

## El papel de la motivación de los asesores y profesores en el proceso de asesoramiento\*

The figure of the motivation of the advisers and professors in the advice process

Reyes Carretero\*

Eva Liesa\*\*

Paula Mayoral\*\*

Núria Mollà\*\*\*

\* Universidad de Girona, e-mail: [reyes.carretero@udg.es](mailto:reyes.carretero@udg.es)

\*\* Universidad Ramon Llull, e-mail: [evalh@blanquerna.url.edu](mailto:evalh@blanquerna.url.edu)

\*\*\* Asesora psicopedagógica en centros docentes

### Resumen:

El escenario de asesoramiento colaborativo es un espacio sociocultural donde lo que se hace y se dice condiciona el tipo de interacción que se va a dar entre las personas que participan así como la actividad que llevan a cabo de manera conjunta. En este artículo vamos a reflexionar sobre el papel de la motivación de los profesores y asesores para mantener el asesoramiento así como en las posibilidades que tiene el asesor para crear y mantener un contexto que resulte motivante para asesor y asesorados.

**Palabras clave:** asesoramiento psicoeducativo, modelo colaborativo, motivación, pauta de análisis de contextos de asesoramiento.

### Abstract:

The collaborative assessment scenario is a sociocultural setting where what is done and said determines the kind of interaction that will take place among the people involved as well as the activity carried out jointly. In this article we will reflect on the role of teachers and educational counselors' motivation to maintain assessment as well as the possibilities for the counselor to create and maintain an environment that is motivating for both him/herself and those being advised.

**Key words:** Psycho educational assessment, collaborative model, motivation, pattern analysis contexts advice.

\* \* \* \* \*

Nuestro artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la motivación de los profesores y asesores como aspecto que consideramos crítico para la consecución de los objetivos del asesoramiento, es decir, para la introducción de cambios y mejoras en las prácticas educativas. Para ello, en primer lugar, vamos a presentar algunos elementos constitutivos del contexto de asesoramiento y que, a nuestro juicio, influyen en el nivel motivacional que los profesores y asesores tienen por lo que juntos realizan.

Partimos de un modelo de asesoramiento colaborativo (Sánchez y García, 2005) definido como escenario de relaciones interpersonales donde tienen lugar acciones de carácter cognitivo dirigidas a proporcionar o compartir informaciones y conocimientos y acciones de carácter social y afectivo dirigidas a establecer y mantener la relación. Desde esta posición vamos a plantear como en la relación entre asesor y profesor se movilizan aspectos emocionales como pueden ser la aceptación, la confianza o desconfianza, el reconocimiento o la desvalorización. Lo que se hace y se dice en el marco relacional del asesoramiento influirá en la motivación y en el grado de implicación de asesores y profesores en los cambios que se pretenden llevar a cabo en la relación asesora.

Por último, presentamos un modelo práctico donde a través de los grupos de reflexión entre docentes se pretende crear y mantener un adecuado nivel de motivación de los profesores y asesores por lo que hacen.

## **1. LA MOTIVACIÓN DE LOS ASESORES Y PROFESORES**

Al concepto de motivación se apela constantemente para explicar muchos de los problemas que actualmente existen en el mundo educativo. Así por ejemplo, decimos que algunos alumnos no aprenden o no dedican al aprendizaje el esfuerzo suficiente porque no están suficientemente motivados o que los profesores no se implican en la mejora de su práctica por falta de motivación. En estos y otros casos, la falta de motivación parece ser la causa de los problemas y, ciertamente, un buen nivel de compromiso y una alta motivación e interés por la mejora son fundamentales. Pero, ¿de qué depende que se esté suficientemente motivado o no?

Habitualmente cuando se habla de motivación se suele hablar de condiciones personales, como si estar motivado dependiera exclusivamente de la persona, del modelo mental que utiliza, sin tener en cuenta que también depende de las condiciones del entorno y de las relaciones interpersonales que en este entorno se desarrollan. Por eso no nos comportamos de la misma manera si estamos en un ambiente ilusionante y divertido que en un ambiente deprimente, donde todo parece estar determinado y donde no se cree en la posibilidad de cambio.

Cuando el contexto de trabajo y el clima que se genera en este contexto permite evaluar situaciones, compartir problemas y tomar decisiones sin riesgos ni amenazas para la persona la motivación para implicarse en la tarea aumenta.

Por otro lado, las personas se suelen motivar cuando encuentran sentido a lo que hacen y se desmotivan cuando pierden ese sentido. Por ello cuando hablamos del proceso de asesoramiento y de conseguir cambios a través de la acción de otras personas, una de las tareas más importantes de este proceso consiste en crear las condiciones para que tanto los profesores como el propio asesor encuentren sentido a lo que hacen y puedan estar motivados.

Para Sánchez (2000) en el asesoramiento educativo se pueden identificar dos dimensiones: la primera, tiene un carácter básicamente cognitivo y tiene que ver con el proceso de resolución de problemas propio del asesoramiento y la segunda, que tiene que ver con la creación de una relación favorecedora del trabajo conjunto, éste autor le atribuye un carácter motivacional y emocional.

De ésta segunda dimensión, es decir, de la creación y el mantenimiento de las condiciones interpersonales y contextuales necesarias para generar motivación por el trabajo conjunto dependerá en buena parte el resultado del proceso de asesoramiento.

La creación de contextos de asesoramiento estimulantes y de condiciones relacionales adecuadas que permitan a los participantes colaborar implicándose en el trabajo y encontrando sentido a lo que hacen juntos, es algo que va más allá de lo evidente. Es algo que va más allá de las tareas explícitas que se realizan ya que tiene que ver con las creencias y percepciones mutuas, con el reconocimiento, la vinculación, el sentido de pertenencia que las personas encuentran en la relación.

Todos estos aspectos juegan un papel importante y por ello es necesario considerar que determinadas formas de organizar el asesoramiento, la actividad conjunta y la interacción, pueden potenciar o dificultar que los participantes se impliquen en diferentes formas de afrontar los problemas y que mantengan el interés suficiente para solucionarlos.

## **2. EL ASESORAMIENTO COMO CONTEXTO MOTIVANTE PARA ASESORES Y PROFESORES**

La motivación de los profesionales de la educación se puede conceptualizar como “el interés profesional y el entusiasmo que una persona muestra hacia el logro de metas individuales y de grupo en una situación de trabajo” (Bentley y Rempel, 1980) y, desde esta perspectiva, la motivación de asesores y profesores va a depender de tres aspectos principales:

### **a) “Sentirse parte”**

Este primer aspecto se refiere al orgullo de pertenencia, a la satisfacción de la persona por estar donde está y por hacer lo que hace. Es un aspecto complejo porque incluye varios elementos difíciles de precisar como son las necesidades, los deseos y las aspiraciones de las personas.

Las personas desarrollan orgullo de pertenencia si perciben que con el trabajo conseguirán los resultados que desean y si perciben que su actuación es importante para lo que hacen. En la relación de trabajo entre asesor y asesorado este orgullo de pertenencia se puede generar a través de:

- *Creación de una relación dominada por la empatía, la autenticidad y la aceptación positiva:* La empatía es la capacidad de comprender al otro desde su marco de referencia. Es la capacidad de ponerse en el lugar del otro. En el asesoramiento se manifiesta de diferentes maneras pero principalmente por la escucha atenta, la calidez en la interacción y el intento por entender el marco referencial del interlocutor. Por su parte, la autenticidad consiste en ser uno mismo en la relación asesora, comportarse de manera espontánea, abierta y no defensiva o representando un papel. En la relación entre asesor y asesorado es necesario dedicar tiempo a la propia relación, preocupándose por conocer lo que es importante para las personas que intervienen, por los condicionantes personales, por las dificultades y aspiraciones. La relación de empatía y autenticidad, favorece que el asesorado reconozca los problemas y confíe en el asesor. De la misma manera, también el trato auténtico favorecerá que el asesor perciba que la colaboración es posible, que pueden trabajar juntos y que no se le exige un saber absoluto. La aceptación positiva no quiere decir que se esté de acuerdo con todo lo que el otro dice o hace sino que es posible no estar de acuerdo con lo que hace sin que esto afecte a la aceptación de la persona. En la relación asesora este aspecto se manifiesta en el tono de voz, la postura, la distancia interpersonal y la emisión de refuerzos verbales y se relaciona con la posibilidad de exponer las propias ideas y creencias sin exponerse a la crítica o a la incompreensión del otro.

#### **b) Sentir que se tiene parte"**

Este aspecto tiene que ver con el objetivo de crear un contexto donde todos tengan la oportunidad de participar de manera creativa y es posible potenciarlo a través de:

- *Establecer modelos colaborativos para gestionar la influencia:* El escenario de la intervención asesora es un escenario sociocultural donde los participantes tienen finalidades y adoptan actividades en relación con la manera como se perciben los acontecimientos a los que es necesario dar respuestas. En este sentido, un ingrediente clave en el contexto de la intervención es la colaboración como forma de construcción de una representación compartida respecto a cuál es el problema, cuáles son las condiciones que lo determinan y mantienen y cuál puede ser la forma de solucionarlos. A través de la participación se refuerza el sentimiento de vinculación y pertenencia, así como el sentimiento de responsabilidad respecto al problema.
- *Determinar conjuntamente con los profesores el trabajo a realizar y las metas a conseguir:* Las personas se esfuerzan por ser los agentes causales,

los iniciadores de su conducta. Preferimos hacer aquello que es fruto de nuestra elección personal y no estar en función de controles o decisiones externas. Por este motivo la motivación y la creatividad de profesores y asesores aumenta cuando pueden participar en las decisiones sobre cómo alcanzar las metas y cuando unos y otros perciben que tienen control sobre lo que hacen juntos.

- *Comentar el trabajo en equipo:* Para alcanzar determinadas metas, sobre todo si son complejas, se necesita la colaboración de distintas personas. Es importante crear grupos de trabajo donde los miembros se respalden mutuamente, tengan diversidad de puntos de vista y experiencia o formación.
- Potenciar la creación de canales de intercambio, participación y colaboración entre todas las personas que puedan tener relación con el problema, optando por un modelo de gestión descentralizado que permita la implicación de todos.

### **c) Sentir que se es capaz"**

- *Se fomenta la capacidad de aprendizaje:* Asesor y asesorado han de ser capaces de entender que en la relación los dos tienen cosas que ofrecer y los dos tienen cosas que aprender. El asesor no puede pensar que lo sabe todo ni el asesorado puede esperar del asesor un saber sin límites (Leal, 2002). Los dos saben y tienen recursos y estrategias útiles para la situación que juntos tratan de solucionar. Es necesario que la relación se construya desde el reconocimiento y el respeto por el saber de cada participante. Esta posición permite tolerar las diferencias de opinión, entendiendo que el propio punto de vista no es necesariamente la verdad absoluta, que otras personas verán las cosas de manera distinta y que las ideas de todos son aceptadas aunque se someten a reflexión.
- *Se ofrece feedback informativo sobre el trabajo realizado:* La falta de comunicación entre asesor y asesorado puede generar desconfianza, celos o malentendidos que pueden disminuir el interés por buscar soluciones porque aparta la atención de las personas del trabajo.
- Por otro lado y para mantener el interés y la motivación los participantes necesitan sentir que su trabajo es importante y que va por buen camino. Es importante el reconocimiento del trabajo de las personas y equipos. No sólo de sus resultados sino también de su esfuerzo, apreciando lo hecho aunque no se logren las metas fijadas.
- *Se adopta la reflexión sobre la práctica como forma de generar soluciones creativas a los problemas.* La reflexión sobre la tarea docente implica la posibilidad de alejarse de ella para poder analizarla sin perder de vista las circunstancias (condiciones sociales de la comunidad en la que se desarrolla, la organización y características de la institución, el nivel en el que se trabaja, etc.) que imprimen su especificidad a la actividad docente. Este alejamiento permite la reflexión crítica, el cuestionamiento de los supuestos en los que se fundamenta la actividad posibilitando la generación de nuevas

estrategias para la acción. El asesor puede proporcionar las herramientas necesarias a los profesores para que estos puedan reflexionar y aprender de su propia práctica.

### **3. REPERCUSIONES DE LO QUE HACEMOS Y DECIMOS EN LA MOTIVACIÓN DE LOS PROFESORES**

No cabe duda de que lo que hacemos y decimos como asesores condiciona la actividad conjunta e interacción que establecemos con el asesorado, planteándole, así, al asesor un reto diario: ¿Cómo se puede mantener este contexto motivante tan necesario para que se produzca un proceso de asesoramiento positivo que genere el desarrollo tanto de los diferentes actores que intervienen como de la institución?

La exploración inicial de la demanda, debe permitir al asesor iniciar una negociación con el asesorado que le lleve a la definición de una nueva demanda compartida, donde ambos compartan unas primeras representaciones, finalidades y expectativas del problema y, con ello, puedan establecer y mantener un contexto motivante que les ayude a colaborar en la resolución conjunta del problema. Para ello, se hace del todo imprescindible, que el asesor asuma el liderazgo de esta actividad conjunta que ambos actores van a compartir y, desde el primer momento, decida que estrategias asesoras son las más adecuadas para ayudar en este proceso.

El modelo de análisis de contextos de asesoramiento (Monereo y Castelló, 2004) permite realizar una reflexión sobre las diferentes variables que integran tanto la dimensión cognitiva como la emocional, de los procesos de asesoramiento. Ayuda al asesor a realizar un abordaje analítico de las diferentes variables (características, finalidades, concepciones, contenidos, competencias, conocimientos, expectativas, emociones, relaciones, recursos,...) de los diferentes actores (tanto del que formula la demanda, como de otros actores relevantes) que intervienen en el contexto de asesoramiento. Este análisis permite al asesor decidir estratégicamente, de manera consciente e intencional, la intervención más adecuada para afrontar la demanda planteada y construir el encuadre motivante necesario para sostener la colaboración con los diferentes actores durante el proceso.

Afrontar los aspectos motivacionales, afectivos y relacionales que entran en juego en los diferentes contextos contribuye, desde nuestro punto de vista, a dar más efectividad a los procesos de asesoramiento, debido a que la interdependencia que se establece entre los diferentes profesionales les permite crear redes internas para sostenerse (nivel emocional) y para continuar formándose (nivel cognitivo). A continuación, vamos a exponer algunos ejemplos, centrándonos en lo que dice o hace el asesor, de estos aspectos motivacionales valorando si sus efectos repercuten en el proceso de asesoramiento de manera más positiva, ayudando a avanzar, o de manera más negativa, dificultando su desarrollo.

**a) Las que ayudan al desarrollo del asesoramiento**

- "*Si no te he entendido mal, esto que comentas*": es muy importante en un primer momento del proceso de asesoramiento hacer esfuerzos discursivos comprometidos para ayudar a que el asesorado se sienta parte del proceso, escuchándole profundamente cada uno de sus comentarios sin entrar a hacer juicios de valor, sus visiones actuales del problema marcaran tanto el punto de partida como el camino que es más adecuado seguir. Cada nueva demanda tiene que ser vivida como una oportunidad para fortalecer la relación con el asesorado, este vínculo va a favorecer el proceso de aprendizaje que se pueda establecer posteriormente, tanto en lo que refiere a la demanda actual como en futuras. El asesorado debe sentir que todo lo que dice y piensa se integra en lo que dice y piensa el asesor, no porque éste lo repite mecánicamente, sino porque lo procesa y se lo retorna elaborando algunos de los implícitos que hasta ese momento el asesorado quizás desconocía, es este retorno el que le da la motivación y seguridad necesaria para aceptar su parte en el proceso de asesoramiento.
- "*Te llevo conmigo*": centrados en el contexto presente que genera la demanda, significa proponerse trabajar desde el nosotros. Esto conlleva que, conjuntamente, se reformula la demanda, se definen los objetivos, se concreta la intervención a seguir, se delimitan las funciones, se programan las diferentes acciones y su seguimiento y se buscan las herramientas formativas necesarias. Esta perspectiva de trabajo en equipo, a menudo es muy costosa ya que implica un tiempo y un llevar al otro (lo que dice, lo que piensa y lo que siente) siempre en la cabeza, no olvidándolo mientras dure el proceso. Es precisamente cuando el asesor está realizando una intervención individual, cuando se observa si está trabajando desde el nosotros, si cuenta con el otro. Lo que aquí se plantea va más allá del "*ven que te cuento como me ha ido*", propone que en cualquier actuación que el asesor haga, lleva consigo al asesorado.
- "*Eso ha estado bien, nos da pistas para después*": el análisis conjunto de la práctica del asesorado en relación a la demanda planteada ha de servirnos para rescatar los elementos positivos del contexto, esta estrategia por un lado refuerza la autoestima del profesorado, dándole la seguridad necesaria para atreverse a plantear un cambio y por otro lado da pistas sobre cual es el paso siguiente, es decir, aquello que está a su alcance y que por tanto puede proponerse como meta. Esta estrategia va en la línea de lo que se explica en el apartado segundo de este texto, el asesorado debe sentirse que es capaz de aprender y de superar las inseguridades que le genera la demanda que ha planteado.

**b) Las que dificultan el desarrollo del asesoramiento**

- "*Tienes razón, pero...*": este tipo de enunciados son a menudo presentes en las conversaciones entre asesores y asesorados. Suelen aparecer

después de que los asesores dediquen mucho tiempo a empatizar y a escuchar a los profesores, entonces el asesor lanza un "sí, pero no". Cabe decir que cuando aparecen se rompe el contexto motivante que se había estado construyendo con anterioridad y el asesorado percibe que la escucha no es del todo auténtica e incondicional, que se le rechaza y se le aísla. Al preguntarse que ha pasado, fácilmente se llega a la conclusión de que el asesor traza una línea de separación entre ambos, marca su territorio, sentenciando y atribuyéndose una parcela de razón que no está dispuesto a negociar, colocándose asimétricamente y, en consecuencia, el asesorado ve reducida su parte de participación en el proceso de asesoramiento.

- "*No te preocupes, yo me encargo de esto y luego te comento*": esta situación refleja una actitud de exclusión del profesor de determinadas intervenciones educativas. Algunas de las causas de esta exclusión pueden ser la sobreprotección del profesor, la valoración negativa por parte del asesor del nivel de competencia del asesorado, la falta de consenso en determinados criterios o estrategias, la propia inseguridad del asesor que necesita demostrar su capacidad... El problema no es tanto el repartirse tareas, como el hacer sentir al otro que no cuenta o que no es necesario. Estas exclusiones suelen movilizar resistencias y desconfianzas y, a su vez, dificultan gravemente el trabajo en equipo.
- "*Mira, creo que ahí, quizás te has equivocado*": bajo un estilo de comunicación asertivo, el asesor emite críticas o riñas sobre lo que ha hecho o dicho el profesor. En estas ocasiones, el asesor se sitúa desde un rol de experto que juzga desde fuera del contexto y desde la asimetría evalúa con sus indicadores lo que está bien y lo que está mal, dejando de lado el proceso que el profesor ha estado realizando para centrarse en determinados aspectos. Centrarse en los elementos negativos genera desconfianza e incapacidad en el asesorado, bloqueando la relación y las posibilidades de cambio. Con ello no queremos afirmar que no se pueda hablar de lo que no funciona, sino que queremos poner el acento en que es importante buscar la manera más adecuada de reflexionar conjuntamente sin que ello afecte a la dimensión emocional del asesorado. Creemos que determinados discursos del asesor pueden desestabilizar demasiado al profesorado.

#### **4. REPERCUSIONES DE LO QUE HACEN Y DICEN LOS PROFESORES EN LA MOTIVACIÓN DE LOS ASESORES**

En apartados anteriores hemos defendido que debemos planificar lo que decimos y hacemos en los contextos de asesoramiento. Esta planificación nos ayudará a tomar consciencia de los actores (sus conocimientos, expectativas, etc), los contenidos y acciones a desarrollar. Este trabajo previo de planificación puede resultar más fácil de desarrollar cuando el asesor forma parte de la institución a la que asesora porque de este modo conoce de una manera más profunda las necesidades, los actores implicados y las posibilidades de cambio, en definitiva, puede ajustarse mejor a la zona de desarrollo próximo de la



institución. Así pues, por otro lado, el análisis previo del contexto de asesoramiento puede resultar más difícil cuando se actúa como asesor externo, contratado unas horas para ayudar a la institución a alcanzar algún objetivo determinado (más o menos ambicioso), por ejemplo, desarrollar planes de atención a la diversidad, mejora de los espacios de tutoría, formación del profesorado en didácticas específicas, etc. Ahora bien, aunque sea más difícil y no podamos hacer el análisis en toda su complejidad, no por ello debemos dejar de hacerlo.

Desde esta perspectiva, entendemos que actuando como asesor externo pueden aparecer más riesgos o “sorpresas” durante el proceso de asesoramiento respecto la construcción de la relación y la motivación del asesor porque los actores participantes se conocen, generalmente, de una manera superficial. En estas condiciones el asesor debe ser hábil y gestionar con agilidad situaciones poco esperables en relación a lo que dicen o hacen los profesores. Ahora bien, por otro lado, entendemos que actuando como asesor externo también puede resultar más fácil adoptar una posición de asimetría en situaciones en las que la motivación del asesor se encuentre en peligro, posición que facilitaría una cierta “autoprotección emocional” en situaciones conflictivas o delicadas.

¿Cuáles pueden ser estas situaciones conflictivas, de riesgo o “sorpresas” de las que hablamos? Intentaremos ejemplificar algunas de las más habituales, clasificándolas entre las que ayudan al desarrollo del asesoramiento y las que lo pueden dificultar. En cada una de ellas explicitamos algunas posibles razones de su aparición y algunas estrategias que pueden ser útiles para reforzar, afrontar o evitar su aparición según sea su naturaleza.

### **a) Las que ayudan al desarrollo del asesoramiento**

- *“Déjanos espacios para discutir”*: ya sea antes del inicio del asesoramiento (durante su planificación con algún responsable del centro) o durante su desarrollo, este enunciado muestra la voluntad de los asistentes de cooperar entre ellos y por tanto, intercambiar opiniones y tomar decisiones conjuntas. Algunos profesores se quejan que tienen pocas oportunidades durante el día a día para explicarse las cosas, es decir, para aprender juntos. Desde el modelo de asesoramiento colaborativo, la discusión, el uso del lenguaje es fundamental para la construcción conjunta de conocimiento. Por tanto, resulta imprescindible que los espacios de diálogo que se construyan sean percibidos como verdaderos espacios de intercambio y avance. Sin duda alguna, las habilidades del asesor para crear el clima adecuado de participación (permitiendo que los asistentes intervengan, escuchando de modo activo, señalando lo positivo de las intervenciones, pidiendo aclaraciones, etc.) facilitará que la discusión sea de tipo exploratorio y no meramente acumulativa en términos de Mercer (1997).
- *“Esto que planteas es muy interesante pero no se/sabemos cómo llevarlo a la práctica”*: el profesor que verbaliza un enunciado parecido a éste, nos demuestra su interés hacia la temática y también nos pide

ayuda para hacer un cambio ya sea en la institución o a nivel más micro en su aula. Este es un momento del proceso de asesoramiento muy importante en el que debemos haber planificado la ayuda o seguimiento del profesor durante el diseño o implantación de cambios o innovaciones. A menudo los procesos de asesoramiento “fracasan” porque se deja al profesor solo en el momento que debe tomar decisiones y aplicar nuevos conocimientos a su práctica diaria y, a menudo, si surgen problemas en este momento el cambio acaba no siendo posible. Realizar cambios cuando uno no está seguro es percibido como un riesgo por lo que el acompañamiento en este momento resulta esencial para facilitar la seguridad y la autonomía final del profesorado. En el apartado quinto del artículo planteamos la metodología de los “grupos de reflexión docente” como una buena vía para afrontar con el profesorado la reflexión sobre su propia práctica y facilitar así el acompañamiento del que hablábamos.

- *“Esto que dices nosotros lo denominamos ...”*: el profesorado a menudo hace más de lo que cree, en su práctica diaria continuamente toma decisiones, actúa aunque a posteriori tenga dificultades para justificarlas de manera explícita. Durante el proceso de asesoramiento a veces se produce un momento mágico en el que se toma conciencia de ello y el profesorado puede poner en palabras aquello que hace más o menos habitualmente. Una de las funciones del conocimiento teórico es ayudar a dar nombre y justificar lo que se hace, en definitiva dar significado a las prácticas. Cuando esto se produce el conocimiento avanza porque el profesorado es capaz de relacionar lo que se dice con lo que se hace, lo cuál no es tarea fácil.

#### **b) Las que pueden dificultar el desarrollo del asesoramiento**

- *“Nada de esto me importa”*: este enunciado puede llegar a ser verbalizado o ser evidente según sea la postura del profesorado durante las sesiones de asesoramiento o su respuesta nula frente la propuesta de alguna actividad por parte del asesor. Las razones pueden ser múltiples pero según nuestra experiencia un número elevado de ocasiones es debido a que el asesoramiento es impuesto por un equipo directivo que tiene un estilo de dirección poco colaborativo con su equipo de profesores. De este modo, resulta más fácil que el profesorado sienta que “no se tiene parte” y por tanto, no quiera involucrarse en un proceso de cambio que en alguna ocasión puede incluso percibir como no necesario.

La repercusión emocional que este posicionamiento puede causar en el asesor es evidente. Puede que la relación establecida con el profesorado sea correcta y que el asesor entienda que este posicionamiento “no va con él”, pero aunque esto ocurra es fácil tener la sensación que el proceso no va a dar los resultados esperados y esto siempre provoca de nuevo cierta frustración. En estos casos, quizás se deberá retroceder y compartir con el profesorado la necesidad e importancia del asesoramiento iniciado. En cualquier caso antes de

iniciar un asesoramiento debemos preguntar ¿quién lo solicita? ¿Cómo se ha explicado al profesorado los contenidos a trabajar? ¿Estos contenidos son fruto de un proceso conjunto de detección de necesidades?

- *"Dime que tengo que hacer"*: esta posición sería contraria a la que facilita el diálogo que apuntábamos anteriormente. Lo que espera este profesor es recibir "recetas" que pueda aplicar de manera inmediata en su contexto. Sabemos que existen pocas "recetas" en el ámbito educativo y esto debe hacerse explícito. Sin duda, esta posición también tiene que ver con el rol que se espera desarrolle el asesor, en este caso, de experto que resuelve problemas, que dice lo que hay que hacer y por tanto, es una perspectiva alejada de entender al asesor como colaborador de procesos de mejora mediante la colaboración conjunta con el profesorado. Construir el modelo de asesoramiento implica también establecer el tipo de participación que se espera durante el proceso de asesoramiento, tanto del asesor como del profesorado, y este es un paso previo para compartir expectativas y evitar así la frustración mutua al final del proceso. La frustración aparece cuando los que esperaban recetas se dan cuenta que no las han recibido y cuando el asesor evalúa que tampoco ha conseguido lo que esperaba.
- *"Esto que explicas no es posible"*: en esta ocasión dos son las razones más frecuentes, por un lado, es posible que se perciba al asesor como un profesional con poca competencia (tal y como describen Mollà y Ojanguren, 2005) y esto además puede ocurrir en situaciones en la que no se ha dado tiempo al asesor para "demostrar" su competencia. En otras ocasiones, puede ocurrir porque las acciones o experiencias que el asesor muestra son leídas como muy lejanas del contexto en el que se interviene. En este caso el enunciado anterior sería captado como una cuestión no personal si se añadiera "esto que explicas no es posible en nuestro contexto". Sea cual sea la razón una estrategia adecuada es pedir que el profesor justifique su posicionamiento y así el asesor pueda explicar y aclarar lo que sea necesario. Es cierto que a veces se plantean experiencias o realidades de otros centros que el profesorado percibe que "no va con ellos", en estos casos es adecuado crear una dinámica para que el mismo profesorado pueda analizar las limitaciones de su contexto y puedan establecerse objetivos a corto y medio plazo conjuntamente según sus intereses. Evidentemente, la situación se agrava cuando "esto que explicas es imposible" lo verbaliza un profesor que tiene un cargo dentro de la escuela (por ejemplo, un jefe de estudios) que se supone que una de sus funciones es dinamizar procesos de innovación, facilitar la reflexión y no bloquear nuevas propuestas.

## 5. UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA: LOS GRUPOS DE REFLEXIÓN DOCENTE

Desde el modelo colaborativo del asesoramiento y partiendo de las comunidades de aprendizaje (Molina, 2005; Comas y Mascarell, 2005; Racionero y Serradell, 2005 y Ferrer, 2005), entendemos que una de las tareas del asesor es promover y construir espacios de reflexión docente en los que estos y el

asesor puedan elaborar una representación ajustada y lo más cercana posible respecto al tema o tarea a asesorar, así como reflexionar sobre su propia práctica, tal y como se mencionaba en el apartado 4. Los grupos de reflexión docente surgen a partir de la adaptación de los ya conocidos *focus group* o *grupos enfocados*, propios de los estudios de mercado y de técnicas de investigación en ciencias sociales. Así, partiendo de que estos grupos se basan en la *reunión de personas que participan con sus opiniones acerca de un producto, servicio, tema...*; adaptamos la idea de reunión y opiniones para partir de los intereses, demandas, concepciones y prácticas de los mismos profesores y con el objetivo de favorecer la construcción conjunta de conocimiento a partir de la reflexión guiada por el asesor.

Creemos que los grupos de reflexión docente representan una forma de llevar a cabo un asesoramiento colaborativo en el que es posible *sentirse parte, sentir que se tiene parte y sentir que se es capaz*, ya que éstos pretenden incentivar cambios en la práctica y las concepciones de los profesores a partir de una revisión y un aprendizaje vivencial y reflexivo sobre la propia práctica educativa. Hablamos pues de grupos de profesores que se reúnen entorno a un tema o temas -consensuados con ellos- y unas prácticas concretas en el aula – de ellos mismos- y guiados por la figura del asesor. Los grupos de reflexión se organizan entorno al visionado y análisis de la práctica en el aula y al trabajo y reflexión sobre las creencias o concepciones respecto al tema que se trabaja. El primer eje es el visionado y análisis de la práctica en el aula des de un enfoque constructivista y des de un modelo de asesoramiento colaborativo, acorde con todo lo expuesto hasta el momento.

Cuando hablamos de prácticas en el aula, nos referimos al visionado de la actuación *real* de los profesores, previa grabación de los mismos y posterior análisis y selección de *buenas prácticas* por parte del asesor. Y aquí encontramos una primera cuestión o punto de inflexión. ¿Por qué el asesor selecciona *buenas prácticas*? ¿Por qué no se limita a seleccionar aquellos fragmentos en los que los profesores exhiben actuaciones poco acordes con una práctica reflexiva? Esta decisión de seleccionar únicamente estas prácticas es el resultado del análisis de las resistencias de los asesorados y de las relaciones que estos establecen entre el visionado y la evaluación o cierto sentimiento de sentirse reprobados en su actividad cotidiana. Así, la importancia de trabajar sobre *buenas prácticas* tiene como base el *sentir que se es capaz*, al analizar la propia práctica y la de los demás des de un prisma positivo, -tan escaso en el análisis de la práctica hasta el momento-. Un prisma que anime y no desanime y que no fomente la sensación de que hacerlo mal es *normal* o aceptable, y que fomente la idea de que siempre hay *buenas prácticas* en el quehacer cotidiano. El hecho de seleccionar estas secuencias lleva a adoptar la reflexión sobre la práctica como una forma de generar soluciones creativas al problema desde la perspectiva de los implicados.

Una segunda cuestión es el rol de los asesorados ante el visionado de las imágenes. ¿Qué deben hacer y qué hacen ante estas imágenes? ¿Cómo promover la reflexión, y a su vez, el cambio? A través de la experiencia, hemos comprobado que, en ocasiones, el grado de reflexión que alcanzan los

profesores ante el visionado de las imágenes se queda en un plano superficial cuando no anecdótico. Así cómo presentan dificultades para ver más allá de la dinámica global de la secuencia, para desplazar su objeto de análisis de los alumnos al profesor y para reconocer que aquello son *buenas prácticas*. Por ello y para fomentar una representación compartida respecto a cual es el problema, cuales son las condiciones que lo determinan y mantienen y cuales pueden ser las formas de solucionarlo, se ha creado un instrumento de apoyo al asesor y al profesorado, la *pauta de análisis de buenas prácticas*. En ella se formulan una serie de preguntas e ítems que guían el análisis que realiza el profesor sobre la práctica, estructuran la interacción a lo largo del asesoramiento y ayudan a la creación de una representación más ajustada y compartida de la práctica, aspectos necesarios para fomentar la motivación y la autenticidad en el asesoramiento.

El segundo eje corresponde al trabajo y reflexión sobre las creencias o concepciones respecto al tema que se trabaja; un aspecto tratado con anterioridad con los profesores, determinando el trabajo a realizar y las metas a conseguir; como es la reflexión entorno a las creencias que sustentan las prácticas educativas en el aula en un área de trabajo específico (evaluación, estrategias de enseñanza y aprendizaje, competencias o cualquier otro ámbito susceptible de ser trabajado entre asesor y asesorado).

Esta reflexión se lleva a cabo a través de la discusión de lecturas previamente leídas y del análisis de intervenciones en el foro en el que han participado los profesores y el asesor con anterioridad a la sesión de grupo. También, es importante señalar que los grupos de reflexión tienen una estructura circular que se alimenta mutuamente y empiezan y acaban con *buenas prácticas* y *buenos acuerdos*, ya que los últimos minutos del grupo se dedican a intentar pactar con los participantes una serie de directrices mínimas sobre cómo proceder y qué decir ante el tema asesorado.

Podemos decir que los grupos de reflexión docente constituyen un espacio motivador e incentivador para los protagonistas implicados en el asesoramiento, esto es, el asesor y el asesorado. Y constituyen un tiempo, lugar y momento específicamente dedicado al análisis y puesta en común de concepciones y representaciones por parte de los implicados. Son un espacio privilegiado en el que los intercambios se suceden a través de diferentes temáticas y actividades, estructurando así un hilo conductor que intenta configurar una representación conjunta sobre los temas tratados, así como, transversalmente, trabajar sobre concepciones quizá más implícitas y que toman partido en las manifestaciones e intercambios verbales entre los participantes. Finalmente, queremos revisar algunos de los problemas con los que se puede encontrar el asesor al llevar a cabo un grupo de reflexión docente y aquellos aspectos que favorecen la motivación del profesorado.

Algunos de los obstáculos con los que se puede encontrar el asesor, serían:

- *“Yo no quiero que nadie vea lo que hago en el aula”*: este tipo de enunciado manifiesta las reticencias por parte del profesorado a *ser analizado*, aspecto que suele provocar recelo e incluso rechazo por parte de algunos profesores. En estos casos, el asesor debe afianzar la relación con los participantes intentando transmitir la importancia de trabajar sobre la práctica que ellos mismos llevan a cabo en el aula e insistiendo en la importancia del análisis de las *buenas prácticas*. Una vez más, la práctica en los grupos de reflexión nos muestra que el asesor debe dedicar al menos, una sesión, a realizar un trabajo de acogida, recepción, explicación y organización, con la intención de crear un clima de empatía, autenticidad y aceptación positiva; no obstante, siempre quedarán profesores recelosos de su intimidad que se esforzaran en que su práctica no se analice.
- *“Vaya, mira lo que haces en el aula...”*: en ocasiones, el nivel de reflexión de los participantes se queda en meros comentarios o reproches hacia uno mismo o el otro. No obstante hemos mencionado que se creó la *pauta de análisis de buenas prácticas* para favorecer la observación de los profesores cuando se visionan los vídeos, existen aspectos colaterales como las críticas y los comentarios que, en ocasiones, el asesor debe tratar de reformular para convertirlas en interacciones que construyan y no *destruyan*.
- *“Dime qué tenía que hacer aquí”*: algunos profesores suelen reclamar recetas o consignas de actuación y es aquí donde aparecerían reticencias por parte de los profesores al buscar y reclamar la figura del experto-asesor que transmita unos contenidos. Aquí también sería tarea del asesor establecer una representación compartida sobre su rol. Un rol de acompañante, guía y facilitador de la reflexión.
  - Y algunos de los aspectos que favorecen la motivación en los grupos de reflexión, son:
    - *“Laura, después de ver la secuencia, ¿qué aspectos destacarías como más positivos?, ¿cómo te sentías?”*: dar la voz a los protagonistas es un elemento esencial para favorecer la reflexión, un clima de confianza y la empatía. Así, el asesor interpela a los protagonistas para que compartan sus vivencias y analicen su propia práctica.
    - *“¿Qué le podríamos comentar a Laura respecto a lo que acabamos de observar?”*: los grupos de reflexión ofrecen espacios de intercambio y trabajo en grupo a los profesores. El hecho de favorecer espacios de aprendizaje compartido favorece la creación de vínculos entre ellos, relaciones de apoyo y resolución de problemas en los que los profesores más expertos pueden ayudar a los más inexpertos.
    - *“Después de revisar las buenas prácticas sobre como recoger los conocimientos previos de los alumnos, comentar el artículo y analizar vuestras aportaciones en el foro, ¿qué elementos creéis que favorecen la conexión entre los conocimientos previos de los alumnos y el nuevo*

*contenido?*": aspectos como la recapitulación, la síntesis o el parafraseo por parte del asesor, dan pie a reflexiones conjuntas que ayudan a los profesores a sentir que aquello que hacen es útil, actual y sobretodo susceptible de ser llevado a la práctica.

Como conclusión, creemos que los grupos de reflexión ofrecen la oportunidad a los profesores y asesores que participan de, por un lado, favorecer la reflexión y la construcción de significados conjuntos, y por otro, de poder trabajar de manera colaborativa con los profesores, favoreciendo el intercambio de experiencias y una relación más próxima en un contexto motivante y generador de cambio construido conjuntamente.

### Referencias bibliográficas

- Bentley, R. y Rempel, A. (1980). *Manual for the Perdue Teacher Opinionaire*. West Lafayette, Indiana: The University Book Store.
- Comas, A. y Mascarell, M. (2005). Treballar amb una comunitat d'aprenentatge (la visió dels mestres). *Educar*, 35, 87-91.
- Ferrer, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. *Educar*, 35, 61-70.
- Leal, J. (2002). La mirada del otro: la relación asesor-asesorados. *Àmbits de Psicopedagogia*, 5.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, 235-250.
- Mollà, N y Ojanguren, M.T. (2005). El asesoramiento a equipos directivos e instituciones educativas. En Monereo, C y Pozo, J.I. (Coord.). *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pág.184-202). Barcelona: Graó.
- Monereo, C. y Castelló, M. (2004) Un modelo para el análisis de contextos de asesoramiento psicopedagógico en educación formal. En Badia, A; Mauri, T. y Monereo, C. (Coord.), *La práctica psicopedagógica en educación formal* (pág. 73-99). Barcelona: Editorial UOC
- Racionero, S. y Serradell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Educar*, 35, 29-39.
- Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 91, 55-77.
- Sánchez, E. y García, R. (2005). Sobre la noción de asesoramiento colaborativo: lo que se dice y lo que se hace. En J.I. Pozo y C. Monereo (coords.). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.