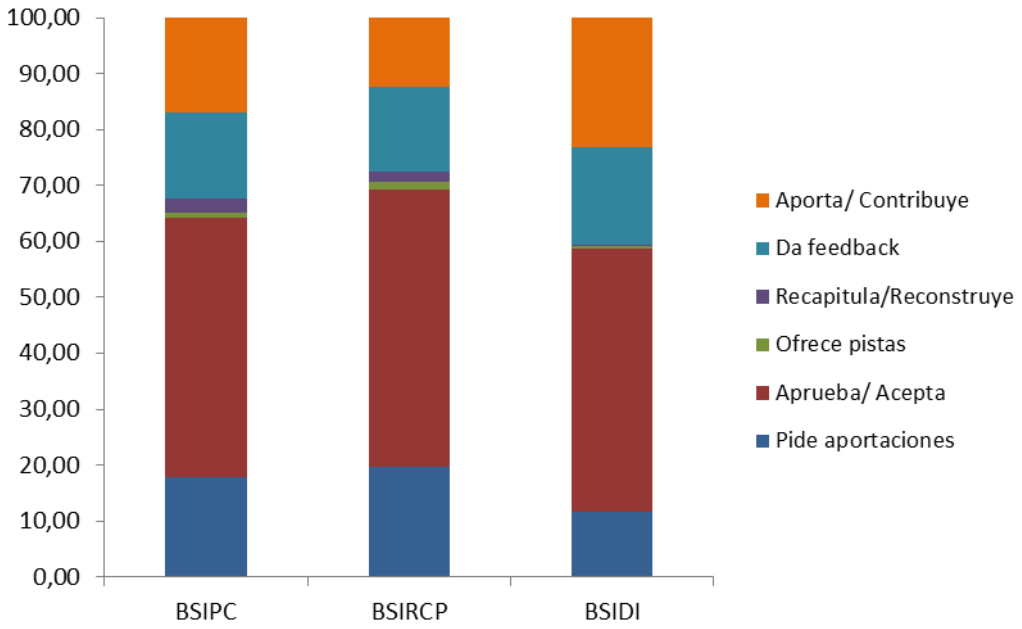


Figura 4.12 Distribución de las ayudas que brinda el asesor-formador por bloque de segmentos

4.3.3. En síntesis…

A partir del conjunto del análisis de las ayudas específicas ofrecidas por el asesor-formador en algunos tipos particulares de segmentos (aquellos que comportan más directamente el diálogo con las participantes y la "personalización" de los contenidos para su comprensión y transferencia a la práctica de las asesoras), podemos concluir que:

1. La forma de ayuda más utilizada por el asesor-formador es aprobar/aceptar las aportaciones de las participantes (47%). Posteriormente, encontramos las categorías "aporta/contribuye" (19%), "da *feedback*" (16%) y "pide aportaciones" (15%). La recapitulación (1%) y el ofrecimiento de pistas (menos del 1%) apenas aparecen como formas de ayuda.
2. Hay coincidencias importantes en las formas de ayuda empleadas en los distintos tipos de segmentos analizados: la categoría "aprueba/acepta" se mantiene como la de mayor porcentaje en todos los tipos de segmentos, y las categorías "recapitula/reconstruye" y "ofrece pistas" se sitúan en todos los casos con valores muy bajos de aparición.
3. Al mismo tiempo, hay algunas especificidades relevantes en las formas de ayuda utilizadas en segmentos de distinto tipo. Por un lado, las ayudas "aporta/contribuye", "da *feedback*", y "pide aportaciones" oscilan entre el segundo y el cuarto lugar en presencia en función de los segmentos de que se trate. Por otro, algunas formas de ayuda muestran una presencia comparativamente mayor en unos segmentos que en otros.
4. En concreto, las ayudas relacionadas con aportar/contribuir y con dar *feedback* aparecen en mayor medida en los segmentos en que se recogen las dudas, inquietudes y dificultades de las participantes; las relacionadas con recapitular/reconstruir, en los segmentos de puesta en común, y las que se relacionan con pedir aportaciones, en los de rescate de conocimientos previos.
5. Los segmentos de rescate de conocimientos previos y los de dudas e inquietudes muestran una distribución opuesta de algunas de las formas de ayuda consideradas: en los primeros hay, proporcionalmente, más demanda de aportaciones y menos aportaciones/contribuciones, y en los segundos, más aportaciones/contribuciones y *feedback* y menos demanda de aportaciones. Cabe destacar que, frente a la manifestación de dudas, inquietudes y dificultades por parte de las asesoras participantes, el asesor-formador ofrece el mayor porcentaje

de ayudas con un alto componente de apoyo y aportación directa: aportación/contribución, y *feedback.*

Estos resultados subrayan algunas características relevantes de las ayudas que pueden propiciar un mejor resultado de los procesos de formación permanente de asesores. En particular, muestran que ciertas formas de ayuda son importantes durante todo el proceso de formación, mientras que otras se ajustan y cambian en función de los segmentos y momentos del proceso. Estos resultados contribuyen a ampliar las aportaciones de nuestro estudio sobre cómo es posible promover procesos de formación de asesores en ejercicio más eficaces.

4.4. Satisfacción del asesor-formador y de las asesoras participantes con la fase intensiva del proceso de formación

En este apartado, nos centraremos en presentar el nivel de satisfacción que el asesor-formador y las asesoras manifestaron con relación a la fase intensiva del proceso de formación. Iniciaremos exponiendo los resultados relativos al asesor-formador, para continuar con los correspondientes a las asesoras participantes.

4.4.1. Satisfacción del asesor-formador con relación a la fase intensiva del proceso de formación

En la entrevista con el asesor-formador utilizada para recoger su valoración y satisfacción con el desarrollo de la fase intensiva del proceso de formación se identifican, a través de un análisis inductivo, 13 temas, que se presentan en la Tabla 4.18.

Tabla 4.18

Temas identificados en la entrevista con el asesor-formador en relación con su valoración y satisfacción con la fase intensiva del proceso de formación, y frecuencia de los mismos

No.	**Códigos específicos**	Frecuencia
1	Cambios realizados al programa	12
2	Transferencia de lo aprendido	9
3	Clima de trabajo	5
4	Desarrollo del proceso de formación	5
5	Rol del asesor-formador	4
6	Práctica pasada de las asesoras	3
7	Resultados del proceso de formación	2
8	Actividades del programa de formación	2
9	Materiales empleados en la formación	1
10	Papel de los participantes	1
11	asesoramiento	2
12	Puntos a considerar para el rediseño del programa	2
13	Traspolación de la formación a otros asesores	1

Como podemos observar en la Tabla 4.18 los temas se encuentran divididos, separando aquellos tópicos que remiten estrictamente a lo que acontece durante el proceso de formación de aquellos que, si bien se hacen presentes en el discurso del asesor-formador, refieren a cuestiones que van más allá de lo que acontece durante este proceso. Es por ello que los temas de expectativas sobre los procesos de asesoramiento, los puntos a considerar para el rediseño del proceso y la traspolación de este proceso de formación a otros asesores quedan del otro lado de la línea.

Para continuar con el análisis nos dimos a la tarea de identificar si los comentarios que hacía el asesor-formador sobre estos temas estaban matizados con algún tipo de valoración, ya sea positiva o negativa. Al mismo tiempo, identificamos si se mencionaba algún tipo de dificultad con relación a los mismos temas. El resultado de este doble análisis se recoge en la Tabla 4.19.

Tabla 4.19

Valoraciones positivas y negativas, y dificultades, señaladas por el asesor-formador en relación con la fase intensiva del proceso de formación

No.	Códigos específicos	Códigos Transversales		
		Valoraciones positivas	Valoraciones negativas	Dificultades
1	Clima de trabajo	5	0	0
2	Rol del asesor-asesor-formador	3	1	0
3	Resultados del proceso de formación	2	0	0
4	Cambios realizados al programa	2		
5	Actividades del programa de formación	2	0	0
6	Desarrollo del proceso de formación	2	0	3
7	Materiales empleados en la formación	1	0	0
8	Papel de los participantes	1	0	0
9	Transferencia de lo aprendido	1	0	8
	Totales	19	1	11

Como podemos observar en esta Tabla 4.19, algunos de los temas que aparecen en la entrevista (práctica pasada de las asesoras, expectativa de los procesos de asesoramiento, puntos a considerar para el rediseño del proceso y traspolación de la formación a otros asesores) no son objeto de valoración y señalamiento de dificultades. En cambio, con relación a los otros nueve temas sí que se hacen valoraciones positivas o negativas, así como se identifican algunas dificultades. La Tabla 5.19 evidencia que el asesor-formador manifiesta muchas más valoraciones positivas que negativas sobre esta fase, al tiempo que señala un número considerable de dificultades para algunos aspectos de la misma.

Para describir con mayor claridad esta situación entraremos uno a uno a los nueve temas recogidos en la Tabla 4.19.

En la Tabla 4.20 que a continuación se presenta, introduciremos los resultados relacionados con el código ***"clima de trabajo".***

Tabla 4.20

Frecuencia de los códigos específicos abordados por el asesor-formador en la entrevista de valoración de la fase intensiva, relacionados con el clima de trabajo

No.	Códigos específicos	Códigos Transversales		
		Valoraciones positivas	Valoraciones negativas	Dificultades
1	Clima de trabajo	5	0	0
	Totales	5	0	0

Como recoge la Tabla 4.20, el *clima de trabajo* es valorado reiteradamente por el asesor-formador de manera positiva. En concreto, pone de manifiesto en la entrevista que, en su valoración, las asesoras se sienten en confianza y que no muestran temor a ser juzgadas por sus aportaciones o comentarios. Al mismo tiempo, menciona que el clima que se genera en las sesiones permite a las asesoras sentirse acompañadas y apoyadas en todo momento. Del mismo modo, reconoce que las asesoras se sienten parte de un equipo de trabajo en el que se reconocen sus capacidades y potencialidades. Estas afirmaciones las podemos respaldar con las siguientes citas recuperadas de la entrevista realizada al asesor-formador:

> *"… las asesoras se sintieron con la confianza en… con la posibilidad de expresar sus dudas sin ningún temor, sus inquietudes sin ninguna inseguri… cuestión de inseguridad…sino que se sentían en la confianza de hacerlo…"*
>
> *"… durante el trabajo también ellas, lograron integrase como un equipo… esto, les había ayudado a sentirse acompañadas y apoyadas en todo momento…"*
>
> *"se sintieran parte de ¿no?... yo creo que es importante que cuando estés trabajando con un grupo de personas se sientan, que los conoces o que los reconoces como parte de… integrarlos en equipo…"*

Con relación a cómo valora el ***asesor-formador su rol*** durante el proceso de formación, podemos observar en la Tabla 5.21 que realiza tanto, valoraciones positivas (tres) como negativas (una) sobre su desempeño.

Tabla 4.21

Frecuencia de los códigos específicos abordados por el asesor-formador en la entrevista de valoración de la fase intensiva, relacionados con el rol del asesor-formador

No.	Códigos específicos	Códigos Transversales		
		Valoraciones positivas	Valoraciones negativas	Dificultades
2	Rol del asesor-asesor-formador	3	1	0
	Totales	3	1	0

Las valoraciones positivas remiten a su capacidad de desarrollar las actividades de manera adecuada, su flexibilidad para atender las necesidades de las asesoras y considerar sus

opiniones para la modificación o ajuste de la organización de las actividades, y su actitud de respeto hacia las ideas y opiniones de las asesoras:

> *"…logré que las actividades se desarrollaran de manera adecuada…"*
>
> *"…esa flexibilidad para adaptarme a lo que ellas proponían, claro, sí era factible ¿no?..."*
>
> *"… siempre trate de dirigirme a ellas con respeto y generalmente les hablaba por su nombre…"*

En cuanto a la valoración negativa que el asesor-formador hace, se vincula a la insatisfacción de no haber cumplido con el objetivo de una de las sesiones de trabajo, la sesión 6 de esta fase intensiva, que como ya lo hemos descrito en el apartado 4.2 de este capítulo, sufrió cambios significativos en su desarrollo:

> *"…entonces, ahí sí me sentí yo como un poco (hace un gesto) porque, pues no logré…eh… culminar el objetivo de la sesión… que era la elaboración del plan…"*

Otro de los temas que el asesor-formador destaca como relevantes tiene que ver con los ***resultados obtenidos*** al concluir esta fase del proceso de formación (ver Tabla 4.22).

Tabla 4.22

Frecuencia de los códigos específicos abordados por el asesor-formador en la entrevista de valoración de la fase intensiva, relacionados con los resultados obtenidos

No.	Códigos específicos	Códigos Transversales		
		Valoraciones positivas	Valoraciones negativas	Dificultades
3	Resultados del proceso de formación	2	0	0
	Totales	2	0	0

En este sentido, su valoración es positiva (Tabla 4.22), y manifiesta que la discusión de los contenidos, la realización de las tareas y los espacios de reflexión generados en torno a la práctica de las asesoras, provocan la modificación de algunos esquemas que estas declaraban sobre lo que es asesorar y cómo desarrollar esta tarea:

> *"… yo creo que sí se ha logrado mover ¿no?... eh… que las ha llevado a reflexionar sobre su práctica… y… me siento satisfecha en ese sentido…"*

> *"…ellas comentaban eso ¿no? que realmente lograron romper algunos esquemas… que ahora, el poder trabajar junto con los profesores, detectar juntos sus necesidades, en… poder entre los dos decidir ¿no? entre los asesorados y ellos…decían que lo habían identificado como bueno y que es necesario que lo integren a su práctica…"*

Con relación a los *cambios realizados* durante el desarrollo de las sesiones, podemos decir que el asesor-formador hace dos cosas: por un lado, describe los cambios que se introducen, y por otro, emite en algunos casos (en dos ocasiones) un juicio de valor sobre los mismos. Este es el motivo por el que, en la Tabla 4.23, solo se observen dos valoraciones positivas sobre los ***cambios realizados*****.** El resto de las citas relacionadas con este código se dirigieron a describir los cambios que se hicieron en el programa, los cuales se encuentran ya recogidos y presentados en el apartado 4.2 de este capítulo.

Tabla 4.23

Frecuencia de los códigos específicos abordados por el asesor-formador en la entrevista de valoración de la fase intensiva, relacionados con los cambios realizados

No.	Códigos específicos	Códigos Transversales		
		Valoraciones positivas	Valoraciones negativas	Dificultades
4	Cambios realizados al programa	2	0	0
	Totales	2	0	0

Centrándonos en las valoraciones positivas con relación a este aspecto, el asesor-formador manifiesta que estas modificaciones aportan beneficios, ya que contribuyen tanto a la mejor comprensión del contenido que se aborda en el proceso de formación como al mejor desarrollo de las sesiones:

> *"…No, pues sí… claro… porque a ver, sí que, -sí que teníamos claro- ellas decían -sí que teníamos claro que son cinco fases y, sí que teníamos claro que en la primera hay que hacer… pero el hecho de poder este… eh… darnos el tiempo otra vez ¿no? de recapitular, ahora que nos dieras la oportunidad que, con mis palabras, como que de interiorizar la estrategia- est… bueno, manifestaban que había sido positivo…"*

> *"…lo haría como, como lo desarrollé, o sea con los cambios que hasta… se tuvieron que introducir, porque yo creo que fueron cuestiones que ayudaron, desde mi punto de vista, a que mejoraran…"*

Tabla 4.24

Frecuencia de los códigos específicos abordados por el asesor-formador en la entrevista de valoración de la fase intensiva, relacionados con las actividades del programa de formación

No.	Códigos específicos	Códigos Transversales		
		Valoraciones positivas	Valoraciones negativas	Dificultades
5	Actividades del proceso de formación	2	0	0
	Totales	2	0	0

Acerca de la valoración que el asesor-formador hace sobre ***las actividades del proceso de formación*** (ver Tabla 4.24), podemos decir que resalta su utilidad para favorecer el contraste de la práctica asesora habitual de las participantes con esta "nueva" forma de enfrentar la tarea de asesorar. Del mismo modo, declara que las actividades les permitían a las asesoras ir trasladando los conocimientos adquiridos a situaciones prácticas, las cuales les brindan elementos para reforzar lo que están aprendido o ayudan a aclarar las dudas que se les presentaban:

> *"…definitivamente esta contrastación de su práctica con lo que proponía…este… esta, esta nueva forma para ellas de ver los procesos de asesoramiento o de entender el asesoramiento desde esta perspectiva…"*

> *"…poder ir eh… trasladando eso que iban aprendiendo ¿no? en las sesiones sobre las fases en algo ya concreto ¿no?... en ese diseño de instrumentos, en esa planificación de agendas que les permitían, por ejemplo, saber cómo desarrollar una fase ¿no?... que fueron elementos también importantes porque como que les daban cuenta sí realmente estaban comprendiendo los contenidos que se estaba planteando en esa en esa sesión…"*

Con relación al ***desarrollo del proceso de formación***, como podemos observar en la Tabla 4.25, el asesor-formador expresa dos valoraciones positivas y tres dificultades.

Tabla 4.25

Frecuencia de los códigos específicos abordados por el asesor-formador en la entrevista de valoración de la fase intensiva, relacionados con el desarrollo del proceso de formación

No.	Códigos específicos	Códigos Transversales		
		Valoraciones positivas	Valoraciones negativas	Dificultades
6	Desarrollo del proceso de formación	2	0	3
	Totales	2	0	3

En cuanto a las dificultades, se encuentran ligadas a cuestiones de organización y gestión de las sesiones, ya que, por las actividades propias de las asesoras, algunas sesiones se desarrollan en días posteriores a los que se tenían planeados. Es importante destacar que estas dificultades no impidieron que se llevaran a cabo las 8 sesiones:

> *"…pero por cuestiones de trabajo de las asesoras no se pudo hacer en… como se tenía planeado ¿no? o sea cubrirlas…"*

> *"…por las cuestiones de trabajo que surgían tuvieron que irse reacomodando y al final, en ese mes, únicamente se pudieron realizar cinco sesiones de las ocho que estaban pensadas…"*

Con todo y esto, el asesor-formador reconoce que el proceso fue bueno, que se siente satisfecho al haber podido concluir esta fase y sobre todo, se encuentra satisfecho por los cambios que ha podido observar en las asesoras. Al mismo tiempo, cree que la formación permite a las asesoras identificar aquellas estrategias que les ayudarán a lograr esos cambios en su práctica:

> *"…que el proceso, con todo y estas cuestiones que se tuvieron que modificar y eso, me siento satisfecha de, de haberlo podido desarrollar y de ver los, lo, lo que se logró ¿no? con ellas, en este momento, claro ¿no? O sea, de ver las reflexiones que tuvieron, este, los comentarios que hacían, el producto de la planeación o sea..."*

> *"…aporta beneficios para las asesoras que participan de la formación, o sea que realmente logran identificar que hay cosas que no solamente saben, sino que también tienen que aplicar en la práctica, que no basta con conocer ¿no? ciertas estrategias, sino ahora cómo lo podemos aplicar…"*

Otro de los temas de los cuales el asesor-formador habla es el de los ***materiales empleados*** *en las sesiones* (Tabla 4.26).

Tabla 4.26

Frecuencia de los códigos específicos abordados por el asesor-formador en la entrevista de valoración de la fase intensiva, relacionado con los materiales empleados en la formación

No.	Códigos específicos	Códigos Transversales		
		Valoraciones positivas	Valoraciones negativas	Dificultades
7	Materiales empleados en la formación	1	0	0
	Totales	1	0	0

El asesor-formador se refiere en particular a los textos y menciona que estos le parecen interesantes y que aportan ideas relevantes a las asesoras para enriquecer su función:

> *"…las lecturas les parecían interesantes…eh… les parecía que aportaban mucho a…a… para enriquecer su función…"*

En cuanto al ***papel de los participantes*** durante el proceso de formación, el asesor-formador hace una valoración positiva como se observa en la Tabla 4.27.

Tabla 4.27

Frecuencia de los códigos específicos abordados por el asesor-formador en la entrevista de valoración de la fase intensiva, relacionados con el papel de los participantes

No.	Códigos específicos	Códigos Transversales		
		Valoraciones positivas	Valoraciones negativas	Dificultades
8	Papel de los participantes	1	0	0
	Totales	1	0	0

Esta se centra en destacar que gracias al interés y la motivación que las asesoras muestran, el proceso de formación pudo desarrollarse. Así mismo, resalta la idea de que, si bien se presentan situaciones difíciles, las asesoras permanecieron interesadas en transferir lo aprendido a la práctica.

> *"…demostraban que les interesaba y estaban motivadas, pero también que tenían miedo a enfrentarse a este, a esta nueva forma de asesorar ¿no? pero se les oía como… eh… satisfechas de participar de una formación así, se les oía motivadas para seguir ¿no? desarrollando el proceso de asesoramiento y valorar su práctica…"*

Como refleja la Tabla 4.28, el asesor-formador expresa que es en la ***transferencia de los conocimientos*** a la práctica de las asesoras participantes donde se presentan mayores dificultades, y donde las asesoras enfrentan mayores dudas, inseguridades, miedos.

Tabla 4.28

Frecuencia de los códigos específicos abordados por el asesor-formador en la entrevista de valoración de la fase intensiva, relacionados con la transferencia de lo aprendido

No.	Códigos específicos	Códigos Transversales		
		Valoraciones positivas	Valoraciones negativas	Dificultades
9	Transferencia de lo aprendido	1	0	8
	Totales	1	0	8

El asesor-formador pone de manifiesto que fue en dos situaciones en particular que se presentan estas dificultades. La primera, cuando se solicita a las asesoras hacer tres propuestas de mejora a un colectivo de profesores (Fase 3 de la estrategia). Al final de la sesión, no pudieron concretar la tarea debido a que no es una práctica habitual en su manera de asesorar. La segunda, cuando se les solicita la elaboración del plan de asesoría. De nuevo, esto pone de manifiesto, para el asesor-formador, lo costoso que es para las asesoras romper con algunas prácticas ya instauradas como parte de su forma de asesorar.

El asesor-formador lo expresa de la siguiente manera:

> *"…En la fase tres, en la sesión cuatro que hablábamos sobre la fase 3, que era de plantear propuestas de mejora y todo esto, fue la sesión que les costó más trabajo… porque claro era, es algo que no están habituadas a hacer ¿no?..." "…Lo que hicieron fue hacer una agenda de trabajo como si fuera la fase dos, o sea, ayudándoles a reflexionar… no fueron… capaces de decir, miren por lo que yo he visto debemos integrar a lo mejor en este documento unas preguntas que les ayuden a… que era algo como más ¿no? dirigido realmente a una propuesta…"*
>
> *"…la elaboración del plan les, les implico mucho… esfuerzo…"*
>
> *"…de hecho el plan, el bosquejo era de las cinco fases ¿no?...yo les había pedido que nos, que elaboraran el bosquejo de las cinco fases y muchas de ellas, hasta ahora, solamente hicieron de la fase 2…"*

En cuanto a la valoración positiva, el asesor-formador expresa que las asesoras están intentando aplicar lo que han aprendido en la formación en otras áreas de su trabajo.

> *"…como que ya no solamente lo están utilizando para la estrategia de asesoramiento en el colectivo, sino en los otros momentos en los que ellas participan en otras actividades, también hacia evidente o compartía lo que había aprendido en la sesión de formación…"*

En cuanto a los cuatro temas que aparecen en la entrevista, pero para los que el asesor-formador no expresa valoración o dificultades, permiten, a nuestro parecer, favorecer la comprensión de alguno de los tópicos que se discuten durante la entrevista. Por ejemplo, el tema "práctica pasada de las asesoras" nos consiente comprender el porqué de las dificultades que presentan las asesoras al transferir lo aprendido a su práctica, ya que el asesor-formador pone de manifiesto que la práctica pasada de las asesoras es muy diferente a lo que se les propone en este proceso de formación. Esto se hace evidente en las siguientes afirmaciones:

> *"…lo más recurrente es que ellas diseñan una agenda de trabajo y les dicen a las escuelas… vamos a trabajar sobre esto, y es en una sesión, podríamos decir que se hace la fase dos de la estrategia, donde contrastan su práctica con la teoría y ya…"*

> *"…el seguimiento a una propuesta de mejora en concreto, tampoco es algo que se hiciera ¿no?... a veces dentro de esas mismas sesiones de trabajo que hacen… como para cerrar la sesión se preguntaba a las asesoradas ¿cómo les? ¿Les pareció bien la sesión?... el rol del asesor y tal ¿no?...y ellas decían -bueno ahí estamos haciendo la fase 5 porque ya estamos valorando-…pero están valorando no en un proceso… sino en un…algo muy puntual…"*

> *"… porque ellas decían -es que nos costó más trabajo porque nosotras hacemos la fase dos… o sea… ahí, ya les decimos a las maestras que su práctica no es acorde con los planteamientos teóricos, entonces, que tienen que mejorar y todo, y hasta ahí-…"*

Estas afirmaciones nos ayudan a entender las dificultades de las cuales habla el asesor-formador para que las asesoras lleven a la práctica la estrategia de asesoramiento que se

les está enseñando, ya que, como podemos observar, las asesoras se dedicaban a realizar tareas de actualización puntuales más que un proceso de asesoramiento continuo y sostenido en el tiempo.

Con relación a los otros tres temas que el asesor-formador aborda durante la entrevista (expectativas sobre los procesos de asesoramiento, los puntos a considerar para el rediseño del proceso y la traspolación de este proceso de formación a otros asesores), tienen que ver, por un lado, con la proyección de la formación, y por otro, con las expectativas sobre los procesos de asesoramiento en que las asesoras van a implicarse tras esta fase de la formación.

En cuanto a la proyección de la formación, el asesor-formador expresa la posibilidad de llevar la formación a otros asesores; ello se apoya en lo que las asesoras participantes le transmitieron al experimentar la formación, en el sentido de reconocer esta experiencia como una oportunidad de fortalecer la función de otros asesores:

> *"…oye… es que esto también estaría bien que se trabajara con los asesores de escuela pon tu ¿no? o los asesores de los zonas escolares, o sea ellos también podrían, ¡deberían!, así lo decían, ¡deberían conocer esta forma de desarrollar los procesos de asesoramiento!…"*

Por otro lado, el asesor-formador señala que, si bien la formación ha ido bien y que las asesoras han aprendido, existen cuestiones que podrían considerarse para rediseñar el proceso de formación. Por ejemplo, señala el interés de brindar un espacio más amplio a la actividad de recapitulación, ya que entiende que dio a las asesoras la oportunidad de reinterpretar la estrategia de asesoramiento. Esta tarea, dice, permitió aclarar dudas y brindar mayor seguridad a las asesoras para desarrollar, posteriormente, la estrategia de asesoramiento:

> *"esta sesión seis de recapitulación a mí me pareció importante, importante porque les permitió a ellas sentirse más segura para lo, (ríe) más o menos seguras para lo que seguía, entonces, eh… creo que podría ser una adaptación a este proceso de formación agregar un espacio en las que ellas pudieran tener ese tiempo ¿no? de ver, eh, ya ahora sí en conjunto, no como lo fuimos viendo por sesiones, si no*

bueno ahora en conjunto, en una sola sesión hablemos de las seis sesiones…"

Al mismo tiempo, reconoce que, en las sesiones 6 y 7 (que fueron las que presentaron mayor dificultad y que sufrieron cambios significativos), lo que hubiera permitido apoyar más a las asesoras en el diseño de su planeación hubiera sido emplear la estrategia de modelado:

"…yo creo que sí en la… al final, la sesión seis y siete podrían haberse eh… existido este proceso de modelado más, más específico sobre el proceso de planeación…"

Finalmente, en lo que concierne a las expectativas sobre los procesos posteriores de asesoramiento, el asesor-formador manifiesta altas expectativas sobre la puesta en práctica de la estrategia de asesoramiento y espera que los cinco procesos de asesoramiento que se han iniciado lleguen a buen término:

"…mi expectativa es que logren concretarse…que logre desarrollarse la estrategia en los cinco procesos de asesoramiento que se están desarrollando…"

"…yo creo…yo creo que sí…espero que sí, sí, sí, sí, espero que sí; porque bueno, hasta el momento… eh… ya, por lo menos, los cinco procesos de asesoramiento ya arrancaron y terminaron la fase uno…"

4.4.2. En síntesis…

Una vez presentado el análisis a los datos, podemos decir que:

1. De manera global, el asesor-formador se encuentra altamente satisfecho con el proceso formativo hasta el momento, y las valoraciones positivas son claramente más presentes que las valoraciones negativas.
2. De los elementos y momentos de la formación, el asesor-formador únicamente valora como negativo un aspecto, relacionado con no haber alcanzado el objetivo de una sesión (la sesión 6); sin embargo, reconoce que el cambio introducido en esta sesión ayudó a que las asesoras se sintieran más seguras en cuanto a la comprensión de la estrategia de asesoramiento.

3. Para el asesor-formador, tanto la comprensión de los contenidos como las condiciones afectivas y emocionales son elementos importantes que se deben de cuidar y equilibrar a lo largo de todo el proceso formativo, ya que esto permitió que las asesoras se sientan reconocidas e integradas como parte de un equipo de trabajo y en consecuencia mantengan el interés y motivación por la formación.
4. Las condiciones afectivas y emocionales creadas tanto entre los integrantes del grupo como con el asesor-formador son valoradas por el asesor-formador como un elemento muy importante dentro de este proceso formativo, ya que permitieron que las asesoras lograran compartir sus ideas, miedos e inquietudes.
5. De las dos dificultades mencionadas, una, la gestión de los tiempos para desarrollar las sesiones, es más bien externa al proceso y tiene que ver con las condiciones concretas en que se desarrolló el proceso de formación en este caso. La otra sí es nuclear desde el punto de vista de los objetivos de la formación, y tiene que ver con la transferencia de los contenidos a la práctica.
6. Estas dificultades relacionadas con la transferencia de lo aprendido se entienden por parte del asesor-formador como parte del proceso mismo de formación, en tanto la formación debe provocar, y parece conseguirlo, un replanteamiento de las ideas de las asesoras sobre la tarea de asesorar.
7. El asesor-formador apoya gran parte de las valoraciones que hace del proceso de formación y que pone de manifiesto durante la entrevista en comentarios, contribuciones y expresiones que las asesoras participantes declaran durante el proceso de formación que va citando a lo largo de la entrevista.

4.4.3. Satisfacción de las asesoras con relación a la fase intensiva del proceso de asesoramiento

En este apartado incluimos los resultados obtenidos sobre el nivel de satisfacción que las asesoras muestran sobre la fase intensiva del proceso de asesoramiento. Como se recordará, la fuente de obtención de datos fue un grupo de enfoque realizado con las asesoras al concluir las ocho sesiones de esta fase del proceso de formación. El análisis de contenido se llevó a cabo de dos maneras. En un primer momento, se realizó un análisis inductivo con la intención de identificar de qué hablaban prioritariamente las asesoras, es decir, donde ponían el énfasis en sus comentarios, qué destacaban de la formación, qué les había parecido más significativo de la experiencia, etc. En un segundo momento, se

realizó un análisis deductivo, buscando la valoración de las asesoras sobre algunas cuestiones específicas de las cuales nos interesaba tener información.

Presentamos a continuación, en primer lugar, los resultados del análisis inductivo, para posteriormente mostrar los resultados del análisis deductivo. Cerraremos este apartado con las conclusiones a las que llegamos una vez realizados ambos análisis.

4.4.3.1. Análisis inductivo

El análisis inductivo identificó, en un primer momento, 60 códigos en el discurso de las asesoras relativos a la valoración y satisfacción con las sesiones que se desarrollaron en la fase intensiva del proceso de formación. Estos códigos, con etiquetas muy cercanas a las expresiones de las asesoras, se enlistan a continuación:

1. Ambiente de confianza
2. Apertura para el trabajo por parte de las asesoras y el asesor-formador
3. Buena comunicación entre las asesoras
4. Confianza, disposición y apertura por parte de todas
5. Importancia de ser valorado
6. Negociación y toma de acuerdos
7. Se siente apoyada
8. Se sintió acompañada y apoyada
9. Resolución de dudas e inquietudes entre todos
10. Asesor-formador accesible
11. Asesor-formador dispuesto
12. Asesor-formador flexible
13. Asesor-formador pendiente de todas
14. Asesor-formador persuasivo
15. Guía del asesor-formador
16. Modelado por parte del asesor-formador
17. Orientación del asesor-formador para transferir lo aprendido a la práctica
18. Uso de ejemplos por parte del asesor-formador para clarificar
19. Dominio de los contenidos por parte del asesor-formador
20. Buena disposición del asesor-formador
21. Miedos de las asesoras
22. Dificultades en la planeación del asesoramiento
23. Dudas, inquietudes
24. Posibles dificultades a enfrentar
25. Expectativas sobre el desarrollo del trabajo
26. Análisis y profundización de los contenidos
27. Comprensión de los contenidos
28. Conocer una nueva forma de trabajo
29. Compartir ideas
30. Contenidos claros y precisos
31. Grupo pequeño como ventaja
32. Significatividad de las actividades
33. Uso de las lecturas fuera de las sesiones
34. Valoración positiva del tiempo de las sesiones
35. Valoración positiva de la organización de las sesiones
36. Valoración positiva del trabajo
37. Valoración positiva de las actividades extra-clase
38. Valoración positiva de las lecturas
39. Trabajo dinámico
40. Valoración positiva de la estrategia de asesoramiento
41. Aplicación de los conocimientos adquiridos
42. Interés de las asesoras
43. Valoración negativa del tiempo
44. Reflexión de las asesoras sobre su práctica
45. Conocimientos previos de las asesoras
46. Cambio de representaciones sobre su función
47. Reflexión sobre su función.
48. Valoración de su práctica pasada
49. Cambios en su práctica
50. Importancia de la comprensión de la estrategia de asesoramiento
51. Mejora de su práctica asesora
52. Retos en el asesoramiento futuro
53. Transferencia de los conocimientos a la práctica.
54. Utilidad de los conocimientos adquiridos
55. Atreverse a innovar
56. Cumplimiento de expectativas
57. Expectativas de su rol en los procesos de asesoramiento
58. Expectativas sobre los asesoramientos futuros
59. Necesidad de apoyo para el proceso de asesoramiento
60. Valoración positiva de su desempeño

Tras esta identificación, agrupamos estos códigos en categorías más generales, con la intención de poder realizar una interpretación de conjunto de los datos. Se establecieron, así, nueve categorías, que se presentan en la Tabla 4.29.

Tabla 4.29

Categorías relacionadas con la valoración y satisfacción de las asesoras participantes con la fase intensiva del proceso de formación

No.	Categorías	Descripción
1	Condiciones afectivas y emocionales	En esta categoría se incluyen aquellos códigos en los cuales las asesoras hacen evidentes situaciones que generaron el establecimiento de un clima de confianza y seguridad para el desarrollo de las sesiones de la formación.
2	Rol del asesor-formador	En esta categoría se incluyen aquellos códigos que ponen de manifiesto el papel que desempeñó el asesor-formador a lo largo del proceso de formación, considerando aquellas actuaciones que las asesoras destacan como favorecedoras del mejor desarrollo de las sesiones
3	Miedos, inquietudes y dudas de las asesoras para transferir lo aprendido a su práctica asesora.	En esta categoría se incluyen aquellos códigos en que las asesoras ponen de manifiesto algunas dudas, miedos o inquietudes relacionados con la transferencia de los conocimientos adquiridos en la formación a su futura práctica asesora
4	Organización/Desarrollo del proceso de formación	En esta categoría se incluyen los códigos en que se realizan comentarios relacionados con la organización y desarrollo de las sesiones, contenidos, actividades y materiales de esta fase del proceso de formación
5	Práctica habitual de las asesoras	En esta categoría se incluyen los códigos en que las asesoras ponen de manifiesto la forma en que acostumbraban a desarrollar el proceso de asesoría antes de conocer esta estrategia de asesoramiento.
6	Cambio en las representaciones/práctica de las asesoras sobre su función	En esta categoría se incluyen los códigos en cuyas citas se hace evidente en el discurso un cambio en las representaciones de las asesoras sobre su función de asesoría, ya sea en forma de reflexión sobre su práctica pasada o de referencia a los cambios que les implican esta nueva forma de asesorar.

7	Expectativas sobre el proceso de formación	En esta categoría se incluyen aquellos códigos en que las asesoras ponen de manifiesto si han sido cubiertas sus expectativas iniciales con relación a la fase intensiva del proceso de formación.
8	Expectativas sobre los procesos de asesoramiento	En esta categoría se incluyen los códigos en que las asesoras hacen alusión a los procesos de asesoramiento que iniciarán una vez finalizada la fase intensiva del proceso de formación.
9	Valoración positiva de su desempeño	En esta categoría se incluyen los códigos en las que las asesoras valoran como positivo su desempeño en el proceso de formación.

La Tabla 4.30 muestra los códigos concretos que se incluyen en cada una de las categorías.

Tabla 4.30

Categorías de análisis y códigos asociados para conocer la valoración y satisfacción de las asesoras participantes con la fase intensiva del proceso de formación

No.	Categorías	Descripción	Códigos asociados
1	Condiciones afectivas y emocionales	En esta categoría se incluyen aquellos códigos en los cuales las asesoras hacen evidentes situaciones que generaron el establecimiento de un clima de confianza y seguridad para el desarrollo de las sesiones de la formación.	1. Ambiente de confianza 2. Apertura para el trabajo por parte de las asesoras y el asesor-formador 3. Buena comunicación entre las asesoras 4. Confianza, disposición y apertura por parte de todas 5. Importancia de ser valorado 6. Negociación y toma de acuerdos 7. Se siente apoyada 8. Se sintió acompañada y apoyada 9. Resolución de dudas e inquietudes entre todos
2	Rol del asesor-formador	En esta categoría se incluyen aquellos códigos que ponen de manifiesto el papel que desempeñó el asesor-formador a lo largo del proceso de formación, considerando aquellas actuaciones que las asesoras destaquen como favorecedoras del mejor desarrollo de las sesiones	10. Asesor-formador accesible 11. Asesor-formador dispuesto 12. Asesor-formador flexible 13. Asesor-formador pendiente de todas 14. Asesor-formador persuasivo 15. Guía del asesor-formador 16. Modelado por parte del asesor-formador 17. Orientación del asesor-formador para transferir lo aprendido a la práctica

			18. Uso de ejemplos por parte del asesor-formador para clarificar 19. Dominio de los contenidos por parte del asesor-formador 20. Buena disposición del asesor-formador
3	Miedos, inquietudes y dudas de las asesoras para transferir lo aprendido a su práctica asesora.	En esta categoría se incluyen aquellos códigos en que las asesoras ponen de manifiesto algunas dudas, miedos o inquietudes relacionadas con la transferencia de los conocimientos adquiridos en la formación a su futura práctica asesora	21. Miedos de las asesoras 22. Dificultades en la planeación del asesoramiento 23. Dudas, inquietudes ¿? 24. Posibles dificultades a enfrentar 25. Expectativas sobre el desarrollo del trabajo
4	Organización/ Desarrollo del proceso de formación	En esta categoría se incluyen los códigos en que se realizan comentarios relacionados con la organización y desarrollo de las sesiones, contenidos, actividades y materiales de esta fase del proceso de formación	26. Análisis y profundización de los contenidos 27. Comprensión de los contenidos 28. Conocer una nueva forma de trabajo 29. Compartir ideas 30. Contenidos claros y precisos 31. Grupo pequeño como ventaja 32. Significatividad de las actividades 33. Uso de las lecturas fuera de las sesiones 34. Valoración positiva del tiempo de las sesiones 35. Valoración positiva de la organización de las sesiones 36. Valoración positiva del trabajo 37. Valoración positiva de las actividades extra-clase 38. Valoración positiva de las lecturas 39. Trabajo dinámico 40. Valoración positiva de la estrategia de asesoramiento 41. Aplicación de los conocimientos adquiridos 42. Interés de las asesoras 43. Valoración negativa del tiempo
5	Práctica habitual de las asesoras	En esta categoría se incluyen los códigos en que las asesoras ponen de manifiesto la forma en que acostumbraban a desarrollar el proceso de asesoría antes de conocer	44. Reflexión de las asesoras sobre su práctica 45. Conocimientos previos de las asesoras

		esta estrategia de asesoramiento.	
6	Cambio en las representaciones/práctica de las asesoras sobre su función	En esta categoría se incluyen los códigos en cuyas citas se haga evidente en el discurso un cambio en las representaciones de las asesoras sobre su función de asesoría, ya sea en forma de reflexión sobre su práctica pasada o de referencia a los cambios que les implican esta nueva forma de asesorar.	46. Cambio de representaciones sobre su función 47. Reflexión sobre su función. 48. Valoración de su práctica pasada 49. Cambios en su práctica 50. Importancia de la comprensión de la estrategia de asesoramiento 51. Mejora de su práctica asesora 52. Retos en el asesoramiento futuro 53. Transferencia de los conocimientos a la práctica. 54. Utilidad de los conocimientos adquiridos 55. Atreverse a innovar
7	Expectativas sobre el proceso de formación	En esta categoría se incluyen aquellos códigos en que las asesoras ponen de manifiesto si han sido cubiertas sus expectativas iniciales con relación a la fase intensiva del proceso de formación.	56. Cumplimiento de expectativas
8	Expectativas sobre los procesos de asesoramiento	En esta categoría se incluyen los códigos en que las asesoras hacen alusión a los procesos de asesoramiento que iniciarán una vez finalizada la fase intensiva del proceso de formación.	57. Expectativas de su rol en los procesos de asesoramiento 58. Expectativas sobre los asesoramientos futuros 59. Necesidad de apoyo para el proceso de asesoramiento
9	Valoración positiva de su desempeño	En esta categoría se incluyen los códigos en las que las asesoras valoran como positivo su desempeño en el proceso de formación	60. Valoración positiva de su desempeño

Consideramos estas nueve categorías como los nueve tópicos principales de los que hablan las asesoras en el grupo de enfoque. Cada uno de estos tópicos tiene una presencia diferente en el discurso de las asesoras, que puede establecerse a partir de la presencia de los códigos

agrupados en cada una de las categorías. La Tabla 4.31 recoge esta presencia en términos de frecuencia de fragmentos de discurso de las asesoras que corresponden a cada una.

Tabla 4.31

Frecuencia de cada uno de los tópicos o categorías principales de los que hablan las asesoras en el grupo de enfoque de valoración de la fase intensiva

Categorías	Frecuencia
Organización/Desarrollo del proceso de formación	43
Cambio en las representaciones/práctica de las asesoras sobre su función	29
Rol del asesor-asesor-formador	18
Condiciones afectivas y emocionales	15
Miedos, inquietudes y dudas de las asesoras para transferir lo aprendido a su práctica asesora	14
Práctica habitual de las asesoras	4
Expectativas sobre los procesos de asesoramiento futuros	3
Valoración positiva de su desempeño	3
Expectativas sobre el proceso de formación	2
Totales	131

Como muestra la Tabla 4.31, el tema con más presencia es el de organización/desarrollo del proceso de formación, seguido de los cambios en las representaciones/prácticas de las asesoras. El rol del asesor-formador ocupa el tercer puesto, las condiciones afectivas y emocionales el cuarto, y los miedos, inquietudes y dudas de las asesoras para transferir lo aprendido a su práctica, el quinto. Las asesoras hablan con mucha menor frecuencia de su práctica habitual, de las expectativas sobre los procesos de asesoramiento futuros, de la valoración positiva de su desempeño, y de las expectativas sobre el proceso de formación. En lo que sigue, abordamos con más detalle lo dicho por las asesoras en cada una de las categorías, presentándolas en orden de mayor a menor presencia.

En cuanto a la ***organización/desarrollo del proceso de formación,*** los temas que integran esta categoría y la frecuencia con que las asesoras los discuten se recogen en la Tabla 4.32

Tabla 4.32

Frecuencia de temas tratados por las asesoras en el grupo de discusión de valoración de la fase intensiva, relacionados con la organización/desarrollo del proceso de formación

Organización/Desarrollo del proceso de formación	
Códigos	**Frecuencia**
Valoración positiva de la estrategia de asesoramiento	8
Contenidos claros y precisos	6
Valoración positiva del trabajo	4
Valoración positiva de las lecturas	4
Valoración positiva del tiempo de las sesiones	3
Valoración positiva de las actividades extra-clase	3
Significatividad de las actividades	2
Comprensión de los contenidos	2
Valoración positiva de la organización de las sesiones	2
Compartir ideas	1
Conocer una nueva forma de trabajo	1
Trabajo dinámico	1
Interés de las asesoras	1
Uso de las lecturas fuera de las sesiones	1
Análisis y profundización de los contenidos	1
Aplicación de los conocimientos adquiridos	1
Grupo pequeño como ventaja	1
Valoración negativa del tiempo	1
Totales	43

En esta categoría las asesoras manifiestan satisfacción con relación a los contenidos objeto de la formación, declarando que son elementos muy claros y precisos que les permiten identificar y comprender lo que deben hacer cuando les corresponda incorporarlos a la práctica futura:

> *"…creo que los contenidos… pues algunos, pudiera ser que… más que novedosos, como se podría decir, fueron claros, fueron precisos,"*

> *"…sí creo que los contenidos, son, son muy claros, o sea, va apuntalando a que se refieren, a que se refiere cada procedimiento de la fase, entonces, este, creo que…mmmm… sí son muy puntuales; eso de las tareas, de los recursos discursivos que a lo mejor pues los empleábamos y no habíamos sido conscientes de ello ¿no? De los que se utilizan…"*

> *"…los contenidos, conforme se fueron abordando nos permitieron al final como que clarificar cuál es el sentido del trabajo que tenemos que realizar con todo este proyecto…"*

Al mismo tiempo, las asesoras hacen una valoración positiva acerca de los materiales propuestos para su análisis y discusión, refiriéndose en particular a las lecturas que se propusieron trabajar; mencionan que la selección de las mismas fue adecuada y que estas les permitieron profundizar en los contenidos:

> *"…realmente las lecturas están muy bien seleccionadas…"*
>
> *"…lecturas muy fáciles de digerir y de aplicarlas ya la ahora en que estábamos realizando las actividades con xxx (dice el nombre del asesor-formador) y de recuperar los contenidos de esas lecturas, entonces fueron lecturas que nos ayudaron a aclarar…"*

En cuanto a la valoración que hacen sobre las actividades y la organización de las sesiones, las asesoras mencionan que el hecho de que existieran actividades entre sesión y sesión permitió que el trabajo que se desarrolla en las sesiones presenciales fuera más dinámico y rico. Al mismo tiempo, mencionan que esta organización provocó en ellas mayor claridad en los contenidos al revisar y profundizar en ellos de manera organizada:

> *"…o sea, bueno, o sea lo que te decía que ayudaba que hubiera lecturas previas que hubiera tareas previas individuales, este, porque eso ya facilitaba lo que trabajábamos aquí en equipo…"*
>
> *"…todas las sesiones estaban planeadas estratégicamente ¿no? para que se desarrollaran como estaban planeadas y, y en un orden, de tal manera que fuéramos viendo paso a paso lo que venía, lo que tendríamos que estarnos avocando…"*

Dentro de esta misma categoría, el tiempo fue un elemento que mereció un espacio en la discusión: si bien hay comentarios positivos con relación al tiempo destinado a las actividades y las sesiones, se presenta un comentario que no coincide con esta valoración. Esta asesora menciona que, aunque en la mayoría de las actividades y sesiones el tiempo fue adecuado, cuando la actividad las llevaba a analizar con mayor detalle los contenidos necesitaban de más tiempo:

> *"…fueron buenos, adecuados ¿no?..."*

"… en general cuando se abordaban las lecturas y todo, sí el tiempo fue el indicado…"

"…sí me parecen buenos, pero en algunas sesiones…"

"… entonces en algunos momentos podría coincidir en lo que dicen xxx y xxx, que sí eran buenos, pero en otros se requería más del que estaba planeado…"

En cuanto al desarrollo del proceso de formación, la valoración que hacen las asesoras se pone de manifiesto en comentarios donde reconocen como dinámico y rico todo el proceso vivido, tanto dentro como fuera de las sesiones de trabajo.

"…se dio un trabajo muy rico…"

"… yo creo que ha sido muy provechoso el trabajo que hemos realizado…"

"…conocer esta estrategia en el trabajo que se dio en estas sesiones pues fue muy rico…"

En segundo lugar en cuanto a presencia, encontramos la categoría del ***cambio en las representaciones/ práctica de las asesoras sobre su función.*** Transferir los conocimientos a la práctica, así como los cambios en ella y en sus representaciones son los códigos con más número de citas (Tabla 4.33). Ello nos lleva a decir que la formación causa una disonancia entre lo que las asesoras hacían habitualmente y lo que deben hacer para mejorar su tarea asesora.

Tabla 4.33

Frecuencia de temas tratados por las asesoras en el grupo de discusión de valoración de la fase intensiva, relacionados con el cambio en las representaciones/ práctica de las asesoras sobre su función.

Cambio en las representaciones/práctica de las asesoras sobre su función	
Códigos	**Frecuencia**
Transferencia de los conocimientos a la práctica	7
Cambios en su práctica	6
Cambio des representaciones sobre su función	6
Mejora de su práctica asesora	3
Utilidad de los conocimientos adquiridos	2
Reflexión sobre su función	1
Importancia de la comprensión de la estrategia de asesoramiento	1
Atreverse a innovar	1
Valoración de su práctica pasada	1
Retos en el asesoramiento futuro	1
Totales	29

En esta categoría las asesoras hablan sobre los momentos de reflexión y discusión que provocaron en ellas pensar en cambios tanto en sus representaciones como en su práctica misma. Las afirmaciones que en ellas destacamos ponen de manifiesto la manera en que este proceso formativo les ha llevado a replantearse su función y la forma de afrontarla. En este sentido las asesoras manifiestan que este proceso las ha llevado a "romper esquemas":

> *"…sí, cambiar esquemas que no teníamos…"*
>
> *"…romper esquemas en cuanto a nuestras formas de asesoramiento…"*
>
> *"…creo que eso de que queremos hacerlo como estamos acostumbradas eso nos cuesta trabajo…"*
>
> *"…lo que comentábamos en un principio, que es algo que ya veníamos realizando simplemente, lo nuevo fue la forma en que está organizada esas actividades y que bueno están insertadas otras que para nosotras eran obvias, pero que veíamos que al final no las realizábamos…"*

Al mismo tiempo señalan que la incorporación de esta estrategia a su práctica les brindará mayores ventajas en la forma de ayudar a sus asesorados:

> *"…a mí me está ayudando en esta parte de saber negociar con el colectivo, es algo que, como asesor, es una de las habilidades que debemos desarrollar es poder entablar el diálogo con el grupo de*

asesorados y, como saber escuchar ¿no?, estar pendiente de lo que cada uno está diciendo y de una y otra manera irlos apoyando, encausarlos para que ellos…"

"…me va a apoyar esta estrategia para vincular este trabajo y poderlo de una u otra manera llevar a que el colectivo sea el que construya, entonces, este, en ese sentido, creo que a mi es en la parte en la que más me está apoyando y me está ayudando a clarificar y como que tener muy claro que, no es nada mas así de momento, sino que es algo que tiene sus fases y que cada fase tiene sus procedimientos y que existe un objetivo en particular en cada una, y que es importante que como asesor vaya yo cuidando cada uno de esos procedimientos para poder lograr que el colectivo sea el que construya y no sea yo el que le de los contenidos, sino que salga de ellos…"

En tercer lugar, y sobre el ***rol del asesor-formador,*** podemos decir que es un elemento que las asesoras destacan como positivo dentro del proceso de formación. Así lo refleja la Tabla 4.34.

Tabla 4.34

Frecuencia de temas tratados por las asesoras en el grupo de discusión de valoración de la fase intensiva, relacionados con el rol del asesor-formador

Rol del asesor-asesor-formador	
Códigos	**Frecuencia**
Asesor-formador pendiente de todas	4
Asesor-formador flexible	3
Buena disposición del asesor-formador	3
Asesor-formador accesible	2
Dominio de los contenidos por parte del asesor-formador	1
Uso de ejemplos por parte del asesor-formador	1
Orientación del asesor-formador para transferir lo aprendido a la práctica	1
Guía del asesor-formador	1
Formados persuasivo	1
Modelado por parte del asesor-formador	1
Totales	18

Las asesoras reconocen como valioso el hecho de que el asesor-formador dedicara tiempo a escuchar y atender las necesidades de cada una de las participantes:

"… también que a xxx (dice el nombre del asesor-formador) se le facilitara esa parte, de estar al pendiente de todas, porque había

> *momentos, como todo ¿no?, de acuerdo al contenido había quien tendría más conocimiento o habilidad sobre él y entonces participaba más…"*
>
> *"…se daba cuenta de las caras de dudas de alguien y siempre "¿qué pasa? ¿Quedo claro? ¿Qué sucede?" y a lo mejor alguien… ella lo explicaba y si no comprendíamos entonces "a ver alguien más que apor…" aportábamos todas, pero siempre xxx (dice el nombre del asesor-formador) este, preocupada ¿no? por aquellas personas que a lo mejor se quedaban calladitas. Luego a xxx (dice el nombre de la A6) "¿te quedo claro? O este, xxx, (dice el nombre de la A1) xxx (dice el nombre de la A7) eh, todas no, o luego también a xxx (dice el nombre de la A2) "xxx (dice el nombre de la A3) tu cara me dice otra cosa"…"*

Al mismo tiempo valoran como importante el hecho de que el asesor-formador, con sus actuaciones, les permitía irse dando cuenta de la forma en que ellas podrían incorporar lo que estaban aprendiendo a su práctica.

> *"…algo que ella (refiriéndose al asesor-formador) hacía en las sesiones y que también la estrategia lo maneja, es esa parte de los recursos ¿no?, discursivos, finalmente eso es algo fundamental, propiciar el diálogo, el intercambio, eh… sobre todo en las lecturas en donde hay términos que son un poco complejos, este intercambio también te permite a ti ir clarificando y, en las cuestiones de cuando teníamos las dudas ¿no? Hasta qué abarcar o no abarcar en el plan de asesoramiento, eso también ese, permitirnos de alguna u otra manera irnos guiando para dialogar, intercambiar opiniones al final nos ayuda a tener claridad de lo que queremos, entonces ella (refiriéndose al asesor-formador) sí estuvo trabajando todo el tiempo esta parte de los recursos discursivos…"*

La flexibilidad y buena disposición del asesor-formador son otros de los elementos que destacan como valiosos y que provocaron que se sientan satisfechas con el proceso formativo,

ya que toma en cuenta sus necesidades y se preocupa porque no queden dudas sobre lo que se está trabajando:

> *"…todo momento estuvo dispuesta a apoyarnos a clarificarnos, yo creo que es o ha sido un buen desempeño el que ella ha tenido, ha tenido la flexibilidad para atender nuestras necesidades, ha sido accesible para llegar tomar acuerdos sobre los trabajos y las actividades y bueno, creo que ha desempeñado un buen papel…"*

> *"…se preocupa (se ríen) sí eso muy puntual hacia lo que hacía falta revisar y también estaba dispuesta a apoyarnos fuera de este espacio que teníamos… creo que ha sido muy buena su participación…"*

Los temas que las asesoras tocan sobre las ***condiciones afectivas y emocionales*** durante el grupo de enfoque aparecen en la Tabla 4.35.

Tabla 4.35

Frecuencia de temas tratados por las asesoras en el grupo de discusión de valoración de la fase intensiva, relacionados con las condiciones afectivas y emocionales

Condiciones afectivas y emocionales	
Códigos	**Frecuencia**
Resolución de dudas e inquietudes entre todos (asesor-formador-asesoras)	3
Se sintió acompañada y valorada	3
Ambiente de confianza	2
Buena comunicación entre las asesoras	2
Negociación y toma de acuerdos	1
Apertura para el trabajo de asesoras y asesor-formador	1
Se sintió apoyada	1
Confianza, disposición, apertura por parte de todas	1
Importancia de ser valorada (asesoraa)	1
Totales	15

Las asesoras mencionan que el sentimiento de acompañamiento y apoyo que se genera en el grupo, así como el ambiente de confianza que se logra establecer, les permitió externar sus dudas e inquietudes sin temor a ser juzgadas. Mencionan que, al mismo tiempo, estas condiciones les ayudaron a abrirse al trabajo que se planteaba provocándoles un sentimiento de reconocimiento de sus capacidades.

"…el hecho de que somos compañeras, eh, nos ayudó a poder desarrollar los contenidos con confianza, ¿no?, de que realmente sí teníamos alguna duda lo pudiéramos, este, este… exponer, externar…"

"…creo que este también hubo pues apertura ¿no? De ambas partes tanto de xxx (dice el nombre del asesor-formador) como de nosotras, de escucharnos…"

"…en los equipos siempre hubo este ¿cómo se llama?, confianza, como disposición de todas, apertura, entonces creo que, en cualquier equipo, en los equipos que formáramos o sea se sentía uno a gusto, agradable y creo que fue provechoso escuchar la aportación de cada una, la experiencia que ha tenido pues este yo creo que, eso, se aprovechó al máximo, así como el trabajo que hicimos…"

"…lo importante que es también que uno se sienta bien y que uno se sienta reconocido e importante…"

En cuanto a la categoría de ***miedos, inquietudes y dudas de las asesoras para transferir lo aprendido a su práctica asesora***, las asesoras expresan ciertas dificultades y temores con relación a la aplicación de lo aprendido a su práctica asesora (Tabla 4.36).

Tabla 4.36

Frecuencia de temas tratados por las asesoras en el grupo de discusión de valoración de la fase intensiva, relacionados con los miedos, inquietudes y dudas de las asesoras para transferir lo aprendido a su práctica asesora

Miedos, inquietudes y dudas de las asesoras para transferir lo aprendido a su práctica asesora	
Códigos	**Frecuencia**
Miedos de las asesoras	9
Dificultades en la planeación del asesoramiento	2
Posibles dificultades a enfrentar	1
Expectativas sobre el desarrollo del trabajo	1
Dudas, inquitedues	1
Totales	14

Estas dificultades y temores en algunas ocasiones se relacionan a actividades concretas que se desarrollaron dentro del programa de formación, y en otras ocasiones a situaciones futuras, es decir, a la transferencia de la estrategia a procesos de asesoramiento reales:

"…cuando teníamos que hacer el plan de asesoría, bueno el bosquejo, ahí fue donde se nos dio la dificultad porque tenemos los elementos teóricos, los conocimientos, pero ya la puesta en práctica va a ser distinto…"

"…sí fue como a la parte que considero que más, en lo personal a mí sí me conflicto, y considero que a todas en el momento que teníamos, tenerlo que plasmar, lo que ya habíamos visto, llevarlo ya de manera escrita y pensar ya en cómo lo vamos a aterrizar, esa parte, es como que estamos en ese proceso…"

"…igual esperan mucho de mí" y yo igual y no pueda tanto…"

"…pero sí hay ese miedo ¿no?, de cómo los voy a encauzar y este como es aprender unos de otros y todos vamos a aportar y, que con ellos surge, como que a veces me conflictuo más de lo que en realidad puede ser, entonces como que, bueno cambiar, ese miedo.

Con relación a la categoría de ***práctica habitual de las asesoras***, las asesoras señalan que a través de, o como consecuencia de, una actividad de reflexión, ponen en diálogo su práctica habitual, es decir, comparten con los demás la manera en que han venido desarrollando su función asesora (Tabla 4.37).

Tabla 4.37

Frecuencia de temas tratados por las asesoras en el grupo de discusión de valoración de la fase intensiva, relacionados con la práctica habitual de las asesoras

Práctica habitual de las asesoras	
Códigos	**Frecuencia**
Reflexión de las asesoras sobre su práctica	3
Conocimientos previos de las asesoras	1
Totales	4

Estos momentos nos parecen valiosos debido a que nos permiten ayudar a identificar el porqué de las dudas y miedos planteados en ciertos del proceso de formación:

"…La dificultad surgió porque bueno, había cosas que nosotras hacíamos de manera tradicional y que nosotras considerábamos que

> *estaba acorde con lo que es el enfoque que se viene manejando, pero ya cuando leíamos o cuando xxx (dice el nombre del asesor-formador) nos cuestionaba, como que fue movernos nuestros esquemas, según nosotros así, hacíamos cosas como en la que pedíamos la opinión de los asesorados o la actividades las diseñábamos supuestamente bajo a quien vas a asesorar y el contexto, entonces fue darnos cuenta que teníamos que hacer otros pasos, antes para poder llegar a eso y nosotras creíamos que lo hacíamos, entonces, ahí fue cuando, en esas partes donde se llevó más tiempo (las otras asesoras emiten un sonido para afirmar su acuerdo con este comentario) en estas cuestiones de conflicto ¿no?, pero, aja… darnos cuenta que…"*

En cuanto a la categoría de *expectativas sobre los procesos de asesoramiento futuros,* las asesoras ponen de manifiesto situaciones relacionadas con el apoyo que creen necesitar para poder desarrollar los procesos de asesoramiento futuros, al mismo tiempo que confían en que si desarrollan la estrategia tal y como está planteada podrán entonces obtener buenos resultados. Es interesante identificar que el apoyo y los buenos resultados son caras de una misma moneda, según la apreciación de las asesoras:

> *"…sí considero que, que requiero más del, de apoyo y de eso ¿cómo decirlo? de ese consejo…"*

> *"… va a depender también de nosotras, de la claridad que tengamos y de cómo lo vayamos a emplear…" "…le estamos apostando a que vamos a tener buenos resultados…"*

Los datos cuantitativos de esta categoría se presentan en la Tabla 4.38.

Tabla 4.38

Frecuencia de temas tratados por las asesoras en el grupo de discusión de valoración de la fase intensiva, relacionados con las expectativas sobre los procesos de asesoramiento futuros

Expectativas sobre los procesos de asesoramiento futuros	
Códigos	**Frecuencia**
Necesidad de apoyo para el proceso de asesoramiento futuro	1
Expectativas sobre los asesoramientos futuros	1
Expectativas de su rol en los procesos de asesoramiento	1
Totales	3

La categoría relacionada con la ***valoración positiva del desempeño de las asesoras*** nos muestra que las asesoras se encuentran satisfechas con el papel que han desempeñado a lo largo del proceso formativo (Tabla 4.39).

Tabla 4.39

Frecuencia de temas tratados por las asesoras en el grupo de discusión de valoración de la fase intensiva, relacionados con la valoración positiva del desempeño de las asesoras

Valoración positiva de su desempeño	
Códigos	**Frecuencia**
Valoración positiva de su desempeño	3
Totales	3

Las asesoras manifiestan satisfacción con lo que han aportado y con lo que han aprendido durante las sesiones y reconocen que este trabajo puede contribuir a mejorar sus competencias como asesoras:

> *"…sí satisfecha con lo que he hecho…"*
>
> *"…bueno a mí en lo personal, satisfecha sí, porque es un reto…"*
>
> *"…pero a la vez se vuelve este satisfactorio, saber que estoy aprendiendo y que al final pues puedo mejorar mis competencias como asesor y realmente que mi trabajo pueda tener un impacto dentro de la escuela…"*

Finalmente, en cuanto a la categoría relacionada con las ***expectativas sobre el proceso de formación*** (Tabla 4.40), las asesoras manifiestan sentirse satisfechas con lo obtenido en el

proceso de formación, ya que mencionan que lo que ellas necesitaban para mejorar su función era el aprendizaje de herramientas prácticas y básicas de asesoría:

> *"…que se han cubierto las expectativas que al principio se nos preguntaban ¿no? qué expectativas, pues yo creo que sí tenemos herramientas básicas…"*
>
> *"…sí, sí porque queríamos eso, como que herramientas más prácticas de algo que fortaleciera nuestra función y creo que (ve a sus compañeras) todas estamos en esa sintonía..."*

Tabla 4.40

Frecuencia de temas tratados por las asesoras en el grupo de discusión de valoración de la fase intensiva, relacionados con las expectativas sobre el proceso de formación

Expectativas sobre el proceso de formación	
Códigos	**Frecuencia**
Cumplimiento de expectativas	2
Totales	2

4.4.3.2. Análisis deductivo

Para el análisis deductivo se establecieron a priori una serie de categorías y códigos específicos relativos a aspectos concretos del proceso de formación desarrollado sobre los que nos interesaba conocer la valoración y satisfacción de las asesoras participantes. Las categorías y códigos que se consideraron se presentan en la Tabla 4.41.

Tabla 4.41

Categorías y códigos relacionados con la valoración y satisfacción de las asesoras participantes con la fase intensiva del proceso de formación

No.	Categoría	Descripción	Código asociado
1	Componentes del proceso de formación	Intervenciones relacionadas con la organización y desarrollo de las sesiones, contenidos y actividades, así como con la selección de los materiales empleados en la formación	14. Se habla sobre los contenidos 15. Se habla sobre los objetivos de la formación 16. Se habla de los materiales utilizados en el proceso de formación 17. Se habla de las actividades diseñadas 18. Se habla sobre la

			organización de las sesiones (tiempo)
2	Dinámica del proceso de formación	Intervenciones acerca del ambiente que se generó en las sesiones de formación, así como, la dinámica que se vivió en el proceso de formación.	19. Ambiente de confianza y seguridad 20. Dinámica del proceso
3	Resultados de aprendizaje	Intervenciones acerca de la comprensión de los contenidos abordados, así como de la transferencia de estos a la práctica asesora de las participantes, y que pongan de manifiesto la revisión y reflexión sobre la práctica de las asesoras.	21. Expectativas de la formación 22. Transferencia/revisión/ reflexión sobre los aprendido 23. Conocimientos adquiridos
4	Rol del asesor-formador	Intervenciones relativas al el papel que desempeñó el asesor-formador a lo largo del proceso de formación, considerando aquellas actuaciones que las asesoras destaquen como favorecedoras del mejor desarrollo de las sesiones	24. Ayudas del asesor-formador a la cara cálida del proceso de formación 25. Ayudas del asesor-formador a la comprensión de los contenidos 26. Ayudas del asesor-formador a la transferencia de los contenidos

Para las distintas categorías y códigos, se identificaron aquellas citas en el discurso de las asesoras que constituían valoraciones positivas, valoraciones negativas, identificación de dificultades en el proceso, o propuestas de mejora.

Los resultados generales de este análisis se presentan en la Tabla 4.42.

Tabla 4.42

Frecuencia de cada uno de los códigos asociados a las categorías principales del análisis deductivo de lo dicho por las asesoras en el grupo de enfoque de valoración de la fase intensiva

Categorías	Códigos específicos	Códigos Transversales			
		Valoraciones positivas	Valoraciones negativas	Propuestas de mejora	Dificultades
Componentes del proceso de formación	Se habla de los materiales utilizados en el proceso de formación	10	1	0	0
	Se habla sobre la organización de las sesiones	9	0	4	0
	Se habla de las actividades diseñadas	7	0	0	0
	Se habla del tiempo	5	0	0	0
	Se habla de las tareas previas	2	0	0	0
Resultados de aprendizaje	Utilidad de lo aprendido	19	1	0	3
	Conocimientos adquiridos	9	0	0	1
	Expectativas de la formación	5	0	0	1
Dinámica del proceso de formación	Dinámica del proceso	9	1	0	0
	Ayuda a la revisión de la propia práctica	8	2	0	2
	Ayuda a la reflexión sobre la práctica	8	0	0	1
	Ambiente de confianza y seguridad	4	0	0	0
Rol del asesor-formador	Ayudas del asesor-formador a la transferencia de los contenidos	7	1	0	0
	Ayudas del asesor-formador a la cara cálida del proceso de formación	5	0	0	0
	Ayudas del asesor-formador a la comprensión de los contenidos	4	0	0	0
	Totales	111	6	4	8

Empezando por la primera de las categorías establecidas, se constata que las asesoras realizan muchas más valoraciones positivas (31) que negativas sobre **los *componentes del proceso de formación*;** de hecho, sólo se observa una cita que valora negativamente un aspecto (ver Tabla 4.43)

Tabla 4.43

Frecuencia de los códigos asociados a la categoría Componentes del proceso de formación obtenidos en el grupo de discusión de la valoración de la fase intensiva

Categorías	Códigos específicos	Códigos Transversales			
		Valoraciones positivas	Valoraciones negativas	Propuestas de mejora	Dificultades
Componentes del proceso de formacón	Se habla sobre los contenidos	16	0	0	0
	Se habla de los materiales utilizados en el proceso de formación	5	0	0	1
	Se habla de las actividades diseñadas	5	0	0	0
	Se habla sobre la organización de las sesiones (tiempo)	5	1	0	2
	Totales	31	1	0	3

Dentro de esta categoría y, en cuanto a los *contenidos* de la formación, las asesoras mencionan que esta estrategia de asesoramiento les aporta una forma nueva de asesorar, una manera más organizada de llevar a cabo su función. También mencionan que la estrategia de asesoramiento, contenido del proceso formativo, es muy detallada, lo que les lleva a realizar un proceso de asesoramiento más completo y guiado, considerando momentos para cada fase del proceso. Al mismo tiempo reconocen que esta visión del asesoramiento tiene las mismas bases conceptuales que el propio enfoque del programa educativo que se trabaja en el nivel, lo que les permite darse cuenta de la coherencia entre la forma de asesorar y la forma de enseñar que se plantea a los profesores:

> *"…los contenidos, bueno totalmente nuevos no, no; pero, porque insisto, lo que comentábamos en un principio, que es algo que ya veníamos realizando simplemente, lo nuevo, fue la forma en que está organizada esas actividades y que bueno están insertadas otras que para nosotras eran obvias, pero que veíamos que al final no las realizábamos. Entonces este, yo creo que también algo que tenemos que sí es nuevo, es que nosotros, digamos, que estábamos hechos asesores a base de la experiencia vivida, en los diferentes momentos que se nos daba la facilidad de realizar esa función…" "…pudimos conocer una forma (hace una pausa) diferente, tal vez no al 100 % pero sí como más organizada de la, en cuanto al trabajo de asesoramiento que realizamos…"*
>
> *"…sí nos ubicamos otra vez en lo que se trata esta estrategia, esta tan puntual y tan, tan claro, tan preciso la forma en cómo se debe de desarrollar que eso nos jala y nos ubica otra vez en lo que debe de ser ¿no?..."*
>
> *"…lo que me parece rico de esta forma de trabajo es que este, que estamos tratando de verlo desde un enfoque acorde con lo que estamos manejando ahorita con el programa de preescolar…"*

Por otro lado, señalan que los contenidos fueron muy claros, precisos y prácticos, lo cual les permitió comprender el enfoque que los sustenta y el sentido del trabajo que se propone al realizar procesos de asesoramiento bajo esta mirada:

> *"…pudiera ser que…más que novedosos, como se podría decir, fueron claros, fueron precisos…"*
>
> *"…en general, me pareció bueno, como dice xxx (dice el nombre de la A1) este me ayudo a tener claridad del enfoque que, bajo el cual se sustenta la estrategia…"*
>
> *"…los contenidos, conforme se fueron abordando nos permitieron al final como que clarificar cuál es el sentido del trabajo que tenemos que realizar…"*
>
> *"…algo nuevo, en la forma organizada, en la forma en que está planeada esta estrategia, que facilita mucho las cosas, y que nos nutre…"*

Con relación a la *organización* de las sesiones, las asesoras destacan el hecho de que se observaba una planeación estratégica de las mismas, y señalan que llevar un camino trazado y pausado en la revisión y el análisis de los contenidos contribuye a la mejor comprensión e incorporación de los contenidos. Además, manifiestan que el tiempo para la discusión de las lecturas propuestas fue el indicado:

> *"…Definitivamente todas las sesiones estaban planeadas estratégicamente ¿no? para que se desarrollaran como estaban planeadas y, y en un orden, de tal manera que fuéramos viendo paso a paso lo que venía…"*
>
> *"…el ir describiendo cada procedimiento, en qué consiste, cuál es el objetivo, cuál es la finalidad de cada fase, sí ayuda mucho…"*
>
> *"…pero en general cuando se abordaban las lecturas y todo, sí el tiempo fue el indicado…"*

Sin embargo, cuando se habla de manera más concreta del *tiempo* destinado a las actividades y sesiones, aparecen, junto a las valoraciones positivas, la valoración negativa a la que antes hacíamos referencia, y se señalan algunas dificultades, comentando que en algunos momentos el tiempo no fue suficiente para profundizar y discutir sobre las actividades que generaban una reflexión más profunda sobre su función:

> *"…sí me parecen buenos, pero, en algunas sesiones. Yo creo que dependía mucho de, qué tanto nos movía a nosotros ¿no? O sea qué tanto se movían nuestros esquemas, porque finalmente no eran contenidos nuevos para nosotras, pero la forma en que los analizamos ahora, que los desmenuzamos, pues eso nos implicaba tiempo ¿no?, entonces, en algunos momentos, podría coincidir en lo que dicen xxx y xxx, que si eran buenos, pero en otros se requería más del que estaba planeado…"*

> *"…solamente ya cuando eran cuestiones de…cuando tuvimos dudas cuando hicimos las actividades o… empezó́ la planeación, entonces sí requerimos más, más tiempo…"*

> *"…entonces fue darnos cuenta que teníamos que hacer otros pasos, antes para poder llegar a eso y nosotras creíamos que lo hacíamos, entonces, ahí́ fue cuando, en esas partes donde se llevó más tiempo (las otras asesoras emiten un sonido para afirmar su acuerdo con este comentario) en estas cuestiones de conflicto ¿no?..."*

En cuanto a los *materiales* propuestos para el desarrollo de la formación, las asesoras manifiestan una valoración positiva, destacando que las lecturas estaban bien seleccionadas y que les permitieron clarificar su función y el rol a desempeñar como asesores bajo este enfoque. También ponen de manifiesto que las lecturas les permiten ampliar la información sobre los contenidos abordados y mencionan que hacen un uso constante de ellas tanto dentro como fuera de las sesiones, para recordar, ampliar o aclarar algunas dudas que se les presentan; al mismo tiempo, dicen que son textos de fácil lectura:

> *"…entonces como que realmente las lecturas están muy bien seleccionadas…"*
>
> *"…Lo nuevo es que, por ejemplo, vemos que las lecturas que nos guían, que nos clarifican y que nos orientan en relación a la función asesora, porque aunque teníamos cierto conocimiento teórico en relación a eso, y estos textos nos clarifican y nos ubican muy bien ¿no?, eso sería…"*
>
> *"…el también tener distintas lecturas donde te amplían la información sobre cada fase de la estrategia, los procedimientos…"*
>
> *"…recurría a las lecturas, entonces como que me ayuda a clarificar a que se refería, tanto cuando lo abordábamos dentro de las mismas sesiones como ya también de manera personal…"*
>
> *"…las demás eran lecturas muy fáciles de digerir y de aplicarlas ya la ahora en que estábamos realizando las actividades con xxx (dice el nombre del asesor-formador) y de recuperar los contenidos de esas lecturas, entonces fueron lecturas que nos ayudaron a aclarar y que yo creo que nos van a seguir apoyando en este, ya en la práctica, este cuando se nos vaya algo, yo creo que la lectura nos ubica bien de que se está hablando ¿no?..."*

Con todo y las valoraciones positivas, una de las asesoras manifiesta que una de las lecturas analizadas le provocó cierta dificultad al revisarla, pero que al volverla a leer pudo comprender lo que el texto quería transmitir.

> *"…Pues igual, pues fue bueno… también lo decían, que había uno que había habido un poco… los términos que utilizaba había que como releerla…"*

Con relación a las *actividades diseñadas*, las asesoras mencionan que les permitieron reflexionar sobre su función y darse cuenta que es necesario modificar algunas cosas y mantener aquellas que les ayudan a desarrollar su tarea desde este enfoque. Al mismo tiempo mencionan que fueron adecuadas, y que el plantear actividades entre sesiones ayuda a desarrollar un trabajo dinámico en los equipos:

"…Las actividades nos permite eso, darnos cuenta que ya, se rompieron algunos esquemas, nos dimos cuenta que no estábamos tan mal…"

"…fueron buenos, adecuados ¿no?..." "…yo creo que todo ha sido coherente, acorde ¿no?…"

"…o sea lo que te decía que ayudaba que hubiera lecturas previas que hubiera tareas previas individuales, este, porque eso ya facilitaba lo que trabajábamos aquí en equipo…"

Pasando a la segunda gran categoría, relacionada con los ***resultados de aprendizaje***, es interesante observar que es en este aspecto donde las asesoras manifiestan mayores dificultades, si bien no realizan valoraciones negativas. Estas dificultades se relacionan con la transferencia de lo aprendido (Tabla 4.44). Además, valoran positivamente que la transferencia de los conocimientos adquiridos les ha provocado reflexionar sobre su tarea y, en consecuencia, pensar en posibles cambios para desarrollar mejor su función.

Tabla 4.44

Frecuencia de los códigos asociados a la categoría resultados de aprendizaje obtenidos en el grupo de discusión de la valoración de la fase intensiva

Categorías	Códigos específicos	Códigos Transversales			
		Valoraciones positivas	Valoraciones negativas	Propuestas de mejora	Dificultades
Resultados de aprrendizaje	Expectativas de la formación	3	0	0	1
	Transferencia/revisión/ reflexión sobre los aprendido	10	0	0	13
	Conocimientos adquiridos	5	0	0	0
	Totales	18	0	0	14

Las valoraciones y dificultades relacionadas con la transferencia remiten a dos planos distintos. El plano más inmediato remite a los momentos en que tenían que desarrollar ciertas actividades que implicaban aplicar los conocimientos adquiridos durante las sesiones de trabajo. Con relación a este punto, las asesoras ponen de manifiesto que trasladar lo aprendido a la actividad les implicó esforzarse y darse cuenta que contaban con los elementos para hacerlo, pero transitar de lo que hacían a lo que se les propone hacer les implica un esfuerzo mayor:

"…porque si fue como a la parte que considero que más, en lo personal a mí sí me conflictuo y considero que a todas en el momento que

> *teníamos, tenerlo que plasmar, lo que ya habíamos visto, llevarlo ya de manera escrita y pensar ya en cómo lo vamos a aterrizar, esa parte, es como que estamos en ese proceso, pero ahorita, cuando hicimos el ejercicio, ella fue muy accesible en decir, "bueno ahorita hacemos la parte de la fase 1" que es en donde tenemos como que la vivencia, y ahorita es como que es en el momento en el que estamos, entonces como que es fácil poderlo aterrizar porque estamos en ese momento…"*
>
> *"…ya el plasmar, tienes el conocimiento, tienes las ideas y, ya plasmarlo en algo, como ella decía ya plasmarlo en nuestra plan de asesoría, pues sí es un poco difícil porque acá (señalando su cabeza) tengo todas mis ideas, pero ya escribirlos y que sean claras y entendibles cuesta un poco, bueno a mí en lo personal, es lo que me cuesta un poco, y bueno, creo que también voy a enfrentar mucho retos al estar con el colectivo…"*

El plano más "lejano" tiene que ver con el desarrollo de los procesos de asesoramiento futuros. Las asesoras manifiestan tener ciertos miedos para llevar a cabo lo aprendido, y aunque reconocen que la estrategia trabajada les brinda elementos para organizar mejor su tarea, les preocupa el desarrollarla de manera efectiva. Al mismo tiempo, mencionan que al desarrollar esta estrategia se pueden enfrentar a situaciones de confrontamiento con las concepciones sobre el asesoramiento de sus asesoradas, lo cual las lleva a sentir esta situación como una dificultad.

> *"…yo sé que, si va a resultar algo provechoso, pero si hay ese miedo ¿no?, de cómo los voy a encauzar y este como es aprender unos de otros y todos vamos a aportar y, que con ellos surge, como que a veces me conflictuo más de lo que en realidad puede ser, entonces como que, bueno cambiar, ese miedo…"*
>
> *"…posiblemente tengamos ahí algunas cuestiones de choques de conceptualizaciones…"*

> *"…yo creo que los más difíciles es romper esquemas, yo creo que eso de que queremos hacerlo como estamos acostumbradas eso nos cuesta trabajo…"*

Con relación a la transferencia de lo aprendido, las asesoras también realizaron valoraciones positivas, las cuales versan en señalar que este cambio les permitió romper algunos esquemas sobre cómo desarrollar mejor manera su función.

> *"…nos va a permitir realizar nuestro trabajo de asesoramiento de mejor manera y planearlo también de mejor manera…"*

> *"…en el romper esquemas en cuanto a nuestras formas de asesoramiento, de que platicábamos y compartíamos qué queríamos al colectivo, ya darles todo y de repente así como, este, nuestra conciencia nos decía... "ey, momento no a ver… ¿Qué tendrían que estar haciendo?" entonces era cuestionar y cuestionar y poníamos ya un poco en juego y en práctica algunos de los conocimientos que pudimos obtener durante las sesiones con xxx (dice el nombre del asesor-formador) …"*

Al mismo tiempo reconocen que este cambio en sus representaciones les permitirá mejorar su práctica, y en consecuencia lograr cambios positivos tanto en ellas como en los asesorados:

> *"…el tener conocimiento, el tener material, mmm, claro, preciso, el tener las notas, el que xxx (dice el nombre del asesor-formador) nos ha facilitado el material que ella elaboro para, este, para realizar las actividades con nosotros, este y las lecturas, pues eso nos va a permitir, este, tener elementos, este, para poder, este, llevarlos a la práctica y realizar el trabajo…*

> *"…creo que va a ser un trabajo muy rico, ¿no? Y del cual vamos a aprender mucho… ellas y nosotras, nosotras con xxx (dice el nombre del asesor-formador) y nosotras entre nosotras y con ellas…"*

> *"…a lo mejor se dice fácil pero ya lo veremos en la práctica, pero creo que todas las que estamos formando este equipo y que decidimos*

> *trabajar ¿no? y realizar todo esto pues le estamos apostando a que vamos a tener buenos resultados, y pues bueno, va a depender también de nosotras, de la claridad que tengamos y de cómo lo vayamos a emplear, pero finalmente pues bueno, es este un trabajo de investigación y esperemos que se cumplan las expectativas, ¿no? porque yo creo que todas estamos con esas mismas expectativas de lograr esa trasformación de las prácticas ¿no?..."*

Siguiendo dentro de la categoría de resultados de aprendizaje y centrándonos en lo que las asesoras manifiestan sobre los *conocimientos adquiridos*, podemos decir que muestran satisfacción con lo que han aprendido, ya que será de utilidad para mejorar su función. Del mismo modo, visualizan aportes concretos para mejorar su tarea:

> *"…es bueno y, y, de alguna manera también a nosotros nos ha llevado a tener visualizado más específicamente, este, nuestra función tal cual debe de ser…" "…yo creo que, si va a hacer algo muy significativo, muy útil…"*

> *"…creo que es importante todo lo que hemos aprendido, nos va a servir de mucho, nos va a hacer crecer en ese aspecto y bueno, pues sí satisfecha con todo lo que hemos aprendido…"*

> *"…tomar en cuenta las necesidades y las opiniones de nuestros asesorados, yo creo que esa es una forma, bueno yo lo veo así, es una forma en que vamos a cambiar, tomar en cuenta al otro, los intereses, las necesidades, las condiciones del otro…"*

Para concluir lo relacionado a este aspecto (resultados de aprendizaje), las asesoras expresan que las *expectativas* que se habían planteado al inicio del proceso de formación han sido cubiertas, ya que lo que les interesaba obtener eran herramientas básicas que les permitieran mejorar su labor.

> *"…y que se han cubierto las expectativas que al principio se nos preguntaban ¿no? qué expectativas, pues yo creo que si tenemos herramientas básicas…"*

> *"…lo que puedo utilizar vaya, lo vimos en las sesiones, lo puedo retomar, pero si tengo la seguridad de que va a funcionar de que si es mucho este, el tomar acuerdos, el dialogar y sentirse parte de ese colectivo al que vamos a apoyar y que es algo importante que nos va a ayudar, que es algo muy provechoso que si nos está dando esas herramientas básicas que yo decía, cómo asesorarlos, cómo guiarlos, yo tengo que fortalecer varias cosas, pero, siento que si ayuda mucho lo que trabajamos aquí los recursos que abordamos…"*

Al mismo tiempo plantean una dificultad que se presentó al inicio del proceso, y lo manifiestan como dudas e inquietudes sobre cómo iban a obtener esas herramientas y qué es lo que implicaba para ellos este trabajo:

> *"…pues yo creo que al principio si fue como muy en, a la expectativa, ¿no? De, de cómo iba a desarrollarse el trabajo y en algunos momentos si hubo como dudas ¿no?, este… cómo inquietudes de cómo le íbamos a hacer…"*

Con relación a la categoría del ***rol del asesor-formador***, el análisis nos permite decir que el total de valoraciones que las asesoras hacen sobre este elemento son positivas. Lo podemos observar en la Tabla 4.45.

Tabla 4.45

Frecuencia de los códigos asociados a la categoría rol del asesor-formador obtenidos en el grupo de discusión de la valoración de la fase intensiva

Categorías	Códigos específicos	Códigos Transversales			
		Valoraciones positivas	Valoraciones negativas	Propuestas de mejora	Dificultades
Rol del asesor-formador	Ayudas del asesor-formador a la transferencia de los contenidos	7	1	0	0
	Ayudas del asesor-formador a la cara cálida del proceso de formación	5	0	0	0
	Ayudas del asesor-formador a la comprensión de los contenidos	4	0	0	0
	Totales	16	1	0	0

Las asesoras ponen de manifiesto que el asesor-formador contribuye a la construcción de elementos cálidos dentro del proceso de formación, generando un clima de confianza y seguridad donde todos pudieron expresar sus ideas, sintiéndose reconocidas y valoradas:

> *"…lo importante que es también que uno se sienta bien y que uno se sienta reconocido e importante, entonces también hablaba de esa parte de dar seguridad y confianza para lograr esa autonomía de cada persona y de un grupo de personas…"*

También expresan que el asesor-formador ha tenido la flexibilidad para atender las necesidades de cada una de ellas, lo que les permitió sentirse reconocidas y, en consecuencia, implicadas en el proceso de formación:

> *"…ha tenido la flexibilidad para atender nuestras necesidades, ha sido accesible para llegar a tomar acuerdos sobre los trabajos y las actividades y bueno, creo que ha desempeñado un buen papel…"*
> *"…como decía esa flexibilidad que tenía hacia nuestras necesidades…"*

Al mismo tiempo, expresan que el asesor-formador siempre mostró disposición para apoyarlas tanto dentro como fuera de las sesiones presenciales, mostrando interés porque todas y cada una se sintiera parte del grupo y al mismo tiempo sentirse apoyadas y acompañadas:

> *"…también estaba dispuesta a apoyarnos fuera de este espacio que teníamos… creo que ha sido muy buena su participación…"*

> *"…parte de que siempre xxx (dice el nombre del asesor-formador) tuvo la disponibilidad de, de tomar, de darse el tiempo, de darnos el tiempo necesario como para ubicarnos, como para que quedara bien claro…"*

> *"…preocupada ¿no? por aquellas personas que a lo mejor se quedaban calladitas... Luego a xxx (dice el nombre de la A6) "¿te quedo claro? O este, xxx, (dice el nombre de la A1) xxx (dice el nombre de la A7) ehhh, todas no, o luego también a xxx (dice el nombre de la A2) "xxx (dice el nombre de la A3) tu cara me dice otra cosa" entonces yo creo que también el hecho de que xxx (dice el nombre del asesor-formador) nos conozca, sabe, este a lo mejor cuáles son nuestras fortalezas y también cuáles son nuestras debilidades…"*

Continuando con los resultados obtenidos sobre el rol del asesor-formador, y centrando nuestro interés en las ayudas que brindó a las asesoras para la comprensión de los contenidos, las asesoras mencionan que el asesor-formador hacia uso de elementos de la propia estrategia para ayudarlas a comprender los contenidos, cuestionándolas, guiándolas, orientándolas.

> *"…algo que ella (refiriéndose al asesor-formador) hacía en las sesiones y que también la estrategia lo maneja, es esa parte de los recursos ¿no?, discursivos, finalmente eso es algo fundamental, propiciar el diálogo, el intercambio…"*
>
> *"… (Dice el nombre del asesor-formador) se daba cuenta de las caras de dudas de alguien y siempre "¿qué pasa? ¿Quedo claro? ¿Qué sucede?" y a lo mejor alguien… ella lo explicaba y si no comprendíamos entonces "…a ver alguien más que apor…" aportábamos todas…"*

Valoran como positivo el hecho de que el asesor-formador tenga dominio de los contenidos, y que se centrara en lograr que todas comprendieran el tema, que no quedarán dudas y pudieran construir significados compartidos sobre el tema:

> *"…los tiene obviamente muy apropiados…"*
>
> *"…en todo momento estuvo dispuesta a apoyarnos a clarificarnos, yo creo que es o ha sido un buen desempeño el que ella ha tenido…"*
>
> *"…a que no quedaran dudas, sí hasta eso… (Otra asesora opina) A2: hasta eso se preocupa (se ríen) sí eso muy puntual hacia lo que hacía falta revisar…"*
>
> *"…parte de que siempre xxx (dice el nombre del asesor-formador) tuvo la disponibilidad de, de tomar, de darse el tiempo, de darnos el tiempo necesario como para ubicarnos, como para que quedara bien claro…"*
>
> *"…se preocupaba siempre porque nos quedará claro a todas y que tuviéramos la misma concepción todas que finalmente yo creo que eso*

> *también es lo importante, que todas estemos en el mismo barco, con el mismo conocimiento…"*

Siguiendo con las ayudas del asesor-formador, las asesoras destacan, en cuanto a la transferencia de los conocimientos, las ayudas que el asesor-formador les brinda a través de la estrategia de modelado. El asesor-formador hacia uso de ciertos elementos que las asesoras identifican como necesarios para incorporar a su práctica futura:

> *"…permitirnos de alguna u otra manera irnos guiando para dialogar, intercambiar opiniones al final nos ayuda a tener claridad de lo que queremos, entonces ella (refiriéndose al asesor-asesor-formador) sí estuvo trabajando todo el tiempo esta parte de los recursos discursivos, que es algo que todavía a nosotras también en el momento de estar trabajando con nuestro colectivo, el haber tenido la experiencia nos va a permitir también, de alguna u otra manera, poder ir encausando este diálogo que debe generarse al interior de nuestras escuelas…"*

De igual forma destacan como positivo que el asesor-formador les impulsara a realizar las actividades que implicaban trasladar lo aprendido a la práctica, que con su guía pudieron aplicar los conocimientos y darse cuenta que lo que hace falta es atreverse a hacerlo:

> *"…fue muy accesible en eso de escuchar nuestras inquietudes, de irnos cuestionando de tal manera que nos permitiera en un momento dado tener ahorita un inicio del plan, fue la flexibilidad que nos proporcionó y la manera en que poco a poco, fue muy paciente a irnos cuestionando y todo (las asesoras afirman) de tal manera que nos convenció de que, ya ahorita vamos tranquilas, pero era de que no queríamos hacer nada porque no podíamos y, al final sí lo hicimos y "¿qué opinan?" no pues estuvo sencillo ¿no?..."*

Al mismo tiempo reconocen como ayuda que el asesor-formador compartiera algunos ejemplos sobre la puesta en marcha de esta estrategia en otros contextos, lo que de alguna manera les motivaba a seguir implicadas en el proceso formativo:

> *"…nos compartió, algunos resultados de la puesta en práctica allá en Barcelona, este…, de algunas fases o como ellos planteaban algunas situaciones, entonces para que nosotros tuviéramos a lo mejor más visible…"*

Para concluir la interpretación de los resultados obtenidos del análisis deductivo del grupo de enfoque, centramos nuestra atención en la ***dinámica del proceso de formación***. En este sentido, el ambiente de confianza y de seguridad creada, y la dinámica misma del trabajo son valorados positivamente en su mayoría, identificándose solo una dificultad relacionada con la dinámica del proceso (Tabla 4.46).

Tabla 4.46

Frecuencia de los códigos asociados a la categoría dinámica del proceso de formación obtenidos en el grupo de discusión de la valoración de la fase intensiva

Categorías	Códigos específicos	Códigos Transversales			
		Valoraciones positivas	Valoraciones negativas	Propuestas de mejora	Dificultades
Dinámica del proceso de formación	Ambiente de confianza y seguridad	10	0	0	0
	Dinámica del proceso	7	0	0	1
	Totales	17	0	0	1

Sobre el ambiente de confianza y seguridad, las asesoras destacan que es un aspecto a favor el hecho de que forman parte de un mismo equipo de trabajo y que han participado juntas en varios procesos formativos, ya que por ello existen menos dificultades para expresar sus inquietudes sin prejuicios ni miedos:

> *"…el hecho de que somos compañeras, eh, nos ayudó a poder desarrollar los contenidos con confianza…" "…el conocer esta estrategia en el trabajo que se dio en estas sesiones pues fue muy rico porque pues el hecho de que pues somos compañeras, las diversas experiencias que hemos vivido en lo personal y también a nivel, este, aquí en el trabajo, nos permitió, este, realizar las actividades en un ambiente de confianza, que eso también nos permitió este, que el trabajo se diera de forma más dinámica…"*

De la misma manera, destacan como un punto a favor la disposición hacia el trabajo por parte de todas, reconociendo que esto permitió generar un sentimiento de apoyo para resolver dudas e inquietudes que se les presentaron en el proceso. Al mismo tiempo, mencionan la importancia de sentirse reconocidas y valoradas en sus fortalezas, lo que generó apertura para compartir y escuchar a los demás con total libertad y sin miedos a ser juzgadas:

> *"…yo creo que, que la situación afectiva que se vivió fue como de acompañamiento ¿no? De empuje de no irnos quedando con dudas, de no atrasarse unos y otras y… pues apoyarnos ¿no?, apoyarnos…" "…de ese consejo que se formaba aquí… de que todas proporcionaban sus ideas, y aclaraban las dudas entre todas, creo que fue muy bueno en ese aspecto…"*
>
> *"…creo que nos apoyamos todas, con las fortalezas y debilidades que tenemos cada una…"*
>
> *"…creo que siempre ha habido esa disposición, y es algo muy bueno que ayuda, y que como dicen que entre todas sacamos esas dudas y esas inquietudes y hasta, por ejemplo yo calmar mis nervios…" "…creo que este también hubo pues apertura ¿no? De ambas partes tanto de xxx (dice el nombre del asesor-formador) como de nosotras, de escucharnos…" "…Creo que en los equipos siempre hubo este ¿cómo se llama?, confianza, como disposición de todas, apertura, entonces creo que en cualquier equipo, en los equipos que formáramos o sea se sentía uno a gusto, agradable y creo que fue provechoso escuchar la aportación de cada una, la experiencia que ha tenido pues este yo creo que, eso, se aprovechó al máximo, así como el trabajo que hicimos…"*

En cuanto a la dinámica de trabajo, destacan que el haber sido un grupo pequeño favoreció la dinámica del trabajo, y que si bien surgieron conflictos o dudas que provocaron algunas discusiones, se logró comprender la estrategia de manera clara y precisa gracias al interés que mostraban cada una de ellas. Como conclusión valoran el trabajo como rico y valioso, reconociendo su relevancia para el trabajo de asesoría que desempeñan:

"…yo creo que es una gran ventaja haber sido un grupo pequeño para poder este, apropiarnos de esta estrategia…" "…en ciertos momentos había hasta conflictos (sonríe) y como decía xxx (dice el nombre de la A2) yo los nervios ah…me traicionaban o este, o a veces el cómo hacerle en la práctica…"

"…que estábamos muy interesadas en que nos quedara claro cuál era realmente el procedimiento, el fundamento teórico y también la parte de la práctica…"

"…se dio un trabajo muy rico en el que tuvimos la oportunidad de compartir, en relación a los contenidos que se manejaron durante las sesiones…" "…pero siento que ha sido una estrategia muy buena y un trabajo muy rico entre todas…"

4.4.3.3. En síntesis…

En conjunto, el análisis de la valoración y satisfacción de las asesoras con la fase intensiva del proceso de formación nos permite concluir que:

1. De manera global, las asesoras se encuentran altamente satisfechas con el proceso formativo vivido hasta el momento, ya que las valoraciones positivas son claramente superiores a las otras categorías valorativas.
2. De los elementos de la formación, ninguno de ellos ha sido mal valorado. Es cierto que se observan algunas dificultades en algunas categorías, pero estas se encuentran asociadas a una alta frecuencia de valoraciones positivas para los mismos aspectos.
3. En el marco de esa valoración globalmente positiva destaca especialmente el alto nivel de satisfacción con el contenido de la formación. Las asesoras lo consideran de utilidad para su práctica, aunque lo vean difícil.
4. La formación las ha hecho pensar sobre su práctica, al cuestionarse sobre su función y cómo transferir lo aprendido, ya que consideran que los conocimientos adquiridos pueden ayudarles a mejorar su actuación. Parece posible afirmar que las asesoras participantes han vinculado la formación con su práctica real, identificando a través de

procesos reflexivos y de contrastación de su quehacer con los contenidos, los cambios que deben realizar en su desempeño.

5. Los miedos, inquietudes y dudas de las asesoras están principalmente ligados a la transferencia de los conocimientos adquiridos; ello permite pensar que la formación ha provocado un replanteamiento de sus ideas sobre la tarea de asesoramiento.
6. Las condiciones afectivas y emocionales creadas tanto por los integrantes del grupo como con el asesor-formador son valoradas por las asesoras como un elemento muy importante dentro de este proceso formativo.
7. El rol del asesor-formador dentro del proceso formativo es un elemento que las asesoras valoran positivamente, reconociendo que las ayudas brindadas a la comprensión de los contenidos y su transferencia han sido valiosas. Al mismo tiempo, cuando se hace la valoración sobre la creación de condiciones afectivas y emocionales que provocan y permiten la participación de las asesoras, la participación del asesor-formador es altamente valorada.

Estos resultados, junto con los relativos a la valoración del asesor-formador sobre esta fase del proceso de formación y los que recogíamos en apartados anteriores en torno a las ayudas a lo largo del proceso, permiten ofrecer una imagen de conjunto, rica y matizada, sobre cómo es posible apoyar el proceso de formación de asesores en ejercicio. El haber incorporado a la valoración del proceso de formación la voz de todos los involucrados nos parece un elemento relevante de nuestra investigación. En este contexto, entendemos como una aportación relevante la identificación de las dificultades y puntos fuertes en el proceso de formación a partir de la valoración de los participantes, y la combinación de esta aproximación émica, desde la percepción y satisfacción de los participantes, con la aproximación ética que comporta nuestro análisis de las ayudas al proceso de formación.

Capítulo 5.
Resultados de la fase de acompañamiento del proceso de formación

5.1. Formas de organización de la actividad conjunta de la fase de acompañamiento del proceso de formación

5.1.1. Descripción de las formas de la actividad conjunta de la fase de acompañamiento del proceso de formación
5.1.2. Distribución, articulación y evolución en el tiempo de las formas de actividad conjunta de la fase de acompañamiento del proceso de formación
5.1.3. Bloques de segmentos y tipos de ayudas del asesor-formador a lo largo de la fase de acompañamiento del proceso de formación
5.1.4. En síntesis…

5.2. Contraste del diseño de la fase de acompañamiento y su desarrollo efectivo

5.2.1. En síntesis…

5.3. Ayudas brindadas por el asesor-formador durante la fase de acompañamiento del proceso de formación

5.3.1 Presencia y frecuencia de los tipos de ayuda ofrecidos por el asesor-formador en la fase de acompañamiento
5.3.2. Distribución de los tipos de ayuda ofrecidos por el asesor-formador en cada tipo de segmento
5.3.3. En síntesis…

5.4. Satisfacción del asesor-formador y de las asesoras participantes con la fase de acompañamiento del proceso de formación

5.4.1. Satisfacción del asesor-formador con relación a la fase de acompañamiento del proceso de formación
5.4.2. En síntesis…
5.4.3. Satisfacción de las asesoras con relación a la fase de acompañamiento del proceso de asesoramiento
5.4.3.1. Análisis inductivo
5.4.3.2. Análisis deductivo
5.4.3.3. En síntesis…

5. Resultados de la fase de acompañamiento del proceso de formación

El capítulo que ahora iniciamos presenta los resultados del análisis realizado de la fase de acompañamiento del proceso de formación. Como se recordará, esta fase se desarrolló mientras las asesoras llevaban a cabo en los jardines de niños, procesos de asesoramiento diseñados de acuerdo a la estrategia trabajada en la fase intensiva. Los procedimientos para el análisis de la fase de acompañamiento, y la organización de la presentación de los resultados en el presente capítulo, son los mismos que se emplearon para analizar y presentar los resultados de la fase intensiva en el capítulo anterior.

De acuerdo con ello, iniciaremos el capítulo presentando cómo se organiza y evoluciona la actividad entre asesor-formador y asesoras a lo largo de esta fase. Continuaremos exponiendo los resultados obtenidos al contrastar el diseño inicial del proceso de formación en esta fase y su desarrollo efectivo. Posteriormente, presentaremos los resultados de las ayudas que el asesor-formador brindó a las asesoras durante esta fase para comprender y transferir los contenidos a su práctica asesora. Y para concluir, describiremos los niveles de satisfacción que manifiestan las asesoras y el asesor-formador al concluir esta fase del proceso de formación.

5.1. Formas de organización de la actividad conjunta de la fase de acompañamiento del proceso de formación

De la misma forma que en la fase intensiva, empleamos para el análisis de la fase de acompañamiento del proceso de formación, el procedimiento presentado en el capítulo 3, el cual inicia con la identificación de los segmentos de interactividad. Es importante destacar que en el diseño original del proceso de formación únicamente se tenían consideradas tres sesiones de acompañamiento; sin embargo, la dinámica que se presentó durante el desarrollo de la fase intensiva y las necesidades mostradas por las asesoras provocaron que se llevara a cabo una sesión más, al inicio de la fase, que se dedicó fundamentalmente al análisis y comentario de las planeaciones iniciales realizadas por las asesoras de sus procesos de asesoramiento. Esta sesión adicional la denominamos sesión 0 (S0) de esta fase. Así, el análisis se realizó sobre las cuatro sesiones realmente desarrolladas.

Al finalizar el análisis de las cuatro sesiones obtuvimos 18 tipos de segmentos de interactividad. Tres de estos tipos de segmentos también habían aparecido en las sesiones de la fase intensiva (el SI de presentación por parte del asesor-formador de objetivos de la

sesión/del proceso de formación, el SI de toma de acuerdos para las siguientes sesiones y el SI de dudas e inquietudes sobre los procesos de asesoramiento), por lo que son 15 los tipos de segmentos nuevos identificados en esta fase. Los 18 tipos de segmentos se enlistan a continuación:

1. SI de presentación por parte del asesor-formador de objetivos de la sesión/del proceso de formación.
2. SI de valoración que las asesoras hacen sobre la tarea de planificación del proceso de asesoramiento en grupo único
3. SI de análisis y comentario de las planeaciones realizadas
4. SI de análisis y comentario del desarrollo de los procesos de asesoramiento en los jardines
5. SI de toma de acuerdos de la gestión de la recogida de datos para la investigación
6. SI de análisis y comentario de los logros alcanzados durante los procesos de asesoramiento en los jardines
7. SI de análisis y comentario de las dificultades experimentadas durante los procesos de asesoramiento en los jardines
8. SI de análisis y comentario de propuestas de mejora a implementar para la continuación de los procesos de asesoramiento en los jardines
9. SI de dudas e inquietudes sobre el desarrollo de los procesos de asesoramiento
10. SI de valoración de la sesión de acompañamiento
11. SI de toma de acuerdos para las siguientes sesiones
12. SI de presentación de la organización de la sesión de acompañamiento
13. SI de análisis y comentario de los logros, dificultades y propuestas de mejora a implementar para la continuación de los procesos de asesoramiento en los jardines
14. SI de planificación individual del cierre de los procesos de asesoramiento de los jardines

15. SI de análisis y comentario de la planificación del cierre de los procesos de asesoramiento de los jardines
16. SI de valoración del proceso de asesoramiento terminado
17. SI de toma de acuerdos para la continuidad de las sesiones de acompañamiento
18. SI de valoración de la estrategia de asesoramiento aplicada

5.1.1. Descripción de las formas de la actividad conjunta de la fase de acompañamiento del proceso de formación

En lo que sigue, describiremos, de la misma manera que en la fase intensiva, los tipos de segmentos identificados. Especificaremos en cada caso los patrones de actuación dominantes y secundarios, y presentaremos las tablas para cada segmento con dichos patrones de actuación, siguiendo las mismas convenciones que en la fase intensiva (actuaciones dominantes del segmento en negrita, uso de "→ o ←" para representar las actuaciones secuenciales y "/" para representar las actuaciones simultaneas; establecer un color de fondo para cada tipo de segmento encontrado).

El primer tipo de SI identificado es el SI *de presentación por parte del asesor-formador de los objetivos de la sesión y/o del proceso de formación*. Este segmento es uno de los que ya había sido identificado en la fase intensiva y aparece nuevamente en estas sesiones. Este tipo de segmento tiene como función dar a conocer a los asesores participantes de la formación lo que se espera que logren al finalizar las actividades propuestas para cada una de las sesiones. Tiene presencia en tres de las sesiones analizadas (S0, S1 y S3). Los patrones de actuación propios de este segmento se señalan a continuación.

SI de presentación por parte del asesor-formador de los objetivos de la sesión/del proceso de formación	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Presenta el objetivo la sesión/del programa ayudándose de una presentación en ppt /	**Siguen la presentación del asesor-formador**
Pregunta →	→Responden
Responde para clarificar←	←Preguntan

El *SI de presentación de la organización de la sesión de acompañamiento* tiene como finalidad que las asesoras conozcan la forma en que se va a llevar a cabo la sesión; en concreto, el asesor-formador comunica a las asesoras las modificaciones que se hicieron a la sesión con el propósito de responder a las necesidades presentadas en la sesión anterior. Este segmento aparece en una sola ocasión a lo largo de las sesiones (sesión 2). Los patrones que la caracterizan son los siguientes:

SI de presentación de la organización de la sesión de acompañamiento	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Presenta la organización de la sesión/	**Siguen la presentación del asesor-formador**
Escucha los comentarios	/Comentan
Pregunta a las asesoras si quedó clara la organización →	**→Responden confirmando su comprensión**

Los siete tipos de segmentos que se describen a continuación tienen como característica en común la intención de que las asesoras participantes en la formación analicen y comenten sobre algún elemento relevante de su práctica. Estos análisis y comentarios, sin embargo, son diferentes entre sí debido al contenido que se analiza. De acuerdo con ello, podemos diferenciar siete tipos de segmentos relacionados con este proceso, que sombreamos con diversas tonalidades de verde y utilizando diversas tramas para diferenciarlos.

El SI *de análisis y comentario del desarrollo de los procesos de asesoramiento en los jardines* tiene como finalidad que las asesoras describan y comenten cómo va el proceso de asesoramiento de cada una de manera general, es decir, que compartan al resto de las asesoras la fase que se encuentran desarrollando, la forma en que se han organizado con los profesores, etc. Este tipo de segmento aparece en la S0 y en la S1 (en una ocasión en cada una) y en la S2 (en cinco ocasiones).

SI de análisis y comentario del desarrollo de los procesos de asesoramiento en los jardines	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Sigue la presentación	**/Comentan cómo ha desarrollado el proceso de asesoramiento**
Plantea preguntas→	**→Responden aclarando, ampliando, aportando información acerca del proceso de asesoramiento**
Interviene de forma espontánea aportando ideas/	Siguen los comentarios

El SI *de análisis y comentario de los logros alcanzados durante los procesos de asesoramiento en los jardines* tiene como finalidad que las asesoras compartan aquellas situaciones que les parece que han ido bien durante el proceso de asesoramiento y que, en consecuencia, les han ayudado a concretar la estrategia de asesoramiento. Este tipo de segmento aparece en dos ocasiones, en la sesión 1.

SI de análisis y comentario de los logros alcanzados durante los procesos de asesoramiento en los jardines	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Plantea la actividad a las asesoras/	**Siguen la presentación del asesor-formador**
Solicita a las asesoras que compartan el análisis realizado→	**→Comentan los logros alcanzados**
Contextualiza el proceso de asesoramiento de la asesora que explica	→ Aportan información para complementar
Realiza algunas preguntas para obtener mayor información →	**→ Responden a los cuestionamientos**
Repite la consigna y la pregunta que guía las intervenciones →	→Comparten sus análisis
Responde los cuestionamientos y toma nota de los comentarios de las asesoras ←	**←Preguntan**
Pauta las intervenciones, pregunta directamente a cada una de las asesoras →	**→Comentan sus análisis**

En cuanto al SI *de análisis y comentario de las dificultades experimentadas durante los procesos de asesoramiento,* lo que define a este segmento es que las asesoras, una vez analizada su práctica, comparten al resto del grupo aquellas situaciones que creen que han influido de manera negativa para la concreción de algún procedimiento de los que integran las fases de la estrategia de asesoramiento. Este tipo de segmentos es el que tiene más presencia, en términos de frecuencia (si bien no en términos de tiempo), a lo largo de las sesiones (tres ocasiones en la S1 y otras cinco ocasiones en la S2). Esta presencia parece lógica desde la función de acompañamiento de esta fase del proceso de formación, y también por la influencia de factores externos que en algún momento impedían a las asesoras desarrollar sus procesos de asesoramiento en el tiempo y la forma en que los tenían planeados. Los patrones que caracterizan a este segmento se presentan a continuación:

SI de análisis y comentario de las dificultades experimentadas durante los procesos de asesoramiento en los jardines	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Plantea algunas preguntas a las asesoras para que compartan su análisis→	**→Comparten su análisis**
Pide aportaciones a otra de las asesoras →	→ Comparten su análisis
Aporta algunas ideas ampliando los comentarios de las asesoras←	**←Participan espontáneamente comentando algunas ideas**

El siguiente tipo de segmento tiene como finalidad que las asesoras compartan aquellas propuestas de mejora que han pensado introducir a su práctica con la intención de atender las dificultades experimentadas en el proceso de asesoramiento. Por este motivo hemos optado por llamarlo SI *de análisis y comentario de propuestas de mejora a implementar para la continuación de los procesos de asesoramiento en los jardines.* Este tipo de segmento tiene presencia en la sesión 1 (dos ocasiones).

SI de análisis y comentario de propuestas de mejora a implementar para la continuación de los procesos de asesoramiento en los jardines	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Plantea algunos cuestionamientos a las asesoras para que compartan sus propuestas→	**→Comparten una a una sus propuestas →**
Pide aportaciones a otra de las asesoras →	→ Comparten su análisis

El *SI de análisis y comentario de los logros, dificultades y propuestas de mejora a implementar para la continuación de los procesos de asesoramiento en los jardines* es un segmento que incluye, en un mismo momento, el análisis y comentario de los tres contenidos analizados por separado en los tres tipos de segmentos anteriores; es decir, en este segmento se tiene la intención de que las asesoras comenten tanto los logros como las dificultades y las propuestas de mejora para continuar sus procesos de asesoramiento. Este segmento aparece en dos ocasiones en la S2 y en una ocasión en la S3. A continuación presentamos los patrones de actuación que caracterizan a este segmento.

SI de análisis y comentario de los logros, dificultades y propuestas de mejora a implementar para la continuación de los procesos de asesoramiento en los jardines	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Plantea la actividad a las asesoras/	**Siguen la presentación del asesor-formador**
Solicita a las asesoras que compartan el análisis realizado→	**→Comentan los logros alcanzados**
Realiza algunas preguntas para obtener mayor información →	**→ Responde a los cuestionamientos**
Responde los cuestionamientos y toma nota de los comentarios de las asesoras ←	←Preguntan
Pauta las intervenciones, pregunta directamente a cada una de las asesoras →	**→Comentan sus análisis**

Los dos segmentos que a continuación se describen, de la misma forma que los anteriores, tienen la intención de que las asesoras analicen y compartan sus ideas sobre un elemento en

particular. En estos casos, el contenido objeto de análisis es la planeación de los procesos de asesoramiento, en dos momentos distintos: uno, antes de iniciar los procesos de asesoramiento y otro, con la intención de cerrarlos.

El SI *de análisis y comentario de las planeaciones realizadas* tiene como finalidad que las asesoras compartan y analicen la planificación de los procesos de asesoramiento realizada antes de iniciarlos. Las asesoras presentan sus planeaciones y el asesor-formador y el resto de las asesoras preguntan o aportan sugerencias para mejorarlas. Este segmento se presenta en dos ocasiones en la S0. Los patrones que definen este segmento se presentan a continuación.

SI de análisis y comentario de las planeaciones realizadas	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Presenta la actividad a realizar	**Siguen la presentación de la actividad**
Responde aclarando la indicación de la actividad ←	←Preguntan para aclarar la dinámica
Solicita a una de las asesoras que inicie su presentación →	**→ Presentan su planeación**
Realiza algunos cuestionamientos para obtener mayor información →	**→Responde aclarando y/o aportando mayor información**

El segundo segmento de este tipo es el SI *de análisis y comentario de la planificación del cierre de los procesos de asesoramiento de los jardines*. Este segmento aparece en la sesión 3 (y última) de la fase de acompañamiento y tiene como finalidad que aquellas asesoras que no han concluido su proceso de asesoramiento compartan aquellos objetivos, actividades y tiempos que han previsto para llevar a buen término dicho proceso. De la misma manera que en el segmento anterior, el asesor-formador y el resto de las asesoras preguntan o aportan sugerencias para mejorar dicha planeación.

SI de análisis y comentario de la planificación del cierre de los procesos de asesoramiento de los jardines	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Solicita a las asesoras que compartan la planeación realizada→	**→Comparten sus planeaciones**
Pregunta a las asesoras para obtener mayor información → →Aporta algunas sugerencias a las planeaciones de las asesoras	→Responden ampliando la información →
Solicita a las asesoras compartir algunas ideas o sugerencias→	**→Aportan algunas sugerencias**

El segmento que a continuación se presenta tiene como finalidad explicitar las dudas e inquietudes que surgen a las asesoras con relación al desarrollo de los procesos de asesoramiento. Por ello, este segmento se ha denominado SI de dudas, inquietudes de la puesta en marcha de los procesos de asesoramiento. Es importante mencionar que este segmento surge en una sola ocasión, en la sesión 1.

SI de dudas, inquietudes de la puesta en marcha de los procesos de asesoramiento	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Interviene planteando sugerencias ←	**←Plantean dudas sobre las facilidades para los posteriores asesoramientos**
Interviene de forma espontánea para apoyar las ideas o cuestionarlas	/Dialogan entre ellas para proponer estrategias
Sigue las intervenciones	**/Plantean escenarios posibles y proponen ideas**
Retoma dudas planteadas y comenta los resultados obtenidos/	**Siguen la explicación**
Da respuesta a las inquietudes de las asesoras/	Toman nota de los acuerdos tomados
Aporta aclarando dudas y planteando sugerencias←	**←Preguntan**

El SI *de planificación individual del cierre de los procesos de asesoramiento de los jardines* tiene como intención que las asesoras de manera individual consigan concretar en un plan algunos objetivos, actividades y tiempos que les permitan cerrar los procesos de asesoramiento que se encuentran desarrollando. Este segmento surge debido a que algunas de las asesoras no pudieron completar el proceso de asesoramiento en el tiempo en que lo tenían previsto, por lo que se consideró necesario que en la sesión 3 tuvieran la oportunidad de planificar el cierre del mismo. Este segmento aparece en una sola ocasión y se encuentra identificado en la sesión 3. Las actuaciones que lo caracterizan se presentan en la siguiente tabla.

SI de planificación individual del cierre de los procesos de asesoramiento de los jardines	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Solicita a las asesoras que compartan la planeación realizada→	**→Comparten sus planeaciones**
Pregunta a las asesoras para obtener mayor información →	→Responden ampliando la información
Aporta algunas sugerencias a las planeaciones de las asesoras/	**Toman nota de las sugerencias**
Solicita a las asesoras compartir algunas ideas o sugerencias→	**→Aportan algunas sugerencias**

Los tres tipos de segmentos que se presentan a continuación comparten la misma finalidad: tomar acuerdos entre el asesor-formador y las asesoras que permitan el mejor desarrollo de las tareas y sesiones que comportan el proceso de formación, así como la propia tarea de investigación. De la misma forma que en los segmentos de análisis y comentarios, optamos por sombrearlos en diversas tonalidades de un mismo color, en este caso morado.

El SI *de toma de acuerdos para las siguientes sesiones* tiene como finalidad que el asesor-formador y las asesoras, de forma consensuada, logren pactar las fechas, el tiempo y las tareas previas para llevar a cabo las futuras sesiones de acompañamiento. Este tipo de segmento aparece dos veces, una al final de la sesión 1 (S1) y otra al final de la sesión 2 (S2).

SI de toma de acuerdos para las siguientes sesiones	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Plantea a las asesoras fechas probables para el desarrollo de la siguiente sesión→	**→Aceptan la propuesta**
Recuerda a las asesoras las tareas que deben realizar antes de cada sesión de acompañamiento→ →Responde las preguntas aportando información	→Hacen preguntas →

El SI *de toma de acuerdos para la continuidad de las sesiones de acompañamiento* aparece en una sola ocasión, en la sesión 3 (S3) de la fase, y tiene como finalidad negociar una sesión más con aquellas asesoras que no han podido cerrar su proceso de asesoramiento. El asesor-formador plantea la posibilidad de llevar a cabo una sesión adicional de trabajo con estas asesoras para apoyar el cierre del proceso; las asesoras aceptan esta propuesta planteando fechas probables para su realización[4].

SI de toma de acuerdos para la continuidad de las sesiones de acompañamiento	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Propone la posibilidad de llevar a cabo una sesión de acompañamiento más →	**→ Consideran la posibilidad de llevarla a cabo**
Acepta la fecha posible←	**← Proponen fecha para llevarla a cabo**

Para concluir con la presentación de los segmentos de este tipo, caracterizaremos el SI *de toma de acuerdos de la gestión de la recogida de datos para la investigación.* Este segmento tiene la finalidad de que el asesor-formador y las asesoras pacten los insumos y los tiempos en que estos deberán ser enviados al asesor-formador. Si bien este segmento no forma parte del proceso de formación en sentido estricto, consideramos importante incluirlo debido a que se destina tiempo considerable a esta actividad. Este segmento aparece en dos momentos, uno en la sesión 0 (S0) y otro en la sesión 2 (S2).

[4] Sin embargo, y pese al acuerdo inicial, esta sesión no pudo finalmente llevarse a cabo por cuestiones de agenda de las asesoras.

SI de toma de acuerdos de la gestión de la recogida de datos para la investigación	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Comenta a las asesoras que es necesario recuperar información → **→ Recupera las dudas y aporta ideas para aclararlas**	**→Plantean algunas dudas→**
Solicita algunas aportaciones →	→ Responden
Responde aclarando ←	←Plantean dudas nuevamente
Propone algunos momentos para la recogida de información→	**→ Aceptan la propuesta**

Los siguientes cuatro tipos de segmentos tienen en común el proceso de valoración que el asesor-formador y las asesoras realizan de forma conjunta sobre los diferentes elementos y/o momentos del proceso de formación. Para su identificación decidimos sombrearlos en diferentes tonalidades de azul.

El primero de estos segmentos, el *SI de valoración que las asesoras hacen sobre la tarea de planificación del proceso de asesoramiento en grupo único* tiene como finalidad evaluar el proceso de planificación realizado. En esta parte de la actividad conjunta las asesoras comentan su apreciación sobre lo que fue más difícil, costoso o fácil al realizar la planeación de su proceso de asesoramiento, teniendo como referente la estrategia de asesoramiento aprendida. Este tipo de segmento aparece en dos ocasiones en la sesión 0 de esta fase. Las actuaciones se presentan a continuación.

SI de valoración que las asesoras hacen sobre la tarea de planificación del proceso de asesoramiento en grupo único	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Presenta las preguntas que guiaran las intervenciones/	**Siguen la presentación**
Solicita a las asesoras que den respuesta a las preguntas→	**→Una a una dan respuesta las preguntas**
Realiza algunas aportaciones que clarifican o complementan las aportaciones de las asesoras /	**Siguen las sugerencias**
Pregunta directamente a las asesoras →	→Responden a la pregunta

El SI *de valoración de la sesión de acompañamiento* tiene como finalidad que las asesoras comenten su apreciación acerca de la utilidad de la sesión que se ha desarrollado, es decir, que comenten cómo valoran la sesión destacando si obtuvieron las ayudas necesarias para introducir mejoras en sus procesos de asesoramiento. Este segmento aparece en una ocasión, en la S1 de esta fase de acompañamiento.

SI de valoración de la sesión de acompañamiento	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Plantea el eje de reflexión que guiará las intervenciones→	**→Comparten su valoración/**
Toma nota de la solicitud←	←Solicitan al asesor-formador bibliografía

El SI *de valoración del proceso de asesoramiento terminado* tiene como finalidad que la asesora que concluyó el proceso de asesoramiento comparta al resto de las asesoras su apreciación sobre lo vivido; los logros, las dificultades, la forma en que hizo frente a estas situaciones, su nivel de satisfacción al concluir la tarea, etc. El asesor-formador y las asesoras plantean algunas preguntas a la asesora para conocer a mayor detalle su valoración. Este segmento aparece en la S3.

SI de valoración del proceso de asesoramiento terminado	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Presenta a las asesoras las preguntas que guiarán la intervención de la asesora que concluyó el proceso de asesoramiento/	**/Siguen la presentación**
Solicita a la asesor que concluyó de respuesta a los cuestionamiento →	**→Asesora que concluyó comparte a las asesoras su experiencia**
Sigue los comentarios	/Asesoras realizan algunos comentarios
Realiza comentarios para ayudar a la asesora que concluyó a ampliar sus comentarios→	**→La asesora comparte sus ideas ampliando la información**

Para cerrar la presentación de los segmentos de este grupo y, al mismo tiempo de los segmentos identificados en esta fase, caracterizaremos el SI *de valoración de la estrategia de asesoramiento aplicada*. Este segmento tiene como finalidad que las asesoras valoren la aplicación de la estrategia de asesoramiento, compartiendo las ventajas y los beneficios que identificaron al ponerle en práctica; al mismo tiempo se les solicitó que comentaran cómo habían valorado los profesores (participantes del proceso de asesoramiento) esta experiencia. Este segmento aparece en la S3. Las actuaciones que definen a este segmento las presentamos a continuación.

SI de valoración de la estrategia de asesoramiento aplicada	
Actuaciones típicas del asesor-formador	Actuaciones típicas de las asesoras
Presenta las preguntas que guiarán las intervenciones→	**→De manera espontánea comparten su valoración**
Solicita una a una que compartan sus opiniones →	→Comparten sus opiniones
Pregunta directamente a las asesoras que no han comentado→	**→ Comentan su valoración**
Participa espontáneamente aportando ideas→	→Comentan de manera espontánea sus ideas

La descripción de los 18 tipos de segmentos de interactividad identificados a lo largo de las cuatro sesiones que integran la fase de acompañamiento del proceso de formación nos

permite, de la misma forma que en la fase anterior, tener un primer panorama general de cómo se organiza la actividad conjunta a lo largo de esta fase.

5.1.2. Distribución, articulación y evolución en el tiempo de las formas de actividad conjunta de la fase de acompañamiento del proceso de formación

Siguiendo el procedimiento realizado para la fase intensiva, nos dimos a la tarea de conocer cómo los segmentos de esta fase se distribuyen, articulan y evolucionan en el tiempo. Para ello, nos dedicamos a identificar las veces que aparecían en cada sesión, así como el tiempo destinado a cada segmento en cada una de las sesiones. Posteriormente, contabilizamos la duración total de cada tipo de segmento en todas las sesiones, así como su duración media. La Tabla 5.1 que a continuación presentamos da cuenta de ello.

Tabla 5.1.

Distribución, articulación y evolución en el tiempo de las formas de actividad conjunta de la fase de acompañamiento

No.	SESIÓN / SEGMENTO	S0	S1	S2	S3	DURACION TOTAL	DURACION MEDIA
1	SI de presentación por parte del asesor-formador de los objetivos de la sesión/del proceso de formación	01.59	01.25		01.55	05.19	01.46
2	SI de presentación de la organización de la sesión de acompañamiento			02.27			02.27
3	SI de análisis y comentario del desarrollo de los procesos de asesoramiento en los jardines	06.34	03.14	03.41 01.28 05.38 02.31 13.07		36.13	05.10

4	SI de análisis y comentario de los logros alcanzados durante los procesos de asesoramiento en los jardines		03.10 36.16			39.26	19.43
5	SI de análisis y comentario de las dificultades experimentadas durante los procesos de asesoramiento en los jardines		12.17 01.26 20.06	03.23 06.59 02.30 08.07 03.29		58.17	07.17
6	SI de análisis y comentario de propuestas de mejora a implementar para la continuación de los procesos de asesoramiento en los jardines		02.47 02.42			05.29	02.45
7	SI de análisis y comentario de los logros, dificultades y propuestas de mejora a implementar para la continuación de los procesos de asesoramiento en los jardines			07.24 57.09	47.24	1.51.57	37.19
8	SI de análisis y comentario de las planeaciones realizadas	09.26 34.57				44.23	22.11
9	SI de análisis y comentario de la planificación del cierre de los procesos de asesoramiento de los jardines				06.13	06.13	06.13
10	SI de dudas e inquietudes sobre los procesos de asesoramiento		02.25			02.25	02.25
11	SI de planificación individual del cierre de los procesos de asesoramiento de los jardines				14.04	14.04	14.04
12	SI de toma de acuerdos para las siguientes sesiones		02.08	01.22		03.30	01.45

13	SI de toma de acuerdos para la continuidad de las sesiones de acompañamiento				01.50	01.50	01.50
14	SI de toma de acuerdos de la gestión de la recogida de datos para la investigación	10.57		02.49		13.46	06.53
15	SI de valoración que las asesoras hacen sobre la tarea de planificación del proceso de asesoramiento en grupo único	13.27 13.49				27.16	13.38
16	SI de valoración de la sesión de acompañamiento		05.51			05.51	05.51
17	SI de valoración del proceso de asesoramiento terminado				11.36	11.36	11.36
18	SI de valoración de la estrategia de asesoramiento aplicada		02.25		18.50	21.15	10.37
	TIEMPO TOTAL DE CADA SESIÓN	1.30.09	1.37.54	2.02.42	1.40.09		

Como podemos observar en la Tabla 5.1, el SI de presentación por parte del asesor-formador de los objetivos de la sesión/del proceso de formación aparece en tres de las cuatro sesiones de esta fase: todas excepto la S2; sin embargo, en esta sesión 2, el SI de presentación de la organización de la sesión de acompañamiento cumple la función de este segmento, es decir, el asesor-formador explicita lo que se espera y cómo se pretende alcanzarlo. Esto nos permite interpretar que, dentro de estas sesiones, y del mismo modo que en las sesiones de la fase intensiva, el que las asesoras sepan lo que se espera y cómo se pretende alcanzar este objetivo en cada una de las sesiones es muy importante para el desarrollo eficaz de esta fase.

El SI de análisis y comentario de los logros, dificultades y propuestas de mejora a implementar para la continuación de los procesos de asesoramiento en los jardines es el que ocupa más tiempo en las sesiones de esta fase. Le siguen el SI de análisis y comentarios de las dificultades experimentadas durante los procesos de asesoramiento en los jardines y el SI de análisis y comentarios de los logros alcanzados en los procesos de asesoramiento en los jardines, a los que también se destina un tiempo importante en dos de las cuatro sesiones. Esta distribución del tiempo nos permite destacar la relevancia que le da el proceso de formación a la reflexión sobre la práctica de las asesoras en estas sesiones de acompañamiento. Casi con la misma intensidad que los segmentos anteriores, aparece el SI de análisis y comentario de las planeaciones realizadas. Este segmento, a pesar de aparecer en una sola ocasión a lo largo de las sesiones, ocupa un tiempo considerable, asociado a la relevancia que se otorga al proceso de planificación de las asesoras, sobre todo antes de iniciar los procesos de asesoramiento que deberán desarrollar.

Otro de los segmentos al cual se destina tiempo importante en estas sesiones es el SI de análisis y comentario del desarrollo de los procesos de asesoramiento en los jardines de niños. Esto nos permite identificar la necesidad de las asesoras de compartir cómo va el proceso que están desarrollando en cada una de sus escuelas. Este segmento aparece en la sesión 0, la 1 y, en repetidas ocasiones en la sesión 2. También se dedica un tiempo significativo al SI de valoración que las asesoras hacen sobre la tarea de la planificación del proceso de asesoramiento en grupo único. Este segmento aparece en dos ocasiones en la sesión 0: es en esta sesión donde se analizan y comentan las planeaciones antes de iniciar el desarrollo de los procesos de asesoramiento. El SI de análisis y comentario de propuesta de mejora para la

continuación de los procesos de asesoramiento en los jardines aparece en cuatro ocasiones en la sesión 1.

El SI de planificación individual del cierre de los procesos de asesoramiento y el SI de análisis y comentario de la planificación del cierre de los procesos de asesoramiento de los jardines aparecen en una sola ocasión, en la sesión 3. Estos segmentos forman parte de una secuencia de actividades que llevan a las asesoras a planear y posteriormente compartir sus diseños.

El SI de valoración de la estrategia de asesoramiento aplicada aparece en dos ocasiones a lo largo de las sesiones de acompañamiento. El SI de valoración del proceso de asesoramiento terminado, el SI de dudas e inquietudes sobre los procesos de asesoramiento, y el SI de valoración de la sesión de acompañamiento aparecen en una sola ocasión, en la S1 y S3 respectivamente.

Los SI de toma de acuerdos (SI de toma de acuerdos para las siguientes sesiones, SI de toma de acuerdos para la continuidad de las sesiones de acompañamiento y el SI de acuerdos de la gestión de la recogida de datos para la investigación) son segmentos que aparecen a lo largo de las cuatro sesiones de acompañamiento. Esta situación da cuenta de la importancia de mantener la parte cálida durante todo el proceso formativo.

De la misma manera que en la fase intensiva, se elaboraron mapas de segmentos para cada una de las sesiones analizadas. En ellos, se muestran los segmentos tal y como aparecen a lo largo de la sesión, visualizando su duración.

A diferencia de los mapas de la fase intensiva, los elaborados para esta fase se han dividido solo en dos partes, ya que, el tiempo de duración de las sesiones oscila entre una hora y media y dos, aproximadamente. Igual que para presentar los mapas en la fase intensiva, optamos por colocar en el encabezado de las columnas “Min”, cuando representan el tiempo, y “segmentos”, para las que representan los segmentos identificados en cada sesión. Al concluir la presentación de los cuatro mapas, incluimos una tabla con los colores y tramas que representan a cada segmento. En esa tabla (Tabla 6.2), la columna de la derecha recoge el nombre con el que se ha identificado a cada segmento.

El mapa de la sesión 0 (Figura 5.1) muestra que la sesión tiene una duración aproximada de 90 minutos y está integrada por siete segmentos de interactividad, de cinco tipos diferentes. El

primero de ellos (de presentación por parte del asesor-formador de los objetivos de la sesión y/o proceso de formación) tiene una duración de 1.59. El segundo segmento (de valoración que las asesoras hacen sobre la tarea de planificación del proceso de asesoramiento en grupo único) tiene una duración de 12.27. El tercer segmento es un SI de análisis y comentario de las planeaciones realizadas, abarcando del minuto 15 al 23. El segmento cuatro (de análisis y comentario del desarrollo de los procesos de asesoramiento en los jardines) tiene una duración de 6.34. El quinto segmento, del mismo tipo que el tercero (SI de análisis y comentario de las planeaciones realizadas) inicia en el minuto 31 y finaliza en el minuto 65 de la sesión. Aparece luego nuevamente un SI de valoración que las asesoras hacen sobre la tarea de planificación del proceso de asesoramiento en grupo único, el cual tiene una duración de 13.49. El último de los segmentos que se presentan en el mapa de la sesión 0 es el SI de toma de acuerdos de la gestión de la recogida de datos para la investigación, el cual inicia en el minuto 80 y culmina en el minuto 90.

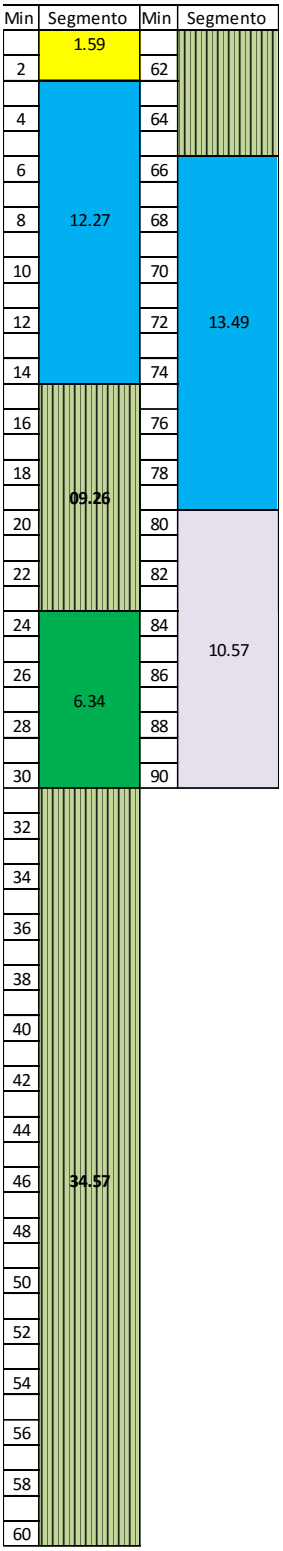


Figura 5.1 Mapa de interactividad de la S0 de la fase de acompañamiento

La Figura 5.2 ilustra la forma en que se organizó la actividad conjunta de la sesión 1 (S1). La sesión tiene una duración 97 minutos y está integrada por 13 segmentos de ocho tipos distintos. Al inicio del mapa se presenta 1.55 sin colorear, un tiempo dedicado a establecer la conexión vía skype con las asesoras. El primero de los segmentos, el SI de presentación por parte del asesor-formador de objetivos de la sesión/del proceso de formación, tiene una duración de 1.25. El segundo segmento (SI de análisis y comentario de los logros alcanzados durante los procesos de asesoramiento en los jardines) inicia en el minuto 4 y termina en el minuto 6. El tercer segmento (SI de análisis y comentario del desarrollo de los procesos de asesoramiento en los jardines) tiene una duración de 3.17. El cuarto de los segmentos, del mismo tipo que el primero (SI de análisis y comentario de los logros alcanzados durante los procesos de asesoramiento en los jardines) tiene una duración de 36 minutos aproximadamente; inicia en el minuto 10 y termina en el minuto 46. El quinto segmento (de valoración de la estrategia de asesoramiento) tiene una duración de 2.25. El segmento seis (SI de análisis y comentario de las dificultades experimentadas durante los procesos de asesoramiento) inicia en el minuto 49 y dura aproximadamente 12 min. El séptimo segmento, (de análisis y comentario de las propuestas de mejora a implementar para la continuación de los procesos de asesoramiento en los jardines) tiene una duración de 2.47. El segmento ocho, del mismo tipo que el segmento seis (SI de análisis y comentario de las dificultades experimentadas durante los procesos de asesoramiento) tiene una duración de 1.26 min. El segmento nueve, del mismo tipo que el siete (SI de análisis y comentario de las propuestas de mejora a implementar para la continuación de los procesos de asesoramiento en los jardines) tiene una duración de 2.42. El segmento diez, sobre dudas, inquietudes sobre los procesos de asesoramiento inicia en el minuto 67 y termina en el minuto 70. El segmento once, del mismo tipo que el seis y el ocho (SI de análisis y comentario de las dificultades experimentadas durante los procesos de asesoramiento) tiene una duración de 20.06. El penúltimo de los segmentos (de valoración de la sesión de acompañamiento) tiene una duración de 5.51. El último de los segmentos de esta sesión (de toma de acuerdos para las siguientes sesiones) inicia en el minuto 97 y concluye en el minuto 98.

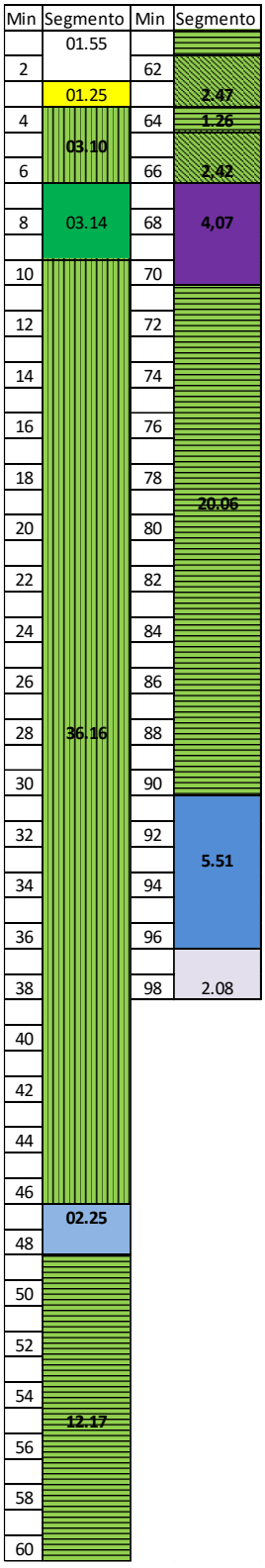


Figura 5.2 Mapa de interactividad de la S1 de la fase de acompañamiento

El mapa de la sesión 2 (Figura 5.3), cuya duración es de 120 minutos, nos permite observar 15 segmentos de seis tipos diferentes. El primero de ellos, de presentación de la organización de la sesión de acompañamiento, tiene una duración de 2.27. El segundo segmento (de análisis y comentario de las dificultades experimentadas durante los procesos de asesoramiento en los jardines) inicia en el minuto 3 y concluye en el minuto 5. El tercero de los segmentos de esta sesión, de análisis y comentario del desarrollo de los procesos de asesoramiento en los jardines, tiene una duración de 3.41. El segmento cuatro (de análisis y comentario de los logros, dificultades y propuestas de mejora a implementar para la continuación de los procesos de asesoramiento en los jardines) inicia en el minuto 10 y termina en el minuto 16. El quinto segmento, del mismo tipo que el segundo (de análisis y comentario de las dificultades experimentadas durante los procesos de asesoramiento en los jardines), tiene una duración de 6.59 min. El segmento seis es del mismo tipo que el tercero (de análisis y comentario del desarrollo de los procesos de asesoramiento en los jardines) y tiene una duración de 1.28. El segmento siete, del mismo tipo que los segmentos dos y cinco (de análisis y comentario de las dificultades experimentadas durante los procesos de asesoramiento en los jardines) tiene una duración de 2.30. El segmento ocho es del mismo tipo que los segmentos tres y seis (de análisis y comentario del desarrollo de los procesos de asesoramiento en los jardines); inicia en el minuto 26 y termina en el minuto 32. El noveno de los segmentos de esta sesión (de toma de acuerdo para la recogida de datos para la investigación) tiene una duración de 2.49. El segmento diez es del mismo tipo que los segmentos tres, seis y ocho (de análisis y comentario del desarrollo de los procesos de asesoramiento en los jardines) y tiene una duración de 2.31. El segmento once es del mismo tipo que los segmentos dos, cinco y siete (de análisis y comentario de las dificultades experimentadas durante los procesos de asesoramiento en los jardines); inicia en el minuto 39 y termina en el 46. El segmento doce, del mismo tipo que los segmentos tres, seis, ocho y diez (de análisis y comentario del desarrollo de los procesos de asesoramiento en los jardines) tiene una duración de 13.07. El segmento trece de esta sesión es del mismo tipo que los segmentos dos, cinco, siete y once (de análisis y comentario de las dificultades experimentadas durante los procesos de asesoramiento en los jardines) y tiene una duración de 3.29. El penúltimo de los segmentos, del mismo tipo que el cuarto (de análisis y comentario de los logros, dificultades y propuestas de mejora a implementar para la continuación de los procesos de asesoramiento en los

jardines), es en el que se invierte más tiempo de la sesión, con una duración de 57.09. El último de los segmentos, de toma de acuerdos para las siguientes sesiones, tiene una duración de 1.22.

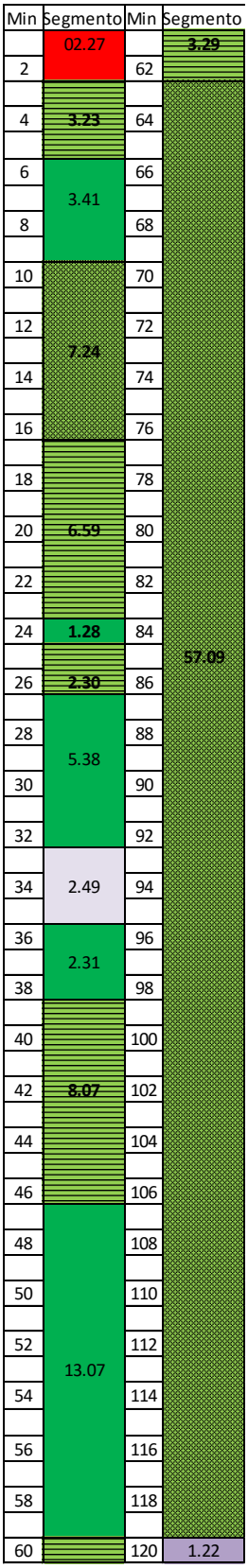


Figura 5.3 Mapa de interactividad de la S2 de la fase de acompañamiento

El mapa de la sesión 3, (Figura 5.4) nos permite observar que esta sesión tiene una duración de 101 minutos y está integrada por siete segmentos de siete tipos diferentes. El primero de los segmentos, de presentación por parte del asesor-formador de objetivos de la sesión/del proceso de formación, tiene una duración de 1.55. El segundo, de análisis y comentario de los logros, dificultades y propuestas de mejora a implementar para la continuación de los procesos de asesoramiento en los jardines, inicia en el minuto 3 y termina en el minuto 49. El tercer segmento (de planificación individual del cierre de los procesos de asesoramiento de los jardines) tiene una duración de 14.04. El cuarto segmento de esta sesión (de análisis y comentario de la planificación del cierre de los procesos de asesoramiento de los jardines), inicia en el minuto 64 y termina en el minuto 69. El quinto segmento (de valoración del proceso de asesoramiento terminado) tiene una duración de 11.36. El penúltimo de los segmentos de esta sesión, de toma de acuerdos para la continuidad de las sesiones de acompañamiento, tiene una duración de 1.50. El último de los segmentos (de valoración de la estrategia de asesoramiento aplicada), inicia en el minuto 83 y concluye en el minuto 101.

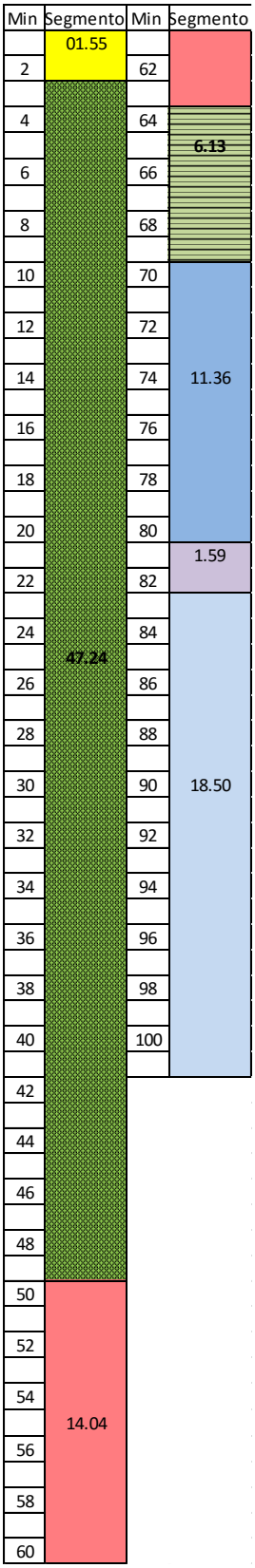


Figura 5.4 Mapa de interactividad de la S3 de la fase de acompañamiento

Tabla 5.2.

Colores y tramas de los 18 tipos de segmentos de interactividad identificados en la fase de acompañamiento

No	Color/trama	Segmento
1		SI de presentación por parte del asesor-formador de objetivos de la sesión/del proceso de formación.
2		SI de presentación de la organización de las sesiones de acompañamiento
3		SI de análisis y comentario del desarrollo de los procesos de asesoramiento en los jardines
4		SI de análisis y comentario de los logros alcanzados durante los procesos de asesoramiento en los jardines
5		SI de análisis y comentario de las dificultades experimentadas durante los procesos de asesoramiento en los jardines
6		SI de análisis y comentario de las propuestas de mejora a implementar para la continuación de los procesos de asesoramiento en los jardines
7		SI de análisis y comentario de los logros, dificultades y propuestas de mejora a implementar para la continuidad de los procesos de asesoramiento en los jardines
8		SI de análisis y comentario de las planeaciones realizadas
9		SI de análisis y comentario de la planificación del cierre de los procesos de asesoramiento en los jardines
10		SI de dudas e inquietudes sobre los procesos de asesoramiento
11		SI de planificación individual del cierre de los procesos de asesoramiento en los jardines
12		SI de toma de acuerdo para las siguientes sesiones
13		SI de toma de acuerdos para la continuidad de las sesiones de acompañamiento
14		SI de toma de acuerdos para la gestión de la recogida de datos para la investigación
15		SI de valoración que las asesoras hacen sobre la tarea de planificación del proceso de asesoramiento en grupo único
16		SI de valoración de la sesión de acompañamiento

17		SI de valoración del proceso de asesoramiento terminado
18		SI de valoración de la estrategia de asesoramiento aplicada

Haber elaborado los mapas por sesiones nos permite identificar algunas configuraciones de segmentos a lo largo de las cuatro sesiones de la fase de acompañamiento del programa.

La primera de estas configuraciones aparece en la sesión 1 (S1) y está conformada por el SI de análisis y comentario de las dificultades experimentadas en los procesos de asesoramiento en los jardines y por el SI de análisis y comentario de las propuestas de mejora a implementar para la continuación de los procesos de asesoramiento. Esta configuración aparece en dos ocasiones a lo largo de esta primera sesión y se ubica después de la valoración de la estrategia de asesoramiento. Los segmentos que la configuran son, respectivamente, el sexto y séptimo de la sesión, la primera vez, y el octavo y noveno, la segunda.

La segunda configuración identificada aparece en la sesión 2 (S2) y está integrada por el SI de análisis y comentario de las dificultades experimentadas en los procesos de asesoramiento en los jardines y por el SI de análisis y comentario del desarrollo de los procesos de asesoramiento en los jardines. Esta configuración se presenta en cinco momentos: al inicio de la sesión articulando los segmentos 2 y 3; con los segmentos 5 y 6, e inmediatamente con los segmentos 7 y 8; y con los segmentos 10 y 11, y 12 y 13.

Estas configuraciones apuntan dos cuestiones que consideramos relevantes. En primer lugar, que el análisis y comentario de las dificultades experimentadas por las asesoras en los procesos de asesoramiento es un tema importante y recurrente a lo largo de las sesiones de acompañamiento, sobre todo en las sesiones 1 y 2. En segundo lugar, que del análisis y comentario de esas dificultades se desprenden dos tipos de acciones ejecutadas por las asesoras. Por un lado, las asesoras proponen acciones de mejora para eliminar las dificultades encontradas y, por otro, intentan ayudar al resto del grupo a comprender el contexto en el que se presentan estas dificultades, describiendo algunos aspectos del desarrollo de los procesos de asesoramiento.

Si bien, el resto de los segmentos no forman parte de configuraciones, sí que nos permiten identificar situaciones relevantes, que a nuestro parecer caracterizan la actividad conjunta de esta fase.

Como se puede observar, en la sesión 1 el análisis y comentario de los elementos que permiten a las asesoras analizar su práctica se lleva de manera separada, es decir, en un primer momento se analizan los logros, posteriormente las dificultades, y para finalizar se plantean las propuestas de mejora para hacer frente a estas situaciones. En la segunda sesión este recorrido empieza a cambiar debido a que el análisis y comentario de las dificultades aparece antes que el análisis de los logros. Se identifica que se abre un espacio de análisis y comentario de los tres elementos para, posteriormente, dar paso al planteamiento de propuestas de mejora. En esta sesión se presenta el análisis por separado de las dificultades, pero en seguida se vuelve al análisis de conjunto de los tres elementos. En la sesión 3 (S3) el análisis ya se hace de forma conjunta, es decir, las asesoras al iniciar la sesión analizan los tres elementos en un mismo espacio de discusión.

Tanto las configuraciones señaladas como el recorrido de análisis que acabamos de describir están vinculados directamente al análisis de la práctica de las asesoras en los asesoramientos que están llevando a cabo. Todo ello conforma la estructura central de las sesiones de acompañamiento. Este peso de los segmentos de análisis y comentario, y de propuestas de mejora, de los procesos de asesoramiento que están llevando a cabo las asesoras resulta plenamente coherente con la función fundamental de esta fase del proceso de formación: acompañar a las asesoras en su proceso de transferencia de lo aprendido en la fase intensiva a su práctica real.

El resto de los segmentos identificados, a pesar de que tiene presencia en las sesiones, no se integran como parte de las configuraciones, ni del recorrido de análisis comentado con anterioridad. En algunos casos son segmentos que abren (SI de presentación por parte del asesor-formador de objetivos de la sesión/del proceso de formación, SI de presentación de la organización de las sesiones de acompañamiento) y cierran (SI de toma de acuerdo para las siguientes sesiones, SI de toma de acuerdos para la gestión de la recogida de datos para la investigación) las sesiones de acompañamiento. Otros se destinan a valorar diferentes aspectos de la fase de acompañamiento y/o del proceso de formación (SI de valoración que

las asesoras hacen sobre la tarea de planificación del proceso de asesoramiento en grupo único, SI de valoración de la sesión de acompañamiento, SI de valoración del proceso de asesoramiento terminado, SI de valoración de la estrategia de asesoramiento aplicada);otros más, a desarrollar tareas de planificación en distintos momentos (SI de análisis y comentario de la planificación del cierre de los procesos de asesoramiento en los jardines, SI de análisis y comentario de las planeaciones realizadas). Y algunos otros, que aparecen solo en una ocasión a lo largo de las sesiones (SI de planificación individual del cierre de los procesos de asesoramiento en los jardines y el SI de dudas e inquietudes de los procesos de asesoramiento), apoyan de diversas maneras la función principal de acompañamiento de esta fase del proceso de formación.

5.1.3. Bloques de segmentos y tipos de ayudas del asesor-formador a lo largo de la fase de acompañamiento del proceso de formación

El análisis realizado hasta este momento nos permite puntear una primera interpretación de conjunto de los apoyos ofrecidos por el asesor-formador desde el nivel de la organización de la actividad conjunta en esta fase de acompañamiento del proceso de formación. Recordemos que las ayudas que nos interesa identificar están dirigidas a dos aspectos que para nosotros son relevantes en un proceso de formación con estas características. Por un lado, apoyar a la construcción de significados en torno a los contenidos del programa de formación y, por otro, a que se mantenga el clima y la relación afectiva de las asesoras participantes.

Para continuar avanzando, de la misma manera que lo hicimos en la fase intensiva, agrupamos los segmentos identificados en bloques que presentan elementos comunes desde el punto de vista de su finalidad instruccional y su capacidad para apoyar los procesos señalados en el párrafo anterior. En esta fase, identificamos cinco de estos bloques[5].

Antes de presentar los 5 bloques construidos, nos interesa resaltar que dos de ellos tienen el mismo nombre que dos de los bloques identificados en la fase intensiva. Esta situación nos lleva a considerar que dentro del programa de formación existe una dinámica continuada que

[5] Los cinco bloques agrupan 17 de los 18 segmentos. El SI de dudas e inquietudes queda fuera de esta agrupación en tanto no parece compartir en sentido estricto la finalidad instruccional de ninguno de los bloques, aunque se vincularía, en sentido amplio, al segundo de los bloques identificados. Tampoco parece adecuado considerarlo un bloque diferenciado en sí mismo porque este SI solo aparece una vez a lo largo de las sesiones, y con muy escasa duración.

da importancia a, por un lado, mantener el orden y la organización de las sesiones, y por otro, valorar en todo momento aspectos de la formación.

Presentamos los bloques a continuación:

1. Bloque de SI de gestión del orden y organización de las sesiones. Este bloque está integrado por el SI de presentación por parte del asesor-formador de objetivos de la sesión/del proceso de formación, el SI de presentación de la organización de las sesiones de acompañamiento, el SI de toma de acuerdo para las siguientes sesiones, el SI de toma de acuerdos para la continuidad de las sesiones de acompañamiento y el SI de toma de acuerdos para la gestión de la recogida de datos para la investigación. La decisión de integrar estos segmentos en este bloque se debe a que todos ellos comparten la función de crear y mantener, desde el punto de vista de la gestión del trabajo en las sesiones, las condiciones mínimas necesarias para desarrollar el proceso de formación y ayudar a concretar los objetivos planteados al inicio del programa. Esto se lleva a cabo al dejar en claro lo que se pretende alcanzar en cada sesión y al tomar acuerdos para que, durante el desarrollo de las sesiones, asesor-formador y asesoras mantengan la responsabilidad conjunta del proceso de formación.

2. Bloque de SI de análisis de la práctica de las asesoras. Este bloque está conformado por el SI de análisis y comentario del desarrollo de los procesos de asesoramiento en los jardines, el SI de análisis y comentario de los logros alcanzados durante los proceso de asesoramiento en los jardines, el SI de análisis y comentario de las dificultades experimentadas durante los procesos de asesoramiento en los jardines, el SI de análisis y comentario de las propuestas de mejora a implementar para la continuación de los procesos de asesoramiento en los jardines y el SI de análisis y comentario de los logros, dificultades y propuestas de mejora a implementar para la continuidad de los procesos de asesoramiento en los jardines. Todos ellos son segmentos dedicados a analizar la práctica de las asesoras una vez han puesto en marcha sus procesos de asesoramiento. Este bloque de segmentos configura la estructura central de la fase de acompañamiento, siendo estos elementos de análisis los que permiten a las asesoras examinar su práctica y compartir sus procesos de asesoramiento.

3. Bloque de planificación inicial de los procesos de asesoramiento. Los segmentos que integran este bloque son dos, el SI de análisis y comentario de las planeaciones realizadas y el SI de valoración que las asesoras hacen sobre la tarea de planificación del proceso de

asesoramiento en grupo único. La decisión de agruparlos de esta manera se debe a que son segmentos en los cuales se habla del mismo contenido, es decir se comparte la planeación llevada a cabo por cada una de las asesoras y se realizan comentarios para valorar cómo fue ese proceso de planificación. Estos segmentos forman parte de la sesión 0, cuya finalidad era precisamente compartir las planeaciones de los futuros procesos de asesoramiento.

4. Bloque de planificación del cierre de los procesos de asesoramiento. Este bloque está integrado por dos segmentos, el SI de planificación individual del cierre de los procesos de asesoramiento en los jardines y el SI de análisis y comentario de la planificación del cierre de los procesos de asesoramiento en los jardines. Si bien es cierto que el contenido sobre el cual versan las tareas es la planificación, la diferencia con el bloque anterior recae en el momento en el que ésta se lleva a cabo y la finalidad con la cual se elabora la planeación: la intención de este bloque es que las asesoras elaboren y compartan al final del proceso de acompañamiento la planeación de actividades que les permitirán cerrar el proceso de asesoramiento que están desarrollando.

5. Bloque de valoración. Los segmentos que integran este bloque son el SI de valoración de la sesión de acompañamiento, el SI de valoración del proceso de asesoramiento terminado y el SI de valoración de la estrategia de asesoramiento aplicada. Este bloque de segmentos tiene como finalidad que las asesoras valoren, por un lado, algunos momentos que han vivido a lo largo del proceso de formación (alguna sesión, la culminación de un proceso de asesoramiento) y por otro, lleven a cabo la valoración de la estrategia de asesoramiento una vez transferido ese conocimiento a su práctica.

Partiendo de esta agrupación de los segmentos en bloques decidimos elaborar, como en la fase intensiva, una nueva versión de la tabla de duración y distribución de los segmentos presentados con anterioridad. En ella, agrupamos los segmentos en los bloques que acabamos de describir y los coloreamos en cinco tonos distintos. Así, el bloque de SI de gestión del orden y organización de las sesiones se colorea en lila, el bloque de SI de análisis de la práctica de las asesoras, en verde; el bloque de SI de planificación inicial de los procesos de asesoramiento, en naranja; el bloque de SI de planificación del cierre de los procesos de asesoramiento, en amarillo; y, por último, el bloque de SI de valoración, en azul.

Tabla 5.3.

Distribución, articulación y evolución en el tiempo de las formas de actividad conjunta de la fase de acompañamiento, por bloques de segmentos

No.	SESIÓN / SEGMENTO		S0	S1	S2	S3	DURACION TOTAL	DURACION MEDIA
Bloque 1	Gestión del orden y organización de las sesiones	SI de presentación por parte del asesor-formador de los objetivos de la sesión/del proceso de formación	12.56	03.33	06.38	03.45	26.52	06.43
		SI de presentación de la organización de la sesión de acompañamiento						
		SI de toma de acuerdos para las siguientes sesiones						
		SI de toma de acuerdos para la continuidad de las sesiones de acompañamiento						
		SI de toma de acuerdos de la gestión de la recogida de datos para la investigación						
Bloque 2	De análisis de la práctica de las asesoras	SI de análisis y comentario del desarrollo de los procesos de asesoramiento en los jardines	06.34	1.21.58	1.55.26	47.24	4.09.39	1.02.25
		SI de análisis y comentario de los logros alcanzados durante los procesos de asesoramiento en los jardines						
		SI de análisis y comentario de las dificultades experimentadas durante los procesos de asesoramiento en los jardines						
		SI de análisis y comentario de propuestas de mejora a implementar para la continuación de los procesos de						

		asesoramiento en los jardines						
		SI de análisis y comentario de los logros, dificultades y propuestas de mejora a implementar para la continuación de los procesos de asesoramiento en los jardines						
Bloque 3	De planificación inicial de los procesos de asesoramiento	SI de análisis y comentario de las planeaciones realizadas	1.11.39				1.11.39	1.11.39
		SI de valoración que las asesoras hacen sobre la tarea de planificación del proceso de asesoramiento en grupo único						
Bloque 4	De planificación del cierre de los procesos de asesoramiento	SI de planificación individual del cierre de los procesos de asesoramiento de los jardines				20.17	20.17	20.17
		SI de análisis y comentario de la planificación del cierre de los procesos de asesoramiento de los jardines						
Bloque 5	De valoración	SI de valoración de la sesión de acompañamiento		08.16		30.26	38.42	19.21
		SI de valoración del proceso de asesoramiento terminado						
		SI de valoración de la estrategia de asesoramiento aplicada						
		TIEMPO TOTAL DE CADA SESIÓN	1.30.09	1.37.54	2.02.42	1.40.09		

La Tabla 5.3 nos permite identificar, en esta fase, cuáles son los bloques a los que se les dedicó más tiempo, y en qué sesiones. Así, vemos que, de la misma forma que en la fase intensiva, el bloque de gestión del orden y la organización de las sesiones está presente en todas las sesiones y con una duración relativamente baja. Por su parte, el bloque de análisis de la práctica de las asesoras tiene presencia en todas las sesiones de esta fase, y en él se invierte una gran cantidad de tiempo. Consideramos que ello es así en tanto el objetivo central de estas sesiones es acompañar a las asesoras en el análisis, reflexión y mejora de los procesos de asesoramiento en que están poniendo en práctica la estrategia trabajada a lo largo del proceso de formación. El bloque tres, de planificación inicial de los asesoramientos aparece únicamente en la sesión 0, que fue creada para realizar esa tarea, y es el segundo bloque en términos del tiempo que se le dedica en el conjunto de las sesiones. El bloque de planificación del cierre de los procesos de asesoramiento aparece únicamente en la sesión 3. Finalmente, el bloque de valoración tiene presencia en las sesiones 1 y 3, y es el tercero en tiempo total de dedicación.

De la misma forma que para la fase intensiva del programa, presentamos finalmente el "macro-mapa" de la fase de acompañamiento, el cual nos permite observar la secuencia concreta en que van apareciendo los segmentos propios de los distintos bloques. Colorearemos los mapas de interactividad de las sesiones con los mismos tonos usados en la tabla. Esta información la recoge la Figura 5.5.

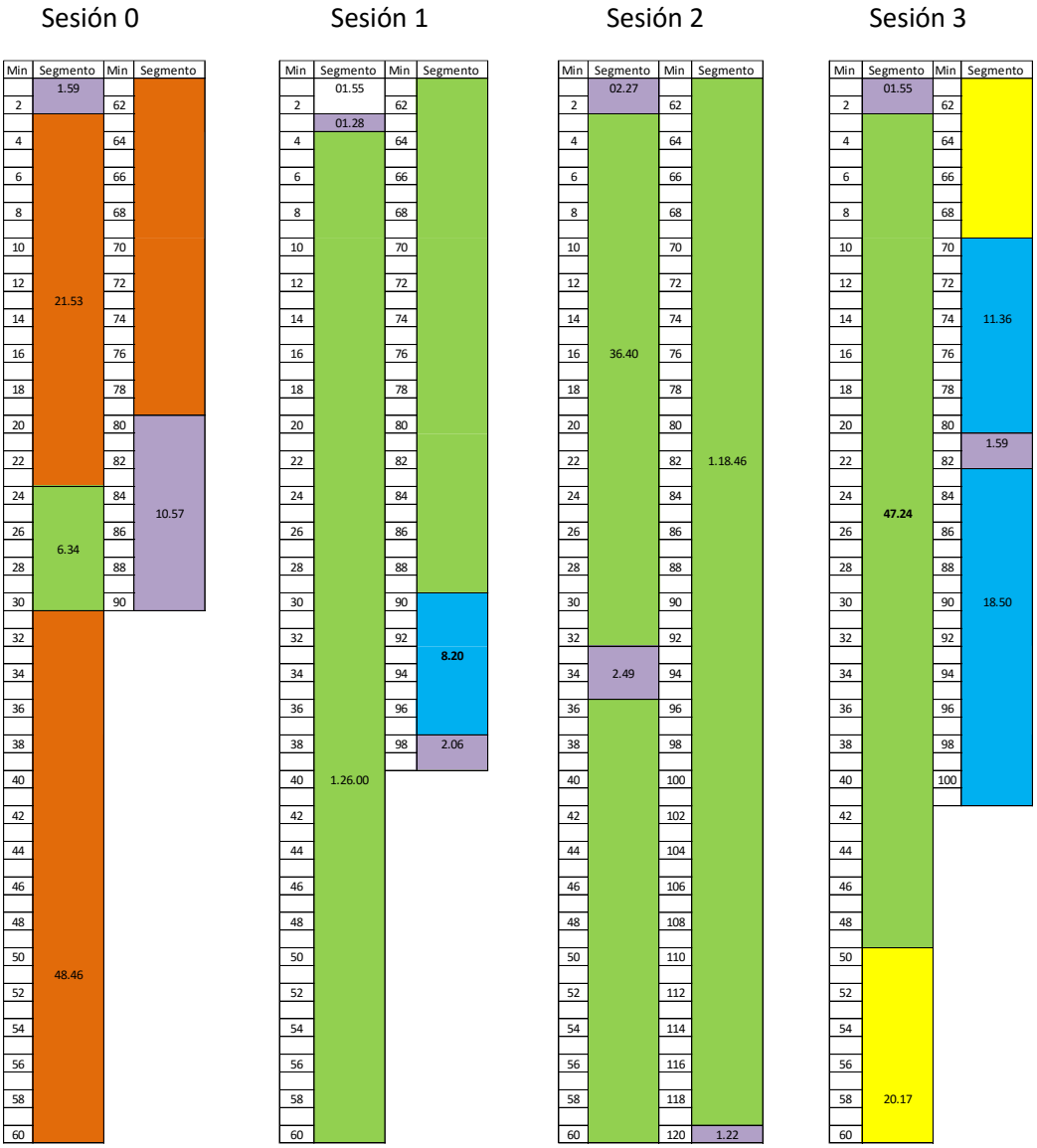


Figura 5.5. Macro-mapa de la fase de acompañamiento

5.1.4. En síntesis…

Llegados a este punto, podemos sintetizar, de la misma manera que para la fase intensiva, algunos de los dispositivos y formas de apoyo básicos que, desde el nivel de análisis de las formas de organización de la actividad conjunta, parece utilizar el asesor-formador en esta fase del proceso de formación, tanto para la construcción del contenido como para mantener el clima y la colaboración en las sesiones. De manera muy esquemática, los podemos formular de la siguiente manera:

1. Explicitar los objetivos básicos del proceso de formación, así como acordar y consensuar diferentes acciones para alcanzar estos objetivos, mediante segmentos dedicados a estas cuestiones al inicio del proceso, al inicio y final de cada sesión, y en diversos momentos que, por circunstancias externas o por demanda de las propias asesoras, se consideran necesarios para reorganizar o ajustar el proceso y sus contenidos.
2. Abrir espacios para cubrir las demandas de las asesoras, con la intención de apoyarlas en el proceso de planificación de los procesos de asesoramiento futuros, creando una sesión no prevista en el diseño inicial de la fase (la sesión 0), para compartir y discutir esta tarea.
3. Vertebrar las sesiones de acompañamiento a través de una secuencia que integra momentos de análisis y comentario de los logros, y las dificultades que las asesoras van identificando en sus procesos de asesoramiento en curso, así como de planteamiento de propuestas de mejora para avanzar en dichos procesos, acompañando así a las asesoras en el desarrollo de dichos procesos y apoyando con ello a la transferencia de los contenidos del proceso de formación a su práctica asesora real.
4. Recuperar, dentro de las sesiones de acompañamiento, aquellos elementos que permiten conocer las particularidades de cada proceso de asesoramiento, a través de momentos dedicados explícitamente a comentar el desarrollo de los procesos de asesoramiento en los jardines de cada una de las asesoras.
5. Hacer que el análisis de los elementos centrales de las sesiones de acompañamiento (análisis y comentarios de los logros, las dificultades y las propuestas de mejora) sea menos analítico y más global conforme avanzan las sesiones, orientándolo más al planteamiento de propuestas de mejora con la intención de ayudar de manera concreta a la transferencia de los contenidos del proceso de formación a su práctica.

6. Atender explícitamente al cierre de los procesos de asesoramiento de algunas de las asesoras participantes, creando en la sesión 3 un espacio dedicado a la planificación de algunas acciones, tiempos y recursos que permitan a las asesoras concretar los procesos de asesoramiento iniciados.
7. Establecer espacios explícitos de valoración en distintos momentos de la fase, ya sea para evaluar algún aspecto del proceso de formación o para valorar la eficacia de la estrategia de asesoramiento una vez aplicada.

5.2. Contraste del diseño de la fase de acompañamiento y su desarrollo efectivo

Como se ha presentado en el capítulo 3, el diseño de la fase contemplaba, antes de cada sesión de acompañamiento, una reunión de trabajo de las asesoras con la idea de que, por un lado, compartieran el desarrollo de sus procesos de asesoramiento, y por otro llevaran a cabo una discusión inicial de los avances conseguidos, los problemas identificados, y las posibles acciones de mejora a realizar, que fuera el punto de partida de las actividades de la sesión de acompañamiento. En la práctica, este formato se constató como inasumible por parte de las asesoras por razones de tiempo y de carga de trabajo. Ello llevó a la necesidad de repensar la estructura inicialmente propuesta para las sesiones de acompañamiento. En este contexto, además, y dada la distancia temporal entre una sesión de acompañamiento y otra, se consideró más adecuado ir diseñando cada una de las sesiones de acompañamiento una vez realizada la sesión anterior y teniendo en cuenta lo que había acontecido en ella. Por todo ello, las sesiones de acompañamiento fueron rediseñadas con respecto a la propuesta inicial recogida en el programa de formación, manteniendo, en todo caso, los criterios de fondo de dicha propuesta: que las asesoras debían realizar, antes de cada sesión e individualmente, una tarea de descripción y análisis de lo acontecido en los procesos de asesoramiento que estaban llevando a cabo; y que el núcleo de la sesión de acompañamiento estaría dedicado a compartir esas descripciones y análisis, y a identificar a partir del análisis elementos que pudieran ayudar a una mejor continuidad y desarrollo de los asesoramientos.

El contraste que se presenta a continuación surge de la comparación entre la nueva propuesta de diseño de cada una de las sesiones, y el desarrollo efectivo de las mismas. Se incluye también, en el mismo sentido, el contraste entre el diseño y el desarrollo de la sesión 0, que no se había previsto originalmente. La presentación de este contraste se realiza a través de

tablas, recuperando las convenciones que se siguieron para la presentación de la fase intensiva. Así, en las tablas de contraste se resalta con color verde aquellas actividades que se llevaron a cabo siguiendo lo diseñado, en color rojo aquellas actividades previstas en el diseño pero que no se realizaron. Las actividades que se no se llevaron a cabo como estaban planeadas y en el momento establecido, pero que se realizaron en otro tiempo de la sesión o del proceso en color amarillo y, las actividades que se llevaron a cabo y no estaban incluidas dentro del diseño del programa de formación se incluyen en la parte inferior de la tabla.

La Tabla 5.3 muestra, de acuerdo con estas convenciones, el contraste entre el diseño y el desarrollo de la sesión 0. Como se muestra en la tabla, el asesor-formador realizó todas las actividades que se tenían diseñadas para esta sesión. Adicionalmente, en la sesión se llevaron a cabo tres actividades que no estaban en la planeación de la sesión: la presentación del objetivo de la sesión, el espacio de comentarios del desarrollo de los procesos de asesoramiento, y la toma de acuerdos de la gestión de la recogida de datos de los procesos de asesoramiento.

Tabla 5.3

Tabla de contraste de la sesión 0 de acompañamiento

Actividades diseñadas	Segmentos identificados
1. Para iniciar la sesión, el asesor-formador abre un espacio para que las asesoras comparten el proceso vivido al planear de esta manera. Se da la oportunidad para que cada una comparta su proceso. Para guiar la reflexión el asesor-formador puede hacer uso de los siguientes cuestionamientos: ✓ ¿Cómo te sentiste al planear de esta manera? ✓ ¿Qué fue más difícil? ✓ ¿Qué fue más fácil? ✓ Los conocimientos que tenías sobre la estrategia, ¿fueron suficientes para elaborar el plan? ✓ ¿Qué otros elementos consideraste para su elaboración?	SI de valoración que hacen las asesoras sobre la tarea de planificación del proceso de asesoramiento en grupo único
2. Una vez que las asesoras han compartido el proceso que vivieron al realizar la planeación, una a una presentará sus planeaciones. El resto del grupo y el asesor-formador toman nota para, si es	SI de análisis y comentario de las planeaciones realizadas

necesario, hacer sugerencias que permitan mejorar lo presentado.	
3. Para concluir la sesión, el asesor-formador solicita a los participantes integrar los cambios propuestos con la intención de mejorar su trabajo.	
Ajustes de las actividades de la sesión	
* El asesor-formador lleva a cabo tres actividades que no estaban previstas en el rediseño de la sesión (presentación por parte del asesor-formador de objetivos de la sesión/ del proceso de formación, comentarios del desarrollo de los procesos de asesoramiento de asesoramiento, y la toma de acuerdos de la gestión de la recogida de datos).	

El contraste de la sesión 1 (S1) arroja resultados similares. En la Tabla 5.4 podemos observar que el asesor-formador desarrolló todas las actividades que se tenían planeadas para esta sesión. Al mismo tiempo, aparecen dos actividades que no estaban incluidas en el diseño: la presentación por parte del asesor-formador de objetivos de la sesión/ del proceso de formación y la de toma de acuerdos para las siguientes sesiones.

Tabla 5.4

Tabla de contraste de la sesión 1 de acompañamiento

Actividades diseñadas	Segmentos identificados
El asesor-formador solicita a los participantes que, considerando la tabla de análisis de su práctica, comenten uno por uno aquellas cosas que han ido especialmente bien al desarrollar la fase que se está analizando. Este comentario debe hacerse considerando cada uno de los procedimientos que integran la fase, y mencionando además por qué creen que ha ido especialmente bien.	SI de análisis y comentario de los logros alcanzados durante los procesos de asesoramiento en los jardines
Con la misma dinámica de la actividad anterior, los participantes comparten las dificultades que enfrentaron en la puesta en marcha de esta fase.	SI de análisis y comentario de las dificultades experimentadas durante los procesos de asesoramiento
El asesor-formador solicita a los participantes que, considerando la tabla de análisis de su práctica, comenten uno por uno aquellas cosas que han decidido incorporar a su proceso de asesoramiento para mejorar su intervención. Este comentario debe hacerse considerando cada uno de los procedimientos que integran la fase y dando una breve explicación de la toma de decisiones.	SI de análisis y comentario de propuestas de mejora para la continuación de los procesos de asesoramiento en los jardines
Como cierre de la sesión, cada uno de los participantes da respuesta al siguiente cuestionamiento:	SI de valoración de la sesión de acompañamiento

¿Con qué te quedas al concluir la sesión de hoy de cara a la continuación del proceso de asesoramiento?	
Ajustes de las actividades de la sesión	
* La dinámica de la sesión provoca que las actividades en las que se habla sobre las dificultades y las propuestas de mejora se presentaran en varias ocasiones a lo largo de la sesión. * El asesor-formador lleva a cabo dos actividades que no estaban previstas en el diseño de la sesión (presentación por parte del asesor-formador de objetivos de la sesión/ del proceso de formación y la toma de acuerdos para las siguientes sesiones). Estas actividades ya han aparecido en otras ocasiones en la fase intensiva del programa de formación.	

Por su parte, en la tabla de contraste de la sesión 2 (Tabla 5.5) vemos que el asesor-formador realiza cuatro de las cinco actividades que se tenían consideradas para la sesión, si bien en dos de ellas la forma en la que se llevaron a cabo fue modificada (actividades coloreadas de amarillo). La modificación es que, en lugar de abordar separadamente logros, dificultades y propuestas de mejora sobre los asesoramientos, los tres aspectos se abordaron de manera conjunta, al mismo tiempo. Al hacerlo, además, las asesoras comentan sobre el desarrollo de los procesos de asesoramiento en las que están implicadas. Se añaden, además, otras dos actividades no previstas: por interés de las asesoras, se destina un tiempo a comentar asuntos de la recogida de datos de la investigación, y al finalizar la sesión se lleva a cabo una toma de acuerdos para el desarrollo de las siguientes sesiones.

Tabla 5.5

Tabla de contraste de la sesión 2 de acompañamiento

Actividades diseñadas	Segmentos identificados
El asesor-formador presentará la forma en que se pretende desarrollar la sesión. Recuperará algunos puntos relevantes de la sesión anterior, comentando que por ese motivo la sesión se llevará a cabo de otra manera. Es decir, durante la primera parte de la sesión analizaremos la práctica de las asesoras, discutiendo sobre la aplicación de la estrategia en sus planteles educativos. En la segunda parte nos centraremos en comentar aquellas situaciones que les generan dudas, miedos, inseguridades acerca de las condiciones que han permitido o no el desarrollo de los asesoramientos, ya que es un tema recurrente en los mensajes o correos que las asesoras envían al asesor-formador.	SI de presentación de la organización de la sesión de acompañamiento

Recuperar aquellas situaciones que les generan dudas, miedos, inseguridades acerca de las condiciones que han permitido o no el desarrollo de los asesoramientos	SI de análisis y comentario de las dificultades experimentadas durante los procesos de asesoramiento en los jardines
El asesor-formador solicita a los participantes que, considerando la tabla de análisis de su práctica, comenten uno por uno aquellas cosas que han ido especialmente bien al desarrollar la fase que se está analizando. Este comentario debe hacerse considerando cada uno de los procedimientos que integran la fase, y mencionando además por qué creen que ha ido especialmente bien.	
Con la misma dinámica de la actividad anterior los participantes comparten las dificultades que enfrentaron en la puesta en marcha de esta fase.	
El asesor-formador solicita a los participantes que, considerando la tabla de análisis de su práctica, comenten uno por uno aquellas cosas que han decidido incorporar a su proceso de asesoramiento para mejorar su intervención. Este comentario debe hacerse considerando cada uno de los procedimientos que integran la fase y dando una breve explicación de la toma de decisiones.	
Como cierre de la sesión, cada uno de los participantes da respuesta al siguiente cuestionamiento: * ¿Con qué te quedas al concluir la sesión de hoy de cara a la continuación del proceso de asesoramiento?	
Ajustes de las actividades de la sesión	
* Se comparte el análisis realizado comentando al mismo tiempo todos los elementos (logros, dificultades, propuestas de mejora) * Las asesoras comentan aspectos del desarrollo de los procesos de asesoramiento que no estaban contemplados discutir en la sesión. * El asesor-formador lleva a cabo dos actividades que no estaban previstas en el diseño de la sesión (presentación por parte del asesor-formador de objetivos de la sesión/ del proceso de formación y la toma de acuerdos para las siguientes sesiones). Estas actividades ya han aparecido en otras sesiones del programa. * Por interés de las asesoras se destina un tiempo a comentar asuntos de la recogida de datos de la investigación.	

En cuanto a la sesión 3, la Tabla 5.6 de contraste de la sesión muestra que el asesor-formador desarrolla todas las actividades que se tenían consideradas en el rediseño de la sesión. Al tiempo, aparece el desarrollo de una actividad nueva relacionada con la toma de acuerdos

para la continuidad de las sesiones de acompañamiento. Esta actividad se desprende de una propuesta por parte del asesor-formador para continuar ayudando a las asesoras que aún no cierran sus procesos de asesoramiento.

Tabla 5.6

Tabla de contraste de la sesión 3 de acompañamiento

Actividades diseñadas	Segmentos identificados
El asesor-formador presentará la forma en que se pretende desarrollar la sesión, comentando el orden de las actividades y la finalidad de cada uno de los bloques en que se organiza la sesión.	SI de presentación por parte del asesor-formador de objetivos de la sesión/ del programa de formación
El asesor-formador solicita a las asesoras que recuperen aquellas situaciones que les han generado dudas, miedos, inseguridades sobre las condiciones que han permitido o no el desarrollo de los asesoramientos. En plenaria solicitará a las asesoras que contesten los siguientes cuestionamientos. • ¿Qué es lo que ha ido especialmente bien y que consideran que puede ayudar o ayudo en el desarrollo de los procesos de asesoramiento? • ¿Qué dificultades han enfrentado durante la puesta en marcha de los procesos de asesoramiento? • ¿Cómo hicieron o podrían hacer frente a estas dificultades enfrentadas y en consecuencia poder concretar el proceso de asesoramiento?	SI de análisis y comentario de los logros, dificultades y propuestas de mejora a implementar para la continuación de los procesos de asesoramiento en los jardines
En plenaria el asesor-formador solicitará a las asesoras que no han concluido su proceso de asesoramiento escriban: • ¿Cuántas sesiones necesitan realizar para concluir su proceso de asesoramiento? • ¿Qué se abordaría en cada una de esas sesiones para, como mínimo, pactar los cambios con los profesores y la calendarización de la introducción de estos cambios? (*mientras las asesoras que aún no han concluido sus procesos de asesoramiento están realizando esta actividad, se lo solicitará a las asesoras que lo han concluido apoyen en esta tarea a las otras asesoras compartiendo ideas, recursos que les ayudaron en su proceso)*	SI de planificación individual del cierre de los procesos de asesoramiento en los jardines SI de análisis y comentario de la planificación del cierre de los procesos de asesoramiento en los jardines

En este segundo momento de la sesión se le solicitará a las asesoras que han concluido sus procesos de asesoramiento comenten cómo les ha ido en la puesta en marcha de la estrategia de asesoramiento. El asesor-formador planteara los siguientes ejes de reflexión para guiar los cometarios • ¿Qué fue lo más fácil en este proceso? • ¿Qué lo más difícil? • ¿Volverías realizar un trabajo como el que has desarrollado en este periodo? • ¿Estás contenta con lo realizado? Si, No, ¿Por qué? • ¿Cuáles fueron los cambios que se pactaron? ¿cómo se implementaron? • ¿Que fue aquello que consideran que es importante que les ha permitido concluir el proceso de asesoramiento, sobre todo en las últimas fases del proceso?	SI de valoración del proceso de asesoramiento terminado
Para concluir la sesión el asesor-formador solicitará a las asesoras que compartan la valoración que hacen acerca de los procesos de asesoramiento que han desarrollado, considerando como centro de la discusión la estrategia de asesoramiento aprendida. • ¿Qué valoración hacen de la aplicación de la estrategia de asesoramiento, desde su experiencia? • ¿Qué ventajas pudieron experimentar al emplear la estrategia? • ¿Qué beneficios identificaron en su práctica? • ¿Cómo valoraron los profesores esta forma de asesorar?	SI de valoración de la estrategia de asesoramiento aplicada
Ajuste de las actividades de la sesión	
* El asesor-formador introduce una actividad que no estaba contemplada en el diseño para tomar acuerdos con relación a extender en el tiempo el apoyo a las asesoras que no han terminado sus procesos de asesoramiento.	

5.2.1. En síntesis…

Al observar los resultados obtenidos podemos concluir de manera global que las cuatro sesiones de la fase de acompañamiento del proceso de formación se corresponden sustancialmente con las actividades que se tenían previstas en el nuevo diseño de las sesiones. La sesión 2 es la que presenta algunas modificaciones en su desarrollo, debido a la manera en que se dio la dinámica de análisis y comentarios de los elementos sobre los que se

discuten; sin embargo, los cambios no afectan el objetivo de la sesión (que las asesoras analicen y comenten su práctica con relación a los logros y dificultades y planteen algunas propuestas de mejora). Por otro lado, aparecen diversas actividades no previstas en el rediseño de las sesiones de esta fase, algunas más relacionadas con la dinámica de discusión de la práctica (comentarios del desarrollo de los procesos de asesoramiento), otras con la gestión del proceso (presentación de los objetivos de cada sesión, y toma de acuerdos de continuidad), y otras más relacionadas con la gestión del proceso de investigación.

5.3. Ayudas brindadas por el asesor-formador durante la fase de acompañamiento del proceso de formación

El análisis de las formas de organización de la actividad conjunta presentado en el apartado 5.1 nos ha permitido identificar algunos dispositivos y formas de apoyo tanto a la construcción del contenido como al mantenimiento del clima y la colaboración en las sesiones que, desde ese nivel, parece utilizar el asesor-formador en la fase de acompañamiento del proceso de formación. De la misma manera que para la fase intensiva, nos proponemos a continuación, presentar las ayudas más específicas ofrecidas por el asesor-formador en el interior de algunos segmentos de la actividad conjunta identificados en las sesiones de esta fase de acompañamiento.

En concreto, examinaremos las ayudas ofrecidas por el asesor-formador en el marco de los segmentos relacionados con el bloque 2 (de análisis de la práctica de las asesoras) entendiendo que son aquellos en que, de manera más clara y explícita, el asesor-formador contribuye a que las asesoras se detengan y analicen su actuar, estructurando la interacción a partir de, por un lado, ejes concretos de reflexión, y por otro, de las aportaciones de las asesoras en forma de diálogo. Ello permite “personalizar” el tratamiento de los asesoramientos que cada una de las asesoras se encontraba desarrollando, y así apoyar en cada caso la transferencia de los aprendizajes adquiridos en la fase intensiva a su práctica profesional real y concreta. Los segmentos analizados y su duración se presentan en la Tabla 5.7.

Tabla 5.7

Segmentos seleccionados para el análisis detallado de las ayudas brindadas por el asesor-formador en la fase de acompañamiento

Sesión / Segmentos	Sesión 0	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3
SI de análisis y comentario del desarrollo de los procesos de asesoramiento en los jardines	6.34	3.14	3.41	
			1.28	
			5.38	
			2.31	
			13.07	
SI de análisis y comentario de los logros alcanzados durante los procesos de asesoramiento en los jardines		3.10		
		36.16		
SI de análisis y comentario de las dificultades experimentadas durante los procesos de asesoramiento		12.17	3.23	
			6.59	
			2.30	
		1.26	8.07	
		20.06	3.29	
SI de análisis y comentario de propuestas de mejora a implementar para la continuación de los procesos de asesoramiento en los jardines		2.47		
		2.42		
SI de análisis y comentario de los logros, dificultades y propuestas de mejora a implementar para la continuación de los procesos de asesoramiento en los jardines			7.24	47.24
			57.09	

5.3.1. Presencia y frecuencia de los tipos de ayuda ofrecidos por el asesor-formador en la fase de acompañamiento

En la Tabla 5.8 se recoge la frecuencia con que el asesor-formador hizo uso de las diversas ayudas consideradas a lo largo de la fase. La Tabla 5.9 trasforma las frecuencias en porcentajes por tipo de segmento, para facilitar la comparación entre ellos.

Tabla 5.8

Frecuencias de los tipos de ayuda que brinda el asesor-formador en la fase de acompañamiento del programa de formación

Ayudas/ Segmentos	SI de análisis y comentario del desarrollo de los procesos de asesoramiento en los jardines (SAACDPA)	SI de análisis y comentario del desarrollo de los procesos de asesoramiento en los jardines (SAACDPA)	SI de análisis y comentario del desarrollo de los procesos de asesoramiento en los jardines (SAACDPA)	SI de análisis y comentario del desarrollo de los procesos de asesoramiento en los jardines (SAACDPA)	SI de análisis y comentario del desarrollo de los procesos de asesoramiento en los jardines (SAACDPA)	Total de Frecuencias
Pide aportaciones	15	24	18	4	25	86
Aprueba/Acepta	53	50	81	8	153	345
Ofrece pistas	0	1	0	0	1	2
Recapital/Reconstruye	11	4	6	2	8	31
Da feedback	8	3	15	0	32	58
Aporta/Contribuye	7	1	11	0	17	36

Tabla 5.9

Porcentajes de los tipos de ayuda que brinda el asesor-formador en la fase de acompañamiento del programa de formación

Ayudas/ Segmentos	SI de análisis y comentario del desarrollo de los procesos de asesoramiento en los jardines (SAACDPA)	SI de análisis y comentario del desarrollo de los procesos de asesoramiento en los jardines (SAACDPA)	SI de análisis y comentario del desarrollo de los procesos de asesoramiento en los jardines (SAACDPA)	SI de análisis y comentario del desarrollo de los procesos de asesoramiento en los jardines (SAACDPA)	SI de análisis y comentario del desarrollo de los procesos de asesoramiento en los jardines (SAACDPA)	Porcentaje de Frecuencias
Pide aportaciones	15,96	28,92	13,74	28,57	10,59	15,41
Aprueba/Acepta	56,38	60,24	61,83	57,14	64,83	61,83
Ofrece pistas	0,00	1,20	0,00	0,00	0,42	0,36
Recapital/Reconstruye	11,70	4,82	4,58	14,29	3,39	5,56
Da feedback	8,51	3,61	11,45	0,00	13,56	10,39
Aporta/Contribuye	7,45	1,20	8,40	0,00	7,20	6,45

En conjunto, se aprecia que la forma de ayuda más utilizada por el asesor-formador es "aprueba/acepta" (60% del total de ayudas identificadas). Posteriormente encontramos las categorías "pide aportaciones" (15%), "da *feedback*" (10%), "aporta/contribuye" (más del 6%), y "recapitula/reconstruye (con más del 5%). La categoría "ofrece pistas" apenas aparece en las intervenciones del asesor-formador, con menos del 0,5% del total de las ayudas. Estos datos se reflejan gráficamente en la Figura 5.6.

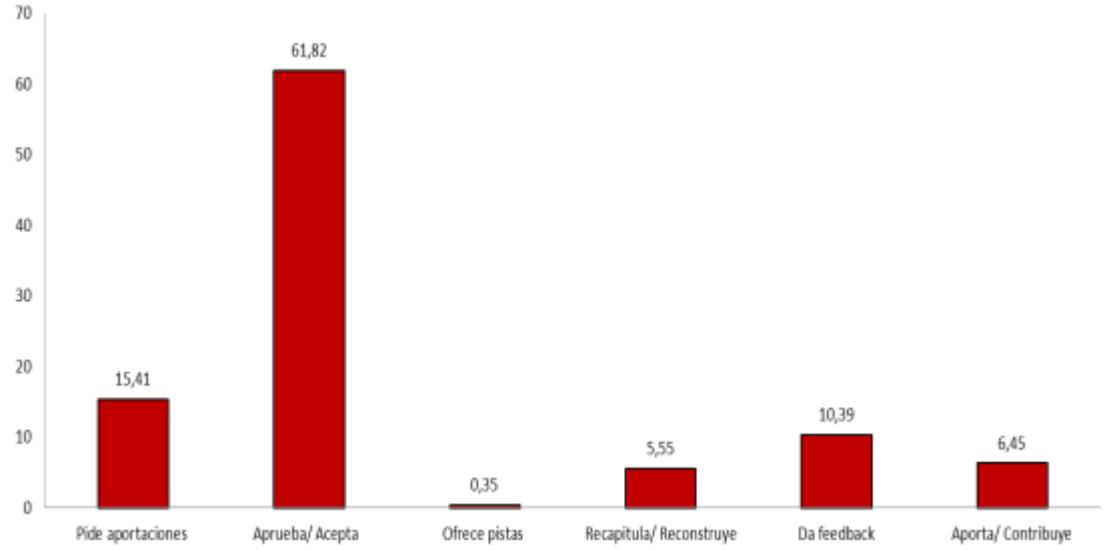


Figura 5.6 Tipo de ayudas empleadas por el asesor-formador en la fase de acompañamiento

Resulta de interés comparar estos porcentajes con los que habíamos obtenido en el análisis equivalente de la fase intensiva del proceso de formación. La Figura 5.7 refleja esta tarea.

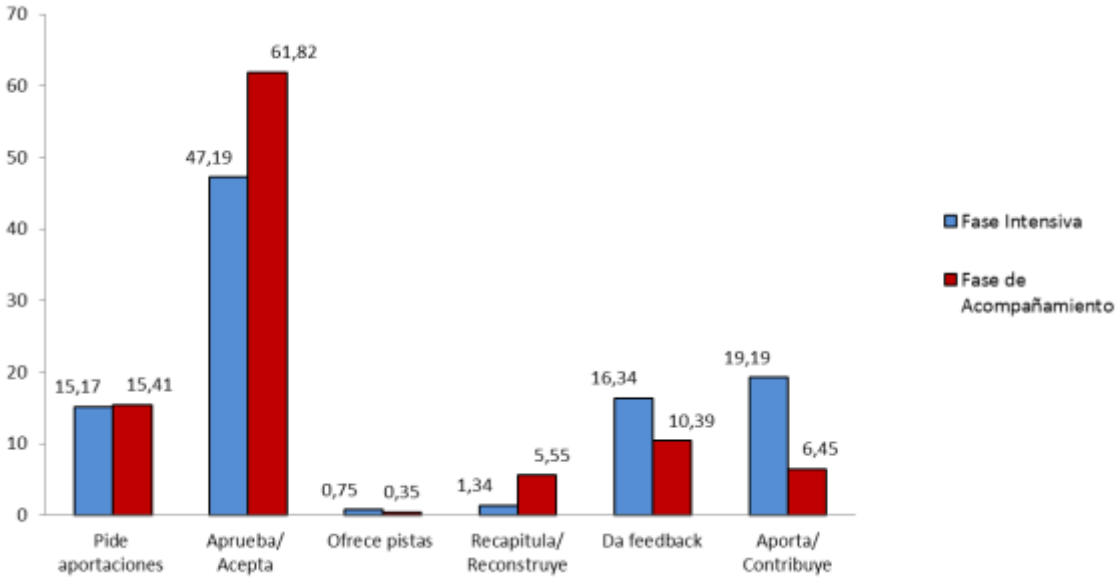


Figura 5.7. Comparación de los tipos de ayudas empleadas por el asesor-formador en las fases intensiva y de acompañamiento

De acuerdo con la gráfica, podemos decir que en la fase de acompañamiento la categoría "aprueba/acepta" aumenta su presencia relativa con respecto a la fase intensiva, al igual que la categoría "recapitula/reconstruye"; la categoría "pide aportaciones" se mantiene en el

mismo nivel de presencia; y disminuye el uso de las categorías "da *feedback*" y "aporta/contribuye". El aumento relativo de las ayudas relacionadas con aprobar y aceptar las contribuciones de las asesoras parece apuntar que el asesor-formador refuerza en esta fase de acompañamiento su interés en que las asesoras perciban que sus aportaciones son consideradas y reconocidas, y que pueden traer a las sesiones sus dificultades y problemas, además de sus logros y avances. Al mismo tiempo, la disminución de la categoría "aporta/contribuye" parece subrayar que, en esta fase de acompañamiento, el asesor-formador asume más que en la fase intensiva la "agenda" de temas y cuestiones planteadas por las asesoras en sus intervenciones, reduciendo la suya propia. Finalmente, el aumento de la categoría "recapitula/reconstruye" y la disminución de "da *feedback*" parecen reforzar la interpretación de que, en esta fase de acompañamiento, el asesor-formador plantea en mayor medida ayudas de manera más directamente vinculada a las aportaciones de las asesoras. Todo ello parece reforzar el componente "de acompañamiento" de las sesiones de esta fase. Sería esperable que ello pudiera tener una repercusión positiva desde el punto de vista de la "cara cálida" de la colaboración entre asesor-formador y asesoras. Queda por ver, en cambio, si puede tener repercusiones en sentido contrario en la percepción de las asesoras sobre la ayuda efectiva que reciben del asesor-formador para avanzar frente a las dificultades que puedan experimentar en sus procesos de asesoramiento.

5.3.2. Distribución de los tipos de ayuda ofrecidos por el asesor-formador en cada tipo de segmento

La Tabla 5.10 retoma el porcentaje de cada tipo de ayuda en cada uno de los tipos de segmentos. De la misma forma que en la fase intensiva, se colorean las categorías que, en cada tipo de segmento, aparecen con el porcentaje más alto (azul) o más bajo (naranja).

Tabla 5.10

Diferencias en la distribución de las ayudas brindadas por el asesor-formador entre los distintos segmentos de la fase de acompañamiento

Segmento/ Categoría	Pide aportaciones	Aprueba/ Acepta	Ofrece pistas	Recapitula/ Reconstruye	Da feedback	Aporta/ Contribuye
SA de análisis y comentario del desarrollo de los procesos de asesoramiento en los jardines (SAAYCDPA)	15,96	56,38	0,00	11,70	8,51	7,45
SA de análisis y comentario de los logros alcanzados durante los procesos de asesoramiento en los jardines (SAAYCLPA)	28,92	60,24	1,20	4,82	3,61	1,20
SA de análisis y comentario de las dificultades experimentadas durante los procesos de asesoramiento (SAAYCDPA)	13,74	61,83	0,00	4,58	11,45	8,40
SA de análisis y comentario de propuestas de mejora a implementar para la continuación de los procesos de asesoramiento en los jardines (SAAYCPMPA)	28,57	57,14	0,00	14,29	0,00	0,00
SA de análisis y comentario de los logros, dificultades y propuestas de mejora a implementar para la continuación de los procesos de asesoramiento en los jardines (SADAYCLDPMPA)	10,59	64,83	0,42	3,39	13,56	7,20
Porcentaje de frecuencias	15,41	61,83	0,36	5,56	10,39	6,45

De acuerdo con la Tabla 5.10, la categoría “aprueba/acepta” se mantiene como la de mayor porcentaje en todos los tipos de segmentos (lo mismo sucedía la fase intensiva), y la categoría “ofrece pistas” se sitúa, en todos los casos como la de menor porcentaje. Las otras cuatro categorías se sitúan en distintos lugares (segundo, tercero, cuarto o quinto) en función de los segmentos de que se trate:

- Las intervenciones “pide aportaciones” (segundas en el cómputo general), aparecen en segundo lugar en los segmentos de análisis y comentario del desarrollo de los procesos de asesoramiento, en los de análisis y comentario de los logros alcanzados, en los de análisis y comentarios de las dificultades experimentadas, así como en los segmentos de análisis y comentarios de la propuestas de mejora; en los segmentos de análisis y comentarios de los logros, dificultades y propuestas de mejora, se ubica en el tercer puesto. Además, aparece en un porcentaje sustancialmente superior a su porcentaje global en los segmentos de análisis y comentario de los logros alcanzados; y sustancialmente inferior en los segmentos de análisis y comentarios de los logros, dificultades y propuestas de mejora.
- Las intervenciones “da *feedback*” (terceras en el cómputo general) cambian de posición ocupando el segundo lugar en los segmentos de análisis y comentarios de los

logros, dificultades y propuestas de mejora; y el cuarto en los segmentos de análisis y comentarios del de desarrollo de los procesos de asesoramiento y en los segmentos de análisis y comentario de los logros alcanzados. Aparecen, además, en un porcentaje sustancialmente superior a su porcentaje global en los segmentos de análisis y comentarios de los logros, dificultades y propuestas de mejora; y sustancialmente inferior en los de análisis y comentarios de los logros alcanzados.

- Las intervenciones de "aporta/contribuye" (cuartas en el cómputo general) mantienen ese lugar en los segmentos de análisis y comentarios de las dificultades y en los de análisis y comentarios de los logros, dificultades y propuestas de mejora, y pasan a la quinta posición en los segmentos de análisis y comentarios del desarrollo de los procesos de asesoramiento, y en los de análisis y comentarios de los de logros alcanzados. Aparecen en un porcentaje sustancialmente superior a su porcentaje global en los segmentos de análisis y comentarios de las dificultades experimentadas; y sustancialmente inferior en los segmentos de análisis y comentarios de los logros alcanzados.
- Las aportaciones de "recapitula/reconstruye" (quintas en el cómputo general) mantienen ese lugar en los segmentos de análisis y comentarios de las dificultades experimentadas, y en los de análisis y comentarios de los logros, dificultades y propuestas; cambian su posición a la tercera, en los de análisis y comentarios del desarrollo de los procesos de asesoramiento, en los de análisis y comentarios de los de logros alcanzados, y en los de análisis y comentarios de las propuestas de mejora. Aparecen, además, en un porcentaje sustancialmente superior en los segmentos de análisis y comentario del desarrollo de los procesos de asesoramiento, e inferior en los de análisis y comentarios de los logros, dificultades y propuestas.

Si hacemos la lectura por tipos de segmentos, podemos resaltar que:

- En los segmentos de análisis y comentario del desarrollo de los procesos de asesoramiento, destaca una presencia relativa mayor de ayudas del tipo "recapitula/reconstruye".
- En los segmentos de análisis y comentarios de los logros alcanzados se da también una mayor presencia relativa de ayudas del tipo "pide aportaciones", así como el

porcentaje más alto de ayudas del tipo "ofrece pistas" (más del 1%, sobre el .3% global).

- Los segmentos de análisis y comentarios de las dificultades experimentadas muestran una distribución muy similar a la que encontramos para el global de los segmentos analizados. Cabe señalar que en este segmento la ayuda del tipo "aporta/contribuye" tiene una presencia relativamente mayor que en el resto de los segmentos.
- En los segmentos de análisis y comentario de las propuestas de mejora se da una mayor presencia relativa de ayudas del tipo "pedir aportaciones", así como el porcentaje más alto de ayudas del tipo "recapitula/reconstruye".
- En los segmentos de análisis y comentarios de los logros, las dificultades y las propuestas de mejora encontramos, comparativamente, una menor presencia del tipo de ayuda "pedir aportaciones" y una mayor presencia del tipo de ayuda "da *feedback*".

La Figura 5.8 nos permite visualizar estas diferencias.

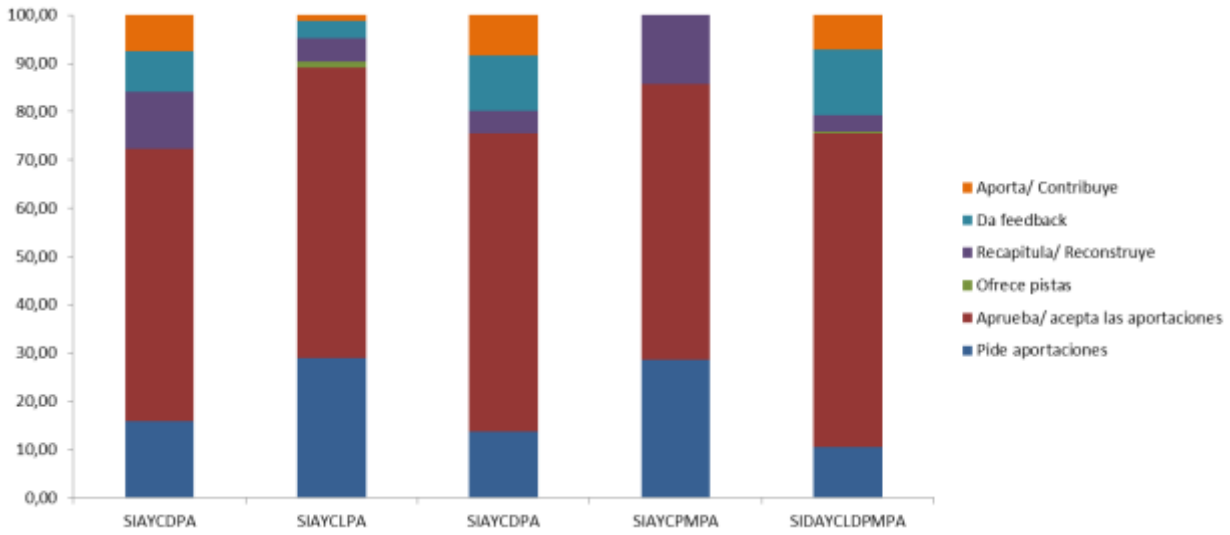


Figura 5.8 Distribución de las ayudas que brinda el asesor-formador por cada tipo de segmento de la fase de acompañamiento

Para profundizar en el significado de estas diferencias, entendemos que puede resultar de interés hacer una lectura de los datos sin considerar la categoría "aprueba/acepta" que es homogénea en todos los casos, y centrándonos únicamente en aquellos segmentos en los que las asesoras discuten de manera específica su práctica, es decir, comparar los espacios de

discusión de los logros alcanzados con los de discusión de las dificultades enfrentadas, y de las propuestas de mejora presentadas. En la Tabla 5.11 vemos estos datos.

Tabla 5.11

Frecuencias de las ayudas brindadas por el asesor-formador en los segmentos específicos de análisis de la práctica de las asesoras

Segmento/categoría	Pide aportaciones	Ofrece pistas	Recapitula/ Reconstruye	Da feedback	Aporta/ Contribuye
SA de análisis y comentario de los logros alcanzados durante los procesos de asesoramiento en los jardines	28,92	1,20	4,82	3,61	1,20
SA de análisis y comentario de las dificultades experimentadas durante los procesos de asesoramiento	13,74	0,00	4,58	11,45	8,40
SA de análisis y comentario de propuestas de mejora a implementar para la continuación de los procesos de asesoramiento en los jardines	28,57	0,00	14,29	0,00	0,00

De acuerdo con esta Tabla (5.11), en los segmentos de análisis y comentarios de los logros se han de solicitar más aportaciones, se ofrecen más pistas, y el asesor realiza menos aportaciones sustantivas (*feedback* y "aporta/contribuye"); en los de comentario de las dificultades, hay menos demanda de aportaciones, y más *feedback* e intervenciones "aporta/contribuye"; y en los de comentario de propuestas de mejora, más demanda de aportaciones, más recapitulaciones y reconstrucciones, y menos aportaciones sustantivas (*feedback* y "aporta/contribuye").

La gráfica presentada en la Figura 5.10 nos ayuda a visualizar lo que acabamos de describir.

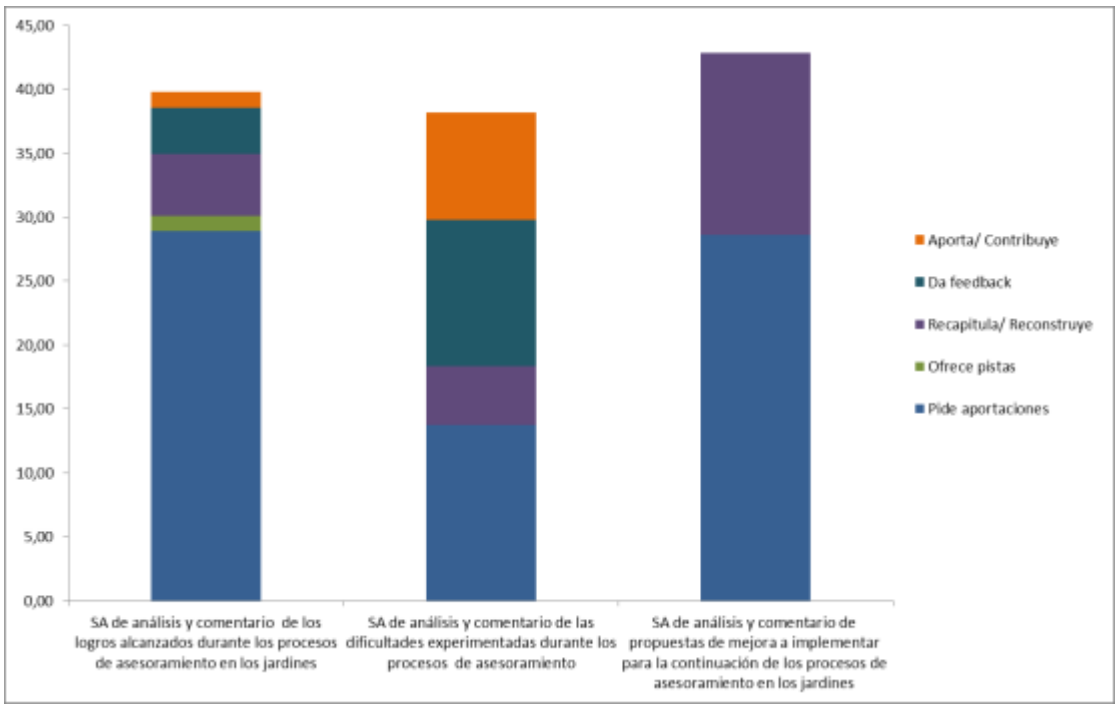


Figura 5.10 Distribución de las ayudas que brinda el asesor-formador en los segmentos de análisis de la práctica de las asesoras

Ello parece apuntar algunas especificidades en las formas de ayudar del asesor-formador en función de lo que se atiende en cada segmento: una ayuda mucho más directa a las dificultades planteadas por las asesoras; más indirecta y de elicitación en el comentario de los logros; y también más indirecta, pero con un peso relevante de las recapitulaciones y reconstrucciones, en el caso de las propuestas de mejora.

5.3.3. En síntesis…

A partir del conjunto del análisis de las ayudas específicas ofrecidas por el asesor-formador en algunos tipos particulares de segmentos (aquellos que contribuyen a que las asesoras se detengan y analicen su actuar, para promover muy especialmente, la transferencia de los aprendizajes hacia su práctica profesional real y concreta) podemos concluir que:

1. La forma de ayuda más utilizada por el asesor-formador es aprobar/aceptar las aportaciones de los participantes (61%). Posteriormente encontramos las categorías "pide aportaciones" (15%), "da *feedback*" (10%), "aporta/contribuye (6%) y "recapitula/reconstruye" (5%). El tipo de ayuda "ofrece pistas" apenas aparece (0.3%)

2. Hay coincidencias importantes en las formas de ayuda empleadas en los distintos tipos de segmentos analizados: la categoría "aprueba/acepta" se mantiene como la de mayor porcentaje en todos los tipos de segmentos, y la categoría "ofrece pistas" se sitúa en todos los casos con valores muy bajos de aparición.
3. Al mismo tiempo, hay algunas especificidades relevantes en la forma de ayuda utilizadas en segmentos de distinto tipo. Por un lado, las ayudas de "pide aportaciones", "da *feedback*" y "aporta/contribuye" oscilan entre el segundo y quinto lugar en presencia, en función de los segmentos que se trate. Por otro, algunas formas de ayuda muestran una presencia comparativamente mayor en unos segmentos que en otros.
4. En concreto, las ayudas relacionadas con aportar/contribuir y con dar *feedback* aparecen en mayor medida en los segmentos en los que se abordan las dificultades experimentadas por las asesoras durante el desarrollo de los procesos de asesoramiento; las relacionadas con recapitular, en el comentario del desarrollo de los procesos de asesoramiento y en de las propuestas de mejora, y las que se relacionan con pedir aportaciones y ofrecer pistas, en los momentos de comentar los logros alcanzados.

Como conclusión, podemos decir que, de manera general, en las sesiones de acompañamiento se refuerza las ayudas dependientes de lo que las asesoras "ponen encima de la mesa"; es decir, que las intervenciones del asesor-formador se vinculan muy específicamente a lo que las asesoras aportan, comentan y discuten. Por un lado, ello se refleja en el esfuerzo por parte del asesor-formador para que las asesoras aporten sus prácticas y sus reflexiones acerca de las mismas, y por otro, en el despliegue de ayudas "indirectas" y muy vinculadas a sostener las contribuciones de las asesoras. Parece confirmarse, por tanto, que el asesor-formador asume el carácter de "acompañamiento" de las sesiones de esta fase, buscando permitir a las asesoras reflexionar con mayor profundidad sobre su práctica, y reservando las ayudas más directas para los momentos en que emergen y se manifiestan las dificultades encontradas por las asesoras en sus procesos de asesoramiento.

5.4. Satisfacción del asesor-formador y de las asesoras participantes con la fase de acompañamiento del proceso de formación

En este apartado, nos centraremos en presentar el nivel de satisfacción que el asesor asesor-formador y las asesoras manifestaron con relación a la fase de acompañamiento del proceso de formación. Iniciaremos exponiendo los resultados relativos al asesor asesor-formador, para continuar con los correspondientes a las asesoras participantes.

5.4.1. Satisfacción del asesor-formador con relación a la fase de acompañamiento del proceso de formación

En la entrevista con el asesor-formador, utilizada para recoger su valoración y satisfacción con el desarrollo de la fase de acompañamiento del proceso de formación, se identifican, a través de un análisis inductivo, **14 temas** principales. Estos temas se presentan en la Tabla 5.12.

Tabla 5.12

Temas identificados en la entrevista con el asesor-formador en relación con su valoración y satisfacción con la fase de acompañamiento del proceso de formación, y frecuencia de los mismos

No.	**Códigos específicos**	Frecuencia
1	Rol del asesor-formador	8
2	Dinámica de las sesiones	8
3	Cambios introducidos	6
4	Tareas realizadas por las asesoras	5
5	Tiempo de las sesiones	3
6	Sesiones previas a las sesiones de acompañamiento	2
7	Cumplimiento del objetivo de la fase de acompañamiento	2
8	Papel de los participantes	2
9	Valoración de las sesiones	2
10	Desarrollo de los procesos de asesoramiento	2
11	Materiales empleados	1
12	Contenido de las sesiones	1
13	Puntos a considerar para el rediseño del programa	2
14	Cambios a introducir en la práctica de las asesoras	2

Como podemos observar en la Tabla 5.12, los temas se encuentran divididos, separando aquellos tópicos que remiten estrictamente a lo que acontece durante el proceso de formación de aquellos que, si bien se hacen presentes en el discurso del asesor-formador, refieren a cuestiones que van más allá de lo que acontece durante este proceso. Es por ello que los dos últimos temas (puntos a considerar para el rediseño del programa y cambios a introducir en la práctica de las asesoras) quedan del otro lado de la línea roja.

Para continuar con el análisis, del mismo modo que en la fase intensiva, nos dimos a la tarea de identificar si los comentarios que hacía el asesor-formador sobre estos temas estaban matizados con algún tipo de valoración, ya sea positiva o negativa, y si se identificaba en su discurso algún tipo de dificultad con relación a los mismos. El resultado de este doble análisis se recoge en la Tabla 5.13.

Tabla 5.13

Valoraciones positivas y negativas, y dificultades, señaladas por el aseso- formador durante la entrevista con relación a la fase de acompañamiento del proceso de formación

No.	Códigos específicos	Códigos Transversales		
		Valoraciones positivas	Valoraciones negativas	Dificultades
1	Rol del asesor-formador	3	3	2
2	Dinámica de las sesiones	5	0	3
3	Cambios introducidos	6	0	0
4	Tareas realizadas por las asesoras	3	0	2
5	Tiempo de las sesiones	1	0	2
6	Sesiones previas a las sesiones de acompañamiento	0	0	2
7	Cumplimiento del objetivo de la fase de acompañamiento	1	1	0
8	Papel de los participantes	2	0	0
9	Valoración de las sesiones	2	0	0
10	Desarrollo de los procesos de asesoramiento			2
11	Materiales empleados	1		
12	Contenido de las sesiones de acompañamiento	1	0	0
	Totales	25	4	13

Como podemos observar en la Tabla 5.13, algunos de los temas que aparecen en la entrevista (puntos a considerar para el rediseño del programa y cambios a introducir a la práctica de las

asesoras), no son objeto de valoración y señalamiento de dificultades. En cambio, con relación a los otros doce temas sí que se hacen valoraciones positivas o negativas, así como se identifican algunas dificultades. En conjunto, la Tabla 6.13 evidencia que el asesor-formador manifiesta más valoraciones positivas que negativas sobre esta fase, al tiempo que señala un número considerable de dificultades para algunos aspectos de la misma.

Para describir con mayor claridad esta situación entraremos uno a uno a los doce temas recogidos en la Tabla 5.13.

Con relación a cómo valora el ***asesor-formador su rol*** dentro de esta fase podemos observar en la Tabla 5.14 que realiza tres valoraciones positivas y tres negativas, y que identifica dos dificultades.

Tabla 5.14

Frecuencia de los códigos específicos abordados por el asesor-formador en la entrevista de valoración de la fase de acompañamiento, relacionados con el rol del asesor-formador

No.	Códigos específicos	Códigos Transversales		
		Valoraciones positivas	Valoraciones negativas	Dificultades
1	Rol del asesor-formador	3	3	2
	Totales	3	3	2

Las valoraciones positivas resaltan su interés por cuidar la parte afectiva y emocional de las asesoras cuando se enfrentan a situaciones que les generan duda o inquietudes; y su capacidad de guiar a las asesoras y ayudarlas a profundizar en el análisis que hacen sobre su práctica durante las sesiones de acompañamiento:

> *"…fue una situación en la que, si tuvimos como que, bueno a ver… qué podemos hacer, qué proponen o qué… es algo que está en sus manos o no, cómo lo podemos… entonces en ese también iba el sentido, como de ir mmmm, pues en la parte afectiva, emocional ¿no?, también tratar de motivarlas y de decirles que bueno, que no eran cosas de, no por ellas, sino por cuestiones externas…"*

> *"…y claro, también creo que el hecho de generar preguntas o de jalar un poco, de profundizar un poco más, ayudó también a que ellas*

fueran más allá de lo que, de las tres líneas que a lo mejor habían puesto en el de logros, o en el de dificultades…"

"…que sí que hice cosas que permitieron que ellas profundizarán más y que se sintieran más en confianza, con mayor seguridad…"

En cuanto a las valoraciones negativas, estas se vinculan a la insatisfacción de no haber podido dar una atención más personalizada a las asesoras, destacando su descontento al no haber podido atender a la diversidad de "demandas" que las asesoras le planteaban. Del mismo modo, reconoce que le faltó puntualizar aquellas cuestiones que las asesoras debían de mejorar en sus procesos de asesoramiento al finalizar cada una de las sesiones de acompañamiento:

"…a mí en particular con una de ellas, me faltó como tirar un poco más, sí, porque yo creo que es una persona muy capaz, pero por sus inseguridades, o sea, ya son cuestiones personales, como que le faltaba tirar hacia delante…"

"… creo que me falto atender más a la diversidad del, o sea a lo particular de cada uno…"

"…sí yo creo que por eso me quedaba esa sensación, o sea, de no poder, así como responder, así como específicamente a, no las demandas porque no eran demandas hacia mí sobre –oye es que mira esto, oye es que mira el otro- sino al oírlas ¿no? a lo mejor lo que decía yo, hace rato, como que puntualizar al final de cada sesión –oye mira, acuérdate que tú esto y esto y el otro…"

Las dificultades que el asesor-formador identifica se relacionan estrechamente con las valoraciones negativas que hace acerca de su desempeño, ya que comenta que no podía ofrecer mayores ayudas dado que a veces no contaba con elementos suficientes que dieran cuenta de cómo se estaban desarrollando los procesos de asesoramiento antes de las sesiones conjuntas, lo cual, desde su percepción, le impedía plantear u ofrecer ayudas más concretas y específicas a las asesoras:

> *"…había… asesoras que si como que compartían un poco más y otras que por lo mismo, que se quedaban en la fase 1 durante las (se ríe) dos sesiones, entonces no podíamos este, avanzar un poco más con ella ¿no? porque seguía en la misma fase de una sesión, de diciembre a marzo ¿no?, entonces era así como que, cómo le ayudo o cómo realmente analizamos tu práctica si sigue siendo los mismo ¿no? entonces ahí es donde yo creo que, pues faltó que, avanzar un poquito más eh ¡bueno!…"*

> *"…pero creo que si hubiera tenido mayores elementos para saber cómo estaba el proceso de asesoramiento, igual hubiera podido, así como…"*

Como recoge la Tabla 5.15, ***la dinámica de las sesiones*** es valorada por el asesor-formador de manera positiva, aunque reconoce que se presentaron algunas dificultades con relación a este tema (tres).

Tabla 5.15

Frecuencia de los códigos específicos abordados por el asesor-formador en la entrevista de valoración de la fase de acompañamiento, relacionados con la dinámica de las sesiones

No.	Códigos específicos	Códigos Transversales		
		Valoraciones positivas	Valoraciones negativas	Dificultades
2	Dinámica de las sesiones	5	0	3
	Totales	5	0	3

Las valoraciones positivas se dirigen a reconocer que los espacios de discusión que se generaron en cada una de las sesiones permitieron que las asesoras compartieran sus dudas y sus inquietudes sin ningún temor. Al mismo tiempo, expresa que la organización de las sesiones, las tareas de análisis previas que tenían que realizar las asesoras y lo pautado de las actividades permitía a las asesoras centrar sus comentarios y analizar con mayor detalle su práctica. Del mismo modo, señala que cuando alguna de las asesoras compartía lo que acontecía en su proceso de asesoramiento, ayudaba al resto de las asesoras a reflexionar sobre lo que estaban haciendo al interior de sus planteles y replantearse algunas acciones o proyectar nuevas actividades para continuar desarrollando su proceso de asesoramiento. También reconoce que el haber llevado a cabo las sesiones de manera virtual, no afectó a la

dinámica de las sesiones, ya que comenta que tanto en estas sesiones, como en las presenciales el trabajo "fluyó" de forma natural, sin ningún contratiempo:

> *"…yo creo que siempre fueron espacios en los que todas pudieron expresar lo que tenían…no únicamente por el hecho de decir, ahora te toca a ti, ahora te toca a ti, no, sino que en el momento en que ellas necesitaban decir o compartir algo, lo hacían…"*
>
> *"…yo creo que eso fue lo que ayudó ¿no?, que había esos tiempos para que pudieran compartir, que estaban guiados ¿no? esos momentos, que había pautas para compartir ¿no?..."*
>
> *"…como que a las asesoras que tal vez… venían un poquito más atrasadas, escuchar a la otra de cómo lo había hecho, qué dificultades se habían enfrentado, qué había pensado ella que tenía que hacer para mejorar ¿no?..."*
>
> *"…no, en cuanto, por ejemplo, en cuanto a ¿cómo se dice? a la… agilidad, o sea no, no, como que ¡fluyo! Fluyo bien la…sesión…"*

En cuanto a las dificultades que menciona el asesor-formador, se centran en destacar que, por los ritmos de cada uno de los procesos de asesoramiento, resultaba difícil que todas las asesoras compartieran en las sesiones, ya que mientras unas avanzaban, otras estaban en la misma situación que en la sesión anterior. También menciona que las asesoras comentaban que se sentían insatisfechas con lo que estaban haciendo, ya que se enfrentaban a muchos factores externos que no les permitían desarrollar los procesos de asesoramiento como ellas quisieran; esto para el asesor-formador significó una dificultad en la sesión, ya que por un momento pensó que las asesoras podían decidir no continuar desarrollando los procesos de asesoramiento:

> *"…porque de verdad que en la sesión 1 yo dije (se ríe), muchas de, como lo estaban planteando, sus miedos y sus inseguridades y todo, pensé que iban a decir "sabes que yo ya no puedo con esto porque hay más cosas en contra", pero en cuanto a las condiciones externas ¿no? no tanto a la aplicación, no tanto a la estrategia ¿no? que les costara,*

que fuera difícil para ellas, que no la hubieran comprendido, que no… que les costará transferirla ¡no! sino más bien a todas esas cuestiones externas que afectaban a que no pudieran estar tan de cerca en el jardín como a ellas les hubiera gustado ¿no?...”

“…había asesoras que sí como que compartían un poco más y otras que por el mismo, que se quedaban en la fase 1 durante las (se ríe) dos sesiones, entonces no podíamos este, avanzar un poco más con ella ¿no? porque seguía en la misma fase de una sesión, de diciembre a marzo ¿no?, entonces era así como que, cómo le ayudo o cómo realmente analizamos tu practica si sigue siendo los mismo ¿no? entonces ahí es donde yo creo que, pues faltó que, avanzar un poquito más eh ¡bueno! Que las asesoras avanzaran un poquito más para…”

“…entonces no todas pudieron hablar en las sesiones como se tenían pensado…”

Con relación a los ***cambios introducidos*** (ver Tabla 5.16) el asesor-formador hace seis valoraciones positivas.

Tabla 5.16

Frecuencia de los códigos específicos abordados por el asesor-formador en la entrevista de valoración de la fase de acompañamiento, relacionados los cambios introducidos

No.	Códigos específicos	Códigos Transversales		
		Valoraciones positivas	Valoraciones negativas	Dificultades
3	Cambios introducidos	6	0	0
	Totales	6	0	0

Reconoce mayoritariamente como positivas las modificaciones que se realizaron en el diseño de las sesiones de la fase de acompañamiento, y manifiesta que estos cambios, al recuperar las necesidades de las asesoras, le permitieron motivarlas para continuar en el proceso de formación (aprendiendo y transfiriendo lo aprendido). Al mismo tiempo, reconoce que estos cambios se dirigieron de forma equilibrada tanto a cuidar la parte afectiva y emocional de las asesoras como la comprensión y mantenimiento del contenido de aprendizaje (la estrategia de

asesoramiento), para ir trasladando en la puesta en marcha de los procesos de asesoramiento lo aprendido durante la fase intensiva:

> *"…a mí me parece que fueron decisiones correctas, sobre todo porque eh…desde mi punto de vista claro ¿no?... respondían a las necesidades de las asesoras ¿no?..."*

> *"…realmente el considerar sus dudas, sus miedos…eh… y darles un espacio para que ellas pudieran compartir y expresarse, a ellas, con el tiempo, ya después me di cuenta ¿no? que les ayudó como a mantener la motivación ¿no? y el querer seguir participando del, desarrollando el asesoramiento ¿no?..."*

> *"…yo creo que realmente el hecho de ir haciendo esas modificaciones, permitió por un lado como seguirlas motivando y por otro, ayudarlas a comprender ¿no?...ayudarlas como a aplicar la estrategia, a que comprendieran mejor esos cambios en su forma de ver cómo tenían que asesorar ¿no?..."*

> *"…bueno, pero yo creo que los cambios fueron favorables porque realmente, además que, les permitía sentirse como… pues escuchadas ¿no? o recuperadas sus inquietudes, entonces yo creo que eso, por eso lo veo como buenos los cambios ¿no? los valoro como positivos…"*

Sobre la valoración que hace el asesor-formador respecto a las ***tareas realizadas por las asesoras*** (ver Tabla 5.17), podemos identificar que hace tres valoraciones positivas y reconoce dos dificultades.

Tabla 5.17

Frecuencia de los códigos específicos abordados por el asesor-formador en la entrevista de valoración de la fase de acompañamiento, relacionados a las tareas realizadas por las asesoras

No.	Códigos específicos	Códigos Transversales		
		Valoraciones positivas	Valoraciones negativas	Dificultades
4	Tareas realizadas por las asesoras	3	0	2
	Totales	3	0	2

En cuanto a las valoraciones positivas, manifiesta que el hecho de que las asesoras cumplieran con las tareas solicitadas favorecía, por un lado, que no se invirtiera tiempo en las sesiones de acompañamiento para desarrollarlas, y por otro lado le permitía conocer el estado de los procesos de asesoramiento y en consecuencia pensar en algunas cuestiones que pudieran ayudar a las asesoras en la puesta en práctica de la estrategia de asesoramiento:

> *"…fue algo positivo porque lo llevaban hecho, no teníamos que invertir tiempo de la sesión…"*
>
> *"…claro, claro, pero bueno la ventaja fue que siempre que teníamos las reuniones todas llevaban sus, todas las que podían participar llevaban, este, sus…"*
>
> *"…sí, o sea cuando era posible que me entregaran los auto-informes (ríe) yo hacía una, o sea iba yo viendo cómo iban avanzando y en qué iban…"*

En cuanto a las dificultades, el asesor-formador comenta que, si bien la mayoría de las asesoras cumplía de manera habitual con las tareas, es decir, llegaban a las sesiones de acompañamiento con la tabla de análisis solicitada y los auto-informes elaborados, solo algunas de ellas las enviaban con antelación, con lo cual no se percibía con los elementos necesarios para ofrecer ayudas más ajustadas a los procesos de asesoramiento de esas asesoras:

> *"…los casos en los que no podía tener ese insumo pues me costaba trabajo ¿no?..."*
>
> *"…pero, la situación es que, no me lo enviaban antes (ambos ríen) ¿no? como para yo poder, tener una idea y entonces poder hacer como que ayudas más específicas a cada asesoramiento…"*

Como recoge la Tabla 5.18, el asesor-formador, con respecto al ***tiempo de las sesiones***, identifica dos dificultades y emite una valoración positiva.

Tabla 5.18

Frecuencia de los códigos específicos abordados por el asesor-formador en la entrevista de valoración de la fase de acompañamiento, relacionados con el tiempo de las sesiones

No.	Códigos específicos	Códigos Transversales		
		Valoraciones positivas	Valoraciones negativas	Dificultades
5	Tiempo de las sesiones	1	0	2
	Totales	1	0	2

En cuanto las dificultades, menciona que el hecho de no haber ocupado las dos horas y media que se tenían contempladas desde el diseño para desarrollar las sesiones de acompañamiento provocó que, cuando se compartía el análisis de la práctica de las asesoras, en algunos momentos se profundizara más en algunos procesos de asesoramientos que en otros. Al mismo tiempo, comparte que, aunque ya estaban pactadas y acordadas las sesiones de acompañamiento con anticipación, surgían imprevistos que impactaban en el tiempo de las sesiones, ya que las asesoras tenían que desarrollar otras tareas (propias de sus restantes actividades):

> *"a mí, me hubiera gustado que si hubieran sido las dos horas y media, ¿Por qué? Porque pues, siento que hubiéramos podido profundizar más, hubiéramos podido escuchar como con mayor detenimiento a cada una de las asesoras, porque había unas, claro, que al principio se extendían porque pues sentían que…, y al final las otras eran como que ta, ta, ta, ta, porque sentíamos que se acababa el tiempo…"*

> *"…no se ocupó más tiempo porque ellas tenían otras actividades ¿no? entonces, así como que – (dice el nombre del asesor-formador) ya son las tal y tenemos que… no sé qué-, entonces también por esas cuestiones teníamos que acortar a veces…"*

Con todo y esto, el asesor-formador valora como positivo que el tiempo que se dedicaba a las sesiones se aprovechaba al máximo y que se hacía todo lo posible para que las asesoras obtuvieran algunas herramientas que les permitieran identificar aquellas situaciones que

debían mejorar en sus procesos de asesoramiento. Sin embargo, insiste en que el haber podido ocupar todo el tiempo que se tenía pensado hubiera sido lo ideal:

> *"…yo creo que lo que se pudo hacer en las sesiones fue bueno, o sea ¡sí!, pero que hubiera sido mejor ocupar las dos horas y medias yo creo que sí, hubiera sido lo ideal…"*

La Tabla 5.19 nos permite identificar la valoración que hace el asesor-formador acerca de ***las sesiones previas a las sesiones de acompañamiento*****.**

Tabla 5.19

Frecuencia de los códigos específicos abordados por el asesor-formador en la entrevista de valoración de la fase de acompañamiento, relacionados con las sesiones previas a las sesiones de acompañamiento

No.	Códigos específicos	Códigos Transversales		
		Valoraciones positivas	Valoraciones negativas	Dificultades
6	Sesiones previas a las sesiones de acompañamiento	0	0	2
	Totales	0	0	2

Como podemos observar, el asesor destaca como una dificultad que estas sesiones que se tenían previstas desde el diseño original de la fase no pudieran llevarse a la práctica debido a algunas cuestiones de organización de las tareas y actividades que las asesoras desarrollan, aparte de la función de asesoría. Al mismo, cree que de haberse desarrollado estas sesiones como estaban previstas, se hubiera contribuido a lograr un apoyo entre pares dentro de las sesiones de acompañamiento:

> *"…Entonces, en primer lugar, esas sesiones previas entre ellas, no se pudieron realizar, eh, por cuestiones de organización de ellas, o sea, en sus tiempos, en sus diversas actividades, no se pudieron reunir previamente a nuestras reuniones conjuntas ¿no?, eso pues, obviamente eh…modifico, las sesiones, las que ya teníamos en conjunto…"*

> *"…pero que sí hubiera sido, por lo que se vivió ¿no?, por lo que yo, que si hubiera sido importante tener ese espacio previo como, sí no se podía contar con los auto-informes, o sea que ellas se contaran un poco*

más sobre el proceso de asesoramiento, en dónde estaban, este, en qué fase, los procedimientos…"

Como se puede ver en la Tabla 5.20, las valoraciones que hace el asesor-formador sobre el ***cumplimiento de los objetivos de la fase de acompañamiento*** están muy equilibradas.

Tabla 5.20

Frecuencia de los códigos específicos abordados por el asesor-formador en la entrevista de valoración de la fase de acompañamiento, relacionados con el cumplimiento del objetivo de la fase de acompañamiento

No.	Códigos específicos	Códigos Transversales		
		Valoraciones positivas	Valoraciones negativas	Dificultades
7	Cumplimiento del objetivo de la fase de acompañamiento	1	1	0
	Totales	1	1	0

Por un lado, hace una valoración positiva resaltando que se ha alcanzado el objetivo de la fase debido a que se favoreció la reflexión sobre la práctica real y situada de las asesoras al analizar sus procesos de asesoramiento en cada una de las sesiones. Sin embargo, y muy vinculada a esta misma idea, se plantea la valoración negativa, haciendo mención de que, si bien se logra que las asesoras comenten, discutan y analicen su práctica, sería necesario profundizar más y brindar ayudas más concretas a cada una de las asesoras:

"…yo creo que sí se lo logró el que ellas pudieran eh compartir sus asesoramientos, cómo los iban desarrollando, qué dificultades, qué logros…"

"…lo que yo creo, la medida ahí es donde yo creo que hizo un poquito más de falta por esas situaciones de los, de las diferencias en el ritmo del asesoramiento…"

En la Tabla 5.21 podemos identificar que el asesor-formador emite dos valoraciones positivas sobre el ***papel de los participantes*.**

Tabla 5.21

Frecuencia de los códigos específicos abordados por el asesor-formador en la entrevista de valoración de la fase de acompañamiento, relacionados con el papel de los participantes

No.	Códigos específicos	Códigos Transversales		
		Valoraciones positivas	Valoraciones negativas	Dificultades
8	Papel de los participantes	2	0	0
	Totales	2	0	0

En ese sentido, resalta su disposición para el trabajo, su actitud de apertura para compartir y escuchar a sus compañeras, así como el respeto hacía las opiniones de los demás, lo que provocó que se generara un clima de confianza que les permitiera decir las cosas que pensaban y sentían. Esta situación consintió al asesor-formador tomar en cuenta las necesidades de las asesoras y hacer los cambios necesarios en el diseño de las sesiones de acompañamiento.

> *"…sí, sí, fue buena, como dispuestas, compartiendo…"*

> *"…es que se sentían muy en confianza ¿no? como muy…de decir tal cual –estoy frustrada, –esto no me está gustando porque no estoy cumpliendo como a mí me gustaría-… o sea el hecho de que te dijeran las cosas (ríe) tan así…me pareció que era, por el ambiente que se había generado de confianza y de, que no se iba a juzgar…"*

Con relación a la ***valoración de las sesiones***, podemos observar en la tabla 5.22 que el asesor-formador emite dos valoraciones positivas.

Tabla 5.22

Frecuencia de los códigos específicos abordados por el asesor-formador en la entrevista de valoración de la fase de acompañamiento, relacionados con la valoración de las sesiones

No.	Códigos específicos	Códigos Transversales		
		Valoraciones positivas	Valoraciones negativas	Dificultades
9	Valoración de las sesiones	2	0	0
	Totales	2	0	0

A través de estas valoraciones destaca que estas sesiones contribuyeron en conjunto a que las asesoras transfirieran a su práctica el contenido aprendido durante la fase intensiva del

proceso de formación. Destaca al mismo tiempo que las sesiones, al dirigirse a analizar la práctica de las asesoras, permitieron que fueran tomando decisiones y ajustaran su intervención, una vez compartido y discutido con las otras asesoras:

> *"…o sea yo creo que a ellas les parecían importantes estas sesiones, además, independientemente de lo que yo piense, pero para ellas eran importante esos espacios de encontrarse conmigo, de encontrarse con sus compañeras, de compartir cómo les estaba yendo, de escuchar a las otras para tomar ideas ¿no?, entonces yo creo que sí eso no se hubiera dado, la transferencia del contenido, de la estrategia, hubiera sido más difícil…"*

> *"…esos espacios permitieron que ellas se centraran en cuestiones que eran importantes analizar y, en consecuencia, pues tomar decisiones para la mejora de…"*

Como muestra la Tabla 5.23, el asesor-formador identifica dos dificultades relacionadas con los ***procesos de asesoramiento*** que están desarrollando las asesoras.

Tabla 5.23

Frecuencia de los códigos específicos abordados por el asesor-formador en la entrevista de valoración de la fase de acompañamiento, relacionados con el desarrollo de los procesos de asesoramiento

No.	Códigos específicos	Frecuencia	Códigos Transversales		
			Valoraciones positivas	Valoraciones negativas	Dificultades
10	Desarrollo de los procesos de asesoramiento	2	0	0	2
	Totales	2	0	0	2

La primera de ellas tiene que ver con las expectativas que las asesoras tenían sobre sus propios procesos de asesoramiento, es decir, ellas consideraban que para la primera sesión de acompañamiento, estarían más avanzadas respecto a la aplicación de la estrategia, y sin embargo esto no se presentó así. En la segunda dificultad, expresa que las asesoras comentan frustración al no cumplir con los tiempos que tenían considerandos en sus planeaciones, remarcando que esto se debe a la multiplicidad de tareas que deben desarrollar, además del trabajo de asesoría al plantel:

"…en esa sesión también siguieron muchos comentarios de ellas con relación a inquietudes, temores a inseguridades, a insatisfacciones, se podría decir hasta cierto punto, porque… eh… sentían que no estaban llevando el proceso de asesoramiento como ellas quisieran, o sea, esa sesión la tuvimos, noviembre principios de diciembre y, para ese tiempo ellas ya querían estar en la fase 5 casi ¿no? (se ríen) no tanto, pero muy avanzadas y, la mayoría de ellas seguía en la fase 1 y, o algunas en la fase 2; entonces estaban como nerviosas porque sentían que no habían hecho el trabajo como debía de haberse realizado…

"…porque la primera sesión… se sentían muy frus… una de ellas me dijo -es que me siento frustrada porque no puedo hacerlo cómo yo quisiera, y no es por mí-, me decía, -es porque tengo muchas otras cosas que hacer y que me cuesta trabajo estar más cerca con el jardín- y, me decía -siento que les estoy debiendo a la escuela, ellas confían en mí y yo no puedo cumplir como a mí me hubiera gustado- ¿no?..."

Sobre los ***materiales empleados*****,** el asesor-formador realiza una valoración positiva (ver Tabla 5.24).

Tabla 5.24

Frecuencia de los códigos específicos abordados por el asesor-formador en la entrevista de valoración de la fase de acompañamiento, relacionados a los materiales empleados

No.	Códigos específicos	Códigos Transversales		
		Valoraciones positivas	Valoraciones negativas	Dificultades
11	Materiales empleados	1	0	0
	Totales	1	0	0

En esta valoración, pone de manifiesto que le permitían (en particular, el auto-informe) obtener información sobre el desarrollo de los procesos de asesoramiento; es decir, le permitían conocer la fase en la que se encontraban, los logros obtenidos en ella, las dificultades a las que se habían enfrentado y una proyección de acciones para hacerle frente a esas y otras dificultades:

"…era eso… realmente a mí lo que me permitía tener el estado de la cuestión, o sea los auto-informes…"

Como refleja la Tabla 5.25, el asesor-formador expresa una valoración positiva acerca del ***contenido de las sesiones de acompañamiento*.**

Tabla 5.25

Frecuencia de los códigos específicos abordados por el asesor-formador en la entrevista de valoración de la fase de acompañamiento, relacionados con el contenido de las sesiones de acompañamiento

No.	Códigos específicos	Códigos Transversales		
		Valoraciones positivas	Valoraciones negativas	Dificultades
12	Contenido de las sesiones de acompañamiento	1	0	0
	Totales	1	0	0

En esta valoración, destaca su satisfacción con los tres núcleos que guiaban el análisis de la práctica de las asesoras, es decir, el asesor-formador considera que son adecuados para el funcionamiento de las sesiones:

"… No, yo creo que están bien… son adecuados para el funcionamiento de las sesiones…"

Para terminar, y en cuanto a los dos temas que aparecen en la entrevista, pero para los que el asesor-formador no manifiesta valoración o identifica dificultad alguna, podemos decir, que son tópicos que el asesor-formador considera como resultado de la experiencia vivida durante la fase de acompañamiento. Por un lado, identifica puntos que se pueden considerar para el rediseño del programa de formación, sobre todo de esta fase de acompañamiento, y por otro, cambios a introducir en la práctica futura de las asesoras.

Con relación a los *puntos a introducir en el programa de formación,* reconoce la necesidad de que dentro del proceso formativo exista un espacio, previo al análisis de la práctica de las asesoras, donde ellas puedan compartir el estado en el que se encuentran cada uno de los procesos de asesoramiento que se están desarrollando (intención que se tenía con las sesiones de trabajo de las asesoras previas a cada sesión de acompañamiento). Al mismo tiempo reconoce que es necesario introducir al inicio y al final de cada sesión un espacio en el cual se puedan puntualizar y valorar las propuestas de cambio que hacen las asesoras en su práctica:

"…introducir primero esta parte en la que se pudieran contextualizar y esta última como que ir centrando más o a, recordando ¿no? y a lo mejor también al inicio de la otra, de la otra este, sesión –oye de lo que dijiste que ibas a mejorar, cómo lo incorporaste ¿no? porque eso tampoco se hizo…"

"…Sí, incorporar eso a la sesión…"

Finalmente, en lo que concierne a *los cambios a introducir en la práctica de las asesoras*, el asesor-formador expresa que son las mismas asesoras las que identifican algunos beneficios del proceso formativo en el que han participado, destacando como necesarios y relevantes los espacios de discusión y análisis de su práctica:

"…sí, bueno, solamente una de ellas lo comentó, así como que, o dos de ellas, -es que yo creo que estos espacios deberían de formar parte de nuestra actuación ¿no?, fuera de esta estrategia de asesoramiento…"

"…es importante que nos reunamos y que podamos tener estos espacios de compartir lo que estamos haciendo y de intercambiar ideas para mejorar…"

"…Entonces estaban en el plan de que –sí, tenemos que hacerlo esto, ya de manera, como, instaurarlo en nuestra práctica cotidiana ¿no?-…"

5.4.2. En síntesis…

Una vez presentado el análisis de los datos, podemos decir que:

1. De manera global, el asesor-formador se encuentra altamente satisfecho con la fase de acompañamiento, siendo las valoraciones positivas claramente más frecuentes que las valoraciones negativas.
2. De los elementos de la fase de acompañamiento, el asesor-formador solamente valora como negativos dos aspectos. Uno, relacionado con aspectos de su rol en estas sesiones, específicamente su insatisfacción al no poder atender las demandas particulares de las asesoras. El segundo, afirmando que, si bien considera que se

alcanzó el objetivo global de esta fase del proceso, cree que sería necesario profundizar más y brindar ayudas más concretas a cada una de las asesoras.

3. En la fase de acompañamiento se presentan dificultades en un mayor número de aspectos que en la fase intensiva. Estas dificultades se relacionan con dos tipos de fenómenos: actividades y/o acciones que no se llevaron a cabo por parte de las asesoras, o de las asesoras y el asesor-formador (tareas realizadas por las asesoras, el tiempo de las sesiones, las sesiones previas a las sesiones de acompañamiento, dinámica de las sesiones); y situaciones que no permitieron el desarrollo eficaz de la fase (rol del asesor-formador, desarrollo de los procesos de asesoramiento).
4. Los cambios introducidos a lo largo de la fase de acompañamiento favorecieron, en la percepción del asesor, la motivación e interés de las asesoras para continuar participando del proceso formativo, debido a que estos se realizan considerando sus necesidades.
5. Para el asesor-formador, tanto las condiciones emocionales y afectivas como la transferencia de lo aprendido a la práctica continúan siendo elementos importantes que se deben cuidar y equilibrar a lo largo de todo el proceso formativo.
6. Para el asesor-formador, las sesiones que conforman la fase de acompañamiento, son espacios valiosos y necesarios para promover el análisis de la práctica de las asesoras, pero sobre todo para favorecer la transferencia de lo aprendido en la fase intensiva a la práctica real de las asesoras.

5.4.3. Satisfacción de las asesoras con relación a la fase de acompañamiento del proceso de asesoramiento

En este apartado incluimos los resultados obtenidos sobre el nivel de satisfacción que las asesoras muestran sobre la fase de acompañamiento del proceso de formación. Como se recordará, la fuente de obtención de datos fue una entrevista realizada a cada una de las asesoras al concluir las sesiones de esta fase del proceso de formación. El análisis de contenido se llevó a cabo de la misma forma que para la fase intensiva, iniciando con un análisis inductivo para posteriormente, y sobre los mismos datos, llevar a cabo un análisis deductivo.

Presentamos a continuación, en primer lugar, los resultados del análisis inductivo, para posteriormente mostrar los resultados del análisis deductivo. Cerraremos el apartado, presentando las conclusiones a las que llegamos una vez realizados ambos análisis.

5.4.3.1. Análisis inductivo

El análisis inductivo identificó, en un primer momento, ***41 códigos*** en el discurso de las asesoras relativos a la valoración y satisfacción con las sesiones que se desarrollaron en la fase de acompañamiento del proceso de formación. Estos códigos se enlistan a continuación:

1. Apertura por parte del asesor-formador
2. Aportes de la estrategia para mejorar su práctica
3. Aportes de los instrumentos empleados
4. Aportes del acompañamiento a la reflexión
5. Apoyo del asesor-formador para avanzar
6. Aprendizajes obtenidos
7. Atención individual del asesor-formador
8. Ayuda permanente del asesor-formador
9. Ayudas del asesor-formador antes de las sesiones
10. Beneficios del trabajo colaborativo
11. Buena organización de las sesiones
12. Cambio de representaciones sobre lo que es asesorar
13. Cambios en su práctica
14. Clima de las sesiones
15. Condiciones de aplicación de la estrategia de asesoramiento
16. Debilidades identificadas en su práctica
17. Estrategia como apoyo a la reflexión
18. Experiencia de formación agradable
19. Asesor-formador comprensivo
20. Asesor-formador guía
21. Asesor-formador preparado
22. Asesor-formador que escucha
23. Asesor-formador, dispuesto, flexible
24. Instrumentos como apoyo a la reflexión
25. Necesidad de conocer y compartir con las asesoras
26. Necesidad de motivación por parte del asesor-formador
27. Necesidad de un acompañamiento permanente
28. Propuesta de mejora a la estrategia de asesoramiento
29. Propuesta de mejora para el acompañamiento
30. Práctica pasada de las asesoras
31. Satisfecha con lo aprendido
32. Su rol en la formación
33. Utilidad de la estrategia de asesoramiento
34. Valoración positiva de la estrategia de asesoramiento
35. Valoración positiva de las actividades
36. Valoración positiva de las sesiones de acompañamiento
37. Valoración positiva de las tareas previas
38. Valoración positiva de los instrumentos empleados
39. Valoración positiva del tiempo
40. Valoración negativa del auto-informe
41. Vuelta a la práctica asesora habitual

Tras esta identificación, agrupamos estos códigos en categorías más generales, estableciéndose así ocho categorías. Las categorías son similares a las establecidas para la fase intensiva, si bien desaparecen cuatro de las nueve categorías identificadas en aquella fase (miedos, inquietudes y dudas de las asesoras para transferir lo aprendido a su práctica, expectativas sobre el proceso de formación, expectativas sobre los procesos de asesoramiento y valoración positiva de su desempeño) aparecen tres categorías nuevas relacionadas con la transferencia de los conocimientos adquiridos a su práctica, el papel de los participantes y aprendizajes obtenidos/resultados de aprendizaje. La Tabla 5.26 nos muestra las ocho categorías:

Tabla 5.26

Categorías relacionadas con la valoración y satisfacción de las asesoras participantes con la fase de acompañamiento del proceso de formación

No	Categorías	Descripción
1	Condiciones afectivas y emocionales	En esta categoría se incluyen aquellos códigos en los cuales las asesoras hacen evidente, situaciones que generaron el establecimiento de un clima de confianza y seguridad para el desarrollo de las sesiones de la fase
2	Rol del asesor-formador	En esta categoría se incluyen aquellos códigos que ponen de manifiesto el papel que desempeñó el asesor-formador a lo largo de la fase, considerando las actuaciones que las asesoras destaquen como favorecedoras o no del mejor desarrollo de las sesiones
3	Cambio en las representaciones/prácticas de las asesoras	En esta categoría se incluyen los códigos en cuyas citas se haga evidente en el discurso un cambio en las representaciones de las asesoras sobre su función de asesoría, ya sea haciendo referencia a las debilidades identificadas o a los cambios que realizaron durante la aplicación de la estrategia de asesoramiento
4	Práctica habitual de las asesoras	En esta categoría se incluyen los códigos en que las asesoras ponen de manifiesto la forma en que acostumbraban desarrollar el proceso de asesoría antes de conocer esta estrategia de asesoramiento
5	Organización/ Desarrollo del proceso de formación	En esta categoría se incluyen los códigos en que se realizan comentarios relacionados con la organización y desarrollo de las sesiones, contenidos, actividades y materiales de esta fase del proceso de formación
6	Transferencia de los conocimientos adquiridos	En esta categoría se incluyen los códigos en cuyas citas las asesoras manifiesten aspectos relacionados con la aplicación de los conocimientos adquiridos durante la fase
7	Papel de los participantes	En esta categoría se incluyen los códigos en las que las asesoras hablan sobre su desempeño en la fase

8	Aprendizajes obtenidos/resultados de aprendizaje	En esta categoría se incluyen los códigos en las que las asesoras ponen de manifiesto los aportes de la estrategia de asesoramiento a su práctica asesora.

La Tabla 5.27 muestra los códigos completos que se incluyen en cada una de las categorías.

Tabla 5.27

Categorías de análisis y códigos asociados para conocer la valoración y satisfacción de las asesoras participantes con la fase de acompañamiento del proceso de formación

No	Categorías	Descripción	Códigos asociados
1	Condiciones afectivas y emocionales	En esta categoría se incluyen aquellos códigos en los cuales las asesoras hacen evidentes situaciones que generaron el establecimiento de un clima de confianza y seguridad para el desarrollo de las sesiones de la fase.	1. Apertura por parte del asesor-formador 2. Beneficios del trabajo colaborativo 3. Clima de las sesiones 4. Experiencia de formación agradable 5. Necesidad de conocer y compartir con las asesoras 6. Necesidad de un acompañamiento permanente
2	Rol del asesor-formador	En esta categoría se incluyen aquellos códigos que ponen de manifiesto el papel que desempeñó el asesor-formador a lo largo de la fase, considerando las actuaciones que las asesoras destaquen como favorecedoras o no del mejor desarrollo de las sesiones	7. Atención individual del asesor-formador 8. Apoyo del asesor-formador para avanzar 9. Ayuda permanente del asesor-formador 10. Ayudas del asesor-formador antes de las sesiones 11. Asesor-formador comprensivo 12. Asesor-formador guía 13. Asesor-formador preparado 14. Asesor-formador que escucha 15. Asesor-formador dispuesto, flexible 16. Necesidad de motivación por parte del asesor-formador
3	Cambio en las representaciones/ prácticas de las asesoras	En esta categoría se incluyen los códigos en cuyas citas se haga evidente en el discurso un cambio en las representaciones de las asesoras sobre su función de asesoría, ya sea haciendo referencia a las debilidades identificadas o a los cambios que realizaron durante la aplicación de la estrategia de asesoramiento	17. Cambio de representaciones sobre lo que es asesorar 18. Cambios en su práctica 19. Debilidades identificadas
4	Práctica habitual	En esta categoría se incluyen los	20. Vuelta a la práctica asesora

	de las asesoras	códigos en que las asesoras ponen de manifiesto la forma en que acostumbraban desarrollar el proceso de asesoría antes de conocer esta estrategia de asesoramiento.	habitual 21. Práctica pasada de las asesoras
5	Organización/ Desarrollo del proceso de formación	En esta categoría se incluyen los códigos en que se realizan comentarios relacionados con la organización y desarrollo de las sesiones, contenidos, actividades y materiales de esta fase del proceso de formación	22. Instrumentos como apoyo a la reflexión 23. Buena organización de las sesiones 24. Valoración positiva de la estrategia de asesoramiento 25. Valoración positiva de las actividades 26. Valoración positiva de las sesiones de acompañamiento 27. Valoración positiva de las tareas previas 28. Valoración positiva de los instrumentos empleados 29. Valoración positiva del tiempo 30. Valoración negativa del auto-informe 31. Aportes de los instrumentos empleados 32. Aportes del acompañamiento a la reflexión 33. Propuesta de mejora a la estrategia de asesoramiento 34. Propuesta de mejora para el acompañamiento
6	Transferencia de los conocimientos adquiridos	En esta categoría se incluyen los códigos en cuyas citas las asesoras manifiesten aspectos relacionados con la aplicación de los conocimientos adquiridos durante las fases	35. Condiciones de la aplicación de la estrategia de asesoramiento
7	Papel de los participantes	En esta categoría se incluyen los códigos en las que las asesoras hablan sobre su desempeño en la fase	36. Su rol en la formación
8	Aprendizajes obtenidos/resultados de aprendizaje	En esta categoría se incluyen los códigos en las que las asesoras ponen de manifiesto los aportes de la estrategia de asesoramiento a su práctica asesora.	37. Satisfecha con lo aprendido 38. Aprendizajes obtenidos 39. Aportes de la estrategia para mejorar su práctica 40. Estrategia como apoyo a la reflexión 41. Utilidad de la estrategia de asesoramiento

Consideramos estas ocho categorías como los tópicos principales de los que hablan las asesoras durante la entrevista. Cada uno de estos tópicos tiene una presencia diferente en

el discurso de las asesoras. Esta presencia puede establecerse a partir de la aparición de los códigos agrupados en cada una de las categorías. La Tabla 5.28 recoge esta información en términos de frecuencia de los fragmentos de discurso de las asesoras que corresponden a cada una de estas categorías.

Tabla 5.28

Frecuencia de cada uno de los tópicos o categorías principales de los que hablan las asesoras en la entrevista de valoración de la fase de acompañamiento

Categorías	Frecuencia
Organización/Desarrollo del proceso de formación	66
Aprendizajes obtenidos/Resultados de aprendizaje	27
Condiciones afectivas y emocionales	20
Rol del asesor-formador	20
Cambio en las representaciones/práctica de las asesoras sobre su función	18
Transferencia de los conocimientos adquiridos	12
Práctica habitual de las asesoras	6
Papel delos participantes	3
Totales	172

Como muestra la Tabla 5.28, el tópico con más presencia es el de organización/desarrollo del proceso de formación, seguido por los aprendizajes obtenidos/resultados de aprendizaje; las condiciones afectivas y emocionales ocupa el tercer puesto y el cuarto es ocupado por los comentarios que hacen las asesoras sobre el rol del asesor-formador. Le siguen los cambios en las representaciones/práctica de las asesoras y la transferencia de los conocimientos adquiridos.

Seguiremos abordando con mayor profundidad lo dicho por las asesoras en cada una de las categorías, presentándolas en orden de mayor a menos presencia.

Con relación a la ***organización/desarrollo del proceso de formación,*** los temas que integran esta categoría y la frecuencia con la que las asesoras los discuten se recogen en la Tabla 5.29.

Tabla 5.29

Frecuencia de temas tratados por las asesoras en la entrevista de valoración de la fase de acompañamiento relacionados con la organización/desarrollo del proceso de formación

Organización/Desarrollo del proceso de formación	
Códigos	**Frecuencia**
Valoración positiva de los instrumentos empleados	12
Valoración positiva de la estrategia de asesoramiento	11
Valoración positiva de las sesiones de acompañamiento	9
Valoración positiva del tiempo	9
Buena organización de las sesiones	5
Aportes del acompañamiento a la reflexión	5
Valoración positiva de las actividades	4
Valoración positiva de las tareas previas	2
Propuesta de mejora al acompañamiento	2
Instrumentos como apoyo a la reflexión	2
Propuesta de mejora a la estrategia de asesoramiento	2
Aportes de los instrumentos empleados	2
Valoración negativa del auto-informe	1
Totales	66

En esta categoría, las asesoras manifiestan satisfacción con relación a los instrumentos que se emplearon a la largo de las sesiones de acompañamiento, ya que consideran que fueron de ayuda para centrar el análisis que tenían que hacer sobre su práctica, y en consecuencia para poder ajustar sus comentarios durante las sesiones; también comentan que son instrumentos que serán de ayuda en sus futuros procesos de asesoramiento, ya que les permiten poner el foco de su reflexión en aspectos importantes de su práctica:

> *"…te digo, es centrar la información, parece que uno la sabe y la tiene presente, pero desglosarla a través de las preguntas y reflexionar exactamente para poderlas escribir…este…pues es eso, ubicarte ¿no? mejor…en qué es exactamente lo que está funcionando y qué es lo que te está fallando…"*

> *"…las tablas de análisis pues considero que también, o sea, son muy puntuales, muy claras y pues realmente es rescatar eso en qué habíamos avanzado, qué habíamos logrado, qué dificultades y qué debíamos mejorar…"*

> *"…considero que sí fueron pertinentes esos instrumentos también, sí y, eso también me va ayudar a mí a… ya mejorar, para posteriores casos de asesoramiento que yo también haga… para ampliar mí práctica ¿no?..."*

En este tema, una de las asesoras hace una valoración negativa de uno de los instrumentos que se emplearon a lo largo de la fase de acompañamiento, manifestando que le parecía que la información que se solicitaba era repetitiva:

> *"…te lo comentamos, lo del auto-informe, había algunos elementos del auto-informe que sentíamos como repetitivos…"*

En cuanto a la estrategia de asesoramiento, contenido del proceso de formación tanto en la fase intensiva como en la fase de acompañamiento, las asesoras emiten un total de 11 valoraciones positivas, y una de las asesoras comenta la necesidad de mejorar la estrategia en un aspecto. Este comentario se dirige a proponer una fase previa a la fase 1 de la estrategia, en la cual se contemplen algunos procedimientos que le propongan cómo acercarse a la escuela y construir un diagnóstico en conjunto de la situación del colectivo de profesores.

> *"…entonces, esa parte como… como que yo pondría algo así, como algo diagnóstico…"*

Las valoraciones positivas destacan que la estrategia, al organizarse por fases y procedimientos, les permite tener claridad de lo que deben hacer y de los procesos que deben cuidar al desarrollar el asesoramiento, así como respetar el ritmo de los asesorados en el proceso de cambio de su práctica. Al mismo tiempo, reconocen que las fases y los procedimientos les ayudan a organizar mejor su intervención, y en consecuencia ven viable su aplicación para lograr cambios en las prácticas de los profesores:

> *"…pues con este tipo de asesoramiento es más pausado, dar más libertad, de ir más al ritmo de los mismos asesorados…"*

> *"…esta estrategia de asesoramiento…lo que referimos hacía ella, creo que siempre fue… nos gustaba porque te va dando paso a paso lo que tienes que hacer ¿no?... o sea, cada fase a su vez tiene sus procedimientos y aparte te está aportando algunas otras cuestiones, estrategias, válgase la redundancia, de esta estrategia general o más bien, como instrumentos que te pueden apoyar para desarrollarla ¿no? como lo de los recursos discursivos y todas estas cuestiones…"*

> *"…lo que yo veo de la estrategia, lo que yo te mencionaba el último día de la sesión que tuvimos, era que te ayuda a tener claridad de los*

procesos que tú debes de cuidar, o seguir… o sea, que es como un camino que finalmente te va orientando…"

"…esta es una estrategia que me marca muy bien los pasos que yo tengo que seguir para ser un asesor que vaya de acuerdo con un enfoque que permita finalmente, que guía al colectivo a obtener su autonomía…"

Otro elemento que se destaca como importante dentro de esta categoría es la satisfacción que las asesoras manifiestan con las sesiones de acompañamiento y en general con esta fase del proceso de formación. Las asesoras destacan que las sesiones de acompañamiento estuvieron bien organizadas, que el acompañamiento les permitió detenerse a reflexionar sobre el proceso de asesoramiento que estaban desarrollando y que al mismo tiempo les permitió obtener ayudas tanto del asesor-formador como del resto de las asesoras:

"…creo que se organizaron bien…"

"…fue un acompañamiento que nos permitió precisamente eso, ir avanzando con base a las reflexiones que surgían de nuestra práctica, con las sugerencias que nos daba el asesor-formador y entonces, me parece que las sesiones eran efectivas en ese sentido…"

"…eso fue bueno, a pesar de que era vía electrónica, pues comentar cada quien como iba, pues creo que, aparte de que se daba a conocer al asesor-formador para que nos pudiera dar respuestas a las dudas y eso, pues también, entre nosotros había una retroalimentación de lo que estaba pasando cada una…"

"…ir viendo qué dificultades íbamos teniendo, qué logros que eran puntuales para también ir compartiendo esa experiencia y al escuchar a las demás compañeras pues ver de eso que me sirve a mí ¿no? o a lo que me puedo enfrentar pues porque íbamos de diferente manera, de diferentes etapas y procedimientos…"

En este marco de valoraciones positivas, una de las asesoras manifiesta como necesario hacer algunos cambios en estas sesiones; por una parte, propone que sean sesiones más frecuentes (en este caso, se dieron cuatro sesiones de seguimiento), y por otra, que además de las sesiones colectivas, también se brinde un acompañamiento individual:

"…la sugerencia hubiese sido, que fueran más seguidas… aja… tal vez, una cada quince días…"

"…como que cada quien tenía diferente situación en los jardines, como que son muy… cada jardín es un mundo ¿no? y, un mundo de necesidades y, un mundo de dificultades, entonces como que si tener tiempo de combinarlo, a veces si colectivo, pero a veces también algo como tutoría, como un acompañamiento individual…"

En la Tabla 5.30 que a continuación se presenta, se visualizan los resultados de la categoría ***aprendizajes obtenidos/resultados de aprendizaje.***

Tabla 5.30

Frecuencia de temas tratados por las asesoras en la entrevista de valoración de la fase de acompañamiento relacionados con los aprendizajes obtenidos/Resultados de aprendizaje

Aprendizajes obtenidos/Resultados de aprendizaje	
Códigos	**Frecuencia**
Aportes de la estrategia para mejorar su práctica	8
Estrategia como apoyo a la reflexión	7
Aprendizajes obtenidos	5
Utilidad de la estrategia de asesoramiento	4
Satisfecha con lo aprendido	3
Totales	27

En cuanto a esta categoría las asesoras reconocen que la estrategia les permite mejorar su práctica, ya que les brinda elementos discursivos para dialogar, tomar acuerdos y argumentar sus aportaciones, así como ayudar a los asesorados a concretar sus ideas:

"…yo creo que sí va mejorando mi propia práctica porque va tomando en cuenta más elementos que a lo mejor pues yo dejaba de lado y que es muy importante esto del dialogar, de tomar acuerdos, de argumentar y de realmente llegar a concretar una idea…"

"…yo creo que sí, esta parte de los recursos discursivos yo creo que eso ayudó bastante a esclarecer porque las cosas se hacían, a lo mejor no tantas esas palabras, pues si se empleaban, pero no del todo, entonces, son valiosos para uno utilizarlos en la práctica…"

Al mismo tiempo, manifiestan que el haber aplicado la estrategia del asesoramiento les permitió aprender que los procesos de asesoramiento con esta estrategia son "lentos" pero al mismo tiempo más efectivos, ya que los avances que presentan los profesores son más significativos:

> *"…las fases te van ayudando, te van guiando, y eso a su vez te ayuda a organizarte mejor… eh… y me parece que, con esta organización, los resultados son mejores… eh… sí es un poco más lento, bueno, bastante más lento, pero es como, sí es efectivo, aunque sean pasos cortos pero que sean significativos los avances con las maestras…"*

También manifiestan estar satisfechas con lo aprendido al comentar que se daban cuenta de las cosas que debían mejorar, ya que lograban identificar en qué momento debían intervenir, cómo hacerlo y para qué:

> *"…que eso mismo también eso mismo me hacía ver que –a bueno aquí las tengo que dejar más- o ver que ejes de reflexión yo tenía que hacer ¿no? o de qué manera esa información que yo tenía… poderla sistematizar y realmente ser objetiva ¿no? en lo que ellos querían decir…"*

En este mismo sentido, las asesoras manifiestan haber aprendido a reconocer sus potencialidades, a valorar sus competencias y sobre todo se dieron cuenta de que pueden hacer frente a algunas dificultades que se les presenten en el desarrollo de los procesos de asesoramiento:

> *"…o sea sí porque aprendí, me reconocí y vi mi potencialidad, me descubrí nuevas potencialidades, y también en la resolución de conflictos…*"

El tercer tema que se trata con mayor frecuencia es el de las ***condiciones afectivas y emocionales*****.** Con relación a este, las asesoras hablan sobre todo sobre los beneficios del trabajo colaborativo (ver Tabla 5.31).

Tabla 5.31

Frecuencia de temas tratados por las asesoras en la entrevista de valoración de la fase de acompañamiento relacionados con las condiciones afectivas y emocionales

Condiciones afectivas y emocionales	
Códigos	**Frecuencia**
Beneficios del trabajo colaborativo	10
Apertura del formador	3
Experiencia de formación agradable	3
Necesidad de conocer y compartir con las asesoras	2
Necesidad de acompañamiento permanente	1
Clima de las sesiones	1
Totales	20

En este sentido, las asesoras ponen de manifiesto que esta situación les permitió buscar ayuda con algunas de las asesoras y sentirse acompañadas todo el tiempo, no solo por el asesor-formador, sino también por sus compañeras:

> *"…dije bueno no a ver tengo que buscar ese apoyo y esa ayuda ¿no?, entonces sí lo busqué con la compañera (dice el nombre de otra de las asesoras) que hacia el tema que, bueno hacía el contenido de mejora que estaba, y que siento que ella tiene elementos…"*

> *"…incluso la participación de nosotras, a esta parte tan importante de acompañarnos, no tan solo con el hecho de saber de qué, el asesor-formador estaba ahí viéndonos y escuchándonos…"*

> *"…se me facilitaba al compartirlo cuando nos reuníamos, y, pues eso, la retroalimentación que había entre todas ¿no? independientemente de que no pudiéramos estar físicamente reuniéndonos constantemente…"*

Al mismo tiempo, reconocen como valioso el hecho de compartir con el resto de las asesoras su experiencia, ya que podían tomar ideas para incorporarlos a sus procesos de asesoramiento:

> *"…de reconocer y de tomar algunos comentarios que las compañeras hacían de cómo ellas lo llevaban a cabo en sus jardines y de ahí tomaba yo lo retomaba nuevas ideas para tomar esas estrategias con mi colectivo…"*

También comentan que el haber trabajado con todas las asesoras y no únicamente con las que puedes ser más afín les permitió aprender de todas:

> *"…en algunos momentos me tocó con algunas compañeras en algunos con otras y en esa parte de aprender a aprender con otros, y de darte la oportunidad porque a veces nada más trabajas con unas personas o a veces eres más a fin con otras, pero creo que de todas se aprende…"*

Del mismo modo, ponen de manifiesto que el clima que se vivió dentro de las sesiones les permitía expresarse libre y abiertamente sobre lo que estaban experimentando cada una dentro de sus procesos de asesoramiento, lo que les lleva a valorar que el trabajo que se desarrolló en estas sesiones fue una experiencia agradable:

"…porque fue como con libertad ¿no? de expresar, así como que, abiertamente lo que te decía yo, los logros y avances y lo que podíamos mejorar…"

"…fue agradable, fue una buena experiencia la verdad…"

En cuanto a la categoría ***rol del asesor-formador***, las asesoras hacen un mayor número de valoraciones positivas de su desempeño (ver Tabla 5.32).

Tabla 5.32

Frecuencia de temas tratados por las asesoras en la entrevista de valoración de la fase de acompañamiento relacionados con el rol del asesor-formador

Rol del asesor-formador	
Códigos	**Frecuencia**
Asesor-formador dispuesto/flexible	5
Ayuda permanente del asesor-formador	3
Asesor-formador comprensivo	2
Asesor-formador preparado	2
Necesidad de motivación por parte del asesor-formador	2
Asesor-formador guía	2
Apoyo del asesor-formador para avanzar	1
Ayudas del asesor-formador antes de las sesiones	1
Atención individual del asesor-formador	1
Asesor-formador que escucha	1
Totales	20

Así, las asesoras resaltan la disposición, la flexibilidad y comprensión del asesor-formador ante ciertas situaciones que se presentaban durante las sesiones de acompañamiento:

"…yo creo que… siempre ha habido esa apertura, esa disposición, ha sido muy clara, este… bastante flexible; entonces yo creo que sí, también fue puntualizando de por… si en algún momento nos confundíamos…"

"…es esa la comprensión, la flexibilidad y apoyo, y también de manera en cuanto a los contenidos ¿no? o sea que siempre clarificar, clarificando algo si teníamos alguna duda de cómo llevar a cabo cierto aspecto o sea siempre fue muy dispuesta y muy abierta…"

También afirman que el asesor-formador las guiaba, orientaba y promovía la reflexión sobre su práctica a lo largo de la fase de acompañamiento, ya sea antes, durante o después de las sesiones de acompañamiento, y gracias a esto pudieron avanzar en sus procesos de asesoramiento:

> *"…esas partes del asesoramiento, que nos orientaba y nos dijera -a ver te estas yendo por otro lado, o sea, recuerden que es importante que se tienen que centrar en-…"*
>
> *"…en las sesiones, trató siempre de estarnos orientando, de cuestionarnos…"*
>
> *"…pues como que tenía mucha claridad del proceso, a las mismas aportaciones que hacíamos y al también puntualizar varias cosas, creo que fue muy claro, muy preciso para uno avanzar…"*
>
> *"…me ayudaba a resolver las dudas, las inquietudes que yo tenía, este las ideas o las sugerencias que me hacía me ayudaban a mejorar en el proceso…"*
>
> *"…lo importante es que el asesor-formador siempre estuvo presente para apoyarnos en cualquier duda que teníamos, para apoyarnos con alguna idea de cómo resolver, e incluso al participar si el asesor-formador se daba cuenta que nos estábamos yendo por otro lado nos jalaba…"*

Del mismo modo, manifiestan que el asesor-formador preparaba sus sesiones de acompañamiento, que conocía los contenidos a trabajar y que eso le permitía guiarlas y ayudarlas:

> *"…a mí me parece que sí nos ayudó y que las sesiones fueron guiadas de manera adecuada ¿no? o sea, sí se notó que tenía preparado lo que iba a trabajar en cada una de las sesiones de acompañamiento…"*

En este marco de valoraciones positivas, una de las asesoras apunta, como elemento a mejorar, que necesitaba que el asesor-formador las motivara más para que se reunieran sin su presencia. Y que si se hubiera dado esta situación (reunirse con más frecuencia entre ellas) habrían podido ayudarse más durante el desarrollo de los procesos de asesoramiento:

> *"…quizá hubiera sido conveniente que nos motivara un poco a reunirnos sin necesidad de él…"*
>
> *"…creo, que nos pudimos haber ayudado entre todas, pero a lo mejor si el asesor-formador nos hubiera motivado a eso o incentivado a…"*

Los datos cuantitativos de la categoría ***cambio en las representaciones/práctica de las asesoras*** se presentan en la Tabla 5.33.

Tabla 5.33

Frecuencia de temas tratados por las asesoras en la entrevista de valoración de la fase de acompañamiento relacionados con el cambio en las representaciones/ práctica de las asesoras

Cambio en las representaciones/práctica de las asesoras	
Códigos	**Frecuencia**
Debilidades identificadas en su práctica	9
Cambio de representaciones sobre lo que es asesorar	6
Cambios en su práctica	3
Totales	18

Con relación a este tema las asesoras manifiestan que el haber experimentado esta fase del proceso de formación les permite identificar una serie de debilidades, que se relacionan, por un lado, con habilidades que deben desarrollar, y por otro con conocimientos que deben adquirir, para mejorar su práctica asesora:

> *"…sí porque… mmmm… ahí iba yo encontrando esas dificultades, esas cosas que yo aún tengo que pulir como asesor, de que sigue siendo mi "coco" eso de sistematizar…"*

> *"…son cuestiones de desarrollar algunas habilidades, yo te hablaba en su momento y te decía que sentía, y todavía lo siento y todavía no he hecho mucho al respecto, en el sentido de esta parte discursiva ¿no? y no porque no pueda hablar, pero, este… el hecho de poder comunicarme de manera asertiva ¿no? de ser tal vez más concreta en lo que quiero decir, no darle tantas vueltas…"*

> *"…que a mí me falta también, entonces sí, el aterrizarlo cuesta… por eso, porque debe de tener uno mucho dominio como asesor…"*

Al mismo tiempo, manifiestan haber cambiado algunas ideas sobre lo que es llevar a cabo un proceso de asesoramiento y lo que implica para ellas:

> *"…a romper mis esquemas, a dejarme guiar…todo tiene un orden, en cuanto a la asesoría eso es lo que he aprendido, o sea como que tiene que ser una asesoría ordenada…"*

> *"…ahora… es construir entre todos…"*

> *"…pero como que tengo claro las tareas de construcción, desde… en colectivo, individual, de cómo realmente tú tienes que ser más consiente de todas las tareas que les encargas a los asesorados, las tareas que les pones, las actividades y también de los recursos discursivos ¿no?, porque como que los manejamos así sin ton, ni son, pero al hacerte consiente de ellos, vas como que desarrollando mejores habilidades para la asesoría…"*

Y afirman que durante la aplicación de la estrategia ya notaron algunos cambios en su actuación, al no imponer y ayudar a los asesorados a que reconocieran sus debilidades y fortalezas y al no ser coercitivas durante el proceso de asesoramiento:

> *"…integramos esta parte del dejar que ellas sean las que se reconozcan a dónde están esas dificultades y también, que se reconozcan cuáles son esas posibilidades que ellas tienen para mejorar y también, esos logros que han tenido y que no los visualizan como tal…"*

> *"…siento que fui más, o más bien dándoles mayor libertad a las maestras con las que trabajé, este, me fui haciendo como más hábil en hacer preguntas para que a ellas les ayudara a su vez, a tomar decisiones sobre su práctica..."*

Sobre el tema de la ***transferencia de los conocimientos adquiridos***, las asesoras identifican algunas dificultades para lograrla, las cuales se relacionan con las condiciones de aplicación de la estrategia de asesoramiento y con la necesidad de aplicar lo que se aprende. Los datos cuantitativos se presentan en la Tabla 5.34

Tabla 5.34

Frecuencia de temas tratados por las asesoras en la entrevista de valoración de la fase de acompañamiento relacionados con la transferencia de los conocimientos adquiridos

Transferencia de los conocimientos adquiridos	
Códigos	**Frecuencia**
Condiciones de aplicación de la estrategia de asesoramiento	12
Totales	12

Con relación a las condiciones de aplicación de la estrategia, las asesoras ponen de manifiesto que el poder aplicar la estrategia como se propone dependía más de factores

externos que de disposición para llevarlo a cabo, lo cual generaba en algunas de ellas un sentimiento de frustración e incertidumbre:

> *"…al menos, en mí, te puedo decir con el grupo a cómo llegamos a trabajar hubiera sido, ahora sí, si las circunstancias hubieran sido otras o si las condiciones hubieran sido las mejores creo que hubiéramos obtenidos mejores resultados…"*
>
> *"…sí se ha quedado mucho en la teoría, pues desafortunadamente las condiciones en la que nosotras laboramos, no lo permite tal cual…"*
>
> *"…nuestras posibilidades no estaban en eso y bueno, a esto venía nuestra frustración, nuestras dudas, nuestras incertidumbres…"*
>
> *"…siento que…es que bueno… algunas cosas no dependían de mí, yo hubiese querido estar más en la escuela, más tiempo con las maestras, más cercana, no que pasara mucho período de tiempo entre una fase y otra, eso a mí me hubiera gustado que no ocurriera, pero pues también no dependía mucho de mí…"*

Al mismo tiempo, manifiestan que el poder transferir los conocimientos les ha ayudado a entender mejor la estrategia, destacando que la combinación de los conocimientos con la experiencia es lo que les ha permitido comprender lo que la estrategia les planteaba teóricamente:

> *"…esa parte a mí sí me costó mucho, pero me costó mucho como que aterrizar los primeros procedimientos, pero el irlo desarrollando me permitió irlo entendiendo, la experiencia, me ayuda a entenderlo…"*
>
> *"pero sí, la experiencia es lo que te marca, o sea, tienen que ser las dos cosas porque la estrategia sí te da como que rumbo de cómo aplicarlo, pero tiene que ser la experiencia, o sea las dos cosas, o sea, porque es lo que te complementa mucho para poder unificar, poder de una u otra manera aterrizar el deber ser…"*

Del mismo modo, las asesoras plantean la importancia no solo de adquirir conocimientos para mejorar su práctica, sino de contar con las condiciones necesarias para poder aplicar ese conocimiento y valorar, en la aplicación, sus beneficios.

En la Tabla 5.35 se presentan los datos cuantitativos del tema ***la práctica habitual de las asesoras*.** En esta categoría se han incluido los códigos "práctica pasada de las asesoras" y "vuelta a la práctica asesora habitual".

Tabla 5.35

Frecuencia de temas tratados por las asesoras en la entrevista de valoración de la fase de acompañamiento relacionados con la práctica habitual de las asesoras

Práctica habitual de las asesoras	
Códigos	**Frecuencia**
Práctica pasada de las asesoras	3
Vuelta a la práctica asesora habitual	3
Totales	6

Las asesoras señalan que durante la aplicación de la estrategia lograron identificar cómo realizaban antes los procesos de asesoramiento, lo cual les permitió ir comprendiendo los cambios que debían introducir si pretendían desarrollar la estrategia como se les propone:

> *"…sí, porque a lo mejor mis intervenciones eran así como más generales o sin tanto retroalimentar, sino nada más quedarme en observar, y ya…"*

> *"…yo considero que de cierto modo decía uno –ay así las hacia- pero, no era cierto, que tan profundo como con este ¿no?, era así como- ay- más rápido o más carrereado- y un poquito de esto…"*

Al mismo tiempo, reconocen que durante la aplicación de la estrategia se les presentaron algunas situaciones que les planteaban la posibilidad de volver a su práctica habitual, es decir, que, aunque llevaban planeadas sus actividades de acuerdo a lo que propone la estrategia y estaban conscientes de lo que se tenía que hacer en algunas de las fases, caían en la tentación de volver a su práctica pasada, ya que eso les deba más seguridad:

> *"…Sí, porque obviamente llevaba yo mi agenda y guía de que era lo que tocaba hacer, pero al mismo tiempo no, porque yo como que ya me quería brincar a lo que sigue…"*

> *"…sí lo puse en práctica, este, la forma en que lo hice, traté de hacerlo como lo marca cada fase, pero pues sí había, me enfrentaba a esas dificultades, pues obviamente como que me ganaba la costumbre…*"

Finalmente, en la categoría del ***papel de los participantes*** (ver Tabla 5.36), las asesoras manifiestan estar satisfechas con el papel que desempeñaron, resaltando su participación en las sesiones y su compromiso en todo momento dentro del proceso de formación.

Tabla 5.36

Frecuencia de temas tratados por las asesoras en la entrevista de valoración de la fase de acompañamiento relacionados con el papel de los participantes

Papel de los participantes	
Códigos	**Frecuencia**
Su rol en la formación	3
Totales	3

Reconocen que se les presentaron dudas y miedos, pero resaltan que, pese a ello, no desistieron en llevar a cabo la tarea.

> *"…yo creo iba entendiendo lo que nos ibas comentando, creo que participe, había cosas como que de pronto, como que decía yo – y aquí cómo le vamos a hacer- pero bueno, finalmente con todo y nuestras dudas, con todo y nuestros miedos y nuestras expectativas o lo que fuera, fuimos desarrollando las actividades, todo lo íbamos desarrollando como se tenía planeado y pues creo que si estuve participando…"*

> *"…creo yo que me fue bien y que a mí sí me gusto y que yo por eso valoro o califico como buena mi participación en esa parte formativa…"*

Al mismo tiempo, una de las asesoras manifiesta que podría haber mejorado su papel en las sesiones participando más, pero matiza su comentario al decir que, si bien no hablaba, el escuchar a sus compañeras aprendió mucho durante el proceso, lo cual destaca como valioso dentro del proceso de formación:

> *"…tal vez debía haber sido más participativa, creo que en muchas ocasiones nada más me dedicaba a escucharlas, este, pero va junto*

con la otra porque aprendí mucho, porque como nada más escuchaba y guardaba y guardaba y guardaba, pues me llevó mucho aprendido…"

5.4.3.2. Análisis deductivo

Del mismo modo que en la fase intensiva, realizamos un análisis deductivo de las entrevistas realizadas a las asesoras. Las categorías y códigos que se consideraron se presentan en la Tabla 5.37

Tabla 5.37

Categorías y códigos relacionados con la valoración y satisfacción de las asesoras participantes con la fase de acompañamiento del proceso de formación

No.	Categoría	Descripción	Código asociado
1	Componentes del proceso de formación	Intervenciones relacionadas con la organización y desarrollo de las sesiones, actividades, así como con el uso de los materiales durante la formación	16. Se habla de la organización de las sesiones 17. Se habla de las actividades 18. Se habla del tiempo 19. Se habla de las tareas previas 20. Se habla de los materiales
2	Dinámica del proceso de formación	Intervenciones acerca del ambiente que se generó en las sesiones de formación, así como la dinámica que se vivió en el proceso, destacando aquellas cuestiones que les permitieron reflexionar y revisar su práctica.	21. Ayuda a la reflexión sobre la práctica 22. Ayuda a revisar la propia práctica 23. Dinámica del proceso de formación 24. Ambiente de confianza
3	Resultados de aprendizaje	Intervenciones acerca de la comprensión de los contenidos abordados, así como de la transferencia de éstos a la práctica asesora de las participantes, y que ponga de manifiesto la revisión y reflexión sobre la práctica de las asesoras	25. Expectativas de la formación 26. Utilidad de lo aprendido 27. Conocimientos adquiridos
4	Rol del asesor-formador	Intervenciones relativas al papel que desempeñó el asesor formado a lo largo del proceso de formación, considerando aquellas actuaciones que las asesoras destaquen como favorecedoras del mejor desarrollo de las sesiones	28. Ayudas del asesor-formador a la cara cálida del proceso de formación 29. Ayudas del asesor-formador a la comprensión de los contenidos 30. Ayudas del asesor-formador a la transferencia de los contenidos

Tomando en consideración el mismo procedimiento que se llevó a cabo en la fase intensiva, nos dimos a la tarea de identificar, en el discurso de las asesoras aquellas citas que constituían valoraciones positivas, valoraciones negativas, identificación de dificultades, o propuestas de mejora en relación con estos aspectos. El resultado de este procedimiento se presenta en la Tabla 5.38.

Tabla 5.38

Frecuencia de cada uno de los códigos asociados a las categorías principales de los que hablan las asesoras en la entrevista de valoración de la fase de acompañamiento

Categorías	Códigos específicos	Códigos Transversales			
		Valoraciones positivas	Valoraciones negativas	Propuestas de mejora	Dificultades
Componentes del proceso de formación	Se habla de los materiales utilizados en el proceso de formación	10	1	0	0
	Se habla sobre la organización de las sesiones	9	0	4	0
	Se habla de las actividades diseñadas	7	0	0	0
	Se habla del tiempo	5	0	0	0
	Se habla de las tareas previas	2	0	0	0
Resultados de aprendizaje	Utilidad de lo aprendido	19	1	0	3
	Conocimientos adquiridos	9	0	0	1
	Expectativas de la formación	5	0	0	1
Dinámica del proceso de formación	Dinámica del proceso	9	1	0	0
	Ayuda a la revisión de la propia práctica	8	2	0	2
	Ayuda a la reflexión sobre la práctica	8	0	0	1
	Ambiente de confianza y seguridad	4	0	0	0
Rol del formador	Ayudas del formador a la transferencia de los contenidos	7	1	0	0
	Ayudas del formador a la cara cálida del proceso de formación	5	0	0	0
	Ayudas del formador a la comprensión de los contenidos	4	0	0	0
	Totales	111	6	4	8

Iniciando por la primera de las categorías establecidas para el análisis, podemos observar que las asesoras hacen muchas más valoraciones positivas que negativas sobre los ***componentes del proceso de formación*** (10 frente a una). A diferencia de la fase intensiva, en este momento de la formación las asesoras identifican cuatro dificultades (ver Tabla 5.39).

Tabla 5.39

Frecuencia de los códigos asociados a la categoría Componentes del proceso de formación obtenidos en la entrevista de valoración de la fase de acompañamiento

Categorías	Códigos específicos	Códigos Transversales			
		Valoraciones positivas	Valoraciones negativas	Propuestas de mejora	Dificultades
Componentes del proceso de formación	Se habla de los materiales utilizados en el proceso de formación	10	1	0	0
	Se habla sobre la organización de las sesiones	9	0	4	0
	Se habla de las actividades diseñadas	7	0	0	0
	Se habla del tiempo	5	0	0	0
	Se habla de las tareas previas	2	0	0	0
	Totales	33	1	4	0

Uno de los componentes que las asesoras valoran positivamente son ***los instrumentos y/o materiales*** que se emplearon para el desarrollo de esta fase. En esa dirección, las asesoras ponen de manifiesto que fueron instrumentos muy útiles para la organización de la información que se desprendía de sus procesos de asesoramiento y, para el posterior análisis de su práctica:

> *"…a mí los instrumentos sí me ayudaron porque en mi auto-informe trataba de describir lo que más se pudiera sobre lo que había pasado en la sesión y eso, a su vez me ayudaba para hacer la tabla de análisis ¿no?, entonces yo creo que los instrumentos estaban muy vinculados y realmente te ayudaban a identificar, lo que había pasado, lo que podrías mejorar y avanzar para la siguiente fase…"*

> *"…parece que uno la sabe y la tiene presente, pero desglosarla a través de las preguntas y reflexionar exactamente para poderlas escribir, este, pues es eso, ubicarte ¿no? mejor, en qué es exactamente lo que está funcionando y qué es lo que te está fallando…"*

> *"…a centrar, qué es lo que se había hecho, cómo informarte a tí, por decirlo de algún modo y las faltas para la siguiente ¿no?, a lo mejor de momento uno puede ver mucho ¿no? -¡ay cuantas preguntas!- pero ya que lo desarrollas, este… pues creo que es lo necesario, te repito, para hacerlo de manera completa y sobre todo para identificar para pasar a la siguiente, qué faltaría para que lo abordes en la siguiente…"*

Al mismo tiempo comentan que tener organizada la información y haber hecho el trabajo previo de reflexión sobre la práctica les permitía, en las sesiones de acompañamiento, centrar su participación:

> *"…me ayudaron mucho cuando íbamos a trabajar contigo en las sesiones, porque tenía claro sobre lo que íbamos a estar abordando…"*
>
> *"…además con la pauta de análisis como que ya estaba bien determinado, exactamente, en qué teníamos que centrar la participación…"*

La única valoración negativa remite a uno de los instrumentos que se les propusieron utilizar, el auto-informe de las sesiones de asesoramiento. Una asesora manifiesta que el instrumento solicita la misma información en distintos espacios, lo cual le parecía repetitivo:

> *"…te lo comentamos, lo del auto-informe, había algunos elementos del auto-informe que sentíamos como repetitivos…"*

Dentro de la misma categoría (componentes de la formación), las asesoras hablan de las *sesiones de acompañamiento*, destacando que las sesiones fueron puntuales y les permitían ver los avances en su práctica. Al mismo tiempo, comentan que sintieron que durante las sesiones se reconocían sus necesidades y se les brindaban los insumos necesarios para poder desarrollar sus procesos de asesoramiento en cada uno de los jardines de niños:

> *"…pues yo creo que fueron puntuales, para ver cómo íbamos avanzando ¿no?..."*
>
> *"…bueno, estuvieron pues tomadas en cuenta… así desde nuestras necesidades…"*
>
> *"…pues, me parece que todo llevó un proceso adecuado ¿no?, que finalmente cada vez que nos reuníamos, cada vez que se nos acompañaba, tenía que ver con lo que nosotros estábamos haciendo en las escuelas…"*
>
> *"…creo que se nos brindaron los insumos necesarios para nosotros poder desarrollar el proceso de asesoramiento ya con las escuelas, entonces, me parece que fue un buen proceso de formación…"*

En este componente de la formación es donde se presentan las únicas propuestas de mejora de toda la fase de acompañamiento. Estas propuestas tienen en su base la necesidad de las asesoras por contar con un acompañamiento permanente, es decir, manifiestan que les parece necesario que las sesiones de acompañamiento se lleven a cabo más a menudo:

> *"…yo creo que a todas nos hubiera gustado que ese acompañamiento fuera todo el tiempo, más permanente ¿no?..."*

> *"…la sugerencia hubiese sido, que fueran más seguidas, aja, tal vez, una cada quince días…"*

Al mismo tiempo, dicen que sería importante que esas sesiones de acompañamiento consideraran realizar un trabajo tanto colectivo, como individual, ya que consideran que por las diferencias en los ritmos y tiempos de los colectivos que asesoraban, las necesidades y en consecuencia las ayudas que se brinden debían ser diferentes:

> *"…tal vez ahí, como que cada quien tenía diferente situación en los jardines, como que son muy, cada jardín es un mundo ¿no? y un mundo de necesidades y un mundo de dificultades, entonces como que si tener tiempo de combinarlo, a veces si colectivo, pero a veces también algo como tutoría, como un acompañamiento individual…"*

Con relación a las *actividades* diseñadas y llevadas a cabo durante la fase de acompañamiento, las asesoras hacen solo valoraciones positivas. Estas se dirigen a reconocer que las actividades les parecían significativas, ya que les permitían compartir de forma explícita sus logros, dificultades y propuestas de mejora con relación a los procesos de asesoramiento que se encontraban desarrollando. Así mismo, manifiestan que las actividades les ayudaban a reflexionar sobre sus actuaciones durante este proceso:

> *"…entonces yo creo que sí es óptimo, como que sí fue…considero… lo adecuado… porque a veces, pues quizá haya más preguntas, pero sin tanto sentido o que sea un sí o un no, a algo así más abierto, más de compartir…"*

> *"…yo creo que las actividades estuvieron bien, nos permitió compartir las experiencias de cómo íbamos avanzando, de nuestras necesidades, de las dificultades, de los logros que íbamos teniendo…"*

> *"…pero bueno yo creo que sí es un buen ejercicio para ir reflexionando sobre lo que he realizado ¿no?*
>
> *"…me ayudó a reflexionar de que tal vez la forma en como estaba siendo mi intervención no estaba siendo la correcta de acuerdo a la estrategia…"*

En cuanto al *tiempo,* las asesoras valoran este aspecto en dos planos. El primero de ellos, más amplio y valorando toda la fase de acompañamiento, es el tiempo que se dejaba pasar entre una sesión y otra, mencionando que consideran que no podrían ser más frecuentes por los ritmos que llevaban cada uno de los procesos de asesoramiento (vale la pena señalar que esta mención es hasta cierto punto contradictoria con otras valoraciones de las asesoras, ya que cuando hablan de las sesiones, son las mismas asesoras las que plantean propuestas de mejora relacionadas con la importancia de contar con sesiones más continuas):

> *"…yo creo que el tiempo sí fue el adecuado, o sea porque pues por lo mismo de la dinámica que cada quien llevábamos, de las actividades que tenían en la escuela que íbamos y nosotros mismos pues a la mejor no podía ser tan, tan seguido…"*

Con relación al plano más cercano, del tiempo dedicado a cada una de las sesiones, consideran que fue adecuado, destacando que su distribución les permitía compartir a todas sus opiniones, ideas, reflexiones y revisión realizada sobre su práctica, así como obtener ayudas de parte de las compañeras y del asesor-formador:

> *"…creo que el tiempo es bueno, porque pasábamos todas, y además como que era los suficiente para escucharlas ¿no? y escucharte a ti también, entonces yo creo que el tiempo fue el óptimo…"*

En cuanto al último elemento de esta categoría, *las tareas previas* que debían desarrollar las asesoras antes de cada sesión de acompañamiento, las asesoras las valoran como positivas en dos aspectos. En primer lugar, destacan que el realizarlas con antelación a las sesiones de acompañamiento permitía que los tiempos durante las sesiones fueran optimizados. Y, en segundo lugar, les permitían tener claridad sobre los temas que se discutirían en dichas sesiones:

"…con relación a las tareas previas, creo que es algo que hemos visto como un recurso valioso, sobre todo considerando la realidad en la que estamos, los tiempos, la cuestión esta de organizarnos para los tiempos, creo que es algo muy valioso que nos permite optimizar tiempos…"

"…las tareas eran muy… este… te ayudaban mucho como para no perderte, en las sesiones… tenía uno claro lo que nos ibas a preguntar en el momento, o lo que íbamos a compartir con las demás…"

Pasando a la categoría de ***resultados de aprendizaje***, podemos observar en la Tabla 5.40 que las asesoras hacen más valoraciones positivas que negativas (33 a una) y que identifican algunas dificultades (5).

Tabla 5.40

Frecuencia de los códigos asociados a la categoría Resultados de aprendizaje obtenidos en la entrevista de valoración de la fase de acompañamiento

Categorías	Códigos específicos	Códigos Transversales			
		Valoraciones positivas	Valoraciones negativas	Propuestas de mejora	Dificultades
Resultados de aprendizaje	Utilidad de lo aprendido	19	1	0	3
	Conocimientos adquiridos	9	0	0	1
	Expectativas de la formación	5	0	0	1
	Totales	33	1	0	5

En cuanto a la *utilidad de lo aprendido,* las valoraciones positivas que hacen las asesoras destacan que la estrategia de asesoramiento que aprendieron durante este proceso formativo es factible de llevarse a la práctica, que una vez experimentado el proceso de aplicación pueden validar su efectividad:

"…sí, considero que sí, que si es algo que se puede llevar a cabo en la práctica…"

"…sí, pues… las fases te van ayudando, te van guiando, y eso a su vez te ayuda a organizarte mejor… eh… y me parece que con esta organización, los resultados son mejores… eh… si es un poco más lento, bueno, bastante más lento, pero es como, sí es efectivo, aunque sean pasos cortos pero que sean significativos los avances con las maestras…"

> *"… ¡sí!, sí me gusto, me gustó mucho como está organizada y sin duda, yo sí lo veo útil para mi función…"*

Al mismo tiempo, manifiestan que lo que han aprendido en este proceso les aporta grandes beneficios a su formación como asesores técnicos, sobre todo porque les permite actuar en coherencia con el enfoque pedagógico que sustenta la práctica educativa de los profesores del nivel educativo que asesoran:

> *"…pero yo creo que ha sido algo muy importante que ha aportado mucho a nuestra formación ¿no?, propiamente, como asesores técnicos…"*

> *"…me ayudó mucho a… generalmente yo utilizaba mucho el deber ser ¿no? y lees muchos documentos, y experiencias y todo, pero ahí te quedas, entonces, el poder llevarlo a la práctica a mí me ha dado mucha seguridad como asesor técnico y eso es lo que me agrada…"*

> *"…me ha parecido una estrategia muy interesante, y como te repito ya lo he dicho en muchas ocasiones, creo que hacía falta tener un asesoramiento más acorde o coherente con lo que se ve en el programa de educación preescolar ¿no?, en este caso donde hablamos desde una concepción constructivista ¿no?..."*

Por otro lado, destacan que el impacto de lo aprendido les permite mejorar su práctica, al brindarles elementos para organizar mejor su manera de intervenir y al tener claridad en los materiales y recursos que deben considerar para desarrollar los procedimientos y fases que la estrategia les plantea:

> *"…pues si se va especificando más a cómo vas a intervenir, qué elementos vas a utilizar, de que materiales, de qué recursos te vas a valer, entonces yo creo que si va mejorando mi propia práctica…"*

> *"…lo que yo veo de la estrategia, lo que yo te mencionaba el último día de la sesión que tuvimos, era que te ayuda a tener claridad de los procesos que tú debes de cuidar, o seguir, o sea que es como un camino, que finalmente te va orientando…"*

> *"…acá como que es más específico y sí se lleva esa secuencia ¿no?, de que se inicia con algo, como todo un diagnóstico, ver que necesidades,*

> *ir concretando ese contenido, este ya buscar qué bibliografía nos apoya, el análisis de la práctica, llevar ese seguimiento de cómo vamos avanzando ¿no? o sea, esos logros dificultades, ver qué se puede mejorar, ir evaluando, entonces yo creo que sí es una secuencia realmente lógica de cómo puedes llevar esa asesoría y que me puede servir para posteriores que yo realice…"*

También reconocen como valioso la visión que se les plantea al tomar en cuenta la realidad de los planteles educativos y en consecuencia ayudarles a identificar hacía donde deben avanzar en la mejora de sus prácticas:

> *"…pues yo creo que sí es útil porque como que sí, o sea, vamos tomando en cuenta más objetivamente la realidad ¿no? e ir puntualizando hacía que vamos a mejorar…"*

Sobre este tema, una de las asesoras hace la única valoración negativa, ya que considera que lo que se aprendió se ha quedado más en un conocimiento teórico que práctico debido a las condiciones bajo las cuales desarrollo su proceso de asesoramiento, ya que no solo dedicaba su tiempo al asesoramiento, sino que tenía que dividir este, con otra serie de actividades administrativas:

> *"…sí se ha quedado mucho en la teoría, pues desafortunadamente las condiciones en la que nosotras laboramos, no lo permite tal cual, pero yo, de alguna u otra manera si he intentado hacer las cosas distintas…"*

En el plano de las dificultades, una de las asesoras señala que, si bien la estrategia es buena y pueden obtenerse cambios importantes en la práctica de los profesores, le parece necesario que quien desarrolle un proceso de asesoramiento de este tipo dedique un tiempo importante en su implementación, lo cual, en su caso no era posible:

> *"…porque nosotras reconocemos que es una estrategia bastante buena pero que obviamente está diseñada para llevarla a cabo de manera presencial al cien por ciento en una escuela, que nuestras posibilidades no estaban en eso…"*

Otra de las dificultades que las asesoras relacionan con este tema tiene que ver con la vuelta a su práctica habitual: reconocen que, si bien "trataban" de desarrollar lo aprendido

como se les había enseñado, se presentaban momentos en los que su práctica anterior "reaparecía" y eso les llevaba a que la aplicación de la estrategia fuera compleja:

> *"…sí lo puse en práctica, este, la forma en que lo hice, traté de hacerlo como lo marca cada fase, pero pues sí había, me enfrentaba a esas dificultades, pues obviamente como que me ganaba la costumbre…"*

> *"…para iniciar la primera fase, tenía yo como la parte, pues sí, como la teoría de cómo, de las fases, de los procedimientos que teníamos ir siguiendo, pero ya en el momento de estar desarrollando el plan, de ver a las maestras, de ver cómo aterrizarlo, sí me costó un poquito de trabajo…"*

Dentro de esta misma categoría, pero con relación a los *conocimientos adquiridos,* las asesoras hacen valoraciones positivas, y al mismo tiempo identifican una dificultad. La dificultad se refiere a que, si bien la asesora logró adquirir conocimientos a lo largo del proceso de formación, a la hora de ponerlos en práctica se dio cuenta de que había cosas que no había comprendido, lo cual la llevó a enfrentar dificultades en el proceso de asesoramiento que desarrollaba. Si bien la asesora lo plantea como una dificultad, al mismo tiempo destaca que es necesario hacer un proceso de revisión y reflexión durante el proceso de formación para asegurar la comprensión de los contenidos:

> *"…podría yo decir que no tan satisfecha en el sentido de que cuando lo llevé a la ahí… a la práctica… me di cuenta de que algunas cuestiones que ya habían quedado claras, no lo eran, y me costaron trabajo realizarlas, entonces ahí… bueno, sería, reconocer que me hace falta reflexionar o cuestionarme más acerca de lo que estoy viviendo en el proceso de formación…"*

Acerca de las valoraciones positivas, las asesoras comentan que el haber desarrollado los procesos de asesoramiento les permitió reconocer que asesorar bajo este enfoque implica dar libertad a los profesores y al mismo tiempo considerar y respetar los procesos de cambio en cada uno de ellos:

> *"…pues con este tipo de asesoramiento es más pausado, dar más libertad, de ir más al ritmo de los mismos asesorados…"*

> *"…que los procesos de asesoramiento tienen su tiempo, que para que den resultados, no pueden ser tan rápidos y que se requiere invertir mucho tiempo para ello…"*

También manifiestan que han aprendido a ser más organizadas, a identificar que los procesos de asesoramiento deben llevar un orden, una secuencia; así como a darse cuenta de las implicaciones que tienen este tipo de asesorías en su rol de asesor de una manera más consciente:

> *"…he aprendido, pues yo creo que también eso, yo también ser más organizada, llevar o sea esa secuencia…"*

> *"…todo tiene un orden, en cuanto a la asesoría eso es lo que he aprendido, o sea como que tiene que ser una asesoría ordenada…"*

> *"…pues sí, sí he aprendido, pero pues muchas cosas ¿no?, desde, por ejemplo, como que soy más consiente de todo lo que hace un asesor…"*

Con relación a aprendizajes puntuales sobre la estrategia de asesoramiento, manifiestan que los recursos discursivos son elementos muy valiosos que les ayudan a construir el proceso de asesoramiento de forma colaborativa:

> *"…este yo creo que sí, esta parte de los recursos discursivos yo creo que eso ayudo bastante a esclarecer por qué las cosas se hacían, a lo mejor no tantas esas palabras, pues si se empleaban, pero no del todo, entonces, son valiosos para uno utilizarlos en la práctica, o sea porque te digo a veces, antes era como el transmitir, el decir, el decir, y ahora es construir entre todos…"*

En un plano más general, manifiestan que aprendieron a trabajar en equipo, y que si bien, esta estrategia de trabajo les gusta, no se habían dado la oportunidad de llevarlo a cabo; también que, ahora que lo pudieron implementar, identifican que les aporta grandes beneficios para aprender:

> *"…aprender también del otro a, bueno a mí me gusta el trabajo en equipo, y eso es algo en lo que siempre he así como que peleado, pero ahora que lo estoy llevando a cabo, o sea, me gusta, me gusta que se haga…"*

> *"…realmente aprender a trabajar en equipo ¿no?..."*

Con relación al último tema que integra esta categoría, las asesoras manifiestan que las *expectativas sobre la formación* en su mayoría fueron cubiertas, es decir, que lo que les interesaba era aprender, pero en un ambiente de armonía y confianza, donde lo que primara fueran los aportes para desempeñar mejor su función:

> *"…no pues yo creo que sí, mi expectativa era eso, tanto aprender, como que todo se llevará en ese ambiente de armonía…"*

> *"…creo que ha sido algo muy importante y creo que ha sido algo que, desde el trabajo que desempeñamos aquí en esta área como asesoras técnicas, pues nunca se había tenido ¿no?, una formación específica para asesores…"*

Al mismo tiempo, afirman que las expectativas se cumplieron al aprender una forma de asesorar distinta a lo que estaban habituadas, y sobre todo que pudieron aplicarla con la intención de valorar su desempeño:

> *"…mis expectativas sí se cumplieron, porque lo que tu decías…eh… yo estaba, realmente a lo que pudiera aprender de ti, y pues ahora si a ver cómo me va ¿no?... nada más… y bueno, al comentarte que es una experiencia agradable, finalmente, este, fue que, si hice todo eso, o sea, tanto el aprendizaje como llevarlo a cabo, y finalmente este… evaluarlo…eh… pues sí… esa era finalmente la expectativa ¿no? cumplir esto, exacto, tener el logro de decir bueno, aprendí, lo desarrollé y ya terminé ¿no?..."*

Una de las asesoras manifiesta una dificultad con relación a las expectativas, al comentar que consideraba que la transferencia de lo aprendido a la práctica iba a ser fácil, lo que no se cumplió, ya que el proceso de transferencia implicó hacer cambios importantes en sus representaciones:

> *"…entonces, nosotras al cambiar ahora, con este programa de formación y llevar a cabo las diferentes fases que está planteando, sí nos llevó a hacer cambios muy, siento que de raíz en nuestra función… entonces esa expectativa de que era algo fácil no se cumplió, pero en ningún momento, me siento mal por ello, qué bueno que fue así porque así aprende uno mejores cosas…"*

Presentamos ahora los resultados acerca de la valoración que hacen las asesoras sobre la ***dinámica del proceso de formación***. Si bien las valoraciones positivas siguen siendo muy superiores a las negativas (29 a tres), en esta categoría es donde encontramos la mayor cantidad de valoraciones negativas. También aparecen dificultades relacionadas con la ayuda a la revisión de la propia práctica y la ayuda a la reflexión sobre la práctica. Esta información se puede observar en la Tabla 5.41.

Tabla 5.41

Frecuencia de los códigos asociados a la categoría Dinámica del proceso de formación obtenidos en la entrevista de valoración de la fase de acompañamiento

Categorías	Códigos específicos	Códigos Transversales			
		Valoraciones positivas	Valoraciones negativas	Propuestas de mejora	Dificultades
Dinámica del proceso de formación	Dinámica del proceso	9	1	0	0
	Ayuda a la revisión de la propia práctica	8	2	0	2
	Ayuda a la reflexión sobre la práctica	8	0	0	1
	Ambiente de confianza y seguridad	4	0	0	0
	Totales	29	3	0	3

Con relación a la *dinámica del proceso,* las valoraciones positivas se dirigen a destacar lo valioso de aprender de otros, de comunicarse y compartir las dudas y dificultades que se presentan. Resaltan que esto se logró debido a la dinámica que se vivió en las sesiones, ya que se tenía la oportunidad de escuchar a las demás asesoras y obtener algunas ideas que les ayudaban a concretar algunos de los procedimientos y fases de la estrategia de asesoramiento:

> *"…y que valioso es que te acerques a los compañeros ¿no? porque pues a veces a uno se le cierra como digamos que "el mundo" como que la idea ¿no? y te bloqueas y ya no avanzas y te frustras y demás y entonces pues lo importante que es eso, compartir y comunicarse…"*

> *"…sobre todo, cuando escuchaba a las demás, es como tener idea de cómo poder aterrizar el procedimiento, o sea, voy en este procedimiento, pero a mí me está costando…eh… cómo lograr aterrizarlo, cómo tener actividades claras de cómo hacerlo, entonces el escucharlas me daba ideas, como que tomas ciertos referentes…"*

Al mismo tiempo, manifiestan que la experiencia de formación en esta fase fue agradable debido a que les permitía ponerse en el lugar de los profesores, ya que en muchas ocasiones se les demandan cosas que ellas como asesoras tampoco hacen:

> *"…sí es una experiencia agradable porque permite realmente darte cuenta que a veces lo que dices – a ver ahora hazlo tú – entonces a veces lo que pides también hay que darlo…"*

Reconocen también que la dinámica de las sesiones les motivaba a participar, ya que identificaron que, compartiendo su experiencia, lo que saben y entienden, contribuyen al aprendizaje propio y de las otras asesoras:

> *"…dentro de las mismas actividades van surgiendo cosas y, hace que uno participe porque pues solo así también vas a aprender, o sea compartiendo, tanto lo que estas comprendiendo, lo que sabes, la experiencia que tienes…"*

También señalan que el proceso de formación les parece muy enriquecedor, ya que les dio la oportunidad de experimentar la asesoría de otra manera:

> *"…pero hasta el día de hoy, el proceso ha sido muy enriquecedor…"*

> *"…Entonces ha sido muy enriquecedor y por mi parte, porque ha sido una nueva forma de experimentar la asesoría…"*

En cuanto a la valoración negativa, una de las asesoras menciona que, si bien la dinámica de las sesiones le permitía obtener algunas ideas que le permitieran mejorar su intervención, en otros casos, no lograba obtener la ayuda que necesitaba:

> *"…en algunos casos, en otros me quedé más conflictuada, pero este, aja, en algunas cosas si, tomaba como ideas, pero en otras si me quedaba este..."*

Con relación al tema de la *ayuda a la revisión de la práctica*, las asesoras manifiestan que las sesiones de acompañamiento les permitían revisar su práctica, ya que lograban identificar las debilidades que presentaba su intervención al desarrollar los procesos de asesoramiento. Esta revisión las llevaba a darse cuenta que había "cuestiones" que debían mejorar para desarrollar otros procesos de asesoramiento con mejores competencias:

> *"…sí porque, mmmm, ahí iba yo encontrando esas dificultades, esas cosas que yo aún tengo que pulir como asesor…"*
>
> *"…eso también me va ayudar a mí a ya mejorar, para posteriores casos de asesoramiento que yo también haga para ampliar mi práctica ¿no?..."*
>
> *"…sí, porque a lo mejor mis intervenciones eran así como más generales o sin tanto retroalimentar sino nada más quedarme en observar, y ya…"*

Con relación a la valoración negativa, una de las asesoras pone de manifiesto que, si bien existió revisión sobre su práctica en las sesiones de acompañamiento de manera conjunta con el asesor-formador, a ella le hizo falta hacer una revisión con las otras asesoras, sin necesidad de esperar a las reuniones conjuntas con el asesor-formador, ya que manifiesta que contaban con el tiempo para hacerlo:

> *"…pero yo creo que sí nos faltó compartir experiencias entre nosotros, sin necesidad de que tuviéramos la guía del asesor-formador en ese momento, o sea, nosotros tuvimos mucho tiempo…eh… que creo que se podría haber aprovechado…"*

Esta afirmación se relaciona con lo que la misma asesora comentaba al hablar del rol del asesor-formador: que, si bien valoraba su desempeño de manera positiva, consideraba que hubiera hecho falta que las motivara para hacer este trabajo dentro del equipo de asesoras.

Con relación a las dificultades identificadas, las asesoras las relacionan con su práctica, es decir, no plantean dificultades acerca de cómo se dio la revisión de su práctica dentro de las sesiones, sino que las dificultades que identifican se refieren a su propia intervención, poniendo de manifiesto que el transferir los conocimientos adquiridos a la práctica les originó una serie de conflictos con sus esquemas pasados:

> *"…lo que pasa es que, es eso como que enfrentarte a esas ideas, a esos malos hábitos que puedes tener y que a veces hay que romperlos e irlos modificando y cambiando, pues… para mejorar ¿no? entonces yo creo que, desagradable a lo mejor pero porque yo misma – ay no, pero…- a la vez sé que es algo que a mí me sirve para mi trabajo ¿no?..."*

> *"… el hacer mí registro, pero no en si por el instrumento, sino que pues yo no tengo ese hábito…"*
>
> *"…como que siento que yo me iba más a teoría y como que no aterrizaba a que ellas reflexionaran en su práctica…"*

Sobre la *ayuda a la reflexión sobre la práctica*, las asesoras hacen valoraciones positivas e identifican una dificultad. Con relación a las valoraciones positivas, destacan que las sesiones de acompañamiento les permitieron reflexionar y valorar su actuación al desarrollar los procesos de asesoramiento. Mencionan que estas reflexiones estaban dirigidas a identificar y comentar las dificultades a las que se enfrentaron y a plantear propuestas para mejorar su intervención:

> *"…entonces yo creo que sí, es valorar, es reflexionar sobre cómo yo estoy actuando…"*
>
> *"…yo creo que cada una de las sesiones, de acuerdo a la fase en la que íbamos sí te permitía reflexionar sobre lo que estabas haciendo, sobre todo en el sentido, de bueno ¿qué dificultades se te habían presentado? Y ¿qué podrías mejorar ya para la siguiente fase? ¿No?, eso te permitía como te decía yo, tomar decisiones para ir mejorando…"*
>
> *"…fue un acompañamiento que nos permitió precisamente eso, ir avanzando con base a las reflexiones que surgían de nuestra práctica…"*
>
> *"…las actividades que se nos propusieron eran para que nosotros reflexionáramos qué tendríamos que estar mejorando en las siguientes fases, conforme avanzábamos…"*

Al mismo tiempo, ponen de manifiesto que el trabajo de reflexión fue apoyado por las otras asesoras, gracias a sus comentarios y aportaciones durante las sesiones de acompañamiento:

> *"…yo creo que sí fue importante y sí nos hacía reflexionar a cada una de nosotras, de manera personal, puedo decirte que lo que compartían mis compañeras me servía…"*

En cuanto a las dificultades, una de las asesoras pone de manifiesto que este trabajo de reflexión le genera ciertas dudas e incertidumbres sobre cómo y hasta donde intervenir con los profesores:

> *"…complicado el hecho de… pues… discernir, identificar hasta dónde o cómo ¿no?; hay cosas que creo que a las compañeras tal vez se les facilita más y en ese sentido, si yo como que de pronto dije – bueno, entonces – …"*

Con relación al último tema de esta categoría, el *ambiente de confianza*, las asesoras hablan menos de este tema que en la fase intensiva. Sin embargo, las valoraciones que hacen nos llevan a interpretar que sigue siendo un aspecto que valoran positivamente dentro del proceso de formación. En este sentido, las asesoras comentan que el ambiente de confianza que se vivió, así como la apertura y disposición de todos los involucrados en el proceso de formación, favoreció el desarrollo de las actividades en las sesiones. Al mismo tiempo, resaltan las ganas de aprender como elemento facilitador del desarrollo del trabajo:

> *"…yo creo que siempre hubo esa confianza, que siempre hubo esa flexibilidad, esa apertura, disposición, este, estábamos a gusto…"*

> *"…en cuestión de la disponibilidad y las ganas de aprender pues facilitaron las cosas…"*

También destacan como valiosa la participación de las otras asesoras como apoyo en los procesos de revisión y reflexión sobre su práctica, ya que se obtenían ayudas en todo momento para mejorar su intervención en los procesos de asesoramiento que se encontraban desarrollando:

> *"…incluso la participación de nosotras, a esta parte tan importante, de acompañarnos no tan solo con el hecho de saber de qué el asesor-formador estaba ahí viéndonos y escuchándonos, sino orientándonos en todo momento…"*

> *"…entre nosotros había una retroalimentación de lo que estaba pasando cada una…"*

Finalmente, para cerrar la presentación de la satisfacción de las asesoras con la fase de acompañamiento, podemos decir que con relación a la categoría ***rol del asesor-formador***,

las asesoras realizan también muchas más valoraciones positivas (16) que negativas (una). Estos datos se presentan en la Tabla 5.42.

Tabla 5.42

Frecuencia de los códigos asociados a la categoría Rol del asesor-formador obtenidos en la entrevista de valoración de la fase de acompañamiento

Categorías	Códigos específicos	Códigos Transversales			
		Valoraciones positivas	Valoraciones negativas	Propuestas de mejora	Dificultades
Rol del asesor-formador	Ayudas del asesor-formador a la transferencia de los contenidos	7	1	0	0
	Ayudas del asesor-formador a la cara cálida del proceso de formación	5	0	0	0
	Ayudas del asesor-formador a la comprensión de los contenidos	4	0	0	0
	Totales	16	1	0	0

La única valoración negativa de esta categoría se ubica en el tema *ayudas del asesor-formador a la transferencia de los contenidos*. Una de las asesoras comenta que les hizo falta motivación, por parte del asesor-formador, para realizar un trabajo colegiado sin su presencia:

> *"…creo, que nos pudimos haber ayudado entre todas, pero a lo mejor si el asesor-formador nos hubiera motivado a eso o incentivado a ¿no?..."*

En cuanto a las valoraciones positivas, ponen de manifiesto que el asesor-formador siempre mostró disposición y apertura para ayudarlos a trasladar lo que estaban aprendiendo a su práctica asesora, lo que llevó a mejorar su actuación a lo largo del proceso de acompañamiento:

> *"…clarificando algo si teníamos alguna duda de cómo llevar a cabo cierto aspecto o sea siempre fue muy dispuesta y muy abierta de su parte…"*

> *"…conforme fue desarrollándose, el acompañamiento, fui mejorando mi actuación…"*

> *"…la ayuda siempre estuvo, y fue efectiva, me ayudaba a resolver las dudas, las inquietudes que yo tenía… este… las ideas o las sugerencias que me hacía me ayudaban a mejorar en el proceso…"*

En cuanto a las *ayudas del asesor-formador a la cara cálida del proceso de formación*, las asesoras hacen solo valoraciones positivas, que resaltan que el asesor-formador siempre

mostró apertura, disposición y flexibilidad para con ellas, brindando ayudas tanto de forma colectiva como de manera individual:

> *"…siempre ha habido esa apertura, esa disposición, ha sido muy clara, este bastante flexible…"*

> *"…el asesor-formador siempre estuvo en la disposición de que si necesitábamos más o de manera personal…"*

Del mismo modo, reconocen que el asesor-formador organizaba su trabajo y generaba un clima de confianza y armonía dentro de las sesiones de acompañamiento:

> *"…yo vi, organización en su trabajo, disposición, apertura, confianza, el clima ¿no? de armonía…"*

Al mismo tiempo, resaltan la comprensión del asesor-formador a sus frustraciones y dificultades que enfrentaban en los procesos de asesoramiento, reconociendo que los tiempos no se cumplieran como estaban previstos:

> *"…era como… que el reconocer ¿no? que, o sea, comprensión de parte del asesor-formador de decir… bueno, los tiempos, o sea… el que comprendiera nuestra frustración…"*

Para finalizar, las asesoras manifiestan estar satisfechas con las *ayudas que el asesor-formador brinda a la comprensión de los contenidos,* y ponen de manifiesto que el asesor-formador les brindaba apoyo antes y durante las sesiones de acompañamiento. Antes, al explicarles los elementos que deben considerar en el llenado de los instrumentos.

> *"…las ayudas eran más bien en dudas en cuanto a los documentos que había que requisitar y qué era lo que se requería en esos documentos…"*

Durante las sesiones, al ejemplificar, destacar, puntualizar… aquellos elementos que deberían considerarse para desarrollar los procesos de asesoramiento de acuerdo a lo que plantea la estrategia:

> *"…también fue puntualizando de por… si en algún momento nos confundíamos…"*

"…pues iba puntualizando o iba ejemplificando o también, iba diciendo de su misma experiencia y pues creo que fue muy optima su intervención…"

5.4.3.3. En síntesis…

En conjunto, el análisis de la valoración y satisfacción de las asesoras con la fase de acompañamiento, nos consiente concluir que:

1. De manera global, las asesoras se encuentran altamente satisfechas con el proceso vivido durante la fase de acompañamiento. Las valoraciones positivas son muy superiores a las otras categorías valorativas (valoraciones negativas, dificultades).
2. Las valoraciones positivas son claramente predominantes en todos los aspectos analizados. Al tiempo, también en todos los aspectos se pone de manifiesto alguna dificultad o valoración negativa.
3. Destaca especialmente el alto nivel de satisfacción con los componentes de la formación y los resultados de aprendizaje en esta fase. Ello nos permite interpretar que el diseño y desarrollo de las sesiones de acompañamiento impactaron positivamente en los resultados de aprendizaje.
4. Si bien la organización de las sesiones de acompañamiento se valora positivamente, las asesoras manifiestan como necesario un acompañamiento constante, donde el asesor-formador logre ofrecer ayudas al colectivo y al mismo tiempo individualizar esos apoyos.
5. La dinámica del proceso de formación provocó en las asesoras una revisión y reflexión sobre su práctica, ya que consideran que estos espacios han favorecido la mejora de su actuación en los procesos de asesoramiento que desarrollaron. En ese sentido, nos parece posible afirmar que las asesoras participantes han podido transferir, en alguna medida, lo aprendido en la fase intensiva a su práctica asesora real.
6. Destaca también el alto nivel de satisfacción con la utilidad de los conocimientos adquiridos. Las asesoras consideran que la estrategia de asesoramiento aprendida les permitirá mejorar su intervención en futuros procesos de asesoramiento.
7. Del mismo modo que en la fase intensiva, el rol del asesor-formador dentro del proceso formativo sigue siendo un elemento que las asesoras valoran positivamente, reconociendo que las ayudas brindadas a la comprensión de los

contenidos y en especial a la transferencia de estos a su práctica han sido valiosas. También cuando se hace la valoración sobre la creación de condiciones afectivas y emocionales que provocan y permiten la participación de las asesoras, la participación del asesor-formador se valora positivamente.

El conjunto de resultados de la fase de acompañamiento que acabamos de presentar constituyen aportaciones de nuestro estudio al ámbito de investigación en un sentido muy similar a lo que señalábamos para los mismos tipos de resultados en relación con la fase intensiva del proceso. En este caso, además, los resultados remiten a una fase del proceso que ha sido menos considerada en los trabajos previos, y aportan, adicionalmente, el contraste entre ambos tipos de fases o momentos del proceso de formación.

Capítulo 6.
Resultados de los procesos de asesoramiento

6.1. Procesos de asesoramiento y cambios en las prácticas de asesoras y profesoras

6.1.1. Descripción de los procesos de asesoramiento

6.1.1.1. Asesoramiento 1
6.1.1.2. Asesoramiento 2
6.1.1.3. Asesoramiento 3
6.1.1.4. Asesoramiento 4

6.1.2. Cambios en las prácticas de las asesoras

6.1.2.1. Asesoramiento 1/ Asesora 1
6.1.2.2. Asesoramiento 2/Asesora 2
6.1.2.3. Asesoramiento 3/Asesora 3
6.1.2.4. Asesoramiento 4/Asesora 4
6.1.2.5. Síntesis…

6.1.3. Cambios en la práctica de los profesores

6.1.3.1. Asesoramiento 1
6.1.3.2. Asesoramiento 2
6.1.3.3. Asesoramiento 3
6.1.3.4. Asesoramiento 4
6.1.3.5. Síntesis…

6.2. Satisfacción de las asesoras y las profesoras con el proceso de asesoramiento

6.2.1. Satisfacción de las asesoras con el proceso de asesoramiento

6.2.1.1 Asesora 1
6.2.1.2 Asesora 2
6.2.1.3 Asesora 3
6.2.1.4 Asesora 4
6.2.1.5 Síntesis…

6.2.2. Satisfacción de las profesoras con el proceso de asesoramiento

6.2.2.1 Asesoramiento 1
6.2.2.2 Asesoramiento 2
6.2.2.3 Asesoramiento 3
6.2.2.4 Asesoramiento 4
6.2.2.5. Síntesis…

6. Resultados de los procesos de asesoramiento

El presente capítulo recoge los resultados obtenidos del análisis de los procesos de asesoramiento desarrollados y documentados por las asesoras participantes en el proceso de formación. La finalidad de este análisis no es profundizar en detalle en cada uno de estos procesos de asesoramiento, sino, de acuerdo con los objetivos de nuestra investigación, obtener algunas informaciones que nos permitan valorar si la participación en la formación repercute en las prácticas de asesoramiento de las asesoras, y si estas retoman en dichas prácticas los elementos fundamentales de la estrategia de asesoramiento que se encuentra en el núcleo de los contenidos del proceso de formación. De acuerdo con ello, organizaremos el capítulo en dos grandes apartados. En el primero, presentaremos los resultados sobre cómo las asesoras llevaron a cabo los procesos de asesoramiento que desarrollaron a partir de la formación y sobre los cambios en las prácticas del profesorado asociados a ellos, y en el segundo recogeremos los resultados sobre la satisfacción con estos procesos tanto de las asesoras como de las profesoras participantes en cada uno de ellos.

6.1. Procesos de asesoramiento y cambios en las prácticas de asesoras y profesoras

El eje de este apartado es la caracterización de cómo las asesoras desarrollaron los procesos de asesoramiento que llevaron a cabo a partir de su participación en el proceso de formación, y del grado en que ese desarrollo recogió algunos de los elementos clave de la estrategia de asesoramiento presentada a lo largo de dicho proceso de formación. Esta caracterización se organiza en tres epígrafes. En el primero, y a modo de marco general, se describirá brevemente cada uno de los procesos de asesoramiento llevados a cabo. En el segundo, se detallarán los resultados del análisis sobre el grado en que ciertos componentes clave de la estrategia de asesoramiento están efectivamente presentes (o no) en cada uno de los asesoramientos. Y en el tercero, se recogerán los resultados sobre si los asesoramientos promovieron cambios y mejoras en las prácticas de las profesoras participantes —algo que define muy particularmente las finalidades, fundamentos y propuestas de actuación de la estrategia de asesoramiento trabajada durante el proceso de formación, y que resulta, por ello, de especial interés para valorar los resultados de este proceso—. En cada uno de los epígrafes, se presentarán de manera sucesiva las informaciones y resultados relativos a cada uno de los cuatro asesoramientos que las

asesoras participantes pusieron en marcha y documentaron a partir del proceso de formación.

6.1.1. Descripción de los procesos de asesoramiento

Para describir cada uno de los procesos de asesoramiento, realizaremos en primer lugar una contextualización del jardín de niños (nombre que reciben las instituciones que imparten la educación preescolar en México) en el que se llevó a cabo el proceso de asesoramiento, señalando el número de participantes, las funciones que desempeñan, los grados que atienden y el contenido de mejora que se abordó; para posteriormente presentar una caracterización global de las sesiones que se llevaron a cabo durante el proceso de asesoramiento. Para todo ello, y también en el resto del capítulo, nombraremos convencionalmente los procesos de asesoramiento desarrollados utilizando números del 1 al 4 —Asesoramiento 1, Asesoramiento 2, Asesoramiento 3 y Asesoramiento 4—, y aplicaremos el mismo criterio para referirnos a las asesoras que guiaron cada uno de estos procesos —Asesora 1, Asesora 2, Asesora 3 y Asesora 4—.

6.1.1.1. Asesoramiento 1

El proceso de asesoramiento 1 se llevó a cabo en un plantel educativo de educación preescolar de la Ciudad de Coatepec, Veracruz, México. Esta institución educativa atiende a niños de entre cuatro y seis años de edad, y su plantilla de personal está conformada por una directora, tres profesoras que desempeñan la función de asesores técnicos y cinco profesoras frente a grupo: dos que atienden el segundo grado y tres el tercer grado de la educación preescolar. Las profesoras cuentan en su mayoría con una antigüedad media de 15 años de trabajo en el nivel educativo y llevan trabajando en la institución entre los tres y los 19 años. En este caso, el total de las profesoras de la institución participó activamente en el proceso de asesoramiento.

Este proceso de asesoramiento se desarrolló a lo largo del ciclo escolar 2014-2015 y de una parte del ciclo escolar 2015-2016: inició en el mes de octubre de 2014 y concluyó en el mes de diciembre de 2015. El contenido de mejora abordado fue la mejora del instrumento de planeación de la docencia que utilizaban las profesoras. La organización general de las sesiones de asesoramiento se recoge en la Figura 7.1.

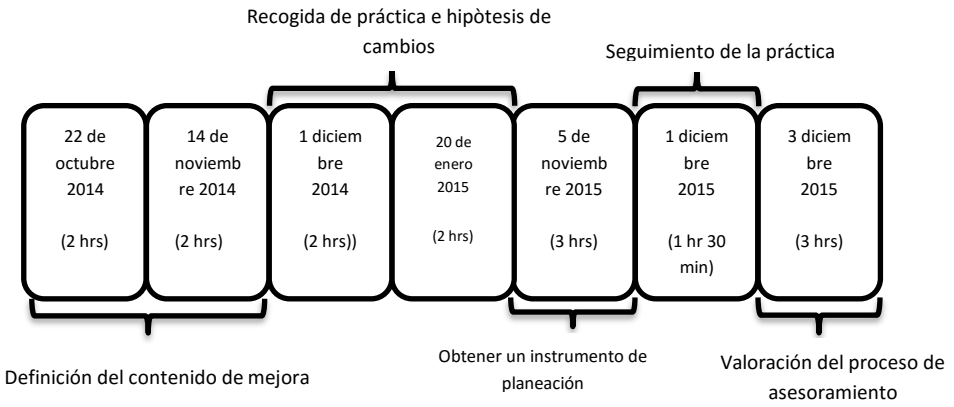


Figura 6.1 Organización de las sesiones del Asesoramiento 1

Como podemos observar en la figura 6.1, el proceso de asesoramiento se organizó en siete sesiones, las cuales ocuparon entre una hora y tres horas cada una, y completó el conjunto de fases propuestas en la estrategia de asesoramiento trabajada en el proceso de formación.

Las dos primeras sesiones (22 de octubre y 14 de noviembre) se enfocaron en identificar las necesidades del colectivo docente y consensuar con las profesoras el contenido de mejora que se abordaría a lo largo del proceso de asesoramiento. En la primera sesión, de manera conjunta, la asesora y las profesoras identificaron y consensuaron el contenido de mejora, y también definieron algunos instrumentos para recoger sus prácticas. En la segunda sesión, se definieron los roles que cada uno (asesora y profesoras) deberían desempeñar durante el proceso de asesoramiento, y al final de la sesión se tomaron acuerdos para la previsión de la siguiente sesión.

La tercera y la cuarta sesión tenían como objetivo que las profesoras, una vez recogidas sus prácticas, analizaran y formularan algunas hipótesis respecto a las posibles innovaciones que podrían introducir. En la sesión del 1 de diciembre, la asesora trabajó únicamente con las profesoras frente a grupo, guiándolas en esta dirección. En la sesión del 20 de enero, el trabajo se llevó a cabo con el personal directivo, presentando las conclusiones a las que habían llegado las profesoras y planteando algunas ayudas que este equipo podría ofrecer a las profesoras para la introducción de esos cambios.

La sesión del 5 de noviembre se llevó a cabo con ambos equipos (profesoras y equipo directivo), y la finalidad de la sesión fue construir el instrumento de planeación que deberían introducir. La sesión inició con la presentación de un instrumento de planeación elaborado por la asesora; posteriormente, las profesoras y la asesora analizaron de forma

conjunta el instrumento y se hicieron los cambios que consideraban pertinentes. Para cerrar la sesión se tomaron decisiones sobre la puesta en práctica del instrumento, así como las fechas para valorar su aplicación.

En la sexta sesión la asesora trabajó con las cinco profesoras frente a grupo con la intención de dar seguimiento a la implementación de las mejoras. En esta sesión cada una de las profesoras compartió la funcionalidad de las mejoras introducidas y la conveniencia o no de hacer ajustes en dichas mejoras.

La última sesión de este proceso de asesoramiento se realizó el 3 de diciembre. La intención de esta sesión fue, por un lado, valorar el proceso de asesoramiento y las mejoras que se implementaron, y por otro, tomar algunos acuerdos para la continuidad de los cambios implementados. Durante la sesión, las profesoras dieron respuesta a una serie de cuestionamientos planteados por la asesora, llegando a la conclusión de que el proceso de asesoramiento les había permitido autoevaluarse y reflexionar sobre su proceso de planeación, así como ayudarles a darse cuenta que el trabajo en equipo, la comunicación y el apoyo mutuo son elementos importantes a considerar para mejorar las relaciones entre el personal del plantel.

6.1.1.2. Asesoramiento 2

El proceso de ***Asesoramiento 2*** se llevó a cabo en un plantel educativo de educación preescolar de la comunidad La Estanzuela, Veracruz, México. En este plantel educativo, también se atiende a niños de entre cuatro y seis años de edad. Su plantilla de personal incluye una directora, tres profesores que desempeñan el rol de asesor técnico-pedagógico, y cuatro profesoras frente a grupo: dos que atienden el segundo grado de la educación preescolar y las otras dos el tercer grado. Consideramos importante destacar que en este proceso de asesoramiento, y a diferencia de los restantes que describimos, el proceso no se llevó a cabo con las docentes frente a grupo sino con el equipo directivo del centro, esto es la ***Asesora 2*** trabajó con la directora y las tres profesoras que desempeñan el rol de asesoras en este plantel. Esta situación se presentó debido a que, en un inicio, el proceso de asesoramiento iba a ser guiado por dos de las asesoras participantes del

proceso de formación, que tomaron la decisión de que una de ellas ***(Asesora 2)*** se hiciera cargo del personal directivo, y la otra, de las profesoras frente a grupo.[6]

El proceso de asesoramiento con el personal directivo se desarrolló a lo largo del ciclo escolar 2014-2015 y de una parte del ciclo escolar 2015-2016: inició en el mes de septiembre de 2014 y concluyó en el mes de septiembre de 2015. El contenido de mejora abordado fue el seguimiento a la práctica docente. La organización general de las sesiones se recoge en la figura 6.2.

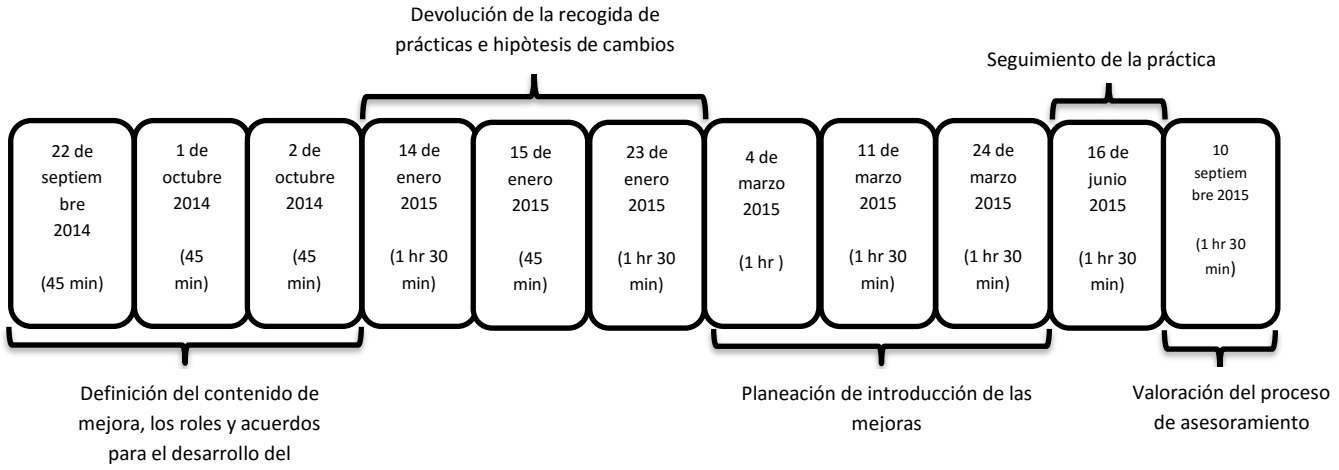


Figura 6.2 Organización de las sesiones del Asesoramiento 2

Como podemos observar en la Figura 6.2, el proceso de asesoramiento se organizó en once sesiones, las cuales ocuparon entre 45 min y una hora y media cada una, y completó el conjunto de fases propuestas en la estrategia de asesoramiento trabajada en el proceso de formación.

Las tres primeras sesiones (22 de septiembre, 1 y 2 de octubre) se centraron en precisar el contenido de mejora, y establecer los roles que cada uno (asesora-miembros del equipo directivo) debería desempeñar y los acuerdos que se deberían de respetar para el mejor desarrollo del proceso de asesoramiento. En concreto, en la primera sesión, y partiendo del conocimiento previo del plantel, la asesora y el equipo directivo consensuaron el contenido de mejora que abordarían durante el proceso de asesoramiento: el seguimiento a la práctica docente de las profesoras frente a grupo. En la segunda sesión, asesora y personal directivo, de manera conjunta, definieron los roles que cada uno asumiría para el

[6] Sin embargo, y como se ha señalado en el capítulo 4, la asesora que trabajó con las docentes frente a grupo no mantuvo el compromiso de documentar su proceso de asesoramiento, por lo que este proceso quedó finalmente excluido de nuestra investigación.

buen desarrollo y término del proceso de asesoramiento. La tercera sesión se destinó a que las asesoradas reflexionaran sobre la importancia de trabajar el contenido de mejora para optimizar su función de asesoría. Al mismo tiempo, se tomaron acuerdos para la recogida subsecuente de sus prácticas.

La cuarta, quinta y sexta sesión tenían como objetivo compartir los resultados de la recogida de prácticas del personal directivo, así como llevar a cabo la revisión de algunos referentes teóricos relacionados con el contenido de mejora acordado. En concreto, la cuarta sesión se destinó al trabajo de devolución, por parte de la asesora, de lo identificado en el proceso de recogida de las prácticas de las participantes, y la quinta y sexta sesión (15 y 23 de enero) se dedicaron a analizar algunos referentes teóricos relacionados con el contenido de mejora del asesoramiento.

Las sesiones del 4, 11 y 24 de marzo se enfocaron en planear los momentos de la introducción de las mejoras. En la sesión siete (4 de marzo) se definieron con mayor claridad los elementos de su práctica que necesitaban mejorar. La octava sesión (11 de marzo) se dedicó a precisar las actividades que habrían de realizar para concretar los cambios acordados; al mismo tiempo, se definieron los materiales que apoyarían a este proceso de introducción de las mejoras. La sesión nueve (24 de marzo) tuvo como objetivo establecer acuerdos sobre el proceso de introducción, seguimiento y evaluación de las mejoras.

La sesión del 16 de junio se dividió en dos partes. En la primera de ellas, la asesora realizó un trabajo individual con cada una de las participantes, con la intención de valorar los avances alcanzados con la introducción de los cambios. En la segunda parte de la sesión, ya en colectivo, se decidieron los ajustes que debían de hacerse en dicha introducción.

La última sesión de este proceso de asesoramiento (10 de septiembre de 2015) se destinó a valorar el proceso de asesoramiento, las mejoras implementadas y su impacto. La asesora planteó una serie de cuestionamientos que permitieron recoger la impresión de las participantes acerca del proceso vivido. A este respecto, las participantes señalaron que fue un trabajo que les dejo muchos aprendizajes, y que sobre todo les permitió mejorar las acciones de seguimiento a la práctica de las profesoras.

6.1.1.3. Asesoramiento 3

El proceso de ***Asesoramiento 3*** se llevó a cabo en un plantel educativo de educación preescolar de la comunidad de Cinco Palos, Veracruz, México. Este plantel educativo atiende a niños de entre tres y seis años. La plantilla de personal está integrada por una directora, dos profesoras que desempeñan la función de asesores técnico-pedagógicos y cuatro profesoras frente a grupo que atienden el primer, segundo y tercer grado de la educación preescolar (una en primero, una en segundo y dos en tercero). Las profesoras cuentan con una antigüedad en el servicio de entre 4 y 20 años, y llevan trabajando en el plantel entre uno y quince años. El asesoramiento se llevó a cabo con las profesoras frente a grupo, pero se realizaron también sesiones de información y seguimiento con el equipo directivo.

Este proceso alcanzó a desarrollar hasta la Fase 2 de la estrategia general de asesoramiento trabajada en el proceso de formación. Por un lado, la dinámica adoptada para el asesoramiento extendió en el tiempo el trabajo correspondiente a las dos primeras fases de la estrategia; por otro, la asesora que guiaba el proceso tuvo que cambiar de centro de trabajo por razones externas, lo que finalmente le impidió seguir desarrollando el asesoramiento.[7]

El proceso de asesoramiento desarrolló sus sesiones a lo largo del ciclo escolar 2014 y 2015 y una parte del ciclo escolar 2015-2016, iniciando en el mes de septiembre de 2014 y concluyendo el 8 de enero de 2016. El contenido de mejora que se trabajó en este proceso fue la elaboración de instrumentos de evaluación del campo formativo de lenguaje y comunicación.

La organización general de las sesiones del asesoramiento se recoge en la Figura 6.3.

[7] Motivo por el cual no contamos con los datos referentes a los cambios de las profesoras, ya que el asesoramiento se interrumpió antes de que pudieran implementarse.

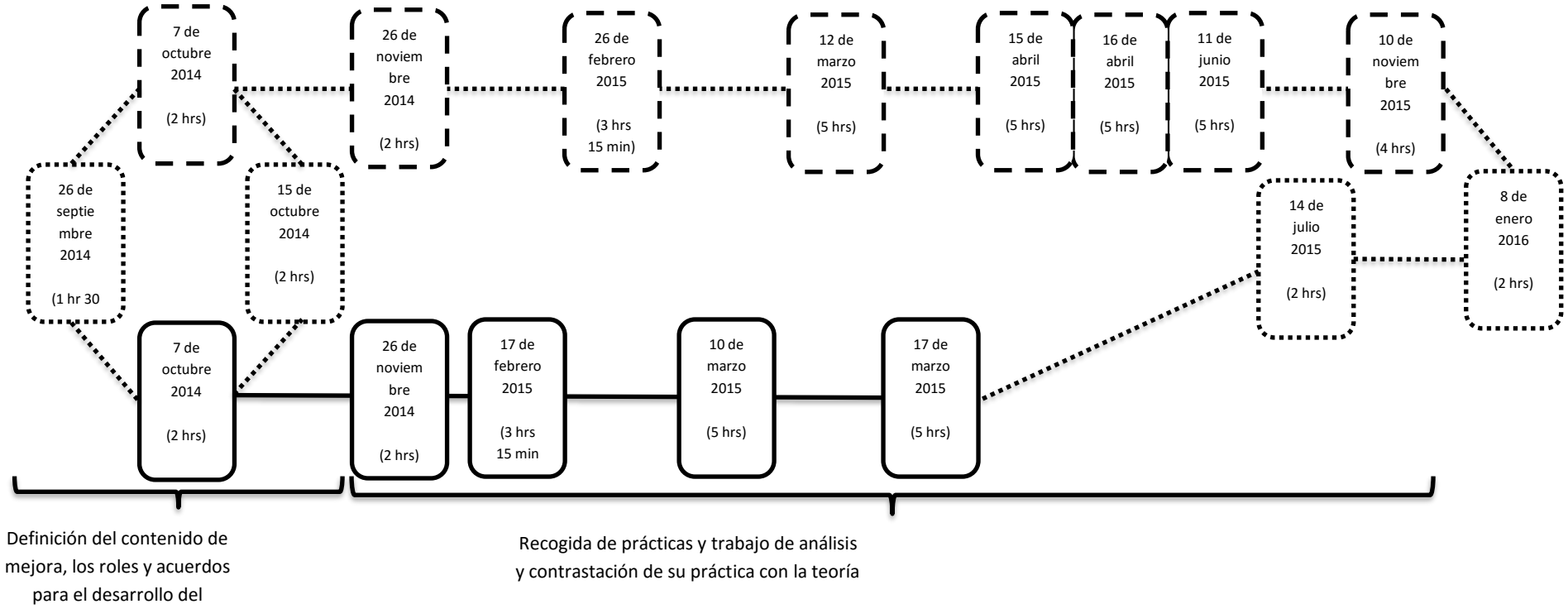


Figura 6.3 Organización de las sesiones del Asesoramiento 3

Como podemos observar en la Figura 6.3, este proceso de asesoramiento tiene una organización particular, que se debe a que, en la primera sesión, asesora y profesoras acordaron que, en paralelo al proceso de asesoramiento con las profesoras frente a grupo, se realizarían reuniones de seguimiento e información con el personal directivo y algunas sesiones conjuntas de toma de acuerdos para la continuidad del asesoramiento. Las sesiones con las profesoras se muestran, en la Figura 6.3, con trazo continuo y en la parte inferior del esquema; las sesiones con el personal directivo se representan con rayas discontinuas y en la parte superior de la Figura; las sesiones conjuntas, con puntos discontinuos y en el centro de la Figura.

Centraremos la descripción más detallada del proceso, en lo que sigue, en el proceso de asesoramiento propiamente dicho, es decir, en las sesiones que se llevaron a cabo con las profesoras frente a grupo.

La primera sesión (7 de octubre) se centró en la identificación de su contenido de mejora, así como en la negociación y delimitación el rol de cada uno de los participantes (asesora y profesoras) en el proceso de asesoramiento.

En las sesiones dos, tres, cuatro y cinco (26 de noviembre, 17 de febrero, 10 y 17 de marzo), la asesora y las docentes se centraron en recoger las prácticas docentes previas, y en analizar algunos referentes teóricos que les permitieran identificar y sustentar los cambios que deberían implementar en su práctica, así como plantear algunas hipótesis sobre estos cambios. En concreto, las sesiones del 26 de noviembre y el 17 de febrero se enfocaron en recoger las prácticas de los profesores, mientras que las sesiones del 10 y 17 de marzo se dedicaron al análisis de algunos referentes teóricos relacionados con el contenido de mejora.

Ya no se llevaron a cabo más sesiones con las docentes frente a grupo, si bien se realizaron dos sesiones conjuntas (14 de julio y 8 de enero), en que se trató de poner en marcha el diseño de los cambios en las prácticas, pero que ya no tuvieron continuidad por el cambio de centro de trabajo de la asesora.

6.1.1.4. Asesoramiento 4

El proceso de ***Asesoramiento 4*** se llevó a cabo en un plantel educativo de educación preescolar de la ciudad de Xalapa, Veracruz, México. Este plantel educativo atiende a niños de entre cuatro y seis años de edad, y su plantilla de personal está conformada por una directora, tres profesores que desempeñan la función de asesores técnico-

pedagógicos y ocho profesoras que atienden el segundo y tercer grado de la educación preescolar (cuatro en cada grado). Las profesoras cuentan en su mayoría con más de 15 años de trabajo en el nivel educativo —solo una de ellas acaba de salir de la licenciatura y lleva desempeñando esta función hace tan solo un año—, y llevan trabajando en el plantel entre uno y cinco años. El total de las profesoras del plantel participó en el proceso de asesoramiento.

El proceso de asesoramiento se desarrolló a lo largo del ciclo escolar 2014-2015, iniciando en el mes de octubre del 2014 y concluyendo en el mes de julio del 2015. El contenido de mejora abordado en este proceso de asesoramiento fue el diseño de instrumentos de evaluación. La organización general de las sesiones del asesoramiento se recoge en la Figura 6.4.

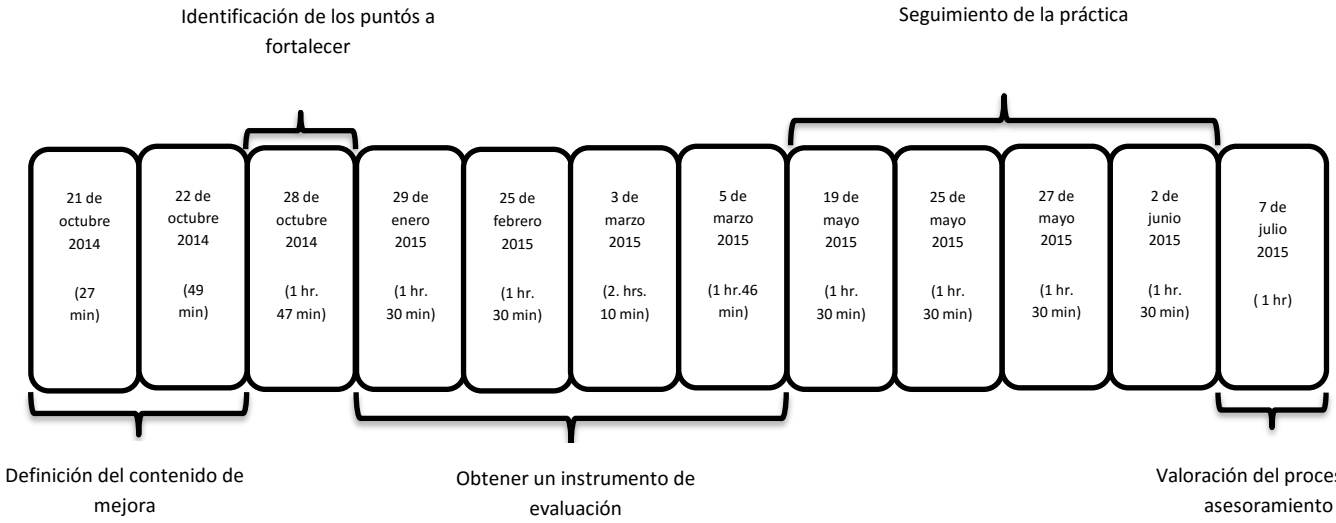


Figura 6.4 Organización de las sesiones del Asesoramiento 4

Como podemos observar en la Figura 6.4, el proceso de asesoramiento se organizó en 12 sesiones, que ocuparon entre 30 min., y 2 horas cada una, y completó el conjunto de fases propuestas en la estrategia de asesoramiento trabajada en el proceso de formación.

Las dos primeras sesiones (21 y 22 de octubre de 2014) se centraron en definir entre la asesora y las profesoras el posible contenido de mejora que se trataría en el proceso de asesoramiento. En la primera sesión, y partiendo del conocimiento previo de la asesora sobre el plantel, profesoras y asesora establecieron un primer objetivo para el proceso, así como una primera definición de los roles de una y otros a lo largo del mismo, y la sesión se cerró especificando el objetivo del proceso de asesoramiento. En la segunda sesión, se retomó el objetivo construido con anterioridad y se empezaron a definir los posibles

cambios y acciones a desarrollar como colegiado para mejorar las prácticas asociadas a dicho objetivo. La sesión se cerró tomando algunos acuerdos sobre la previsión de la siguiente sesión.

La tercera sesión (28 de octubre) se dirigió a identificar más detalladamente los puntos que se podrían fortalecer, analizando algunos instrumentos que las profesoras empleaban habitualmente para planear y evaluar su intervención.

En las sesiones del 29 de enero y el 25 de febrero (cuarta y quinta sesión) la asesora trabajo únicamente con las cuatro profesoras de tercer grado. Estas sesiones tuvieron como objetivo elaborar un formato de evaluación y otro de planeación que considerara las modificaciones necesarias de acuerdo a las necesidades de las profesoras de este grado. La sesión del 29 de enero se centró en la discusión y análisis de sus instrumentos de evaluación y planeación, así como en la recuperación de aportaciones para la construcción de unos nuevos instrumentos mejorados. La sesión del 25 de febrero inició con la presentación de un instrumento de evaluación y otro de planeación elaborados por la asesora a partir de las aportaciones realizadas por las profesoras en la sesión anterior, que posteriormente profesoras y asesora analizaron de forma conjunta, realizando los cambios que las profesoras consideraron necesarios para poder aplicarlo.

En la sexta sesión (3 de marzo 2015), se llevó a cabo un proceso similar al de las dos sesiones anteriores, en este caso con las cuatro profesoras de segundo grado.

En la sesión siguiente (5 de marzo), se integraron los dos grupos de profesoras, así como el personal directivo del plantel. Esta sesión tuvo como objetivo acordar las fechas de aplicación de las mejoras introducidas y los momentos en que se iba a valorar su aplicación.

Las cuatro sesiones siguientes (19, 25 y 27 de mayo, 2 de junio) se centraron en observar la práctica de las profesoras para valorar la funcionalidad de la implementación de los cambios introducidos. La sesión del 19 de mayo se llevó a cabo con todo el personal del plantel y se alcanzaron acuerdos acerca de los horarios para que la asesora visitara cada una de las aulas. Durante los días 25, 27 de mayo y 2 de junio la asesora visitó a cuatro, dos y dos profesoras, respectivamente. Durante la visita, la asesora conversaba con la profesora con la intención de obtener información sobre la funcionalidad de las mejoras introducidas y sobre la conveniencia o no de hacer algunos ajustes en dichas mejoras.

La última sesión del proceso de asesoramiento se llevó a cabo el 7 de julio, con la intención de evaluar el proceso de asesoramiento y los cambios que se lograron introducir, y de tomar algunas decisiones de continuidad de lo implementado. Se comentaron las dudas y dificultades encontradas en la aplicación de los instrumentos y se valoró el propio proceso de asesoramiento, rescatando que había sido un proceso en el que todos aprendieron y lograran modificar en alguna medida su práctica. Se concluyó la sesión con comentarios por parte de las profesoras agradeciendo el apoyo a la asesora y asegurando que mantendrían los cambios introducidos.

6.1.2. Cambios en las prácticas de las asesoras

En este apartado recogeremos el grado en que cada una de las asesoras introduce en el proceso de asesoramiento que llevó a cabo, algunos elementos clave de la estrategia trabajada a lo largo de la formación. Para ello, organizaremos la información considerando, por un lado, las dimensiones de análisis empleadas (correspondientes a diversos elementos clave de la estrategia: definición clara de un contenido de mejora, uso funcional de las fases, procedimientos, tareas de asesoramiento y recursos discursivos del asesor definidos en la estrategia, organización general del proceso) y, por otro, los instrumentos (planeaciones de los asesores, auto-informes, entrevistas) que nos permitieron obtener los datos en cada una de las dimensiones.

6.1.2.1. Asesoramiento 1/ Asesora 1

- **Contenido de mejora**

Lo realizado en el asesoramiento 1 respecto a esta dimensión permite situarlo en el Nivel III (el segundo más alto) de la rúbrica diseñada y empleada para el análisis. En concreto, la situamos en este nivel porque encontramos que el contenido de mejora está formulado de manera explícita y está claramente acotado, si bien no se detallan indicadores de mejora. Así se refleja en los auto-informes de la asesora sobre el asesoramiento, en que aparece inicialmente como objetivo de mejora:

PRIMERA PARTE

Posterior a la reflexión y con las notas del asesor se llevó al colectivo a negociar el contenido de mejora, en relación a la planeación como aspecto medular del cual se desprende el actuar de cada uno de los integrantes del colectivo y del que depende el trabajo que se realiza en el aula.

Para los asesorados es difícil concretar sus reflexiones hacia cómo delimitar un contenido de mejora en el que todos estén incluidos, la asesora apoya con cuestionamientos que los puedan ayudar sin embargo cuesta trabajo delimitar la temática, posteriormente y después de dar ejemplos el asesor

También posteriormente, a lo largo del proceso de asesoramiento, el contenido de mejora va apareciendo como eje vertebrador de las acciones que se desarrollan:

> PRIMERA PARTE:
> La actividad, se desarrolla en un ambiente de respeto donde sólo algunos aportan ideas para llegar a acuerdos en cuanto la reflexión de cada punto que toca la guía para la revisión de la planeación y que debe quedar claro para todos, ya que de esta forma todos analizarán las planeaciones con el mismo criterio, se da inicio con la lectura de los aspectos que contempla la guía para posteriormente ir uno por uno analizando el por qué se tendría que considerar.

- **Fases del proceso de asesoramiento**

Con relación a esta dimensión, este proceso de asesoramiento se sitúa en el Nivel IV de la rúbrica, ya que se identifica que *siempre* utiliza las fases de la estrategia de asesoramiento como un referente básico para planificar y describir los procesos de asesoramiento. Por un lado, la planeación tiene como estructura principal cada una de las fases de la estrategia de asesoramiento:

FASE 1: Análisis y negociación de la demanda y definición conjunta de los objetivos y proceso de asesoramiento				
Procedimiento: Promoción y orientación para la formulación de la demanda				
ACTIVIDADES	**TIPOS DE TAREAS**	**RECURSOS DISCURSIVOS**	**TIEMPO**	**MATERIALES**
Presentar al grupo de ATP's y directivos / docentes los resultados de las observaciones y los cuestionarios	Tareas individuales del asesor para la recogida de las prácticas educativas	✓ Presentar un problema o sub-problema de nuevo, recogiendo aportaciones que van sugiriéndolo, delimitándolo o ampliando su formulación. ✓ Preguntar, pedir opinión, solicitar información, aclaración a un participante o al conjunto de participantes para discutir un problema o comprobar el grado de acuerdo. ✓ Aportar información complementaria respondiendo a una pregunta, complementando una intervención anterior, aclarando una duda…		Papel bond Plumones Cinta adhesiva Sistematización
Negociar con el grupo de ATP's y directivos / docentes el contenido de mejora partiendo de los resultados recogidos del asesor y las necesidades expuestas por los asesorados	Tareas de análisis de las prácticas educativas entre el asesor y el profesorado	✓ Preguntar, pedir opinión, solicitar información, aclaración a un participante o al conjunto de participantes para discutir un problema o comprobar el grado de acuerdo. ✓ Formular una síntesis o proponer una conclusión respecto del contenido de la mejora o respecto al proceso de trabajo que se está realizando.		Papel bond Plumones

Del mismo modo, los auto-informes describen cada una de las sesiones que se desarrollaron en el marco de las fases de la estrategia. Cada uno de los documentos tiene como encabezado el nombre de la fase sobre la cual se planea o se describe.

- **Procedimientos de cada una de las fases**

En cuanto a la planeación, este proceso de asesoramiento se ubica en el Nivel IV**,** ya que los procedimientos que integran cada una de las fases se toman siempre como referente para planear el proceso de asesoramiento, es decir, la asesora, en el diseño del asesoramiento, sitúa siempre las actividades dentro de cada uno de los procedimientos que se proponen para cada fase:

FASE 3: DISEÑO DE LAS MEJORAS DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS				
Procedimiento: **Delimitación de cada una de las propuestas de mejora**				
ACTIVIDADES	**TIPOS DE TAREAS**	**RECURSOS DISCURSIVOS**	**TIEMPO**	**MATERIALES**
Procedimiento: **Análisis conjunto de los cambios a introducir por cada una de las propuestas de mejora**				
• **Tomar acuerdos en cuanto a la implementación de las adecuaciones que se integrarán a la práctica y tareas que corresponderán a cada docente desde su función.**	Tareas que el asesor realiza junto con los profesores	✓ Señalar una tarea a desarrollar individual o colectivamente en una o varias sesiones, o individualmente antes y/o después de la sesión.	20 min	• Instrumentos ya consensuados por el profesorado
Procedimiento: **Selección y/o elaboración de materiales e instrumentos para la introducción de las mejoras**				
• **Posterior al trabajo de revisión de la "Guía para el análisis para la planeación de las educadoras" y de la propuesta para la observación en el aula, se harán las adecuaciones necesarias a ambos instrumentos.**	Tareas de elaboración de propuestas de mejora vinculadas al contenido de mejora	✓ Preguntar, pedir opinión, solicitar información, aclaración a un participante o al conjunto de participantes para discutir un problema o comprobar el grado de acuerdo ✓ Aceptar, confirmar, repetir parte de la intervención… para confirmar una interpretación, pregunta o comentario de uno o varios participantes	30 min	Instrumentos propuestos por el profesorado y el asesor
Procedimiento: **Acuerdos sobre el proceso de introducción, seguimiento y evaluación de las mejoras**				
• **Se recogerán todos aquellos datos, adecuaciones que se haga cada docente al implementar los cambios propuestos, para compartirlos en la próxima reunión.**	Tareas de recogida, análisis de prácticas y elaboración de propuestas de mejora entre el asesor y profesorado	✓ Aceptar, confirmar, repetir parte de la intervención… para confirmar una interpretación, pregunta o comentario de uno o varios participantes	60 min	Calendario
• **A partir de contar con esta información, se tomarán nuevos acuerdos.**		✓ Preguntar, pedir opinión, solicitar información, aclaración a un participante o al conjunto de participantes para discutir un problema o comprobar el grado de acuerdo		Instrumento para la recogida de datos
• **Las reflexiones de las docentes se complementará con el cuestionamiento: ¿Qué tanto de mi planeación está impactando en el aprendizaje de mis alumnos?**				

En cambio, en los auto-informes se ubica en el Nivel II, debido a que los procedimientos que propone la estrategia se utilizan sólo puntualmente como referente para describir el

proceso de asesoramiento; en concreto, en las fases 2, 3 y 4 no considera todos los procedimientos en su descripción.

- **Tareas que propone la estrategia de asesoramiento**

Sobre las tareas que propone la estrategia, este asesoramiento se sitúa en el Nivel III, debido a que la asesora especifica siempre tareas en el interior de las sesiones o entre las sesiones, pero no lo hace siempre en ambos momentos. Cómo se puede observar en la tabla 6.1, en las planeaciones la asesora especifica siempre las tareas durante las sesiones, pero no siempre entre sesiones.

Tabla 6.1

Concentrado del análisis de las planeaciones con relación al uso de las tareas para planificar el proceso de asesoramiento 1

Planeación	Entre sesiones	Durante
1	X	X
2	X	X
3	X	X
4		X
5		X

En la tabla 6.2 podemos observar, que del mismo modo que en las planeaciones, la asesora especifica siempre las tareas durante las sesiones, pero no siempre entre sesiones.

Tabla 6.2

Concentrado del análisis de los auto-informes con relación al uso de las tareas para describir el proceso de asesoramiento 1

Auto-informes	Entre sesiones	Durante
1		X
2	X	X
3		X
4		X
5		X

- **Uso de los recursos discursivos que propone la estrategia de asesoramiento**

En lo que se refiere al uso de los recursos discursivos, y por lo que hace referencia a la planeación del proceso, este asesoramiento se ubica en el Nivel III, debido a que en una de las fases (fase dos), la asesora no considero este elemento dentro de su planeación:

Procedimiento: **Recogida y análisis de la práctica respecto al contenido de asesoramiento**			
ACTIVIDADES	**TIPOS DE TAREAS**	**RECURSOS DISCURSIVOS**	**MATERIALES**
Recoger prácticas del profesorado y analizarlas conjuntamente	Tareas individuales del asesor para la recogida de las prácticas educativas Tareas individuales del profesorado o en pequeños grupos de recogida de prácticas educativas		Cuestionamientos
Crear una primera representación conjunta de qué podemos mejorar y cuál es el punto de partida	Tareas individuales del profesorado o en pequeños grupos de análisis de prácticas educativas Tareas individuales del profesorado o en pequeños grupos de elaboración de propuestas de mejora Tareas individuales del asesor para el análisis de las prácticas. Tareas del asesor para la elaboración de propuestas de mejora		Conclusiones individuales y aportaciones de mejora
Procedimiento: **Análisis de documentos, informes y experiencias**			
Incluir tanto modelos teóricos como experiencias concretas y eventualmente, referente normativos	ü Tareas individuales del profesorado o en pequeños grupos de análisis de las prácticas.		• Programa de Estudio 2011 Guía de Estudio para la Educadora
Comentar y analizar conjuntamente para identificar aspectos a mantener o reforzar y modificar	✓ Tareas individuales del profesorado o en pequeños grupos de análisis de las prácticas. ✓ Tareas de análisis de prácticas educativas entre el asesor y el profesorado.		• Resultados de la autoevaluaciones • Planeaciones individuales
Procedimiento: **Elaboración de hipótesis a las posibles innovaciones**			
Identificar elementos de la práctica que se pueden mejorar	✓ Tareas de análisis de prácticas educativas entre el asesor y el profesorado.		Planeaciones individuales
Priorizar elementos a mejorar	✓ Tareas de análisis de prácticas educativas entre el asesor y el profesorado.		Planeaciones individuales
Valorar cuales de estos elementos se está en disposición de mejorar	✓ Tareas de análisis de prácticas educativas entre el asesor y el profesorado.		Planeaciones individuales

Tomando en consideración los auto-informes, este asesoramiento se ubica en el Nivel I, ya que en ninguno de ellos los recursos discursivos que propone la estrategia se utilizan como referentes para describir el proceso de asesoramiento. La asesora comenta en la entrevista final que sí le fueron útiles los recursos discursivos porque le permitieron guiar a las profesoras hacia la identificación del contenido de mejora:

"…sí, sí fueron útiles… me ayudaron a hacer llegar al equipo a donde yo quería ¿no? para que ellos se reconocieran todo lo que yo vi desde el diagnóstico que hacía falta fortalecer…"

- **Organización inter e intra-sesión**

De acuerdo a esta dimensión, y ubicando nuestro análisis en la planeación, el asesoramiento 1 se sitúa en el Nivel II, ya que la asesora veces estructura el proceso por sesiones y en algunos casos hace una temporalización interna en cada sesión:

FASE 3: DISEÑO DE LAS MEJORAS DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS				
Procedimiento: **Delimitación de cada una de las propuestas de mejora**				
ACTIVIDADES	**TIPOS DE TAREAS**	**RECURSOS DISCURSIVOS**	**TIEMPO**	**MATERIALES**
Procedimiento: **Análisis conjunto de los cambios a introducir por cada una de las propuestas de mejora**				
• **Tomar acuerdos en cuanto a la implementación de las adecuaciones que se integrarán a la práctica y tareas que corresponderán a cada docente desde su función.**	Tareas que el asesor realiza junto con los profesores	✓ Señalar una tarea a desarrollar individual o colectivamente en una o varias sesiones, o individualmente antes y/o después de la sesión.	20 min	• Instrumentos ya consensuados por el profesorado
Procedimiento: **Selección y/o elaboración de materiales e instrumentos para la introducción de las mejoras**				
• **Posterior al trabajo de revisión de la "Guía para el análisis para la planeación de las educadoras" y de la propuesta para la observación en el aula, se harán las adecuaciones necesarias a ambos instrumentos.**	Tareas de elaboración de propuestas de mejora vinculadas al contenido de mejora	✓ Preguntar, pedir opinión, solicitar información, aclaración a un participante o al conjunto de participantes para discutir un problema o comprobar el grado de acuerdo ✓ Aceptar, confirmar, repetir parte de la intervención… para confirmar una interpretación, pregunta o comentario de uno o varios participantes	30 min	Instrumentos propuestos por el profesorado y el asesor
Procedimiento: **Acuerdos sobre el proceso de introducción, seguimiento y evaluación de las mejoras**				
• **Se recogerán todos aquellos datos, adecuaciones que se haga cada docente al implementar los cambios propuestos, para compartirlos en la próxima reunión.**	Tareas de recogida, análisis de prácticas y elaboración de propuestas de mejora entre el asesor y profesorado	✓ Aceptar, confirmar, repetir parte de la intervención… para confirmar una interpretación, pregunta o comentario de uno o varios participantes	60 min	Calendario
• **A partir de contar con esta información, se tomarán nuevos acuerdos.**		✓ Preguntar, pedir opinión, solicitar información, aclaración a un participante o al conjunto de participantes para discutir un problema o comprobar el grado de acuerdo		Instrumento para la recogida de datos
• **Las reflexiones de las docentes se complementará con el cuestionamiento: ¿Qué tanto de mi planeación está impactando en el aprendizaje de mis alumnos?**				

Procedimiento: Recogida y análisis de la práctica respecto al contenido de asesoramiento				
ACTIVIDADES	**TIPOS DE TAREAS**	**RECURSOS DISCURSIVOS**	**TIEMPO**	**MATERIALES**
Recoger prácticas del profesorado y analizarlas conjuntamente	Tareas individuales del asesor para la recogida de las prácticas educativas Tareas individuales del profesorado o en pequeños grupos de recogida de prácticas educativas	✓ Señalar una tarea a desarrollar individual o colectivamente en una o varias sesiones ✓ Formular una síntesis o proponer una conclusión respecto del contenido de la mejora o respecto al proceso de trabajo que se está realizando	Del 8 al 12 de diciembre de 2014	Cuestionamientos
Crear una primera representación conjunta de qué podemos mejorar y cuál es el punto de partida	Tareas individuales del profesorado o en pequeños grupos de análisis de prácticas educativas Tareas individuales del profesorado o en pequeños grupos de elaboración de propuestas de mejora Tareas individuales del asesor para el análisis de las prácticas. Tareas del asesor para la elaboración de propuestas de mejora	✓ Formular una síntesis o proponer una conclusión respecto del contenido de la mejora o respecto al proceso de trabajo que se está realizando	Del 12 al 16 de enero de 2015	Conclusiones individuales y aportaciones de mejora
Procedimiento: Análisis de documentos, informes y experiencias				
Incluir tanto modelos teóricos como experiencias concretas y eventualmente, referente normativos	ü Tareas individuales del profesorado o en pequeños grupos de análisis de las prácticas.		14 de enero de 2015	Programa de Estudio 2011 Guía de Estudio para la Educadora Resultados de las autoevaluaciones
Comentar y analizar conjuntamente para identificar aspectos a mantener o reforzar y modificar	ü Tareas individuales del profesorado o en pequeños grupos de análisis de las prácticas.		14 de enero de 2015	Resultados de la autoevaluaciones Planeaciones individuales
Procedimiento: Elaboración de hipótesis a las posibles innovaciones				
Identificar elementos de la práctica que se pueden mejorar	✓ Tareas de análisis de prácticas educativas entre el asesor y el profesorado.		20 de enero de 2015	Planeaciones individuales
Priorizar elementos a mejorar	✓ Tareas de análisis de prácticas educativas entre el asesor y el profesorado.		20 de enero de 2015	Planeaciones individuales
Valorar cuales de estos elementos se está en disposición de mejorar	✓ Tareas de análisis de prácticas educativas entre el asesor y el profesorado.		20 de enero de 2015	Planeaciones individuales

En cambio, cuando analizamos los auto-informes, se sitúa en el Nivel III, ya que la descripción del proceso de asesoramiento se hace siempre por sesiones y se especifica a veces una temporalización interna en cada sesión.

6.1.2.2. Asesoramiento 2/Asesora 2

- **Contenido de mejora**

Lo realizado en este asesoramiento con respecto a esta dimensión nos permite ubicarlo en el Nivel III de la rúbrica elaborada al efecto. Lo hemos situado en este nivel ya que consideramos que el contenido de mejora está formulado de manera explícita y se encuentra claramente acotado. Así se refleja en los auto-informes que la asesora realiza sobre el proceso de asesoramiento:

Primera parte
Tuve la intención de hacer estos instrumentos a fin de cada una considerara diversos aspectos en la elaboración de su pequeña planeación, que sería su base para ir introduciendo los cambios, darles seguimiento y evaluar su impacto. Les ayudó mucho porque les permitió darse cuenta de que no sólo es hacer un cambio por hacerlo, sino que se deben considerar diferentes aspectos. Me parece que les ayudó significativamente para hacer un análisis de los cambios a introducir para la propuesta de mejora: el seguimiento de la práctica docente.

- **Fases del proceso de asesoramiento**

En cuanto a esta dimensión, este proceso de asesoramiento se sitúa en el Nivel IV de la rúbrica correspondiente, ya que identificamos que *siempre* se utilizan las fases de la estrategia de asesoramiento como elementos centrales para planear y describir el proceso de asesoramiento. Por un lado, la planeación tiene como estructura principal cada una de las fases de la estrategia de asesoramiento:

PLANEACIÓN FASE 1 Análisis y negociación de la demanda y definición conjunta de los objetivos y proceso de asesoramiento Objetivo: Precisar las necesidades del colectivo docente y consensuar el contenido de mejora que se trabajará con la asesoría.			
Procedimiento 1. Formulación de la demanda.			
Actividades	***Tipo de tareas***	***Recursos discursivos***	***Tiempo***
Recogida de información a partir de las visitas al C.T.E.	Individuales del asesor para la recogida de las prácticas educativas.	1. Presentar un problema o subproblema nuevo, recogiendo aportaciones que van sugiriéndolo, delimitándolo, o ampliando su formulación.	Durante 2 sesiones del Consejo Técnico en la fase intensiva.
Diseño de instrumentos para hacer emerger demandas más específicas.	Individuales del asesor para la recogida de las prácticas educativas.	3. Preguntar, pedir opinión, solicitar información, aclaración a un participante o a un conjunto de participantes	4 hrs.
Sistematizar la información de la observación, de la aplicación de instrumentos y de la ruta de mejora, ubicando el posible contenido de mejora.	Individuales del asesor para el análisis de las prácticas educativas.	8. Formular una síntesis o proponer una conclusión respecto del contenido de la mejora o respecto al proceso de trabajo que se está realizando.	2 hrs.
Actividades	Tipo de tareas	Recursos discursivos	Tiempo
Contestar el cuestionario o instrumento de diagnóstico.	Individuales del profesorado.	4. Aportar información complementaria respondiendo a una pregunta, complementando una intervención anterior, aclarando una duda.	45 minutos
Participación en la elaboración de la Ruta de Mejora.	Tareas individuales del profesorado o en pequeños grupos de elaboración de propuestas de mejora	1. Presentar un problema o subproblema nuevo, recogiendo aportaciones que van sugiriéndolo, delimitándolo, o ampliando su formulación.	Durante las sesiones del Consejo Técnico en la fase intensiva.
Procedimiento 3. Definición y concreción del contenido de mejora.			
Reunidos en colectivo se les presenta el contenido de mejora a trabajar, argumentando que parte de un trabajo de análisis y especificando que se atenderán a partir de las distintas funciones (bond)	Tareas de colaboración. (Tareas que el asesor realiza junto con los asesorados)	6. Relacionar, justificar, argumentar… incorporando reflexiones sobre actividades de enseñanza aprendizaje.	5 min.
Ir estableciendo un consenso para delimitar el contenido de mejora.	Tareas de colaboración. (Tareas que el asesor realiza junto con los asesorados)	3. Preguntar, pedir opinión, solicitar información, aclaración a un participante o a un conjunto de participantes para discutir un problema o comprobar el grado de acuerdo.	15 min.

Así mismo, los auto-informes describen cada una de las sesiones que se desarrollaron en el marco de las fases de la estrategia. Cada uno de los documentos tiene como encabezado la fase sobre la cual se planea o se describe el asesoramiento.

- **Procedimientos de cada una de las fases**

En esta dimensión y considerando ambos instrumentos analizados (planeación y auto-informes), este proceso de asesoramiento se ubica en el Nivel III. Los procedimientos se reflejan en la planeación y descripción de todas las fases, con una excepción. En la planeación de la Fase 5 de la estrategia de asesoramiento se describen actividades solo para uno de los procedimientos que considera esta fase:

PLANEACIÓN FASE 5. Evaluación del proceso y decisiones sobre la continuidad Objetivo: Llevar a cabo una evaluación del proceso con fines de valorar los alcances de la asesoría, las acciones implementadas, y el impacto en la mejora de los aprendizajes.						
Procedimiento	**Actividades**	**Materiales**	**Tiempo**	**Tipo de tareas**	**Recursos discursivos a utilizar**	**Producto**
Evaluación del proceso, de las mejoras en las prácticas y de las mejoras en los aprendizajes de los alumnos.	De manera individual, considerando unos ejes de reflexión, cada educadora realizará un breve análisis del proceso de asesoría implementado durante el ciclo escolar 2014-2015.	Hojas blancas Grabadora de voz Encuesta de análisis	Por definir	Tareas que el asesor realiza junto con los profesores.	Relacionar, justificar, argumentar… incorporando reflexiones sobre actividades de enseñanza y aprendizaje Formular una síntesis o proponer una conclusión respecto del contenido de la mejora o respecto al proceso de trabajo que se está	Cuadro de análisis

En los auto-informes se sitúa en este mismo nivel III, debido a que, si bien en las Fases 2, 3 y 4 se describen todos los procedimientos, en las Fases 1 y 5, en cambio, se omite la descripción de uno de los procedimientos que propone cada una de las fases.

- **Tareas que propone la estrategia de asesoramiento**

Con relación a las tareas que propone la estrategia y tomando en consideración la planeación, este asesoramiento se sitúa en el Nivel III, debido a que la asesora especifica siempre tareas en el interior de las sesiones o entre las sesiones, pero no siempre en ambos momentos (ver Tabla 6.3).

Tabla 6.3

Concentrado del análisis de las planeaciones con relación al uso de las tareas para planificar el proceso de asesoramiento 2

Planeación	Entre sesiones	Durante
1	X	X
2	X	X
3	X	X
4		X
5		X

En cambio, en la descripción del proceso de asesoramiento (auto-informes), este asesoramiento se sitúa en el Nivel IV, ya que se describen *siempre* tareas en el interior de las sesiones y entre las sesiones, como se muestra en la Tabla 6.4.

Tabla 6.4

Concentrado del análisis de los auto-informes con relación al uso de las tareas para planificar el proceso de asesoramiento 2

Auto-informes	Entre sesiones	Durante
1	X	X
2	X	X
3	X	X
4	X	X
5	X	X
6	X	X

- **Uso de los recursos discursivos que propone la estrategia de asesoramiento**

En cuanto al uso de los recursos discursivos, y en referencia a la planeación del proceso, este asesoramiento se sitúa en el Nivel IV, debido a que en todas las planeaciones de las fases la asesora hace explicito el uso de algunos recursos discursivos:

PLANEACIÓN

FASE 2. Registro y análisis de las prácticas educativas y formulación de la propuesta de mejora

Objetivo: Elaborar propuestas para consensarlas con el colectivo docente, para determinar los aspectos de la práctica que son necesarios mejorar.

Procedimiento	Actividades	Materiales	Tiempo	Tipo de tareas	Recursos discursivos a utilizar	Producto
Recogida y análisis de la práctica respecto al contenido de asesoramiento	Diseño de instrumentos de permitan recoger las prácticas de los docentes en relación al contenido de mejora.	• Programa de Estudio 2011 • Guion para el análisis de la práctica pedagógica. (Dirección de Desarrollo Curricular para la Educación Preescolar) • Elaboración de las premisas: ¿qué se quiere observar?, ¿qué es necesario observar? Y ¿para qué se quiere observar?	22, 23 y 24 de octubre de 2014	Individuales del asesor para la recogida de prácticas	6. Relacionar, justificar, argumentar… incorporando reflexiones sobre actividades de enseñanza aprendizaje	Instrumentos a aplicar diferenciando los que se enviarán de tarea y los que se aplicarán en la jornada de observación
	Aplicación de los instrumentos que permiten la recogida de las prácticas	• Instrumentos diseñados: guion de entrevista, de observación.	Jornada de observación	Individuales del asesor para la recogida de prácticas	4. Aportar información complementaria respondiendo a una pregunta, complementando una intervención anterior,	Instrumentos aplicados
	Esta actividad se llevará a cabo de la siguiente manera: - Un instrumento se enviará previamente para realizarlo de manera individual, y ser entregado en la jornada de observación. - Guion de entrevista para ser aplicado en la jornada de observación - Guía de observación para aplicar en la jornada.	• Grabadora de audio	27 y 28 de octubre de 2014	Individuales del profesorado de recogida de prácticas educativas Recogida de prácticas educativas entre asesor y profesorado.	2. Señalar una tarea a desarrollar individual o colectivamente.	
	Sistematización y análisis de la información obtenida a partir de la aplicación de los instrumentos	• Cuadro de análisis en apoyo a la sistematización: ¿Qué conocimientos poseen? ¿Cuáles son las prácticas cotidianas? Logros en relación al contenido de mejora Dificultades en relación al contenido de mejora	29 y 30 de octubre de 2014	Individuales del asesor para el análisis de prácticas educativas	6. Relacionar, justificar, argumentar…incorporando reflexiones sobre actividades de enseñanza y aprendizaje 7.Conceptualizar, reelaborar, argumentar 5.Confirmación de interpretaciones	Cuadro de análisis de resultados
Análisis de documentos, informes y experiencias	Análisis de lo observado con el programa de estudio 2011 y con modelos teóricos	• Programa de Estudio 2011 • Diapositivas de la Conferencia del Mtro. Rodolfo Ramírez Raymundo: "La función de asesoría en el proceso de reforma a la educación preescolar". • Documento: "La función de asesoría en la educación preescolar". (DGDCEP, 2010)	3 y 4 de noviembre de 2014	Individuales del asesor para el análisis de prácticas educativas.	6. Relacionar, justificar, argumentar…incorporando reflexiones sobre actividades de enseñanza y aprendizaje. 7.Conceptualizar, reelaborar, argumentar 5.Confirmación de interpretaciones	Se obtendrá como producto un cuadro que contemple: a) Qué aspectos de las prácticas hay que potencializar b) Qué aspectos necesitan pequeños ajustes c) Qué hay que transformar
Recogida y análisis de la práctica respecto al contenido de asesoramiento **Análisis de documentos, informes y experiencias**	Puesta en común con el colectivo docente de lo encontrado durante la aplicación de los instrumentos ***(Ficha de trabajo 1)***	• Cuadro de análisis de resultados	5 de noviembre de 2014	Tareas de análisis de prácticas educativas entre asesor y profesorado	4.Aportar información complementaria 5. Aceptar, confirmar, repetir parte de la intervención. 6. Relacionar, justificar, argumentar	Cuadro de la representación conjunta de lo que podemos mejorar en colectivo.
Elaboración de hipótesis respecto a las posibles innovaciones.	Elaboración de propuesta de trabajo sobre lo que se puede mejorar	• Productos de las sesiones anteriores • Libro: ¿Alguien necesita ayuda? Asesoría para la gestión y la mejora educativa.	6 y 7 de noviembre de 2014	Individuales del asesor de elaboración de propuestas de mejora.	7.Conceptualizar, reelaborar, argumentar 5.Confirmación de interpretaciones	Propuesta de trabajo del asesor
	Presentación de la propuesta al colectivo docente ***(Ficha de trabajo 2)***	• Propuesta de elementos de la práctica relacionados con el contenido a mejora, que son prioritarios atender.	10 de noviembre de 2014	De elaboración de propuestas de mejora entre asesor y profesorado.	4.Aportar información complementaria 5. Aceptar, confirmar, repetir parte de la intervención. 6. Relacionar, justificar, argumentar	Propuesta de trabajo definida entre asesor y colectivo

En cambio, en el caso de los auto-informes, esta dimensión se sitúa en el Nivel II, siendo este asesoramiento el único que alcanza este nivel, ya que los recursos discursivos que propone la estrategia se utilizan *puntualmente* como referente para describir el proceso de asesoramiento:

Les hice hincapié que aunque sólo fueron tres días de observación, para estas conclusiones tome en cuenta mis notas de los consejos técnicos y las encuestas aplicadas. Durante la presentación, los participantes se mantuvieron más atentos y con un papel activo, escuchando lo que yo exponía. En mi caso utilicé algunos de los recursos discursivos que se mencionan a continuación: a) Aportar información complementaria, complementando sus intervenciones b) Aceptar, confirmar, repetir parte de la intervención para confirmar. c) Proponer una conclusión d) Relacionar, justificar, argumentar

Fase 2
Les mencioné que nuestro foco de atención de acuerdo a la función es fundamentalmente la asesoría que se brinda a las docentes y que por tanto, nuestros esfuerzos deben estar dirigidos a mejorar y fortalecer nuestro trabajo, para con ello, fortalecer a su vez a las docentes. En esta parte algunos de los recursos discursivos que utilicé fueron: a) Solicitar información para discutir un problema, en este caso, sobre qué es la función de asesoría. b) Aceptar, confirmar, repetir parte de la intervención para confirmar una interpretación

En la entrevista final, la asesora pone de manifiesto que considera haber hecho un uso continuo de los recursos discursivos en las sesiones del proceso de asesoramiento, reconociendo que empleó algunos más que otros:

> *"…no pues yo creo que los utilice en todas ¿no? sobre todo estos que tienen que ver con relacionar, justificar, argumentar, ir incorporando sus reflexiones… también el de aportar información complementaria ¿no?, de responderle a las maestras con alguna pregunta, o sea eso, sin que yo les dijera qué, sino más bien que de ellas emergiera, yo creo que fue el recurso que más emplee en todo momento, ¡sí!..."*

- **Organización inter e intra-sesión**

Considerando esta dimensión, y centrándonos en la planeación, el asesoramiento se sitúa en el Nivel III, ya que la planeación se estructura *a veces* por sesiones y existe *a veces* una temporalización interna en cada sesión:

PLANEACIÓN FASE 1 **Análisis y negociación de la demanda y definición conjunta de los objetivos y proceso de asesoramiento.** **Objetivo: Precisar las necesidades del colectivo docente y consensuar el contenido de mejora que se trabajará con la asesoría.**			
Procedimiento 1. Formulación de la demanda.			
Actividades	***Tipo de tareas***	***Recursos discursivos***	***Tiempo***
Recogida de información a partir de las visitas al C.T.E.	Individuales del asesor para la recogida de las prácticas educativas.	1. Presentar un problema o subproblema nuevo, recogiendo aportaciones que van sugiriéndolo, delimitándolo, o ampliando su formulación.	Durante 2 sesiones del Consejo Técnico en la fase intensiva.
Diseño de instrumentos para hacer emerger demandas más específicas.	Individuales del asesor para la recogida de las prácticas educativas.	3. Preguntar, pedir opinión, solicitar información, aclaración a un participante o a un conjunto de participantes para discutir un problema o comprobar el grado de acuerdo.	4 hrs.
Sistematizar la información de la observación, de la aplicación de instrumentos y de la ruta de mejora, ubicando el posible contenido de mejora.	Individuales del asesor para el análisis de las prácticas educativas.	8. Formular una síntesis o proponer una conclusión respecto del contenido de la mejora o respecto al proceso de trabajo que se está realizando.	2 hrs.
Actividades	Tipo de tareas	Recursos discursivos	Tiempo
Contestar el cuestionario o instrumento de diagnóstico.	Individuales del profesorado.	4. Aportar información complementaria respondiendo a una pregunta, complementando una intervención anterior, aclarando una duda.	45 minutos
Participación en la elaboración de la Ruta de Mejora.	Tareas individuales del profesorado o en pequeños grupos de elaboración de propuestas de mejora	1. Presentar un problema o subproblema nuevo, recogiendo aportaciones que van sugiriéndolo, delimitándolo, o ampliando su formulación.	Durante las sesiones del Consejo Técnico en la fase intensiva.
Procedimiento 3. Definición y concreción del contenido de mejora.			
Reunidos en colectivo se les presenta el contenido de mejora a trabajar, argumentando que parte de un trabajo de análisis y especificando que se atenderán a partir de las distintas funciones (bond)	Tareas de colaboración. (Tareas que el asesor realiza junto con los asesorados)	6. Relacionar, justificar, argumentar… incorporando reflexiones sobre actividades de enseñanza aprendizaje.	5 min.

En cambio, cuando analizamos los auto-informes, el asesoramiento sube de nivel, situándose en el IV, ya que en este instrumento el proceso de asesoramiento se describe *siempre* por sesiones y existe *siempre* una temporalización interna en cada sesión:

Asesora:
Establecimiento:
Fecha: 4, 11 y 24 de Marzo de 2015
Horario: El día 4 de marzo de 11:00 a 12:00; los otros días de 9:00 a 10:30.
• En las sesiones de esta fase sólo participan la directora y dos apoyos técnicos: Say y Betty. El otro apoyo técnico está de licencia por gravidez.
• Esta sesión la dividí en tres partes: el día 4 hice la primera, el 11 la segunda parte y el día 24 hice el cierre.

Primera parte	Segunda Parte	Cierre
Considerando su tarea previa, se les solicitó que nuevamente definieran con mayor precisión, los elementos de la práctica que se van a mejorar y qué es lo que se quiere lograr con cada uno de ellos. (44 minutos)	Precisar qué actividades se pueden llevar a cabo para ir introduciendo los cambios, así como definir los materiales necesarios para llevarlas a cabo (42 minutos)	Establecer acuerdos sobre el proceso de introducción, seguimiento y evaluación de las mejoras (60 minutos)

6.1.2.3. Asesoramiento 3/Asesora 3

- **Contenido de mejora**

Lo realizado en el asesoramiento 3 respecto a esta dimensión nos permite situarlo en el Nivel II de la rúbrica elaborada al efecto. Lo situamos en este nivel porque identificamos que el contenido de mejora esta formulado de manera explícita pero no está claramente acotado. Así se refleja en los auto-informes que la asesora realiza sobre el asesoramiento, al plantearse actividades que ponen de manifiesto algún elemento relacionado con el contenido de mejora:

Actividad 3
Por grupo se efectuaron las siguientes preguntas:

Docentes

- *¿Qué tipo de instrumentos de evaluación utilizan en su práctica?, ¿qué valoran con ellos?*
- *¿Qué tipo de instrumentos les hace falta?, ¿por qué?*
- *¿Cuáles son las dificultades que presentan en el momento de establecer el nivel de logro de los aprendizajes esperados en los niños?, ¿por qué tienen estas dificultades?*

- **Fases del proceso de asesoramiento**

En cuanto a esta dimensión, este proceso de asesoramiento se sitúa en el Nivel IV de la rúbrica, debido a que se identifica que la asesora utiliza las fases *siempre,* tanto para

planear como para describir el proceso de asesoramiento. Así, las planeaciones tienen como estructura principal cada una de las fases de la estrategia de asesoramiento:

FASE 3. Diseño de las mejoras de la práctica del profesorado

OBJETIVO DE FASE:
Que las integrantes del colectivo docente desde la función que desempeñan diseñen propuestas de mejora que contribuyan en el alcance de los objetivos y metas de su Ruta de Mejora Escolar , a través del seguimiento y evaluación al proceso de implementación de las acciones de su Ruta; con la finalidad de contribuir en el logro de aprendizaje de sus alumnos y la autonomía de gestión de la escuela.

SESIÓN 1-DIRECTORA Y ASESORAS TÉCNICAS

Procedimiento	Tareas	Recursos discursivos del asesor	Estrategias	Actividades	Productos	Lugar y fecha de realización	Responsables	Participantes	Materiales	Tiempo
Delimitación de cada una de las propuestas de mejora	**Tareas de construcción del contenido de mejora:** 3. Tareas de análisis de prácticas vinculadas al contenido de mejora.	8. Formular una síntesis o proponer una conclusión respecto del contenido de la mejora o respecto al proceso de trabajo que se está realizando.	Reunión colegiada La reflexión sobre la propia práctica	**INICIO** Recordar a las participantes las acciones y los productos obtenidos durante el desarrollo de las fases 1 y 2.		Jardín de Niños 10 de noviembre de 2015	Asesora técnica de la Subdirección	Directora y asesoras técnicas	Diapositivas Computadora	30 min. 9:30 a 10:00
	Tareas de construcción del contenido de mejora: 2. Tareas de análisis de prácticas vinculadas al contenido de mejora. 3. Tareas de elaboración de propuestas de mejora vinculadas al contenido de mejora.	1. Presentar un problema o subproblema nuevo, recogiendo aportaciones que van sugiriéndolo, delimitándolo, o ampliando su formulación. 2. Señalar una tarea a desarrollar individual o colectivamente en una o varias sesiones, o individualmente antes y/o después de una sesión. 3. Preguntar, pedir opinión, solicitar información, aclaración a un participante o al conjunto de	Reunión colegiada La reflexión sobre la propia práctica	**DESARROLLO** Retomar las respuestas a las preguntas que el colectivo respondió en la última sesión de la fase 2: *-¿Qué aprendizajes se alcanzaron en relación al objetivo planteado para esta Reunión Académica?* *-¿Qué acciones deben poner en práctica las educadoras para mejorar su intervención educativa, con la finalidad de propiciar y favorecer el desarrollo de las competencias del Campo Formativo Lenguaje y Comunicación en sus*		Jardín de Niños 10 de noviembre de 2015	Asesora técnica de la Subdirección	Directora y asesoras técnicas	Diapositivas Computadora	3 horas 10:00 a 13:00

Los auto-informes a su vez, describen cada una de las sesiones que se desarrollaron en el marco de las fases de la estrategia.

- **Procedimientos para cada una de las fases**

En esta dimensión, y vinculado con la planeación, este proceso de asesoramiento se ubica en el Nivel IV, ya que los procedimientos que conforman cada una de las fases se toman siempre como referente para planear este proceso de asesoramiento. La asesora sitúa siempre las actividades dentro de cada procedimiento que plantea la fase:

Procedimiento	Tareas	Recursos	Estrategias	Actividades	Productos	Lugar y fecha de realización	Responsables	Participantes	Materiales	Tiempo
				Consejo Técnico Escolar.						
Negociación y delimitación del rol del asesor y participantes en el proceso de asesoramiento	C.3. Tareas de elaboración de propuestas de mejora entre asesor y profesorado	2. Señalar una tarea a realizar 3. Pregunta, pide opinión, solicita información, aclaración	Reunión colegiada Evaluación de los trabajos	**Actividad 3:** (20 min., de 12:50 a 13:10 hrs.) Cuestionar a los docentes sobre: *¿Qué tenemos que hacer para dar solución a esta problemática?* *¿Qué tareas les corresponden a las docentes?* *¿Qué le toca hacer a los apoyos técnicos?* *¿Qué le corresponde a la directora?* *¿Qué le corresponde al asesor?* Cada participante registrará las tareas que les corresponde.	Registro de respuestas	Jardín de Niños "Salvador Díaz Mirón", el 26 de septiembre de 2014.	Asesor técnico de la Subdirección de Educación Preescolar Estatal	Integrantes del colectivo docente del Jardín de Niños	Papel bond Marcadores Masking tape Hojas blancas Computadora Cañón Diapositivas	12:50 a 13:10 hrs.
Definición y concreción del problema/ contenido de mejora	C.3. Tareas de elaboración de propuestas de mejora entre asesor y profesorado	7. Conceptualizar, reelaborar, argumentar con un concepto, una aportación de otros o una justificación de una propuesta	Reunión colegiada Evaluación de los trabajos	**Actividad 4:** (10 min., 13:10 a 13:20 hrs.) El asesor preguntará: *¿Cuál será nuestro objetivo a alcanzar al abordar este contenido de mejora?* Se registrará el objetivo.	Registro de respuestas	Jardín de Niños "Salvador Díaz Mirón", el 26 de septiembre de 2014.	Asesor técnico de la Subdirección de Educación Preescolar Estatal	Integrantes del colectivo docente del Jardín de Niños	Papel bond Marcadores Masking tape Hojas blancas Computadora Cañón Diapositivas	13:10 a 13:20 hrs.
Delimitación de los componente de la práctica objeto de análisis y mejora	C.3. Tareas de elaboración de propuestas de mejora entre asesor y profesorado	7. Conceptualizar, reelaborar, argumentar con un concepto, una aportación de otros o una justificación de una propuesta 8. Formular una síntesis o proponer una conclusión	Reunión colegiada Evaluación de los trabajos	**Actividad 5:** (10 min., 13:20 a 13:30 hrs.) Se preguntará: Desde la función que desempeñan *¿Cuáles son los cambios que requieren sus prácticas para alcanzar nuestro objetivo?* *¿Qué acciones tenemos que realizar para lograr estos cambios?* Proporcionar el *(CIP) Cuestionario inicial a los*	Registro de respuestas	Jardín de Niños "Salvador Díaz Mirón", el 26 de septiembre de 2014.	Asesor técnico de la Subdirección de Educación Preescolar Estatal	Integrantes del colectivo docente del Jardín de Niños	Papel bond Marcadores Masking tape Hojas blancas Computadora Cañón Diapositivas Cuestionarios (CIP)	13:20 a 13:30 hrs.

En cambio, en los auto-informes, este mismo asesoramiento se ubica en el Nivel II, debido a que los procedimientos que propone la estrategia se utilizan puntualmente como referente para describir el proceso de asesoramiento; en concreto, solo se utilizan en la Fase 1:

> **Primera parte**
>
> *Promoción y orientación para la formulación de la demanda como un proceso de colaboración:*
>
> La actividad principal de la asesora fue recordar al colectivo docente en qué consistía el trabajo a realizar en el marco del *Proyecto de Investigación "Diseño, implementación y valoración de un programa de formación para asesores psicopedagógicos en ejercicio, desde un modelo educacional constructivo de asesoramiento"*. Posteriormente guiar al colectivo a través de cuestionamientos, a la identificación de su contenido de mejora. La actividad principal de las integrantes del colectivo, consistió en reflexionar y autoevaluar su trabajo para identificar dicho contenido.
>
> Lo abordado durante esta primera parte, fue la identificación del contenido de mejora y el origen de la problemática. Es importante mencionar que, el desarrollo de las actividades requirió de más tiempo, de acuerdo a lo previsto en la planeación.

- **Tareas que propone la estrategia de asesoramiento**

Sobre esta dimensión, y en ambos instrumentos (planeaciones y auto-informes), el asesoramiento se sitúa en el Nivel III, debido a que la asesora especifica siempre tareas en

el interior de las sesiones o entre las sesiones, pero no siempre en ambos momentos. Como podemos observar en la Tabla 6.5 en las planeaciones, la asesora especifica siempre tareas durante las sesiones, no así entre las sesiones:

Tabla 6.5

Concentrado del análisis de las planeaciones con relación al uso de las tareas para planificar el proceso de asesoramiento 3

Planeación	Entre sesiones	Durante
1		X
2	X	X
3	X	X
4	X	X
5	X	X
6	X	X
7		X
8	X	X
9		X

En la Tabla 6.6 se muestra que, en los auto-informes sucede lo mismo que en las planeaciones.

Tabla 6.6

Concentrado del análisis de los auto-informes con relación al uso de las tareas para planificar el proceso de asesoramiento 3

Auto-informes	Entre sesiones	Durante
1	X	X
2		X
3	X	X
4	X	X
5	X	X
6	X	X
7		X

- **Uso de los recursos discursivos que propone la estrategia de asesoramiento**

Con relación a esta dimensión, y en referencia a la planeación del proceso, este asesoramiento se sitúa en el Nivel IV, ya que la asesora considera los recursos discursivos que plantea la estrategia en su diseño de las sesiones del proceso de asesoramiento:

Procedimiento	Tareas	Recursos discursivos del asesor	Estrategias	Actividades	Productos	Lugar y fecha de realización	Responsables	Participantes	Materiales	Tiempo
				Presentar al colectivo las áreas de oportunidad identificadas durante las visitas de seguimiento al Consejo Técnico Escolar.						
Negociación y delimitación del rol del asesor y los participantes en el proceso de asesoramiento	**Tareas de construcción de la colaboración:** a) Tareas que realiza individualmente el asesor b) Tareas que realizan los profesores individualmente o en colectivo sin ayuda del asesor c) Tareas que el asesor realiza junto con los profesores **Tareas de construcción del contenido de mejora:** 1. Tareas de recogida de prácticas educativas	1. Presentar un problema o subproblema nuevo, recogiendo aportaciones que van sugiriéndolo, delimitándolo, o ampliando su formulación. 3. Presentar, pedir opinión, solicitar información, aclaración a un participante o al conjunto de participantes para discutir un problema o comprobar el grado de acuerdo.	Reunión colegiada La reflexión sobre la propia práctica	**Actividad 3:** Cuestionar a las docentes sobre: *¿Qué tenemos que hacer para dar solución a esta problemática?* *¿Qué tareas les corresponden a las docentes?* *¿Qué le toca hacer a los apoyos técnicos?* *¿Qué le corresponde a la directora?* *¿Qué le corresponde al asesor?* Cada participante registrará las tareas que les corresponde.	Registro de respuestas	Jardín de Niños "Salvador Díaz Mirón", el 26 de septiembre de 2014.	Asesor técnico de la Subdirección de Educación Preescolar Estatal	Integrantes del colectivo docente del Jardín de Niños	Papel bond Marcadores Masking tape Hojas blancas Computadora Cañón Diapositivas	20 min. (De 12:50 a 13:10 hrs.)

En cambio, tomando en cuenta los auto-informes, este proceso se ubica en el Nivel I, debido a que en ninguno de ellos se emplean los recursos discursivos para describir el asesoramiento. En la entrevista final, la asesora menciona que le costaba un poco de trabajo integrarlos en el asesoramiento, en parte por la influencia de su práctica pasada en esta "nueva forma" de asesorar:

> *"…eh… ahí sí me costaba un poquito de trabajo el… eh… los utilicé, pero también era, ya cuando trabajaba yo con ellas en esas sesiones guiadas… fue como meterles estrategias de lectura pero vamos a trabajar, era, fue una combinación de recursos discursivos, con experimentación pedagógica, con las estrategias que teníamos ya de formación..."*

Al mismo tiempo, dice que se dio cuenta de que empleaba asiduamente alguno de los recursos discursivos (en particular, el recurso de *preguntar, pedir opinión, solicitar información, aclaración a un participante o al conjunto de participantes para discutir un problema o comprobar el grado de acuerdo*) y que eso generaba que las sesiones parecieran aburridas, lo que la llevó a pensar a que es necesario saber combinar los recursos discursivos para generar sesiones más dinámicas:

> *"…a mí lo que me pasaba es que utilizaba mucho las preguntas y fue cuando me dijeron -es que hablamos mucho y son muy largas, esto está aburrido- yo también entiendo que esto sería aburrido – entonces*

las tengo que hacer más dinámicas, tengo que saber combinar esos recursos…"

- **Organización inter-intra-sesión**

Considerando esta dimensión y situando nuestro análisis en la planeación, este proceso de asesoramiento se ubica en el Nivel IV, debido a que la asesora estructura la planeación siempre por sesiones y existe siempre una temporalización interna en cada sesión:

Procedimiento	Tareas	Recursos discursivos del asesor	Estrategias	Actividades	Productos	Lugar y fecha de realización	Responsables	Participantes	Materiales	Tiempo
				cuaderno de registro.						
	Tareas de construcción de la colaboración: c) Tareas que el asesor realiza junto con los profesores	3. Preguntar, pedir opinión, solicitar información, aclaración a un participante o al conjunto de participantes para discutir un problema o comprobar el grado de acuerdo. 8. Formular una síntesis o proponer una conclusión respecto del contenido de la mejora o respecto al proceso de trabajo que se está realizando.	Reunión colegiada La reflexión sobre la propia práctica	**Actividad 2** Recordar a las participantes el contenido de mejora y el objetivo a lograr a partir de éste. Proporcionar a las docentes el cuadro de acuerdos elaborados en la fase 1, revisarlo junto con ellas y realizar comentarios al respecto.		Jardín de Niños 26 de noviembre de 2014	Asesora técnica de la Subdirección	Docentes Asesoras técnicas Directora	Cuadro de acuerdos fase 1 por participante	10 min. **Docentes** 9:10 a 9:20 **Directora y asesoras técnicas** 10:40 a 10:50
	Tareas de construcción del contenido de mejora: 1. Tareas de recogida de prácticas educativas 2. Tareas de análisis de prácticas vinculadas al contenido de mejora	1. Presentar un problema o subproblema nuevo, recogiendo aportaciones que van sugiriéndolo, delimitándolo, o ampliando su formulación. 3. Preguntar, pedir opinión, solicitar información, aclaración a un participante o al conjunto de participantes para discutir un problema o comprobar el grado de acuerdo.	Reunión colegiada La reflexión sobre la propia práctica	**DESARROLLO** **Actividad 3** Por grupos preguntar lo siguiente: **Docentes:** *¿Qué tipo de instrumentos de evaluación utilizan en su práctica?, ¿qué valoran con ellos?* *¿Qué tipo de instrumentos les hace falta?, ¿por qué?* *¿Cuáles son las dificultades que presentan en el momento de establecer el nivel de logro de los*		Jardín de Niños 26 de noviembre de 2014	Asesora técnica de la Subdirección	Docentes Asesoras técnicas Directora	Cuadernos de registro	20 min. **Docentes:** 9:20 a 9:40 **Directora y asesoras técnicas:** 10:50 a 11:10

En cambio, cuando analizamos los auto-informes con respecto a esta dimensión, el asesoramiento se sitúa en el Nivel III, debido a que la asesora, si bien siempre describe en términos de sesiones, no siempre detalla la temporalización de la sesión.

6.1.2.4. Asesoramiento 4/Asesora 4

- **Contenido de mejora**

Lo realizado en este asesoramiento con respecto a esta dimensión permite situarlo en el Nivel III (el segundo más alto) de la rúbrica empleada para el análisis. La situamos en este nivel porque encontramos que el contenido de mejora está formulado de manera explícita y está claramente acotado, si bien no se detallan indicadores de mejora. Así se refleja en los auto-informes de la asesora sobre el asesoramiento, en que aparece inicialmente como objetivo de mejora:

Cuarta parte
- Especificar Objetivo en base al Contenido de Mejora.
Este apartado lo continuamos al siguiente día a petición de los asesorados debido al tiempo, retomamos el tema con el que finalizó la sesión el día de ayer para ubicarnos de manera breve y debatir acerca de nuestro objetivo a abordar en base a lo comentado el día de ayer, aunque como al inicio del día anterior se mostraban un poco reservados al participar rápidamente se determinó el objetivo: " Lograr el diseño y aplicación de instrumentos que nos permitan mejorar la evaluación y seguimiento de los aprendizajes esperados" una de las educadoras pasó a escribirlo en un papel bond para hacerlo visible a todos y tenerlo presente para realizar la siguiente actividad.

Posteriormente se constata que, a lo largo del proceso de asesoramiento, el contenido de mejora va apareciendo como eje vertebrador de las acciones que se desarrollan:

Tercera parte
Comentar en base a lo indicado en el PEP para la realización del Diario de la Educadora, cómo integran dicho instrumento. Para abordar esta parte de la sesión, coloque de manera visible, las preguntas referentes al llenado de este instrumento de evaluación, para invitar al grupo a visualizarlas y que reflexionaran sobre si su Diario de la Educadora cumple con estos referentes

2 "B" Profra. XXX. "…Comenta también que el formato de evaluación que se diseñó, en complemento con el Diario de la Educadora permiten describir una mejor evaluación…"

- **Fases del proceso de asesoramiento**

Con relación a esta dimensión, este proceso de asesoramiento se sitúa en el Nivel IV de la rúbrica, ya que se identifica que *siempre* se utilizan las fases de la estrategia de asesoramiento como un referente básico para planificar y describir el proceso de asesoramiento. Por un lado, la planeación tiene como estructura principal cada una de las fases de la estrategia de asesoramiento:

PLAN DE ASESORAMIENTO FASE 1. ANALISIS Y NEGOCIACIÓN DE LA DEMANDA Y DEFINICIÓN CONJUNTA DE LOS OBJETIVOS Y PROCESO DE ASESORAMIENTO						
	Procedimientos	**Actividad**	**Materiales**	**Tiempo**	**Tareas**	**Discursivos**
	Definición y concreción del problema/ contenido de mejora	8.- El asesor preguntará: · ¿Cuál será nuestro objetivo a alcanzar a través de definir un contenido de mejora en base a las áreas de oportunidad detectadas?	· Papel bond · Marcadores · Diurex	10 min.	C.3. Tareas de elaboración de propuestas de mejora entre asesor y profesorado.	3. Pregunta, pide opinión, solicita información… 7. Conceptualizar, reelaborar, argumentar con un concepto… 8. Formular una síntesis…
	Delimitación de los componentes de la práctica objeto de análisis y mejora.	9.- El asesor preguntará: · ¿Qué cambios requieren sus prácticas desde la función que desempeñan para lograr nuestro objetivo? · ¿Qué acciones podemos llevar a cabo para lograr estos cambios? **El objetivo con los cambios o acciones a emprender, se plasmarán por escrito.**	· Papel bond · Marcadores · Diurex	15 min.	C.3. Tareas de elaboración de propuestas de mejora entre asesor y profesorado.	1. Presentar un problema o subproblema nuevo. 3. Pregunta, pide opinión, solicita información… 7. Conceptualizar, reelaborar, argumentar con un concepto… 8. Formular una síntesis…

Del mismo modo, los auto-informes describen cada una de las sesiones que se desarrollaron en el marco de las fases de la estrategia. Cada uno de los documentos tiene como encabezado el nombre de la fase sobre la cual se planea o se describe.

- **Procedimientos de cada una de las fases**

En cuanto a la planeación, este proceso se ubica en el Nivel IV**.** Se sitúa en este nivel ya que los procedimientos que integran cada una de las fases se toman siempre como referente para planear el proceso de asesoramiento; es decir, la asesora sitúa siempre las actividades, en el diseño del asesoramiento, dentro de cada uno de los procedimientos que se proponen para cada fase:

PLAN DE ASESORAMIENTO FASE 4. COLABORACIÓN EN LA IMPLEMENTACIÓN, SEGUIMIENTO Y AJUSTE DE LAS MEJORAS.						
	Procedimientos	**Actividad**	**Materiales**	**Tiempo**	**Tareas**	**Recursos Discursivos**
SESIÓN 1	Dar apoyo en la implementación, seguimiento y valoraciones de las mejoras	1.- Acordar con el equipo una visita a cada grupo para observar una actividad a realizar con los niños. 2.- De manera previa cada participante determinará en que momento de su práctica el asesor observará el desarrollo de una actividad con su grupo.	· Grabación · Registros	1 hora	C.1. Tareas de recogida de prácticas educativas entre asesor y profesorado.	2. Señalar una tarea a realizar. 6. Relacionar, justificar, argumentar…
SESIONES 2,3 Y 4	Identificar y diseñar los ajustes necesarios en las mejoras	3.- el asesor con cada uno de los asesorados valorarán y revisarán: · ¿Funcionan los cambios establecidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de tu grupo? · En base a lo hecho hasta el momento. ¿Qué ajustes consideras que deberían hacerse?	· Instrumentos de evaluación · Tarjetas blancas para registrar respuestas	30 min. con cada asesorado.	C.2. Tareas de análisis de las prácticas educativas entre asesor y profesorado.	1. Presentar un problema o subproblema nuevo. 3. Pregunta, pide opinión, solicita información… 7. Conceptualizar, reelaborar, argumentar…
		5.- El asesor de manera previa revisará las propuestas realizadas por cada uno de los participantes. 4.- El asesor presentará al grupo las evaluaciones realizadas a partir de la valoración realizada con cada asesorado.	· Instrumentos de evaluación · Evidencias de trabajo con los niños · Grabación	20 min.	C.3. Tareas de elaboración de propuestas de mejora entre asesor y profesorado.	8. Formular una síntesis o proponer una conclusión respecto del contenido de la mejora o respecto al proceso de trabajo que se está realizando.

En cambio, en el caso de los auto-informes, el asesoramiento se sitúa en el Nivel III de la rúbrica, ya que, aunque emplea mayoritariamente los procedimientos para describir el proceso de asesoramiento, no lo hace siempre: en concreto, en el auto-informe de la fase 5 no considera uno de los procedimientos de la fase.

- **Tareas que propone la estrategia de asesoramiento**

Sobre las tareas que propone la estrategia, este asesoramiento se sitúa en el Nivel III, debido a que la asesora especifica siempre tareas en el interior de las sesiones o entre las sesiones, pero no en ambos momentos. Cómo se puede observar en las tablas 6.7 y 6.8, la asesora siempre considera, tanto en la planeación como en la descripción del proceso del asesoramiento, las tareas realizadas de manera conjunta entre la asesora y las profesoras durante las sesiones, y sólo específica a veces, tareas entre sesiones.

Tabla 6.7

Concentrado del análisis de las planeaciones con relación al uso de las tareas para planificar el proceso de asesoramiento 4

Planeaciónes	Entre sesiones	Durante
1	X	X
2	X	X
3	X	X
4		X
5		X

Tabla 6.8

Concentrado del análisis de los auto-informes con relación al uso de las tareas para describir el proceso de asesoramiento 4

Auto-informes	Entre sesiones	Durante
1	X	X
2	X	X
3	X	X
4	X	X
5	X	X
6		X
7	X	X

- **Uso de los recursos discursivos que propone la estrategia de asesoramiento**

Con relación al uso de los recursos discursivos y en cuanto a la planeación del proceso, situamos este asesoramiento en el Nivel IV, ya que en todas las planeaciones de las fases la asesora ubica de manera explícita el uso de algunos recursos discursivos:

PLAN DE ASESORAMIENTO FASE 5. EVALUACIÓN DEL PROCESO Y DECISIONES SOBRE LA CONTINUIDAD						
	Procedimientos	**Actividad**	**Materiales**	**Tiempo**	**Tareas**	**Recursos**
SESIÓN 1	EVALUACIÓN DEL PROCESO, DE LAS MEJORAS EN LAS PRÁCTICAS Y DE LAS MEJORAS EN LOS APRENDIZAJES	1.- De manera previa el asesor realizará una evaluación general de acuerdo a los instrumentos de planeación, valoración y/o evaluación elaborados durante la estrategia. 2.- El asesor presentará esta evaluación al grupo.	· Instrumentos de planeación · Instrumentos de evaluación · Presentación PPT	20 min.	C.1. Tareas de recogida de prácticas educativas entre asesor y profesorado.	5. Aceptar, confirmar, repetir parte de la intervención para confirmar una interpretación, pregunta o comentario de uno o varios participantes.
	TOMA DE DECISIONES Y COMPROMISOS EN RELACIÓN A LA CONTINUIDAD DEL PROCESO DE ASESORAMIENTO Y/O PROCESO DE MEJORA DE LAS PRÁCTICAS	3.- Compartir opiniones con el grupo, el asesor preguntará: · ¿Qué significó para ustedes llevar a cabo esta estrategia de asesoramiento en el plantel y en su grupo? · ¿Cómo mejoró su práctica educativa? · ¿Qué avances detectaron en los niños? · De acuerdo a los cambios que llevaste a cabo en tu práctica docente durante el desarrollo de esta estrategia de asesoramiento. ¿Consideras pertinente continuar con estos cambios durante los próximos ciclos escolares? · Aún es necesario continuar o aportar acciones a la estrategia de asesoramiento?	· Tarjetas blancas para registrar respuestas	30 min.	C.2. Tareas de análisis de las prácticas educativas entre asesor y profesorado.	3. Pregunta, pide opinión, solicita información… 6. Relacionar, justificar, argumentar… 8. Formular una síntesis o proponer una conclusión.

En cambio, en el caso de los auto-informes, esta dimensión se queda en el Nivel I, ya que en ellos no se identifica, de manera explícita, el uso de los recursos discursivos para describir el proceso de asesoramiento. La asesora comenta en la entrevista final que, si bien estos recursos estaban en su planeación, en la práctica no era consciente de ellos, aunque manifestaba poder identificar los que utilizaba prioritariamente:

> *"…eh… fíjate, a pesar de que estaban en la planeación, ya que estaba yo en la práctica… este… realmente ya no me acordaba –ay aquí iba el uno o el dos o el tres- ¿no? este hablábamos y hablábamos, yo hablo y hablo y ellas ni se diga ¿no? entonces, te puedo decir que no deliberadamente, pero, ya que haces el análisis usaba yo más del tres al cinco..."*

- **Organización inter e intra-sesión**

Considerando esta dimensión, y centrándonos en la planeación como instrumento de análisis, el asesoramiento 4 se sitúa en el Nivel IV, ya que la planeación se estructura

siempre por sesiones y existe *siempre* una temporalización interna en cada sesión. Esto lo podemos observar en el siguiente ejemplo:

FASE 3. DISEÑO DE LAS MEJORAS DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS						
SESIÓN 1	**Procedimientos**	**Actividad**	**Materiales**	**Tiempo**	**Tareas**	**Recursos Discursivos**
	Delimitación de cada una de las propuestas de mejora	1.- El asesor, de manera previa recopilará material gráfico que integre los aspectos relevantes de las lecturas realizadas para la sesión anterior y los cambios que de acuerdo a lo analizado con el grupo deben ser tomados en cuenta, estableciendo así las propuestas de mejora. 2.- Nos dividiremos por equipos de acuerdo al grado que atiende cada docente y atp, esto en función de ser propuesto como estrategia para trabajar de manera más organizada. Se formarán dos equipos de trabajo. 3.- El asesor, presentará al equipo, de manera inicial integrado por las educadoras y atp de los grupos de tercer grado, el material recopilado de manera previa (act. 1).	· Papeles bond elaborados en las sesiones anteriores	10 min.	A.3. Tareas individuales del asesor para la elaboración de propuestas de mejora.	1. Presentar un problema o subproblema nuevo. 5. Aceptar, confirmar, repetir parte de la información…
	ANALISIS CONJUNTO DE LOS CAMBIOS A INTRODUCIR POR CADA UNA DELAS PROPUESTAS DE MEJORA	4.- Identificar en conjunto asesor y asesorado en base al material recopilado (act. 1) y analizado previamente de manera teórica que tipo de técnicas utilizan cada una de las maestras en sus instrumentos de evaluación y qué se evalúa en ellos: conocimientos, habilidades, actitudes o valores. 5.- Establecer en conjunto asesor y asesorados, cómo se pueden integrar las propuestas de mejora acordadas dentro de los instrumentos de evaluación que actualmente utilizan cada una de las educadoras o la integración de estas en el diseño de un instrumento nuevo. 6.- Analizar en conjunto asesor y asesorados, que elementos de los instrumentos de evaluación elaborados por cada una de las educadoras o de los instrumentos nuevos, se puede integrar en un instrumento de evaluación común o si es necesario que se haga alguna adecuación de manera personal.	· Hojas · Laptop · Instrumentos de evaluación · Copias de lecturas relativas al tema.	50 min.	C.3. Tareas de elaboración de propuestas de mejora entre asesor y profesorado.	7. Conceptualizar, reelaborar, argumentar con un concepto… 8. Formular una síntesis o proponer una conclusión.

En cambio, cuando analizamos los auto-informes, el asesoramiento queda en el Nivel III, ya que no siempre se hace explícita la temporalización interna de las sesiones. Se menciona

explícitamente cuánto dura la sesión en su conjunto, pero no el tiempo que se destina a cada una de las actividades desarrolladas.

6.1.2.5. Síntesis…

La Tabla 6.9 nos permite presentar una síntesis de los cambios identificados en la práctica de las asesoras.

Tabla 6.9

Síntesis de los cambios identificados en las prácticas de las asesoras

	Dimensiones de análisis										
Asesora	Contenido de Mejora	Fases de la estrategia		Procedimientos de la estrategia		Tareas de la estrategia		Recursos discursivos de la estrategia		Organización del tiempo	
	Auto-informes	Planeaciones	Auto-informes	Planeaciones	Auto-informes	Planeaciones	Auto-informes	Planeaciones	Auto-informes	Planeaciones	Auto-informes
Asesora 1	III	IV	IV	IV	II	III	III	III	I	II	III
Asesora 2	III	IV	IV	III	III	III	III	IV	II	III	IV
Asesora 3	III	IV	IV	IV	II	III	III	IV	I	IV	III
Asesora 4	III	IV	IV	IV	III	III	III	IV	I	IV	III

1. De manera general podemos decir que el total de las asesoras retoman mayoritariamente en sus prácticas algunos elementos fundamentales de la estrategia de asesoramiento objeto de la formación.
2. Más en concreto, las cuatro asesoras han formulado de manera explícita y acotada el contenido de mejora en sus procesos de asesoramiento.
3. Igualmente, las cuatro asesoras han utilizado siempre las fases de la estrategia de asesoramiento como un referente básico tanto de la planeación como de la descripción de sus procesos de asesoramiento
4. Con relación al uso de los procedimientos, tres de las cuatro asesoras los consideran siempre para planear el proceso de asesoramiento y una lo hace mayoritariamente; en cuanto a la descripción, el uso es algo menor.
5. Tres de las cuatro asesoras utilizan siempre los recursos discursivos como referente para planear; en cambio, solo una de ellas los utiliza en la descripción de su proceso de asesoramiento, y lo hace puntualmente.
6. Con relación a la organización del tiempo, las cuatro asesoras utilizan siempre o mayoritariamente una estructura en sesiones temporalizadas para describir el proceso de asesoramiento, y tres de las cuatro hacen lo propio en su planeación.

Estos resultados constituyen una aportación destacada de nuestra investigación, al recoger y evidenciar de manera detallada y sistemática cambios en las prácticas de los asesores a partir del proceso de formación. Se trata de una aportación original, que va claramente más allá de los trabajos previos de análisis de procesos de formación que hemos podido identificar en la revisión de la literatura.

6.1.3. Cambios en la práctica de los profesores

Este apartado está dedicado a presentar los cambios que lograron alcanzar las profesoras participantes en cada uno de los procesos de asesoramiento. En cada caso, iremos indicando tanto lo que cada una de las profesoras participantes declara sobre estos cambios como lo que la asesora manifiesta al respecto.

6.1.3.1. Asesoramiento 1

Como se recordará, participaron en este asesoramiento tanto el personal directivo del centro como las profesoras frente a grupo. El asesoramiento estaba centrado en promover cambios en la práctica de los docentes frente a grupo, y estos son los cambios sobre los que se recogió información tanto de los docentes como de la asesora.

La profesora 1 de este asesoramiento señala que sí ha introducido cambios a partir del proceso de asesoramiento y destaca como elemento principal el uso de los indicadores para la planeación. Afirma que mantendrá estos cambios para el próximo ciclo escolar. Al mismo tiempo, señala haber realizado cambios de tipo actitudinal (colaboración, comunicación y apertura) que, después de vivir el proceso de asesoramiento, considera necesarios para mejorar el trabajo dentro del plantel.

La asesora confirma que la profesora ha llevado a cabo los cambios acordados, añadiendo además algunos elementos propios:

> *"…Ella manifiesta que agregó otro aspecto en relación a cómo surge la situación didáctica, argumentado la necesidad de hacerlo y como beneficia su intervención docente, y a la planeación diaria. Y menciona que lo que retomó de las mejoras propuestas le han funcionado…"*

La profesora 2 también afirma haber introducido cambios, destacando las notas en su planeación y la consideración de incluir adecuaciones en ella para los niños que enfrentan barreras en su aprendizaje. De la misma manera que la profesora anterior, pone de

manifiesto la importancia de continuar trabajando en equipo con el resto del personal del plantel.

La asesora comenta que esta profesora ha incorporado algunas mejoras en su planeación, aunque no otras:

> *"…Ella manifiesta que incorporó sólo algunas mejoras en su planeación y, reconoció que aún falta por incorporar algunas otras, pero que se siente más segura y se le facilita centrar su planeación en las necesidades y no perder de vista las adecuaciones que tiene que hacer para los niños con necesidades específicas…"*

Con relación a **la profesora 3,** dice que sí ha incorporado algunos cambios de los propuestos a su práctica, pero solo concreta los cambios actitudinales que considera importante mantener para el próximo ciclo escolar (colaboración, actitud positiva, participación).

La asesora dice que la profesora le manifestó que sí había hecho cambios concretos en la planificación:

> *"…La asesorada manifiesta que las mejoras que incorporó a su planeación, han permitido que su diseño sea más específico a las necesidades de sus alumnos, así como mencionar los recursos a utilizar porque de esta forma tiene claro lo que va a utilizar y prever con tiempo para realizar las actividades sin interrupciones e improvisaciones…"*

De forma similar a la profesora anterior, **la profesora 4** afirma que realizó cambios y que los mantendrá para el próximo curso, pero no los concreta, mencionando de manera específica únicamente los cambios de carácter actitudinal que considera necesarios para mejorar el trabajo en el plantel (colaboración, apertura).

La asesora comenta que la profesora introdujo pocas adecuaciones a su planeación, aun cuando reconoce la necesidad de una planificación más completa:

> *"…La asesorada manifiesta que son pocas las adecuaciones que implementó en su planeación, que a veces caía en la comodidad y hacía uso de la experiencia, pero que cuando analizaba y reflexionaba se da*

cuenta de la necesidad de tomar en cuenta todos los aspectos de la planeación…"

La profesora 5, la última de las profesoras frente a grupo, pone de manifiesto que los elementos que introdujo en su práctica fueron la disposición, la apertura, el respeto y la empatía. Menciona que mantendrá estos cambios para el próximo ciclo escolar.

La asesora no nos brinda información sobre esta profesora, debido a que no asistió al plantel el día en que la asesora realizó las visitas a las aulas por una baja temporal.

Si bien ello no formaba parte de las finalidades del asesoramiento, también los miembros del personal directivo manifestaron haber realizado cambios en su práctica como consecuencia del proceso. En concreto, **la directora del plantel** comenta que los cambios que introdujo y que además prevé mantener para el próximo ciclo escolar son: la organización, una mejor planeación de las actividades de asesoría y la sistematización de los resultados de las mismas. **La asesora técnica 1** declara que continuará con los cambios que se introdujeron dando seguimiento al instrumento de planeación elaborado. **La asesora técnica 2** manifiesta, del mismo modo que la asesora anterior, que continuará apoyando en el seguimiento de la introducción de las mejoras en el instrumento de planeación, y que continuará mostrando apertura y disposición para el trabajo. Finalmente, **la asesora técnica 3** comenta que continuará apoyando el uso del instrumento de planeación, y mantendrá apertura, respeto, entusiasmo y disposición para el trabajo.

6.1.3.2. Asesoramiento 2

La directora que participó de este asesoramiento manifiesta no haber llevar a cabo lo propuesto durante el asesoramiento, si bien afirma que lo que sí hizo fue observar la manera en que los apoyos técnicos desarrollaron su sesión de asesoría con las docentes; argumenta que el tiempo fue un factor determinante para no poder llevar a cabo lo que se tenía acordado. Una vez dicho esto, declara que el próximo ciclo escolar si introducirá las mejoras que se le propusieron.

En este sentido, la asesora comenta que, si bien la directora no llevó a cabo las acciones que se le propusieron, alcanzó algunos logros: mayor comprensión de lo que implica el desarrollo de procesos de asesoramiento, reconocimiento de las fortalezas y las debilidades de los documentos normativos de las profesoras (planeación, instrumentos de

evaluación), y una profundización en las necesidades de seguimiento de las prácticas docentes:

> *"…En cuanto a los logros que pude identificar están: un mayor análisis de la práctica de quien desempeña la función de atp, el reconocimiento de las fortalezas y las debilidades de los documentos de las educadoras y, la profundización en las necesidades de seguimiento de las prácticas docentes…"*

La profesora-asesora 1 declara haber introducido un instrumento para informar a la profesora a la que asesora sobre las estrategias de apoyo a las áreas de oportunidad detectadas. Al mismo tiempo, introdujo en su asesoría preguntas para guiar a la profesora que asesora hacía la reflexión sobre su práctica. También señala haber introducido cambios en la organización de sus asesorías.

La asesora responsable del asesoramiento confirma que la profesora ha llevado a cabo los cambios que menciona, puntualizando aquellas acciones más relevantes:

> *"…De las actividades planeadas realizó la revisión del plan y el diario, elaboración en conjunto de la planificación con la docente a la que le brinda apoyo, planeó su asesoría, observó su aula, hizo el análisis de una secuencia de actividades y analizó la funcionalidad de los instrumentos de trabajo…"*

La profesora-asesora 2 señala que diseñó un instrumento de observación a la práctica docente, que le permitió observar de manera más específica algunos elementos de la práctica de la profesora a la que asesora. Con relación a la sostenibilidad de los cambios que implementó, menciona que, debido a la rotación de funciones que se estableció en el plantel, el próximo año estará atendiendo un grupo, lo que le impedirá mantenerlos; sin embargo, considera que en futuras ocasiones que tenga que cumplir la función de apoyo técnico tendrá más claro cómo desempeñar su función.

La asesora responsable del proceso de asesoramiento destaca que, además del instrumento que la profesora señala, se identifican otros aspectos que exponen mejoras importantes:

> *"…Se identifican cambios específicos en la forma de planificar, así como un mejor resultado para el rescate de evidencias al implementar*

instrumentos para ello, y una mejor comunicación con la docente para lograr conocer los aspectos que son necesarios modificar en la asesoría…"

En cuanto a **la profesora-asesora 3,** no disponemos de información, debido a que fue trasladada a otro plantel educativo antes de iniciar la Fase 3 del proceso de asesoramiento.[8]

6.1.3.3. Asesoramiento 3

Como mencionamos en la descripción de este proceso, el trabajo realizado en este asesoramiento no alcanzó a completar la fase de diseño de cambios ni la implementación de los mismos.

6.1.3.4. Asesoramiento 4

La profesora 1 de este asesoramiento señala que sí ha introducido cambios a partir del mismo, destacando como elemento principal una lista de cotejo elaborada para evaluar los aprendizajes de sus alumnos. También afirma que continuará con la implementación de los cambios introducidos en el siguiente ciclo escolar.

La asesora pone de manifiesto que la profesora le dice que sí le han funcionado los cambios que se le propusieron, y que estos cambios le ayudaron a visualizar la forma en que evaluar los aprendizajes de sus alumnos en cada situación:

"…la educadora me comenta que sí le han funcionado… ya que iniciar con un Plan General le permite tener una visualización general de la situación de aprendizaje a realizar y la forma de evaluarla…"

La profesora 2 también afirma haber introducido cambios, centrados en el uso del nuevo formato de planeación y evaluación diseñado durante el proceso de asesoramiento, y declara que mantendrá los cambios incorporados para el próximo ciclo escolar.

La asesora confirma que la profesora sí ha modificado la manera de describir las actividades en ambos formatos. Al mismo tiempo, comenta que a esta profesora no le ha significado ningún problema llevar a cabo su planeación y evaluación de acuerdo al formato que se acordó, ya que de algún modo ya realizaba estos procesos de forma parecida a lo propuesto:

[8] Por esta razón, tampoco tenemos información de esta profesora-asesora en el apartado de satisfacción de las participantes con el proceso de asesoramiento.

> *"…Me comentó que no le ha significado ningún problema llevar a cabo su planeación y evaluación de acuerdo al formato que se acordó…"*

La profesora 3, de la misma manera que las dos profesoras anteriores, pone de manifiesto que ha llevado a cabo cambios centrados en el uso de los nuevos instrumentos, así como su decisión de continuar el siguiente ciclo escolar con la implementación de los mismos.

En este caso, la asesora explica que, al comentar con la profesora sobre los cambios realizados con base a la propuesta, ésta dice sentirse muy a gusto con los formatos elaborados:

> *"…Al comentar con la educadora sobre los cambios realizados en base a la propuesta, ella dice sentirse muy a gusto con los formatos elaborados por que le facilita planear y evaluar siguiendo los pasos marcados…"*

Con relación a **la profesora 4,** manifiesta que ha desarrollado cambios, y que los mantendrá para el próximo ciclo escolar, continuando con la aplicación del nuevo formato de planeación y, principalmente, con el nuevo formato de evaluación de los aprendizajes esperados.

La asesora señala que la profesora le dice que realizar el proceso de planeación y evaluación considerando los cambios introducidos le hace pensar desde un inicio de la situación de aprendizaje cómo evaluar los aprendizajes de sus alumnos:

> *"…La profesora menciona que tener la evaluación pensada desde el principio de la situación de aprendizaje a desarrollar, le permite realizarla mejor y de manera más completa y funcional…"*

La profesora 5 señala como cambios principales que ha introducido los indicadores en la evaluación, la forma de sistematizar la información y las evidencias, así como llevar a cabo una mejor planeación. Afirma que mantendrá los cambios para el próximo ciclo escolar.

Al respecto, la asesora comenta que, durante la entrevista que sostuvieron, la profesora manifiesta que utilizó el formato de evaluación diseñado en complemento de su "Diario de la Educadora":

> *"…Comenta también que el formato de evaluación que se diseñó, en complemento con el Diario de la Educadora, permiten describir una mejor evaluación..."*

L**a profesora 6** destaca como cambios el uso de los formatos de planeación y de evaluación, y manifiesta que los mantendrá el próximo curso.

Sobre esta profesora, la asesora detalla un poco más el proceso de implementación de los cambios, comentando que, si bien los formatos de planeación le han permitido centrar mejor sus actividades, se ha enfrentado a algunas dificultades con el proceso de evaluación. En este sentido, la asesora explica que tuvo que intervenir aportando y aclarando algunos aspectos que permitieran a la profesora comprender los ajustes a dicho proceso:

> *"…donde tiene dudas es en la realización de la evaluación […] le expliqué que la finalidad y funcionalidad de la evaluación era rescatar de acuerdo a los aprendizajes esperados, las competencias adquiridas por los niños, es decir todo en conjunto y que de acuerdo a la situación de aprendizaje planeada podrían evaluarse diversas preguntas o incluso sólo una, sin perder el objetivo…"*

La profesora 7 señala como cambios **"**el trabajo colaborativo, la diversificación de estrategias, el uso adecuado del tiempo y materiales, la clara y concisa evaluación y sus reportes de apoyo a la práctica educativa", y pone de manifiesto su decisión de mantenerlos para el próximo ciclo escolar.

La asesora expone que desde un inicio esta profesora mostró más interés sobre el proceso de planeación, poniendo de manifiesto que es un proceso "complicado" para ella y que le lleva mucho tiempo; por ello, el trabajo que se realizó con ella, además de abordar el contenido de mejora, fue apoyarla en la planeación. En este sentido, la asesora señala que la profesora mejoró en algunos aspectos de la planeación:

> *"…Mejoró en la elaboración del Cronograma y por lo tanto en la planeación..."*

En cuanto a **la profesora 8**[9]**,** solo disponemos de la información de la asesora, que señala que la profesora afirma que le son de utilidad los formatos y que ha realizado algunos ajustes en la redacción de los apartados:

[9] Esta profesora se puso de baja de larga duración inmediatamente después de aplicar los cambios en su práctica. Por ello, no pudo cumplimentar el cuestionario final posterior al proceso de asesoramiento.

"…me comentó que le han funcionado bien los formatos, sólo que en algunas ocasiones ha querido realizar cambios agregando palabras que le permiten centrar mejor sus ideas…"

6.1.3.5. Síntesis…

La Tabla 6.10 nos permite presentar una síntesis de los cambios identificados en la práctica de las profesoras.

Tabla 6.10

Síntesis de los cambios identificados en las prácticas de las profesoras una vez concluidos los procesos de asesoramiento

	No. de profesores que:	
Asesoramiento	Realizaron cambios	Mantendrán los cambios
Asesoramiento 1	Del total de las profesoras participantes en este proceso de asesoramiento, tres afirman y concretan los cambios implementados. Las otras dos mencionan haber hecho cambios pero no los describen, se centran en custiones actitudinales	La totalidad de las profesoras participantes de este proceso afirman que mantendrán los cambios que se introdujeron durante el proceso de asesoramiento.
Asesoramiento 2	Dos de las tres profesoras participantes del proceso afirman haber introducido las mejoras que se les propusieron a su práctica. Una de ellas, la directora del plantel, no llevó a cabo estas propuestas.	En este asesoramiento, dos de las profesoras participantes comentan que mantendran los cambios que introdujeron en su práctica. La profesora que no los mantendrá argumenta que se debe a un cambio de función.
Asesoramiento 3	No se llegaron a concretar propuestas de cambio en este asesoramiento	
Asesoramiento 4	El total de las profesoras que participaron de este proceso, afirman haber introducido cambios en su práctica, los cuales se relacionan con el contenido de mejora	El total de las profesoras participantes de este proceso afirman que mantendrán los cambios que introdujeron en su práctica durante el asesoramiento

1. De manera global, podemos decir que todas las profesoras participantes en los procesos de asesoramiento, menos una, afirman haber introducido cambios en su práctica, así como su disposición para mantenerlos. En dos casos, los cambios que se describen son de tipo actitudinal.
2. Los cambios que afirman haber introducido en su práctica están estrechamente relacionados con el contenido de mejora abordado en cada uno de los procesos de asesoramiento.

Estos resultados constituyen una aportación destacada de nuestra investigación, al recoger cambios en las prácticas de los docentes que han recibido asesoramiento de los asesores

que han participado en el proceso de formación, algo que no se da en los estudios previos que hemos revisado. Al mismo tiempo, la suma de ambos resultados (los que corresponden a los cambios en las prácticas de los docentes y los que corresponden a los cambios en las prácticas de los asesores) ofrece amplia evidencia de la efectividad del programa. Esta efectividad constituye, sin duda, una aportación fundamental de nuestro trabajo.

6.2. Satisfacción de las asesoras y las profesoras con el proceso de asesoramiento

En este apartado nos centraremos en presentar los niveles de satisfacción que muestran los participantes en cada uno de los procesos de asesoramiento. En un primer momento, introduciremos los resultados de las asesoras, para continuar con los resultados de las profesoras. La presentación seguirá la misma lógica de los apartados anteriores de este capítulo, presentando los resultados por cada proceso de asesoramiento y por cada una de las dimensiones de análisis.

6.2.1. Satisfacción de las asesoras con el proceso de asesoramiento

6.2.1.1. Asesora 1

- **Satisfacción global**

Con relación a esta dimensión, la asesora 1 destaca que, si bien está satisfecha con el proceso de asesoramiento, su satisfacción se ve afectado por dos variables: la resistencia de las profesoras asesoradas al cambio, y el tiempo real que pudo dedicar al asesoramiento:

> *"…si, si estoy satisfecha… no del todo, no al cien, porque siento como que muchas veces esa resistencia hace que no den el cien por ciento ellas y obviamente, las expectativas bajan ¿no?*
>
> *"…vuelvo otra vez, si y no; si porque siento que yo he dado al cien por ciento de mi disponibilidad, de mi tiempo, de mis conocimientos, este, no estoy satisfecha porque me siento frustrada en el aspecto de que yo quisiera dar más y no puedo, en cuestión de tiempo…"*

- **Percepción de la satisfacción de las profesoras**

Acerca de esta dimensión, la asesora comenta que las profesoras reconocieron como valioso, dentro del proceso de asesoramiento, el hecho de estarse siempre preguntando y cuestionando su práctica:

> *"…lo valoran en el sentido de, que este, de que se dieron cuenta de que las preguntas son cruciales, el estar siempre preguntándose, cuestionándose, para identificar las necesidades…"*

- **Clima del proceso de asesoramiento**

Con relación al clima que existió durante el proceso de asesoramiento, la asesora señala que la forma en que se llevó a cabo el trabajo dentro de cada una de las sesiones permitió a las profesoras darse cuenta de la importancia de mantener un clima de respeto y de establecer buenos canales de comunicación para mejorar la organización del plantel. Al mismo tiempo la asesora reconoce que a lo largo del proceso estas cuestiones mejoraron:

> *"…en cuestiones de actitudes mejoraron muchísimo, su comunicación y también mejoró su organización…las formas…hasta eso, yo les decía –que cuiden mucho y no tomarlo personal un comentario ¿no?- entonces, hasta eso cambiaron y ellas me comentaron que hasta eso les sirvió mucho y que esos pequeños detalles iban a hacer que esas cuestiones de trabajo pues mejoraran ¿no?, que les diera más "chance" de reconocerse y de aceptar muchas cosas…"*

- **Comentarios con relación a los cambios**

Al respecto de esta dimensión, la asesora afirma que las profesoras mantendrán y continuaran implementando los cambios iniciados en el proceso de asesoramiento, ya que lograron identificar que los pocos cambios que lograron introducir les habían dado buenos resultados:

> *"…¡sí!, porque incluso ellas antes de terminar el ciclo escolar decían que estos acuerdos a los que se llegaron de incorporar ciertas mejoras, este ya no iba a ser posible como ver resultados por las actividades de fin de curso y que se atravesaban vacaciones y demás, este, ellas dijeron que lo querían retomar para este ciclo escolar, que los cambios que lograron o esos poquitos cambios que ellas lograron hacer en unos*

dos, tres meses, les dieron resultados, entonces que querían incorporarlos como más en forma, este a partir de este ciclo escolar, entonces yo creo que si los van a mantener…"

- **Puntos fuertes del proceso de asesoramiento**

Con relación a los puntos fuertes que la asesora identifica en el proceso de asesoramiento, destaca que el trabajo arduo en el poco tiempo que tenían para reunirse y la disposición para ello fue lo que ayudó a que el proceso de asesoramiento se llevara a buen término. Esto lo menciona como fortaleza de ambas partes, tanto de las profesoras como de ella:

"…los puntos fuertes fueron: el trabajo arduo en poco tiempo y a la disposición, o sea esos fueron los puntos fuertes tanto por parte de ellos como mía… que era la disposición para hacer esa, para que yo las observara…"

También menciona que las ayudas que se prestaron entre las profesoras contribuyeron a aclarar dudas en ciertos momentos del proceso de asesoramiento:

"…pero ahí con el apoyo de a quienes, si les había quedado claro y por qué razón se iba a trabajar sobre ese contenido de mejora, bueno ayudo en la fase dos a como que ellas comprendieran a que cosa nos estábamos enfocando…"

- **Dificultades enfrentadas durante el proceso de asesoramiento**

En esta dimensión, la asesora señala una serie de dificultades que van desde su rol como guía del proceso hasta el tiempo, que desde su percepción influyó negativamente en el desarrollo del proceso de asesoramiento:

"…La falta de tiempo, que las cuestiones de aquí, del trabajo iban obstaculizar, aparte pues también la agenda que ya tenía el jardín no permitió que las asesorías fueran tan seguidas o tan constantes como hubiéramos querido…"

"…que las actividades que tenía el jardín programadas o que se les presentaban a ellos de manera abrupta pues obstaculizaba el trabajo que teníamos que llevar o que ya teníamos programado..."

> *"…en cuanto a mi función, el que cuando se presentaban cuestiones que ellas creían que yo las sabía (se ríe) o que yo era la sabia y que yo les iba a dar todo el conocimiento..."*

Al mismo tiempo, identifica como dificultad que las profesoras no reconocieran en sus prácticas una necesidad de cambiar. Menciona que esta situación provocó que el consenso del contenido de mejora fuera complejo, así como que todas comprendieran en qué consistía el cambio:

> *"…en cuanto a las dificultades… fue que costó mucho trabajo que ellas reconocieran en qué estaban fallando y en qué estaban haciendo bien o que estaban haciendo bien y qué cosa no tan bien..."*

> *"…en el establecimiento de lo que era el contenido de mejora, nos costó mucho trabajo y yo creo que llegamos a la fase dos y había algunas del colectivo que no les había quedado claro hacía a dónde iba el trabajo..."*

> *"…porque no encontrábamos la forma de que el equipo de docentes reconociera la necesidad de implementar esos cambios en sus planeaciones..."*

También pone de manifiesto que se enfrentó a la dificultad de que las profesoras no estaban habituadas a realizar un trabajo conjunto:

> *"…en ese sentido hubo dificultades porque obviamente les costó reconocer lo que la otra, o el punto de vista de la otra, era válido…"*

- **Sostenibilidad de la estrategia**

La asesora 1 señala que la estrategia contribuye a romper esquemas sobre lo que es asesorar, destacando que, cuando el asesor reconoce las necesidades de los asesorados como el punto de partida del proceso de asesoramiento, los resultados son evidentes:

> *"… ¡claro!, si, definitivamente porque qué la cuestión esta y, creo que en romper esquemas, esa sería la clave, pero ¡claro que es conveniente! Porque se da uno cuenta, de que partir de lo que el asesorado necesita es como se van a dar los resultados y los cambios que requieren la educación..."*

Al mismo tiempo, menciona que esta introducción de la estrategia debe ser paulatina, de la misma forma que ellas lo vivieron, y que sin duda esta estrategia ayudará a mejorar los procesos de asesoramiento de otros asesores obteniendo mejores resultados:

> *"…Entonces, yo creo que si integrar a lo mejor ir de poquito en poquito, como nosotros…pues sí ayudaría a mejorar ese proceso de asesoramiento y se obtendrían mayores y mejores resultados..."*

6.2.1.2 Asesora 2

- **Satisfacción global**

La asesora 2 destaca que está satisfecha con la estrategia de asesoramiento aprendida, destacando el orden y estructura de la misma:

> *"…sí, sí, sí ayudó bastante ¿no?, como que al principio había un orden, entonces, nada más era ir de la mano de eso que habíamos aprendido o estudiado…"*

Al mismo tiempo, señala estar satisfecha con el rol que las participantes desarrollaron durante el proceso de asesoramiento, ya que la disposición que demostraban las profesoras (directora y asesoras) les permitió establecer un clima de confianza y seguridad a lo largo de este proceso:

> *"… ¡sí! Ellas fueron la verdad, muy lindas en todo momento, muy dispuestas, muy participativas, este, yo siento que desde el principio establecimos este ambiente tan bonito, realmente un ambiente de aprendizaje que permeó en cada una de las fases y en cada una de las sesiones..."*

Aunque manifiesta estar satisfecha con los aspectos antes mencionados, la asesora declara que le hubiera gustado estar más presente con el equipo directivo, dar un poco más de su tiempo; sin embargo, considera que lo que hizo aportó beneficios al trabajo del equipo directivo:

> *"…Me hubiera gustado más, dar un poco más…aja…"*

> *"…soy consciente de que puede hacer muchas más cosas... Lo que hice, ahora sí que, aunque hubiera sido poco tiempo, fue bueno, o sea, lo aproveché bien, los espacios que ellas me daban…"*

- **Percepción de la satisfacción de las profesoras**

Acerca de esta dimensión, la asesora no emite comentarios en la entrevista final. Sin embargo, se rescata esta información del auto-informe de la Fase 5 del proceso de asesoramiento, donde las participantes respondieron a una serie de cuestionamientos relacionados con este aspecto, destacando que se sintieron cómodas con el ambiente que se creó, que obtuvieron aprendizajes que permitieron fortalecer su función y sobre todo que se consideraron sus necesidades como base del proceso de asesoramiento:

El guion que se les presentó para hacer el ejercicio de valoración constaba de seis preguntas clave; las ideas que compartieron son las siguientes:

1. ¿Cómo te sentiste a lo largo del proceso de asesoría? ¿Cómo te sentiste trabajando con la asesora?
D: Me sentí muy enriquecida en mi trabajo, con mayor respaldo en mi función. Con la asesora me sentí con mucha confianza para compartir mi experiencia y muy orientada a un mejor trabajo.
Atp1: Me sentí muy a gusto y en medio de un clima de confianza ya que el proceso llevado por la asesora fue de retroalimentación y flexibilidad, también me sentí apoyada para realizar la mejora de mi trabajo.
Atp2: Me sentí muy bien con una gran confianza y con nerviosismo por lo que iba a aprender y con la asesora me sentí en confianza.

2. ¿Cómo valoras la forma en que se fue desarrollando e trabajo en cada una de las sesiones (materiales, tiempos, instrumentos utilizados)?
D: Considero que todo fue acorde a las necesidades ya que se reflexionó mucho sobre el trabajo propio; el material y tiempo lo permitieron.
Atp1: Fue muy pertinente y adecuado, ya que todos los insumos ocupados fueron acordes para favorecer cada uno de los temas tratados, considero que nos llevaban a reconocer de manera real las necesidades en mi función y los errores que se tenían.
Atp2: Considero que nos fue llevando de la mano guiándonos en el proceso para conocer la función que estaba desempeñando, lo cual me dejó un gran aprendizaje.

- **Clima del proceso de asesoramiento**

Al respecto de esta dimensión, la asesora señala que esta dimensión del proceso de asesoramiento fue un elemento que no presentó dificultades debido a, por un lado, el conocimiento que ya tenía de las participantes y, por otro, la disposición y apertura que mostraron durante todo el proceso:

> *"…Pues si fue fácil la relación que logré establecer con las maestras ¿no?, si bien ya tenía conocimiento de ellas, no de todas, y no de un trabajo ya más académico, por decirlo así, entonces yo creo que eso fue más fácil de lo que yo esperaba, el poder crear un clima de*

confianza, así como de diálogo de participación con ellas, este, fue mucho mejor de lo que yo me lo había imaginado…"

"…porque ellas estuvieron siempre muy dispuestas, muy abiertas analizar, o sea como que transparentes ¿no? a decir, bueno, -ya me di cuenta de que esto es lo que estoy haciendo bien, esto es lo que hago mal- entonces, ellas no tuvieron ningún problema…"

- **Comentarios con relación a los cambios**

Sobre esta dimensión, la asesora considera que los cambios que se lograron introducir en la práctica de la directora y asesoras se mantendrán, e incluso piensa que hasta se podrían ampliar con el paso del tiempo. Destaca, de manera general, que el cambio en las concepciones de estas figuras con respecto a la asesoría fue muy significativo:

"…Pues yo creo que sí, que los van incluso a ampliar ¿no?..."

"… ¡sí! Yo creo que el cambio, creo que uno de los cambios más significativos fue que ellas desempeñan un papel de asesor, dentro de su plantel ¿no? entonces, que se hayan dado cuenta que la asesoría no es nada más decirle a la maestra lo que yo creo que está haciendo mal y que lo cambie, desde mi punto de vista ¿no? o sea, qué es lo que yo creo, sino que más bien, que la asesoría debe de preparase, debes de tener argumentos, debes de conocer tu programa, debes de darte cuenta, desde la manera, esto del tacto pedagógico, de cómo llegarle a la maestra para que realmente haga un cambio, esto es que realmente, es complejo, pero si tu estas consiente de eso, lo puedes llegar a hacer, yo creo que ese es el cambio que tuvieron…"

- **Puntos fuertes del proceso de asesoramiento**

Con relación a los puntos fuertes del proceso de asesoramiento, la asesora destaca como relevante el papel de las participantes:

"... pues yo creo que eso fue bueno, la participación de ellas, su compromiso, interés, la disposición que tenían cada vez que iba yo a la escuela, o sea, eso fue muy bueno…"

- **Dificultades enfrentadas durante el proceso de asesoramiento**

Con relación a las dificultades que la asesora afirma haber enfrentado en el proceso de asesoramiento, destaca, como factor externo del proceso, otro tipo de actividades que debía desarrollar al mismo tiempo que el asesoramiento al plantel, lo cual hasta cierto punto no le permitía estar más cerca de su grupo de asesoradas:

> *"…a veces lo que si se nos alteraba un poco en la organización eran las actividades de aquí, propias de la oficina y que había que cumplir con ellas ¿no? y que sin descuidarlas pudiera seguir con el proceso con las asesoradas, eso fue lo único que de repente si alteraba mi organización…"*
>
> *"...yo creo que la única dificultad es que, este, tenemos muchas actividades y para poder desarrollar mucho mejor este proceso, se requiere que esté más cerca de la escuela, se requiere que este uno más de lleno con ellas..."*

En esta misma dimensión, pero relacionado ya con el proceso de asesoramiento, la asesora menciona que fue difícil que las participantes analizaran su práctica y que fueran más conscientes de sus áreas a mejorar; sin embargo, afirma haberse logrado este aspecto:

> *"…pues yo creo que lo más difícil fue hacer emerger demandas reales ¿no? porque de repente podemos llegar a confundir el problema sentido y el problema real, y entonces, que de las maestras surgieran o emergieran esas demandas fue como un poco complicado..."*
>
> *"…El hecho de que ellas reflexionaran, hicieran un análisis de su práctica, fueran más conscientes de lo que hacían, este se les dificultaba decir –este, pues yo tengo, este es mi problema o esta es la demanda que yo tengo- pero bueno al final, yo creo que si se logró…"*

Al mismo tiempo, reconoce que el proceso de implementación de las mejoras es otro aspecto que costó trabajo llevar a cabo, esto debido a actividades de gestión y administrativas de la directora y asesoras, y a la dificultad que representa todo proceso de cambio e innovación (tiempo, organización, seguimiento, valoración):

"... tal vez en la fase 4 que ya tiene que ver con la implementación, el tiempo si era una dificultad para llevar a cabo las actividades que ellas se habían propuesto..."

"… yo creo que llevar a la práctica las cosas, porque en muchos de los casos, las maestras saben, pero solo se queda a nivel conocimiento, saben lo que tienen que mejorar, saben en que están fallando, saben que no están haciendo bien, saben que hace falta mejorar, pero, cuando ya se trata de aplicar los cambios, este, ya es como complicado el asunto porque requiere tiempo, una organización del trabajo, no improvisar, o sea, eso, yo creo que fue más la aplicación que nada…"

- **Sostenibilidad de la estrategia**

En esta dimensión, la asesora señala que la estrategia de asesoramiento aporta beneficios en dos direcciones, en la mejora de la práctica de las profesoras-asesoras y en la mejora de la práctica de los profesores a los que se asesora:

"…sí, yo creo que sí es conveniente, sin duda van a mejorar su función y la de sus asesorados ¿no?..."

"…a mí me parece…es útil, siempre y cuando el maestro esté dispuesto…eh…"

Señala también que es importante que, cuando se plantee un trabajo con esta estrategia a un colectivo, el grupo de profesores debe estar dispuesto a introducir mejoras en su práctica:

"…esta no es una estrategia que se pueda llegar a… imponer, y no imponer de que, o en el sentido de que –saben qué, vamos a hacer estas fases- ¡no! sino que realmente el colectivo o los asesorados, identifiquen que necesitan cambiar o tengan el interés de mejorar, de aprender; en general de mejorar su práctica, yo creo que va a ser útil siempre y cuando exista esta partecita de la disposición, del interés, de la motivación, así…"

6.2.1.3. Asesora 3

- **Satisfacción global**

En cuanto a la satisfacción global con el proceso de asesoramiento, la asesora 3 resalta que se siente satisfecha con la estrategia de asesoramiento aplicada, ya que le permite guiar al colectivo hacia su autonomía de manera organizada y pautada:

> *"…esta es una estrategia que me marca muy bien los pasos que yo tengo que seguir para ser un asesor que vaya de acuerdo con un enfoque que permita finalmente, que guía al colectivo a obtener su autonomía…"*

Al mismo tiempo, reconoce que, aún con las dificultades enfrentadas en el camino, se siente satisfecha al no haber desistido del proceso de asesoramiento:

> *"…Me siento contenta de que no desistí, de que ahí voy…"*

También dice que no puede sentirse completamente satisfecha con los resultados del proceso de asesoramiento ya que aún no culmina la totalidad de las fases y en consecuencia aún no han llevado a la práctica las mejoras relacionadas al contenido de mejora:

> *"…Satisfecha, todavía no me siento satisfecha porque hasta que yo vea que esto que trabajamos lo logran aterrizar, entonces, cuando yo vea… eh… este, que puedan ellas identificar como valorar a los alumnos en cuanto a este campo, saber qué evidencias son las que deben de ser de acuerdo al enfoque que maneja el programa, entonces es cuando yo me voy a sentir satisfecha, entonces estoy en ese proceso..."*

- **Percepción de satisfacción de las profesoras**

En cuanto a esta dimensión, la asesora manifiesta que se ha dado cuenta que las profesoras, conforme pasaba el tiempo, se fueron sintiendo más cómodas y contentas con el proceso de asesoramiento, y que ahora puede afirmar que les ha resultado grato y satisfactorio el tiempo y las actividades que han desarrollado, dando como resultado cambios significativos en la disposición de algunas profesoras:

> *"…Entonces, ya de estar con ellas, de estar dando este seguimiento y todo, de -¡ay qué bueno que forma parte!- incluso en el último día ellas*

comentan que al principio sí se sentían nerviosas de que yo estuviera ahí…"

"…Como que se fueron sintiendo cómodas, entonces como que ya ahorita les dije –vamos a hacer esto- o sea, ya lo ven como algo así, no nada más como una asesoría de te echo el discurso, sino que realmente las estas apoyando, entonces… este… yo veo, que lo ven grato..."

"…Entonces, yo las veo contentas, y este pues qué bueno que voy, esa parte incluso de quien es más renuente de que las vayas a observar, veo que si quiere..."

"…Ya las veo como más confiadas, entonces… eh… confiadas, contentas con la asesoría…"

- **Clima del proceso de asesoramiento**

Con respecto a esta dimensión, la asesora comenta que al principio del proceso de asesoramiento fue difícil unir al colectivo, ya que se notaba que existía una división entre el personal del plantel educativo, lo cual impedía tomar acuerdos para la mejora de la práctica de las profesoras:

"…bueno ahí es, cómo explicarlo, como ellas tenían, es que era muy marcada la división ¿no? que había –aquí estamos las docentes- y aun se sigue marcando, son las docentes y aquí está el directivo con el equipo de dirección por decirlo así, entonces, esta parte de poderlas conjuntar fue, este…eh… fue difícil…"

Del mismo modo, la asesora comenta que conforme se empezó a desarrollar el proceso de asesoramiento, las profesoras se sintieron más cómodas, esto debido a la empatía que ella mostró hacía las situaciones que se vivían en el plantel, así como al reconocimiento de los conocimientos y competencias de cada una de las integrantes del colectivo:

"…el que puedas lograr una empatía con el grupo, eso también me ha ayudado mucho…"

"…como que ya las vi más hacia -¡ah! Lo vamos a hacer- no sé, como que sentí que ellas aterrizaron y a mí me ayudó también aterrizar a algo concreto, entonces, ya después cuando dije – bueno, esta

información ustedes quieren saber diseñar instrumentos, pero primero deben de tener claros los enfoques de los programas, entonces, vamos a diseñar instrumentos, entonces una profesora está estudiando su maestría, ya casi la está terminando y es la que más me participa y entonces me dicen –ella es muy buena para eso- y entonces –tú te encargarías de hacer esto-, -¡sí!- entonces, ahí fue como que ellas tomaron su rol para esto..."

- **Comentarios con relación a los cambios**

Como se ha ido señalando, el proceso se interrumpió antes de llegar al diseño e implementación de cambios.

- **Puntos fuertes del proceso de asesoramiento**

Con relación a los puntos fuertes del proceso de asesoramiento, la asesora identifica que la disposición de las profesoras fue un elemento importante para avanzar en el asesoramiento, así como los momentos en que lograba que las profesoras expusieran sus ideas y comentarios respecto a lo que estaban trabajando:

"…aquí la ventaja fue la disposición… entonces, lo fuerte fue ese momento para mí, que tuve esas sesiones guiadas… y logre que me empezaran a externar realmente lo que cada quien piensa realmente…"

- **Dificultades enfrentadas durante el proceso de asesoramiento**

Respecto a esta dimensión, la asesora menciona tres dificultades relacionadas con distintos aspectos del proceso de asesoramiento. La primera de ellas la ubica en su competencia como asesor; en este sentido, manifiesta haber identificado ciertas debilidades con relación a su función, las cuales le impedían "aterrizar" la estrategia de asesoramiento:

"…La estrategia te apoya en el sentido de que te dice cómo hacerlo, cómo lograr aterrizarlo, pero también ahí, dentro de la aplicación de la estrategia me lleva a darme cuenta en cuestiones de que yo no soy muy fuerte como asesor, que tal vez por los mismos procesos de formación que no hemos tenido y que a mí me falta también, entonces

sí, el aterrizarlo cuesta por eso, porque debe de tener uno mucho dominio como asesor, una buena formación..."

La segunda dificultad la sitúa en aspectos relacionados con la organización y dinámica del plantel, ya que existía poca disponibilidad de tiempo para trabajar de forma conjunta (esto se ve reflejado en la organización de las sesiones de este asesoramiento):

"…como no había mucho la disponibilidad de tiempo o que quisieran trabajar en conjunto..."

La tercera y última dificultad se relaciona con la Fase 1 de la estrategia de asesoramiento; la asesora menciona que le costó trabajo hacer surgir el contenido de mejora, así como la distribución de las tareas y roles que cada uno debería de asumir dentro del proceso de asesoramiento:

"…la parte que a mí me costaba trabajo era cuando a ellas, este, en la primera fase sobre todo porque tú las tienes que cuestionar ¿no? y les vas preguntando y tomaba la ruta de mejora, para que lleguen a decirte cuál es su problemática y tomar los acuerdos de roles, y toda esa cuestión... entonces no era fácil distribuir las tareas…"

- **Sostenibilidad de la estrategia**

Para terminar, la asesora señala que la estrategia de asesoramiento puede ayudar a otros asesores a mejorar su tarea asesora siempre y cuando vivan un proceso de formación como el que ella experimentó: conocer y aplicar la estrategia para identificar lo que necesita mejorar como asesor:

"… ¡sí! siempre… igual…eh… una, que la conozcan y otra, llevar, que la pongan en práctica y otra también, en esa parte que ellos van a ir encontrando, porque a mí también me pasaba, o sea – de que esto no lo domino, entonces me tengo que poner a leer esto- o sea, finalmente también a ellos se les va, van a entrar en ese conflicto de que tienen que prepararse más, de que tienen que dominar esto..."

Del mismo modo, reconoce que la estrategia de asesoramiento no solo se queda en la teoría, sino que les brinda elementos prácticos que les permiten aterrizar la teoría en las situaciones reales de práctica. También destaca que ubicar su práctica dentro de un

enfoque teórico le ayudó a comprender las fases de la estrategia de asesoramiento y aplicarlas:

> *"…pues sí, porque finalmente te va ayudando, por esta parte que se está basando en una investigación, y partiendo de que hay muchos documentos, porque es lo que te decía, que hay muchos documentos que los lees y se quedan en el discurso y te quedas – pero cómo lo hago- entonces, la ventaja que tiene esta estrategia es que si te dice cómo hacerlo, entonces, finalmente si te da los elementos para poder dar una asesoría a las escuelas y, también como que tener claridad, de cuál es el enfoque de lo que se maneja, porque a mí lo que me sirvió fue entender el enfoque..."*

Si bien la asesora reconoce que la estrategia puede funcionar en otro contexto y con otros asesores, manifiesta como necesario hacer algunas precisiones sobre algunos aspectos e incluir otros elementos que fortalezcan la estrategia:

> *"…¡sí! te de que te sirve, te sirve, de que puedas dar asesoría a otras escuelas pues sí, porque está basada, o sea si, lo que si incluiría en la parte que te comentaba yo, como de, tal vez, tener más elementos de una, de cómo hacer un diagnóstico, de cómo conocer a tu colectivo, o sea cada persona y también el, cómo saber qué estrategia implementar, si el colectivo tiene estas características ¿qué puedo yo implementar? entonces la estrategia va a ser muy rica…aja… en ese sentido se complementa muy bien…"*

6.2.1.4. Asesora 4

- **Satisfacción global**

Con relación a la satisfacción global con el proceso de asesoramiento, la asesora 4 destaca estar satisfecha con la estrategia de asesoramiento aplicada, ya que le permitió ir determinando los pasos para alcanzar, junto con las profesoras, un fin común. Al mismo tiempo, resalta que al aplicar la estrategia de asesoramiento se dio cuenta de lo factible de su aplicación:

> *"…si, si, si, finalmente, te repito que esta estrategia está muy bien planteada, y bueno no sé, para quien ya tiene la experiencia, pero para*

> *mí, que no la tenía… este… pues es súper útil, ir aprendiendo y determinando los pasos para lograr un fin…"*
>
> *"… fíjate que ya ahorita que terminas, dices –bueno es que realmente todas [las fases] son fáciles- porque están muy bien planteadas, muy específicas…"*

Por otra parte, expone sentirse satisfecha al haber contribuido a mejorar las prácticas de las profesoras de su colectivo, lo que llevó a darse cuenta que la estrategia aporta un beneficio importante en este sentido:

> *"…si, te repito, de manera personal, pues enfrentarme a algo nuevo, que creo que finalmente sí funcionó, que tal vez es un pequeño aporte de mi parte, pero creo que sí, al escucharlas me doy cuenta que sí les ayudó mucho, entonces pues satisfecha, ¡sí!..."*

Otro punto que destaca la asesora es la participación de las profesoras durante el proceso de asesoramiento. Menciona que, si bien las profesoras colaboraban y disponían de un tiempo de su jornada para trabajar, a ella le hubiera gustado que su participación fuera más propositiva. Al mismo tiempo reconoce que es una situación generalizada, ya que el resto de las asesoras comentaban impresiones similares por parte de las profesoras que atendían:

> *"…sí… o sea, este, pues dentro de sus ocupaciones y todo, tratar de colaborar y estar a tiempo, este… creo que sí… creo que ahí sí me hubiera gustado más que participarán en ese aspecto…"*

Por último, acerca de esta dimensión, la asesora dice que, aunque se siente satisfecha, le hubiera gustado estar más cerca de la escuela y no dejar pasar tanto tiempo entre una reunión y otra, para ser más contingente con las dudas que se presentaban cuando ella no estaba.

> *"…sí, me hubiera gustado más acompañarlas… más, o sea, respecto a tiempo, más cerquita, lo que te decía, para resolver las dudas en ese momento ¿no? a lo mejor esperábamos mucho tiempo…este… pero bueno..."*

- **Percepción de satisfacción de las profesoras**

Con relación a esta dimensión, la asesora pone de manifiesto que percibe que las profesoras están satisfechas, porque estaban convencidas de que los cambios que se llevaron a cabo eran necesarios. Al mismo tiempo, destaca que todas las profesoras estaban convencidas de aplicar y valorar los cambios que se les proponían, así como, realizar los ajustes necesarios con el fin de mejorar el aspecto que habían decidido trabajar durante el asesoramiento:

> *"…porque estaban realmente convencidas de que lo necesitaban…"*
>
> *"todas muy convencidas de practicar y ver cómo les funcionaba y hacer todos los cambios si era necesario en cuanto se pusiera en práctica…"*

Del mismo modo, comenta que percibe que las profesoras valoran y reconocen que el proceso de asesoramiento les ayudó a cambiar algunos aspectos de su práctica; al mismo tiempo, que les permitió reflexionar sobre su quehacer y darse cuenta de que eran cambios factibles de realizar:

> *"…eh… Pues sí lo valoran porque sí les permite como hacer ciertos cambios, en algunas reconocer que había cosas que no se habían dado cuenta, no lo pensaban ¿no?..."*
>
> *"…creo que ellas tienen ese reconocimiento de que sí les ayudó, de que sí les fue factible..."*

Por último, la asesora manifiesta que "siente" que, si bien las profesoras están satisfechas con el trabajo realizado, les hubiera gustado que estuviera más presente, sobre todo en los momentos en los que se les presentaban algunas dudas e inquietudes con relación a lo que estaban desarrollando:

> *"…a veces, sí siento, que ellas a lo mejor lo sienten así…eh… que nos faltaba a lo mejor tiempo ¿no? para preguntarme algo, por ejemplo les surgía alguna duda y esperaban hasta que yo regresaba y ya en ese momento la planteaban ¿no?..."*
>
> *"…a lo mejor, tal vez, en algún momento se sintieron como que…pues que nada más en el ratito que podía yo estar con ellas y que en ese ratito resolvemos todo, a pesar de que tratábamos de mantener*

comunicación, pues a lo mejor sí se pudieron haber sentido en algún momento… este… un poquito abandonadas, porque había lapsos en que sí nos tardábamos un poquito en volvernos a ver, pero este, respecto a su práctica, siento que sí les ayudó mucho…"

- **Clima del proceso de asesoramiento**

Con relación al clima que existió durante el proceso de asesoramiento, la asesora señala como determinante el rol que desempeñó durante el proceso, ya que comenta que es importante generar buenas relaciones entre todas, ya que esto permitirá que las profesoras se sientan incluidas y participen de forma activa durante el asesoramiento.

"…creo que en cuanto a mi función, sí es bien importante tener fortalecido que, independientemente de la forma de ser de cada quien y de la personalidad de todos, tratar de llevar una buena relación con todas"

En ese sentido, reconoce que se le dificultaba que las profesoras aceptaran críticas o comentarios, ya que eso generaba un clima de tensión, en algunos momentos. Sin embargo, también menciona que lo trataba de solucionar teniendo platicas individuales con las profesoras para conocer cómo se sentían y actuar de manera más personalizada.

"…tal vez, me costaba un poquito más, fíjate… mmm… sí, el clima entre ellas, que… a veces sentían que… como que…en lo que no estaban de acuerdo ¿no? en sus ideas diferentes, ¿es normal no?, es de una persona a otra, este que era más una crítica que una aportación o un punto de vista… o sea, -que me hicieras la observación aquí de que me falto esto- este… ahí me costaba un poquito de trabajo el ponerlas de acuerdo..."

"…Aja, bueno… ahí platicando bien, con cada una, o sea, exactamente qué sientes, porqué me dices que no te lo están revisando como debe ser, por decir algo…"

- **Comentarios con relación a los cambios**

Con relación a la previsión de la continuidad de los cambios implementados durante el proceso de asesoramiento, la asesora manifiesta estar segura de que las profesoras mantendrán las mejoras implementadas.

"… ¡sí!, ¡sí! Claro…" "… ¡sí! Yo creo que si…"

- **Puntos fuertes del proceso de asesoramiento**

Acerca de los puntos fuertes que identifica la asesora durante el proceso de asesoramiento, habla de dos. El primero que destaca es la disposición y compromiso de todas las profesoras del plantel para desarrollar el proceso de asesoramiento. La asesora comenta que este hecho favoreció la identificación del contenido de mejora, ya que todas lo reconocieron como el aspecto que se debía fortalecer.

> *"…el que participara todo el personal, el que decidiera todo el personal participar, este, pues de manera voluntaria totalmente, eso ayudó mucho… este… obviamente al estar todos, ubicar un contenido de mejora en específico fue mucho más fácil porque era exactamente el punto que todas sentían que debían fortalecer..."*

El segundo punto fuerte fue el reconocimiento por su parte del clima que debía existir para provocar la participación y la escucha dentro del colectivo, así como el reconocimiento de las personalidades y competencias de cada profesora:

> *"…Creo que en cuanto a mi función, […] independientemente de con quien tengas amistad o no, eso es bien importante no que no haya, pues ¿cómo decirlo?, tal vez, pudiera presentarse que haces diferencias ¿no?... este… creo que eso es bien importante para que se sientan incluidas y participen…"*

- **Dificultades enfrentadas durante el proceso de asesoramiento**

En este aspecto, la asesora 4 identifica un elemento que, a su parecer, dificultó el proceso de asesoramiento: el tiempo fue un factor que provocó que las sesiones no fueran continuas y al mismo, tiempo más prolongadas:

> *"…la falta de tiempo ¿no?, por las actividades tanto de aquí como de allá… pero tal vez… como todo ¿no? el momento de adaptación en las primeras sesiones…"*

- **Sostenibilidad de la estrategia**

Para concluir, la asesora señala, sobre la sostenibilidad de la estrategia de asesoramiento, que su uso puede contribuir a obtener buenos resultados en las modificaciones de las

prácticas de las profesoras, debido a la forma en que está organizada y la manera en que plantea el camino para desarrollarla. Resalta que quien la aplique podrá centrarse en su función y transmitir y guiar a sus asesorados con certeza, facilitando su tarea asesora:

> *"…Sí, como te digo, la estrategia está muy bien planteada, muy bien ubicada, y yo creo que quien la utilice este, si la sigue tal como es, le puede ser muy bien, puede aportar buenos resultados…*
>
> *"…sí, yo creo que sí, te repito, no sé cómo, si hay diferencias o cómo lo hacían antes, pero, creo que si un asesor realiza el plan tal como está determinado, sigue los pasos de la estrategia…eh… pues los resultados se ven..."*
>
> *"…sí, porque, te repito, como que te centra y al estar ubicado tú y exactamente saber qué es lo que vas a hacer y qué es lo que se necesita, pues obviamente te permite a ti no perderte y obviamente, transmitirle al asesorado exactamente por qué estás haciendo las cosas, qué es lo que estás haciendo y qué es lo que queremos obtener ¿no?, entonces, pues sí, te fortalece en tu función, hasta siento que la facilita ¿no?..."*

6.2.1.5. Síntesis…

La Tabla 6.11 nos permite presentar una síntesis del nivel de satisfacción de las asesoras con los procesos de asesoramiento desarrollados.

Tabla 6.11

Síntesis del nivel de satisfacción de las asesoras con los procesos de asesoramiento desarrollados

Nivel de satisfacción de las asesoras					
Asesora	**Satisfacción global**	**Clima del proceso de asesoramiento**	**Puntos fuertes**	**Dificultades**	**Sostenibilidad**
Asesora 1	Se manifiesta satisfecha con el proceso de asesoramiento, sin embargo esta satisfacción se ve afectada por dos factores: la resistencia de los profesoras al cambio y el tiempo real de dedicación al asesoramiento.	Menciona que el trabajo que se dearrollo provocó un clima de respeto y de buena comunicación, las cuales fueron mejorando conforme avanzó el asesoramiento.	Destaca la disposición y trabajo arudo por parte de todos los involucrados en el proceso de asesoramiento, así como las ayudas que se prestaron entre las profesoras.	Manifiesta como dificultad, su rol como asesor. Al mismo tiempo, que las asesoras no manifestaran la necesida de cambiar sus prácticas y la poca costumbre de realizar un trabajo conjunto.	Identifica que la estrategia genera resultados buenos, así como la mejora de las prácticas de los asesores. Destaca que su introducción deber ser como ellas lo vivieron.
Asesora 2	Manifiesta satisfacción con la estructura y orden de la estrategia de asesoramiento, así como con el rol que desmepeñaron los participantes. Sin embargo declara que le hubiera gustado estar más presente.	La asesora afirma que esta dimensión no presentó ninguna dificultad, debido a que ya conocía a las participantes y a la disposición y apertura que mostraron durante el asesoramiento.	Reconoce como punto fuerte el papel de las participantes en el proceso de asesoramiento.	Menciona como dificultad otra serie de actividades, distintas al asesoramiento, ya que no le permitía estar mas cerca de las asesoradas. Al mismo tiempo señala que a las profesoras les costaba trabajo analizar su práctica y en consecuencia lo que deben mejorar. El tiempo para la implementación de las mejoras, es otra dificultad que identifica la asesora.	Destaca que la estrategia de asesoramiento aporta beneficios para mejorar la práctica de las asesoras y de los asesorados. Resalta que para que una estrategia de este tipo funcione los profesores deben estar dispuestos a mejorar sus prácticas.
Asesora 3	Manifiesta satisfacción con la estrategia de asesoramiento, así como con su perseverancia en el proceso. Tambien menciona que aun no es completa su satisfacción por no haber concluido hasta el momento el proceso de asesoramiento.	La asesora reconoce que al iniciar el proceso de asesoramiento se presentaron dificultades, lo cual fue cambiando durante el proceso, debido a su papel.	La asesora destaca la disposición de las profesoras durante el proceso de asesoramiento.	Menciona como dificultad su competencia como asesor, ya que identifica ciertas debilidades. También meciona como dificultad la poca disponibilidad de tiempo para trabajar de forma conjunta. Por último, la dificultad de hacer emerger el contenido de mejora	Reconoce que la estrategia de asesoramiento puede mejorar la práctica de otros asesores si se vive un proceso de formación como el que ellas vivieron. Al mismo tiempo menciona que la estrategia le brindó elementos prácticos para aplicarla en situaciones reales. Sugiere hacer algunos cambios para fortalecer la estrategia, relacionados con la necesidad de estrategias e instrumentos para la elaboración del diagnóstico del plantel .
Asesora 4	Manifiesta estar satisfecha con la estrategia de asesoramiento, por el orden y claridad para guiar el proceso y alcanzar el fin común que se habían planteado. Al mismo tiempo reconoce que la estrategia aporta beneficios importante al ayudar a mejorar las prácticas de las profesoras. Destaca la participación de las profesoras y menciona que requeria de estar más presente con el colectivo.	La asesora reconoce como importante el buen clima de trabajo, por lo que afirma que el rol que desempeño se dirigio a mantener un trato coordial y de respeto. Si bien habia momentos de discordia, atendia estas dificultades de manera contingente.	Destaca la disposición y compromiso de todas las profesoras del plantel y su habilidad para generar un clima de respeto y seguridad en el proceso de asesoramiento.	La dificultad que destaca esta asesora es el tiempo, que provocó que las sesiones no fueran continuas.	Menciona que la estrategia contribuye a mejorar las prácticas de los profesores y permitirá a los asesores facilitar su tarea.

1. Las cuatro asesoras afirman estar satisfechas con la estrategia de asesoramiento, por la manera en que está organizada, así como por el orden y claridad que les brinda para guiar los procesos de asesoramiento. Del mismo modo, reconocen beneficios en dos sentidos: en la mejora de sus prácticas y en la de las profesoras participantes.
2. La participación de las profesoras es otro de los elementos que se destacan como satisfactorios por parte de las asesoras, que manifiestan que esto ayudó al logro de los objetivos planteados para el proceso de asesoramiento.
3. Las asesoras destacan que el clima de trabajo fue un elemento que cuidaron a lo largo de todo el proceso de asesoramiento. Si bien se dieron dificultades en algunos casos al inicio del proceso, esta situación disminuyó debido al rol que

desempeñaron, actuando de manera contingente hacia estas situaciones y facilitando que el clima mejorara conforme avanzaba el proceso de asesoramiento.

4. Uno de los elementos de dificultad señalados por las asesoras tiene que ver con la falta de tiempos para el asesoramiento debido a las restantes tareas que han de realizar tanto ellas como las profesoras.
5. La disposición por parte de las profesoras participantes y las ayudas que se brindaban entre ellas son otros elementos que las asesoras resaltan como puntos fuertes que ayudaron al buen término de los procesos de asesoramiento.
6. La mayoría de las asesoras reconoce que hacer emerger el contenido de mejora y lograr que las profesoras analizaran su práctica fueron las situaciones que presentaron mayor dificultad al inicio del proceso de asesoramiento. Al mismo tiempo, señalan que esta experiencia les ayudó a identificar algunas debilidades en su práctica asesora.
7. Las asesoras valoran la estrategia de asesoramiento como sostenible, destacando la importancia, para extenderla a otros asesores, de utilizar el mismo tipo de formación y apoyo que ellas han recibido.
8. Una de las asesoras manifiesta la necesidad de reforzar, en el marco de la estrategia, la dotación de instrumentos y estrategias para la realización del diagnóstico (recogida y valoración de las prácticas de las profesoras) del plantel.

6.2.2. Satisfacción de las profesoras con el proceso de asesoramiento

En este apartado presentaremos los resultados del nivel de satisfacción de las profesoras participantes de cada uno de los procesos de asesoramiento. Estos datos son obtenidos del cuestionario final aplicado a las profesoras participantes de los procesos de asesoramiento.

Iniciaremos presentando el nivel de satisfacción global con el proceso de asesoramiento, para después ir especificando este nivel para cada una de las dimensiones de análisis consideradas.

6.2.2.1. Asesoramiento 1

En términos generales, y como se expone en la Tabla 6.12, las profesoras participantes en este proceso de asesoramiento declaran estar *Muy satisfechas* o *Satisfechas* con el mismo.

En concreto, cuatro se manifiestan *Muy satisfechas* y otras cuatro *Satisfechas*. Una de las participantes no contesto este ítem del cuestionario.

Tabla 6.12

Nivel de satisfacción global que manifiestan las profesoras participantes en el proceso de asesoramiento 1

Asesora 1	
PARTICIPANTES	Nivel de satisfacción con el proceso de asesoramiento
	Grado de satisfacción global
Profesora 1	S
Profesora 2	S
Profesora 3	MS
Profesora 4	MS
Profesora 5	N/C
Profesora 6	S
Profesora 7	S
Profesora 8	MS
Profesora 9	MS
Frecuencias	MS=4
	S=4
	MDS=
	I=
	MI=

Con relación a la satisfacción manifestada por las profesoras con los contenidos del proceso de asesoramiento (ver la Tabla 6.13), se muestran mayoritariamente *Satisfechas* en todos los aspectos mencionados, y en ninguno de ellos hay ninguna que se declare *Insatisfecha* o *Muy Insatisfecha.* Los aspectos mejor valorados, en este contexto, son el interés y la importancia de los contenidos para la mejora de su práctica como docentes.

Tabla 6.13

Satisfacción que muestran las profesoras del asesoramiento 1 con los contenidos del proceso de asesoramiento

Asesora 1							
PARTICIPANTES	Nivel de satisfacción con los contenidos						
	Su interes para la mejora de tu práctica	Su importancia para la mejora de tu práctica	Su novedad para tu práctica	Su facilidad para comprenderlos	Su factibilidad para introducirlos a la práctica	Las ventajas que su introducción ofrece a tu forma de trabajo	Los beneficios que aportan en el aprendizaje de tus alumnos
Profesora 1	S	S	S	S	S	S	S
Profesora 2	S	S	S	S	S	S	S
Profesora 3	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS
Profesora 4	S	S	S	S	MS	MS	MS
Profesora 5	S	S	MS	S	S	S	S
Profesora 6	S	S	S	MS	S	S	S
Profesora 7	S	S	MDS	MDS	S	MDS	MDS
Profesora 8	S	S	S	S	S	S	S
Profesora 9	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS
Frecuencias	MS=2	MS=2	MS=3	MS=3	MS=3	MS=3	MS=3
	S=7	S=7	S=5	S=5	S=6	S=5	S=5
	MDS=0	MDS=0	MDS=1	MDS=1	MDS=0	MDS=1	MDS=1
	I=0	I=0	I=0	I=0	I=0	I=0	I=0
	MI=0	MI=0	MI=0	MI=0	MI=0	MI=0	MI=0

En cuanto a los resultados sobre la organización de proceso de asesoramiento (ver Tabla 6.14) las profesoras declaran estar mayoritariamente *Satisfechas* con todos los aspectos de la dimensión. Del mismo modo, identificamos que en todos los aspectos algunas profesoras se declaran *Medianamente Satisfechas*. Los aspectos mejor valorados son los relacionados con la secuencia que se ha seguido en el asesoramiento, las tareas de recogida y análisis de las prácticas, y los materiales empleados. El que se valora de manera menos positiva es el tiempo dedicado a cada una de las sesiones. En esta dimensión aparece la única declaración de *Insatisfacción* por parte de una de las profesoras participantes en este proceso de asesoramiento, que se refiere a las tareas individuales y con otros compañeros.

Tabla 6.14

Satisfacción que muestran las profesoras del asesoramiento 1 con la organización del proceso de asesoramiento

Asesora 1										
PARTICIPANTES	Nivel de satisfacción con la organización del proceso de asesoramiento									
	La secuencia que ha seguido el asesoramiento	El tiempo destinado a cada una de las sesiones	El tiempo destinado para cada una de las actividades	El tipo de actividades que se han realizado	Las tareas individuales o con otros compañeros/as	Las tareas realizadas con el asesor	Las tareas donde se recogen tus prácticas educativas	Las tareas de análisis de tu práctica educativa	Las tareas de elaboración de propuestas de cambio	Los materiales que se han empleado
Profesora 1	MDS	MDS	MDS	MDS	MDS	MDS	MDS	MDS	MDS	MDS
Profesora 2	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Profesora 3	MS	MDS	S	MS	S	MS	MS	MS	MS	MS
Profesora 4	S	S	S	MS	MS	MS	S	S	MS	S
Profesora 5	S	MDS	MDS	MDS	I	MDS	S	S	S	S
Profesora 6	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Profesora 7	MDS	MDS	MDS	MDS	MDS	MDS	MDS	MDS	MDS	MDS
Profesora 8	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Profesora 9	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS
Frecuencias	MS=2	MS=1	MS=1	MS=3	MS=2	MS=3	MS=2	MS=2	MS=3	MS=2
	S=5	S=4	S=5	S=3	S=4	S=3	S=5	S=5	S=4	S=5
	MDS=2	MDS=4	MDS=3	MDS=3	MDS=2	MDS=3	MDS=2	MDS=2	MDS=2	MDS=2
	I=0	I=0	I=	I=	I=1	I=0	I=0	I=0	I=0	I=0
	MI=0	MI=0	MI=	MI=	MI=0	MI=0	MI=0	MI=0	MI=0	MI=0

Otra de las dimensiones de la cual nos interesaba conocer el nivel de satisfacción es la que tiene que ver con el rol del asesor y la actuación del asesor. A este respecto, hemos incluido en la valoración aspectos relacionados tanto con la "cara fría" del rol del asesor (mantener y desarrollar el contenido de mejora) como con la "cara cálida" del mismo (cuidar y mantener las condiciones emocionales y motivacionales implicadas al desarrollar el trabajo conjunto).

En la Tabla 6.15 se presentan los resultados de la satisfacción de las profesoras con el rol del asesor y la actuación de la asesora en aspectos relacionados con la cara fría del proceso de asesoramiento.

Tabla 6.15

Satisfacción que muestran las profesoras del asesoramiento 1 con el rol del asesor- cara fría

Asesora 1							
PARTICIPANTES	Nivel de satisfacción con el rol del asesor (cara fría)						
	Propuso estrategias adecuadas para introducir los cambios necesarios	Ayudó a identificar y clarificar el problema a trabajar	Empleó materiales novedosos e interesantes	Mostró un conocimiento amplio del contenido de mejora que abordaron	Se expresó con claridad y ha creado oportunidades para discutir y trabajr conjuntamente	Gestionó bien los recursos, espacios y tiempos para desarrollar el proceso de asesoramiento	Ayudó a concretar cambios posibles y realistas en tu práctica
Profesora 1	S	S	S	S	S	S	S
Profesora 2	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS
Profesora 3	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS
Profesora 4	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS
Profesora 5	MS	MS	MDS	MS	S	S	MS
Profesora 6	MS	MS	S	MS	MS	MS	MS
Profesora 7	S	S	MS	MS	S	S	S
Profesora 8	MS	MS	S	MS	MS	MS	MS
Profesora 9	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS
Frecuencias	MS=7	MS=7	MS=5	MS=8	MS=6	MS=6	MS=7
	S=2	S=2	S=3	S=1	S=3	S=3	S=2
	MDS=0	MDS=0	MDS=1	MDS=0	MDS=0	MDS=0	MDS=0
	I=0	I=0	I=0	I=0	I=0	I=0	I=0
	MI=0	MI=0	MI=0	MI=0	MI=0	MI=0	MI=0

Como podemos observar, el nivel de satisfacción que declaran las profesoras en esta dimensión es muy alto: las profesoras se declaran mayoritariamente *Muy Satisfechas* con todos los aspectos que se valoran. Se destaca entre ellos el ítem "Mostró un conocimiento amplio del contenido de mejora que abordaron", donde ocho de las nueve profesoras dicen estar *Muy Satisfechas.* Ninguna de las profesoras participantes se muestra *Insatisfechas* o *Muy insatisfechas* en ningún aspecto, y sólo una de ellas menciona estar *Medianamente Satisfecha* en uno: el uso de materiales novedosos e interesantes por parte de la asesora.

Finalmente, en la Tabla 6.16 se presentan los resultados de la satisfacción de las profesoras con el rol del asesor y la actuación de la asesora en aspectos relacionados con la cara cálida del proceso de asesoramiento.

Tabla 6.16

Satisfacción que muestran las profesoras del asesoramiento 1 con el rol del asesor- cara cálida

Asesora 1							
PARTICIPANTES	Nivel de satisfacción con el rol del asesor (cara cálida)						
	Escucho tus opiniones, ideas y puntos de vista	Colaboró contigo y los compañeros en la resolución del problema	Consideró y valoró tus capacidades y las de tus compañeros	Creo un clima de confianza y seguridad para que pudieras expresarte	Fue dinámico al plantear las actividades	Valoró tus recursos e intentos para sresolver el problema planteado	Analizó contigo y te apoyó en la preparación de los cambios en tu práctica
Profesora 1	S	S	S	S	S	S	S
Profesora 2	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS
Profesora 3	S	MS	MS	MS	MS	MS	MS
Profesora 4	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS
Profesora 5	S	S	S	S	S	S	S
Profesora 6	MS	MS	MS	MS	S	MS	MS
Profesora 7	S	S	MS	MS	MS	S	S
Profesora 8	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS
Profesora 9	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS
Frecuencias	MS=5	MS=6	MS=7	MS=7	MS=6	MS=6	MS=6
	S=4	S=3	S=2	S=2	S=3	S=3	S=3
	MDS=0	MDS=0	MDS=0	MDS=0	MDS=0	MDS=0	MDS=0
	I=0	I=0	I=0	I=0	I=0	I=0	I=0
	MI=0	MI=0	MI=0	MI=0	MI=0	MI=0	MI=0

Tal y como se puede observar en la Tabla 7.16, en esta dimensión se reporta un nivel de satisfacción muy alto, en que las profesoras se declaran mayoritariamente *Muy Satisfechas* con todos los aspectos que se valoran. Los dos ítems mejor valorados, en este contexto, son: *[la asesora] consideró y valoró tus capacidades y las de tus compañeros* y *creó un clima de confianza y seguridad para que pudieras expresarte*. En esta dimensión ninguna de las profesoras participantes afirma estar *Medianamente Satisfecha, Insatisfecha* o *Muy Insatisfecha*.

6.2.2.2. Asesoramiento 2

Como muestra la Tabla 6.17**,** el total de las profesoras participantes en este asesoramiento se manifiestan globalmente, en el cuestionario final, *Muy Satisfechas* con el mismo.

Tabla 6.17

Nivel de satisfacción global que manifiestan las profesoras participantes en el proceso de Asesoramiento 2

Asesora 2	
PARTICIPANTES	Nivel de satisfacción con el proceso de asesoramiento
	Grado de satisfacción global
Profesora 1	MS
Profesora 2	MS
Profesora 3	MS
Frecuencias	MS=3
	S=
	MDS=
	I=
	MI=

Como se puede observar en la Tabla 6.18, esta valoración se repite con relación al nivel de satisfacción de las participantes con los contenidos que se abordaron en el asesoramiento: el total de las profesoras participantes manifiestan estar *Muy Satisfechas*.

Tabla 6.18

Satisfacción que muestran las profesoras del asesoramiento 2 con los contenidos del proceso de asesoramiento

Asesora 2							
PARTICIPANTES	Nivel de satisfacción con los contenidos						
	Su interes para la mejora de tu práctica	Su importancia para la mejora de tu práctica	Su novedad para tu práctica	Su facilidad para comprenderlos	Su factibilidad para introducirlos a la práctica	Las ventajas que su introducción ofrece a tu forma de trabajo	Los beneficios que aportan en el aprendizaje de tus alumnos
Profesora 1	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS
Profesora 2	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS
Profesora 3	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS
Frecuencias	MS=3	MS=3	MS=3	MS=3	MS=3	MS=3	MS=3
	S=	S=	S=	S=	S=	S=	S=
	MDS=	MDS=	MDS=	MDS=	MDS=	MDS=	MDS=
	I=	I=	I=	I=	I=	I=	I=
	MI=	MI=	MI=	MI=	MI=	MI=	MI=

También con relación al nivel de satisfacción con la organización del proceso de asesoramiento, el total de las participantes declara, de nuevo, estar *Muy Satisfechas* (ver Tabla 6.19).

Tabla 6.19

Satisfacción que muestran las profesoras del asesoramiento 2 con la organización del proceso de asesoramiento

Asesora 2										
PARTICIPANTES	Nivel de satisfacción con la organización del proceso de asesoramiento									
	La secuencia que ha seguido el asesoramiento	El tiempo destinado a cada una de las sesiones	El tiempo destinado para cada una de las actividades	El tipo de actividades que se han realizado	Las tareas individuales o con otros compañeros/as	Las tareas realizadas con el asesor	Las tareas donde se recogen tus prácticas educativas	Las tareas de análisis de tu práctica educativa	Las tareas de elaboración de propuestas de cambio	Los materiales que se han empleado
Profesora 1	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS
Profesora 2	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS
Profesora 3	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS
Frecuencias	MS=3	MS=3	MS=3	MS=3	MS=3	MS=3	MS=3	MS=3	MS=3	MS=3
	S=	S=	S=	S=	S=	S=	S=	S=	S=	S=
	MDS=	MDS=	MDS=	MDS=	MDS=	MDS=	MDS=	MDS=	MDS=	MDS=
	I=	I=	I=	I=	I=	I=	I=	I=	I=	I=
	MI=	MI=	MI=	MI=	MI=	MI=	MI=	MI=	MI=	MI=

Y lo mismo ocurre con la satisfacción sobre el rol del asesor, tanto en los aspectos fríos como cálidos (Tabla 6.20 y 6.21), con la única excepción de una profesora que no contesta uno de los ítems.

Tabla 6.20

Satisfacción que muestran las profesoras del asesoramiento 2 con el rol del asesor- cara fría

Asesora 2							
PARTICIPANTES	Nivel de satisfacción con el rol del asesor (cara fría)						
	Propuso estrategias adecuadas para introducir los cambios necesarios	Ayudó a identificar y clarificar el problema a trabajar	Empleó materiales novedosos e interesantes	Mostró un conocimiento amplio del contenido de mejora que abordaron	Se expresó con claridad y ha creado oportunidades para discutir y trabajr conjuntamente	Gestionó bien los recursos, espacios y tiempos para desarrollar el proceso de asesoramiento	Ayudó a concretar cambios posibles y realistas en tu práctica
Profesora 1	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS
Profesora 2	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS
Profesora 3	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS
Frecuencias	MS=3	MS=3	MS=3	MS=3	MS=3	MS=3	MS=3
	S=	S=	S=	S=	S=	S=	S=
	MDS=	MDS=	MDS=	MDS=	MDS=	MDS=	MDS=
	I=	I=	I=	I=	I=	I=	I=
	MI=	MI=	MI=	MI=	MI=	MI=	MI=

Tabla 6.21

Satisfacción que muestran las profesoras del asesoramiento 5 con el rol del asesor- cara cálida

Asesora 2							
PARTICIPANTES	Nivel de satisfacción con el rol del asesor (cara cálida)						
	Escucho tus opiniones, ideas y puntos de vista	Colaboró contigo y los compañeros en la resolución del problema	Consideró y valoró tus capacidades y las de tus compañeros	Creo un clima de confianza y seguridad para que pudieras expresarte	Fue dinámico al plantear las actividades	Valoró tus recursos e intentos para sresolver el problema planteado	Analizó contigo y te apoyó en la preparación de los cambios en tu práctica
Profesora 1	MS	MS	MS	MS	MS	MS	N/C
Profesora 2	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS
Profesora 3	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS
Frecuencias	MS=3	MS=3	MS=3	MS=3	MS=3	MS=3	MS=2
	S=	S=	S=	S=	S=	S=	S=
	MDS=	MDS=	MDS=	MDS=	MDS=	MDS=	MDS=
	I=	I=	I=	I=	I=	I=	I=
	MI=	MI=	MI=	MI=	MI=	MI=	MI=

6.2.2.3. Asesoramiento 3

En términos generales, y como se expone en la Tabla 6.22, las profesoras participantes en este proceso de asesoramiento declaran estar *Muy satisfechas* o *Satisfechas* con el mismo. En concreto, dos se manifiestan *Muy satisfechas* y otras dos *Satisfechas*.

Tabla 6.22

Nivel de satisfacción global que manifiestan las profesoras participantes en el proceso de Asesoramiento 3

Asesora 3
Nivel de satisfacción con el proceso de asesoramiento
Grado de satisfacción global
S
MS
MS
S
MS=2
S=2
MDS=
I=
MI=

Los resultados sobre la satisfacción manifestada por las profesoras con los contenidos del proceso de asesoramiento se recogen en la Tabla 6.23.

Tabla 6.23

Satisfacción que muestran las profesoras del asesoramiento 3 con los contenidos del proceso de asesoramiento

Asesora 3							
PARTICIPANTES	Nivel de satisfacción con los contenidos						
	Su interes para la mejora de tu práctica	Su importancia para la mejora de tu práctica	Su novedad para tu práctica	Su facilidad para comprenderlos	Su factibilidad para introducirlos a la práctica	Las ventajas que su introducción ofrece a tu forma de trabajo	Los beneficios que aportan en el aprendizaje de tus alumnos
Profesora 1	S	S	MDS	S	S	MDS	S
Profesora 2	MS	MS	MS	MS	S	S	S
Profesora 3	MS	MS	S	MS	S	S	S
Profesora 4	S	S	MS	S	S	S	S
Frecuencias	MS=2	MS=2	MS=2	MS=2	MS=	MS=	MS=
	S=2	S=2	S=1	S=2	S=4	S=3	S=4
	MDS=	MDS=	MDS=1	MDS=	MDS=	MDS=1	MDS=
	I=	I=	I=	I=	I=	I=	I=
	MI=	MI=	MI=	MI=	MI=	MI=	MI=

Al respecto, las profesoras se muestran mayoritariamente *Satisfechas* en todos los aspectos analizados. En ninguno de los aspectos se declaran *Insatisfechas* o *Muy Insatisfechas.* Si bien el asesoramiento no llegó a la fase de implementación de los cambios, manifiestan estar *Muy Satisfechas* con la factibilidad para introducir esos cambios y los beneficios que pueden aportar al aprendizaje de sus alumnos.

Los resultados sobre la organización del proceso de asesoramiento se presentan en la Tabla 6.24. En esta dimensión, las profesoras declaran estar mayoritariamente *Muy Satisfechas* con todos los aspectos de esta dimensión. Así mismo, identificamos que en uno de los aspectos de esta dimensión (las tareas de elaboración de propuestas de cambio) las profesoras dicen estar sólo *Medianamente Satisfechas* (algo que parece lógico dado que el proceso de asesoramiento no llegó a diseñar e implementar dichas propuestas con claridad. Con todo, ninguna profesora se manifiesta *Insatisfecha* o *Muy Insatisfecha* a este respecto.

Tabla 6.24

Satisfacción que muestran las profesoras del asesoramiento 3 con la organización del proceso de asesoramiento

Asesora 3										
PARTICIPANTES	Nivel de satisfacción con la organización del proceso de asesoramiento									
	La secuencia que ha seguido el asesoramiento	El tiempo destinado a cada una de las sesiones	El tiempo destinado para cada una de las actividades	El tipo de actividades que se han realizado	Las tareas individuales o con otros compañeros/as	Las tareas realizadas con el asesor	Las tareas donde se recogen tus prácticas educativas	Las tareas de análisis de tu práctica educativa	Las tareas de elaboración de propuestas de cambio	Los materiales que se han empleado
Profesora 1	S	MS	MDS	S	S	S	S	S	S	S
Profesora 2	MS	MS	MS	MS	S	MS	MS	MS	MDS	MS
Profesora 3	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MDS	MS
Profesora 4	S	S	S	MS	MS	MS	S	MS	MDS	S
Frecuencias	MS=2	MS=3	MS=2	MS=3	MS=2	MS=3	MS=2	MS=3	MS=	MS=2
	S=2	S=1	S=1	S=1	S=2	S=1	S=2	S=1	S=1	S=2
	MDS=	MDS=	MDS=1	MDS=	MDS=	MDS=	MDS=	MDS=	MDS=3	MDS=
	I=	I=	I=	I=	I=	I=	I=	I=	I=	I=
	MI=	MI=	MI=	MI=	MI=	MI=	MI=	MI=	MI=	MI=

Acerca del rol del asesor y, en específico sobre la cara fría de su actuación, la Tabla 6.25 nos muestra los resultados obtenidos:

Tabla 6.25

Satisfacción que muestran las profesoras del asesoramiento 3 con el rol del asesor- cara fría

Asesora 3							
PARTICIPANTES	Nivel de satisfacción con el rol del asesor (cara fría)						
	Propuso estrategias adecuadas para introducir los cambios necesarios	Ayudó a identificar y clarificar el problema a trabajar	Empleó materiales novedosos e interesantes	Mostró un conocimiento amplio del contenido de mejora que abordaron	Se expresó con claridad y ha creado oportunidades para discutir y trabajr conjuntamente	Gestionó bien los recursos, espacios y tiempos para desarrollar el proceso de asesoramiento	Ayudó a concretar cambios posibles y realistas en tu práctica
Profesora 1	MS	S	S	MS	MS	S	S
Profesora 2	MDS	MS	MS	MS	MS	MS	MDS
Profesora 3	MDS	MS	MS	MS	S	MS	MDS
Profesora 4	MDS	MS	MDS	MS	MS	MDS	MDS
Frecuencias	MS=	MS=3	MS=2	MS=4	MS=3	MS=2	MS=
	S=1	S=1	S=1	S=	S=1	S=1	S=1
	MDS=3	MDS=	MDS=1	MDS=	MDS=	MDS=1	MDS=3
	I=	I=	I=	I=	I=	I=	I=
	MI=	MI=	MI=	MI=	MI=	MI=	MI=

Tal y como podemos observar, el nivel de satisfacción que manifiestan las profesoras en esta dimensión es alto en cinco de los siete aspectos, donde las asesoras manifiestan estar *Muy Satisfechas* o *Satisfechas*. Los dos aspectos en donde las asesoras manifiestan estar *Medianamente Satisfechas* están relacionados con las propuestas de mejora y su concreción en la práctica. De nuevo, ello parece coherente con el recorrido del asesoramiento.

Finalmente, la Tabla 6.26 nos presenta los resultados obtenidos sobre la satisfacción con el rol del asesor en lo que respecta a la cara cálida del proceso de asesoramiento:

Tabla 6.26

Satisfacción que muestran las profesoras del asesoramiento 3 con el rol del asesor- cara cálida

Asesora 3							
PARTICIPANTES	Nivel de satisfacción con el rol del asesor (cara cálida)						
	Escucho tus opiniones, ideas y puntos de vista	Colaboró contigo y los compañeros en la resolución del problema	Consideró y valoró tus capacidades y las de tus compañeros	Creo un clima de confianza y seguridad para que pudieras expresarte	Fue dinámico al plantear las actividades	Valoró tus recursos e intentos para resolver el problema planteado	Analizó contigo y te apoyó en la preparación de los cambios en tu práctica
Profesora 1	MS	MS	MS	MS	S	S	S
Profesora 2	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS
Profesora 3	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS
Profesora 4	MS	MS	MS	MS	S	MS	S
Frecuencias	MS=4	MS=4	MS=4	MS=4	MS=2	MS=3	MS=2
	S=	S=	S=	S=	S=2	S=1	S=2
	MDS=	MDS=	MDS=	MDS=	MDS=	MDS=	MDS=
	I=	I=	I=	I=	I=	I=	I=
	MI=	MI=	MI=	MI=	MI=	MI=	MI=

Como se observa en la Tabla 6.26, esta dimensión es la que presenta un nivel de satisfacción más alto en este asesoramiento. En cuatro aspectos de la dimensión *([la asesora] escuchó tus opiniones, ideas y puntos de vista; colaboró contigo y los compañeros en la resolución de problemas; consideró y valoró tus capacidades y las de tus compañeros y, creó un clima de confianza y seguridad para que pudieras expresarte*), las profesoras valoran de forma unánime estar *Muy Satisfechas*. En los aspectos que presentan un nivel de satisfacción relativamente más bajo (*fue dinámico al plantear las actividades y analizó contigo y te apoyó en la preparación de los cambios en tu práctica*), dos de las profesoras dicen estar *Muy Satisfechas* y dos *Satisfechas*. Ninguna participante se muestra *Medianamente Satisfecha*, *Insatisfecha* o *Muy Insatisfecha* en ninguno de los aspectos valorados.

6.2.2.4. Asesoramiento 4

En términos generales, y como muestra la Tabla 6.27**,** cuatro de las profesoras participantes en este asesoramiento se manifiestan, en el cuestionario final, *Muy Satisfechas* globalmente con el mismo, mientras que dos manifiestan estar *Satisfechas*. Una de las participantes no contesta este ítem del cuestionario.[10]

Tabla 6.27

Nivel de satisfacción global que manifiestan las profesoras participantes en el proceso de Asesoramiento 4

Asesora 4	
PARTICIPANTES	Nivel de satisfacción con el proceso de asesoramiento
	Grado de satisfacción global
Profesora 1	S
Profesora 2	MS
Profesora 3	MS
Profesora 4	N/C
Profesora 5	S
Profesora 6	MS
Profesora 7	MS
Frecuencias	MS=4
	S=2
	MDS=0
	I=0
	MI=0

[10] Como se señaló anteriormente (cfr. 7.1.), una de las profesoras participantes en este asesoramiento no pudo cumplimentar el cuestionario final por una baja de larga duración. Por ello, los resultados en este apartado recogen la valoración de siete de las ocho docentes que participaron en el asesoramiento.

Los resultados sobre la satisfacción manifestada por las profesoras con los contenidos del proceso de asesoramiento se recogen en la Tabla 6.28:

Tabla 6.28

Satisfacción que muestran las profesoras del asesoramiento 4 con los contenidos del proceso de asesoramiento

Asesora 4							
PARTICIPANTES	Nivel de satisfacción con los contenidos						
	Su interes para la mejora de tu práctica	Su importancia para la mejora de tu práctica	Su novedad para tu práctica	Su facilidad para comprenderlos	Su factibilidad para introducirlos a la práctica	Las ventajas que su introducción ofrece a tu forma de trabajo	Los beneficios que aportan en el aprendizaje de tus alumnos
Profesora 1	S	S	MDS	S	S	MDS	S
Profesora 2	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS
Profesora 3	MS	MS	S	MS	MS	MS	MS
Profesora 4	S	S	N/C	S	MS	MS	MS
Profesora 5	MS	MS	S	MS	MS	MS	MS
Profesora 6	S	MS	MS	MS	MS	MS	MS
Profesora 7	S	S	S	S	MDS	S	S
Frecuencias	MS=3	MS=4	MS=2	MS=4	MS=5	MS=5	MS=5
	S=4	S=3	S=3	S=3	S=1	S=1	S=2
	MDS=0	MDS=0	MDS=1	MDS=0	MDS=1	MDS=1	MDS=0
	I=0	I=0	I=	I=0	I=	I=0	I=0
	MI=0	MI=0	MI=	MI=0	MI=	MI=0	MI=0

En cuatro de los aspectos recogidos en el cuestionario para esta dimensión (interés de los contenidos, importancia para la práctica, facilidad para aprenderlos, beneficios para los alumnos) todas las profesoras participantes se manifiestan *Muy Satisfechas* o *Satisfechas*; en los otros tres aspectos (su novedad para la práctica, su factibilidad para introducirlos a la práctica y las ventajas que su introducción ofrecen a tu forma de trabajo), seis de las siete profesoras están *Muy Satisfechas* o *Satisfechas,* y una se manifiesta *Medianamente Satisfecha*. Ninguna profesora participante se muestra *Insatisfecha* o *Muy Insatisfecha* en ninguno de los aspectos valorados. Vale la pena destacar que el indicador en que la satisfacción es más alta es el que tiene que ver con los beneficios que los contenidos de mejora trabajados reportan al aprendizaje de los alumnos.

Los resultados sobre la organización del proceso de asesoramiento, los podemos observar en la Tabla 6.29 que se presenta a continuación:

Tabla 6.29

Satisfacción que muestran las profesoras del asesoramiento 4 con la organización del proceso de asesoramiento

Asesora 4										
PARTICIPANTES	Nivel de satisfacción con la organización del proceso de asesoramiento									
	La secuencia que ha seguido el asesoramiento	El tiempo destinado a cada una de las sesiones	El tiempo destinado para cada una de las actividades	El tipo de actividades que se han realizado	Las tareas individuales o con otros compañeros/as	Las tareas realizadas con el asesor	Las tareas donde se recogen tus prácticas educativas	Las tareas de análisis de tu práctica educativa	Las tareas de elaboración de propuestas de cambio	Los materiales que se han empleado
Profesora 1	S	S	MDS	S	S	S	S	S	S	S
Profesora 2	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS
Profesora 3	MS	S	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS
Profesora 4	S	S	S	MS	MS	MS	S	MS	MS	S
Profesora 5	S	S	S	MS	S	S	S	S	S	S
Profesora 6	MS	MS	MS	MS	S	MS	MS	MS	MS	MS
Profesora 7	S	MS	S	S	MDS	S	S	S	S	S
Frecuencias	MS=3	MS=3	MS=3	MS=5	MS=4	MS=4	MS=3	MS=4	MS=4	MS=3
	S=4	S=4	S=3	S=2	S=3	S=3	S=4	S=3	S=3	S=4
	MDS=0	MDS=0	MDS=1	MDS=0	MDS=0	MDS=0	MDS=0	MDS=0	MDS=0	MDS=0
	I=0	I=0	I=0	I=0	I=0	I=0	I=0	I=0	I=0	I=0
	MI=0	MI=0	MI=0	MI=0	MI=0	MI=0	MI=0	MI=0	MI=0	MI=0

En esta dimensión, identificamos que las profesoras dicen estar mayoritariamente *Muy Satisfechas* o *Satisfechas* con todos los aspectos de esta dimensión. Al mismo tiempo, identificamos que, del conjunto de respuestas, solo hay una profesora que manifiesta estar *Medianamente Satisfecha* en un aspecto (el tiempo destinado para cada una de las actividades). No hay ninguna profesora que manifieste estar Insatisfecha o Muy Insatisfecha. El indicador en la que la satisfacción es más alta es sobre el tipo de actividades que se han desarrollado en el proceso de asesoramiento.

Con relación al rol del asesor, y en específico con la cara fría de su actuación, la Tabla 6.30 nos muestra los resultados obtenidos:

Tabla 6.30

Satisfacción que muestran las profesoras del asesoramiento 4 con el rol del asesor- cara fría

Asesora 4							
PARTICIPANTES	Nivel de satisfacción con el rol del asesor (cara fría)						
	Propuso estrategias adecuadas para introducir los cambios necesarios	Ayudó a identificar y clarificar el problema a trabajar	Empleó materiales novedosos e interesantes	Mostró un conocimiento amplio del contenido de mejora que abordaron	Se expresó con claridad y ha creado oportunidades para discutir y trabajr conjuntamente	Gestionó bien los recursos, espacios y tiempos para desarrollar el proceso de asesoramiento	Ayudó a concretar cambios posibles y realistas en tu práctica
Profesora 1	MS	S	S	S	MS	S	S
Profesora 2	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS
Profesora 3	MS	MS	MS	MS	S	MS	MS
Profesora 4	MS	MS	MDS	MS	MS	MDS	MS
Profesora 5	MS	MS	S	MS	MS	S	MS
Profesora 6	S	MS	MS	MS	MS	MS	MS
Profesora 7	MS	MS	S	MS	MS	S	S
Frecuencias	MS=6	MS=6	MS=3	MS=6	MS=6	MS=3	MS=5
	S=1	S=1	S=3	S=1	S=1	S=3	S=2
	MDS=0	MDS=0	MDS=1	MDS=0	MDS=0	MDS=1	MDS=0
	I=0	I=0	I=0	I=0	I=0	I=0	I=0
	MI=0	MI=0	MI=0	MI=0	MI=0	MI=0	MI=0

Como podemos observar, el nivel de satisfacción que manifiestan las profesoras en esta dimensión es muy alto. El número de profesoras que se declaran *Muy Satisfechas* es mayoritario en cinco de los siete aspectos que se valoran. En los otros dos aspectos tres profesoras se muestran *Muy Satisfechas*, otras tres *Satisfechas* y una *Medianamente Satisfecha.*

Finalmente, la Tabla 6.31 nos permite observar los resultados obtenidos sobre el rol del asesor en lo que respecta a la cara cálida del proceso de asesoramiento:

Tabla 6.31

Satisfacción que muestran las profesoras del asesoramiento 4 con el rol del asesor- cara cálida

Asesora 4							
PARTICIPANTES	Nivel de satisfacción con el rol del asesor (cara cálida)						
	Escucho tus opiniones, ideas y puntos de vista	Colaboró contigo y los compañeros en la resolución del problema	Consideró y valoró tus capacidades y las de tus compañeros	Creo un clima de confianza y seguridad para que pudieras expresarte	Fue dinámico al plantear las actividades	Valoró tus recursos e intentos para resolver el problema planteado	Analizó contigo y te apoyó en la preparación de los cambios en tu práctica
Profesora 1	MS	MS	MS	MS	S	S	S
Profesora 2	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS
Profesora 3	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS
Profesora 4	MS	MS	MS	MS	S	S	S
Profesora 5	MS	MS	S	MS	MS	MS	S
Profesora 6	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS
Profesora 7	MS	MS	MS	MS	S	S	S
Frecuencias	MS=7	MS=7	MS=6	MS=7	MS=4	MS=4	MS=3
	S=0	S=0	S=1	S=0	S=3	S=3	S=4
	MDS=0	MDS=0	MDS=0	MDS=0	MDS=0	MDS=0	MDS=0
	I=0	I=0	I=0	I=0	I=0	I=0	I=0
	MI=0	MI=0	MI=0	MI=0	MI=0	MI=0	MI=0

Tal y como se puede observar en la tabla, esta dimensión es la que presenta un nivel de satisfacción más alto en este asesoramiento. En tres aspectos de la dimensión *([la asesora] escuchó tus opiniones, ideas y puntos de vista; colaboró contigo y los compañeros en la resolución de problemas; creó un clima de confianza y seguridad para que pudieras expresarte*) las profesoras valoran de forma unánime estar *Muy Satisfechas*. En el aspecto que presenta un nivel de satisfacción relativamente más bajo (*analizó contigo y te apoyó en la preparación de los cambios en tu práctica*) tres de las profesoras dicen estar *Muy Satisfechas* y cuatro *Satisfechas*. Ninguna participante se muestra *Medianamente Satisfecha*, *Insatisfecha* o *Muy Insatisfecha* en ninguno de los aspectos valorados.

6.2.2.5. Síntesis…

La Tabla 6.32 nos permite presentar una síntesis del nivel de satisfacción de las profesoras con los procesos de asesoramiento en los que participaron.

Tabla 6.32

Síntesis del nivel de satisfacción de las profesoras con los procesos de asesoramiento en los que participaron

Nivel de satisfacción de las profesoras					
Asesoramiento	Satisfacción global	Con los contenidos	Con la organización	Con el rol del formador (cara fría)	Con el rol del formador (cara cálida)
Asesoramiento 1	Las profesoras participantes de este proceso declaran estar *Muy Satisfechas* (4) y *Satisfechas* (4) con el proceso de asesoramiento	Las profesoras participantes manifiestan estar mayoritariamente *Satisfechas.* Resaltan los items "el interes y la importancia de los contenidos para la mejora de su práctica"	Las profesoras declaran estar mayoritarimente *Satisfechas* con todos los aspectos de la dimensión, del mismo modo identificamos que en todos los aspectos aagunas profesoras se declaran *Medianamente Satisfechas.* En esta dimensión aparece la única declaración de insatisfacción (tareas individuales y con otros compañeros)	Las profesoras se declaran mayoritariamente *Muy Satisfechas* con todos los aspectos. Sólo una de ellas menciona estar *Medianamente Satisfecha* en uno: el uso de materiales novedosos e interesantes por parte de la asesora.	En esta dimensión se reporta un nivel de satisfacción muy alto, en que las profesoras se declaran mayoritariamente *Muy Satisfechas* con todos los aspectos que se valoran. Los dos ítems mejor valorados, en este contexto, son: [la asesora] consideró y valoró tus capacidades y las de tus compañeros y creó un clima de confianza y seguridad para que pudieras expresarte
Asesoramiento 2	El total de las profesoras participantes dice estar *Muy Satisfecha* con el proceso de asesoramiento	La totalidad de las profesoras participantes manifiestan estar *Muy Satisfechas*	La totalidad de las profesoras participantes manifiestan estar *Muy Satisfechas*	La totalidad de las profesoras participantes manifiestan estar *Muy Satisfechas* con los dos tipos de actuaciones de la asesora (cara fría y cara cálida)	
Asesoramiento 3	Las profesoras participantes de este proceso declaran estar *Muy Satisfechas* (2) y *Satisfechas* (2)	Las profesoras participantes manifiestan estar mayoritariamente *Satisfechas.* Manifiestan estar *Muy Satisfechas* con la factibilidad para introducir los cambios y los beneficios que pueden aportar al aprendizaje de sus alumnos	Las profesoras participantes manifiestan estar mayoritariamente *Muy Satisfechas* con todos los aspectos de la dimensión. Así mismo, identificamos que en uno de los aspectos de esta dimensión (las tareas de elaboración de propuestas de cambio) las profesoras dicen estar *Medianamente Satisfechas*	El nivel de satisfacción que manifiestan las profesoras en este dimensión es alto en cinco de los siete aspectos, donde las asesoras manifiestan estar *Muy Satisfechas o Satisfechas* . Los dos aspectos en donde las asesoras manifiestan estar *Medianamente Satisfechas* están relacionados con las propuestas de mejora y su concreción en la práctica.	En cuatro aspectos de la dimensión ([la asesora] escuchó tus opiniones, ideas y puntos de vista; colaboró contigo y los compañeros en la resolución de problemas; consideró y valoró tus capacidades y las de tus compañeros y, creó un clima de confianza y seguridad para que pudieras expresarte), las profesoras valoran de forma unánime estar *Muy Satisfechas.*
Asesoramiento 4	Las profesoras participantes de este proceso declaran estar mayoritariamente *Muy Satisfechas* (solo dos de 7, dicen estar Satsifechas)	Las profesoras participantes manifiestan estar mayoritariamente *Muy Satisfechas* y *Satisfechas.* Una porfesora se declara *Medianamente Satisfecha.* El indicadoren el que la satisfacción es más alta es el que tiene que ver con los beneficios que los contenidos de mejora trabajados aportan al aprendizaje de los alumnos	Las profesoras dicen estar mayoritariamente *Muy Satisfechas* o *Satisfechas* con todos los aspectos de esta dimensión. Al mismo tiempo, identificamos que del conjunto de respuestas, solo hay una profesora que manifiesta estar *Medianamente Satisfecha* en un aspecto (el tiempo destinado para cada una de las actividades).	El número de profesoras que se declaran *Muy Satisfechas* es mayoritario en cinco de los siete aspectos que se valoran. En los otros dos aspectos tres profesoras se muestran *Muy Satisfecha* s, otras tres *Satisfechas* y una *Medianamente Satisfecha.*	En tres aspectos de la dimensión ([la asesora] escuchó tus opiniones, ideas y puntos de vista; colaboró contigo y los compañeros en la resolución de problemas; creó un clima de confianza y seguridad para que pudieras expresarte) las profesoras valoran de forma unánime estar *Muy Satisfechas.*

1. La mayoría de las profesoras participantes en los asesoramientos afirman estar globalmente *Muy Satisfechas* o *Satisfechas* con el proceso.
2. De todos los ítems de valoración de todas las dimensiones consideradas para analizar la satisfacción de las profesoras, solo encontramos una única valoración de *Insatisfecha*.
3. Las profesoras afirman mayoritariamente estar *Satisfechas* con los contenidos que se abordaron en cada uno de los procesos de asesoramiento. Entre los aspectos con mejor valoración en esta dimensión están el interés y la importancia de los contenidos para la mejora de su práctica, la factibilidad para introducir los cambios, y los beneficios que pueden aportar al aprendizaje de sus alumnos.

4. En su mayoría, las profesoras participantes declaran estar *Satisfechas* o *Muy Satisfechas* con la organización de sus procesos de asesoramiento; sin embargo, esta es la dimensión en que más profesoras dicen estar *Medianamente Satisfechas.*
5. Los aspectos valorados con un nivel de satisfacción más alto son los relacionados con el rol del asesor, donde las profesoras declaran estar mayoritariamente *Muy Satisfechas*. En relación con este rol, las profesoras valoran de forma especialmente positiva los aspectos vinculados con la relación entre asesoras y profesoras (sentirse valoradas, clima de confianza, escucha, colaboración).
6. En síntesis, podemos decir que las profesoras reconocen y valoran como valiosa la experiencia vivida a lo largo del tiempo que abarcaron los procesos de asesoramiento.

De modo similar a lo que señalábamos en relación con la valoración del proceso de formación, el hecho de haber valorado la efectividad del programa tanto mediante medidas de satisfacción de las participantes como a través de la observación y análisis de cambios en las prácticas de las asesoras y de los profesores asesorados por ellas nos parece una aportación relevante de nuestra investigación.

Capítulo 7.
Discusión y conclusiones

7.1. Discusión de los objetivos y preguntas de investigación

7.1.1. Discusión relativa a la identificación y análisis de los procesos de ayuda a los asesores que participaron en el programa de formación

7.1.2. Discusión relativa a la valoración de la incidencia del proceso de formación desarrollado, tanto desde la percepción como desde las prácticas de los agentes implicados

7.2. Aportes, limitaciones y líneas abiertas

7.3. Conclusiones

7. Discusión y Conclusiones

Los tres capítulos anteriores nos han permitido presentar en detalle los resultados obtenidos en nuestra investigación. El propósito de este capítulo es presentar la discusión global de estos resultados, así como las conclusiones del estudio. Para ello, en primer lugar, se discuten los resultados en relación con los objetivos y preguntas de investigación planteados para el trabajo. En segundo lugar, se destacan las distintas aportaciones y limitaciones del estudio, así como algunas futuras líneas de investigación. Finalmente, como tercer apartado, se presentan sintéticamente las conclusiones generales de la investigación realizada.

7.1. Discusión de los objetivos y preguntas de investigación

Como se ha ido señalando a lo largo de la tesis, la finalidad general de nuestra investigación fue diseñar un programa para la formación de asesores en ejercicio dirigido a promover competencias profesionales para el asesoramiento colaborativo, llevar a cabo un proceso de formación basado en dicho programa con un grupo de asesores técnico-pedagógicos, analizar el desarrollo de este proceso, y valorar su incidencia. Para ello, y de acuerdo con lo planteado en el capítulo 3, se recogió y se analizó información sobre el desarrollo de las sesiones de formación, sobre la percepción del proceso por parte de los agentes implicados, y sobre su incidencia en la práctica de los asesores participantes y de los docentes asesorados por ellos.

A continuación, se discuten los resultados obtenidos en los tres bloques de análisis. En un primer momento se discuten los resultados vinculados con el primer objetivo general de la tesis —identificar y analizar los procesos de ayuda que brinda el asesor-formador a los asesores que participan del programa de formación durante el desarrollo del mismo, y posteriormente los resultados asociados con el segundo objetivo general del trabajo —valorar la incidencia del proceso de formación desarrollado, tanto desde la percepción como desde las prácticas de los agentes implicados.

7.1.1. Discusión relativa a la identificación y análisis de los procesos de ayuda a los asesores que participaron en el programa de formación

En este primer apartado se discuten los resultados sobre la identificación y análisis de los procesos de ayuda que brinda el asesor-formador a los asesores que participaron en el desarrollo del programa de formación. El hilo conductor para la discusión se organiza de

acuerdo a los diferentes objetivos específicos y preguntas de investigación definidas al respecto para la realización del estudio.

1.1 Identificar y analizar las formas de organización de la actividad conjunta desarrolladas por el asesor- formador y los asesores participantes a lo largo del proceso de formación

Preguntas de investigación asociadas:

¿Qué formas de organización de la actividad conjunta aparecen a lo largo del proceso de formación?

¿Cómo se combinan y articulan dichas formas de organización de la actividad conjunta a lo largo del proceso de formación?

El análisis de la interactividad realizado a las sesiones que integran las fases del programa de formación, y que nos ha consentido establecer un mapa en el cual diferenciar las ayudas que se brindan a lo largo del proceso de formación y dotarlas de significado en cada momento del desarrollo de las sesiones, nos ha ofrecido una herramienta para hacer una descripción más detallada de cómo se desarrolló el proceso de formación, y en concreto de algunas de las ayudas que, a distintos niveles, se ofrecieron a las asesoras participantes.

Hacer uso de este tipo de análisis nos ha permitido construir mapas de interactividad que nos han ayudado a visualizar las formas en que los participantes han constituido la actividad conjunta a lo largo de las sesiones, así como a identificar ayudas dirigidas tanto a la comprensión de los contenidos como a la transferencia de los aprendizajes. En este sentido, como se expuso en los capítulos 4 y 5, se identificaron, en las sesiones correspondientes a la fase intensiva del programa, 30 tipos de segmentos de interactividad que caracterizan la actividad conjunta entre el asesor-formador y los asesores. En la segunda fase, la de acompañamiento, se identificaron 15 segmentos de interactividad.

Pudimos constatar que esos segmentos se agrupan en ciertas configuraciones de segmentos que dibujan algunos dispositivos específicos de ayuda. En concreto, en la fase intensiva, encontramos una configuración conformada por algún tipo de SI de tareas que realizan las asesoras y por algún tipo de SI de puesta en común de estas tareas. Los SI de tareas son de diversos tipos, combinando la realización de tareas de aplicación y uso funcional de los mismos y la discusión de dichas tareas en pequeño y gran grupo, y con el asesor-formador. Este tipo de segmentos dejan ver la importancia de ayudar a las asesoras a aplicar los conocimientos que se están adquiriendo en contextos de simulación que

permitan esta transferencia. La importancia de estos segmentos en esta fase es coherente con las aportaciones de Showers y Joyce (1996) sobre la importancia de las prácticas en situaciones simuladas como método de formación de los asesores, en tanto permite a los participantes utilizar las competencias que se pretende ayudarles a adquirir. Este resultado nos permite también dar cuenta del despliegue de dos de los criterios que sostiene el programa de formación: *"desarrollar situaciones de práctica y simulación, empleando distintos recursos (análisis de casos, análisis de prácticas, role-playing)"* y *"dotar a los asesores de instrumentos prácticos que les permitan concretar y dar seguimiento de los cambios introducidos a la práctica docente".* Al mismo tiempo, la diversidad en los formatos de concreción de estas tareas —en pequeño y gran grupo, con y sin el apoyo del asesor— refleja, para el desarrollo de la formación, algunas de las ideas de Lago y Onrubia (2008, 2011a, 2011b) sobre la diversidad de tareas de construcción de la colaboración en los procesos de asesoramiento.

Al mismo tiempo, identificamos una configuración que, además de los segmentos anteriores, incluye previamente algún tipo de SI de presentación de contenidos teóricos. Esta configuración se inicia típicamente con un SI de presentación de contenidos, continúa con un SI de tareas (de cualquier tipo) y finaliza con un SI de puesta en común. En este sentido, que en nuestro estudio existan SI de presentación de contenidos es coherente con los planteamientos de Barceló et al. (2011), Barrett et al. (2016), Lepage et al. (2004), Mauri (1996) y Solé (2005), al mencionar como necesario que los asesores cuenten con un marco teórico que le permita pensar y desarrollar sus intervenciones. Al mismo tiempo, este resultado deja de manifiesto la inclusión de otro de los criterios que sostiene nuestro programa —"*dotar a los asesores de un marco teórico de referencia que les permita comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva constructivista y, en consecuencia, reconocer la importancia de adoptar un modelo de asesoramiento que responda a esos planteamientos" —.*

A diferencia de la fase intensiva, las sesiones de acompañamiento se vertebran a través de una secuencia que integra momentos de análisis y comentario de los logros y las dificultades que las asesoras van identificando en sus procesos de asesoramiento en curso, así como de planteamiento de propuestas de mejora para avanzar en dichos procesos, acompañando así a las asesoras en el desarrollo de dichos procesos y apoyando con ello a la transferencia de los contenidos del proceso de formación a su práctica asesora real. El peso de este proceso de acompañamiento o supervisión en estas sesiones hace eco de las

aportaciones de Kratochwill y Pittman (2002), Anton-LaHart y Rosenfield (2014), Hazel et al., (2010), Newman (2012) y Moyetta (2012), en cuanto a la relevancia de contar con una supervisión continua mientras se desarrolla un proceso de asesoramiento.

Con este resultado, además, otros dos de los criterios considerados para el diseño del programa se hacen evidentes en su puesta en práctica. El primero de ellos es *tomar como proceso transversal de la formación la reflexión sobre la práctica, como elemento fundamental para el desarrollo de las competencias profesionales necesarias y de la profesionalización de estos sujetos.* En efecto, los segmentos que forman las configuraciones dominantes en la fase de acompañamiento —SI de análisis y comentario del desarrollo de los procesos de asesoramiento en los jardines, SI de análisis y comentario de los logros alcanzados durante los procesos de asesoramiento en los jardines, SI de análisis y comentario de las dificultades experimentadas durante los procesos de asesoramiento en los jardines, SI de análisis y comentario de propuestas de mejora a implementar para la continuación de los procesos de asesoramiento en los jardines, SI de análisis y comentario de los logros, dificultades y propuestas de mejora a implementar para la continuación de los procesos de asesoramiento en los jardines— se apoyan, en todos los casos, en este tipo de reflexión, que se hace así presente en todas y cada una de las sesiones de la fase. La identificación, dentro de la actividad conjunta de la fase intensiva, de tareas de reflexión que las asesoras realizan de manera individual sobre su práctica, de SI de tareas de reflexión que las asesoras realizan en grupo único sobre su práctica y de SI de tareas de reflexión que las asesoras realizan en grupo pequeño sobre su práctica, muestra, por lo demás, que también el desarrollo de la fase intensiva del proceso de formación refleja este criterio.

El segundo de los criterios que se hace evidente a partir del análisis de las formas de organización de la actividad conjunta en la fase de acompañamiento del proceso de formación es *la consideración del contexto en el que los asesores desenvuelven su tarea asesora como objeto de análisis, para así responder a necesidades reales que enfrentan en su cotidianeidad,* ya que lo que se pone sobre la mesa son los procesos de asesoramiento que los participantes en la formación están desarrollando de manera real. Este criterio queda reflejado especialmente en los SI sobre dudas, inquietudes de la puesta en marcha de los procesos de asesoramiento posteriores a la fase intensiva del programa de formación, los SI sobre dudas relacionadas con la elaboración del plan de asesoría, los SI de análisis y comentario de las planeaciones realizadas y los SI de planificación individual

del cierre de los procesos de asesoramiento de los jardines. Estas formas de organización de la actividad conjunta permiten responder a la importancia que diversos autores (Barceló et al., 2011; Kratochwill & Pittma, 2002; Mauri, 1996; Monereo et al., 2012; Pérez Cabaní & Carretero, 2009; Reschly, 1993; Simon et al., 2014) atribuyen a esta consideración.

También, dentro de la fase de acompañamiento, se logran identificar segmentos en los que las asesoras comparten aquellos elementos que permiten conocer las particularidades de cada proceso de asesoramiento —SI de análisis y comentario del desarrollo de los procesos de asesoramiento en los jardines—. Este resultado es coherente con las aportaciones de Ingraham (2003) y Arra (2010) cuando ponen de manifiesto la importancia de crear espacios para que las asesoras compartan situaciones reales de su tarea asesora y así obtener ayudas que les permitan mejorar su desempeño.

Otro tipo de segmentos identificados, en este caso en ambas fases del proceso de formación, se dedican a explicitar y consensuar los objetivos básicos del proceso de formación, así como los roles del asesor-formador y las asesoras y las tareas a realizar para buscar la consecución de esos objetivos. De acuerdo con Simon et al., (2014), entendemos que la presencia de estos segmentos es importante para satisfacer la necesidad de tener presentes en todo momento del proceso de formación las competencias que queremos desarrollar en los asesores. Coincidimos con estos autores en que ello puede permitir brindar a los asesores las ayudas que consideremos necesarias para favorecer la adquisición de estas competencias.

El análisis muestra, además, que estos segmentos de explicitación de los objetivos, roles y tareas, se ubican al inicio del proceso, al inicio y final de cada sesión, y en diversos momentos en que, por circunstancias externas o por demanda de las propias asesoras, se considera necesario reorganizar o ajustar el proceso y sus contenidos. Este resultado nos permite plantear, que, igual que en los procesos de asesoramiento es fundamental crear y mantener una relación de colaboración (Bramlett & Murphy, 1998; Gutkin & Curtis, 2009; Hylander, 2012; Knotek, 2003, 2012; Knotek et al., 2003; Knotek & Hylander, 2014; Knotek & Sandoval, 2003; Newman & Ingraham, 2016; Newman et al., 2016; Rosenfield, 2013; Sandoval, 2003), ello resulta igualmente fundamental en el proceso de formación, y la aparición de estos segmentos puede reflejar esta importancia y servir de dispositivo de ayuda al respecto.

Del mismo modo, los segmentos identificados parecen buscar, en muchos casos, atender, y hacerlo de manera equilibrada, a las dimensiones de avance en la tarea y de sostenimiento de la relación y la colaboración entre el asesor-formador y los asesores participantes. Es el caso de la identificación de segmentos que de manera explícita se dedican a ayudar a la transferencia de los contenidos trabajados a la práctica profesional de las asesoras, y en particular a su práctica en los asesoramientos que van a desarrollar tras la fase intensiva de la formación, tanto a través del planteamiento explícito, continuado y extenso en el tiempo de tareas de transferencia (SI de reflexión y los SI de diseño de instrumentos y actividades de asesoramiento y el SI de elaboración del plan de la fase 1 de la estrategia de asesoramiento), y su articulación con segmentos que comportan espacios en que las asesoras pueden plantear en profundo sus dudas e inquietudes con respecto a la puesta en marcha de esos asesoramientos (SI sobre dudas, inquietudes de la puesta en marcha de los procesos de asesoramiento posteriores a la fase intensiva del programa de formación). De nuevo, la importancia de ambas dimensiones (Clement et al., 2011; Garbacz et al., 2008; Kaiser et al., 2009; Rosenfield, 2008; Sánchez, 2000; Sánchez & García 2011; Sandoval, 2003; Swaffield, 2008; Solé 1997; Thompson, 2013) parece extenderse tanto a los procesos de asesoramiento como a los procesos de formación de los asesores.

El análisis de la actividad conjunta también nos ayudó a identificar que se presentaron espacios en que el control de los tópicos y de los contenidos ya no era ejercido por el asesor-formador, sino por las asesoras participantes, que "controlan" estos momentos y deciden de qué se habla y en qué momento. Este resultado nos permite afirmar que conforme avanza el proceso de formación el asesor "cede" el control de las sesiones a las asesoras, ya que son ellas las que deciden sobre que necesitan discutir y en qué momento. Esta cesión del control también se da en estudios como el de Castelló y Monereo (2005) donde los asesores poco a poco realizaron prácticas más autónomas proponiendo los casos que querían analizar. Este resultado nos permite constatar que otro de los criterios que sustentan el programa de formación también se ha puesto en práctica, al *procurar que en el proceso de formación se propicie la cesión de control por parte del asesor-formador a los asesores participantes.* Esto lo podemos afirmar cuando en la actividad conjunta encontramos segmentos como: SI de análisis y comentario del desarrollo de los procesos de asesoramiento en los jardines y los SI de análisis y comentario de los logros, dificultades

y propuestas de mejora a implementar para la continuación de los procesos de asesoramiento en los jardines

Otro resultado importante fue la identificación, en ambas fases, de segmentos dedicados a la valoración del proceso que se realizaba y de los aprendizajes alcanzados con la intención de orientar ajustes para la continuidad del proceso de formación. Este resultado nos lleva a afirmar la importancia de ajustarse a las necesidades de los asesores, adaptando, si fuera necesario, la organización de las sesiones o las actividades. Entendemos que esta situación apoyó tanto a la comprensión de los contenidos como a la transferencia de las competencias a su práctica. Si bien nuestro resultado nos lleva a coincidir con trabajos como los de Barceló et al. (2011) y Lepage et al. (2004) sobre la importancia de establecer momentos de valoración, consideramos que nuestro trabajo va más allá, al haberse introducido cambios relevantes en la actividad conjunta para adecuarse mejor a las necesidades de las asesoras participantes.

Si bien, como ya habíamos dicho, en la fase de acompañamiento se ve con mayor claridad la intención de ayudar a las asesoras en la transferencia de los conocimientos a su práctica, a lo largo de la fase intensiva también se establecen y delimitan, en diversos momentos y a lo largo de las sesiones, espacios dedicados explícitamente al establecimiento de relaciones entre las ideas y experiencia profesional previa de las asesoras y los nuevos contenidos objeto de la formación. Este resultado distintivo de nuestro proceso de formación nos permite coincidir con autores que reconocen la reflexión sobre la práctica como un elemento clave en los procesos de formación de los asesores. Coincidimos con Solé (2005) cuando afirma que a través de la reflexión los asesores profundizan e incorporan nuevos conocimientos, coincidimos con Mauri (1996) cuando destaca la relevancia de la formación cuando abre la oportunidad a la reflexión sobre las actuaciones reales de los asesores en contextos concretos y finalmente coincidimos con Castelló y Monereo (2005), Valls (2005) y Lepage et al. (2004), cuando reconocen que es importante que la formación enseñe a los asesores a reflexionar sobre sus actuaciones, autoevaluarlas y replantearse sus formas de intervenir. Este resultado nos lleva a afirmar, como en otros casos, que el criterio "*Tomar como proceso transversal de la formación la reflexión sobre la práctica, como elemento fundamental para el desarrollo de las competencias profesionales necesarias y de la profesionalización de estos sujetos",* que sustenta a nuestro programa de formación, ha podido concretarse en el proceso de formación.

Un último resultado que queremos destacar para cerrar la discusión de este sub-objetivo es que, a lo largo del proceso de formación, se abrieron espacios para cubrir las demandas de las asesoras, atendiendo, por un lado, las dificultades en el proceso de planificación de los procesos de asesoramiento futuros, y por otro, el cierre de los procesos de asesoramiento de algunas de las asesoras participantes. Este resultado nos lleva a interpretar la importancia de que en un programa de formación se pueda atender a las necesidades concretas de las asesoras, brindando flexibilidad en su organización. Roca (2005) plantea que una formación debe ser flexible y atenta a los constantes cambios en el ámbito profesional de los asesores, a lo que nosotros agregamos que esta flexibilidad debe considerar también los sucesos que acontezcan en el momento de la formación.

1.2 Identificar posibles discrepancias entre el programa diseñado y su desarrollo efectivo

Preguntas de investigación asociadas:

¿Hay aspectos del programa diseñado que, en el proceso de formación desarrollado, no se trabajan o se trabajan sustancialmente diferente a como se tenía considerado en el diseño del programa? En caso afirmativo ¿cuáles y por qué?

¿Aparecen en el proceso desarrollado elementos no considerados explícitamente en el programa diseñado? En caso afirmativo ¿cuáles y por qué?

Como parte del sub-objetivo 1.2 se llevó un análisis para identificar las discrepancias entre el programa diseñado y su desarrollo efectivo. Quisiéramos destacar que el análisis de las diferencias entre programa diseñado y proceso de formación efectivamente desarrollado es un rasgo distintivo de nuestro trabajo. En efecto, si bien hemos encontrado estudios que describen el desarrollo de procesos de formación de asesores en ejercicio (Arra, 2010; Castelló & Monereo, 2005; Lepage et al., 2004; Valls, 2005), no hemos identificado que estos estudios verifiquen las relaciones entre diseño y desarrollo de estos procesos.

Señalado esto, empezaremos por discutir los resultados vinculados a la primera pregunta de investigación asociada a este objetivo, sobre los aspectos del programa diseñado que, en el proceso de formación desarrollado, no se trabajaron o se trabajaron sustancialmente diferente a como se tenía considerado en el diseño del programa, mencionando si hubo cambios, cuáles fueron y por qué se dieron. En este sentido, nuestro análisis nos permitió concluir que, globalmente, las sesiones tanto de la fase intensiva como de la fase de acompañamiento del programa de formación se corresponden sustancialmente con las actividades que se tenían previstas en el diseño del programa.

Más específicamente, en la fase intensiva, esta correspondencia es casi total en las cinco primeras sesiones, y con algunos matices en las sesiones 6 y 7, en razón del ajuste de calendario tras la sesión 5. Como ya se había manifestado en el capítulo 4 de resultados, el ajuste de las sesiones 6 y 7 se debió a razones externas al proceso de formación. Este corte temporal (2 meses aprox.), obligó a que la sesión 6 ocupará la mayor parte del tiempo en una única actividad, la de recapitulación de los contenidos de las sesiones anteriores, haciendo que buena parte de los contenidos previstos para esta sesión se trasladaran a la sesión siete, y algunos de ellos no llegarán a trabajarse. Este cambio, si bien afectó a la organización de las sesiones, permitió a las asesoras recuperar los contenidos teóricos trabajados en las sesiones anteriores, asegurando su comprensión y, en consecuencia, provocando una mayor seguridad y confianza en el aprendizaje de la estrategia de asesoramiento. Este resultado coincide con lo que Newman et al. (2015) y Barrett et al. (2016) manifiestan en sus estudios, al afirmar que cuando los asesores cuentan con los elementos teóricos necesarios, la confianza en su actuación dentro de los procesos de asesoramiento aumenta. Al mismo tiempo, nos deja constatar que el criterio *de "dotar a los asesores de un marco teórico de referencia que les permita comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva constructivista y, en consecuencia, reconocer la importancia de adoptar un modelo de asesoramiento que responda a esos planteamientos"* se concreta de alguna manera en este resultado a través del SI de recapitulación de la estrategia de asesoramiento contenido de la formación.

Las actividades no realizadas en la sesión 6 se reajustaron y trasladaron a la sesión 7. Estas actividades tenían que ver con los criterios para identificar el contenido de mejora y la integración de las actuaciones que les permitirían concretar su contenido de mejora al plan de asesoramiento. Así, en la sesión 7 se mantuvo una de las actividades previstas y se realizaron, con adaptaciones, las actividades pendientes de la sesión 6, fusionándolas con actividades previstas para esta sesión. Como consecuencia, tres de las siete actividades previstas (las relacionadas con la incorporación de los recursos discursivos a su planeación, la discusión sobre sus ventajas y la identificación de estos en un audio) no se llevaron a cabo. Este es el cambio más sustancial entre el diseño previsto y lo realmente desarrollado, en cuanto a los contenidos del programa. La sesión 8, de valoración del proceso, se realiza según lo previsto.

En la fase de acompañamiento, la sesión 2 es la que presenta algunas modificaciones en su desarrollo, debido a la manera en que se dio la dinámica de análisis y comentarios de los

elementos sobre los que se discuten. En esta sesión los comentarios se hacen de manera conjunta en un espacio que fue identificado en el análisis de la interactividad como "SI de análisis y comentario de los logros, dificultades y propuestas de mejora a implementar para la continuación de los procesos de asesoramiento en los jardines". Este cambio no afectó al análisis y comentario de su práctica con relación a los logros y dificultades y planteen algunas propuestas de mejora. Las otras sesiones de acompañamiento se desarrollaron tal y como estaban planeadas y en conjunto lograron el objetivo previsto de "identificar aquellas actuaciones, estrategias e instrumentos que se han utilizado hasta el momento y han marchado bien, así como aquellas actuaciones que no han permitido la concreción de las fases y procedimientos de básicos de la estrategia de asesoramiento, con la intención de introducir los cambios necesarios en su práctica asesora".

Estos espacios de comentario y análisis de la práctica de las asesoras en un contexto real de asesoramiento, donde el asesor-formador y las asesoras brindan ayudas para mejorar la práctica de cada una de ellas (SI de análisis y comentario de los logros alcanzados durante los procesos de asesoramiento en los jardines, SI de análisis y comentario del desarrollo de los procesos de asesoramiento en los jardines, SI de análisis y comentario de las dificultades experimentadas durante los procesos de asesoramiento en los jardines, SI de análisis y comentario de propuestas de mejora a implementar para la continuación de los procesos de asesoramiento en los jardines, SI de análisis y comentario de los logros, dificultades y propuestas de mejora a implementar para la continuación de los procesos de asesoramiento en los jardines) son la clara concreción de otros de los criterios que sustentan nuestro programa de formación "*contemplar acciones de seguimiento a la práctica asesora para garantizar la transferencia de las competencias adquiridas durante la formación hacia la práctica", "tomar como proceso transversal de la formación la reflexión sobre la práctica, como elemento fundamental para el desarrollo de las competencias profesionales necesarias y de la profesionalización de estos sujetos" y "considerar el contexto en el que desenvuelven su tarea asesora como objeto de análisis, para así responder a necesidades reales que enfrentan en su cotidianeidad".*

Con relación a la segunda pregunta de investigación sobre si aparecen en el proceso desarrollado elementos no considerados explícitamente en el programa diseñado, podemos decir que sí que se añaden algunas actividades no consideradas en el diseño. Algunas de estas actividades están más relacionadas con la gestión del proceso de formación (presentación de los objetivos de cada sesión, presentación de tareas para la

sesión siguiente, toma de acuerdos de continuidad) y del propio proceso de investigación sobre la formación. Otras se relacionan con las demandas y valoraciones de las asesoras participantes (espacios para considerar sus dudas e inquietudes, o espacios de recapitulación de lo trabajado, y segmentos de valoración que las asesoras llevan a cabo con relación a la tarea de planeación de la fase 1 de los procesos de asesoramiento) y otras, relacionadas con la dinámica de discusión de la práctica (comentarios del desarrollo de los procesos de asesoramiento y toma de acuerdos de continuidad). El tipo de actividades que se incluyen dan cuenta de la importancia que se atribuye en el proceso formativo al mantenimiento de la colaboración. En procesos formativos de este tipo que hemos revisado no se tematiza especialmente este aspecto como relevante. Sin embargo, nosotros consideramos que, si queremos formar a asesores colaborativos, el ambiente en el que se formen deberá de considerar este aspecto.

1.3. Identificar y analizar algunas de las ayudas del aseso- formador a lo largo del proceso de formación dirigidas a promover tanto la comprensión de los contenidos del programa y su transferencia a la práctica, como a mantener la relación colaborativa con los asesores participantes.

Preguntas de investigación asociadas:

¿Qué actuaciones lleva a cabo el asesor-formador para promover la comprensión de los contenidos del programa y su transferencia a la práctica, y para mantener la relación colaborativa con los asesores participantes?

¿Cómo cambian o evolucionan dichas actuaciones a lo largo de las fases del programa?

Como tercer objetivo específico en el análisis de los procesos de ayuda que brinda el asesor-formador a los asesores que participan del programa de formación durante el desarrollo del mismo, nos propusimos identificar las ayudas más específicas del asesor-formador dirigidas a promover tanto la comprensión de los contenidos del programa y su transferencia a la práctica, como a mantener la relación colaborativa con los asesores participantes en algunos bloques de segmentos.

Queremos iniciar este apartado mencionando que solo uno de los trabajos analizados habla de las ayudas del "formador" en su proceso de formación. Es el caso de Valls (2005), quien destaca que el papel del profesor se centró en brindar ayudas para guiar la construcción del conocimiento de los estudiantes. Menciona que, en ocasiones, este otorgaba ayudas directas (intercambios comunicativos) y en otras, ayudas indirectas (presentación del caso, diseño de las actividades, presentación de las actividades). Si bien, nuestro estudio coincide con esta idea de que el formador debe guiar el proceso de

construcción de conocimiento de los participantes de la formación, consideramos que el tipo de análisis que hacemos aporta, pese a sus eventuales limitaciones y la necesidad de una mayor profundización, algunos elementos adicionales para pensar en qué tipos de ayudas pueden contribuir más a conseguir este propósito.

Para dar respuesta la primera pregunta de investigación vinculada a este objetivo específico, llevamos a cabo un análisis de las actuaciones que llevó a cabo el asesor-formador en algunos bloques de segmentos —Fase Intensiva (FI): puesta en común; dudas, inquietudes y preguntas; rescate de conocimientos previos; Fase de Acompañamiento (FA): de análisis de la práctica de las asesoras—.

El primero de los resultados obtenidos está vinculado con la ayuda más utilizada por el asesor-formador en ambas fases del proceso de formación. Esta forma de ayuda fue la categorizada como "aprobar/aceptar las aportaciones de las participantes", que ocupa un 47% de las intervenciones en la fase intensiva y un 61% en la fase de acompañamiento. El resto de tipos de ayuda se presentan en distinto orden dependiendo la fase en la que se analizan. En la FI los más presentes son "aporta/contribuye" (19%), "da *feedback*" (16%) y "pide aportaciones" (15%). En esta fase, la recapitulación (1%) y el ofrecimiento de pistas (menos del 1%) apenas aparecen como formas de ayuda. En cuanto a la FA, los más presentes son "pide aportaciones" (15%), "da *feedback*" (10%), "aporta/contribuye (6%) y "recapitula/reconstruye" (5%). El tipo de ayuda "ofrece pistas" apenas aparece (0.3%) esta fase. Este primer resultado nos deja ver que, de manera general, el asesor-formador parece atender de manera prioritaria, mediante la aprobación y aceptación de las aportaciones de los participantes, a la dimensión cálida del proceso colaborativo. Cabe destacar, a este respecto, que esta dimensión será, precisamente, valorada de manera especialmente satisfactoria por parte de las asesoras participantes en la formación.

Para dar respuesta a la segunda pregunta de investigación relacionada con los cambios y evolución de las ayudas del asesor-formador a lo largo de las fases del programa, podemos decir que, en la fase intensiva, las ayudas relacionadas con aportar/contribuir y con dar *feedback* aparecen en mayor medida en los segmentos en que se recogen las dudas, inquietudes y dificultades de las participantes; las relacionadas con recapitular/reconstruir, en los segmentos de puesta en común, y las que se relacionan con pedir aportaciones, en los de rescate de conocimientos previos. En cambio, en la fase de acompañamiento la categoría "aprueba/acepta" aumenta su presencia relativa con respecto a la fase intensiva,

al igual que la categoría "recapitula/reconstruye"; la categoría "pide aportaciones" se mantiene en el mismo nivel de presencia; y disminuye el uso de las categorías "da *feedback*" y "aporta/contribuye". Este resultado, nos lleva a subrayar que, en la fase de acompañamiento, el asesor-formador asume, más que en la fase intensiva, la "agenda" de temas y cuestiones planteadas por las asesoras en sus intervenciones. Al mismo tiempo, entendemos que refuerza su interés en que las asesoras perciban que sus aportaciones son consideradas y reconocidas, y que pueden traer a las sesiones sus dificultades y problemas, además de sus logros y avances relacionados con sus procesos de asesoramiento. Todo lo anterior, parece reforzar el componente "de acompañamiento" de las sesiones de esta fase buscando permitir a las asesoras reflexionar con mayor profundidad sobre su práctica, y reservando las ayudas más directas para los momentos en que emergen y se manifiestan las dificultades encontradas por las asesoras en sus procesos de asesoramiento. Este resultado nos permite interpretar que las ayudas que brinda el asesor están dirigidas a que las asesoras logren poner en práctica la estrategia de asesoramiento, cumpliendo con el recorrido que esta propone. En este sentido coincidimos con Simon et al. (2014) en que el *feedback* que se brinde a las asesoras durante los asesoramientos deberá permitir el desarrollo de cada una de las fases del proceso de asesoramiento y la comprensión de su finalidad.

Todo ello nos consiente afirmar que al menos tres criterios de los que sostienen nuestro programa de formación se ponen de manifiesto a partir de los resultados obtenidos: el primero de ellos, "*tomar como proceso transversal de la formación la reflexión sobre la práctica, como elemento fundamental para el desarrollo de las competencias profesionales necesarias y de la profesionalización de estos sujetos",* el segundo*,* "*considerar el contexto en el que desenvuelven su tarea asesora como objeto de análisis, para así responder a necesidades reales que enfrentan en su cotidianeidad"* y el tercero *"contemplar acciones de seguimiento a la práctica asesora para garantizar la transferencia de las competencias adquiridas durante la formación hacia la práctica".*

7.1.2. Discusión relativa a la valoración de la incidencia del proceso de formación desarrollado, tanto desde la percepción como desde las prácticas de los agentes implicados

A continuación, se discuten los resultados correspondientes al segundo objetivo general de la tesis, centrado en la valoración de la incidencia del proceso de formación

desarrollado, tanto desde la percepción como desde las prácticas de los agentes implicados.

2.1. Valorar la incidencia del proceso de formación desarrollado en los procesos de asesoramiento de los asesores participantes

Preguntas de investigación asociadas:

¿En qué grado los asesores participantes en el proceso de formación incorporan en la planificación de sus propios procesos de asesoramiento elementos clave de la estrategia de asesoramiento objeto de la formación?

¿En qué medida los asesores participantes incorporan en el desarrollo real de esos procesos de asesoramiento elementos clave de la estrategia de asesoramiento objeto de la formación?

Uno de los estudios que hemos revisado, preocupado por valorar la incidencia de su proceso de formación específicamente en los procesos de asesoramiento de los asesores participantes, es el de García y Sánchez (2007). Estos autores se interesaron por observar la introducción de estos cambios, considerando qué se hacía explícito en la interacción con los asesorados en determinados momentos del proceso, el grado de participación, y los mensajes de atención a la persona. Coincidimos con estos autores en la importancia de detallar qué cambios específicos se aprecian en la actuación real de los asesores cuando participan en un proceso de formación como en el que nos interesamos. En nuestro caso, haber adoptado una estrategia global de asesoramiento como eje de la formación nos permite indagar con cierto detalle en los elementos de dicha estrategia que las asesoras incorporaron en su forma de planear y ejecutar los procesos de asesoramiento que desarrollaron tras dicha formación.

Para dar respuesta a esta cuestión, llevamos a cabo un análisis de contenido tanto a sus instrumentos de planeación como de los auto-informes de las sesiones y procesos de asesoramiento desarrollados por las asesoras en los distintos centros. Este análisis nos permitió identificar que, de manera general, el total de las asesoras retomaron mayoritariamente en sus planeaciones y sus prácticas en los asesoramientos que llevaron a cabo algunos elementos fundamentales de la estrategia de asesoramiento objeto de la formación. Al mismo tiempo, nos permitió identificar que se presentaron situaciones distintivas en cada uno de ellos en cuanto a la incorporación de la estrategia a su práctica.

En concreto, las cuatro asesoras lograron formular de manera explícita y acotada el contenido de mejora en sus procesos de asesoramiento, y utilizaron siempre las fases de la

estrategia de asesoramiento como un referente básico tanto de la planeación como de la descripción de sus procesos de asesoramiento. Con relación al uso de los procedimientos básicos de asesoramiento, tres de las cuatro asesoras los consideraron siempre para planear el proceso de asesoramiento, si bien su uso para describir el proceso de asesoramiento fue menor. Con relación a la organización del tiempo y las tareas de asesoramiento, las cuatro asesoras utilizaron siempre o mayoritariamente una estructura en sesiones temporalizadas para describir el proceso de asesoramiento, y tres de las cuatro hicieron lo propio en su planeación. En cuanto a los recursos discursivos, fueron empleados por tres asesoras como referentes para planear el asesoramiento, pero sólo una de ellas los utilizó en la descripción de su proceso de asesoramiento.

Al mismo tiempo, cada asesoramiento presentó peculiaridades en la forma en que se concretó la estrategia de asesoramiento. Por un lado, los procesos de asesoramientos 1, 2 y 4 lograron desarrollar la totalidad de las fases en las que se organiza la estrategia de asesoramiento, mientras que el asesoramiento 3 pudo desarrollar, en el plazo de recogida de datos, las dos primeras fases. Por otro, entre los asesoramientos que completaron el proceso se dieron diferencias de ritmo y equilibrio en el proceso. Así, los asesoramientos 2 y el 4 llevaron a cabo un trabajo más continuado y ajustado en el tiempo, desarrollando las diversas fases con un número equilibrado y sostenido de sesiones para cada una de las fases y a lo largo conjunto del curso escolar. Mientras, el asesoramiento 1 fue más irregular en cuanto a la organización del proceso, el tiempo entre sesiones y el número de sesiones dedicadas a cada fase. Por su parte, el asesoramiento 3 sufrió algunas dificultades debido a la organización del colectivo, lo que llevó a hacer un proceso más pausado y largo en las dos primeras fases de la estrategia.

En síntesis, podemos decir, que las asesoras sí han incorporado, eventualmente con diferencias entre ellas y entre los procesos finalmente desarrollados, cambios significativos en su práctica asesora. En este sentido, y si bien estos cambios se observan en mayor medida en unos elementos que en otros, y muestran también diferencias entre las asesoras, los resultados ponen de manifiesto que el proceso de formación realizado y el programa en que se apoyan se muestran efectivos para promover cambios en las prácticas de asesoramiento de las asesoras participantes.

Adicionalmente, estos resultados apuntan que el proceso de formación contribuyó a que las asesoras pusieran en práctica las competencias que consideraba el programa de

formación. A modo de ejemplo, podemos decir que entre las competencias que más se hacen evidentes se encontrarían las siguientes: *Guiar en la resolución de problemas, conociendo sobre las diversas fases que conforman el proceso de asesoramiento para ajustarlas en las situaciones y contextos de acuerdo a las necesidades de asesoramiento específicas*; *Gestionar la temporización de las actividades del proceso de asesoramiento para facilitar la toma de decisiones entre el asesor y el asesorado en cada fase del proceso*; *Gestionar los recursos, espacios y tiempos para desarrollar el proceso de asesoría de manera eficaz*; *Desarrollar una variedad de técnicas e instrumentos para recopilar información que permitan la identificación y clarificación del problema detectado como contenido de mejora; Ayudar a reflexionar a los asesorados sobre los procesos de cambio y mejora que pueden implementar, de manera que con ello puedan construir y/o enriquecer representaciones más completas y compartidas de esas innovaciones*.

En este sentido, los resultados de nuestro estudio se añaden a los de trabajos como los de Arra, (2010), Castelló y Monereo (2005), García y Sánchez (2007), y Lepage et al. (2004), que ofrecen ejemplos de programas de formación de asesores en ejercicio que logran ayudar a los participantes a progresar en sus competencias y a introducir cambios en su práctica asesora en el marco de las finalidades y contenidos concretos de cada programa. Como apuntábamos más arriba, un aspecto relevante de nuestro trabajo es que los cambios obtenidos remiten no sólo a tareas, actuaciones o contenidos concretos del trabajo de los asesores, sino al uso de una estrategia global de asesoramiento que incluye diversos niveles y que modela de manera general el desarrollo de procesos de asesoramiento colaborativo.

2.2. Valorar la incidencia del proceso de formación en los resultados de los procesos de asesoramiento de los asesores participantes

Preguntas de investigación asociadas:

¿Los profesores a los que asesoran los asesores participantes en el proceso de formación introducen cambios en su práctica relacionados con los contenidos de mejora objeto de los procesos de asesoramiento en que han participado?

Además de analizar los cambios en las prácticas de las asesoras participantes en el proceso de formación, nuestro estudio se propuso tratar de analizar también, como indicador de la eficacia de dicho proceso, los cambios en las prácticas de los profesores que participaron en los procesos de asesoramiento desarrollados por dichas asesoras tras la formación. Ello resulta muy poco habitual en los trabajos realizados hasta la fecha en este ámbito, y

supone, a nuestro juicio, una aportación en este sentido. Esta aportación es incipiente, pues el abordaje que hemos podido hacer de estos cambios ha sido, por razones de carga de trabajo y volumen de datos recogidos, modesto y esencialmente indirecto. En efecto, para recuperar estos resultados se emplearon dos instrumentos: el cuestionario final a los profesores y los auto-informes de la Fase 4 que cada una de las asesoras elaboró. Del cuestionario final, se recuperó la información de dos preguntas, dirigidas a que las profesoras manifestaran su decisión por mantener o no los cambios introducidos en su práctica, y explicitaran los elementos que habían decidido mantener para el próximo ciclo escolar.

Así, los resultados obtenidos señalan, de manera global, que la amplia mayoría de las profesoras participantes en los procesos de asesoramiento afirman haber introducido cambios en su práctica, relacionados con el contenido de mejora abordado en cada uno de sus procesos de asesoramiento —en dos casos, los cambios que se describen son sólo de tipo actitudinal—. Los contenidos de mejora que se abordaron en los asesoramientos se centraron fundamentalmente en la elaboración de instrumentos de planeación y evaluación. El proceso de reforma educativa en marcha en México en el momento de la recogida de datos, y las demandas planteadas a los profesores y los centros al hilo de dicha reforma, habían puesto el foco en estas cuestiones, aumentando entre los profesores la percepción de la necesidad de introducir cambios en sus prácticas relacionados con ellas. Al mismo tiempo, las profesoras manifiestan su disposición por mantener estos cambios después del proceso de asesoramiento, argumentando que estos les permitieron mejorar su práctica y en consecuencia los consideran necesarios para seguir desarrollando su labor.

Este resultado nos permite respaldar de manera adicional la efectividad del programa y el proceso de formación, y de los criterios y opciones que lo sustentan. En efecto, muestran que no sólo las asesoras participantes introducen cambios significativos en sus prácticas de asesoramiento tras la formación, sino que también lo hacen los docentes participantes en los asesoramientos realizados. Con ello, los procesos de asesoramiento desarrollados por las asesoras alcanzan, al menos en cierto grado, el objetivo central de la estrategia de asesoramiento objeto de la formación (Lago & Onrubia, 2011a, 2011b), que no es otro que lograr cambios en las prácticas de los docentes.

2.3. Valorar la satisfacción de los distintos agentes implicados con la formación diseñada e implementada

Preguntas de investigación asociadas:

¿Se muestra el asesor-formador satisfecho con relación al proceso de formación, su desarrollo y resultados? ¿Qué puntos fuertes, dificultades y propuestas de mejora identifica?

¿Se muestran los asesores participantes satisfechos con relación al proceso de formación en que participaron y sus resultados? ¿Qué puntos fuertes, dificultades y propuestas de mejora identifican?

¿Se muestran los asesores participantes satisfechos con relación a los nuevos procesos de asesoramiento que han realizado a partir del proceso de formación? ¿En qué aspectos muestran mayor y/o menor satisfacción?

¿Se muestran los profesores participantes en esos procesos de asesoramiento satisfechos de los mismos? ¿En qué aspectos muestran mayor y/o menor satisfacción?

Para dar respuesta a las preguntas de investigación de esta sub-objetivo hemos decidido organizar los resultados en dos bloques. El primero de ellos incluirá las preguntas relacionadas con la satisfacción de los participantes en el proceso de formación, y el segundo las relacionadas con la satisfacción de los participantes en los procesos de asesoramiento desarrollados por las asesoras.

Iniciamos presentando la discusión de las preguntas relacionadas con la satisfacción con el proceso de formación, intentado presentar juntas aquellas valoraciones en las que coincidan tanto el asesor-formador como las asesoras, y luego atender de manera separada aquellas en que aparezcan diferencias o matices entre uno y otras.

Con respecto a las valoraciones compartidas, podemos decir que, de manera global, tanto el asesor-formador como las asesoras participantes se manifiestan altamente satisfechos con el proceso formativo, y que las valoraciones positivas son claramente más presentes que las valoraciones negativas. Con este resultado, nuestro estudio se añade a los trabajos que hemos revisado que presentan programas de formación en que los participantes también muestran una alta satisfacción (Arra, 2010; Ingraham, 2003; Lepage et al., 2004).

Asesoras y asesor-formador también coinciden en manifestarse altamente satisfechos son las condiciones afectivas y emocionales que se crearon tanto entre los integrantes del grupo como con el asesor-formador. Uno y otras destacan que es un elemento muy importante dentro de este proceso formativo, y que permitió que las asesoras lograran compartir sus ideas, miedos e inquietudes. Todo ello nos lleva a subrayar la importancia de la “cara cálida” de los procesos colaborativos, no sólo en las situaciones de asesoramiento,

sino también en las de formación de los asesores, para crear las condiciones de seguridad y confianza necesarias para que los asesores puedan exponer sus ideas, problemas e inquietudes, en línea con las ideas de Hylander (2012), que destaca que la creación de un ambiente de comunicación en el que los asesorados se sientan seguros de hablar de lo que piensan y de expresar lo que realmente les molesta sobre el problema les ayuda a presentar su representación de la situación que les ocupa y a querer confrontarla. También Sánchez y García (García, 2003; García & Sánchez, 2007; Sánchez, 2000; Sánchez & García, 2011) subrayan la importancia de esta cara, y compartimos su idea de que cuando existe un clima de aceptación, valoración y confianza se pueden lograr cambios en la representación y en la actuación de los participantes.

Otro elemento en el que la valoración del asesor-formador y las asesoras es similar tiene que ver con la transferencia de lo aprendido. En este caso, ambos actores consideran este aspecto como uno de los que generó mayor dificultad, al provocar en las asesoras algunos miedos, dudas e inquietudes. A nuestro juicio, esta valoración es susceptible de una doble interpretación. Por un lado, apunta una dificultad central en los procesos de formación, que se mantiene pese a que, como hemos visto en resultados anteriores, el proceso llevado a cabo incluyó una gama muy amplia de dispositivos de ayuda a este respecto, y de hecho consiguió, como muestran los resultados en torno a los cambios en la práctica de los asesores y los docentes, promover, en muchos casos, esta trasferencia. Por otro, las valoraciones de los participantes nos llevan a pensar que la formación provocó efectivamente un cuestionamiento de las ideas de las asesoras sobre la tarea de asesorar, un desequilibrio del cual son correlato los miedos, dudas e inquietudes manifestadas. En este sentido, ello resultaría un indicador de que el proceso formativo desarrollado ha ayudado, en la línea de lo afirmado por Sandoval (2003), a generar condiciones para el cambio en las representaciones de los participantes. En este sentido, coincidimos con Posner et al. (1982) cuando afirman que, para que las concepciones cambien, debe existir la insatisfacción con las concepciones existentes, al tiempo que una nueva concepción tangible, plausible y útil brinde la posibilidad de explicar los problemas y fenómenos que los ocupan.

El último de los elementos del cual hacen valoraciones similares las asesoras y el asesor-formador es el relacionado con las ayudas que brindó el asesor-formador. Ambos actores señalan, a este respecto, una valoración positiva, destacando la organización de las sesiones de acompañamiento. Al tiempo, apuntan que su deseo de haber podido realizar

un trabajo más personalizado, donde el asesor-formador hubiera podido brindar apoyos más específicos a las demandas particulares de cada una de las asesoras participantes. Este resultado nos lleva a pensar que es necesario, como proponen Lepage et al. (2004) y Barceló et al. (2011), contar con espacios dedicados a atender las necesidades individuales de las asesoras. Al mismo tiempo, plantea cuestiones sobre cómo combinar este trabajo más individual con la dinámica del grupo.

En cuanto a las valoraciones del asesor-formador respecto al proceso, podemos decir que evalúa de la misma manera tanto la creación de las condiciones para que las asesoras comprendan los contenidos como la creación de las condiciones afectivas y emocionales. Considera que ambas dimensiones son elementos importantes que se deben de cuidar y equilibrar a lo largo de todo el proceso formativo. También menciona que, desde su percepción, el proceso de formación permitió que las asesoras se sintieran reconocidas e integradas como parte de un equipo de trabajo, y en consecuencia mantuvieran el interés y motivación por la formación. Este resultado coincide con las ideas de Carretero et al. (2008) acerca de conseguir la motivación a lo largo del proceso, al plantear que los participantes deben sentirse parte del proceso y capaces de alcanzar los cambios. También nos permite conectar con la relevancia de la incorporación de un elemento de la colaboración a este tipo de procesos, el trabajo conjunto. Este elemento se hace evidente en este resultado, ya que, si bien el asesor dirige el proceso de formación, las asesoras tienen un papel activo en este proceso (Bramlett & Murphy, 1998; Gutkin, 1999; Ingraham, 2016; Tsynger et al., 2009). De nuevo, se dibuja aquí un paralelo entre la colaboración en los procesos de asesoramiento y en los propios procesos de formación.

El asesor-formador se siente satisfecho con los cambios introducidos a lo largo de la fase de acompañamiento, ya que favorecieron la motivación e interés de las asesoras para continuar participando del proceso formativo debido a que estos cambios se realizaron considerando sus necesidades. Este resultado pone de manifiesto que, si bien se pueden presentar dificultades que provoquen desistir de la tarea, es necesario intervenir generando las condiciones para que el asesorado mantenga el compromiso asumido (García & Sánchez, 2011).

Respecto a esta misma fase, el asesor-formador manifiesta también que las sesiones de acompañamiento fueron espacios valiosos y necesarios para promover el análisis de la práctica de las asesoras, pero sobre todo para favorecer la transferencia de lo aprendido

en la fase intensiva a la práctica real de las asesoras. Este resultado apunta en la línea de que la consideración de la reflexión sobre la práctica como eje transversal de nuestro proceso formativo ayudó a las asesoras a replantearse sus ideas a la luz de los nuevos conocimientos, incorporando a su práctica nuevas formas de desarrollar procesos de asesoramiento más colaborativos. Al mismo tiempo, nos permite reconocer como fundamental el establecimiento de acciones de seguimiento y supervisión en todo proceso formativo que tenga como objetivo la transferencia de los conocimientos a la práctica. En este sentido, nuestro estudio se suma a los que Arra, (2010), Barceló et al. (2011), Castelló y Monereo (2005) y Lepage et al. (2004) han desarrollado, ya que estos procesos consideran en sus planteamientos el desarrollo de acciones de supervisión.

Con relación a las valoraciones específicas de las asesoras participantes, se pone de manifiesto un alto nivel de satisfacción con el contenido de la formación. Las asesoras consideran de utilidad los contenidos de la formación para su práctica, ya que, manifiestan que la estrategia de asesoramiento aprendida les permitirá mejorar su intervención en futuros procesos de asesoramiento. Este resultado nos permite apoyar nuestra decisión de incorporar como contenido de mejora una estrategia de asesoramiento que provoca la puesta en práctica de las competencias que nos proponíamos desarrollar. Esta idea nos hace coincidir con Kratochwill y Pittman (2002), cuando afirman que, cuando los asesores comprenden que el asesoramiento colaborativo se basa en la resolución de problemas y que comporta la participación colaborativa en la identificación de esos problemas, logran incorporar en su repertorio de actuaciones estrategias que le permiten identificar y considerar las necesidades reales del profesorado.

Por otro lado, las asesoras participantes en la formación manifiestan como satisfactorio que el proceso las haya hecho pensar sobre su práctica y cuestionarse sobre su función y cómo transferir lo aprendido, ya que consideran que los conocimientos adquiridos pueden ayudarles a mejorar su actuación. En este sentido, parece posible afirmar que las asesoras participantes han vinculado la formación con su práctica real, identificando, a través de procesos reflexivos y de contrastación de su quehacer con los contenidos, los cambios que deben realizar en su desempeño. Con este resultado reforzamos la idea, que ya hemos subrayado en diversos momentos, de la necesidad de considerar en todo proceso formativo de estas figuras la reflexión sobre la práctica (Barceló et al., 2011; Castelló & Monereo, 2005; Lepage et al., 2004; Mauri, 1996; Perrenoud, 2004; Schön, 1998; Solé, 2005; Valls, 2005). Al mismo tiempo, ello puede considerarse un indicador de que se ha

provocado con nuestra formación algo de lo que Solé (1998) y Sánchez y García (2011) subrayan con respecto a los procesos de carácter colaborativo: que asesor-formador y asesoras compartieran en mayor medida sus posiciones sobre lo que es asesorar, compartieran significados sobre lo que esto implica cuando se hace colaborativamente, y que el proceso pudiera contribuir a la revisión de algunas ideas, expectativas y conocimientos previos de las asesoras.

La última de las valoraciones que hacen las asesoras tiene que ver con el rol del asesor-formador dentro del proceso formativo. Las asesoras valoran positivamente el rol que desempeñó el asesor-formador, reconociendo que las ayudas brindadas a la comprensión de los contenidos y su transferencia fueron valiosas. Al mismo tiempo, valoran de forma altamente positiva el papel del asesor en la creación de las condiciones afectivas y emocionales que provocaron y permitieron su participación a lo largo del proceso de asesoramiento. Este resultado nos permite constatar la relevancia del rol del asesor-formador en este tipo de procesos, no solo en la dirección de las actividades y momentos de reflexión, sino en la creación del ambiente de confianza y seguridad que lleve a las asesoras a querer formar parte de este proceso.

Pasando ahora al segundo bloque de preguntas relacionadas con este objetivo, centradas en la satisfacción de las asesoras y los profesores participantes en los procesos de asesoramiento desarrollados por las asesoras, podemos decir, como resultado más global, que todos ellos afirman estar muy satisfechos con los procesos de asesoramiento realizados.

En particular, las cuatro asesoras afirman estar satisfechas con la estrategia de asesoramiento, por la manera en que está organizada, así como por el orden y claridad que les brinda para guiar los procesos de asesoramiento. Este resultado apoya la utilidad de estructurar un proceso de asesoramiento de carácter colaborativo como un proceso de resolución conjunta de problemas, y nos lleva a coincidir con Frank y Kratochwill (2014) en la caracterización general de las fases de este proceso: la identificación del problema; el análisis del problema; la implementación de la intervención; y la evaluación de la misma. Aunque con matices, este núcleo de fases se mantiene en las distintas propuestas que hemos revisado, desde las propuestas de la *Instructional Consultation*, la *Consultee-Centered Consultation,* la *Conjoint Behavioral Consultation* y el *Exceptional Professional Learning,* hasta las de Sánchez y García (García, 2003; García & Sánchez, 2007; Sánchez,

2000, Sánchez & García, 2011) o Lago y Onrubia (2008, 2011a, 2011b). Al mismo tiempo, las valoraciones de las asesoras apoyan en particular el interés de la estrategia de asesoramiento propuesta por Lago y Onrubia (2008, 2011a, 2011b), ya que las asesoras reconocen beneficios de su aplicación en dos sentidos: tanto en la mejora de sus prácticas y como en la mejora las prácticas de los profesores participantes. Al tiempo, esta valoración enlaza con lo señalan Massé et al. (2013), al destacar que un impacto positivo de los procesos de asesoramiento colaborativos en los profesores asesorados es que los profesores miren el asesoramiento como un proceso que les permite detenerse y cuestionarse a sí mismos qué podrían hacer diferente.

Otro resultado relacionado con la satisfacción de las asesoras tiene relación con la alta participación de los docentes asesorados. Las asesoras manifiestan que la participación y disposición de los docentes, así como las ayudas que se brindaron entre ellas, ayudaron al logro de los objetivos planteados para el proceso de asesoramiento. Ello parece apuntar, por un lado, que los procesos de asesoramiento consiguieron, al menos en alguna medida, recuperar necesidades reales de los profesores, y en consecuencia atender un contenido de mejora sentido por ellos como relevante. Y por otro, que se logró crear un ambiente de seguridad y de confianza que promovió la participación y el despliegue de ayudas por parte de los profesores. Ello encaja con la visión del asesoramiento planteada por García et al. (2003) y Solé (1998) como un proceso en que debe ser posible participar desde la formación peculiar de cada profesor, donde cada uno aporta los conocimientos, vivencias y puntos de vista para lograr el objetivo del proceso de formación. Al mismo tiempo nos deja ver, nuevamente, como la atención a la dimensión cálida del proceso de asesoramiento permite que los profesores expongan sus ideas y sus conocimientos sin problemas.

Con relación a esta dimensión “cálida” del proceso de asesoramiento, las asesoras destacan como relevante su papel, y mencionan que el clima de trabajo fue un elemento que cuidaron a lo largo de todo el proceso de asesoramiento. Reconocen que, si bien se presentaron dificultades, y en algunos casos al inicio del proceso, esta situación disminuyó debido al rol que desempeñaron, actuando de manera contingente hacia estas situaciones y facilitando que el clima mejorara conforme avanzaba el proceso de asesoramiento.

Otro resultado importante acerca de la satisfacción de las asesoras con el proceso de asesoramiento es la dificultad que encontraron en hacer emerger el contenido de mejora y

lograr que los profesores analizaran su práctica. Este resultado nos lleva a coincidir con las afirmaciones de varios autores sobre la necesidad de trabajar arduamente en la construcción de significados compartidos entre el asesor y los asesorados y la dificultad que esto conlleva. Coincidimos en ese sentido con lo que Sandoval (2003) señala sobre cómo el asesor y el asesorado deberán trabajar para definir conjuntamente lo que es necesario modificar. También coincidimos con lo que Sánchez y García (2011) exponen al afirmar que, para que el profesorado participe de estos cambios, será necesario que los consideren viables y factibles. Al mismo tiempo, las asesoras manifiestan que la dificultad en hacer emerger el contenido de mejora les ayudó a identificar algunas debilidades en su práctica asesora. Este resultado nos lleva a coincidir con Sánchez y García (2011) cuando argumenta que este proceso de comprensión conjunta de los problemas es un proceso que no se cierra nunca, en el que asesor y asesorado experimentan continuos avances y retrocesos debido a la negociación continúa de la forma de comprender el problema.

El último de los resultados relacionado con la satisfacción de las asesoras, tiene que ver con la sostenibilidad de la estrategia de asesoramiento. Las asesoras destacan la importancia de esta estrategia, y proponen extenderla a otros asesores a través del mismo tipo de formación y apoyo que ellas han recibido, incluyendo al mismo tiempo algunas modificaciones en el marco de la estrategia, como una más amplia dotación de instrumentos y estrategias para la recogida y valoración de las prácticas de los profesores. De nuevo, este resultado apoya globalmente la utilidad del proceso de formación que hemos realizado, y supone un apoyo adicional para validar los criterios que sostienen el proceso de formación.

En cuanto a la satisfacción de los profesores participantes en los procesos de asesoramiento, destaca en primer lugar su valoración del interés y la importancia de los contenidos negociados en los asesoramientos para la mejora de su práctica como docentes, la factibilidad para introducir los cambios, y los beneficios que pueden aportar al aprendizaje de sus alumnos. Este resultado nos hace coincidir con Newman e Ingraham, (2016), cuando afirman que, si los asesorados se sienten reconocidos en sus aportaciones, acepten con mayor facilidad las propuestas de cambio que se les hacen. También coincidimos con los planteamientos de Sánchez y García (2011) y Sandoval (2003) cuando afirman que el profesorado participará de estos cambios cuando los consideren viables y factibles, al tiempo que participan como co-diseñadores de estas innovaciones.

Respecto a la organización de los procesos de asesoramiento los profesores declaran estar mayoritariamente satisfechos o muy satisfechos, pero es la dimensión en que un mayor número de profesores dicen estar sólo medianamente satisfechos. Entendemos este resultado, al menos en parte, como consecuencia de la diferente exigencia que comporta un proceso de asesoramiento colaborativo como los que se llevaron a cabo con respecto a otras formas de trabajo formativo o con los asesores a las que los docentes están más acostumbrados, en las que el número de sesiones, la demanda de tareas, y el compromiso con el cambio de las prácticas es mucho menor. Esta exigencia comportó en algunos casos dificultades objetivas de organización en los calendarios y sesiones de los asesoramientos.

Los profesores manifiestan el nivel de satisfacción más alto con el rol del asesor, declarando mayoritariamente estar muy satisfechos con dicho rol. Al respecto, valoran de forma especialmente positiva los aspectos vinculados con la relación entre asesoras y profesoras (sentirse valoradas, el clima de confianza, la escucha, y la colaboración del asesor). De nuevo, ello subraya la importancia de la cara cálida de los procesos de colaboración en el asesoramiento, a que hemos hecho referencia reiteradamente. En particular, podemos en este caso relacionarlo con las ideas de Anton-LaHart y Rosenfield 2004, Bramlett y Murphy (1998) y Hylander (2012) al afirmar que el asesor debe crear en un clima de seguridad y confianza, a través de la escucha activa y de un proceso de comunicación efectiva, y con las de Sheridan et al. (2014) en relación con los ingredientes que el asesor debe considerar para lograr establecer una buena relación entre con los asesorados.

En síntesis, podemos decir que los profesores participantes en los asesoramientos reconocen y valoran como valiosa la experiencia vivida a lo largo del tiempo que abarcaron dichos procesos. Esta afirmación nos permite, de nuevo, añadir evidencia sobre la eficacia de algunos elementos de nuestro proceso de formación, y la pertinencia de las opciones que subyacen al mismo. Es el caso de la pertinencia como contenido de formación de la estrategia de asesoramiento escogida, del logro de la transferencia de los contenidos trabajados en la formación a la práctica de las asesoras participantes, o de la movilización por parte de las asesoras, al menos en alguna medida, del núcleo de competencias perseguido por el proceso de formación desarrollado.

7.2. Aportes, limitaciones y líneas abiertas

A nivel global, la investigación que hemos realizado se añade a un ámbito, el de la formación de asesores en ejercicio desde la perspectiva de un asesoramiento colaborativo, en que el número de trabajos empíricos que diseñan, implementan y valoran de manera integral programas y procesos de formación es, especialmente en el contexto español y en el contexto mexicano, muy reducido. Entendemos que ello otorga un primer valor al trabajo realizado. Al mismo tiempo, este trabajo se ha abordado desde una perspectiva particular, el interés por profundizar, a distintos niveles, en las ayudas que el asesor-formador utiliza a lo largo del proceso de formación, que también le concede, creemos, elementos novedosos.

En términos más específicos, creemos que el trabajo realiza algunas aportaciones concretas relacionadas tanto con el diseño del programa de formación como con los resultados de la implementación y la valoración del mismo. En cuanto al diseño, consideramos destacables tres de estas aportaciones.

En primer lugar, entendemos que nuestro trabajo aporta, a nivel teórico, un intento por ofrecer una caracterización más enriquecida de en qué consisten o pueden consistir los procesos de asesoramiento colaborativo, recuperando e integrando a este respecto distintas contribuciones de tradiciones y orígenes diversos, pero que consideramos coherentes o compatibles entre sí a diversos niveles. Al respecto, y en particular, hemos tratado de recuperar elementos que provienen de distintas propuestas de asesoramiento generadas en el ámbito internacional (como la *Instructional Consultation*, la *Consultee-Centered Consultation,* la *Conjoint Behavioral Consultation y* el *Exceptional Professional Learning)* y que proceden de la tradición, más local, del modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica (por ejemplo, Bassedas,1998; De la Oliva et al., 2005a, 2005b; García, 2003; García & Sánchez, 2007; Huguet, 1993; Lago & Onrubia, 2008, 2011a, 2011b; Luna, 2011; Martín & Solé, 1990; Monereo & Solé, 1996; Solé 1997; 1998; Solé & Martín, 2011; Sánchez, 2000; Sánchez & García, 2011). A partir de estas aportaciones, hemos tratado de elaborar una caracterización de los elementos definitorios de la colaboración, y una delimitación de las caras “cálida” y “fría” que integran los procesos de asesoramiento colaborativo.

La segunda aportación tiene que ver con los criterios que sustentan el programa de formación diseñado, entendiéndolos como una dimensión intermedia entre las ideas

generales que identificamos en la literatura sobre cómo debe ser la formación de estas figuras y las propuestas específicas de formación que hemos encontrado. Al hilo, pensamos que estos criterios pueden ser útiles tanto para generar distintas propuestas de formación adaptadas a contextos o situaciones específicas como para servir como pautas para contrastar las propuestas de formación ya existentes, en la medida en que permiten identificar si se ajustan a ellos o en qué medida. De la misma manera que la caracterización de la colaboración, estos criterios se desprenden de la lectura conjunta de aportaciones y trabajos del ámbito internacional y del ámbito más local.

Consideramos que una tercera aportación de este bloque es el programa de formación en sí mismo que se ha diseñado e implementado. Vemos el programa de formación como el producto en el que se pudo, por un lado, concretar una visión colaborativa de los procesos de formación y de asesoramiento y, por otro, hacer tangibles los criterios que sostienen una formación de asesores psicopedagógicos en servicio desde esta opción colaborativa. Al mismo tiempo, lo entendemos como algo abierto a cambio y mejora, ya desde los propios resultados de nuestra investigación.

En cuanto a las aportaciones que nos permiten hacer los resultados de la implementación y valoración del programa y el proceso de formación, queremos señalar también tres cuestiones de interés.

La primera es la constatación de la efectividad del proceso de formación, entendida como la capacidad de ayudar a las asesoras participantes a cambiar sus prácticas. Si bien este camino no ha sido fácil, los cambios han sido diversos entre asesoras, y se ha invertido mucho esfuerzo en ellos, el proceso ha permitido modificar en diversos aspectos, algunos sustanciales, las prácticas de las asesoras. También se han constatado algunos cambios en las prácticas de las profesoras que han seguido los procesos de asesoramiento llevados por las asesoras participantes en la formación. Precisamente, el hecho de haber valorado la efectividad del programa no sólo mediante medidas de satisfacción de las participantes, sino a través de la observación y análisis de cambios en las prácticas tanto de las asesoras como de los profesores asesorados por ellas nos parece un elemento relevante de nuestra investigación.

También creemos de interés los resultados obtenidos en relación a las formas de ayuda del asesor-formador que se dan a lo largo del proceso de formación. El estudio nos permitió identificar que estas ayudas se dieron en distintos momentos y de distintas formas: desde

la estructura general del programa de formación hasta las ayudas más específicas que brinda el asesor-formador, pasando por los segmentos de interactividad que definían la actividad conjunta, los patrones de actuación en el marco de dichos segmentos, y las configuraciones de segmentos en cada una de las fases de la formación.

La tercera de estas aportaciones tiene que ver con el tema de las dificultades y puntos fuertes identificados en el proceso de formación a partir de la valoración de los participantes. Consideramos que el haber identificado algunas de estas dificultades y puntos fuertes nos puede llevar a pensar en cómo paliar unas o reforzar los otros.

Junto con estas aportaciones, debemos también señalar algunas limitaciones importantes del trabajo.

La primera de estas limitaciones tiene que ver con el hecho de que hemos observado y analizado un único proceso de formación, un único caso. Ello limita, obviamente, el alcance de nuestras conclusiones, y reclama la necesidad de trabajos posteriores que permitan observar y analizar otros casos similares. Además, el proceso que hemos analizado presenta dos características peculiares: la baja cantidad de asesores participantes, y la falta de institucionalización de nuestro programa de formación, es decir, el hecho de que el proceso se realizó *ad hoc* para el trabajo, a partir de la implicación voluntaria de las asesoras participantes. Entendemos que hubiera sido mejor desde el punto de vista de la "representatividad ecológica" del proceso que se hubiera realizado dentro del marco institucional de otros procesos de formación, y en las condiciones habituales que ello genera. Ello hubiera evitado algunas situaciones que se presentaron por el hecho de ser un proceso formativo diseñado *ad hoc* para la realización de la tesis y que influyeron en el desarrollo del proceso. Por lo tanto, estamos conscientes de que una eventual repetición del trabajo debería buscar la forma de institucionalizar el proceso a analizar, así como de disponer de un mayor número de asesores como participantes en la formación.

Otra limitación que reconocemos en nuestro estudio, en este caso más puntual, y relacionada con los datos recogidos, es el hecho de que las asesoras no llegaron a desarrollar las sesiones de trabajo previas a las sesiones de acompañamiento que estaban previstas en el programa. Este hecho, más allá de lo que pueda significar en sí mismo, nos impidió valorar la efectividad de un aspecto del programa de formación que considerábamos relevante.

Una tercera limitación que identificamos, tiene que ver con el análisis de las ayudas del asesor-formador. Consideramos que la categorización de estas ayudas que hemos utilizado es de grano excesivamente grueso, al contemplar únicamente seis tipos de maneras en que el asesor-formador puede ayudar a las asesoras a comprender los contenidos y transferir los conocimientos a la práctica. Si hubiéramos contado con el tiempo necesario nos hubiéramos ocupado de diferenciar más cada una de estas ayudas. Ello debilita, sin duda, esta parte de nuestro análisis, que consideramos más bien que debe entenderse como una aproximación inicial y preliminar.

También el análisis de los cambios en las prácticas de las asesoras y las profesoras puede, sin duda, llevarse a cabo de una manera más detallada que como lo hemos hecho. Si bien hemos especificado diversos cambios alcanzados tanto por las asesoras como por las profesoras, ello se ha hecho a partir de algunos tipos concretos de evidencia —planeaciones de los asesoramientos, auto-informes, entrevistas— y no del registro completo y directo de cada una de las sesiones de asesoramiento que dirigieron las asesoras participantes de la formación. Ello se explica, evidentemente, por razones de tiempo que creemos justificadas, pero no deja de limitar el análisis que hemos podido realizar.

Otra de las limitaciones está relacionada con los procesos de asesoramiento que no pudieron documentarse, y en ese sentido se perdieron, a lo largo del estudio. Hubiera sido importante hacer un mejor análisis de estos, con la intención de identificar aquellos factores que influyeron en la renuncia a la continuidad del proceso de asesoramiento; sobre todo para tratar de entender, más allá de las cuestiones particulares, qué pasó y qué dinámica había habido hasta el momento en que se perdió la recogida de datos, en términos vinculados con los fenómenos objeto de estudio.

La última de las limitaciones que vanos a señalar es la realización de las sesiones de acompañamiento a distancia. Si bien era algo previsto desde el inicio del proceso de investigación, y provocado por las dificultades prácticas de gestionar la recogida de datos en México pero desde Barcelona, el carácter virtual de las sesiones pudo haber influido en algunos de los resultados de nuestro estudio, y hubiera merecido, probablemente, una mayor atención.

Tanto los resultados y aportaciones obtenidos como las limitaciones señaladas contribuyen a apuntar algunas líneas abiertas para la investigación posterior en el ámbito que quisiéramos señalar para terminar este apartado.

La primera de estas líneas que queremos señalar tiene que ver con estudiar con mayor profundidad las ayudas inmediatas, en la interacción cara-a-cara, que ofrece el asesor-formador a lo largo de procesos de formación del tipo del que hemos analizado en nuestro trabajo. En particular, nos parece de interés conocer con mayor detalle, tanto las formas en que el asesor-formador ayuda a los asesores a comprender los contenidos del proceso de formación y a transferir estos a la práctica como las ayudas que brinda para el mantenimiento de la colaboración a lo largo del proceso de formación, y también la eventual articulación de unas y otras.

En segundo lugar, consideramos que futuros estudios podrían centrarse en analizar aquellos casos en que los asesores participantes en un proceso de formación no consiguen, o consiguen muy parcialmente, o con muchas dificultades, desarrollar el tipo de asesoramiento promovido desde esa formación. Entendemos que estos "casos negativos" pueden ofrecer información muy valiosa para contrastar los criterios que sustentan la formación, para revisar tanto el diseño como el desarrollo del programa, y para enriquecer las ideas mismas sobre la colaboración dentro de estos procesos formativos. Se trataría de profundizar en cuestiones que permitan entender mejor qué sucede cuando un programa de formación no consigue sus objetivos en algunos de los participantes, comprendiendo mejor las dificultades de transferencia de los contenidos de formación, particularmente cuando estas dificultades son importantes.

La tercera línea abierta que entendemos puede ser de interés se relaciona con cómo ayudar a los asesores a encajar su rol y funciones como asesores colaborativos con otros roles y funciones que, en muchos casos y en la práctica, deben igualmente desarrollar. En esta línea, creemos relevante intentar dar respuestas a algunas preguntas como los siguientes: ¿Se puede ayudar a los asesores desde la formación a atender esa multiplicidad de roles y a integrar de manera coherente las múltiples tareas que se les demandan fuera de este contexto colaborativo? ¿Cómo? ¿Qué contenidos de formación serían necesarios o prioritarios para abordar estos temas? ¿A través de qué actividades podría concretarlos?

Queda también pendiente para investigaciones futuras profundizar en cómo se puede ayudar a los asesores desde la formación en aquellas cuestiones que parecen resultarles

más difíciles de llevar a la práctica cuando desarrollan procesos de asesoramiento colaborativo. Pensamos en temas relacionados con algunos de los que, en nuestro estudio, las asesoras manifestaron mayor dificultad, como, por ejemplo:

- ¿Cómo ayudar a los asesores a desarrollar mejor los procesos iniciales de negociación, de presentación de su rol, de establecimiento de acuerdos? Entendiendo además que este primer acercamiento puede condicionar fuertemente el conjunto del desarrollo del proceso de asesoramiento.
- ¿Cómo ayudar a los asesores a planear procesos de asesoramiento colaborativos considerando el detalle de los procedimientos que integran cada fase de la estrategia de asesoramiento propuesta?
- ¿Cómo utilizar deliberadamente los recursos discursivos para provocar en los procesos de asesoramiento el equilibrio entre las caras que conforman el asesoramiento colaborativo?

Adicionalmente, dado que la gran mayoría de asesores participantes de nuestro estudio valoran como fundamental todo lo relacionado con la cara cálida de los procesos colaborativos, consideramos que sería importante en futuros estudios profundizar en identificar algunas condiciones que puedan facilitar el establecimiento de relaciones más colaborativas en los propios contextos de formación.

Finalmente, parece necesario investigar procesos de asesoramiento asociados a la formación que presenten una mayor diversidad de contenidos de mejora. Esto permitirá conocer en qué medida las dificultades que se enfrentan a la hora de llevarlos a cabo son similares o diferentes, lo que permitirá concretar mejor las necesidades de formación.

7.3. Conclusiones

Ya para terminar, y a modo de síntesis, exponemos las principales conclusiones derivadas de nuestro estudio.

En lo concerniente al diseño del programa de formación:

- Se ha logrado establecer un perfil de asesor colaborativo y una serie de criterios para pensar y diseñar programas de formación dirigidos a formar asesores en ejercicio con este perfil, que recuperan e integran aportaciones provenientes de distintas propuestas del ámbito internacional y local.

- El perfil del asesor que logramos establecer contempla una serie de competencias que, a nuestro parecer, lo consienten para atender las dos caras de los procesos de asesoramiento colaborativo. De forma sintetizada, estas competencias intentan, por un lado, ayudar al asesor a desarrollar capacidades relacionadas con la gestión y desarrollo de un proceso de asesoramiento colaborativo a través de la resolución conjunta de problemas, planeando y previendo acciones e instrumentos que le permitan dirigir a los profesores en este proceso para alcanzar cambios significativos en su práctica. Y por otro lado, a desarrollar capacidades que le permitan establecer y mantener una relación colaborativa con los asesorados a través de la creación de un ambiente de seguridad y confianza, en que los profesores se sientan escuchados, valorados y motivados para alcanzar el objetivo del proceso de asesoramiento. Este perfil de competencias, que articula diversas aproximaciones teóricas y las vertebra en torno a un modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica, constituye para nosotros una primera aportación destacada de nuestro trabajo.
- Los criterios sobre cómo formar a los asesores en ejercicio en dicho perfil, remiten, muy sucintamente, a dotar a los asesores de un marco teórico de referencia que les permita reconocer la importancia de adoptar un modelo colaborativo de asesoramiento que responda a esos planteamientos; a tomar como proceso transversal de la formación la reflexión sobre la práctica; a considerar el contexto en el que desenvuelven su tarea asesora como objeto de análisis; a desarrollar situaciones de práctica y simulación empleando distintos recursos; a dotar a los asesores de instrumentos prácticos que les permitan concretar y dar seguimiento a los cambios introducidos a la práctica docente; a contemplar acciones de seguimiento a la práctica asesora para garantizar la transferencia de las competencias adquiridas; a crear espacios de intercambio con otros asesores, que les permitan analizar y valorar sus intervenciones para introducir cambios en su práctica; y a procurar que en el proceso de formación se propicie la cesión de control por parte del asesor-formador a los asesores participantes. También este conjunto de criterios constituye una aportación original y destacada de nuestro trabajo.
- Se ha diseñado un programa de formación coherente con los criterios establecidos. Este programa está vertebrado en la estrategia de asesoramiento propuesta por Lago y Onrubia (2008, 2011a, 2011b) y se organiza en dos fases: una intensiva y una de acompañamiento. En la fase intensiva se busca que los asesores participantes

comprendan en profundidad esta estrategia, así como las ideas que la sustentan, y puedan utilizarla como marco de referencia para planificar y desarrollar procesos propios de asesoramiento dirigidos a la mejora de las prácticas docentes del profesorado al que habitualmente asesoran. La fase de acompañamiento se pone en marcha en paralelo a que los asesores se encuentran realizando procesos de asesoramiento en los planteles. La finalidad de esta fase es ayudar a los asesores a utilizar la estrategia de asesoramiento trabajada como marco para el seguimiento y la adecuación "sobre la marcha" de procesos propios de asesoramiento en curso. El programa de formación considera además una serie de estrategias metodológicas como: la reflexión sobre la práctica, el análisis de casos, el diseño de instrumentos, el análisis y discusión de lecturas, las tareas de simulación, etc. Consideramos al programa de formación como una aportación relevante de nuestro trabajo, en el que logramos concretar una visión colaborativa de los procesos de formación y de asesoramiento y al mismo tiempo hacer tangibles los criterios que sostienen una formación de asesores psicopedagógicos en servicio desde esta opción colaborativa.

En relación con la implementación del proceso de formación:

- Se han identificado una serie de dispositivos de ayuda que se despliegan para ayudar a los asesores participantes del programa de formación a comprender los contenidos y a transferir esos conocimientos a la práctica. Estos dispositivos de ayuda pueden identificarse en dos niveles: el primero de ellos vinculado a los segmentos y configuraciones y el segundo, a las ayudas específicas del asesor-formador. Este resultado es, sin lugar a dudas, un aporte importante de nuestra investigación, ya que no hemos encontrado trabajos previos que se detengan a indagar en detalle, y desde los diversos niveles considerados, cómo y de qué manera se puede ayudar a los participantes de un proceso de formación como el que hemos llevado a cabo a comprender los contenidos y transferir estos a su práctica real.
- En cuanto a los dispositivos de ayuda que tienen que ver con la estructura de la actividad conjunta, identificamos que la fase intensiva de la formación se vertebra a través de una secuencia que combina sistemáticamente presentación de contenidos, realización de tareas de aplicación y uso funcional de los mismos, y discusión de dichas tareas en pequeño y gran grupo, y con el asesor-formador. Las tareas son de diversos tipos, combinando tareas orientadas a la comprensión inicial de los contenidos con

otras orientadas a la transferencia a las prácticas reales de las asesoras. La fase de acompañamiento se organiza a través de una secuencia que integra momentos de análisis y comentario de los logros y las dificultades que las asesoras van identificando en sus procesos de asesoramiento en curso, así como de planteamiento de propuestas de mejora para avanzar en dichos procesos, acompañando así a las asesoras en el desarrollo de dichos procesos y apoyando con ello a la transferencia de los contenidos del proceso de formación a su práctica asesora real. En ambas fases se hacen también presentes la explicitación de los objetivos de las sesiones y la toma de acuerdos para la continuidad del proceso, y se identifica la creación de espacios específicos para la atención de dudas y dificultades que enfrentan las asesoras.

- En cuanto las ayudas específicas que ofrece el asesor de manera inmediata, la ayuda más utilizada es aprobar/aceptar las contribuciones de las asesoras participantes. Las ayudas relacionadas con aportar/contribuir y con dar *feedback* aparecen en mayor medida cuando las asesoras exponen sus dudas, inquietudes y dificultades en la comprensión y/o trasferencia de los conocimientos a la práctica.
- Se observa una flexibilidad evidente en las formas de ayuda identificadas. Un elemento que se ha manifestado como importante es el hecho de poder ir adaptando a las demandas y avances de las asesoras participantes algunos elementos del proceso de formación. Esta adaptación se da, por un lado, a nivel general, tanto en la estructura de las sesiones como en algunas de las actividades, y por otro, a nivel más específico, en las ayudas inmediatas que ofrece el asesor-formador en las distintas fases y en momentos diversos de las sesiones.

Finalmente, y en relación con la valoración del proceso de formación:

- Metodológicamente, el conjunto de instrumentos empleados para llevar a cabo el análisis del proceso y resultados de los procesos de formación (análisis de la actividad conjunta, análisis de las ayudas del asesor-formador, análisis de los cambios en las asesoras y las profesoras, entrevistas, cuestionarios) han permitido obtener informaciones relevantes en cuanto al proceso desarrollado y su valoración por parte de los participantes. Muchos de estos instrumentos pueden considerarse aportaciones originales de la investigación, y remiten a niveles no considerados, o considerados sólo puntual o parcialmente, en trabajos previos.

- El programa ha tenido éxito y ha resultado eficaz, en el sentido de que ha conseguido que la mayoría de los asesores participantes hayan cambiado sus prácticas y puesto en marcha procesos de asesoramiento que responden a los elementos básicos de la estrategia de asesoramiento propuesta en la formación. Además, estos procesos han impulsado y dado lugar a cambios en las prácticas de las profesoras asesoradas en ellos. Este es un resultado central del trabajo, y un aporte relevante al conjunto de instrumentos de formación de asesores en ejercicio disponibles en nuestro contexto.
- Al mismo tiempo, los cambios tanto en las asesoras como en las profesoras han presentado limitaciones. En el caso de las asesoras, no todas han ido al mismo ritmo ni han planeado y desarrollado en el mismo grado los distintos elementos de la estrategia; tampoco todas han desarrollado procesos de asesoramiento con la misma profundidad, continuidad y equilibrio. En el caso de las profesoras, los cambios en su práctica han remitido a contenidos de mejora bastantes similares en todos los casos, y queda pendiente saber si los cambios se han mantenido o no a medio plazo.
- Los participantes del programa de formación manifiestan un alto nivel de satisfacción con el proceso experimentado. Como se ha señalado, considerar de manera conjunta para valorar el programa la satisfacción de los distintos participantes y el análisis de los cambios efectivamente obtenidos en su práctica es una aportación original de nuestro trabajo con respecto a lo que llevan a cabo, típicamente, los trabajos previos revisados.
- En cuanto al proceso de formación, el asesor-formador dice sentirse satisfecho con un gran número de aspectos de la formación. Resalta como punto fuerte el establecimiento de un buen clima de trabajo, el cual permitió a las asesoras expresar sus ideas, miedos e inquietudes, y menciona como dificultad principal los problemas que se presentaron para transferir algunos contenidos a la práctica. Por su parte, las asesoras valoran como relevante el contenido de la formación, reconocen como útil la estrategia de asesoramiento para lograr cambios en su práctica, y destacan como punto fuerte el establecimiento de un clima de confianza, el cual les permitió expresar sus ideas y sentirse escuchadas y valoradas. Las dificultades que identifican tienen fundamentalmente que ver con la transferencia de algunos aspectos del contenido a su práctica.
- En cuanto a los procesos de asesoramiento, las asesoras afirman estar satisfechas con la estrategia de asesoramiento, y destacan la participación y disposición de las

profesoras. Identifican como punto problemático hacer emerger el contenido de mejora y lograr que las profesoras analizaran su práctica. Por su parte, las profesoras mencionan estar satisfechas con los contenidos que se abordaron en cada uno de los procesos de asesoramiento y destacan su interés e importancia para la mejora de su práctica; también subrayan la factibilidad para introducir los cambios, y los beneficios que pueden aportar al aprendizaje de sus alumnos. Y valoran positivamente el rol del asesor, destacando aspectos vinculados con la relación entre asesoras y profesoras (sentirse valoradas, clima de confianza, escucha, colaboración).

Referencias

Referencias bibliográficas

Adams, E. M., McNeil, K., & Dubsick, N. (2004). Broverman´s Methodology Reversed: Assessing University Students´ Perceptions of the Gender-Role Characteristics of Counselors. *Psychological Reports*, *94*, 227-287. doi: http://dx.doi.otg/ 10.2466/pr0.94.1.277-287

Albritton, K., & Truscott, S. (2014). Professional development to increase problem-solving skills in a response to intervention framework. *Contemporary School Psychology*, *18*, 44-58. doi: https://doi.org/10.1007/s40688-013-0008-0

Alpert, J. L. (1976). Conceptual bases of mental health consultation in schools. *Professional Psychology*, *7*, 619-626. doi: http://dx.doi.org.sire.ub.edu/10.1037/h0078612

Álvarez Méndez, J. M. (1986). Investigación cuantitativa/Investigación cualitativa: ¿Una falsa disyuntiva? En T. D. Cook, & Ch. S. Reichardt (Eds.), *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa* (pp. 9-24). Madrid: Morata.

American Psychological Association (2007). Guidelines for education and training at the doctoral and postdoctoral levels in consulting psychology/organizational consulting psychology. *American Psychologist, 62*, 980–992. doi: https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.9.980

Anton-LaHart, J., & Rosenfield, S. (2004). A survey of preservice consultation training in school psychology programs. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *15*, 41–62. doi: http://dx.doi.org/10.1207/s1532768xjepc1501_2

Arra, C. T. (2010). An examination of cross-cultural curriculum development and student cross-cultural competencies in a school-based consultation course. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20*, 169–183. doi: http://dx.doi.org/10.1080/10474411003785537

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

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

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

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

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

Bramlett, R. K., & Murphy, J. J. (1998). School psychology perspectives on consultation: Key contributions to the field. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *9*, 29-55. doi: http://dx.doi.org/10.1207/s1532768xjepc0901_2

Buck, D. (2015). Reconstructing educational psychology reports: an historic opportunity to change educational psychologists' advice? *Educational Psychology in Practice*, *31*, 221-234. doi: http://dx.doi.org/10.1080/02667363.2015.1030724

Caplan, G. (1970). *The theory and practice of mental health consultation*. New York: Basic Books.

Carretero, R., Liesa, E., Mayoral, P., & Mollá, N. (2008). El papel de la motivación de los asesores y profesores en el proceso de asesoramiento. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12* (1). Recuperado de: [http://hdl.handle.net/10481/23208]

Carlson, H. L. (1999). From practice to theory: A social constructivist approach to teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice 5*, 203–18.

Castelló, M., & Monereo, C. (2005). Análisis de contextos de asesoramiento. Ayudando a redescribir la representación de los problemas. En C. Monereo, & J. I. Pozo (Eds.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 323-340). Barcelona: Graó.

Clandinin, D.J. (1995). Still learning to teach. En T. Russell, & F. Korthagen (Eds.), *Teachers who teach teachers* (pp. 25–31). London/Washington: Falmer Press.

Clement, R., Di Napoli, R., Gilis, A., Buelens, H., & Frenay, M. (2011). Educational Consultation for reflective-dialogic partnerships: a possible model. *Recherche & Formation*, *67*, 31-48. doi: 10.4000/rechercheformation.1371

Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación* (pp. 435-453). Madrid: Alianza.

Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación* (pp.157-186). Madrid: Alianza.

Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 31-61). Barcelona: Graó.

Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje, 59-60*, 189-232. doi: http://dx.doi.org/10.1080/02103702.1992.10822356

Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En P. Fernández Berrocal, & M.A. Melero (Comps.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 193-3236). Madrid: Siglo XXI.

Coll. C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de*

educación, 346, 33-70. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre346/re34602.pdf?documentId=0901e72b81236781

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

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

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches (4th. Ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

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

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

Domingo, J., Fernández, J. D., & Barrero, B. (2014). La función de asesoría para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en la práctica profesional de un orientador de zona. Un estudio de caso. *Educatio Siglo XXI*, *32*, 151-171. doi: http://dx.doi.org/10.6018/j/194131

Domingo, J., Fernández, J. D., & Barrero, B. (2016). El orientador escolar ante el reto de la mejora curricular. Un estudio de caso. *Redie. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18*, 27-39. Recuperado de http://redie.uabc.mx/redie/article/view/966/1353

Erchul, W. P. (1992). On dominance, cooperation, teamwork, and collaboration in school based consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 3,* 363–366. doi: https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0304_5

Erchul, W. P., & Sheridan, S. M. (2008). Overview: The state of scientific research in school consultation. En W.P. Erchul, & S.M. Sheridan (Eds.), *Handbook of research in school consultation.* (pp. 3-12). New York: Lawrence Erlbaum.

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 203-247). Barcelona: Paidós.

Evertson, C. M., & Green, J. L. (1989). La observación como indagación y como método. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 303-407). Barcelona: Paidós.

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado, 6*, 1-14.

Frank, J., & Kratochwill, T. (2014). School-Based problem-solving consultation: Plotting a new course for evidence-based research and practice in consultation. En W. P. Erchul, & S. M. Sheridan (Eds.), *Handbook of Research in School Consultation, Second Edition*. (pp. 18-40). New York: Routledge.

Friend, M., & Cook, L. (2000). *Interactions* (3rd ed.). New York: Addison-Wesley.

Garbacz, S. A., Woods, K. E., Swanger-Gagné, M. S., Taylor, A. M., Black, K. A., & Sheridan, S. M. (2008). The effectiveness of a partnership-centered approach in conjoint behavioral consultation. *School Psychology Quarterly, 23*, 313.

García, J. R. (2003). *El asesoramiento psicopedagógico: realidad y dificultades para el cambio. Estudio de campo del trabajo de dos orientadoras en dos institutos públicos de educación secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca.

García, J. R., Mesón, R. M., & Sánchez, E. (2014) Reasons for the collaborative difficulties between psychoeducational consultants and teachers: an exploratory analysis / Análisis exploratorio de las variables relacionadas con las dificultades de los

asesores psicopedagógicos para colaborar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje, 37*, 278-309. doi: http://dx.doi.org/10.1080/02103702.2014.918817

García, J. R., Rosales, J., & Sánchez, E. (2003). El asesoramiento psicopedagógico como construcción de significados compartidos: un estudio sobre su dificultad. *Cultura y Educación*, *5*, 129-148. doi: https://doi.org/10.1174/113564003770717431

García, J. R., & Sánchez, E. (2007). El desarrollo profesional de los asesores psicopedagógicos: análisis de los resultados de una experiencia de formación. *Infancia y Aprendizaje*, *30*, 499-522. doi: http://dx.doi.org/10.1174/021037007782334355

González, I., & López, I. (2013). El asesoramiento externo como elemento facilitador del desarrollo de competencias. El caso de IQEA. *Revista de Educación, Extraordinario*. 79-102. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-254

Guiney, M. C., & Zibulsky, J. (2016). Competent consultation: Developing self-efficacy for process and problem aspects of consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation, Latest articles*. doi: 10.1080/10474412.2016.1171718

Gravois, T., Gickling, E., & Rosenfield, S., (2011). *Instructional consultation teams: Training manual.* Clearwater Beach, FL: ICAT Resources.

Gravois, T. A., Knotek, S., & Babinski, L. (2002). Educating practitioners as consultants: Development and implementation of the instructional consultation team consortium. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *13*, 113-132. doi: http://dx.doi.org/10.1080/10474412.2002.9669456

Gravois, T. A., & Rosenfield, S. A. (2006). Impact of instructional consultation teams on the disproportionate referral and placement of minority students in special education. *Remedial and special education*, *27*, 42-52. doi: 10.1177/07419325060270010501

Grau, R. (2007). Asesoramiento por programas. En J. Bonals, & M. Sánchez-Cano (Coords.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp. 445-470). Barcelona: Graó.

Gutkin, T. B. (1999). Collaborative versus directive/prescriptive/expert school-based consultation: Reviewing and resolving a false dichotomy. *Journal of School Psychology*, *37*, 161-190. doi: https://doi.org/10.1016/s0022-4405(99)00003-5

Gutkin, T. B., & Curtis, M. J. (2009). School-based consultation: The science and practice of indirect service delivery. En T. B. Gutkin, & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of school psychology* (4th ed.) (pp. 591–635). New York: Wiley.

Hazel, C. E., Laviolette, G. T., & Lineman, J. M. (2010). Training professional psychologists in school-based consultation: What the syllabi suggest. *Training and Education in Professional Psychology, 4*, 235–243. doi. http://dx.doi.org/10.1037/a0020072

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

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

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

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

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

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

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

Kaiser, L., Rosenfield, S., & Gravois, T. (2009). Teacher's perception of satisfaction, skill development, and skill application after instructional consultation services. *Journal of Learning Disabilities, 42*, 444-457. doi: 10.1177/0022219409339062

Knotek, S. E. (2003). Making sense of jargon during consultation: Understanding consultees' social language to effect change in student study teams. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *14*, 181-207. doi: 10.1207/s1532768xjepc1402_5

Knotek, S. E. (2012). Utilizing culturally responsive consultation to support innovation implementation in a rural school. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, *64*, 46-62. doi: /10.1037/a0027993

Knotek, S. E., & Hylander, I. (2014). Research issues in mental health consultation and consultee-centered approaches. En W. P. Erchul, & S. M. Sheridan (Eds.), *Handbook of research in school consultation*. *Second edition.* (pp. 153-179). New York: Routledge.

Knotek, S. E., Rosenfield, S. A., Gravois, T. A., & Babinski, L. M. (2003). The process of fostering consultee development during instructional consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *14*, 303-328. doi: 10.1080/10474412.2003.9669491

Knotek, S. E., & Sandoval, J. (2003). Current Research in Consultee-Centered Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *14*, 243-250. doi: 10.1080/10474412.2003.9669487

Korthagen, F. A. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, *36* (5), 11-15. doi: 10.1177/002248718503600502

Korthagen, F. A. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching, 36*, 407-423.

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

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

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

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

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

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

Lepage, K., Kratochwill, T. R., & Elliott, S. N. (2004). Competency-based behavior consultation training: An evaluation of consultant outcomes, treatment effects, and consumer satisfaction. *School Psychology Quarterly, 19*, 1–28. doi:10.1521/scpq.19.1.1.29406

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

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

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

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

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

Massé, L., Couture, C., Levesque, V., & Begin, J. (2013). Impact of school consulting programme aimed at helping teachers integrate students with behavioral difficulties into secondary school: Actors' point of view. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *18*, 327–343. doi:10.1080/13632752.2013.775719

Mauri, T. (1996). La formación de los profesionales asesores: actualización y autoformación. En C. Monereo, & I. Solé (Eds.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 479-499). Madrid: Alianza.

Mercer, N. (1995). *La construcción guiada del conocimiento.* Barcelona: Paidós.

Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos.* Barcelona: Paidós.

Meyers, J. (2002). A 30-year perspective on best practices for consultation training. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 13*, 35–54. doi: http://dx.doi.org/10.1080/10474412.2002.9669452

Monereo, C., & Pozo, J. I. (Coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen.* Barcelona. Graó.

Monereo, C., Sànchez-Busqués, S., & Suñé, N. (2012). La enseñanza auténtica de competencias profesionales. Un proyecto de aprendizaje recíproco instituto-universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado, 16*, 79-101. Recuperado de http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/22993/1/rev161ART6.pdf

Monereo, C., & Solé, I. (1996). El modelo de asesoramiento educacional-constructivo: dimensiones críticas. En C. Monereo, & I. Solé (Eds.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 15-32). Madrid: Alianza.

Moyetta, L. (2012). Las competencias reflexivas en la construcción del pensamiento profesional psicopedagógico: desafíos para la formación universitaria. *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía, 9*, 1-10.

National Association of School Psychologists. (2010). *NASP training standards*. Bethesda, MD: Author.

Newman, D. S. (2012). A grounded theory study of supervision of preservice consultation training. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 22*, 247–279. doi: http://dx.doi.org/10.1080/10474412.2012.706127

Newman, D. S., Barrett, C. A., & Hazel, C. (2015). School consultation practices in the early career: Does training matter*?. Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, *67*, 326–347. doi. http://dx.doi.org/10.1037/cpb0000048

Newman, D. S., & Ingraham, C. L. (2017). Consultee-Centered Consultation: Contemporary Perspectives and a Framework for the Future. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *27*, 1-12. doi: 10.1080/10474412.2016.1175307

Newman, D. S., Mckenney, E. L., Silva, A. E., Clare, M., Salmon, D., & Jackson, S. (2016). A qualitative metasynthesis of consultation process research: What we know and where to go. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *Latest Articles*. doi: 10.1080/10474412.2015.1127164

Newell, M. L. (2012). Transforming knowledge to skill: Evaluating the consultation competence of novice school-based consultants. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, *64*, 8-28. doi: http://dx.doi.org/10.1037/a0027741

Newell, M., & Newman, D. S. (2014). Assessing the state of evidence in consultation training: A review and call to the field. En W. P. Erchul, & S. M. Sheridan (Eds.), *Handbook of research in school consultation*. *Second edition*. (pp. 421–449). New York: Routledge.

Onrubia, J. (2014). *El apoyo a los procesos de mejora de la práctica educativa*. Ponencia invitada al 3er Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE-14). Segovia.

Pérez Cabaní, M L., & Carretero, R. (2009). Els sabers professionals de l´assessor psicopedagògic. *Àmbits de psicopedagogia: Revista Catalana de Psicopedagogia I Educació, 25*, 25-28.

Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagògica. (Vol. 1)*. Barcelona. Graó.

Pinya, C., & Rosselló, M. (2015). El asesor de formación permanente del profesorado: perfil, trayectoria y funciones. *Revista Complutense de Educación*, *26*, 661-678. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_rced.2015.v26.n3.44642

Posner, G. P., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, *66*, 211–227. doi: 10.1002/sce.3730660207

Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez-Echeverría, P., Mateos, M., Martín, E., & De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

Reschly, D. J. (1993). A review of continuing education programs. En J. E. Zins, T. R. Kratochwill, & S. N. Ellicot (Eds.), *Handbook of consultation services for children* (pp. 351-372). San Francisco: Jossey Bass.

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

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

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

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

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

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

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

Rosenfield, S., Levinsohn-Klyap, M., & Cramer, K. (2010). Educating consultants for practice in the schools. En E. Vazquez, T. D. Crespi, & C. Riccio (Eds.), *Handbook of education, training and supervision of school psychologists in school and community (Vol. I)* (pp. 259–278). New York: Routledge.

Rosenfield. S., Silva, A., & Gravois, T. (2007). Bringing instructional consultation to scale: Research and development of IC and IC teams. En W. Erchul & S. Sheridan (Eds.), *Handbook of research in school consultation: Empirical foundations for the field* (pp. 203-223). New York: Erlbaum.

Ruiz, C. M., & Seijo, J. C. T. (2014). Asesoramiento y mediación de conflictos en los procesos de mejora escolar. *Innovación educativa, 24.* Recuperado de http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/viewFile/1920/2097

Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, *91*, 55- 77. doi: http://dx.doi.org/10.1174/021037000760087865

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

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

Sandoval, J. (2003). Constructing conceptual change in consultee-centered consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 14*, 251-261. doi: 10.1080/10474412.2003.9669488

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

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

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

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

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

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

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

Sheridan, S. M., & Gutkin, T. B. (2000). The ecology of school psychology: Examining and changing our paradigm for the 21st century. *School Psychology Review*, *29*, 485 501.

Sheridan, S. M., & Kratochwill, T. R. (1992). Behavioral parent-teacher consultation: Conceptual and research considerations. *Journal of School Psychology, 30*, 117-139. doi: https://doi.org/10.1016/0022-4405(92)90025-z

Sheridan, S. M., & Kratochwill, T. R. (2008). *Conjoint behavioral consultation: Promoting family-school connections and interventions*. New York: Springer.

Showers, J., & Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational Leadership*, *53*, 12- 16.

Solari, M. (2015). *El proceso de configuración de la identidad profesional de una orientadora educativa novel. Un estudio de caso.* Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.

Solé, I. (1997). La concepción constructivista y el asesoramiento a centros. *Infancia y aprendizaje*, *77*, 77-95. doi: http://dx.doi.org.sire.ub.edu/10.1174/021037097761403262

Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica.* Barcelona: Horsori.

Solé, I. (2005). Formación continua y competencia profesional de los asesores psicopedagógicos. En C. Monereo, & J. I. Pozo (Eds*.), La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 273-286). Barcelona: Graó.

Solé, I., & Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E. Martín, & I. Solé (Coords.), *Orientación educativa: Modelos y estrategias de intervención*. Barcelona: Graó.

Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Swaffield, S. (2008) Critical friendship, dialogue and learning, in the context of Leadership for Learning. *School Leadership & Management: Formerly School Organization*, 28, 323-336. doi: 10.1080/13632430802292191

Tapia, G. (2008). Formación para el asesoramiento a las escuelas: Un proceso emergente en México. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12* (1). Recuperado de: https://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL6.pdf.

Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1991). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context.* New York: Cambridge University Press.

Thomson, Ch. (2013). Collaborative consultation to promote inclusion: voices from the classroom. *International Journal of Inclusive Education*, *17*, 882-894. doi: http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2011.602535

Truscott, S. D., Kreskey, D., Bolling, M., Psimas, L., Graybill, E., Albritton, K., & Schwartz, A. (2012). Creating consultee change: A theory-based approach to learning and behavioral change processes in school-based consultation. *Consulting Psychology Journal-Practice and Research, 64*, 63-82. doi: https://doi.org/10.1037/a0027997

Truscott, D. M., & Truscott, S. D. (2004). A professional development model for the positive practice of school-based reading consultation. *Psychology in the Schools, 41*, 51-65. doi: https://doi.org/10.1002/pits.10138

Tysinger, P. D., Tysinger, J. A., & Diamanduros, T. (2009). Teacher expectations on the directiveness continuum in consultation. *Psychology in the Schools, 46*, 319-332. doi: 10.1002/pits.20378

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

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

Vélaz de Medrano, C., Manzanares Moya, A., López Martín, E., & Manzano Soto, N. (2013). Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio empírico en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación, Extraordinario,* 261-29. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Esther_Lopez-Martin/publication/258705456_re201311/links/0c960528dcb628baa3000000.pdf

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

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

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

Yin, R. K. (2006). Case Study Methods. En J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 111-122). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ysseldyke, J. E., Burns, M., Dawson, P., Kelley, B., Morrison, D., Ortiz, S., Rosenfield, S., & Telzrow, C. (2006). *School psychology: A blueprint for training and practice III*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Ysseldyke, J., Burns, M. K., & Rosenfield, S. (2009). Blueprints on the future of training and practice in school psychology: What do they say about educational and psychological consultation? *Journal of Educational and Psychological Consultation, 19*, 177-196. doi: http://dx.doi.org/10.1080/10474410903106448

Anexos

Anexos:

Anexo-1. Programa de formación para asesores psicopedagógicos desde un modelo educacional constructivo de asesoramiento.

Anexo-2. Guion de entrevista inicial para el asesor-formador para recoger la previsión del programa de formación y sus expectativas sobre el proceso.

Anexo-3. Guion de entrevista para recuperar las expectativas de las asesoras participantes del programa de formación.

Anexo-4. Cuestionario a las asesoras para recoger sus expectativas sobre el proceso de formación en el que participarán.

Anexo-5. Cuestionario de seguimiento a las asesoras para conocer su percepción sobre el desarrollo de las sesiones de esta fase intensiva.

Anexo-6. Guion de entrevista final dirigida al asesor-formador para conocer su percepción sobre el proceso de formación durante el desarrollo de la fase intensiva.

Anexo-7. Ejes de reflexión para el grupo de enfoque con los participantes de la formación al finalizar la fase intensiva, para valorar su percepción sobre el proceso de formación hasta el momento.

Anexo-8. Guion de entrevista inicial para el asesor-formador para conocer su planeación y expectativas sobre la fase de acompañamiento.

Anexo-9. Guion de entrevista final dirigida al asesor-formador para conocer su percepción sobre el desarrollo de la fase de acompañamiento y al finalizar el proceso de formación**.**

Anexo-10. Entrevista final con las asesoras participantes de la formación al finalizar la fase de acompañamiento, para valorar su percepción sobre el proceso de formación y los procesos de asesoramiento.

Anexo-11. Guion de entrevista inicial para las asesoras, con la intención de recoger sus previsiones y expectativas sobre los procesos de asesoramiento que desarrollarán.

Anexo-12. Cuestionario inicial a los profesores participantes de los procesos de asesoramiento para recuperar sus expectativas sobre el proceso en el que participarán.

Anexo-13. Formato de auto-informe de las sesiones de asesoramiento.

Anexo-14. Cuestionario de seguimiento a los profesores para conocer su percepción sobre el desarrollo de los procesos de asesoramiento hasta el momento.

Anexo-15. Entrevista final con los participantes de la formación al finalizar la fase de acompañamiento, para valorar su percepción sobre el proceso de formación.

Anexo-16. Cuestionario final dirigido a las profesoras y profesores participantes de los procesos de asesoramiento para recuperar su percepción sobre lo acontecido.

Anexo-1

Programa de formación para asesores psicopedagógicos desde un modelo educacional constructivo de asesoramiento

Justificación del Programa:

Las opciones de formación que se brindan a los asesores psicopedagógicos, a nuestro parecer, deberían considerar en su diseño por lo menos tres cuestiones importantes; en primer lugar, ofrecer un modelo teórico de referencia que les permita sustentar y guiar sus intervenciones; en segundo lugar, brindarles la oportunidad de desplegar aquellas competencias que les permitan desarrollar procesos de asesoramientos cada vez más eficaces, y con miras a lograr mejoras importantes en las prácticas de los profesores asesorados y; en tercer y último lugar, considerar su contexto de práctica, como elemento que le permita analizar y reflexionar sobre su quehacer cotidiano.

Considerando lo anteriormente expuesto, se plantea desarrollar un programa de formación que consienta a los asesores participantes, por un lado, a conocer y comprender las premisas que sustentan el modelo educacional constructivo de asesoramiento (Bassedas, 1998; De la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano, 2005a, 2005b; Huguet, 1993; Marchesi y Martín, 1998; Martín y Solé, 1990; Solé 1997; 1998; Solé y Monereo, 1996) y; por otro, el perfeccionamiento de ciertas competencias que les dé la oportunidad de ayudar a la mejora de las prácticas educativas de los profesores que participan de estos procesos de asesoramiento.

La estrategia de asesoramiento educacional constructivista (Lago y Onrubia, 2011) será el eje vertebrador de este programa de formación, ya que las actividades, recursos y materiales están seleccionados para lograr la comprensión de sus componentes (fases, procedimientos básicos, tareas y recursos discursivos) y su posterior aplicación en procesos de asesoramiento.

A continuación, se presentará de manera más detallada cada una de las sesiones que integran el programa (objetivos de cada sesión, actividades, tiempos, recursos, productos, etc.).

Sesión 1. Introducción al modelo educacional constructivo de asesoramiento psicopedagógico.

Contenido

1.1. El modelo educacional constructivo de asesoramiento psicopedagógico.

1.2. La estrategia de asesoramiento educacional constructivista.

Descripción

El modelo educacional constructivo de asesoramiento psicopedagógico nos propone adoptar una visión del asesoramiento en el cual, los participantes construyen colaborativamente soluciones a problemas o necesidades de los profesores mediante el diseño y desarrollo de procesos de cambio y mejora de sus prácticas. La estrategia de asesoramiento educacional constructivista ayuda a concretar el diseño, desarrollo y valoración de procesos de asesoramiento enmarcados en este modelo y, se concretiza, en una secuencia de fases y procedimientos básicos, así como en un conjunto de tareas y recursos discursivos que el asesor debe combinar para construir tanto los proceso de colaboración como los cambios en los contenidos de mejora de forma conjunta con los profesores asesorados.

Objetivo de la sesión:

Compartir los planteamientos teóricos del modelo educacional constructivo de asesoramiento y de la estrategia de asesoramiento educacional constructivista, a través de la presentación y discusión de los fundamentos teóricos y momentos que la integran, con la intención de que los participantes comprendan la visión del asesoramiento que propone este modelo y de cómo desarrollar procesos de asesoramiento desde esta perspectiva.

Productos:

- Esquema que integre las características del modelo educacional constructivo de asesoramiento.
- Reflexión escrita sobre lo que aporta esta visión a su forma de desarrollar los procesos de asesoramiento.

Materiales

Lecturas

- Monereo, C. & Solé, I. (1996) El modelo de asesoramiento educacional constructivo: dimensiones y críticas. En C. Monereo, & I. Solé (Eds.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 15-32). Madrid: Alianza.

- Lago, J. & Onrubia, J. (2011) Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. En E. Martín, & J. Onrubia (Coords.), *Orientación Educativa. Procesos de Innovación y Mejora de la Enseñanza* (pp. 11-32). Barcelona: Graó

Actividades

Antes de la sesión.

1. El asesor-formador, deberá hacer llegar a los participantes, los textos que serán necesarios analizar antes de la sesión, acompañados de los ejes de reflexión que guiarán el análisis de los mismos.
2. Los participantes deberán revisar y analizar el texto "Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas". Elaborando al concluir su lectura, un texto que plasme las premisas básicas que sustenta este modelo.
3. Revisar y analizar las páginas 1 a la 8 del texto "Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas", con la consigna de identificar aquellas ideas que les parecen relevantes porque: aportan ideas nuevas sobre cómo desarrollar su función, les generan dudas o confusión y aquellas ideas que les parezcan difíciles de concretar en la práctica, argumentando sus respuestas.

Durante la sesión

1. En plenaria, el asesor-formador hace una breve introducción acerca de la tarea que pretende desarrollar con este proceso formativo y comparte con los participantes la organización y forma de trabajo bajo la cual se llevarán a cabo las actividades.
2. Se les solicita a los participantes que comenten si están de acuerdo con la forma de trabajo o si existen propuestas que puedan mejorar lo planteado. Se toman acuerdos acerca de las funciones y roles que desempeñaran para lograr la consecución del objetivo general del programa de formación, quedando registrados de manera explícita en un documento que nos permita volver a él si alguno de los participantes no cumple con lo acordado.
3. Posterior a la introducción e integrados en equipos, los participantes compartirán lo que han analizado y construido del texto "El modelo de asesoramiento educacional constructivo: dimensiones y críticas".
4. En plenaria, los equipos comparten lo identificado, llegando a construir significados compartidos acerca de estas premisas. El asesor-formador recupera lo

construido y hace una síntesis de las conclusiones con apoyo de una presentación en power point.

5. En plenaria los participantes comparten la conclusiones a las que llegaron sobre el análisis del texto "Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas" centrándose en los siguientes puntos: ideas nuevas que les ayudan a desarrollar su función, las dudas o ideas que generan confusión y aquellas ideas que les parezcan difíciles de concretar en la práctica, argumentando sus respuestas.
6. El asesor-formador guiará las intervenciones para que todos los participantes comenten y puedan expresar sus inquietudes.
7. El asesor-formador realizará una breve introducción a la estrategia de asesoramiento educacional constructivista, presentando de manera general las fases, procedimientos básicos, tareas y recursos discursivos que la integran.
8. Al concluir la presentación se dará tiempo para que los participantes compartan algunas dudas o comentarios acerca de lo presentado por el asesor-formador.
9. De manera individual los participantes elaborarán un texto donde expresen su reflexión sobre lo que ellos consideren que aporta esta visión a su forma de desarrollar los procesos de asesoramiento.

Después de la sesión

1. Los participantes deberán elaborar el relato de una experiencia de asesoría, centrado en la delimitación del contenido de mejora del proceso de asesoramiento, tratando de incluir en él, aquellas actuaciones que realizaron, las dificultades que enfrentaron y los logros alcanzados.

Sesión 2. Presentación y discusión de la Fase 1. Análisis y negociación de la demanda y definición conjunta de los objetivos y proceso de asesoramiento.

Contenido

2.1. Fase 1. Análisis y negociación de la demanda y definición conjunta de los objetivos y proceso de asesoramiento.

2.2. Análisis de la práctica asesora.

Descripción

La estrategia de asesoramiento educacional constructiva propone que, para lograr la mejora de las prácticas educativas de los profesores, el proceso de asesoramiento debe desarrollar ciertas fases (etapas) en el proceso de resolución conjunta de los problemas que se presentan como objeto o contenido del asesoramiento. La primera de estas fases es la que se denomina "Análisis y negociación de la demanda y definición conjunta de los objetivos y proceso de asesoramiento", la cual tiene como intención crear las condiciones previas para promover el cambio de una manera negociada y consensuada entre el asesor y los asesorados.

Objetivo de la sesión:

Que los participantes:

Identifiquen y comprendan los procedimientos básicos que conforman esta fase de la estrategia de asesoramiento, a través de la revisión bibliográfica, del análisis de casos y/o de actividades prácticas, con la finalidad de que puedan incorporar posteriormente en su actividad asesora, estos procedimientos.

Productos:

- Conclusiones individuales, sobre el análisis de su práctica a la luz de los planteamientos teóricos.
- Protocolo de actuaciones.

Materiales

- Relato de una experiencia de asesoría, centrado en la delimitación del contenido de mejora del proceso de asesoramiento.
- Extractos de textos que enmarquen los procedimientos de la Fase 1. "Análisis y negociación de la demanda y definición conjunta de los objetivos y proceso de asesoramiento" de la estrategia de asesoramiento.

Actividades.

Antes de la sesión.

1. El asesor-formador, deberá enviar un correo electrónico solicitando el relato de una experiencia de asesoría, centrado en la delimitación del contenido de mejora

del proceso de asesoramiento, así como los ejes que les ayudarán a su construcción.

2. Los participantes deberán elaborar el relato de una experiencia de asesoría, centrado en la delimitación del contenido de mejora del proceso de asesoramiento, tratando de incluir en él, aquellas actuaciones que realizaron, las dificultades que enfrentaron y los logros alcanzados.

Durante la sesión

1. El asesor-formador solicita a los participantes que en pequeños grupos (4 integrantes), compartan el relato que elaboraron. Uno de los integrantes del equipo, será el encargado de regular las intervenciones y de registrar los comentarios de sus compañeros, considerando los siguientes puntos: Cómo fue que llevaron a cabo el análisis y la negociación de la demanda de asesoría y la definición de los objetivos y el proceso de asesoramiento; qué dificultades enfrentaron y, si lograron, o no, llegar a un acuerdo con los asesorados.
2. En plenaria el moderador de cada grupo, comentará lo que construyeron al interior de los equipos planteando las dificultades que enfrentaron.
3. Integrados en los mismos equipos (4 integrantes), realizarán el análisis de algunos extractos de textos que caracterizan los procedimientos que conforman esta fase. La dinámica de trabajo será la siguiente. Cada integrante revisará los extractos centrándose en uno de los cuatro procedimientos que integra la fase. Posterior a ello, deberá compartir al resto del equipo el procedimiento y planteará una propuesta de cómo llevarlo a cabo.
4. En plenaria los participantes comparten lo que realizaron al interior de los equipos y el asesor-formador recabará esa información. Para integrarla se les pedirá a los equipos que hablen primero de un procedimiento y la propuesta de cómo llevarlo a cabo. El resto de los compañeros y el asesor-formador harán comentarios y sugerencias para mejorar esa propuesta y como producto final se tendrá una serie de sugerencias que podrían ser consideradas para desarrollar esta fase en futuros procesos de asesoría.
5. Para concluir la sesión se les plantea que de manera individual diseñen un protocolo que les permita ayudar a los profesores a definir y concretar el contenido de asesoramiento, considerando que las necesidades individuales muchas veces quieren prevalecer sobre las colectivas. Pensar, cuáles serían las

preguntas, los ejes de reflexión, los acuerdos y compromisos, que serían necesarios definir, para que esta primera fase se desarrolle de manera eficaz.

6. En plenaria se comparten los protocolos construidos y se plantean algunas sugerencias de mejora por parte de los participantes y asesor-formador.

Después de la sesión

1. El asesor-formador, envía el listado de materiales bibliográficos que será necesario que lleven a esta sesión.
2. Los participantes deberán organizarse para contar con todos los materiales bibliográficos solicitados para poderlos llevar a la sesión.

Sesión 3. Presentación y discusión de la Fase 2. Registro y análisis de las prácticas educativas y formulación de la propuesta de mejora.

Contenido

3.1. Fase 2. Registro y análisis de las prácticas educativas y formulación de la propuesta de mejora.

3.2. Análisis de casos.

Descripción

La estrategia de asesoramiento educacional constructiva propone, que, para lograr la mejora de las prácticas educativas de los profesores, el proceso de asesoramiento debe desarrollar ciertas fases (etapas) en el proceso de resolución conjunta de los problemas que se presentan como objeto o contenido del asesoramiento. La segunda de estas fases es la que se denomina “Registro y análisis de las prácticas educativas y formulación de la propuesta de mejora”, la cual tiene como intención ayudar al grupo de profesores en hacer ágil y efectiva la triangulación entre la recogida y la reflexión sobre la práctica, contraste y discusión de documentos referidos a ella, y propuestas de concreción de las mejoras, teniendo en cuenta que el objetivo es este último.

Objetivo de la sesión:

Que los participantes:

Identifiquen y comprendan los procedimientos básicos que conforman esta fase de la estrategia de asesoramiento, a través de la revisión bibliográfica, del análisis de casos y/o

de actividades prácticas, con la finalidad de que puedan incorporar posteriormente en su actividad asesora, estos procedimientos.

Productos:

- Instrumentos para recoger y analizar las prácticas de los profesores.
- Diseño de una sesión de trabajo para analizar documentos e informes y experiencias sobre las necesidades educativas objeto de asesoramiento.

Materiales

- Extractos de textos que enmarquen los procedimientos de la Fase 2. Registro y análisis de las prácticas educativas y formulación de la propuesta de mejora de la estrategia de asesoramiento.
- Caso para analizar.
- Materiales bibliográficos que se han distribuido desde el inicio del proceso de reforma.

Actividades.

Antes de la sesión.

1. El asesor-formador, envía a los participantes las conclusiones a las que se llegaron en la sesión anterior. Así como el listado de materiales bibliográficos que será necesario que lleven a esta sesión.
2. Los participantes deberán organizarse para contar con todos los materiales bibliográficos solicitados para poderlos llevar a la sesión.

Durante la sesión

1. El asesor-formador, al iniciar la sesión solicitará a los participantes que, a través de una lluvia de ideas, comenten sus saberes previos acerca de esta fase. Dando respuesta a dos interrogantes: ¿Cuál creen que es la intención de esta fase en el proceso de asesoramiento? y ¿qué procedimientos podrían ser indispensables para llevarla a cabo?
2. De manera individual analizarán algunos extractos de textos que expongan los procedimientos de esta fase, identificando las actuaciones que caracterizan a cada uno de los procedimientos.

3. Una vez identificadas las actuaciones principales de estos procedimientos, analizar su práctica reflexionando acerca de: a) Si habitualmente realizan algunos de estos procedimientos en su práctica, si su respuesta es positiva, ¿cada cuánto y cómo lo hacen?; b) ¿Qué herramientas han empleado para llevarlas a cabo? Y c) ¿Qué dificultades han enfrentado?
4. Se integran en equipos de 4 y comparten las respuestas del análisis anterior. Cuando hayan finalizado, dar respuesta a los siguientes cuestionamientos: ¿qué elementos consideran más fáciles de integrar a su práctica asesora? ¿qué elementos consideran más difíciles? ¿Qué dificultades podrían presentarse para concretar estos procedimientos?
5. En plenaria se pone en común lo analizado y se solicita den respuesta a la siguiente pregunta: ¿Qué competencias tendrían que desarrollar para concretar estos procedimientos en su práctica asesora?
6. Dividendos en cuatro equipos se plante la realización de lo siguiente:
    a. Equipos 1 y 3. Realizará actividad práctica, relacionada con el procedimiento: recogida y análisis de las prácticas educativas respecto a los contenidos de asesoramiento.
    b. Equipos 2 y 4. Realizará actividad práctica, relacionada con el procedimiento: análisis de documentos, informes y experiencias sobre las necesidades educativas objeto de asesoramiento.
7. Una vez que han concluido la actividad el equipo 1 y 4 comparten al resto de los asistentes el instrumento diseñado y la sesión elaborada. Los equipos 2 y 3 aportan las ideas de su trabajo que son importantes integrar en estos dos instrumentos.
8. Para finalizar la sesión, y considerando las actividades realizadas, en plenaria, enriquecer el cuestionamiento planteado en la actividad 5. Dando respuesta al siguiente cuestionamiento: ¿Qué competencias tendrían que desarrollar para concretar estos procedimientos en su práctica asesora?

Después de la sesión

1. Los integrantes de los equipos harán llegar al resto de sus compañeros, los productos elaborados en la actividad 6 de esta sesión. Para que todos cuenten con algunas estrategias para poder concretar esta fase en procesos de asesoramiento futuros.

2. Los participantes deberán revisar los productos de las sesiones anteriores con la intención de identificar algunas dudas que se les hayan presentado para comentarlas al inicio de la sesión.

Sesión 4. Presentación y discusión de la Fase 3. Diseño de las mejoras de las prácticas educativas.

Contenido

4.1. Fase 3. Diseño de las mejoras de las prácticas educativas.

4.2. Análisis de la práctica asesora.

Descripción

La estrategia de asesoramiento educacional constructiva propone, que, para lograr la mejora de las prácticas educativas de los profesores, el proceso de asesoramiento debe desarrollar ciertas fases (etapas) en el proceso de resolución conjunta de los problemas que se presentan como objeto o contenido del asesoramiento. En esta tercera fase "Diseño de las mejoras de las prácticas educativas", es necesario cuidar la viabilidad de las mejoras, diseñando materiales que realmente las permitan llevarlas a cabo, realizando pequeñas experiencias de su uso y acordando los procesos de introducción definitiva en términos de que todos los miembros del grupo se sientan reconocidos y capaces de llevarlos a cabo.

Objetivo de la sesión:

Que los participantes:

Identifiquen y comprendan los procedimientos básicos que conforman esta fase de la estrategia de asesoramiento, a través de la revisión bibliográfica, del análisis de casos y/o de actividades prácticas, con la finalidad de que puedan incorporar posteriormente en su actividad asesora, estos procedimientos.

Productos:

- Propuestas para los profesores para mejorar el uso del diario de trabajo de la educadora.
- Instrumentos de apoyo a los profesores para analizar las evidencias de sus alumnos en el campo formativo de lenguaje y comunicación.

Materiales

- Extractos de textos que enmarquen los procedimientos de la Fase 3. “Diseño de las mejoras de las prácticas educativas” de la estrategia de asesoramiento.
- Programa de Educación Preescolar 2011.
- Diarios de trabajo de algunas educadoras para analizar.

Actividades.

Antes de la sesión.

1. Los participantes deberán revisar los productos de las sesiones anteriores con la intención de identificar algunas dudas que se les hayan presentado para comentarlas al inicio de la sesión.

Durante la sesión

1. El asesor-formador solicita a los participantes que, en plenaria, compartan las dudas, inquietudes o ideas que les hayan surgido después de la sesión anterior, con la intención de que, entre todos, podamos aportar ideas para aclararlas o enriquecer nuestras concepciones acerca de los contenidos trabajados.
2. Para introducir el contenido, el asesor-formador, pide a los participantes que en el cuadro que se encuentra pegado en la pared, escriban aquellos procedimientos que serían necesarios desarrollar para poder llevar a cabo esta fase, así como los posibles recursos que necesitarían y el tiempo que podría emplearse para concretarla.
3. Integrados en 4 equipos, los participantes analizarán los extractos de los textos de acuerdo a cada uno de los procedimientos y organizados de la siguiente manera responderán a los siguientes cuestionamientos: ¿habitualmente realizan algunos de estos procedimientos en su práctica? si su respuesta es positiva, ¿cada cuánto y cómo lo hacen?; b) ¿Qué herramientas han empleado para llevarlas a cabo? Y c) ¿Qué dificultades han enfrentado? Es necesario que cada uno de los participantes registre en una hoja o en su cuaderno, la información que se construye al interior de los equipos.
    a. Equipo 1. Delimitación de cada una de las propuestas.
    b. Equipo 2. Análisis conjunto de los cambios a introducir.

c. Selección y elaboración de los materiales e instrumentos de los cambios a introducir.
d. Acuerdo del proceso de introducción y evaluación de las mejoras.

4. Para esta actividad se descomponen los equipos iniciales y se conforman unos nuevos donde, haya un participante de cada equipo anterior. Es decir, los 4 nuevos equipos estarán integrados por un participante del equipo 1, uno del equipo 2, uno del equipo 3 y otro del equipo 4. Una vez ubicados en los equipos, compartirán el producto elaborado en el equipo anterior. Con la intención de identificar las similitudes y diferencias de las respuestas y las dificultades y formas de afrontar la fase de cada uno de los asesores. Una vez concluida la ronda. Dar respuesta la siguiente pregunta ¿qué conocimientos, habilidades y actitudes tendrían que desarrollar para concretar estos procedimientos en su práctica asesora?
5. En plenaria los equipos comparten lo construido al resto del grupo y los compañeros complementará si es necesario. El asesor-formador toma nota de las aportaciones de los equipos.
6. En parejas, analizar el siguiente caso que se ubica en el procedimiento "Delimitación de cada una de las propuestas de mejora":

"En las fases anteriores, se ha identificado un problema que podría ser tratado a lo largo del proceso de asesoramiento. En esta fase se deben diseñar las propuestas de mejora que deberán introducirse en las prácticas del profesorado. Sabiendo esto, y considerando que el contenido de mejora que se va abordar se relaciona con la mejora de las prácticas evaluativas de los profesores, en particular del uso del diario de trabajo de la educadora"

7. Diseñar tres propuestas que podrían plantearse a los profesores para mejorar el uso de este instrumento de análisis de su práctica pedagógica. Recordando que no se trata de imponer o dar soluciones inmediatas sino de consensar con el grupo de profesores si la propuesta de cambio es viable por el tiempo y las condiciones. Se presentan las propuestas y el resto del grupo hace sugerencias y comentarios.
8. Una vez concluidas las presentaciones, el asesor-formador, puntualiza algunas cuestiones importantes con relación a este procedimiento, ayudando a los asesores a su mejor comprensión.
9. Para concluir la sesión el asesor, les pide a los participantes que, en plenaria, realicen algunos comentarios acerca de: la viabilidad de llevar a cabo estos

procedimientos en su práctica asesora, qué ventajas, si las hay, tiene esta fase y procedimientos en la mejora de sus procesos de asesoramiento.

Después de la sesión

1. El asesor-formador debe, organizar las conclusiones que los participantes construyeron. Analizar las posibles dificultades que han comentado los asesores participantes en la formación y elaborar algunos comentarios y sugerencias que le permita compartir algunas propuestas para desarrollar estos procedimientos en sus futuros procesos formativos.
2. Los participantes deberán elaborar un listado de dudas o inquietudes y dificultades a las que se podrían enfrentar en la puesta en marcha de las fases y los procedimientos.

Sesión 5. Presentación y discusión de las Fases 4 "Colaboración en la implementación, seguimiento y ajuste de las mejoras" y, la fase 5 "Evaluación del proceso de trabajo conjunto, de la implementación de la mejora y de la continuidad o reformulación del objetivo del plan de mejora".

Contenido

5.1. Fase 4. "Colaboración en la implementación, seguimiento y ajuste de las mejoras"

5.2. Fase 5 "Evaluación del proceso de trabajo conjunto, de la implementación de la mejora y de la continuidad o reformulación del objetivo del plan de mejora".

Descripción

La estrategia de asesoramiento educacional constructiva propone, que, para lograr la mejora de las prácticas educativas de los profesores, el proceso de asesoramiento debe desarrollar ciertas fases (etapas) en el proceso de resolución conjunta de los problemas que se presentan como objeto o contenido del asesoramiento. Las fases que se abordarán en esta sesión, tiene como intención revisar, valorar y replantear las mejoras introducidas a la práctica de los profesores, a través de un trabajo colaborativo y reconociendo la importancia de este proceso de evaluación como oportunidad de reformular objetivos y acciones.

Objetivo de la sesión:

Que los participantes:

Identifiquen y comprendan los procedimientos básicos que conforman estas fases de la estrategia de asesoramiento, a través de la revisión bibliográfica, del análisis de casos y/o de actividades prácticas, con la finalidad de que puedan incorporar posteriormente en su actividad asesora, estos procedimientos.

Productos:

- Conclusiones individuales, acerca de las ventajas que observan al desarrollar los procedimientos de estas fases en sus procesos de asesoramiento.

Materiales

- Listado de dudas o inquietudes que se les han presentado hasta el momento, con relación a las fases revisadas y los procedimientos que se proponen en cada una de ellas.
- Programa de Educación Preescolar 2011.
- Extractos de textos que enmarquen los procedimientos de la Fase 1. “Análisis y negociación de la demanda y definición conjunta de los objetivos y proceso de asesoramiento” de la estrategia de asesoramiento.

Actividades.

Antes de la sesión.

1. El asesor-formador, deberá enviar un correo electrónico a los asesores recordándoles la importancia de traer a la sesión el listado que se dejó como trabajo extra-clase.
2. Los participantes deberán elaborar un listado de dudas o inquietudes y dificultades a las que se podrían enfrentar en la puesta en marcha de las fases y los procedimientos de la estrategia de asesoramiento.

Durante la sesión

1. El asesor-formador al inicio de la sesión, solicita que se reunan en parejas, y comparten el listado de dudas, inquietudes y dificultades a las que se podrían enfrentar en la puesta en marcha de las fases y los procedimientos de la estrategia de asesoramiento vistas hasta el momento. Discutir algunas propuestas de solución a lo que plantean y plasmar esas propuestas en una hoja de rotafolio en un cuadro como el siguiente.

Dudas, inquietudes y dificultades	Propuestas de solución.

2. En plenaria cada una de las parejas, comentará lo que construyeron planteando las dificultades que podrían enfrentar y las soluciones planteadas.
3. El asesor-formador sintetiza las ideas y comparte sus conclusiones sobre lo comentado.
4. Se organiza al grupo considerando lo siguiente. Se numeran los participantes del 1 al 4. Los asesores que les ha tocado el número 1. Analizarán la fase 4, centrándose particularmente en el procedimiento "Apoyo en la implantación, seguimiento y valoración de las mejoras". Los asesores con el número 2, analizarán lo referente al procedimiento "Delimitación y diseño de los ajustes necesarios en las mejoras". Los asesores que tiene los números 3 y 4 analizarán la fase 5 de la estrategia. Los asesores que tienen el numero 3 analizarán el procedimiento "Evaluación del proceso de trabajo conjunto, la implantación de la mejora en las prácticas del profesorado, y la incidencia en el aprendizaje de los alumnos", y los que tienen el 4 en el procedimiento "Establecimiento de acuerdos sobre la continuidad del proceso de trabajo conjunto y sobre el desarrollo de la mejora y reformulación eventual del objetivo del asesoramiento". El análisis se hace con la intención de identificar las actuaciones que deberían de estar en posibilidades de realizar para desarrollar ese procedimiento de forma eficaz.
5. Una vez realizado ese análisis se integran 4 equipos, conformados por un asesor 1, un asesor 2, un asesor 3 y un asesor 4. La tarea consistirá en compartir lo identificado en los textos y encargarse de que cada uno de los integrantes comprendan lo que demanda de ellos la puesta en marcha de estas fases.
6. Una vez concluida la actividad, de manera individual llenarán un cuadro como el siguiente:

Fase 4. Colaboración en la implantación, seguimiento y ajuste de las mejoras.			
Procedimiento:	¿Cómo han desarrollado este procedimiento en procesos de asesoría anteriores?	¿Qué dificultades han enfrentado?	¿Qué podrían mejorar considerando lo analizado?
a. Apoyo en la implantación, seguimiento y valoración de las mejoras			
b. Delimitación y diseño de los ajustes necesarios en las mejoras.			
Fase 5. Evaluación del proceso de trabajo conjunto, de la implantación de la mejora y de la continuidad o reformulación del objeto plan de orientación.			
a. Evaluación del proceso de trabajo conjunto, la implantación de la mejora en las prácticas del profesorado, y la incidencia en el aprendizaje de los alumnos.			
b. Establecimiento de acuerdos sobre la continuidad del proceso de trabajo conjunto y sobre el desarrollo de la mejora y reformulación eventual del objetivo del asesoramiento.			

7. En plenaria se comparte lo construido de manera individual y se llegan a conclusiones, el asesor-formador, guía las intervenciones, procurando que todos los integrantes del grupo participen y expongan sus reflexiones.
8. Divididos en dos equipos, se les distribuirá un caso, la indicación es que lo lean identificando las actuaciones que identifica como eficaces y aquellas que debería

de introducir el asesor para mejorar sus intervenciones y concretar los procedimientos de cada fase, considerando lo analizado en los textos y de lo comentado de su análisis de su práctica.

9. En plenaria el equipo uno, expone el caso, las actuaciones que identifica como eficaces y aquellas que debería de introducir el asesor para mejorar sus intervenciones y concretar los procedimientos de cada fase. Lo mismo hace el equipo dos, se comparten los casos y las sugerencias que se le hacen al asesor para desarrollar las fases.
10. El asesor-formador concluye la sesión haciendo una recapitulación de los contenidos abordados.

Después de la sesión

1. Los participantes deberán traer a la siguiente sesión, un texto que incluya el contexto en el que se va a desarrollar el proceso de asesoramiento, el contenido de mejora que se ha propuesto trabajar el colectivo de profesores, así como una breve descripción de los participantes (quiénes integran el colectivo, cuántos son, antigüedad en el servició, etc.)

Sesión 6. Diseño del plan de asesoría.

Contenido

6.1. Plan de asesoría. Un instrumento para la concreción de las mejoras.

6.2. Elementos a considerar para diseñar un plan de asesoría.

Descripción

Desde esta concepción del asesoramiento, esta estrategia puede tener diferentes usos según el momento del desarrollo del mismo. En el momento de la planificación, permite por un lado, la organización de un conjunto de propuestas para poder decidir qué procedimientos de asesoramiento se pueden priorizar, qué tipos de tareas son las más oportunas para desarrollarlos, y con qué recursos discursivos podría ser más eficaz desarrollarlo; y por otro, formular una propuesta de trabajo dirigida a delimitar y construir conjuntamente con todos los participantes el contenido del asesoramiento y el proceso de construcción de la mejora, y trazar un plan orientativo para su desarrollo.

Objetivo de la sesión:

Que los participantes:

Diseñen un plan de asesoría que les permita desarrollar un proceso de asesoramiento colaborativo, considerando la estrategia de asesoramiento analizada y, las características y necesidades del grupo de profesores con los que desarrollará su intervención, con la finalidad de trasladar los conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas en la formación a la práctica.

Productos:

- Plan de acción de los asesores.

Materiales

- Productos elaborados en las sesiones anteriores.
- Programa de Educación Preescolar 2011.
- Materiales bibliográficos distribuidos durante el proceso de reforma.
- Lago, J. & Onrubia, J. (2011) Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. En E. Martín, & J. Onrubia (Coords.), *Orientación Educativa. Procesos de Innovación y Mejora de la Enseñanza* (pp. 11-32). Barcelona: Graó.

Actividades.

Antes de la sesión.

1. Los participantes deberán traer a esta sesión, un texto que incluya el contexto en el que se va a desarrollar el proceso de asesoramiento, el contenido de mejora que se ha propuesto trabajar el colectivo de profesores, así como una breve descripción de los participantes (quiénes integran el colectivo, cuántos son, antigüedad en el servició, etc.)

Durante la sesión

1. El asesor-formador hace una breve recapitulación de los contenidos analizados en las sesiones anteriores, puntualizando algunos aspectos que sean necesarios resaltar, disipando algunas dudas que aun existan, etc. Posterior a esto, introduce la actividad de la sesión compartiendo lo que se pretende trabajar y solicita a los participantes que se agrupen en parejas.

2. De manera individual y recuperando el texto que han traído a la sesión, centrarse específicamente en la situación problemática que presenta el colectivo con el que van a desarrollar su asesoramiento y tratar de formular la problemática como un "contenido de mejora"
3. Organizarse en grupos de 4 integrantes y presentar la formulación que cada uno hizo a los compañeros del equipo. Analizar en qué medida cumple con los criterios que se señalan en el texto "Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas" (pp.7-8) para estos contenidos. Hacer lo mismo con cada uno de los contenidos formulados por los 4 integrantes.
4. Una vez que han formulado los contenidos de mejora, de manera individual pensar en las actuaciones que podrían realizar para ayudar a los profesores del centro escolar. Piensen en la/as fase/s del proceso, y realicen un primer acercamiento de cómo las podrían desarrollar.
5. Presentar el proceso planeado al equipo y discutir acerca del desarrollo de cada fase identificando las necesidades de comprensión o de profundización de las fases y aportando soluciones entre todos para resolverlas.
6. Posterior a ello, algunos de los asesores, el que así lo desee, comparte el plan de asesoría diseñado y el resto de los participantes hace preguntas o comentarios que les permitan enriquecer su trabajo.
7. Al finalizar la sesión cada uno de los participantes, contará con un esbozo de lo que podría ser su plan de asesoramiento, considerando que la planeación es flexible y las fases y los procedimientos pueden necesitar más o menor tiempo, dependiendo de la dinámica de colaboración que se logre construir con el colectivo de profesores.

Después de la sesión

1. Los profesores enviarán al asesor-formador, los planes de asesoría construidos, con la intención de integrar una carpeta para compartir con sus compañeros.
2. El asesor-formador integrará una carpeta con las planeaciones de los participantes para poder enviársela a los asesores participantes.

Sesión 7. Análisis de las tareas de construcción de la colaboración y tareas de la construcción del contenido de mejora y de los recursos discursivos del asesor.

Contenido

7.1. Tareas de construcción de la colaboración.

7.2. Tareas de construcción del contenido de mejora

7.3. Recursos discursivos del asesor

Descripción

La estrategia de asesoramiento educacional constructiva propone que, para lograr la mejora de las prácticas educativas de los profesores, el proceso de asesoramiento debe desarrollar ciertas fases (etapas) en el proceso de resolución conjunta de los problemas que se presentan como objeto o contenido del asesoramiento. Al mismo tiempo se desarrollan tareas que permiten construir la colaboración entre los implicados y aquellas otras que permitan la construcción del contenido de mejora. Los recursos discursivos, de la misma forma que lo hacen las tareas, ayudan a la concreción de las fases y procedimientos en esta estrategia. Por ello, se considera necesario, que los asesores identifiquen y comprendan cuáles deben ser esas actuaciones y recursos que les permitirán desarrollar un proceso de asesoramiento que ayude a la mejora de las prácticas educativas de los profesores participantes.

Objetivo de la sesión:

Que los participantes:

Identifiquen y comprendan las tareas de construcción de la colaboración, las tareas de la construcción del contenido de mejora y, los recursos discursivos que esta estrategia propone, a través de actividades de analisis y construcción del plan de asesoría, con la finalidad de que puedan incorporar estos elementos en su actividad asesora.

Productos:

- Plan de asesoría que integre las configuraciones de las tareas de construcción de la colaboración, las tareas de la construcción del contenido de mejora y, los recursos discursivos analizados.

Materiales

- Plan de asesoría diseñado en la sesión 6.
- Lago, J. & Onrubia, J. (2011) Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. En E. Martín, & J. Onrubia (Coords.), *Orientación Educativa. Procesos de Innovación y Mejora de la Enseñanza* (pp. 11-32). Barcelona: Graó.

Actividades.

Antes de la sesión.

1. El asesor-formador integrará una carpeta con las planeaciones de los participantes y las enviará a los asesores participantes.
2. Los participantes deberán contar con su plan de asesoría, integrando las sugerencias que hicieron el resto de los compañeros, para traerlo a esta sesión.

Durante la sesión

1. Organizados en 4 equipos. (uno por cada fase de la estrategia). Revisar el texto "Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas" (pp de la 13-15). Organizar las ideas encontradas considerando lo siguiente:
    a. Qué son las tareas de construcción de la colaboración y las tareas de la construcción de la mejora.
    b. Y cuáles son los tipos en las que se clasifican.
2. En plenaria, compartir las ideas construidas, el asesor-formador recupera la información y comenta algunas conclusiones.
3. El asesor-formador, solicitará a los participantes que en los mismos equipos diseñen una propuesta de cómo podrían incorporar los tres tipos de tareas en cada una de las fases. El equipo 1, realizará la propuesta en cuanto a la fase 1, el equipo 2, con relación a la fase 2, el equipo 3 con relación a la fase 3 y el equipo 4 con relación a las fases 4 y 5. Es importante que para el diseño de esta propuesta se consideró lo siguiente: cómo ordenar las tareas y cómo ajustar y complementar las distintas tareas propuestas para el logro de los objetivos de cada una de las fases.
4. Cada uno de los equipos expone sus propuestas argumentando las decisiones que tomaron para organizarlas así y los demás aportan comentarios centrándose en cómo ordenar las tareas y cómo ajustar y complementar las distintas tareas propuestas para el logro de los objetivos de cada una de las fases.

5. En los mismos equipos revisar las pág. 16-19 del texto “Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas” y las páginas 107-113 del capítulo 3 “una propuesta de proceso de asesoramiento”, del libro Asesoramiento psicopedagógico y mejora de la práctica educativa. Con la intención de identificar la definición que hace esta estrategia de los recursos discursivos y los tipos que propone.
6. Los equipos comentan lo identificado y el asesor-formador recupera las aportaciones a través de preguntas, aclarando dudas, complementando, etc.
7. En esos mismos equipos, los participantes escucharan un audio con la consigna de identificar los recursos discursivos empleados por el asesor y la forma en que los usan. Después de identificarlos deberán discutir si la forma en que los emplea permite la concreción del procedimiento y de las tareas de colaboración y de construcción del contenido de mejora.
8. En plenaria comparten lo identificado.
9. Para cerrar la sesión, en plenaria los participantes dan respuesta a los siguientes cuestionamientos:
    a. ¿qué dificultades representan para ellos, el incorporar las tareas y los recursos discursivos a su práctica asesora?
    b. ¿qué implicará superar esas dificultades?
    c. Si logran identificar alguna ventaja, ¿cuál sería?

Sesión 8. Valoración del proceso de formación

Contenido

8.1. Valoración del trabajo conjunto, del proceso de formación y propuestas de mejora y cambios.

Descripción

La estrategia de asesoramiento educacional constructiva propone, que, para lograr la mejora de las prácticas educativas de los profesores, el proceso de asesoramiento debe desarrollar ciertas fases (etapas) en el proceso de resolución conjunta de los problemas que se presentan como objeto o contenido del asesoramiento. Al mismo tiempo reconoce que deben existir etapas y procedimientos que permitan valorar el trabajo conjunto de los participantes de cualquier proceso de asesoramiento, con la intención de dar continuidad a las mejoras introducidas o reformular los objetivos.

Objetivo de la sesión:

Que los participantes:

Evalúen el trabajo conjunto realizado a lo largo de la formación, a través del análisis de su rol durante las actividades y el papel del asesor-formador para el cumplimiento de los objetivos, con la intención de establecer acuerdos que permitan la continuidad del trabajo desarrollado.

Productos:

- Reflexiones personales

Materiales

- Valoración realizada por el asesor-formador.

Actividades.

Antes de la sesión.

1. El asesor deberá recuperar los acuerdos tomados en la primera sesión de trabajo, ya que será un insumo para iniciar las actividades de esta sesión.

Durante la sesión

1. Para iniciar la sesión el asesor-formador, recupera los acuerdos tomados al inicio del programa, los roles que cada uno iba a desempeñar, las tareas que se iban a desarrollar, las responsabilidades de cada uno, etc.
2. Se les pide a los participantes que individualmente realicen una valoración acerca de estos aspectos, escribiendo en una hoja, en qué medida (nada, poco, mucho) consideran que esos acuerdos se han cumplido y, argumenten si el haberlos cumplido ha permitido el éxito o fracaso de las sesiones.
3. En plenaria, cada uno de los participantes comparte su valoración y comentan, aquellos aciertos o desaciertos de la formación, así como propuestas de cambio que permitan enriquecer futuros procesos formativos.
4. El asesor-formador, presenta al grupo la valoración que el realizó acerca del proceso vivido y plante algunas propuestas de mejora para comentarlas en el grupo.

5. Para concluir la sesión se toman acuerdos acerca de las sesiones de seguimiento que se desarrollarán, consensuando los roles que cada uno desempeñará, las tareas que se desarrollarán, así como las responsabilidades de cada uno.

Después de la sesión

1. Los asesores deberán enviar el plan de asesoría que desarrollarán con el colectivo docente de profesores al asesor-formador.
2. El asesor-formador deberá enviar los ejes que guiaran la elaboración de la descripción de las sesiones desarrolladas, así como, las tablas de análisis de la práctica antes de las sesiones de seguimiento pactadas.

Sesiones de seguimiento

Estas sesiones tienen como objetivo, que el asesor-formador preste las ayudas necesarias para que los asesores reflexionen sobre lo acontecido en sus procesos de asesoramiento, con la intención de identificar aquellas actuaciones, instrumentos y estrategias que serán necesarias introducir en sus intervenciones posteriores.

Las tres sesiones de seguimiento se plantean con una lógica similar. En primer lugar, tanto el asesor-formador como los asesorados deberán desarrollar algunas tareas previas, por ejemplo, los asesores realizarán algunos informes, llenarán algunos formatos de análisis de su práctica o recopilarán algunas evidencias para su interpretación; por su parte el asesor-formador deberá revisar los informes, analizar los instrumentos y plantear algunas sugerencias para presentar en las reuniones virtuales de seguimiento.

Durante la sesión, las actividades tendrán como intención poner en común estos instrumentos a través del intercambio de opiniones, comentarios y el planteamiento de algunas sugerencias para solucionar los problemas o dudas planteadas. La sesión finalizará con la toma de acuerdos que una vez consensuados y aceptados deberán introducirse en la práctica asesora de cada uno de los participantes.

Es necesario mencionar que antes de estas sesiones virtuales entre el asesor-formador y los asesores, se solicitará a los asesores que realicen una sesión presencial, con la intención de que en este espacio se pueda compartir información sobre el contexto en el que cada uno realiza su tarea, así como, los contenidos de mejora que abordan y las características de los participantes con los que realizan la intervención.

Consideramos que, si se sigue esta estructura las sesiones de seguimiento, cumplirán en gran medida con el criterio de "Brindar la importancia que amerita el seguimiento y *feedback* de los procesos de asesoría que vivan los asesores en los centros educativos", el cual, desde nuestra perspectiva, contribuye al desarrollo de las competencias necesarias para concretar la estrategia de asesoramiento bajo la que fueron formados.

A continuación, se describen las tres sesiones de seguimiento:

Sesión de acompañamiento 1.

Objetivo de la sesión

Que los participantes:

Reflexionen sobre la puesta en marcha de las primeras fases del proceso de asesoramiento que desarrollan, a través del análisis de algunos instrumentos, relatos o informes; con la finalidad de identificar las actuaciones que han desarrollado y las dificultades presentadas para la toma de decisiones que les permita mejorar sus intervenciones en las siguientes fases del proceso.

Materiales

- Auto-informe de las sesiones.
- Tabla de análisis de la práctica por fase.

Actividades

Actividades antes de la sesión

1. El asesor-formador deberá enviar el formato de auto-informe así como los instrumentos de análisis de la práctica que los participantes deben llenar.

2. Los participantes deberán elaborar por cada sesión (fase) un auto-informe que contenga de manera detallada: objetivo de la sesión, descripción narrativa de la sesión, y una valoración general de la misma

3. Los participantes deberán analizar su práctica considerando el instrumento que se les proporciono para hacerlo (por cada una de las fases que han desarrollado).

4. Los participantes deberán enviar al formador los auto-informes y las tablas, una semana antes de la reunión virtual.

5. El asesor-formador, deberá analizar y organizar estos instrumentos, así como preparar algunas preguntas y ejes de reflexión que permita la discusión y el planteamiento de propuestas de mejora.

Duración de la sesión: 2 hrs. 30 minutos aproximadamente.

Durante la sesión (opción uno)	**Tiempo**
1. El asesor-formador solicita a los participantes que, considerando la tabla de análisis de su práctica, comenten uno por uno aquellas cosas que han ido especialmente bien al desarrollar la fase que se está analizando. Este comentario debe hacerse considerando cada uno de los procedimientos que integran la fase mencionando además por qué creen que ha ido especialmente bien.	20’
2. Con la misma dinámica de la actividad anterior los participantes comparten las dificultades que enfrentaron en la puesta en marcha de esta fase.	20’
3. El asesor-formador solicita a los participantes que, considerando la tabla de análisis de su práctica, comenten uno por uno aquellas cosas que han decidido incorporar a su proceso de asesoramiento para mejorar su intervención. Este comentario debe hacerse considerando cada uno de los procedimientos que integran la fase y dando una breve explicación de la toma de decisiones.	20’
4. Como cierre de la sesión, cada uno de los participantes da respuesta al siguiente cuestionamiento: * ¿Con qué te quedas al concluir la sesión de hoy de cara a la continuación del proceso de asesoramiento?	20’’

Nota: las actividades 1, 2 y 3 se deben realizar por cada una de las fases que se analicen en la sesión de acompañamiento

Sesión de acompañamiento 2.

Objetivo de la sesión

Que los participantes:

Reflexionen sobre la puesta en marcha de las primeras fases del proceso de asesoramiento que desarrollan, a través del análisis de algunos instrumentos, relatos o informes; con la finalidad de identificar las actuaciones que han desarrollado y las dificultades presentadas para la toma de decisiones que les permita mejorar sus intervenciones en las siguientes fases del proceso.

Materiales

- Auto-informe de las sesiones.
- Tabla de análisis de la práctica por fase.

Actividades

Actividades antes de la sesión

1. El asesor-formador deberá enviar el formato de auto-informe así como los instrumentos de análisis de la práctica que los participantes deben llenar.
2. Los participantes deberán elaborar por cada sesión (fase) un auto-informe que contenga de manera detallada: objetivo de la sesión, descripción narrativa de la sesión, y una valoración general de la misma
3. Los participantes deberán analizar su práctica considerando el instrumento que se les proporciono para hacerlo (por cada una de las fases que han desarrollado).
4. Los participantes deberán enviar al formador los auto-informes y las tablas, una semana antes de la reunión virtual.
5. El asesor-formador, deberá analizar y organizar estos instrumentos, así como preparar algunas preguntas y ejes de reflexión que permita la discusión y el planteamiento de propuestas de mejora.

Duración de la sesión: 2 hrs. 30 minutos aproximadamente.

Durante la sesión	**Tiempo**
1. El asesor-formador presentará la forma en que se pretende desarrollar la sesión. Recuperará algunos puntos relevantes de la sesión anterior comentando que por ese motivo la sesión se llevará a cabo de otra manera. Es decir, durante la primera parte de la sesión analizaremos la práctica de las asesoras, discutiendo sobre su práctica y la aplicación de la estrategia en sus planteles educativos. En la segunda parte nos centraremos en comentar aquellas situaciones que les generan dudas, miedos, inseguridades acerca de las condiciones que han permitido o no el desarrollo de los asesoramientos, ya que es un tema recurrente en los mensajes o correos que las asesoras envían al formador.	10’
2. Recuperar aquellas situaciones que les generan dudas, miedos, inseguridades acerca de las condiciones que han permitido o no el desarrollo de los asesoramientos, ya que es un tema recurrente en los mensajes o correos que las asesoras envían al formador.	30’
3. El asesor-formador solicita a los participantes que, considerando la tabla de análisis de su práctica, comenten uno por uno aquellas cosas que han ido especialmente bien al desarrollar la fase que se está analizando. Este comentario debe hacerse considerando cada uno de los procedimientos que integran la fase mencionando además por qué creen que ha ido especialmente bien. Con la misma dinámica de la actividad anterior los participantes comparten las dificultades que enfrentaron en la puesta en marcha de esta fase.	20’
4. El asesor-formador solicita a los participantes que, considerando la tabla de análisis de su práctica, comenten uno por uno aquellas cosas que han decidido incorporar a su proceso de asesoramiento para mejorar su intervención. Este comentario debe hacerse considerando cada uno de los procedimientos que integran la fase y dando una breve explicación de la toma de decisiones.	20’
5. Como cierre de la sesión, cada uno de los participantes da respuesta al	15’

siguiente cuestionamiento:

* ¿Con qué te quedas al concluir la sesión de hoy de cara a la continuación del proceso de asesoramiento?

Nota: las actividades 3 y 4 se deben realizar por cada una de las fases que se analicen en la sesión de acompañamiento. Se debe considerar que si la tabla no ha sido elaborada por las asesoras anteriormente se les dará un espacio de tiempo para elaborarla durante la sesión dejando unos 25 min para su elaboración, antes de la actividad 2.

Sesión de acompañamiento 3.

Objetivo de la sesión

Que los participantes:

Reflexionen sobre la puesta en marcha de las fases realizadas en el proceso de asesoramiento que desarrollan, a través del análisis de algunos instrumentos, relatos o informes; con la finalidad de identificar las actuaciones que han desarrollado y las dificultades presentadas con la intención de tomar algunas decisiones que les permitan mejorar sus intervenciones en las siguientes fases del proceso.

Materiales

- Auto-informe de las sesiones.
- Tabla de análisis de la práctica por fase.

Actividades

Actividades antes de la sesión

1. El asesor-formador deberá enviar el formato de auto-informe así como los instrumentos de análisis de la práctica que los participantes deben llenar.
2. Los participantes deberán elaborar por cada sesión (fase) un auto-informe que contenga de manera detallada: objetivo de la sesión, descripción narrativa de la sesión, y una valoración general de la misma
3. Los participantes deberán analizar su práctica considerando el instrumento que se les proporciono para hacerlo (por cada una de las fases que han desarrollado).

4. Los participantes deberán enviar al formador los auto-informes y las tablas, una semana antes de la reunión virtual.
5. El asesor-formador, deberá analizar y organizar estos instrumentos, así como preparar algunas preguntas y ejes de reflexión que permita la discusión y el planteamiento de propuestas de mejora.

Duración de la sesión: 2 hrs. 30 minutos aproximadamente.

Durante la sesión (opción uno)	**Tiempo**
6. El asesor-formador presentará la forma en que se pretende desarrollar la sesión. Recuperará algunos puntos relevantes de la sesión anterior comentando que por ese motivo la sesión se llevará a cabo de otra manera. Es decir, durante la primera parte de la sesión analizaremos la práctica de las asesoras, discutiendo sobre su práctica y la aplicación de la estrategia en sus planteles educativos. En la segunda parte nos centraremos en comentar aquellas situaciones que les generan dudas, miedos, inseguridades acerca de las condiciones que han permitido o no el desarrollo de los asesoramientos, ya que es un tema recurrente en los mensajes o correos que las asesoras envían al formador.	10’
7. El asesor-formador solicita a los participantes que, considerando la tabla de análisis de su práctica, comenten uno por uno aquellas cosas que han ido especialmente bien al desarrollar la fase que se está analizando. Este comentario debe hacerse considerando cada uno de los procedimientos que integran la fase mencionando además por qué creen que ha ido especialmente bien. Con la misma dinámica de la actividad anterior los participantes comparten las dificultades que enfrentaron en la puesta en marcha de esta fase.	20’
8. El asesor-formador solicita a los participantes que, considerando la tabla de análisis de su práctica, comenten uno por uno aquellas cosas que han decidido incorporar a su proceso de asesoramiento para mejorar su	20’

intervención. Este comentario debe hacerse considerando cada uno de los procedimientos que integran la fase y dando una breve explicación de la toma de decisiones.

9. Una vez concluido el análisis de su práctica recuperaremos aquellas situaciones que les generan dudas, miedos, inseguridades acerca de las condiciones que han permitido o no el desarrollo de los asesoramientos, ya que es un tema recurrente en los mensajes o correos que las asesoras envían al formador. 30’
10. Como cierre de la sesión, cada uno de los participantes da respuesta al siguiente cuestionamiento: 15’

    * ¿Con qué te quedas al concluir la sesión de hoy de cara a la continuación del proceso de asesoramiento?

Nota: las actividades 1,2 y 3 se deben realizar por cada una de las fases que se analicen en la sesión de acompañamiento. Se debe considerar que si la tabla no ha sido elaborada por las asesoras anteriormente se les dará un espacio de tiempo para elaborarla durante la sesión dejando unos 25 min para su elaboración, antes de la actividad 2.

Anexo-2

(E1F) Guion de entrevista inicial para el asesor-formador para recoger la previsión del programa de formación y sus expectativas sobre el proceso.

¿Cuál es la planificación que tiene prevista para desarrollar la formación? ¿qué tienes planeado realizar para que se logren los objetivos previstos?

1. ¿Cuáles son los objetivos principales del proceso de formación que guiará?

2. ¿Cuáles son los contenidos principales de este proceso de formación?

3. De manera general, describe la organización de las sesiones que integran este programa de formación (mencionando los objetivos, contenidos, estructura de cada una de ellas, etc.).

4. ¿Qué tipo de actividades se prevén trabajar para lograr el objetivo planteado en el programa de formación? Dentro de estas actividades, existen algunas extra-sesión, es decir, que deban desarrollarse fuera de las sesiones de trabajo. Descríbelas.

5. ¿Cuentas ya, con los materiales necesarios para las sesiones? ¿Qué tipo de materiales prevés utilizar? (bibliográfico, tecnológico, audio-visual)

6. ¿Existe algún tipo de procedimiento de valoración que dé cuenta de los aprendizajes obtenidos por las asesoras?

7. ¿Cuál sería tu rol en este proceso de formación? ¿cómo piensa desempeñar ese rol durante la formación?, ¿qué tipo de tareas deberás realizar para favorecer la comprensión de los contenidos por parte de las asesoras?

¿Qué esperas de este proceso de formación? ¿cómo te lo representas? con relación a:

1) **Las características de los participantes y el ajuste del diseño del programa de formación.**

   a) ¿Qué sabes de los participantes? ¿de las prácticas de los participantes? ¿De la forma en que se acercan a los procesos de asesoramiento?
   b) ¿Crees que los contenidos que se trabajen en las sesiones serán de interés a las asesoras? ¿por qué?
   c) ¿Crees que pueda ser significativo para su trabajo? ¿por qué?
   d) ¿Cree que los contenidos aportan algo nuevo a la forma en cómo han venido desarrollando su práctica las asesoras? ¿cómo esperas que se haga evidente esta utilidad?

2) **El Proceso de formación: Los participantes dentro del proceso y al proceso mismo.**

   a) En cuanto a la puntualidad y permanencia de las asesoras ¿Qué te gustaría que aconteciera?

b) ¿Qué esperas de la participación de las asesoras durante las sesiones y a lo largo del proceso de formación?
c) ¿Crees que las actividades tal y cómo están pensadas, permitirán que las asesoras reflexionen sobre su práctica? ¿por qué? ¿cómo esperas que esto se dé?
d) ¿Qué esperas que genere esta reflexión sobre la práctica en las asesoras participantes de la formación?
e) ¿Prevés que tu rol, sea un elemento dinamizador de las sesiones? ¿cómo esperas que te perciban las asesoras?

3) Los resultados del proceso de formación en esta fase:

a) ¿Qué conocimientos esperas que las asesores adquieran al final del proceso de formación?
b) ¿Qué competencias esperas que las asesores adquieran al final del proceso de formación?
c) ¿Qué actitudes esperas que las asesores adquieran al final del proceso de formación?
d) ¿Cómo esperas que se haga evidente la adquisición de lo anterior?

Dificultades y/o previsiones favorables:

1. ¿Qué dificultades o retos pueden presentarse en el proceso de formación? ¿Tienes previstas algunas estrategias para hacerles frente? ¿cómo cuáles?

2. ¿Qué puntos fuertes identificas en el programa de formación y que pueden contribuir a que se desarrollen las sesiones de manera exitosa?

3. Una vez finalizado el diseño del programa de formación e identificado las características de las asesoras a las que va dirigida la formación ¿prevés algunas adaptaciones concretas? ¿cómo cuáles?

Anexo-3

(E1A) Guion de entrevista para recuperar las expectativas de las asesoras participantes del programa de formación.

1. ¿Qué tipo de contenidos te gustaría que se abordarán en este proceso de formación? ¿por qué?

2. ¿Qué tipo de actividades y tareas te gustaría que se desarrollaran con mayor frecuencia en las sesiones?

3. ¿Prefieres trabajar en equipo o de forma individual? ¿Prefieres hablar de casos concretos sobre tu práctica o analizar casos aislados? ¿Por qué?

4. ¿Cómo te gustaría que se desarrollaran las sesiones del proceso de formación?

5. ¿Qué esperas del asesor-formador en este proceso de formación?

6. ¿Qué tipo de relación de trabajo te gustaría que el asesor-formador estableciera con el grupo?

7. ¿Qué tipo de ayudas le gustaría recibir del asesor-formador?

8. En cuanto a tu participación ¿qué estás dispuesto a aportar para que la dinámica de las sesiones sea provechosa para todos?

9. ¿Estás dispuesto a realizar actividades extra clase, a desarrollar tareas que impliquen invertir tiempo fuera de las sesiones presenciales?

10. ¿Estás dispuesto a realizar lecturas de una sesión a otra? ¿con qué frecuencia?

11. Una vez concluida la formación ¿qué le pedirías a esta formación? Y ¿Con que quedarías satisfecha?:

    a) En cuanto a los conocimientos, habilidades y actitudes que podrías obtener y desarrollar como parte de tu formación profesional.
    b) En cuanto a los conocimientos, habilidades y actitudes que podrías obtener y desarrollar en el proceso de asesoramiento que desarrollarás.

Anexo- 4

(C1A) ***Cuestionario a las asesoras para recoger sus expectativas sobre el proceso de formación en el que participarán.***

Importante: Por favor leer lo siguiente antes de contestar el cuestionario.

El presente cuestionario tiene como intención conocer sus expectativas con relación a la formación que está a punto de iniciar, con la finalidad de valorar al final de la formación, si estas fueron cubiertas o no.

Los resultados de este cuestionario se manejarán con estricta confidencialidad y tu opinión se mantendrá anónima. Los datos generales que solicitamos al inicio del cuestionario son solo para el análisis más completo de los resultados.

INSTRUCCIONES: lee cuidadosamente cada uno de los apartados y responde a los enunciados señalando la opción que mejor refleje tu nivel de expectativas con respecto a lo que se te pregunta o aportando la información que se te solicita en la preguntas de respuesta abierta.

Datos generales:

Años de servicio:		Años de antigüedad en esta área:	
Escuela donde obtuvo el grado de licenciatura:			
Nivel máximo de estudios:			
Escuela donde obtuve el último grado de estudios:			

1. **¿Qué tipo de contenidos te gustaría que se abordarán en este proceso de formación? Enlístalos de manera jerárquica, colocando en primer lugar el que más te interese.**

   1._____

   2._____

   3._____

   4._____

   5._____

2. TAREAS Y ACTIVIDADES

Marca con una "X" las tareas/actividades que te gustaría realizar SIEMPRE, CASI SIEMPRE, CASI NUNCA o NUNCA durante el proceso de formación en el que participarás.

EL TIPO DE TAREAS Y ACTIVIDADES QUE ESPERAS DESARROLLAR EN EL PROCESO DE FORMACIÓN	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
Trabajo individual				
Trabajo por equipos				
Trabajo en grupo				
Lectura de textos				
Actividades de discusión de los contenidos				
Actividades de elaboración de material didáctico				
Análisis de mi experiencia				
Análisis de casos ficticios				
Tareas extra clase				
Hablar de mi experiencia asesora y de los problemas que he enfrentado				
Otras (indicar): _____ _____ _____ _____ _____				

3. ORGANIZACIÓN DE LAS SESIONES

1. **Recuperando experiencias de formación en las que has participando anteriormente, describe brevemente ¿Cómo te gustaría que se organizaran las sesiones de este proceso de formación?**

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

4. ROL DEL ASESOR

¿QUÉ ESPERAS DEL ASESOR-FORMADOR?	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS OCASIONE	NUNCA
Escuche tus opiniones, ideas y punto de vista				
Resuelva todas tus dudas				
Colabore contigo en la resolución de problemas				
Te diga cómo y cuándo hacer las cosas				
Reconozca tus capacidades y valore tus competencias				
Cree un clima de confianza y seguridad para expresarte				
Sea coercitivo durante las actividades				
Tenga respuestas a todas tus preguntas				
Emplee materiales novedosos e interesantes				
Sea dinámico al plantear las actividades				
Domine los contenidos de la formación				
Aporte conocimientos y materiales de profundidad teórica				
Aporte elementos prácticos o instrumentos para mejorar la intervención				

5. DISPOSICIÓN PARA EL TRABAJO.

¿QUÉ ESTAS DISPUESTO A APORTAR PARA EL MEJOR DESARROLLO DE LAS SESIONES DE TRABAJO?	MUY DISPUESTO	MEDIANAMENTE DISPUESTO	DISPUESTO	POCO DISPUESTO
Expresar mis ideas, opiniones, dudas…				
Ayudar a mis compañeros en la comprensión de las actividades y contenidos				
Participación activa en las sesiones				
A leer documentos de una sesión a otra				
Realizar algunas actividades entre las sesiones presenciales				
Cumplir con las tareas que se soliciten				
Trabajar en equipo				
Colaborar con mis compañeros				
Buscar material bibliográfico				

Dedicar tiempo extra a algunas sesiones y actividades				
Compartir mis experiencias profesionales en el ámbito del asesoramiento				

SI CREES QUE NECESITAS COMPARTIR ALGUNAS IDEAS QUE NOS PERMITAN CONOCER MEJOR TU NIVEL DE EXPECTATIVAS CON RELACIÓN AL PROGRAMA DE FORMACIÓN, TE DEJAMOS ESTE ESPACIO PARA QUE COMPARTAS ESA INFORMACIÓN:

¡GRACIAS!

Anexo-5

(CSA) ***Cuestionario de seguimiento a las asesoras para conocer su percepción sobre el desarrollo de las sesiones de esta fase intensiva***

Importante: Por favor leer lo siguiente antes de contestar el cuestionario.

El presente cuestionario tiene como intención conocer tu nivel de satisfacción con relación a las sesiones que han transcurrido en el proceso de formación del cual eres asistente, con la finalidad de valorar si han sido cubiertas tus expectativas iniciales.

De la misma manera que el cuestionario anterior, los resultados de este se manejarán con estricta confidencialidad y tu opinión se mantendrá anónima. Los datos generales que solicitamos al inicio del cuestionario son solo para el análisis más completo de los resultados.

INSTRUCCIONES: lee cuidadosamente cada uno de los apartados y responde a los enunciados señalando la opción que mejor refleja tu nivel de satisfacción con respecto a lo que se te pregunta o aportando la información que se te solicita en las preguntas de respuesta abierta.

Años de servicio:		Años de antigüedad en esta área:	
Escuela donde obtuvo el grado de licenciatura:			
Nivel máximo de estudios:			
Escuela donde obtuve el último grado de estudios:			

CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN

Hasta el momento ¿Qué tan satisfecha estas con los contenidos de la formación que has trabajado hasta el momento?:	Muy satisfecha	Satisfecha	Poco satisfecha	Insatisfecha	Muy Insatisfecha
Su relevancia para tu función asesora					
Su pertinencia para tu función asesora					
Su novedad dentro del ámbito de la formación que has recibido					
Su facilidad para comprenderlos					
La transferencia de estos conocimientos a tu práctica					

TAREAS Y ACTIVIDADES

Hasta el momento ¿Qué tan satisfecha estas con las tareas y actividades propuestas a lo largo de la formación?	Muy satisfecha	Satisfecha	Poco satisfecha	Insatisfecha	Muy Insatisfecha
Trabajo individual					
Trabajo por equipos					
Trabajo en grupo					
Lectura de textos durante las sesiones					
Actividades de discusión de los contenidos					
Actividades de elaboración de material didáctico					
Análisis de mi práctica					
Tareas extra clase					
Espacios para compartir mi experiencia					
Lectura de textos antes y después de las sesiones					
Aporta conocimientos y materiales de profundidad teórica					
Aporta elementos prácticos o instrumentos para mejorar la intervención					

Menciona aquellas actividades que no se han considerado y te gustaría que se incluyeran en el desarrollo de las sesiones:

_____
_____
_____
_____

ORGANIZACIÓN DE LAS SESIONES

¿Qué tan satisfecha estas con la forma en que se han organizado las sesiones hasta el momento?	Muy satisfecha	Satisfecha	Poco satisfecha	Insatisfecha	Muy Insatisfecha
El tiempo destinado a cada sesión					
Los tiempos destinados a cada una de las actividades					
El tipo de actividades seleccionados para la comprensión de los contenidos					
Las tareas previas a las sesiones					

La forma de organizar los equipos de trabajo					
Los materiales empleados en las sesiones (textos, ppt, etc.)					
La dinámica de las sesiones					

En las siguientes líneas plantea algunas sugerencias que permitan mejorar la organización de las sesiones siguientes:

_____
_____
_____
_____

ROL DEL ASESOR

¿Qué tan satisfecha estas con el rol del asesor a lo largo de las sesiones desarrolladas hasta el momento?	Muy satisfecha	Satisfecha	Poco satisfecha	Insatisfecha	Muy Insatisfecha
El dominio de los contenidos					
La dinamización de las sesiones					
El uso de materiales novedosos e interesantes					
La escucha hacia tus opiniones, ideas, respuesta a tus dudas…					
Las ayudas que te brinda para la comprensión de los contenidos					
La creación de un clima de confianza y seguridad para expresarte					
La colaboración durante todo el proceso de formación					
Te permita expresar tus opiniones y las de todos los participantes					

¿Qué te gustaría que hiciera el asesor porque no lo ha hecho hasta el momento y, consideras que es importante para el mejor desarrollo de las sesiones?

_____
_____
_____
_____

TU DISPOSICIÓN PARA EL TRABAJO

¿Estás satisfecha con la forma en que se ha dado tu participación en las sesiones desarrolladas hasta el momento?	Muy satisfecha	Satisfecha	Poco satisfecha	Insatisfecha	Muy Insatisfecha
Expresar tus ideas, opiniones, dudas…					
Ayudar a tus compañeros en la comprensión de las actividades y contenidos					
Participación activa en las sesiones					
Tu compromiso con las tareas y actividades, antes y después de las sesiones					
Trabajo en equipo					
Búsqueda de material bibliográfico					
Tiempo dedicado a las actividades extra clase					

Sugerencias para mejorar las sesiones siguientes:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

¡GRACIAS!

Anexo-6

(E3F) Guion de entrevista final dirigida al asesor-formador para conocer su percepción sobre el proceso de formación durante el desarrollo de la fase intensiva.

DISEÑO Y DESARROLLO EFECTIVO DE LO PLANEADO

1. **¿Hasta qué punto lo que has hecho se parece a lo que tenías previsto en cuánto?**

    a) Los contenidos que tenías previsto trabajar en cada una de las sesiones. ¿Ha habido algunas modificaciones? ¿cuáles? ¿por qué tomaste esa decisión?

    b) Organización de las sesiones

    c) Las actividades que tenías previstas desarrollar. ¿Se desarrollaron tal y como estaban previstas? ¿Ha habido cambios? ¿cuáles? ¿Por qué pensaste que era mejor introducir esos cambios?

    d) Las actividades de evaluación: ¿Las pudiste desarrollar como las tenias pensadas? ¿qué modificaciones sufrieron? ¿por qué?

2. ¿Los cambios que se implementaron durante la puesta en marcha del programa de formación, fueron útiles? ¿Por qué?

VALORACION Y SATISFACCIÓN DE LO DESARROLLADO

1. ¿Qué valoración haces de lo que ha pasado? ¿te ha gustado o no te ha gustado, estas satisfecho con lo que ha pasado?

2. ¿Crees que se han cumplido los objetivos que tenías previstos? ¿por qué?

3. ¿Qué crees que es lo que ha ido mejor? ¿Qué crees que es lo que ha ido peor?

4. En cuanto a los cambios que se introdujeron en los contenidos ¿cómo crees que ha ido? Y ¿Cómo te sientes con relación a estos cambios?

5. En Cuanto a los cambios que se introdujeron en la organización de las sesiones ¿Cómo crees que ha ido? ¿cómo te sientes con relación a estos?

6. En cuanto a los cambios introducidos en las actividades ¿cómo crees que ha ido? Y ¿cómo te sientes con relación a estos cambios?

7. En cuanto a las actividades de evaluación ¿cómo crees que ha ido? Y ¿cómo te sientes con relación a estos cambios?

8. En cuanto a tu propio rol como asesor-formador ¿Qué es lo que te deja más satisfecho? Y ¿qué consideras que necesitas considerar para situaciones de formación futuras?

9. En cuanto a la actitud de los participantes: ¿Qué es lo que te dejo más satisfecho? ¿Qué valoras como bueno? ¿Qué valoras como no tan bueno?

10. En cuanto a la mejora de su práctica ¿Cómo valoras que valoran la formación? ¿crees que lo trabajado y la forma en que se desarrollaron las sesiones permitieron a las asesoras aprender algo relevante y significativo?

11. Con relación al nivel de valoración y satisfacción de los participantes ¿cómo crees que lo valoran?:

    a) ¿Qué crees que valoran mejor?

    b) ¿Qué crees que valoran peor?

    c) En cuanto a los contenidos:

        1. ¿Cree que los contenidos fueron de interés a las asesoras? ¿por qué lo dices?
        2. ¿Resultaron significativos para su trabajo? ¿cómo lo identificaste?
        3. ¿Los contenidos trabajados durante las sesiones lograron que las asesoras desarrollaran las competencias planteadas? ¿por qué?
        a) ¿Crees que los contenidos aportaron algo nuevo a la forma en cómo han venido desarrollando su práctica las asesoras? ¿cómo se hizo evidente esta utilidad?

    d) En cuanto a la organización de las sesiones

        a) ¿Crees que la forma en que se organizaron las sesiones les pareció adecuado a las asesoras? ¿por qué lo dices?
        b) ¿¿El tiempo destinado a cada una de ellas, permitió que las asesoras profundizaran sobre los contenidos de cada sesión y discutieran sobre los mismos?
        c) ¿El tipo de organización permitió que todos compartieran sus ideas y que pudieran valorar esto como positivo?

    e) En cuanto a las actividades

        a) ¿crees que las actividades lograron que los asesores reflexionaran sobre su práctica? ¿cómo los sabes?
        b) ¿Esta reflexión genero algunos cambios en sus ideas? ¿cómo te pudiste dar cuenta de ello?
        c) ¿Se logró la comprensión de la estrategia en las sesiones trabajadas? ¿Cómo se hizo evidente esta comprensión?
        d) ¿Cómo lo pudiste valorar?

    f) Rol del asesor
        a) ¿Cómo crees que valoren tu rol? ¿crees que los recursos discursivos empleados permitieron el mejor desarrollo y comprensión de las tareas y contenidos que se trabajaron en cada una de las sesiones?
        b) El dominio de los contendidos que mostraste ¿Crees que lo valoren como algo

positivo o negativo? ¿por qué?

c) Tus actitudes de apertura, respeto y empatía ¿crees que fueron valoradas como positivas o negativas por las asesoras? ¿por qué?

g) Actitud de las asesoras:

a) ¿cómo crees que han valorado su participación y disposición?
b) ¿Con relación al trabajo en equipo, al cumplimiento de las tareas y a la dinámica del grupo?

12. ¿Cómo crees que han valorado los participantes de la formación, este proceso?

13. ¿Crees que están contentos con lo vivido? ¿por qué?

Anexo-7

(FGA) Ejes de reflexión para el grupo de enfoque con los participantes de la formación al finalizar la fase intensiva, para valorar su percepción sobre el proceso de formación hasta el momento.

1. ¿Qué valoración global pueden hacer sobre el proceso de formación en esta fase?
   a) En cuanto a el trabajo con los contenidos
   b) En cuanto a las condiciones afectivas y emocionales

2. ¿Qué valoración hacen de los contenidos abordados en las sesiones?

   a) Qué les pareció interesante y/o novedoso?
   b) ¿Lo analizado durante las sesiones les sirve para mejorar su trabajo? ¿Por qué?
   c) ¿Será posible transferir lo aprendido a su práctica? ¿por qué?

3. ¿Qué valoración hacen de la forma en que estaban organizadas las sesiones?
   a) En cuanto al tiempo destinado a cada sesión
   b) En cuanto al tiempo destinado a cada actividad
   c) En cuanto a las actividades individuales y de equipo
   d) En cuanto a las tareas de lectura y de discusión de las mismas
   e) Con relación a las actividades extra clase.

4. ¿Cuál es su valoración sobre las actividades que se desarrollaron antes, durante y después de las sesiones?

   a) ¿Promovieron la reflexión sobre su práctica? ¿de qué manera?
   b) ¿Las actividades fueron significativas? ¿por qué?
   c) ¿Las actividades desarrolladas les permitieron comprender los contenidos de las sesiones? ¿cuáles?
   d) ¿Las actividades desarrolladas les permitieron identificar la forma en que deberán aplicar lo aprendido a su práctica? ¿cuáles?

5. ¿Cómo valoras las actividades de evaluación del programa de formación?

   a) ¿fueron significativas?
   b) ¿les permitieron valorar sus logros y las dificultades enfrentadas?
   c) ¿Les permitieron detectar las cosas en que deben mejorar?

6. En cuanto a el rol del asesor-formador ¿Qué valoración hacen con relación a su desempeño? Considerando:

   a) Dominio de los contenidos
   b) Técnicas de integración de equipos
   c) Promoción de la participación de todos los asistentes
   d) Ayudas brindadas para la comprensión de los contenidos
   e) Ayudas brindadas para la transferencia de los contenidos a las práctica

7. ¿Creen que han aprendido algo? ¿Qué?
8. ¿Creen que será útil para su función? ¿Cómo?
9. La experiencia, ha sido agradable o desagradable ¿por qué?
10. ¿Se han cumplido las expectativas que tenían al inicio del proceso de formación?
11. ¿De lo acontecido, que aspectos fueron más difíciles, cuales más fáciles y cuáles más costosos?
12. ¿Están satisfechos con su desempeño? ¿por qué?
13. Se les ocurren cambios específicos que harán en su próximo proceso de asesoramiento, que de lo que aprendieron en la formación consideraran para mejorar sus intervenciones.

Anexo-8

(E1FA) Guion de entrevista inicial para el asesor-formador para conocer su planeación y expectativas sobre la fase de acompañamiento.

¿Cuál es la planificación que tienes prevista para desarrollar en esta fase de la formación? ¿qué tienes planeado realizar para que se logren los objetivos previstos?

8. ¿Cuáles son los objetivos que pretendes alcanzar en esta fase de acompañamiento?

9. ¿Cuáles son los contenidos principales que se abordaran en estas sesiones?

10. De manera general, describe la organización de las sesiones que integran esta fase del programa de formación (mencionando los objetivos, contenidos, estructura de cada una de ellas, etc.).

11. ¿Qué tipo de actividades prevés trabajar para lograr el objetivo planteado en cada una de las sesiones? Dentro de estas actividades, existen algunas extra-sesión, es decir, que deban desarrollarse fuera de las sesiones de trabajo. Descríbelas.

12. ¿Cuentas ya, con los materiales necesarios para las sesiones? ¿Qué tipo de materiales prevés utilizar? (bibliográfico, tecnológico, audio-visual)

13. ¿Existe algún tipo de procedimiento de valoración que dé cuenta de los aprendizajes obtenidos por las asesoras?

14. ¿Cuál sería tu rol en esta fase del programa de formación? ¿cómo piensas desempeñar ese rol durante esa fase?, ¿qué tipo de tareas deberás realizar para favorecer la reflexión sobre su práctica por parte de las asesoras?

¿Qué esperas de esta fase de acompañamiento? ¿cómo te lo representas? con relación a:

4) Las características de los participantes y el ajuste del diseño del programa de formación.

   e) ¿Crees que los contenidos que se trabajen en las sesiones de acompañamiento permitirán una mejor comprensión y transferencia de la estrategia de asesoramiento bajo la cual se les formo? ¿De qué manera?
   f) ¿Crees que lo que suceda en las sesiones de acompañamiento ser significativo y contribuya a mejorar su práctica asesora? ¿por qué?
   g) ¿Cree que los contenidos ayuden a las asesoras a comprender los cambios que deben introducir en su forma de intervenir? ¿cómo esperas que se haga evidente esta utilidad?

5) El Proceso de formación: Los participantes dentro del proceso y al proceso mismo.

   f) ¿Qué te gustaría que pasará en estas sesiones de acompañamiento?
   g) ¿Cómo esperas que sea la participación de las asesoras durante las sesiones de acompañamiento?
   h) ¿Crees que las actividades tal y cómo están pensadas, permitirán que las asesoras

reflexionen sobre su práctica? ¿por qué? ¿cómo esperas que esto se dé?

i) ¿Qué esperas que genere esta reflexión sobre la práctica en las asesoras participantes?
j) ¿Qué esperas que suceda en el trabajo colaborativo entre las asesoras?
k) ¿Crees que estas sesiones de acompañamiento les permitirán valorar su desempeño? ¿de qué manera piensas que se hará evidente esta situación?
l) ¿Crees que los espacios de intercambio entre las asesoras les permitirán valorar la importancia de trabajar de manera colaborativa?

6) Los resultados del proceso de formación en esta fase:

e) ¿Qué conocimientos esperas que las asesores adquieran al final de esta fase y del proceso de formación?
f) ¿Qué competencias esperas que las asesores adquieran al final de esta fase y del proceso de formación?
g) ¿Qué actitudes esperas que las asesores adquieran al final de esta fase y del proceso de formación?
h) ¿Cómo esperas que se haga evidente la adquisición de lo anterior?
i) ¿Qué esperas en cuanto a la compresión y aplicación de la estrategia de asesoramiento por parte de las asesoras?

Dificultades y/o previsiones favorables:

4. ¿Qué dificultades o retos pueden presentarse en esta fase de acompañamiento? ¿Tienes previstas algunas estrategias para hacerles frente? ¿cómo cuáles?

5. ¿Qué puntos fuertes identificas en estas sesiones de acompañamiento y que pueden contribuir a que se desarrollen las sesiones de manera exitosa?

6. ¿Prevés algunas adaptaciones concretas a las sesiones de esta fase de acompañamiento? ¿cómo cuáles?

Anexo-9

(E3FA) Guion de entrevista final dirigida al asesor-formador para conocer su percepción sobre el desarrollo de la fase de acompañamiento y al finalizar el proceso de formación.

DISEÑO Y DESARROLLO EFECTIVO DE LO PLANEADO

3. ¿Hasta qué punto lo que has hecho se parece a lo que tenías previsto en cuánto?

    e) Los contenidos que ibas a trabajar en cada una de las sesiones de acompañamiento. ¿Ha habido algunas modificaciones? ¿cuáles? ¿por qué tomaste esa decisión?

    f) Las actividades que tenías previstas desarrollar. ¿Se desarrollaron tal y como estaban previstas? ¿Ha habido cambios? ¿cuáles? ¿Por qué pensaste que era mejor introducir esos cambios?

    g) Las actividades de evaluación: ¿Las pudiste desarrollar como las tenias pensadas? ¿qué modificaciones sufrieron? ¿por qué?

4. ¿Los cambios que se implementaron durante la puesta en marcha del programa de formación en esta fase, fueron útiles? ¿Por qué?

VALORACION Y SATISFACCIÓN DE LO DESARROLLADO

14. De manera general, ¿cómo crees que ha ido? Y ¿cómo te sientes con relación a lo que paso considerando los cambios introducidos en cada uno de los aspectos comentados anteriormente (objetivos, contenidos, actividades, sesiones, evaluación)?

15. En cuanto a los cambios que se introdujeron en los contenidos ¿cómo crees que ha ido? Y ¿Cómo te sientes con relación a estos cambios?

16. En cuanto a los cambios introducidos en las actividades ¿cómo crees que ha ido? Y ¿cómo te sientes con relación a estos cambios?

17. En cuanto a las actividades de evaluación ¿cómo crees que ha ido? Y ¿cómo te sientes con relación a estos cambios?

18. ¿Crees que se han cumplido los objetivos que tenías previstos? ¿por qué?

19. ¿Qué crees que es lo que ha ido mejor? ¿Qué crees que es lo que ha ido peor?

20. Con relación al nivel de valoración y satisfacción de los participantes:

    h) ¿Qué crees que valoran mejor?

    i) ¿Qué crees que valoran peor?

j) En cuanto a los contenidos:

4. ¿Cree que los contenidos fueron de interés a las asesoras? ¿por qué lo dices?
5. ¿Resultaron significativos para su trabajo? ¿cómo lo identificaste?
6. ¿Los contenidos trabajados durante las sesiones lograron que las asesoras desarrollaran las competencias planteadas? ¿por qué?

b) ¿Crees que los contenidos aportaron algo nuevo a la forma en cómo han venido desarrollando su práctica las asesoras? ¿cómo se hizo evidente esta utilidad?

k) En cuanto a las actividades

e) ¿crees que las actividades lograron que los asesores reflexionaran sobre su práctica? ¿cómo los sabes?
f) ¿Esta reflexión genero algunos cambios en sus ideas? ¿cómo te pudiste dar cuenta de ello?
g) ¿Se logró la aplicación de la estrategia en los procesos de asesoramiento? ¿Cómo se hizo evidente?
h) ¿Se logró que las asesoras transfirieran las competencias aprendidas a los procesos de asesoramiento que desarrollaron?
i) ¿Cómo lo pudiste valorar?

21. ¿Cómo crees que han valorado los participantes de la formación, este proceso?

22. ¿Cómo crees que las asesoras valoran los procesos de asesoramiento desarrollados?

23. ¿Crees que están contentos con lo vivido durante el proceso de formación? ¿por qué?

24. ¿Crees que están satisfechos con los procesos de asesoramiento desarrollados? ¿Cómo lo pudiste valorar?

Anexo-10

(EFA) Entrevista final con las asesoras participantes de la formación al finalizar la fase de acompañamiento, para valorar su percepción sobre el proceso de formación y los procesos de asesoramiento.

Preguntas relacionadas con el proceso de formación

14. ¿Qué valoración global pueden hacer sobre el proceso de formación al concluir la fase de acompañamiento?

15. ¿Qué valoración haces sobre las sesiones de acompañamiento?

    d) Con relación a la organización de la sesión
    e) Con relación a las actividades que se propusieron desarrollar
    f) Con relación al tiempo destinado a cada una de las sesiones
    g) Con relación a las tareas previas a las sesiones

16. ¿Las sesiones de acompañamiento te permitieron reflexionar sobre tu práctica? ¿de qué manera?

17. El espacio de discusión que se generó en cada una de las sesiones ¿te permitieron identificar los cambios que debías hacer a tu práctica para desarrollar las siguientes fases del proceso de asesoramiento?

18. ¿Qué valoración haces del rol del formador en esta fase de acompañamiento?

    a) Las ayudas que brindo antes, durante y después de las sesiones de acompañamiento
    b) La forma en que guio las sesiones de acompañamiento
    c) Los instrumentos empleados durante esta fase

19. ¿Cuál es su valoración sobre la estrategia de asesoramiento aprendida y puesta en marcha?

    e) ¿Lograste transferir lo aprendido en la fase intensiva de la formación a tu práctica? ¿Cómo lo hiciste?
    f) ¿Te permitió organizar de mejor manera tu intervención en los procesos de asesoramiento desarrollados?
    g) ¿Crees que será útil para el desempeño de tu función? ¿Cómo lo aprovecharías?

20. Con relación a la experiencia formativa en su conjunto:

    a) ¿Crees que han aprendido algo con esta experiencia formativa? ¿Qué?
    b) ¿Ha sido agradable o desagradable ¿por qué?
    c) ¿Se han cumplido con las expectativas que tenías al inicio del proceso de formación?
    d) ¿Qué aspectos fueron más difíciles, cuales más fáciles y cuáles más costosos?

21. Con relación a su desempeño en el proceso de formación (incluyendo la fase intensiva y la fase de acompañamiento)

    a) ¿Estás satisfecha con tu desempeño? ¿por qué?
    b) ¿Estás satisfecha con lo aprendido? ¿por qué?

Preguntas relacionadas con el proceso de asesoramiento

22. Contraste con sus expectativas sobre la puesta en marcha de los procesos de asesoramiento

    a) Durante la fase intensiva se presentaron una serie de dudas e inquietudes con relación a la puesta en marcha de los procesos de asesoramiento, de todas ellas ¿cuáles si se presentaron y cuáles no?
    b) ¿El proceso de asesoramiento fue más fácil o más difícil de lo que esperabas?
    c) ¿La estrategia de asesoramiento fue útil para el desarrollo de la tarea de asesoramiento? ¿te ayudo a desempeñar tu función?

23. Puntos fuertes y dificultades presentados durante el proceso de asesoramiento

    a) ¿cuáles fueron los puntos fuertes que se presentaron durante el proceso de asesoramiento? (con relación al contexto, la participación de los profesores, tu función)
    b) ¿Cuáles fueron las dificultades que se presentaron? (con relación al contexto, la participación de los profesores, tu función) ¿cómo las superaste?
    c) ¿podrías identificar, para cada una de las cinco fases de la estrategia, los puntos fuertes y las dificultades principales? ¿hay alguna/s fase/s o procedimientos que resultaron especialmente fáciles o difíciles de realizar?
    d) ¿Qué fue más difícil en conjunto, mantener el clima y la colaboración con el grupo de docentes o conseguir concretar los cambios y que los docentes los llevaran a la práctica?
    e) ¿utilizaste deliberadamente algún/os recurso/s discursivo/s a lo largo de las sesiones? ¿cuáles? ¿en qué momentos/fases? ¿qué valoración haces? ¿crees que deberías haber utilizado alguno más, o más frecuentemente, o en otros momentos?

24. Satisfacción global con el proceso de asesoramiento

    a) ¿estas satisfecha con los resultados obtenidos?
    b) ¿estas satisfecha con la participación de las profesoras durante el proceso de asesoramiento?
    c) ¿estas satisfecha con el rol que desempeñaste durante el proceso de asesoramiento?
    d) ¿estás satisfecha con los cambios incorporados por los docentes a su práctica?
    e) ¿cómo piensas que las profesoras valoran este proceso de asesoramiento?
    f) ¿crees que mantendrán o incluso ampliarán los cambios en sus prácticas que se han iniciado con el asesoramiento?

25. Sostenibilidad de la estrategia de asesoramiento

a) ¿crees que la estrategia, ahora que la has usado. es efectivamente útil para ayudar a otros profesores a obtener cambios significativos en sus prácticas?
b) considerando que en algún momento puedas volver a asesorar a un colegio ¿volverías a usar esta estrategia?
c) ¿Consideras conveniente y viable que otros asesores (zona y escuela) puedan desarrollar esta estrategia? ¿consideras que esto les permitiría mejorar su función? ¿cómo?

Anexo-11

(E1AA) Guion de entrevista inicial para las asesoras, con la intención de recoger sus previsiones y expectativas sobre los procesos de asesoramiento que desarrollarán.

¿Cuál es la planificación que tienes prevista para desarrollar el proceso de asesoramiento en el centro educativo seleccionado?

1. ¿Cuáles son los objetivos que pretendes alcanzar con el proceso de asesoramiento que desarrollarás con los profesores?

2. ¿Cuáles son los contenidos de mejora, objetos del proceso de asesoramiento que has consensuado con los profesores?

3. En general, ¿cómo están organizadas las sesiones de asesoramiento? ¿cómo las has planificado, cómo las tienes previstas? Descríbelas

4. ¿Qué tipo de actividades prevés desarrollar con los profesores para lograr el objetivo planteado en el plan de asesoramiento? Descríbelas.

5. ¿Tienes claros cuáles serán los materiales que te ayudarán a desarrollar el asesoramiento en cada una de sus fases? ¿Qué tipo de materiales prevés utilizar? (bibliográfico, tecnológico, audio-visual)

6. ¿Existe algún tipo de procedimiento de valoración que dé cuenta de los cambios introducidos en las prácticas de los profesores? ¿Con qué periodicidad pretendes valorar estos cambios?

7. ¿Cuál sería tu rol en el proceso de asesoramiento? ¿cómo piensas desempeñar ese rol durante cada una de las sesiones?, ¿qué tipo de tareas deberás realizar para favorecer la introducción de las mejoras en las prácticas de los profesores que colaboren en el proceso de asesoramiento? ¿Qué recursos discursivos consideras que facilitarán la colaboración durante el desarrollo del proceso de asesoramiento y que tienes considerados emplear?

¿Qué esperas del proceso de asesoramiento que implementarás? ¿cómo te lo representas? con relación a:

1) Las características de los participantes y el ajuste del diseño del plan de asesoramiento.

   a) Conociendo al colectivo con el que vas a trabajar ¿qué esperas de ellos en cuanto su implicación y participación en el trabajo?

   b) ¿Qué tendrías que hacer para que lo que mencionaste anteriormente se pueda cumplir?

2. El Proceso de formación: Los participantes dentro del proceso y al proceso mismo.

   a) ¿Qué esperas que suceda en el trabajo colaborativo entre los profesores?

b) ¿Crees que el espacio de intercambio entre los profesores permitirá valorar la importancia de trabajar de manera colaborativa?

a) Los resultados del proceso de formación en esta fase:

a) ¿Qué esperas que los profesores hagan al final del proceso de asesoramiento?
b) ¿Qué conocimientos esperas que hayan adquirido?
c) ¿Qué competencias esperas que hayan desarrollado?
d) ¿Qué actitudes esperas que manifiesten al haber concluido el proceso de asesoramiento?
e) ¿Qué te gustaría que pasará, una vez concluido el proceso de asesoramiento, en cuanto a los cambios que se pretenden introducir? ¿Qué harás para que esto suceda?

Dificultades y/o previsiones favorables:

a) ¿Qué dificultades o retos prevés en el proceso de asesoramiento?
a) Vinculados a los participantes (participación, disposición)
b) A tu función como asesor desde esta perspectiva (el dominio de la estrategia, de las fases, de los procedimientos, de las tareas, etc. experiencia)

b) ¿Qué puntos fuertes identificas en esta forma de desarrollar procesos de asesoramiento y que pueden contribuir a que se desarrollen las sesiones del proceso de manera exitosa?

c) ¿Prevés algunas adaptaciones concretas a la planeación que tienes? ¿cómo cuáles?

Valoración de introducción de los cambios a su práctica

d) Hasta qué punto la forma en que has planeado este proceso de asesoramiento se parece o se diferencia en como lo has hecho en otras ocasiones ¿por qué? Cuéntame cómo lo hacías antes y los cambios que introdujiste.

Anexo-12

(C1P) ***Cuestionario inicial a los profesores participantes de los procesos de asesoramiento para recuperar sus expectativas sobre el proceso en el que participarán.***

Importante: Por favor leer lo siguiente antes de contestar el cuestionario.

El presente cuestionario tiene como intención conocer tus expectativas con relación al proceso de asesoramiento que estás a punto de iniciar, con la finalidad de valorar al final de este proceso, si estas fueron cubiertas o no.

Los resultados de este cuestionario se manejarán con estricta confidencialidad y tu opinión se mantendrá anónima. Los datos generales que solicitamos al inicio del cuestionario son solo para el análisis más completo de los resultados.

INSTRUCCIONES: lee cuidadosamente cada uno de los apartados y responde a los enunciados señalando la opción que mejor refleje tu nivel de expectativas con respecto a lo que se te pregunta o aportando la información que se te solicita en las preguntas de respuesta abierta.

Datos generales:

Fecha de aplicación del cuestionario:					
Nombre del Plantel:					
Grado que atiende			Grupo:		
Número de alumnos:		Niñas:		Niños:	
Años de servicio:			Años en el plantel:		
Grado máximo de estudios:					

1. CONTENIDOS

¿Qué tipos de contenidos de mejora te gustaría abordar en el proceso de asesoramiento? Enlista en el siguiente espacio tus necesidades formativas, colocando en el número 1 la que consideres que requiere pronta atención y en el 5 la que puede ser atendida posteriormente.

1._____
2._____
3._____
4._____
5._____

2. FORMA DE TRABAJO

¿Cómo te gustaría que se desarrollara el proceso de asesoramiento?	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
Realizando solo actividades individuales				
Desarrollando tareas con tus compañeros				
Analizando tu trabajo dentro del aula				
Reflexionando sobre tu práctica educativa				
Diseñando instrumentos que se puedan introducir a tu práctica cotidiana				
Introduciendo cambios dictados por el/la asesor/a				
Revisando material bibliográfico que ayude a mejorar tu forma de intervenir en el aula				
El asesor te diga que, como y cuando hacerlo				
Los cambios sean introducidos por el asesor sin que cuente tu opinión				
Otros:_____ _____ _____ _____				

3. ORGANIZACIÓN DEL PROCESO DE ASESORAMIENTO

Recuperando tu experiencia en procesos de asesoramiento anteriores, describe brevemente ¿Cómo te gustaría que se organizaran las sesiones de asesoramiento?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

4. ROL DEL ASESOR

¿QUÉ ESPERAS DEL ASESOR QUE COORDINE EL PROCESO DE ASESORAMIENTO?	SIEMPRE	EN ALGUNAS OCASIONES	NUNCA
Escuche tus opiniones, ideas y punto de vista			
Colabore contigo en la resolución de problemas			
Te diga cómo y cuándo hacer las cosas			
Reconozca tus capacidades y valore tus competencias			
Cree un clima de confianza y seguridad para expresarte			
Sea coercitivo durante las actividades			
Tenga respuestas a todas tus preguntas			
Emplee materiales novedosos e interesantes			
Sea dinámico al plantear las actividades			
Tenga un conocimiento amplio acerca del contenido de mejora que se va a abordar			
Imponga su opinión sobre lo que debe de hacerse			
Valore tus recursos e intentos para resolver el problema planteado			
Sea el responsable de decidir los cambios que debes hacer			
Otros:_____ _____ _____ _____			

5. EL PROCESO DE ASESORAMIENTO

Da respuesta a los siguientes cuestionamientos:

a) ¿Cómo esperas que sea este proceso de asesoramiento? ¿Esperas que sea fácil o difícil? ¿Por qué?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

b) ¿Qué esperas de este proceso de asesoramiento?

c) Al finalizar el proceso de asesoramiento ¿con qué resultados te sentirías satisfecha (o)?

Si quieres agregar alguna otra cosa que te parezca importante para conocer tus expectativas acerca de este proceso de asesoramiento, dejamos este espacio a tu disposición.

¡Gracias!

Anexo-13

Auto-informe de las sesiones de asesoramiento

[El espacio dedicado para cada apartado es simplemente orientativo]

1. Datos básicos de la sesión

Asesora: Establecimiento: Fecha: Duración de la sesión:

¿Tenían asignado los/as profesores/as algún trabajo a realizar antes de la sesión? En caso afirmativo, describirlo brevemente

2. Objetivo/s principal/es de la sesión

3. Descripción narrativa de la sesión

Partes principales de que se ha compuesto la sesión y tiempo aproximado dedicado a cada una:

- - - - ....

Para cada una de las partes:

- actuaciones principales de la asesora y los/as docentes
- contenidos/tareas trabajados/tratados
- materiales utilizados por la asesora (si los hay)

- materiales aportados por los docentes (si los hay)
- documentos o productos elaborados en la propia sesión (si los hay)

Primera parte

Segunda parte

... [Repetir para cada una de las partes de la sesión]

Cierre de la sesión

¿Se ha asignado a los/as profesores/as algún trabajo a realizar después de la sesión y/o para la sesión siguiente? En caso afirmativo, describirlo brevemente:

4. <u>Valoración de la sesión</u>

Valoración global

Grado en que se ha alcanzado los objetivos

Valoración del clima de la sesión (interés, participación e implicación de los docentes, relación entre los/as docentes y con el asesor...)

Incidencias destacables o desviaciones del plan previsto

Otros elementos a reseñar

Anexo-14

(CSA) ***Cuestionario de seguimiento a los profesores para conocer su percepción sobre el desarrollo de los procesos de asesoramiento hasta el momento.***

Importante: Por favor leer lo siguiente antes de contestar el cuestionario.

El presente cuestionario tiene como intención conocer tu nivel de satisfacción con relación a las sesiones que han transcurrido en el proceso de asesoramiento del cual eres participante, con la finalidad de valorar si han sido cubiertas tus expectativas iniciales.

De la misma manera que el cuestionario anterior, los resultados de este se manejarán con estricta confidencialidad y tu opinión se mantendrá anónima. Los datos generales que solicitamos al inicio del cuestionario son solo para el análisis más completo de los resultados.

INSTRUCCIONES: lee cuidadosamente cada uno de los apartados y responde a los enunciados señalando la opción que mejor refleja tu nivel de satisfacción con respecto a lo que se te pregunta o aportando la información que se te solicita en las preguntas de respuesta abierta.

Fecha de aplicación del cuestionario:					
Nombre del Plantel:					
Grado que atiende		Grupo:			
Número de alumnos:		Niñas:		Niños:	
Años de servicio:		Años en el plantel:			
Grado máximo de estudios:					

1. CONTENIDOS

Hasta el momento ¿Qué tan satisfecha estas con los contenidos de mejora que se han trabajado hasta el momento?:	Muy satisfecha	Satisfecha	Poco satisfecha	Insatisfecha	Muy Insatisfecha
Su relevancia para la mejora de tu práctica educativa					
Su pertinencia para la mejora de tu enseñanza					
Su novedad dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje					
Su facilidad para comprenderlos					
Su factibilidad de introducirlos a tu práctica					
Las ventajas de su introducción a tu forma de trabajo					
Los beneficios que aportan en el aprendizaje de tus alumnos					

2. ORGANIZACIÓN DEL PROCESO DE ASESORAMIENTO

¿Qué tan satisfecha estas con la forma en que se ha organizado el proceso de asesoramiento hasta el momento?	Muy satisfecha	Satisfecha	Poco satisfecha	Insatisfecha	Muy Insatisfecha
El tiempo destinado para cada fase del proceso					
El tiempo destinado a cada una de las sesiones					
El tiempo destinado para cada una de las actividades					
El tipo de actividades que se han realizado					
Las tareas individuales					
Las tareas realizadas con el asesor					
Las tareas donde se recogen las prácticas educativas					
Las tareas de análisis de las prácticas					
Las tareas de elaboración de propuestas					
Los materiales que se han empleado					

En las siguientes líneas plantea algunas sugerencias que permitan mejorar la organización de las sesiones siguientes del proceso de asesoramiento:

_____
_____
_____
_____
_____

3. ROL DEL ASESOR

¿Qué tan satisfecha estas con el rol que ha desempeñado el asesor a lo largo de estas fases del proceso de asesoramiento?	Muy satisfecha	Satisfecha	Poco satisfecha	Insatisfecha	Muy Insatisfecha
Escuche tus opiniones, ideas y punto de vista					
Colabore contigo en la resolución de problemas					
Reconozca tus capacidades y valore tus competencias					
Cree un clima de confianza y seguridad para expresarte					
Emplee materiales novedosos e interesantes					
Sea dinámico al plantear las actividades					

Tenga un conocimiento amplio acerca del contenido de mejora que se va a abordar					
Valore tus recursos e intentos para resolver el problema planteado					
Empleé recursos discursivos que permitan el mejor desarrollo del proceso de asesoramiento					
Gestión de los recursos, espacios y tiempos para desarrollar el proceso de asesoramiento					
Análisis conjunto de los cambios que se introducirán en la práctica					

¿Qué te gustaría que hiciera el asesor porque no lo ha hecho hasta el momento y, consideras que es importante para el mejor desarrollo del proceso de asesoramiento?

_____
_____
_____
_____
_____

4. EL PROCESO DE ASESORAMIENTO

Da respuesta a los siguientes cuestionamientos:

a) ¿Hasta el momento, el proceso de asesoramiento ha resultado más fácil o más difícil de lo que esperabas? ¿Por qué?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

b) Hasta el momento ¿con qué resultados te sientes satisfecha (o)?

_____
_____
_____
_____
_____

¡Gracias!

Anexo-15

(EFA) Entrevista final con los participantes de la formación al finalizar la fase de acompañamiento, para valorar su percepción sobre el proceso de formación.

Preguntas relacionadas con el proceso de formación

1. ¿Qué valoración global pueden hacer sobre el proceso de formación al concluir la fase de acompañamiento?

2. ¿Qué valoración haces sobre las sesiones de acompañamiento?

   h) Con relación a la organización de la sesión
   i) Con relación a las actividades que se propusieron desarrollar
   j) Con relación al tiempo destinado a cada una de las sesiones
   k) Con relación a las tareas previas a las sesiones

3. ¿Las sesiones de acompañamiento te permitieron reflexionar sobre tu práctica? ¿de qué manera?

4. El espacio de discusión que se generó en cada una de las sesiones ¿te permitieron identificar los cambios que debías hacer a tu práctica para desarrollar las siguientes fases del proceso de asesoramiento?

5. ¿Qué valoración haces del rol del formador en esta fase de acompañamiento?

   d) Las ayudas que brindo antes, durante y después de las sesiones de acompañamiento
   e) La forma en que guio las sesiones de acompañamiento
   f) Los instrumentos empleados durante esta fase

6. ¿Cuál es su valoración sobre la estrategia de asesoramiento aprendida y puesta en marcha?

   h) ¿Lograste transferir lo aprendido en la fase intensiva de la formación a tu práctica? ¿Cómo lo hiciste?
   i) ¿Te permitió organizar de mejor manera tu intervención en los procesos de asesoramiento desarrollados?
   j) ¿Crees que será útil para el desempeño de tu función? ¿Cómo lo aprovecharías?

7. Con relación a la experiencia formativa en su conjunto:

   e) ¿Crees que han aprendido algo con esta experiencia formativa? ¿Qué?
   f) ¿Ha sido agradable o desagradable ¿por qué?
   g) ¿Se han cumplido con las expectativas que tenías al inicio del proceso de formación?

h) ¿Qué aspectos fueron más difíciles, cuales más fáciles y cuáles más costosos?

8. Con relación a su desempeño en el proceso de formación (incluyendo la fase intensiva y la fase de acompañamiento)

    c) ¿Estás satisfecha con tu desempeño? ¿por qué?
    d) ¿Estás satisfecha con lo aprendido? ¿por qué?

Preguntas relacionadas con el proceso de asesoramiento

9. Contraste con sus expectativas sobre la puesta en marcha de los procesos de asesoramiento

    d) Durante la fase intensiva se presentaron una serie de dudas e inquietudes con relación a la puesta en marcha de los procesos de asesoramiento, de todas ellas ¿cuáles si se presentaron y cuáles no?
    e) ¿El proceso de asesoramiento fue más fácil o más difícil de lo que esperabas?
    f) ¿La estrategia de asesoramiento fue útil para el desarrollo de la tarea de asesoramiento? ¿te ayudo a desempeñar tu función?

10. Puntos fuertes y dificultades presentados durante el proceso de asesoramiento

    f) ¿cuáles fueron los puntos fuertes que se presentaron durante el proceso de asesoramiento? (con relación al contexto, la participación de los profesores, tu función)
    g) ¿Cuáles fueron las dificultades que se presentaron? (con relación al contexto, la participación de los profesores, tu función) ¿cómo las superaste?
    h) ¿podrías identificar, para cada una de las cinco fases de la estrategia, los puntos fuertes y las dificultades principales? ¿hay alguna/s fase/s o procedimientos que resultaron especialmente fáciles o difíciles de realizar?
    i) ¿Qué fue más difícil en conjunto, mantener el clima y la colaboración con el grupo de docentes o conseguir concretar los cambios y que los docentes los llevaran a la práctica?
    j) ¿utilizaste deliberadamente algún/os recurso/s discursivo/s a lo largo de las sesiones? ¿cuáles? ¿en qué momentos/fases? ¿qué valoración haces? ¿crees que deberías haber utilizado alguno más, o más frecuentemente, o en otros momentos?

11. Satisfacción global con el proceso de asesoramiento

    g) ¿estas satisfecha con los resultados obtenidos?
    h) ¿estas satisfecha con la participación de las profesoras durante el proceso de asesoramiento?
    i) ¿estas satisfecha con el rol que desempeñaste durante el proceso de asesoramiento?
    j) ¿estás satisfecha con los cambios incorporados por los docentes a su práctica?
    k) ¿cómo piensas que las profesoras valoran este proceso de asesoramiento?
    l) ¿crees que mantendrán o incluso ampliarán los cambios en sus prácticas que se han iniciado con el asesoramiento?

12. Sostenibilidad de la estrategia de asesoramiento

    d) ¿crees que la estrategia, ahora que la has usado. es efectivamente útil para ayudar a otros profesores a obtener cambios significativos en sus prácticas?
    e) considerando que en algún momento puedas volver a asesorar a un colegio ¿volverías a usar esta estrategia?
    f) ¿Consideras conveniente y viable que otros asesores (zona y escuela) puedan desarrollar esta estrategia? ¿consideras que esto les permitiría mejorar su función? ¿cómo?

Anexo-16

(C3P) ***Cuestionario final dirigido a las profesoras y profesores participantes de los procesos de asesoramiento para recuperar su percepción sobre lo acontecido.***

Importante: Por favor leer lo siguiente antes de contestar el cuestionario.

El presente cuestionario tiene como intención conocer tu nivel de satisfacción con relación al proceso de asesoramiento del cual has formado parte, con la finalidad de valorar si han sido cubiertas tus expectativas iniciales.

De la misma manera que los cuestionarios anteriores, los resultados de este se manejarán con estricta confidencialidad y tu opinión se mantendrá anónima. Los datos generales que solicitamos al inicio del cuestionario son solo para el análisis más completo de los resultados.

INSTRUCCIONES: lee cuidadosamente cada uno de los apartados y responde a los enunciados señalando la opción que mejor refleja tu nivel de satisfacción con respecto a lo que se te pregunta o aportando la información que se te solicita en las preguntas de respuesta abierta.

Fecha de aplicación del cuestionario:					
Nombre del Plantel:					
Grado que atiende		Grupo:			
Número de alumnos:		Niñas:		Niños:	
Años de servicio:		Años en el plantel:			
Grado máximo de estudios:					

A) VALORACIÓN DEL PROCESO DE ASESORAMIENTO

1. CONTENIDOS

Indica tu grado de satisfacción con los contenidos de mejora que se han trabajado hasta el momento, en cuanto a:	Muy satisfecha/o	Satisfecha/o	Medianamente satisfecha/o	Insatisfecha/o	Muy insatisfecha/o
Su interés para la mejora de tu práctica					
Su importancia para la mejora de tu práctica					
Su novedad para tu práctica					
Su facilidad para comprenderlos					
Su factibilidad de introducirlos a tu práctica					

Las ventajas que su introducción ofrece a tu forma de trabajo					
Los beneficios que aportan en el aprendizaje de tus alumnos					

2. ORGANIZACIÓN DEL PROCESO DE ASESORAMIENTO

Indica tu grado de satisfacción con la forma en que se ha organizado el proceso de asesoramiento hasta el momento en los distintos aspectos que se indican	Muy satisfecha/o	Satisfecha/o	Medianamente satisfecha/o	Insatisfecha/o	Muy insatisfecha/o
La secuencia que ha seguido el asesoramiento					
El tiempo destinado a cada una de las sesiones					
El tiempo destinado para cada una de las actividades					
El tipo de actividades que se han realizado					
Las tareas individuales o con otros compañeros/as					
Las tareas realizadas con el asesor					
Las tareas donde se recogen tus prácticas educativas					
Las tareas de análisis de prácticas					
Las tareas de elaboración de propuestas de cambio					
Los materiales que se han empleado					

¿Qué mantendrías y qué cambiarías de la organización del asesoramiento?:

_____
_____
_____
_____

3. ROL DEL ASESOR

Indica tu grado de satisfacción con el rol que desempeño el asesor a lo largo del proceso de asesoramiento	Muy satisfecha/o	Satisfecha/o	Medianamente satisfecha/o	Insatisfecha/o	Muy insatisfecha/o
Propuso estrategias adecuadas para introducir los cambios necesarios					
Ayudó a identificar y clarificar el problema a trabajar					
Escuchó tus opiniones, ideas y punto de vista					

Colaboró contigo y los compañeros en la resolución de problemas					
Consideró y valoró tus capacidades y las de tus compañeros					
Creó un clima de confianza y seguridad para que pudieras expresarte					
Empleó materiales novedosos e interesantes					
Fue dinámico al plantear las actividades					
Mostró un conocimiento amplio acerca del contenido de mejora que se abordaron					
Valoró tus recursos e intentos para resolver el problema planteado					
Se expresó con claridad y ha creado oportunidades para discutir y trabajar conjuntamente					
Gestionó bien los recursos, espacios y tiempos para desarrollar el proceso de asesoramiento					
Ayudó a concretar cambios posibles y realistas en tu práctica					
Analizó contigo y te apoyó en la preparación de los cambios en tu práctica					

¿Qué mantendrías y que cambiarías del rol y la forma de actuar del asesor durante el proceso de asesoramiento?

_____
_____
_____
_____

4. EL PROCESO DE ASESORAMIENTO

En conjunto, valora tu grado de satisfacción global con el proceso de asesoramiento en que has participado:

Muy satisfecha/o	Satisfecha/o	Medianamente satisfecha/o	Insatisfecha/o	Muy insatisfecha/o

a) Al concluir el proceso de asesoramiento ¿Cómo ha resultado su desarrollo? ¿Fue más fácil o más difícil de lo que esperabas? ¿Por qué?

_____
_____

b) Al concluir el proceso de asesoramiento ¿Cómo valoras lo aprendido y los cambios introducidos en tu práctica?

B) PREVISIÓN DEL MANTENIMIENTO DE LOS CAMBIOS PARA EL PRÓXIMO CICLO ESCOLAR

1. Con relación a los cambios introducidos a tu práctica. Marca con una "x" la respuesta que refleje tu decisión ante la siguiente pregunta: ¿***tienes pensado mantenerlos en el próximo ciclo escolar?***

Si	Sólo algunos	No

En caso de que tú respuesta haya sido afirmativa, describe los elementos nuevos que vas a mantener:

En caso de que tú respuesta refleje que solo consideras mantener algunos de los cambios, describe cuales considerarás y cuáles no, y explica por qué:

En caso que hayas contestado que no vas a mantener los cambios, explica por qué:

¡Gracias!