

Las claves del Asesoramiento Psicopedagógico. Revisión bibliográfica

Educación inclusiva, Democracia y Aprendizaje Cooperativo

Gisela Colell Salarich

Tutor: José Ramón Lago

Ámbito temático: Educación inclusiva, desarrollo profesional, asesoramiento psicopedagógico.

Las claves del asesoramiento psicopedagógico. Revisión bibliográfica

RESUMEN

El estudio se basa en una revisión bibliográfica de artículos relevantes de los últimos 5 años para abordar la investigación de factores clave para el asesoramiento psicopedagógico colaborativo efectivo en contextos educativos desde una perspectiva inclusiva.

Las preguntas de investigación se centran en los factores que contribuyen a la efectividad del asesoramiento psicopedagógico, los enfoques comunes en diferentes técnicas, y la relación entre el asesor/a y quien realiza la consulta. Se establecen definiciones de asesoramiento psicopedagógico como consultoría externa de procesos para contextualizar el estudio y se detallan los beneficios del asesoramiento para la mejora de la calidad educativa.

Se destaca la necesidad de una colaboración tanto efectiva como profesional entre el asesor/a y el equipo docente, así como la importancia del asesor/a de comprender el contexto escolar, desarrollar habilidades sociales y estrategias, y dominar las fases del asesoramiento para superar las posibles dificultades en qué se encuentra el asesor/a como la resistencia al cambio, la burocracia y la falta de tiempo en las escuelas.

PALABRAS CLAVE: asesoramiento psicopedagógico, perspectiva inclusiva, consultoría externa de procesos, figura asesora

ABSTRACT

This study is based on a literature review of relevant articles on consultation from the last 5 years to address the investigation of key factors for effective collaborative psychopedagogical counseling in educational contexts from an inclusive perspective.

Definitions of psychopedagogical counseling as external process consulting are established to contextualize the study, and the benefits of counseling for improving educational quality are detailed. Research questions focus on the factors contributing to the effectiveness of psychopedagogical counseling, such as understanding the characteristics of the context in which it is conducted, the competencies of the counselor, the relationship between the counselor and teachers, the phases of the process, and its evaluation.

The need for both effective and professional collaboration between the counselor and the teaching team is emphasized, as well as the importance of the counselor understanding the school context, developing social skills and strategies, and mastering the phases of counseling to overcome potential difficulties such as resistance to change, bureaucracy, and time constraints in schools.

KEY WORDS: school-based consultation, inclusive perspective, external process consulting, consultation role.

1. INTRODUCCIÓN

El estudio que se presenta a continuación tiene como finalidad investigar los factores clave para conseguir un asesoramiento psicopedagógico colaborativo efectivo en centros educativos, desde una perspectiva inclusiva, y que involucre a los equipos docentes y otros agentes de la comunidad educativa. El asesoramiento psicopedagógico se reconoce como una forma exitosa que, mediante el análisis externo que aporta el asesor o asesora externo y juntamente con la visión interna del centro, contribuye a promover la transformación educativa y el desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas.

Con el objetivo de entender los modelos y enfoques utilizados en estos asesoramientos y analizar los elementos más relevantes para su éxito, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica que abarca el análisis de diferentes artículos sobre la tema.

Este tema me es familiar debido a mi experiencia previa como consultora externa en diversas escuelas durante varios años, donde pude constatar que la consultoría educativa es uno de los medios con más efectividad para la mejora en el ámbito escolar, como veremos en detalle en el apartado 2. Marco teórico.

Sin embargo, ¿cuáles son los factores que contribuyen a la efectividad de los asesoramientos?, ¿en cada técnica, formación particular y enfoques de los asesoramientos psicopedagógicos cuáles son los factores comunes imprescindibles? ¿qué roles juegan el consultado y el consultor y, en consecuencia, cuál es su relación?

Dentro de estas preguntas centrales, surgen numerosas subpreguntas relacionadas con las posibles resistencias de quien realiza la consulta, las dificultades del entorno que se puede encontrar el asesor, la formación necesaria del asesor/a en cuanto al contenido del asesoramiento así como también en psicología y habilidades sociales, etc.

Esta investigación propone indagar sobre estas cuestiones, y como resultado, proporcionar conclusiones que puedan tener un impacto en el ámbito profesional, enriqueciendo así la formación y experiencia ya que al conocer los factores necesarios para la efectividad podremos adaptar el asesoramiento, ampliar la formación de los asesores y dar el enfoque adecuado para llegar a resultados más satisfactorios.

Pero antes de indagar en estas cuestiones, queremos definir: *¿de qué estamos hablando cuando hablamos sobre consultorías escolares externas? y ¿cómo se entiende el asesoramiento psicopedagógico?*

Así entonces, se hará una breve presentación en el **marco teórico** sobre las ideas fundamentales de algunos autores conocidos del ámbito español, y destacados en el campo de la educación inclusiva, que han dado a conocer el asesoramiento psicopedagógico colaborativo.

Acto seguido, procederemos a desarrollar la **metodología** de trabajo, sección en la que se detallarán los objetivos y las preguntas de investigación que guían la investigación. Además, se abordará el enfoque metodológico, que se fundamenta en la revisión exhaustiva de la literatura académica, la descripción de los instrumentos de recogida de datos, así como el procedimiento de recolección y análisis de los mismos.

A continuación, presentaremos los **resultados** obtenidos, organizándolos según las dimensiones de análisis definidas en nuestra metodología. En este apartado, se expondrá lo extraído de cada uno de los 15 seleccionados, incorporando las perspectivas de los respectivos autores. De esta manera, generaremos un discurso coherente en torno a cada dimensión, construyendo comparaciones y completando lo que aporta cada autor.

Seguiremos con la **discusión** de estos resultados, donde los analizaremos e se interpretaremos. Estableceremos conexiones con el marco teórica previamente presentado y respondremos a las preguntas de investigación formuladas.

Por último, escribiremos una serie de **conclusiones** principales, destacando los factores clave identificados como fundamentales para el éxito de un asesoramiento psicopedagógico colaborativo de éxito.

En conjunto, esta investigación pretende analizar diferentes perspectivas en el ámbito de asesoramientos psicopedagógicos, reuniendo las características comunes consideradas esenciales mediante una revisión bibliográfica. El objetivo es contribuir al avance del conocimiento en el campo de la educación y proporcionar orientación práctica para los profesionales que deseen implementar estrategias de asesoramiento efectivas en centros de educación formal. Se busca que el asesoramiento sea significativo, duradero y transformador de la práctica innovadora e inclusiva de los centros educativos.

2. Marco teórico

En este apartado se recogen los aspectos conocidos sobre el asesoramiento psicopedagógico analizando diferentes autores de referencia del ámbito español, que se complementan entre ellos, y que presentaremos en diferentes capítulos.

La fórmula de los asesoramientos, es una que se lleva a cabo en muchos ámbitos profesionales, no sólo en el entorno educativo, sino también en el sanitario, el psicológico, el empresarial y económico. Si bien difieren en su contexto, las finalidades y el método son similares, y en todos ellos, la literatura nos corrobora que ya sea la consultoría acompañada por un consultor/a profesional o cualquier forma de guía por parte de un/a gerente, padre/madre, maestro/a, doctor/a, enfermero/a o terapeuta, es uno de los métodos más prometedores para aumentar la capacidad de aprendizaje de los consultados (en nuestro caso los maestros) de nuevos conceptos y estrategias (Knight, 2009; Lloyd & Modlin, 2012; Pas et al., 201) En: Stoiber et al., 2022).

2.1. Definición de asesoramiento psicopedagógico y su finalidad

En la búsqueda de artículos e información sobre “asesoramiento” hay divergencias en las denominaciones del tema según se defina, según su aplicación y finalidad y también según el idioma o país. Por asesoramiento psicopedagógico nos referimos a *consultoría externa de procesos*, termino presentado por Oncala (2009) y que consideramos como una breve definición que más se aproxima a lo que entendemos por asesoramiento psicopedagógico.

No obstante, dentro de la literatura académica se puede encontrar con la nomenclatura de *coaching*, *consultoría*, *desarrollo profesional*, *supervisión*, *entrenamiento*, *monitorización*, *orientación*, etc. A lo largo de este trabajo utilizaremos indistintamente los conceptos *asesoramiento*, *aseso* y *asesorados*, y *consultoría*, *consultor* y *consultados*, a falta de un termino que defina mejor en qué consiste un asesoramiento.

Las definiciones de diferentes autores que nos ayudarán a delimitar qué es un asesoramiento psicopedagógico, serían:

Siguiendo a Manjón (1998 En: Oncala, 2009) entendemos el asesoramiento como un proceso en el que una persona que se siente como sujeto de un problema, solicita la ayuda técnica de alguien en quien confía por su preparación o cualificación. Esta relación es indirecta y voluntariamente aceptada por ambos.

Según Monerero (2022 En: Oncala, 2009) el asesoramiento es un tipo de interacción destinada a ayudar a un agente educativo a movilizar sus capacidades internas y recursos para resolver conflictos y problemas, así como para implementar cambios que promuevan el logro de sus objetivos. Su finalidad última es empoderar a la comunidad educativa para que afronte y gestione sus problemas, superando el enfoque “remedial”.

Es Escudero (1999 En: Oncala, 2009) quien nos introduce el asesoramiento como una consultoría externa:

“el asesoramiento ha ido abandonando los modelos hegemónicos basados en la figura del asesor/a como técnico experto para ir evolucionando hacia un modelo de asesoramiento más centrado en los procesos que en los contenidos, donde el asesor/a es más facilitador que experto, siendo su misión la de crear competencia y no dependencia” (p.12).

Debemos poner énfasis en que el hecho de que aunque se llame asesoramiento psicopedagógico no nos referimos a la orientación académica individual de cada alumno o al soporte que se le puede ofrecer a los profesores para ayudar a alumnos con necesidades educativas especiales. Como se especifica en el artículo de Oncala (2009), “el asesoramiento psicopedagógico debe entenderse, desde su naturaleza plenamente educativa, en un sentido amplio, no restringido al asesoramiento individualizado de los alumnos” (p.9). Así entonces, con asesoramiento psicopedagógico nos referimos al acompañamiento de los equipos docentes de un centro educativo “para un desarrollo profesional desde el replanteamiento de políticas (gestión del centro), prácticas (en lo que se enseña y cómo se enseña) y culturas (relaciones, valores y creencias educativas) instauradas en el centro” (Booth y Ainscow, 2015 En: Díaz García & García Gómez, 2020a, p. 3).

En un asesoramiento centrado en los procesos- en vez de contenidos-, el asesor no impone una solución sino que propicia las condiciones y se implica para que los asesorados identifiquen y exploren sus estrategias de acción y desarrollen capacidades para, en el futuro, hacer frente a los problemas de forma autónoma. Se elabora el asesoramiento en base a las necesidades, la toma de decisiones compartida y tiene un enfoque preventivo. (Oncala, 2009, p8.)

Añadiremos que concebimos los asesoramientos psicopedagógicos como aquellos que a) parten de las necesidades e intereses del profesorado y de los centros de modo que el contenido del asesoramiento es

personalizado y contextualizado, b) pretenden ser una colaboración de análisis y toma de decisiones entre asesor/ay maestros evitando imposiciones c) con el fin de ayudar a centrar objetivos y tareas de forma realista, sin ambiciones.

Los resultados que se esperan de un asesoramiento psicopedagógico en un centro, se pueden resumir generalmente como el “desarrollo profesional en la innovación, experimentación, mejora, grupos de trabajo o cualquier iniciativa de formación siempre con el punto de partida de la demanda de los centros y su problemática” (Oncala, 2009, p.7).

Queremos poner atención a la innovación que busca el asesoramiento enfatizando que ésta solo será si apuesta por un enfoque inclusivo. Es decir, comprendemos que para innovar es imprescindible una intención inclusiva. Esta coherencia con un modelo educacional constructivo y el modelo de asesoramiento, es indicada para varios autores (Coll, 1989; Monerero y Solé, 1996; Lago y Onrubia, 2008; Martín y Solé, 2011).

“Son muchas las barreras y obstáculos que aún hay que superar en la sociedad y en los centros educativos para hacer una educación realmente inclusiva. El reto de una educación en la que todos los niños y niñas sin distinción por discapacidad, raza o cualquier otra diferencia, tengan la oportunidad e pertenecer al grupo clase de referencia y puedan aprender junto a sus compañeros en el aula.” (Stainback y Stainback, 2004; En: Hugueta, Liesa, Serra-Capellera, 2022).

A menudo se utiliza erróneamente el asesoramiento como la solución rápida y poco global de problemas concretos. Se pide inmediatez en la respuesta para poder encontrar la solución lo antes posible al problema. Y la efectividad del asesoramiento con demasiada frecuencia se mide en aspectos cuantitativos, efectuando unas prácticas psicopedagógicas centradas en una supuesta objetividad de las técnicas (manuales de diagnóstico, protocolos, cuestionarios para alumnos, padres y profesores, recomendaciones generales, programas de refuerzo) (Ferrer y Talaya (2022).

Fullan (2020) contextualiza los grandes problemas de hoy en día en ser complejos, por los que abundan paradojas y dilemas. Se entiende entonces, que para estos problemas no hay respuestas definitivas y sencillas, se debe pensar en clave de complejidad. No obstante, comenta, *“esperamos de nuestros líderes que ofrezcan soluciones, colocándolos en posiciones insostenibles; nuestro sistema produce líderes que buscan el éxito mediante soluciones populistas, no ponderadas, tan claras como simplistas.” (p. 9)*

Otra concepción equívoca de la transformación de centros a partir del apoyo del asesoramiento psicopedagógico es la mera modernización de la escuela, con accesorios y apariencias, que poco tiene que ver con la innovación que estamos hablando.

“Llenar las aulas de ordenadores, realizar salidas al entorno, cultivar un huerto o realizar talleres son con frecuencia meros diseños que adornan el paisaje escolar, pero que no modifican en absoluto las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje instaladas en el más rancio conservadurismo. Nunca se insistirá suficiente en que no hay reforma del profesorado sin la modificación de su pensamiento y de sus hábitos y actitudes.” (Carbonell, 2014, p.18)

Y concretamente la tecnología, en la sociedad de la información, se hace presente debajo del título de “innovación” como la panacea para la resolución de cualquier problema actual, pero *“sus aportaciones de marketing son más cuantitativa que cualitativa, más centradas en el cómo que en el por qué, en el continente más que en el contenido.” (Carbonell, 2014, p.18)*

En cambio, según Rafel (2022 p. 293), la pregunta óptima dentro del contexto del asesoramiento psicopedagógico debería ser: *“¿qué necesito yo como docente para atender, ayudar, acompañar a los alumnos que acojo a diario en mi aula para que avancen favorablemente?”* El objetivo final de un asesoramiento psicopedagógico es poder llegar más efectiva y directamente a todo el alumnado, dando una respuesta psicoeducativa ajustada que óptima a todos los niños y adolescentes (Rafel, 2022).

Esto comporta repensar la puesta en práctica de prácticas educativas flexibilizadas y diversificadas de todo el centro para encontrar en el aula una respuesta educativa amplia, global y generosa de manera que todos los y las alumnas encuentren su recorrido, en vez de poner el foco en un o unos alumnos concretos “que requieren de ayuda excepcional”. Pasamos de observar un alumno en concreto a observar el aula como contexto de desarrollo, interacción y aprendizaje (Lago, Onrubia, Minguela (2022).

2.2. Organización de un asesoramiento

Partiendo de esta extensa definición, ¿cómo se organiza un asesoramiento psicopedagógico? Entendemos entonces, que el asesoramiento debe partir del contexto específico y de sus necesidades concretas, identificadas juntamente con el profesorado del centro. De lo contrario, si se tratase de ser una propuesta externa, el asesoramiento puede ser percibido por los docentes como no relevante o necesario.

Hay dos espacios de intervención en el que el asesor/a debe trabajar según Liesa, Mayoral, y Badía (2022), el institucional (trabajando sobre las condiciones del centro con el equipo directivo) y el individual o grupal (trabajando en el desarrollo de la identidad docente y la práctica reflexiva con el profesorado).

Lago y Onrubia (2022) proponen las siguientes fases del asesoramiento colaborativo, que incluyen diferentes procedimientos dentro de cada una de las fases, y se complementan por las aportaciones de otros autores como Fullan (2002), Booth y Ainscow (2001) y Guarro (2001):

1. Negociar y delimitar el problema o demanda.

Se inicia con el deseo de adoptar un cambio para mejorar (Fullan, 2002), identificándolo y concretándolo entre los participantes (Booth y Ainscow (2001); Lago y Onrubia, 2022), creando un grupo de coordinación. Se consensuan y delimitan los roles de los diferentes agentes involucrados como el coordinador, los participantes y los asesores externos, buscando un lenguaje común. (Booth y Ainscow, 2001; Lago y Onrubia, 2022). Luego, se define y concreta el problema o contenido que será objeto de mejora, teniendo en cuenta el contexto específico (Fullan, 2002) y las aportaciones de los participantes en relación a las limitaciones en el aprendizaje (Lago y Onrubia, 2022). Finalmente, se delimitan los componentes de la práctica vinculados a los contenidos de mejora (Lago y Onrubia, 2022; Guarro, 2001).

2. Revisar las acciones y decisiones de los que realizan la consulta.

Esta fase se enfoca en recopilar las prácticas del profesorado relacionadas con el contenido de mejora y analizarlas conjuntamente (Lago y Onrubia, 2022; Fullan, 2002; Booth y Ainscow (2001) utilizando modelos teóricos para elaborar pautas de análisis o guías de reflexión (Lago y Onrubia, 2022; Guarro, 2001). Luego, se elaboran propuestas concretas para las mejoras identificando los ámbitos en los que se llevarán a cabo (Lago y Onrubia, 2022; Guarro, 2001).

3. Diseñar el proceso de mejora

En la fase 3, se delimitan las propuestas de mejora a partir de los contenidos de la fase 2 (Fullan, 2002; Booth y Ainscow, 2001; Guarro, 2001; Lago y Onrubia, 2022), con énfasis en concretar acciones por ámbitos, tareas y evaluación (Fullan, 2002; Lago y Onrubia, 2022), destacando la planificación colaborativa y progresiva (Guarro, 2001), así como la priorización de las prioridades acordadas (Booth y Ainscow, 2001). Esta fase implica también el procedimiento del análisis conjunto de los cambios a introducir en cada una

de las propuestas de mejora, adaptándolas de manera significativa y efectiva según las circunstancias específicas de cada centro (Fullan, 2002; Guarro, 2001). En otro procedimiento, se seleccionan o elaboran materiales e instrumentos para medir el impacto y consecuencias del proceso de mejoras (Fullan, 2002; Lago y Onrubia, 2022). Y finalmente, en esta fase, se acuerdan los pasos del proceso de mejoría, que aunque los autores difieren, se resumen en introducción, seguimiento y evaluación de las mejoras.

4. Hacer seguimiento del desarrollo de la mejora y evaluación.

Esta fase se enfoca en apoyar el desarrollo, seguimiento y valoración de las mejoras. Se destaca la importancia de observar las variables que influyen en el cambio (Fullan, 2002) y abordar discrepancias entre los acuerdos y la realidad (Guarro, 2001). La comunicación, la motivación y el compromiso general son aspectos clave para el éxito, y se brinda apoyo individualizado a los profesores según sus competencias (Lago y Onrubia, 2022). En un segundo procedimiento, se identifican y diseñan ajustes y redefiniciones de las mejoras cuando sea necesario, ya que se enfatiza la necesidad de una revisión constante, análisis crítico y toma de decisiones (Fullan, 2002; Guarro, 2001; Booth y Ainscow, 2001; Lago y Onrubia, 2022).

5. Valorar el proceso de mejora y su continuidad.

Aquí, se destaca la importancia de evaluar el proceso constantemente (Fullan, 2002; Guarro, 2001; Booth y Ainscow, 2001), y permitir la aplicación de nuevos contenidos específicos de mejora (Lago y Onrubia, 2022). Finalmente, se establecen decisiones y compromisos en relación a la continuidad del proceso de asesoramiento, con el objetivo de extenderlo a nuevos niveles, ámbitos o contenidos.

2.3. Dificultades de la consultoría

Todo aquello que configure el contexto determinará en gran parte, la tarea del asesor/ay sus dificultades para llevarla a cabo con efectividad. La fuerza del contexto es muy relevante y por esto se considera que un buen análisis de las características de sus elementos es fundamental para personalizar el asesoramiento y superar posibles barreras o dificultades al cambio.

“Existen muchos elementos que dificultan el cambio metodológico y la innovación docente, y que hacen proliferar las prácticas rutinarias en el aula, como son la falta de recursos y de tiempo tanto para la preparación de las clases como para la realización de formación propia. Estas continuas quejas o resistencias al cambio, también llamadas malestar docente, instaurado en prácticas tradicionales, que frenan los procesos de innovación. (Díaz García & García Gómez, 2020a, p.10)

La naturaleza de las dificultades que se pueden encontrar en el asesoramiento se podrían agrupar por a) las características del equipo docente (predisposición al aprendizaje y apertura a la experiencia de los maestros; su necesidad de control ante la incertidumbre y resistencia al cambio; necesidad de cognición; discrepancias personales y profesionales dentro de los equipos docentes), b) posibilidad de modelar los factores ambientales (presión del tiempo, tendencia a la gestión burocrática, perfil del alumnado y sus familias; expectativas de los asesorados), c) trayectoria histórica escolar (cultura del centro; origen y evolución de la institución; prácticas tradicionales muy arraigadas y consolidadas, cambios de personal docente dentro del equipo, gestión del equipo directivo; acción tutorial; grupos de influencia y poder...).

A) Las características del equipo docente

Cuando un asesor/a entra en un centro educativo, tiene muchos inputs para observar y analizar, y a los que debe hacer frente mientras actúa como asesor. Las primeras informaciones que debe percibir y que no están escritas en ningún documento oficial, es la *predisposición al aprendizaje y apertura a la experiencia* de los maestros.

Durante el asesoramiento, debemos tener en cuenta que el docente experimenta diversas emociones y puede que transcurra por un viaje de transformación profesional que pase por sentirse ansioso, temeroso, confundido, abrumado, incapaces, e incluso trastornado si el cambio tiene un fin ético, como lo es a menudo en la educación: (Fullan, 2020).

¿Qué sucede cuando uno acostumbrado a saber lo que hace -desde su propia perspectiva y desde la de los demás- ve que necesita nuevas capacidades y que no las domina?

¿Cómo se siente uno cuando le piden hacer algo nuevo y no tiene claro cómo hacerlo y no entiende la base de conocimiento y de valores que fundamentan los nuevos sistemas de creencias?

Este tipo de experiencias son clásicas durante el tanteo de implementación del cambio; afloran miedos al dar más autonomía al alumnado, por ejemplo, o a no saber controlar la situación o no verse capaz de evaluar los aprendizajes delante de una nueva metodología de enseñanza – aprendizaje (Díaz García & García Gómez, 2020a). Fullan (2020) describe el cambio en posibles aspectos negativos como miedo, ansiedad, pérdida, peligro, pánico; y positivos como: estímulo, energía, emoción, mejoras y correr riesgos.

En este proceso de asesoramiento, si el maestro experimenta el cambio como negativo, puede reflejar poca confianza en la capacidad de los alumnos por aprender y trabajar o por saber adaptarse a una nueva forma de enseñanza y aprendizaje, también por no saber cómo llevar a cabo la gestión del aula, cómo y cuando intervenir, etc. Como señala Ainscow (2001) el sistema de creencias del profesorado hacia las limitaciones de los alumnos o la posibilidad de cambio del centro puede que convierten de ineficaces las estrategias del asesor/a.

“Las creencias guían nuestras prácticas presentes, limitando o potenciando las acciones. Fullan y Hargreave (2014) señalan que el mejor lugar para empezar un cambio es con uno mismo. Sus propias experiencias, frustraciones, ideales y sentido del yo son puntos de partida cruciales.” (Díaz García & García Gómez, 2020a, p. 9)

Este aspecto, que si el asesor/a tiene el sentido de la intuición y de la observación despierto puede descubrir con relativa facilidad, sin embargo, puede detectar que esta predisposición irá cambiando a lo largo de la sesiones del asesoramiento según la *necesidad de control* ante la incertidumbre y *resistencia al cambio* de los maestros. En general, si su necesidad de cognición es alta, es probable que la predisposición sea también mayor en cuanto se les satisfaga esta necesidad. Forma parte de su trabajo deshacer estas resistencias poner de relieve las creencias de los maestros en contraposición con su práctica en la realidad (que a veces no se corresponden) y con la teoría sobre la temática del asesoramiento, por ejemplo los alumnos deben ser activos en su aprendizaje (creencia); el maestro dirige la clase y expone los contenidos (práctica); aprender cooperativamente entre iguales (contenido del asesoramiento).

Un aspecto relevante y que a menudo los equipos docentes tienden a esconder, son las *discrepancias personales* y profesionales entre ellos. De nuevo, si el asesor/a es capaz de crear un clima de confianza y seguridad, no solo estas discrepancias saldrán a la luz desde el respeto sino que pueden formar parte del contenido del asesoramiento.

El centro reclamará al asesor/a externo si tiene un problema o necesidad que ya ha sido identificado, pero es posible que éste tenga pocas posibilidades de ser aceptado por parte de los profesores, puede levantar recelos. Cabe destacar la cierta marginalidad en la que se encuentra el asesor/a dentro de su propio marco de actuación: un ámbito donde se dan muchas discrepancias entre sus agentes con respecto a las metas y actitudes de estos, donde el asesor/a intentará equilibrar estos aspectos y posicionarse ante ellos, un papel que no resulta nada fácil. Oncala (2009)

B) Los factores ambientales

La capacidad de aprender de la escuela como organización es uno de los factores clave para la mejora educativa (Prenger et al., 2017 En: Liesa, Mayoral, y Badia, 2022) y que define la escuela como comunidad profesional de aprendizaje, "CPA¹" (Hord, 1997; Dufour y Dufour, 2013 En: Liesa, Mayoral, y Badia, 2022).

No obstante, el sistema educativo, como muchos otros ámbitos de nuestra sociedad, cada vez tiende más a la *burocracia*. Frecuentemente, la burocracia despliega toda una complejidad a su alrededor (reuniones, coordinaciones, organización, espacio físico, jerarquía, controles, etc.) y que puede que, además de no ser efectiva, quite tiempo y esfuerzos a las tareas principales de los maestros, relacionadas con la atención con los alumnos.

De hecho, como aspecto generalizado, las escuelas pecan de falta de *tiempo*, y por ello tienen altos niveles de *estrés*, y ésta es una realidad que puede también utilizarse de excusa, de modo que reorganizar el tiempo y priorizar las actividades que se llevan a cabo según necesidades y otros criterios pedagógicos es una tarea importantísima durante el asesoramiento. La flexibilidad que posibilite jugar con el tiempo será un componente a favor o en contra.

Dentro de las particularidades de cada centro, el *perfil del alumnado y sus familias* es un aspecto que se debe tener en cuenta y que en cierto modo influenciará también en el asesoramiento aunque puede cambiar en la forma, el sentido y el objetivo del asesoramiento siempre será el mismo.

C) La trayectoria histórica escolar

Conocer el presente de un centro educativo para analizarlo de forma que podamos mejorar el futuro, pasa por descubrir las raíces de su actualidad, que se encuentran en su historia cultural como centro. El pasado tiene un peso sustancial, a veces sirve como motor para el cambio y a veces actúa como resistencia a éste. Los motivos de la demanda de cada centro para la innovación son variables pero puede que su práctica sea *tradicional y rígida* culturalmente hablando y esté muy consolidada en la forma de hacer y de pensar.

Ainscow habla de esta cultura arraigada que puede que dificulta el cambio:

¹ "CPA"= "Cooperative Planning and Assessment" (Planificación y Evaluación Cooperativa), de Shirley M. Hord, (a partir del trabajo de Judith Warren Little y Michael Fullan), se basa en la premisa de que la colaboración entre docentes y otros miembros del personal escolar puede llevar a mejoras significativas en la enseñanza y el aprendizaje.

La enseñanza escolar está tan íntimamente ligada a las condiciones y culturas locales que la importación de prácticas de otros lugares está llena de dificultades (Ainscow, 2001, p.18).

Fullan (2022) es de los pocos autores que habla de la innovación como una re-culturalización, es decir, el asesoramiento como un proceso de transformación para *crear una nueva cultura de cambio*. El progreso no significa aplicar innovaciones tras otras, sino que “significa generar la capacidad de buscar, de valorar críticamente y de incorporar selectivamente nuevas ideas y prácticas.” (p. 48) Y para esto es necesario implicar y movilizar a todos los participantes mediante culturas de trabajo cooperativas que respeten las diferencias, la energía y entusiasmo del asesor/a, y un fin ético (Fullan, 2022).

Ainscow (2001) también habla de los cambios culturales como “necesarios para conseguir escuelas capaces de escuchar y responder a las “voces ocultas” (p. 31), es decir, las de aquellos alumnos que ‘presentan problemas (NESE)’ dentro de las estructuras vigentes debido, en gran parte, a las propias estructuras. Considera que son una fuente de proporción de información para mejorar esas estructuras en beneficio de todos los demás.

A parte, el asesoramiento se ve condicionado también por aspectos más logísticos como la rotación de personal dentro del equipo docente y el tipo de liderazgo del equipo directivo de la escuela. Los *cambios de personal docente* curso a curso, siendo en escuelas publicas más rotativo y más conservador o estable en escuelas concertadas o privadas. En ambos casos, esto puede ayudar a favor o ir a la contra: en un equipo consolidado los cambios perduran más en el tiempo pero puede haber mas resistencias; en un equipo cambiante cuesta que se consoliden los cambios debido a ello, pero en general puede haber más flexibilidad a experiencias nuevas ya que los docentes tienen experiencias profesionales muy variadas.

El tipo de *liderazgo* que aplique el equipo directivo determinará especialmente el inicio del asesoramiento. Antes de encontrarse con todo el equipo, el asesor/a deberá averiguar cómo ejerce el equipo directivo su rol sobre el resto de maestros, cómo los considera, cómo los ayuda, y en consecuencia, cómo los docentes perciben al equipo directivo. Saber el grado de acuerdo entre ambas partes sobre el contenido del asesoramiento será determinante para establecer criterios y finalidades.

Concluyendo en un breve resumen de las posibles barreras que puedan encontrarse los asesores, queremos vincular la comprensión de éstas como parte de la información necesaria para adaptar las estrategias precisas para satisfacer las necesidades de cada centro.

2.4. La figura del asesor/a

“Un asesoramiento no puede limitarse a intervenciones reactivas frente a los problemas y demandas que se le plantean, y cómo dicen algunos autores, sigue primando un modelo reactivo frente al proactivo” (Agustín Alcocer y Francisco Javier Martínez En: Hugueta, Liesa, Serra-Capellera, 2022, p. 227). Así que ¿cuál es el rol asesor para que sea verdaderamente el motor de la transformación?

Venimos diciendo que uno de los aspectos más relevantes de la organización del asesoramiento es conseguir un funcionamiento del centro autónomo con estructuras de apoyo horizontal, y como espacio de crecimiento profesional, de forma que no podríamos entender el rol de asesor que trabaja sólo imponiendo soluciones. Según Lago, Onrubia, Minguela (2022), es imprescindible establecer un modelo de intervención definido y que éste se defina a partir del trabajo colaborativo entre el profesorado y otros profesionales de la educación dentro del contexto educativo. Nos alejamos por lo tanto, de los tópicos como *“persona que pasa tests de diagnóstico, que se ocupa de los alumnos con dificultades, o que aconseja a los alumnos de bajo rendimiento a adoptar unas u otras salidas académicas o laborales” (Monerero, 2002, p. 98)*. El mismo autor comenta que *“la labor asesora difícilmente tendrá éxito sin la colaboración de quienes están en contacto continuo y directo con los alumnos.*

Liesa, Mayoral, y Badía (2022) resumen el conocimiento psicopedagógico que se le requiere al asesor/a de la siguiente forma: a) saber qué y cómo se aprende, b) entender la naturaleza social del aprendizaje, c) conocer estrategias para la motivación del aprendizaje, d) entender las diferencias individuales de los aprendices y cuáles son las estrategias de enseñanza más adecuadas, e) tener expectativas claras y estrategias de evaluación coherentes, sabiendo promover estructuras que faciliten el aprendizaje.

Para superar las resistencias al cambio y disponer al profesorado receptivo a ello, propone a) demostrar que la transformación que se propone es beneficiosa y b) que dicha transformación se hará con recursos y apoyos en el tiempo necesario.

El asesor/a debe situarse como uno más en el proceso, debe salir del lugar del experto y situarse en una posición de experiencia. Es necesario crear las condiciones para que se pueda dar un asesoramiento colaborativo, incorporando las voces de todos: profesionales, alumnos y familia (Ferrer y Talaya (2022).

Monerero (2022) comenta que la capacidad del asesor/a para reconocer cuándo determinados problemas son oportunidades para reestructurar o introducir nuevos programas es esencial. Añade que *“la*

investigación ha señalado que a menudo los asesores subestiman el costo que supone para los docentes cambiar sus prácticas, sacándoles de su zona de confort y situándolos en un estado de vulnerabilidad al tener que lidiar con formas de innovación que no dominan y les producen inseguridad (Darby, 2008; Lansky, 2005; Sánchez-Miguel y García, 2005, En: Monerero, 2022, p100).

Monerero (2022) pone énfasis en el diálogo asesor (Locher y Limberg, 2012) con determinados recursos discursivos que se usan en las distintas fases del asesoramiento. Los tipos de diálogo (Hermans, 2018) que propone son: impositivo, persuasivo, negociador, argumentativo, generativo (p.103), que contribuirán a dar una respuesta preventiva, de resolución local o de naturaleza estructural.

Es tal la importancia de la figura asesora que Monerero (2022) habla de su formación temprana para profesionalizarse que empieza por identificar y describir antecedentes biográficos relevantes relacionados con la vida personal, académica y laboral con el fin de comprender los propios valores, concepciones y decisiones (Clandinin y Connelly, 2000) y la forma en qué está posicionada frente a la profesión.

2.5. Actuaciones del asesor/a

Como inspectora de educación Gispert (2022) comenta que para ella, *“las prácticas profesionales de los asesores inciden en aspectos clave de la atención a la diversidad, la inclusión educativa, la equidad escolar, los procesos de escolarización, la construcción de casos en redes socioeducativas e interprofesionales, la atención y el acompañamiento a las familias y el trabajo en colaboración con direcciones y equipos docentes,”* etc. (p. 288)

Según Badia, Mauri y Monerero (2014; En: Monerero (2022)), los detalles que debería obtener el asesor/a antes de empezar el asesoramiento se resumen en: los planes que ya están en funcionamiento, los proyectos previstos de poner en marcha, las decisiones tomadas para resolver algún problema concreto, los casos o situaciones de elevado impacto emocional que más preocupan al centro.

Podríamos enumerar las acciones que hace un asesor/a durante los asesoramientos, que se podrían clasificar en dos grandes bloques, uno de contenido más técnico y otro, más actitudinal y de habilidades psicosociales, según Oncala (2009):

En el primer bloque encontraríamos una enumeración de tareas como: realizar valoración de necesidades, capacidades y recursos del centro, evaluar prácticas de enseñanza – aprendizaje, ayudar a establecer metas claras, objetivos y expectativas, seleccionar y diseñar nuevas prácticas, promover actitudes favorables al cambio, comprometer a los profesionales, asignar roles de responsabilidad, recomendar cambios organizativos en el centro, localizar recursos y proporcionar materiales, evaluar los resultados obtenidos durante y después del proceso, proporcionar apoyo en la resolución de problemas y dificultades prácticas y coordinar sesiones de revisión que se realizan durante el proceso.

Y para abordar estas tareas desde una perspectiva actitudinal en un *buen clima, evitar tensiones y no levantar resistencias*, y que facilite al asesor/a estructurar la propia actuación de modo que llegue a ser percibido por los demás miembros de la comunidad escolar como un colaborador necesario, encontraríamos: ser congruente con el pensamiento – palabra (lo que dices) y la conducta (lo que haces); aceptar a la persona/as asesorado/as independientemente del desacuerdo con sus ideas, conducta, etc.; comprensión empática; y el respeto al otro a tener el derecho a tomar sus propias decisiones.

Será necesario tener unas habilidades básicas como la escucha activa, ejecutar gestos de asentimiento, saber hacer preguntas abiertas o cerradas dependiendo de la información que necesite, parafrasear (repetir con diferentes palabras, verificar comprensión, sentirse escuchado...), confrontar y señalar contradicciones, interpretar (enfocar el problema desde una perspectiva distinta), compartir la propia experiencia, analizar, informar... pero abordaremos la concreción de las competencias del consultor/a más adelante.

2.6. Relación asesor/a y docentes

Según Oncala (2009), cuando el asesor/a externo es considerado *consultor de procesos*, en vez de *consultor de contenidos*, es posible que tenga pocas posibilidades de ser aceptado por el profesorado, de forma que siguiendo a Jiménez RA (1997) hará falta un esfuerzo para establecer una relación entre el asesor/a y el asesorado que sea *colegiada, colaborativa y simétrica*, nunca ejercida desde la superioridad y el poder. Debe ser voluntaria y temporal, basada en *acuerdos compartidos e información compartida confidencial*. Debe convertirse en un miembro más del equipo docente.

Así describen Díaz García & García Gómez (2020a) los beneficios de la relación, sabiendo que si el asesor/a acaba siendo una *persona de referencia*, de guía constante donde poder acudir y encontrar respuestas,

esta relación dará seguridad al maestro alejando su posible sentimiento de soledad ante el cambio y ahuyentará la incertidumbre para ganar confianza en si mismo/a.

Debe haber una distancia óptima entre el asesor/a y el asesorado, que el asesorado reconozca el valor profesional del asesor/a y que acepte ser asesorado (Cesena, M. J., En: Huguet, Liesa, Serra – Capallera, 2022)

2.6.1. Relación de colaboración

La acción asesora es entendida como facilitadora de espacio y tiempos para poder comprender para atender mejor. Más que nunca, necesitamos el tiempo necesario para comprender antes de actuar. Conviene detenerse y dedicar tiempo a pensar y conversar juntos (Ferrer y Talaya (2022).

Entendemos de entrada que puede requerir un tiempo y unos condicionantes establecer esta relación de confianza pero que el objetivo no es sólo quedarse aquí sino llegar a colaborar, cada agente en su rol, pero ambos contribuyendo y cooperando para llegar a los objetivos compartidos. Este aspecto queremos investigarlo con más profundidad ya que según Díaz García & García Gómez (2020a), para potenciar un cambio que permanezca en el futuro se ve necesario formar equipos de trabajo para contrastar, discutir, proponer y combatir con el sentimiento de soledad ante el cambio educativo.

Uno de los aspectos importantes para el equipo directivo es tomar decisiones para iniciar y sostener procesos de mejora educativa haciendo del centro una comunidad profesional de aprendizaje en donde desarrollo de la identidad docente sea de *carácter científico – práctico* (Schön, 1998 En: Lago, Onrubia, Minguela (2022). La figura asesora hace de puente constantemente entre una teoría explicativa, sólida y contrastada y una práctica realista, coherente y fundamentada.

Se espera poder ofrecer las herramientas necesarias para que el equipo docente sea capaz de llevar a cabo por si solo un ciclo de indagación una vez lo han experimentado con el asesor. Liesa, Mayoral, y Badia (2022) proponen: 1. Analizar y focalizar, 2. Comprender y explorar, 3. Planificar e implementar, 4. Evaluar y reflexionar, 5. Comunicar (p. 91)

3. METODOLOGÍA

A partir de los contenidos expuestos en el Marco teórico, y compartido en parte por la propia práctica profesional, nos seguimos preguntando si una investigación más exhaustiva sobre diferentes perspectivas y modelos de asesoramiento psicoeducativo nos daría una visión más amplia sobre ellos, especialmente aumentando el número de autores situados fuera de España e incluso en contextos distintos al escolar donde se lleva a cabo la consultoría. Y especialmente, si el conocimiento hasta el momento puede enriquecerse y organizarse en “elementos esenciales” para el desarrollo de la práctica del asesoramiento psicopedagógico a tener en cuenta por parte del asesor/a.

3.1. Objetivos y preguntas de investigación

En la siguiente revisión académica, se ha diseñado una metodología para responder principalmente a la pregunta: **¿Cuáles son los elementos claves en un asesoramiento psicopedagógico colaborativo y personalizado que promueva la calidad, bienestar e inclusión del alumnado en un centro educativo?**

Y específicamente, sugeridas por el Marco Teórico, nos hemos planteados las siguientes sub-cuestiones para aumentar nuestro conocimiento sobre los asesoramientos psicopedagógicos y enriquecerlo con otros autores extranjeros de varios ámbitos psicopedagógicos.

1. ¿De qué estamos hablando cuando hablamos de asesoramientos psicopedagógicos como consultorías escolares externas? y ¿cómo se entienden o definen?

Buscamos completar la definición de asesoramiento pedagógico haciéndola más extensa, que defina todos los detalles ampliamente.

2. ¿Qué implicaciones o impactos tiene la práctica del asesoramiento psicopedagógico?

Queremos ver en los estudios analizados qué beneficios ha tenido el asesoramiento y cómo se justifica.

3. ¿Qué elementos caracterizan los asesoramientos psicopedagógicos a nivel teórico? ¿y práctico?

Necesitamos saber más detenidamente las peculiaridades que se encuentra el asesor/a del contexto en qué se halla el asesoramiento psicopedagógico y cómo los diferentes autores las tienen en cuenta y salvan en caso de ser barreras para el desarrollo profesional y de cambio de contexto.

4. ¿Qué estrategias utilizan los asesores en un asesoramiento psicopedagógico?

Preguntamos acerca del tipo de actuaciones que hace un asesor y si éstas están catalogadas y/o diseñadas según las características del contexto o en momentos concretos.

5. ¿Qué roles juegan el consultado y el consultor, y en consecuencia, cuál es su relación?

La visión del Marco Teórico es que la relación entre ambos debe ser de colaboración e investigamos más acerca de esta perspectiva y cómo se define exactamente en la práctica.

6. ¿Se implican otros agentes dentro de la comunidad educativa (familias, alumnos, etc.)?

Buscamos cómo se lleva a la práctica una perspectiva global del asesoramiento en el cual se revisan conjuntamente todas las características del contexto donde se halla e intervienen, por lo tanto, otros agentes de la comunidad.

Del origen de estas preguntas, se detallan a continuación los **objetivos** de la investigación a continuación:

1. Revisar sistemáticamente literatura académica de los últimos 5 años sobre el asesoramiento colaborativo para la mejora de la calidad educativa.
2. Establecer dimensiones transversales de las fuentes bibliográficas mediante criterios inclusivos.
3. Discutir los elementos necesarios para un asesoramiento colaborativo satisfactorio, que promueva la calidad, bienestar e inclusión educativos.

3.2. Enfoque metodológico

El enfoque metodológico de esta investigación se basa en un análisis exhaustivo y crítico de la literatura académica relacionada con los asesoramientos psicopedagógicos. Se busca comprender y analizar la literatura seleccionada con el fin de identificar los elementos claves para generar cambios en los procesos de transformación educativa.

3.3. Diseño estudio

Para diseñar el estudio nos guiamos por dos modelos de referencia: la Declaración Prisma sobre revisiones sistemáticas de Hutton et al., (2016) y el artículo de Newman et al., (2016), del que se tomaron

también las diez revistas que propone el artículo siendo estas de impacto y referencia en el ámbito psicoeducativo.

La **Declaración Prisma (Hutton et al., (2016)**, *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*, es una evolución de la Declaración QUORUM (*Quality Of Reporting Of Meta-analysis*, 1999, para presentar la metaanálisis de ensayos clínicos), diseñada para mejorar la transparencia de publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis en el campo de la investigación médica, no obstante aplicable a otros campos. Incluye un conjunto de 27 ítems que se deben considerar al publicar un trabajo de revisión sistemática y metaanálisis, acompañado de pautas pedagógicas resumidas a continuación y un diagrama de flujo que describe todo el proceso de revisión.

En las pautas, se describe el carácter interactivo de una revisión sistemática, que contempla una actitud activa por parte del investigador en tomar decisiones y hacer juicios, aspecto que hace crear un protocolo previo para eliminar los posibles sesgos y realizar un proceso más transparente. Se enfatizan las diferencias entre conducción y publicación, y la importancia de evaluar el sesgo de los estudios incluidos en la revisión para valorar la calidad y validez de los resultados.

El **modelo de Newman et al., (2016)** describe una metodología de investigación, la Metasíntesis Cualitativa, para analizar e interpretar estudios cualitativos sobre consultas en el ámbito educativo. También cuenta con la Teoría Fundamentada Constructivista con un enfoque de *consultoría centrada en el consultado* (CCC). La Metasíntesis Cualitativa es una metodología que busca integrar y respetar la integridad de cada estudio individual, y la TF Constructivista es uno de los métodos cualitativos más utilizados en investigación por su sistematicidad y potencial para la construcción de teorías basadas en el análisis de datos. (Palacios Rodríguez, 2021)

En nuestro caso, el método implica inicialmente una búsqueda y selección de estudios a partir de unos criterios de inclusión de años de publicación y que cumplieran ‘ser procesos de consulta en el ámbito escolar empíricos y cualitativos con un enfoque CCC.’ En segundo lugar, los autores analizaron los datos de los estudios en dos etapas de codificación (inicial y focalizada) relacionados con la implementación y estructura de la consulta, apoyo emocional, orientación ecológica y cultural, y formación en consulta.

En la primera tabla de codificación inicial, se recopila en cada estudio incluido, sus preguntas de investigación, marco teórico, metodología de investigación, modelos de consulta, composición de la

muestra, contexto de la investigación, procesos de recogida de datos, procesos de análisis de datos, resultados principales y características de credibilidad/confiabilidad. En la segunda fase de codificación se incluyen categorías como consideraciones contextuales, participación de la familia, dificultades y facilitadores de la consulta, e implicaciones de formación. En esta fase, cada autor extrajo temas más amplios de la codificación focalizada y se compartió con todo el equipo investigador, que le dio retroalimentación. Hubo también revisión del proceso de codificación por parte de un miembro del equipo que validó la metodología y los resultados.

Finalmente, los resultados y la discusión asentaron cinco temas, incluyendo elementos característicos del sistema, la importancia de comprender la cultura escolar, la coherencia en la consulta, la voz del que realiza la consulta, la consulta receptiva ecológicamente y culturalmente y, la formación como aplicación de habilidades relacionales.

Atendiendo al criterio de los modelos de Hutton et al (2016) y de Newman et al (2016), se seleccionaron diez revistas de prestigio en los ámbitos de la psicología y la pedagogía. Éstas son:

1. Consulting Psychology Journal; 2. Practice and Research; 3. Journal of Consulting and Clinical Psychology;; 4. Journal of Educational and Psychological Consultation; 5. Journal of School Psychology; 6. Psychology in the Schools; 7. School Psychology Review; 8. School Psychology International; 9. Journal of Applied School Psychology; 10. School Psychology Quarterly.

3.4. Criterios de recogida de datos

Para delimitar unos criterios de búsqueda, se crearon unas *ecuaciones de búsqueda (descriptors)* a partir de tres conceptos: *education*, *school* y *teacher* y de otras palabras claves del marco teórico (Tabla 1):

Ecuaciones de búsqueda		
Education	<i>Consultation Counseling Mentoring Coaching Facilitation + "theoretical approach perspective"</i>	
School	<i>Innovation Facilitation Improvement Change Counseling + "theoretical approach perspective"</i>	
Teacher	<i>Innovation</i>	<i>+ consultation, counseling, mentoring, facilitation, coaching</i>
	<i>Improvement</i>	<i>+ school support, counseling, mentoring, facilitation, coaching</i>
	<i>Identity</i>	<i>+ counseling, mentoring, facilitation, coaching</i>

Tabla 1: Ecuaciones de búsqueda por palabras clave

Y se elaboraron también unos criterios de inclusión y exclusión como se presenta a continuación (Tabla 2).

Crterios	Inclusión	Exclusión
Año	Artículos publicados en los últimos 5 años (medianos 2017 – medianos 2022)	Artículos anteriores a medianos 2017 y posteriores a medianos 2022
Publicación	Dentro de las 10 revistas sugeridas por Newman, D. S., McKenney, E. L. W., Silva, A. E., Clare, M., Salmon, D., & Jackson, S. (2016).	Cualquier otro artículo fuera de las 10 revistas sugeridas por Newman, D. S., McKenney, E. L. W., Silva, A. E., Clare, M., Salmon, D., & Jackson, S. (2016).
Temática	Consultation, facilitation, education, school psychology improvement, leadership, change, innovation, profesional development, instructional, consultation, collaborative consultation, facilitation, coaching, perspectives of coaching, advisors, counseling.	Temáticas específicas como mathematics, literacy, technology, steam, literary, therapy, academic orientation, academic counseling, trauma, especial needs.
Ámbito	School, school psychology, educational psychology, business, counselor training.	therapy, hospital, trauma, private consultation.

Tabla 2: Criterios de búsqueda

3.5. Procedimiento de recogida de datos

Entonces, se seleccionaron uno a uno los artículos de los números de los últimos 5 años de cada revista. Se recopilaron aquellos que contenían más palabras clave de la Tabla 1 de criterios.

De entre todos los seleccionados (ver Anexo 1), se leyeron los *abstracts* de cada uno de ellos para elegir una selección final, a partir de los criterios establecidos y los que suscitaban una mejor respuesta a las preguntas de investigación. A continuación el cuadro resumen de su clasificación y numeración. *La numeración es totalmente aleatoria y arbitraria pero simplifica la identificación.

	Autores	Título
1	(Owens et al., 2018)	Examining correlates of teacher receptivity to social influence strategies within a school consultation relationship.
2	(Lallier Beaudoin et al., 2022)	Feasible Coaching Supports to Promote Teachers' Classroom Management in High-Need Settings: An Experimental Single Case Design Study
3	(Krach & Hanline, 2017)	Teaching Consultation Skills Using Interdepartmental Collaboration and Supervision with a Mixed-Reality Simulator
4	(Owens et al., 2017)	Teacher perceptions of School Consultant Social Influence Strategies
5	(Fallon et al., 2019)	Management consulting effectiveness: Contribution of the working alliance and the consultant's attachment orientation
6	(Boyatzis & Jack, 2018)	The neuroscience of coaching.
7	(Stoiber et al., 2022)	Exploratory Analysis of a Consultative Coaching Model Applied in Early Childhood Classrooms
8	(Fan et al., 2021)	An examination of the effectiveness of a school-based behavioral consultation workshop
9	(Lekwa et al., 2020)	The magnitude and precision of estimates of change in formative teacher assessment.
10	(Gassam & Salter, 2020)	Considerations for hiring external consultants to deliver diversity trainings.
11	(de Haan et al., 2020)	New findings on the effectiveness of the coaching relationship: Time to think differently about active ingredients?
12	(de Haan & Birch, 2021)	Supervision for organization consultants and the organizations they work with
13	(Wangphasit & Mookkaew, 2022)	Developing a Coaching Model to Promote Teachers' Potential for Conducting Classroom Research.
14	(Fallon et al., 2018)	Direct training to improve educators' treatment integrity: A systematic review of single-case design studies.
15	(Passarelli et al., 2022)	How leaders and their coaches describe outcomes of coaching for intentional change

3.6. Procedimiento análisis de datos

Una vez recopilada la literatura, se procedió a diseñar el procedimiento de análisis de datos de la siguiente manera: para empezar, se eligieron sólo tres modelos de los quince artículos optados, el 1,7 y 10 (Owens et al., 2018; Stoiber et al., 2022; y Gassam & Salter, 2020), siendo éstos los que más criterios reunían. Se hizo una lectura más profunda de sus discusiones para ser escogidos, ver a continuación sus objetivos principales:

ART 1. El objetivo de este estudio es examinar la relación entre la receptividad del maestro y las 'estrategias de poder suave' en la consulta escolar, con un posible moderador (el estrés en el lugar de trabajo) en la relación entre las características del maestro y la receptividad.

ART 7. Este estudio evalúa un modelo de coaching de consulta destinado a mejorar las prácticas al entorno del aprendizaje, el estilo de enseñanza y el afecto de los maestros en la primera infancia.

Art 10. El objetivo del artículo es responder a dos preguntas: ¿Por qué los consultores externos pueden ser especialmente adecuados para impartir talleres de diversidad, equidad e inclusión (DEI), y qué consideraciones especiales deben tenerse en cuenta para garantizar que los participantes estén lo más receptivos posible?

De la lectura profunda de estos artículos "modelo", sacamos los **conceptos clave** de los que hablan: receptividad del maestro; estrés laboral; estrategias de poder suave (Owens et al., 2018); ambiente de aprendizaje positivo; influencias del asesor; contextos situados y auténticos; proceso colaborativo; larga duración; actuaciones del asesor; proceso de consultoría (Stoiber et al., 2022), diversidad, equidad e inclusión; dificultades de contexto; asesores externos; aumento de la receptividad de la audiencia; colaboración entre agentes (Gassam & Salter, 2020).

Luego, se organizaron estos conceptos clave en 3 grandes **categorías** de análisis: **1. Diagnóstico de necesidades y definición de mejoras; 2. Características de la consultoría; 3. Proceso de consultoría** como se puede ver en la Tabla 3 de continuación.

<p><i>1. Diagnóstico de necesidades y Definición de mejoras</i></p>	<p><i>2. Características de la consultoría</i></p>	<p><i>3. Proceso de consultoría.</i></p>
<p>ambiente de aprendizaje positivo; diversidad, equidad e inclusión; dificultades de contexto.</p>	<p>receptividad del maestro; estrés laboral; estrategias de poder suave; influencias del asesor; contextos situados y auténticos; proceso colaborativo; larga duración; actuaciones del asesor; asesores externos; aumento de la receptividad de la audiencia.</p>	<p>proceso de consultoría; colaboración entre agentes.</p>

Tabla 3: Categorías de análisis

Aún acotamos más estas categorías en **dimensiones** de análisis más específicas, de forma que, en identificar un tema concreto durante la lectura de análisis de los artículos, se añadiría en su dimensión correspondiente para ser estudiado. Se espera que estas dimensiones ayuden a la hora de dar respuesta a las subpreguntas en la Discusión. Ver a continuación cómo se definen las dimensiones de análisis en cada categoría:

Categoría	Dimensiones	Definición
1. Diagnostico de necesidades y definición de mejoras	1.1. <i>Condiciones que afectan la práctica</i> 1.2. <i>Identificación de mejoras</i>	Qué y cómo se analiza el contexto donde se da el asesoramiento y en qué consiste la mejora (demanda)
2. Características de la consultoría	2.1. <i>Característica de los docentes</i> 2.2. <i>Competencias y actuaciones del asesor.</i> 2.3. <i>Relación entre asesor y maestros.</i>	Qué rol tienen los participantes y que compromiso e implicación se les da y ejercen. Cómo se define la identidad profesional del asesor y qué rol y funciones tiene así como las estrategias que utiliza. Intercambios e interacciones entre ambos agentes.
3. Proceso de consultoría	3.1 Fases y procedimientos 3.2. Evaluación de procesos 3.3. Impacto, beneficios y resultados	Cómo se organiza el asesoramiento y cómo se evalúan los procesos de cada fase Cómo se explican los resultados y cuáles son los beneficios, incluso más allá de los esperados.

3.7. Representación de la muestra

En los 15 artículos seleccionados constan un número total de participantes resumidos a continuación, sabiendo la dificultad de contabilizar estos datos debido a la variabilidad de características de cada artículo. Los artículos 5, 6, 10, 12, 14 no reúnen “participantes” porqué se trata de revisiones bibliográficas, supervisiones de casos diversos, exposición teórica u otros. Para los artículos restantes:

ART 1	365 maestros de educación elemental y trabajadores en Amazon's Mechanical Turk
ART 2	193 consultores de gestión
ART 3	21 estudiantes de consultoría y 21 estudiantes de psicología
ART 4	99 maestros de educación elemental

ART 7	15 maestras de educación infantil
ART 8	45 consultores de educación elemental
ART 9	63 maestros de educación infantil y especial
ART 11	10 mujeres líderes senior
ART 13	14 maestros de escuelas islámicas privadas

Entre ellos, un porcentaje muy elevado son mujeres, la gran mayoría tiene estudios superiores, y todas las edades adultas están comprendidas entre los 22 hasta los 74, siendo en gran volumen un término medio, aspecto que nos hace pensar que los años de experiencia en el sector son muy variables. Sin embargo, ninguno de estos datos es relevante o determinante en los resultados de los estudios, o no lo especifican.

3.7.1. Representación geográfica

Los estudios llevados a cabo de los 15 artículos seleccionados se han desarrollado en las siguientes regiones o países: La gran mayoría, 10, se han llevado a cabo en universidades de los Estados Unidos (California, Ohio, Florida, Massachusetts, Wisconsin, Nueva Jersey, Nueva York, Carolina del Sur), uno en Canadá y por último, dos en el Reino Unido, uno Taiwán y uno último en Tailandia.

3.7.2. Ámbito de intervención

Estos son los ámbitos de intervención donde se han desarrollado los estudios de los 15 artículos seleccionados: dos artículos especifican especialmente el ámbito de Educación Infantil, tres de ellos en educación elemental, dos de ellos sobre consultoría escolar en general, dos sobre consultoría en instituciones, organizaciones o escuelas de negocios, y seis de ellos no se puede especificar el ámbito de intervención, siendo revisiones bibliográficas u otras circunstancias.

3.7.3. Estilo de Publicaciones

Todos los artículos han estado seleccionados dentro de las 10 revistas de psicología o educación mencionadas por Newman (CITA ART) durante los últimos 5 años (medianos 2017– medianos 2022), como se resume a continuación: *Psychology in Schools* (1), *Consulting Psychology Journal* (7), *Journal of Educational and Psychological Consultation* (2), *School Psychology Quarterly* (2), *Journal of Educational Issues* (2).

3.8. Consideraciones éticas de la investigación

La selección de autores se basó en criterios claramente explicados y justificados así como también los procedimientos de análisis. Se garantiza la integridad de la investigación sin apropiación del trabajo de terceros y se proporcionan referencias adecuadas para todo el material utilizado. Las citas textuales se mantienen en su idioma original, tal y como se encuentra en las fuentes citadas. En el caso de que el contenido haya sido traducido al castellano, se indica claramente la fuente original.

4. RESULTADOS

En la lectura profunda y exhaustiva de cada uno de los 15 artículos seleccionados, se han buscado referencias de cada dimensión de análisis, definiéndola, enriqueciéndola y contrastando o ampliando cada autor.

Menciones a las dimensiones establecidas de los artículos seleccionados:

C1: Diagnóstico de necesidades y definición de mejoras		
	D1.1. <i>Condiciones que afectan la práctica</i>	ART 1, 9, 7
	D1.2. <i>Identificación de mejoras (demanda)</i>	ART 1, 10, 2, 8, 9
C2: Características de la consultoría		Definición 2, 4, 7, 11, 14, 15
	D2.1. <i>Características maestro y transformación profesional</i>	ART 6, 1, 14, 15, 4
	D2.2. <i>Competencias y actuaciones del asesor.</i>	ART 6, 10, 13, 2, 3, 4, 7, 12, 13
	D2.3. <i>Relación entreasesor/ay maestros.</i>	ART 1, 8, 15, 17, 2, 4, 11, 15
C3: Proceso de consultoría		
	D3.1. <i>Fases y procedimientos</i>	ART 3, 8, 14, 7, 8
	D3.2. <i>Evaluación de procesos y resultados</i>	ART 4, 13, 2, 5, 7, 12, 13, 14, 15

Categoría 1: Diagnostico de necesidades y definición de mejoras

Dimensión 1.1. *Condiciones que afectan la práctica*

Todos los autores que coinciden en esta dimensión vienen a decir que un asesoramiento psicopedagógico con más efectividad es aquél que en primera instancia se adapta al contexto real en el que se desarrolla. Claramente en forma de eslogan así lo resumen Owens et al., (2018), *“one-size-fits-all” approach, is not effective for all teachers*. Y es que cuando el asesoramiento, añade, se adapta a las necesidades del contexto educativo concreto y las características individuales de los maestros (teniendo en cuenta sus fortalezas y debilidades) hay mas receptividad de los maestros, factor que como veremos más adelante es un ingrediente clave de la efectividad del asesoramiento.

En esta primera condición, al ser el asesoramiento “personalizado al entorno”, otros autores matizan que debe ser un asesoramiento práctico, conectado al aula, que involucre al profesor y haya modelaje (Desimone

2009) para que los maestros puedan poner a prueba nuevas intervenciones en el contexto basadas en evidencias y recibir retroalimentación de la observación del asesor/a (Coddling, Feinberg, Dunn, & Pace, 2005; Owens et al., 2017a; Solomon, Klein, & Politylo, 2012 En: Owens et al., 2018), así como superar posibles obstáculos (Hagermoser Sanetti et al., 2015; Pas et al., 2016; En: Stoiber et al., 2022).

De estos primeros autores salen dos condicionantes más, la primera es la condición del tiempo o estructuración en diferentes fases, es decir, no se trata de un asesoramiento puntual sino una formación continua, recreando un ciclo de fases generalmente basadas en análisis, implementación y revisión (Stoiber et al., 2022).

Y por último, una condición básica, añaden Stoiber et al., (2022) y Lekwa et al., (2020), debe de ser un asesoramiento colaborativo entre el docente y el asesor, aspecto que abordaremos ampliamente en la Dimensión 2.3.

Teachers learn best when (a) learning is situated in authentic classroom contexts, (b) opportunities exist for collaborative problem-solving and scaffolded practice, and (c) learning occurs over time² (Elmore, 2002) En: Stoiber et al., 2022).

Dimensión 1.2. Identificación de mejoras (demanda)

Al ser un asesoramiento psicopedagógico una forma de contribuir al desarrollo profesional y la resolución de problemas dentro del contexto educativo (Frank & Kratochwill, 2014 En: Owens et al., 2018), la identificación de mejoras es un paso previo importante. I, ¿quién y cómo se identifican estas demandas? Según Fallon et al., (2019), y referenciándonos al aspecto comentado anteriormente sobre la relación de colaboración entre docentes y asesor, en este caso es el docente quién conoce bien su situación de trabajo y tiene más información de antemano sobre sus problemáticas (Shein, 1999), a diferencia de otros modelos de relaciones de experto – paciente o experto – cliente.

Aún así, esta demanda debe ser compartida y corroborada por el asesor, para detectar posibles brechas, de modo que, como las denomina Gassam Salter (2020) “discovery calls”, estas deberían ser llamadas por teléfono o encuentros personales con el liderazgo del centro. Durante éstas, se debería recoger

² Los maestros aprenden mejor cuando (a) el aprendizaje se sitúa en el contextos auténtico de la clase, (b) existen oportunidades para la resolución colaborativa de problemas y prácticas con apoyo, y (c) el aprendizaje se da a lo largo del tiempo. (Elmore, 2002) En: Stoiber et al., 2022).

información referente a: cuáles son los problemas específicos, cuánto tiempo llevan ocurriendo, qué medidas han implementado hasta el momento, qué formación han recibido últimamente y cómo impactó en el centro, quiénes van a recibir el asesoramiento y qué características tienen, establecer cuáles serán los objetivos generales del asesoramiento, cómo están organizados colaborativamente.

Categoría 2: Características del asesoramiento psicopedagógico

Son varias las definiciones que difieren de la consultoría según el contexto, autor, método etc., así que hemos recogido varias para encontrar una definición común.

En todas ellas, las palabras clave son: *proceso, prestación de servicios, cliente – consultor, objetivo común, hacia una mejora de terceros*. Así pues, podríamos decir que la consultoría, que luego adaptaremos a asesoramiento psicopedagógico, es un proceso relacional de prestación de servicios entre un cliente y un consultor/a con un objetivo común, que fomenta un aprendizaje personalizado (desarrollo profesional y de liderazgo), integrado en el contexto de la vida laboral (mejora organizacional, la práctica instructiva y/o en consecuencia, el bienestar de los alumnos (Roy, 2008; Schein, 1999 En: Fallon et al., 2019, Erchul y Martens, 2010 En: Truscott et al., 2021; Barrett, 2020; Donovan et al., 2015 En: Stoiber et al., 2022; de Haan et al., 2020); (Passarelli et al., 2022).

Fallon et al., (2019) enfatiza en que ambas partes se *comprometen* a lograr este objetivo, y desde la Teoría del Cambio Intencional (Passarelli et al., 2022), habla de resultados positivos del asesoramiento desde los efectos indirectos de la transformación personal, en nuestro caso, del docente (reducción del estrés, mayor resistencia, mejor autocontrol) y sus capacidades interpersonales mejoradas (habilidades de liderazgo, relaciones de mayor calidad). El compromiso al cambio como característica necesaria para la efectividad del asesoramiento se hablará a continuación en las Dimensiones de esta categoría.

El “directive coaching” habla de la importancia de la retroalimentación que hace el asesor/asobre la implementación del asesorado (McPhail, 2005 En: Fallon et al., 2018) siendo un método directo como más efectivo que los indirectos para cambiar el comportamiento de los educadores (Collier-Meek, Sanetti y Boyle, 2016; Sterling-Turner et al., 2001 En: Fallon et al., 2018).

*Implementers learn the process and observe the intervention being modeled, before being invited to engage in supervised practice with feedback*³. (Fallon et al., 2018)

En definitiva, siendo consultoría, coaching, asesoramiento... veremos como, tanto la continuidad de la intervención como la intensidad de la relación y la integridad de la estructuración, varían modelo a modelo, contexto a contexto (Pas & Newman, 2013, En: (Stoiber et al., 2022)).

*Consultation and coaching can exist on a continuum in which intensity of the intervention and amount of structure within the model may differ*⁴ (Pas & Newman, 2013 En: Stoiber et al., 2022).

Dimensión 2.1. Característica de los docentes y la transformación profesional

Nos parece esencial conocer las características de uno de los agentes más implicados en un asesoramiento psicopedagógico como son los docentes, así como también la transformación profesional que hacen durante éste, y así lo demuestran los resultados de este apartado, ya que son muchos los autores que hablan de las particularidades de los maestros como agentes de cambio.

*Although the primary goal is to improve student behavior, the central mechanism for improving student behavior is changing adult behavior. Indeed, the success of school consultation depends largely on the consultant's ability to influence the behavior of the teacher and the teacher's receptivity to that influence*⁵ (Conoley & Gutkin, 1986, En: Owens et al., 2018).

El principal elemento que buscamos es la apertura y receptividad de los docentes al cambio y a la transformación personal y profesional que ofrece la consultoría, ya que aquellos con más alta disposición a la “openess to experience”, apertura a la experiencia, son más propicios a promover el cambio influenciando a otros en su lugar de trabajo (Bateman & Crant, 1993).

³ Los implementadores aprenden el proceso y observan la intervención siendo modelada antes de ser invitados a participar en prácticas supervisadas con retroalimentación (Fallon et al., 2018).

⁴ La consulta y el coaching pueden existir en un continuo en el que la intensidad de la intervención y de estructura dentro del modelo pueden variar (Pas & Newman, 2013 En: Stoiber et al., 2022).

⁵ Aunque el objetivo principal es mejorar el comportamiento del estudiante, el mecanismo central para lograrlo es cambiar el comportamiento de los adultos. De hecho, el éxito de la consulta escolar depende en gran medida de la capacidad del consultor para influir en el comportamiento del maestro y en la receptividad del maestro hacia esa influencia. (Conoley & Gutkin, 1986, En: Owens et al., 2018).

*Greater openness is associated with greater curiosity, willingness to view alternative perspectives, and a higher likelihood of engagement in new approaches in the workplace*⁶ (George & Zhou, 2001; Madjar, 2008 En: Owens et al., 2018).

Coinciden Boyatzis & Jack (2018) y Fallon et al., (2019), que el cambio de comportamiento puede ser tremendamente difícil de lograr, como se ha visto en la atención médica cuando la mejora de enfermedades depende del cambio del estilo y hábitos de vida. Los mecanismos neuronales y emocionales que experimenta el docente durante el proceso de mejora, se reflejan en la transformación de su proceso de enseñanza – aprendizaje. Normalmente, afloran miedos a lo desconocido cuando se trata de cambiar la forma de gestionar el aula, de delimitar espacios de intervención directiva o dar autonomía a los alumnos.

Y ¿qué influye en su receptividad o resistencia a la apertura? De entre las características de los maestros (personalidad proactiva, conocimientos y creencias) y el estrés laboral como factor contextual que puede modificar las características del maestro, todas ellas asociadas a la efectividad del asesoramiento, Owens et al., nos hablan específicamente de las creencias de los maestros, como aspecto que interfiere en la receptividad del asesoramiento y la implementación de sus prácticas (Owens et al., 2017 a, b En: Owens et al., 2018).

*Teacher beliefs about student behavior (e.g., “student behavior can be modified”) and about consultation (e.g., “consultation is helpful; using consultation is not a sign of weakness”) are likely related to a teacher’s receptivity to consultation*⁷ (Owens et al., 2018).

Las creencias de los maestros, junto con la necesidad de cognición y el estrés laboral, están asociadas con la receptividad, a la influencia del asesor/a y la información directa que da éste (Owens et al., 2018). De hecho, hay quienes enfocan la consultoría directamente a las creencias como barreras para la mejora (Owens et al., 2017a), para adaptar el enfoque del asesor/a a las estrategias más propensas a influir en el comportamiento del maestro. Por lo que hace al estrés laboral, también es nombrado frecuentemente por

⁶ Una mayor apertura se asocia con más curiosidad, con una disposición para imaginar perspectivas alternativas y una probabilidad mayor de involucrarse en nuevos enfoques en el lugar de trabajo. (George & Zhou, 2001; Madjar, 2008 En: Owens et al., 2018).

⁷ Las creencias de los maestros sobre el comportamiento de los estudiantes (por ejemplo, "el comportamiento de los estudiantes puede ser modificado") y sobre la consulta (por ejemplo, "la consulta es útil, usar la consulta no es una señal de debilidad") probablemente estén relacionadas con la receptividad de un maestro hacia la consulta Owens et al., 2018).

varios autores, ya que puede alterar la necesidad de cognición y la receptividad a nueva información por parte del experto (Owens et al., 2018).

The literature suggests several predictive factors of consulting effectiveness, including the client's ownership and readiness to change (Appelbaum & Steed, 2005) and the context of the intervention (Roy, 2008). Among these, two have received greater attention in the consulting literature: The client-consultant working alliance (Ben-Gal & Tzafir, 2011; Kubr, 2002) and the consultant's individual characteristics⁸ (Owens et al., 2018).

Por otro lado, Boyatzis & Jack (2018) se centran en la Teoría del Cambio Intencional (ICT), que sostiene el concepto del “yo ideal” o en otras palabras, una visión personal, para lograr un cambio en los docentes sostenido y deseado. Y desarrolla los conceptos de PEA y NEA (Potencialidad Emocional y Apreativa; Necesidades Emocionales y Apreativas , respectivamente) siendo el primero el método que estimula áreas cerebrales relacionadas con la imaginación visual, la motivación y la gestión del estrés, y también la motivación para avanzar y la conexión social y emocional. Añaden Passarelli et al., (2022), que el coaching de compasión o enfoque en la visión y los sueños personales ayuda a la persona a descubrir su yo ideal versus el yo real, con la ayuda social para experimentar nuevos comportamientos y lograr los objetivos de aprendizaje.

Dimensión 2.2. Competencias y actuaciones del asesor.

Successful school consultation depends largely on the consultant's ability to influence teacher behavior and the teacher's receptivity to that influence (Owens et al., 2018).

La premisa que encabeza este apartado es la más común de entre los resultados de esta Dimensión. Se encuentra dentro de la segunda de las tres competencias del asesor/a que proponen Lloyd and Modlin (2012) En: Stoiber et al., 2022): comprensión de conceptos del programa, habilidades generales de coaching y consulta, y conocimiento del desarrollo de la educación temprana y pedagogía de enseñanza.

En cambio, la clasificación de Fan et al., (2021) está en seis áreas de competencia: autoconsciencia, habilidades interpersonales, habilidades de comunicación, intervenciones, procesos y competencias

⁸ La literatura sugiere varios factores predictivos de la efectividad de la consultoría, incluyendo la propiedad y disposición al cambio del consultado (Appelbaum & Steed, 2005) y el contexto de la intervención (Roy, 2008). Entre estos, dos han recibido mayor atención en la literatura sobre consultoría: la alianza de trabajo cliente-consultor (Ben-Gal & Tzafir, 2011; Kubr, 2002) y las características individuales del consultor. Owens et al., 2018).

culturales. Aunque parezca que difieran, en realidad, en agrupaciones distintas todos los autores proponen las mismas competencias, resumidas en la siguiente tabla:

Conocimientos		Habilidades	Roselfield (2002)
1. Conocer el programa	2. Conocer el desarrollo de la educación y la pedagogía de la enseñanza	3. Tener habilidades generales para el asesoramiento	Lloyd and Modlin (2012) En: Stoiber et al., 2022
Observar y planificar	Reflexionar	Establecer relaciones Hacer modelado Dar retroacción	Stoiber et al., 2022
Planificar, solucionar problemas y ayudar al proceso de decisión	Competencias culturales	Ser autoconsciente Tener habilidades interpersonales y de comunicación, de intervenciones y procesos. Facilitar la colaboración	Fan et al., (2021)
Diseñar e implementar, evaluar instrucciones, intervenciones.	Promover la aplicación de los principios psicoeducativos	Implementar servicios entre profesionales, familias y otros. Vincular los entornos del hogar, escuela y comunidad	<i>Standards for Graduate Preparation of School Psychologist</i> (NASP, 2010b)

Tabla: Competencias del asesor según varios autores

La consultora escolar de la Universidad de Maryland (Washington), Sylvia Rosenfield (2002), una de las autoras más citadas de nuestra selección de artículos, sin embargo, hace sólo dos clasificaciones de competencias: conocimiento y habilidades. Describe el conocimiento como información pasiva sobre la consultoría y las habilidades como comportamientos más activos en los que el asesor/ase comunica, resuelve problemas y evalúa (Krach & Hanline, 2017).

En este aspecto, son varios los artículos, como por ejemplo Krach and Hanline (2017), que se enfocan en el aprendizaje y formación de los consultores, comentando el déficit de prácticas en adquirir habilidades de relación e interacción con los que realizan la consulta.

En los *Standards for Graduate Preparation of School Psychologist (NASP, 2010b)* (En: Krach & Hanline, 2017), se imprimen áreas donde las habilidades deben aplicarse: aplicar métodos de consultoría; colaborar y comunicar con eficacia con otros; colaborar en la planificación, solución de problemas y proceso de decisión; y diseñar e implementar, evaluar instrucciones, intervenciones, y servicios educativos y de salud mental en situaciones particulares de diversas características; asesorar y colaborar en contextos individuales, grupales y del sistema; facilitar la colaboración y comunicación entre diversos agentes de la comunidad escolar y otros profesionales; comunicar efectivamente entre audiencia diversa de la comunidad educativa; y promover la aplicación de los principios psicoeducativos para lograr los objetivos propuestos.

Amplia y especifica esta selección el artículo de Stoiber et al., (2022) categorizando las acciones y el comportamiento del asesor/a en: establecer relaciones, observar y planificar, modelado, retroacción y reflexión, como se puede ver en la siguiente tabla (traducida):

Establecer relaciones	Conocer al maestro, el contexto del aula y los alumnos; interactuar de manera no crítica. Escuchar y responder a las prioridades, preocupaciones y desafíos del maestro. Afirmar la competencia del maestro y reconocer el conocimiento actual. Establecer un horario de reunión y revisar planes para reuniones continuas.
Observar y planificar	Observar actividades dirigidas por el maestro y por los niños. Desarrollar un Plan de Implementación con el maestro utilizando Resúmenes de Mejores Prácticas Basadas en Evidencia (EBP). Aclarar preguntas y establecer pasos de implementación.
Modelado	Crear oportunidades para que el maestro observe al asesor/a u otros modelando la EBP objetivo del PI. Después de la demostración, permitir que el maestro practique la implementación. Modelar o sugerir la implementación en el momento adecuado cuando sea necesario.
Retroacción	Proporcionar retroalimentación sobre las fortalezas y desafíos de la implementación. Hacer declaraciones explícitas o dar directrices sobre cómo implementar una estrategia

o práctica en el aula. Hacer preguntas para explorar el conocimiento y comprensión de los maestros sobre la EBP.

Reflexión

Estimular a los maestros a reflexionar sobre su implementación de la EBP. Proporcionar información adicional o acceso a recursos después de que el maestro reflexione. Generar ideas y colaborar en la implementación de la EBP para que se adapte al contexto del aula

En esta distribución se tiene en cuenta el conocimiento sobre el maestro, aspecto trabajado en la Dimensión anterior, aspecto importante ya que en el estudio de Owens et al., (2018): “Si un consultor tiene una comprensión o estimación del conocimiento de un maestro sobre los principios del comportamiento y/o la alfabetización en salud mental antes de comenzar la consulta, los puntajes más altos pueden darle al consultor/a una mayor confianza de que el maestro será receptivo a la provisión de contenido de información, lo que llevará a una mayor eficiencia y mejores resultados en la consulta, mientras que los puntajes más bajos pueden indicar la necesidad de un enfoque alternativo en la consulta.” (p.11)

Otra categorización sería la de Wangphasit & Mookkaew (2022), que contempla, como otros, establecer buenas relaciones con los participantes, ser capaz de transferir conocimiento y de responder preguntas, crear un buen ambiente, fomentar a los profesores llevar a cabo investigaciones en el aula como promover la autoevaluación y reflexión, pero especifica también estar preparado con los materiales e instrucciones de las sesiones, ser un buen oyente, mostrar interés por el contenido que traen los profesores, evaluar la calidad de los medios utilizado y prestar atención al seguimiento del proceso de asesoramiento.

Hay algunos autores como Fallon et al., (2019), además del conocimiento y las habilidades del consultor/a, valoran que su personalidad sea idealmente sensible y empática, facilite la expresión emocional y priorice las necesidades del cliente por encima de las suyas propias (Banai & Tulimieri, 2013; Bronnenmayer et al., 2016). De forma que el asesoramiento se convierta en un proceso autodirigido que se desarrolla con el apoyo del asesor/a como un compañero de aprendizaje (Passarelli et al., 2022).

Profundizando más en la influencia social, enfatizamos que, como los autores Owens et al., (2018) y Truscott et al., (2021) subrayan, la consulta depende en gran parte de la capacidad del asesor/a para influir en el comportamiento y receptividad de los docentes, y por esto subrayan la utilidad de estrategias de influencia social, especialmente las basadas en enfoques suaves (información directa, experto y referente positivo, dependencia legítima). Éstas tienen el potencial de aumentar la implicación del profesorado en el proceso

de asesoramiento, especialmente cuando lo entendemos como una asociación, más que de una jerarquía, con el asesor/a.

Taken together, these data suggest that to maximize teacher receptivity to consultation, and ultimately the effectiveness of consultation, consultation should be tailored to the teacher's individual characteristics and needs (e.g., strengths and weaknesses). Further, the success of best practices school consultation depends largely on the consultant's ability to influence⁹ the behavior of the teacher and the teacher's receptivity to that influence¹⁰ (Conoley & Gutkin, 1986, En: Owens et al., 2018).

Son varios los estudios que hablan de la carencia de formación de preparación de los futuros consultores en estos aspectos (Fan et al., 2021), y ya que se comprende que la influencia social es aceptable e incorpora resultados muy positivos, la formación en estrategias de influencia social se considera válida para ser incorporada en programas de formación de consultores escolares (Truscott et al., 2021).

Finalmente, sólo cabe hacer una mención a los beneficios de que el asesor/a sea externo como estamos proponiendo en nuestra definición de asesoramiento, en comparación con los asesores internos, pues hay mayor objetividad, experiencia varia que puede enriquecer la información interna que contiene el centro. (Gassam & Salter, 2020).

Dimensión 2.3. Relación entre asesor/a y maestros.

Sobre esta Dimensión es de la que tenemos más resultados siendo más los autores que hablan de ella, cosa normal, ya que hemos visto que la influencia de uno sobre el otro y la receptividad a la influencia son elementos capitales para un asesoramiento efectivo.

In an executive-coaching context, the relationship with the coach is of primary importance. High-quality coaching relationships are essential to achieving coaching outcomes¹¹ (Bachkirova & Borrington, 2019; Baron & Morin, 2009; Boyce et al., 2010; Gregory & Levy, 2011). En: Passarelli et al., 2022).

⁹ Social influence refers to a demonstrated change in the beliefs, attitudes, and/or behaviors by a teacher, which results from the action or presence of a consultant (Erchul & Raven, 1997; French & Raven, 1959, En: Owens et al., 2018)

¹⁰ En conjunto, estos datos sugieren que para optimizar la receptividad del maestro hacia la consulta, y en última instancia, la efectividad de la consulta, ésta debe adaptarse a las características y necesidades individuales del maestro (fortalezas y debilidades). Además, el éxito de la consulta escolar depende en gran medida de la capacidad del consultor para influir en el comportamiento del maestro y de la receptividad del maestro hacia esa influencia. (Conoley & Gutkin, 1986, En: Owens et al., 2018).

¹¹ En un contexto de coaching ejecutivo, la relación con el coach es de importancia primordial. Las relaciones de coaching positivas son esenciales para lograr los resultados deseados en el coaching. (Bachkirova & Borrington, 2019; Baron & Morin, 2009; Boyce et al., 2010; Gregory & Levy, 2011). En: Passarelli et al., 2022).

Está generalmente aceptado en todos los campos donde un experto se relaciona con un cliente / paciente que su alianza es un predictor de cambio importante (Lambert & Barley, 2002 En: Fallon et al., 2019). Aunque en nuestra investigación aparece una cierta discrepancia (de Haan et al., 2020) que alega que la alianza entre ambos no está relacionada con la efectividad del coaching / terapia. Afirman, que sólo se correlaciona con una puntuación de efectividad más alta pero no con el aumento de resultados.

Aún así, el resto de los artículos relacionados con el ámbito escolar sí le dan una importancia mas significativa y abordan el tema con profundidad. Como por ejemplo,

For many, developing a sound working alliance between the client and the consultant is paramount to effective consulting¹² (Block, 2011; Fullerton & West, 1996; Marks, 2013; Ulvila, 2000; En: Fallon et al., 2019).

Although problem analysis and plan implementation are the core components in a problem Solving consultation process, they rely on a positive working relationship to be effective. In fact, the effectiveness of consultation services usually relies on positive verbal and nonverbal communication between a consultant and a consultee, which can be facilitated by using relationship-building techniques such as openness, nonjudgmental listening, and empathy establishing mutual trust and engagement between a consultant and a consultee¹³. (Newman & Ingraham, 2017; Sandoval, 2014 En: Fan et al., 2021).

En toda demanda específica de solución de problemas hay una necesidad de soporte emocional, implícita, escondida, que requiere a menudo quien realiza la consulta:

The attachment framework appears to be highly relevant for management consulting studies, with authors suggesting that an implicit underlying need for emotional support is almost always embedded in the client's initial demand¹⁴ (Kakabadse et al., 2006; Lundberg & Young, 2001; En: Fallon et al., 2019).

¹² Para muchos, desarrollar una sólida alianza de trabajo entre el cliente y el consultor es fundamental para una consultoría efectiva. (Block, 2011; Fullerton & West, 1996; Marks, 2013; Ulvila, 2000; En: Fallon et al., 2019).

¹³ A pesar de que el análisis del problema y la implementación del asesoramiento son componentes fundamentales en un proceso de consulta para la resolución de problemas, dependen de una relación de trabajo positiva para ser efectivos. De hecho, la efectividad de los servicios de consulta generalmente se basa en una comunicación verbal y no verbal positiva entre un consultor y un consultado, lo cual puede facilitarse mediante el uso de técnicas para construir relaciones, como la apertura, la escucha sin prejuicios y el establecimiento de empatía, que establecen una confianza mutua y una participación entre el consultor y quien recibe la consulta. Newman & Ingraham, 2017; Sandoval, 2014 En: Fan et al., 2021).

¹⁴ La vinculación parece ser altamente relevante para los estudios de consultoría, con autores que sugieren que una necesidad implícita de apoyo emocional está prácticamente siempre incorporada en la demanda inicial del cliente. (Kakabadse et al., 2006; Lundberg & Young, 2001; En: Fallon et al., 2019).

Sobre el apego durante el proceso de asesoramiento varios autores han investigado con profundidad (Block, 2011; Marks, 2013; Kakabadse et al., 2006; Lundberg & Young, 2001). En: Fallon et al., 2019). Recordamos que el apego, introducido por Bowlby en 1982 es un sistema innato mediante el cual las personas buscan el apoyo de una figura de referencia en momentos de necesidad. Viendo la importancia de relación entre el asesor/a y asesorados, Haan, 2012; Walsh y Whittle, 2009 (En: Fallon, et al., 2019), incitan a los consultores a ser conscientes de sus dinámicas de apego.

Esta relación de confianza incluye un sólido acuerdo profesional sobre el nivel de colaboración y compromiso, acuerdos en objetivos y tareas; niveles de confianza y transparencia y apertura al proceso de comunicación, y el vínculo emocional y personal (Fallon, et al., 2019) como parte esencial para que la relación funcione y el asesoramiento tenga éxito. Cuando se trabaja en esta dirección y sucede, el profesorado se siente “renovado, seguro y abierto, incluso curioso y entusiasta” (Boyatzis & Jack, 2018).

Categoría 3: Proceso de consultoría

Dimensión 3.1 Fases y procedimientos

Sobre esta Dimensión son escasos los resultados obtenidos, ya que son muy generalizados, no obstante en general se proponen 5 fases, que atañen al círculo de diagnóstico, intervención y evaluación:

Dufrene et al., 2012; Hagermoser Sanetti et al., 2015, En: (Stoiber et al., 2022)	Identificar la preocupación	Establecer metas y puntos de referencia	Planificar estrategias de intervención	Monitorear el progreso	Evaluar los resultados
Establecer relaciones	Identificar el problema	Analizar el problema	Implementar el plan	Evaluar del plan	(Fan et al., 2021)
	Empoderamiento	Co-creación	Ampliación del desarrollo de la investigación en el aula		(Wangphasit & Mookkaew, 2022)

Dimensión 3.2. *Evaluación de procesos y resultados*

Los resultados que resaltan de un proceso de asesoramiento varían según los objetivos específicos de cada uno de ellos pero aquí buscamos aquellos resultados generales que trascienden en el quehacer del proceso de enseñanza – aprendizaje más allá de si los alumnos son mas o menos autónomos o si el aprendizaje de las matemáticas lo hacen cooperativamente, por poner algún ejemplo.

Estamos hablando de resultados tales como generar redes sociales y conductas positivas en el aula; aumentar el bienestar del alumnado (bajas tasas de hiperactividad, inquietud...); perfeccionar la relación entre maestros y alumnado; mejorar las competencias de aprendizaje académico y socioemocional del alumnado; maximizar la organización de la clase; optimizar un clima relacional y logístico positivo; habilidad de comunicación de reglas y expectativas claras por parte del profesorado; etc. (Stoiber et al., 2022).

Queremos añadir que en algunos casos, estos hallazgos son de cariz o bien preventivo o bien “resultado colateral” o secundario a las demandas iniciales al asesoramiento.

Entendemos la evaluación de la consultoría basada en una evaluación conjunta de proceso y de resultados (Boyatzis & Jack, 2018; Roy & Savoie, 2012 En: Fallon, et al., 2019). En vista de los apartados anteriores, la evaluación de los procesos debe de rendir cuentas particulares según el contexto, teniendo en cuenta la necesidades de dicho contexto, la colaboración entre profesores y asesor, etc., así como también los resultados. No estaríamos hablando de un buen asesoramiento psicopedagógico si todas las decisiones tomadas fuesen por parte del asesor, por ejemplo. En efecto, la dimensión de la alianza entre profesorado y asesor/aasí como su grado de acuerdo profesional es uno de los predictores más fuertes de la efectividad del asesoramiento, tanto en los resultados como en el proceso (Fallon, et al., 2019).

En Stoiber et al., (2022) se clasifican los posibles resultados de la siguiente manera:

I. Ambiente Proactivo y Preventivo

1. Organizar el ambiente del aula;
2. Comunicar reglas y expectativas claras;
3. Establecer horarios y rutinas consistentes;
4. Agilizar las transiciones;
5. Promover la elección del estudiante;
6. Fomentar la participación

II. Conciencia Social, Relaciones y Autoregulación

1. Promover la conciencia y expresión de emociones y necesidades;
2. Transmitir calidez, cuidado, amabilidad, comprensión e interés en todos los estudiantes;
- 3.

Facilitar la toma de decisiones y buenas elecciones por parte del estudiante; 4. Fomentar interacciones sociales positivas; 5. Enseñar y modelar la autoregulación/autocontrol; 6. Promover la independencia dirigida por el niño; Modificar tareas para que se adapten a las necesidades del estudiante

Si hubiéramos de destacar un resultado que se espera en todos los asesoramientos psicopedagógicos de los objetivos de este proceso, es el de ser los docentes autónomos y capaces de hacer sus propias investigaciones y tomar decisiones colaborativamente entre ellos en un futuro sobre sus prácticas.

Carter and Norman (2010) suggest benefits of consultation include providing individualized, constructive feedback and support to teachers, offering opportunities for teachers to ask questions, and fostering teachers' ability to use data-based practices within their classrooms.¹⁵ (Stoiber et al., 2022).

En el día a día, los profesores pueden sentir que analizar y tomar decisiones (en otras palabras, investigar dentro del aula) es un consumo de tiempo considerable al que no pueden dedicarse, además de creer que no tienen el potencial o potestad para hacerlo por sí mismos. Se sabe que (Wangphasit & Mookkaew, 2022) después del empoderamiento que les da el asesoramiento que les ayuda a planificar, establecer metas y desarrollar su tema de investigación, cambia la perspectiva del profesorado hacia su autocrítica y colaboración entre profesores. Ven los beneficios cuando ganan más autoestima y confianza para hacer sus propias investigaciones para mejorar el aprendizaje de sus alumnos mediante modificaciones de su estilo de enseñanza.

En el artículo de de Haan & Birch (2021), se hace referencia a un aspecto nombrado en apartados anteriores referente al apoyo emocional y a lidiar con la presión, las críticas que a menudo experimentan quienes realizan la consulta y que es una demanda implícita en el proceso de asesoramiento. Y es que un buen asesoramiento provee a los maestros de herramientas para lidiar con la ansiedad y el estrés modificando aspectos externos como la organización, la priorización de contenidos, la gestión de clase o la colaboración con las familias y el contacto con otros profesionales de la educación, así como también la reflexión para comprender propias dinámicas y respuestas. Además, añade que la supervisión (como un asesoramiento), tiene el valor de mantener altos los estándares éticos y profesionales de los docentes, ya que al aportar una perspectiva externa realza las buenas prácticas y contribuye al desarrollo profesional y la mejoría.

¹⁵ Carter y Norman (2010) sugieren que los beneficios de la consulta incluyen proporcionar retroalimentación constructiva y personalizada a los maestros, ofrecer oportunidades para que los docentes hagan preguntas y fomentar su capacidad para utilizar prácticas basadas en datos en sus aulas. (Stoiber et al., 2022).

Concretamente, se busca una transformación profesional hacia el desarrollo de la efectividad personal del docente (reducción del estrés, mejora de la resiliencia, mejor autocontrol, aumentar la confianza y autoconciencia) y mejorar las capacidades interpersonales (habilidades de liderazgo, relaciones de mayor calidad, aumentar la conciencia social, participar en la reflexión) (Passarelli et al., 2022)

En cuanto a aspectos más técnicos del éxito de la consultoría, también tenemos qué evaluar: cumplimiento con el presupuesto y el cronograma (proceso) y grado de logro de los objetivos, rentabilidad, expansión y extensión (resultados) (Bronnenmayer et al, 2016 En: Fallon, et al., 2019).

5. DISCUSIÓN

En los resultados hemos buscado respuestas a la pregunta principal sobre cuáles son los elementos clave para el éxito de un asesoramiento psicopedagógico, y en ellos, hemos encontrado aspectos que tienen que ver en cómo debe ser la identificación de mejoras y por parte de quién, en cómo se da la transformación profesional del docente y en qué barreras se oponen a ésta, en cuáles deben ser las competencias y actuaciones del asesor, y sobretodo en qué se basa la relación de ambos en el proceso de asesoramiento. También hay algunas respuestas referente a las fases y procedimientos del asesoramiento, y su evaluación y resultados.

No obstante, interpretaremos estos resultados buscando profundizar en las sub-cuestiones planteadas inicialmente, estableciendo conexiones con el marco teórico presentado anteriormente.

1. ¿De qué estamos hablando cuando hablamos de asesoramientos psicopedagógicos como consultorías escolares externas? Y, ¿cómo se entienden o definen?

Basándose en la definición de asesoramiento que compartimos mas arriba, y que resumimos por *consultoría externa de procesos* (Oncala, 2009) , cada autor añade en ella matices y características que la enriquecen. Por ejemplo, Brown, Pryzwansky, & Schulte (2006) En: Fan et al., (2021), comparten que la consultoría es una relación triádica entre consultor, consultado y cliente con fines educativos o psicológicos, facilitando el desarrollo de conocimientos y habilidades (consultor a consultados) beneficiándose así los alumnos. Añade Manjón (1998 En: Oncala, 2009), que esta relación es indirecta y voluntariamente aceptada para ambos, proactiva y formativa. Otros autores comparten la misma definición (Erchul y Martens, 2010 En: Truscott et al., 2021) estando también de acuerdo que “pedir consulta” puede derivarse tanto por un comportamiento innovador como una táctica de resolver un problema y/o aprender nuevas estrategias.

*Consultation is an indirect method of service delivery in which a triadic relationship is formed between the consultant and the consultee (e.g. a teacher) who provides direct intervention to the student*¹⁶ (Erchul & Martens, 2010). En: Truscott et al., 2021).

¹⁶ La consulta es un método indirecto de prestación de servicios en el que se forma una relación triádica entre el consultor y el consultado (por ejemplo, un maestro) que proporciona una intervención directa al estudiante. (Erchul & Martens, 2010). En: Truscott et al., 2021).

Existe evidencia sustancial de que la consulta que adopta un enfoque de resolución de problemas (Frank y Kratochwill, 2014) y/o la observación y retroalimentación del desempeño (Coddling, Feinberg, Dunn y Pace, 2005; Owens et al., 2017a; Solomon, Klein y Politylo, 2012) pueden mejorar el uso por parte del maestro de estrategias basadas en evidencia para la gestión del aula y el comportamiento del estudiante (Owens et al., 2018).

2. ¿Qué implicaciones o impactos tiene la práctica del asesoramiento psicopedagógico?

Diversos autores, corroboran que de una buena consultoría, sea cual sea su perspectiva, emergen muchos beneficios (Knight, 2009; Lloyd & Modlin, 2012; Pas et al., 2011 En: Stoiber et al., 2022); Erchul & Sheridan, 2014; Kratochwill, 2008; Newell & Newman, 2014 En: Fan et al., 2021), descritos a continuación, sabiendo que algunos son indirectos en el proceso de asesoramiento.

Para The American School Counselor Association's (ASCA) National Model (ASCA, 2012) los beneficios más evidentes son la recogida de información sistemática, las estrategias de planificación, la capacidad de encontrar soluciones a problemas futuros, y el bienestar social y emocional de los alumnos.

En el artículo de Passarelli et al., (2022), se concretan un poco más los beneficios de los maestros (quienes reciben el asesoramiento) refiriéndose a la efectividad del desarrollo personal en aspectos tan importantes como la reducción del estrés, el incremento de la resiliencia, o un mejor autocontrol; la mejora de las capacidades interpersonales como las habilidades de liderazgo con mayor productividad y eficacia, relaciones de mayor calidad; y un mejor rendimiento laboral en general teniendo en cuenta los aspectos de: "el yo ideal; el yo real; la creación de prioridades de aprendizaje; experimentación y práctica de nuevos comportamientos, pensamientos y emociones; y relaciones de confianza y apoyo para fomentar el cambio." (Passarelli et al., 2022)

Aunque entre los objetivos principales de un asesoramiento no se consideren aspectos como 'reducir el estrés de los maestros' ni estén diseñados para lograr este aspecto, a veces éste se puede traducir como 'beneficio colateral' del asesoramiento (Kyriacou, 2001; Shernoff et al., 2011, En: Lekwa et al., 2020).

"Sustained and prolonged changes in teachers' practices, student behavior, and longer-term learning may lead to reductions in teacher stress and well-being in their context." (Lekwa et al., 2020).

3. ¿Qué elementos caracterizan los asesoramientos psicopedagógicos a nivel teórico? ¿y práctico?

Tan imprescindible es saber en qué debe formarse y desarrollarse el asesor/a en su formación teórica, como conocer los intrínquilos de la profesión docente y el contexto dentro del sistema escolar y las características psicológicas de quien participa del asesoramiento, para llevar a la práctica sus habilidades y conocimientos.

De estas características de la realidad en la que trabajarán los asesores, algunos autores (Domitrovich et al., 2015; Owens et al., 2017a, b En: Owens et al., 2018) las categorizan en tres grupos: *personalidad*, *conocimiento*, y *creencias*, sabiendo que están asociadas al éxito del uso de estrategias e intervenciones de los maestros en el aula. Añaden, que no se puede dejar de tener en cuenta el componente de *estrés laboral*, como factor contextual que puede influir en la expresión general del centro y de sus equipos docentes, también de forma individual, en cada maestro.

Así entonces, las creencias de los maestros y la necesidad de cognición, combinadas con el estrés son características a tener en cuenta porque están asociadas al nivel de receptividad de información, inputs, y reflexiones por parte del asesor.

Nos despiertan especial interés las creencias de los maestros, ya que pensamos que éstas pueden influir tanto positiva como negativamente en sus intervenciones con los alumnos, independientemente que se ajusten a la realidad. Estaríamos hablando de creencias, por ejemplo, como sugiere Owens et al., (2018) del tipo "el comportamiento del estudiante / su motivación por aprender es innato y no se puede modificar" o bien "la consulta es útil, usarla no es una señal de debilidad.

La influencia social que ejerce el asesor/a tiene que ver con la fuerza que tienen para cambiar creencias, actitudes y comportamientos de los maestros (Erchul y Raven, 1997; French y Raven, 1959, E: Owens et al., 2018).

Entonces, podríamos concluir que en cuanto a las posibles facilidades o posibles dificultades humanas para que un asesoramiento sea o no fructífero es tanto por un lado, la apertura a la experiencia y la personalidad proactiva de los maestros como las habilidades psicosociales del asesor.

4. ¿Qué estrategias utilizan los asesores en una asesoramiento psicopedagógico?

Se podría mal interpretar la consultoría si sólo se basara en un servicio técnico como por ejemplo el hacer preguntas y obtener respuestas, en lugar de toda una práctica profesional y sistemática que demanda formación formal y supervisión.

Una amplia mayoría de autores hablan de la correlación entre el éxito de las consultorías y la habilidad de influir en los maestros (tanto en su forma de repensar la educación como su comportamiento) que tenga el consultor/a (añadiendo también el grado de receptividad de los maestros, que trataremos en el siguiente apartado) (Conoley y Gutkin, 1986 En: Owens et al., 2018).

Aparte de las estrategias de influencia social, aunque de éstas son de las que obtuvimos más resultados, se han nombrado otras que puede utilizar el asesor: dar instrucciones verbales y por escrito según convenga, modelar, ensayar, hacer un juego de roles y dar retroalimentación de las observaciones (Fallon et al., 2018). De entre ellas, (Wangphasit & Mookkaew (2022) las clasificaron según el impacto de la siguiente manera:

Muy Bajo	Bajo	Moderado	Alto	Muy Alto
Enseñanza utilizando teorías y contenido temático	Demostración y modelado	Practicar en la situación proporcionada	Practicar con estructura y retroalimentación	Coaching para el aprendizaje

5. ¿Qué roles juegan el consultado y el consultor y, en consecuencia, cuál es su relación?

Hay un especial interés en las características del asesor/a y su relación de influencia con el profesorado en la literatura académica, aparte del aspecto más técnico de la estructuración de fases del asesoramiento. Intuyendo que ambos aspectos deben ir de la mano siendo pero, especialmente relevante el aspecto humano de la influencia social sobre los participantes por parte del asesor.

School psychologists have the potential to influence teacher behavior; however, many do not exercise this influence and/or are not aware of the most influence strategies for achieving behavior change in teachers.(...) Social influence refers to demonstrated change in beliefs, attitudes, and / or behaviors by a

*target of influence, which results from the action or presence of an influencing agent.*¹⁷ (French & Raven, 1959) En: Truscott et al., 2021).

Podríamos resumir que, un asesoramiento es, desde esta perspectiva, una forma de *educar al educador*. Es decir, aunque el objetivo final es mejorar la tarea de los docentes, el comportamiento de los estudiantes, su rendimiento académico, las relaciones interpersonales, etc., el mecanismo central, de acuerdo con Conoley y Gutkin (1986, En: Owens et al., 2018) es cambiar el comportamiento de los alumnos. Continúan diciendo que de hecho, el éxito de la consulta escolar depende mayoritariamente de la capacidad del consultor/a para influir en la receptividad del maestro a cambiar su comportamiento, creencias y forma de pensar.

Es necesario definir el rol y las características del asesor/a ya que al ser externo y sabiendo el poder de influencia que debe tener, podría adquirir erróneamente un papel de superioridad y autoridad. Como se comenta en el artículo de Truscott et al., (2021) *“although school consultants are typically not in a supervisory or hierarchical role over teachers, a consultant is someone who draws upon an area of unique expertise to offer recommendations for addressing an identified problem.*¹⁸

Sobre cómo establecer una relación con resonancia, sólida, sincronizada y en sintonía entre sí, se ha detallado en muchas ocasiones. Ya sea el acompañamiento impartido un gerente, padre, maestro, médico, enfermero o terapeuta, entrenador, etc., se sugiere que la mejor manera de involucrar una mentalidad de esfuerzo sostenido en el aprendizaje o el cambio es primero involucrarse en una relación de confianza y cuidado, sin juicio, centrándose en el “yo ideal” y su “visión personal” dejando de lado los problemas y desafíos que se encuentra el docente. Así, el docente se siente profundamente sostenido, escuchado y esto permitirá abrir oportunidades de colaboración, “estando el docente ansioso por escuchar la perspectiva del asesor/a como un acto de reciprocidad social” (Boyatzis & Jack, 2018)

¹⁷ Los psicólogos escolares tienen el potencial para influir en el comportamiento de los maestros; sin embargo, muchos no ejercen esta influencia y/o no están al tanto de las estrategias más efectivas para lograr un cambio en el comportamiento de los maestros. (...) La influencia social se refiere al cambio demostrado en creencias, actitudes y/o comportamientos por parte de un objetivo de influencia, que resulta de la acción o presencia de un agente de influencia. (French & Raven, 1959) En: Truscott et al., 2021).

¹⁸ Aunque los consultores escolares generalmente no ocupan un rol de supervisión o jerárquico sobre los maestros, un consultor es alguien que se basa en un área de experiencia única para ofrecer recomendaciones para abordar un problema identificado. (Truscott et al., 2021)

De lo contrario, si el docente se siente desafiado por un juicio negativo, entonces empieza un juego de defensivo contra el asesor/a como una “dinámica desafortunada que surge naturalmente de la necesidad psicológica de proteger su autoestima de amenazas externas percibidas”, totalmente cerrado a la apertura perceptual, cognitiva y motivacional hacia el cambio (Boyatzis & Jack, 2018)

6. ¿Se implican otros agentes dentro de la comunidad educativa (familias, alumnos, etc.)?

Parece entonces, que en un porcentaje muy elevado, depende de las relaciones interpersonales entre los dos agentes prioritarios de un proceso de asesoramiento, maestro y consultor, el éxito del asesoramiento, del grado de satisfacción de los resultados que se esperan. La mayoría de los autores (Bachkirova & Borrington, 2019; Baron & Morin, 2009; Boyce et al., 2010; Gregory & Levy, 2011) En: Passarelli et al., 2022) así lo enfatizan, la relación que se establece es esencial para llegar a los resultados deseados.

Sabemos que en el asesoramiento existe una tríada en la que también cuentan el alumnado y sus familias, y que en caso de ser considerados agentes activos del asesoramiento también serían agentes potenciales de influencia en estas relaciones. Aunque no hemos encontrado mucha relevancia en los artículos seleccionados para nuestra investigación, nos parece una tendencia necesaria involucrar a otros agentes educativos, como potencias activas que puedan aportar un enfoque de necesidades y fortalezas necesarias para desafiar las dificultades de ciertos contextos educativos, como otros miembros del personal escolar no docente, familias u otras partes interesadas de la comunidad educativa (Lekwa et al., 2020).

En este análisis de la literatura académica no hemos encontrado resultados tan significativos en relación a tres aspectos que se consideran relevantes en el marco teórico inicial. Éstos son la perspectiva inclusiva, la colaboración entre asesor/a y maestros, y finalmente la implicación de otros agentes de la comunidad educativa como las familias y otros profesionales y expertos. Cabe decir que todos tres aspectos son presentes, o quizá se consideren implícitos, en los artículos analizados pero no con el valor en qué se habla en el marco teórico.

6. CONCLUSIÓN

A partir de los resultados obtenidos después de la revisión exhaustiva de diversas fuentes y autores seleccionadas para esta investigación sobre los ingredientes clave para un asesoramiento psicopedagógico efectivo, podemos concluir que se trata de un proceso complejo que involucra diversos elementos esenciales, que procedemos a explicar.

En primer lugar, hemos definido el asesoramiento psicopedagógico como un proceso educativo que en su esencia, implica una relación de compromiso entre consultor/a y el personal docente de un centro educativo con los fines psicoeducativos de facilitar el desarrollo profesional y dotar de habilidades y autonomía a los docentes, en beneficio de la inclusión del alumnado. Este proceso continuo y colaborativo se basa en la necesidades contextuales del centro educativo y los intereses individuales del profesorado, con el que implica un enfoque personalizado, práctico y conectado al aula.

Como consultoría externa de procesos, se caracteriza por centrarse en los procesos más que en los contenidos y en el que el consultor no impone soluciones, sino que facilita el análisis, la toma de decisiones compartida y el desarrollo de capacidades autónomas mediante el modelaje y la retroalimentación. El resultado esperado es el desarrollo profesional y la innovación en el entorno educativo, en línea con un enfoque inclusivo y constructivo de la educación.

En cuanto a los beneficios e impactos del asesoramiento psicopedagógico, se ha encontrado evidencia sustancial de que puede llevar a mejoras tanto en el trabajo de los maestros (ganando autonomía pedagógica y confianza para investigar y tomar decisiones dentro del aula) como, y/o en consecuencia, en el bienestar social y emocional de los alumnos, y su aprendizaje por el paso escolar. A parte de la aportación de estrategias técnicas, se da especial importancia a la efectividad del desarrollo personal de los maestros, siendo ellos quienes están en contacto directo con el alumnado y por lo tanto contribuyen directamente en el aprendizaje y bienestar de sus alumnos. De entre estos beneficios, hay la reducción del estrés laboral, un mejor autocontrol, y aumento de resiliencia mejora de las capacidades interpersonales.

Dentro del marco del sistema educativo, hemos hallado la importancia de conocer con profundidad el contexto donde se realiza el asesoramiento para detectar las barreras que actúan como dificultad así como también los elementos de ayuda, y poder así, conectar con la practicidad directamente del aula y el trabajo

diario de los docentes, como una de las características esenciales. Además, la clara identificación de demandas iniciales compartida por asesor/a y maestros, y la estructuración del proceso en diferentes fases, son otros elementos clave. El asesoramiento no debe ser un evento puntual, sino un proceso continuo que sigue un ciclo de fases que generalmente incluyen análisis, implementación y revisión.

Es necesario acordar de antemano lo que busca el asesoramiento psicopedagógico con los docentes. Entender que el cambio y la innovación son experiencias de transformación personal y profesional que adquieren un significado colectivo desde el intercambio y la cooperación en el trabajo permanente de reflexionar entre la teoría y la práctica compleja que manejan.

De entre el conocimiento del contexto se incluyen la personalidad, el conocimiento y las creencias de los maestros, así como su nivel de receptividad y predisposición a abrirse a la transformación personal y profesional, y el estrés laboral, ya que estos elementos pueden actuar como barreras para la aceptación de las actuaciones del asesor/a. Aquí es donde la capacidad de influencia social del asesor entrará en juego como elemento básico para sostener y desatar todas estas posibles dificultades.

Hablando de las competencias más relevantes del asesor/a, se incluyen el conocimiento sobre el tema a asesorar y el contexto real, como venimos diciendo, habilidades de relación e interacción, y cualidades personales como la sensibilidad y la empatía. Dar demostraciones, modelaje, hacer observaciones y ofrecer retroalimentación también son actuaciones del asesor/a de de capital necesidad.

Se subraya que es de vital importancia establecer una relación de confianza, cuidado y apoyo emocional entre asesor/a y docentes. Una vez ésta está asegurada, se debe definir como una alianza de colaboración, dando voz y voto de forma activa a los docentes, lejos de la sumisión ante un experto. Esta alianza es un predictor importante del éxito del asesoramiento.

Los resultados deseados del asesoramiento incluyen la mejora de las relaciones en el aula, el bienestar del alumnado, el desarrollo de competencias académicas y socioemocionales, la optimización del clima escolar y la autonomía docente. Se busca que los docentes se vuelvan más autónomos y capaces de tomar decisiones colaborativas en el futuro.

La evaluación del asesoramiento se debe hacer tanto sobre el proceso como los resultados. Se buscan aquellos resultados que trascienden en el quehacer del proceso de enseñanza – aprendizaje y que aporten

generar redes sociales de cooperación, conductas positivas en el aula, perfeccionar la relación entre maestros y alumnado, mejorar las competencias del aprendizaje académico, y en definitiva, el bienestar de todos los agentes de la comunidad educativa. Un indicador básico que evalúa la calidad del proceso de asesoramiento es el grado de autonomía que ganan los docentes en la capacidad de tomar decisiones en colaboración en el futuro.

Así que podemos concluir que, el asesoramiento psicopedagógico efectivo es un proceso altamente personalizado y adaptado al contexto, que se enfoca hacia la colaboración entre el docente y el asesor. Requiere competencias específicas por parte del asesor, destacando su influencia social, y una relación sólida entre ambas partes. El objetivo final es mejorar la práctica docente y el bienestar de los alumnos a través de la transformación profesional y personal de los maestros. Estos hallazgos proporcionan una base sólida para mejorar la práctica del asesoramiento psicopedagógico y maximizar su impacto en el ámbito educativo.

En esta investigación hemos realizado una revisión bibliográfica de diferentes artículos que nos hablan de estudios que han llevado a cabo consultorías en contextos variados, de los cuales, hemos sacado evidencias de aspectos fundamentales para asegurar el éxito de un asesoramiento psicopedagógico en el ámbito escolar, clasificadas en una serie de categorías y dimensiones. Podemos concluir que se ha ampliado la información del marco teórico y organizado a partir de estas dimensiones, de forma que ahora resulta más exhaustiva y coherente.

Con todo, me gustaría acabar con una frase de Terry O'Banion (1972, En: Monerero 2022), "si el asesoramiento académico no existiera, habría que inventarlo!"

Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación

Para este trabajo de investigación inicial se han podido abordar tan sólo 10 revistas psicoeducativas de referencia y para el abasto de la magnitud del trabajo se han considerado únicamente 15 artículos de entre muchos otros que según los criterios a tener en cuenta, también habrían podido ser apreciados. Además, al ser un inicio del aprendizaje a la investigación académica, se sabe que aún se puede analizar mejor y profundizar más, aspectos a aprender para un posible futuro Doctorado.

Nos han surgido nuevas preguntas e intereses para futuras investigaciones como conocer más a fondo el trabajo de los autores más citados e incluso hacer un seguimiento de sus hallazgos profesionales. También hay interés en conocer los planes docentes de las universidades con formación para futuros asesores/as. Tenemos curiosidad por investigar las posibles visiones diferentes sobre el asesoramiento entre países, entre investigadores hombres o mujeres, y sobretodo, investigar en casos prácticos la realización de los ingredientes esenciales encontrados en esta investigación.

Bibliografía

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas : ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Booth, T.; Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (3rd edition). Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Boyatzis, R. E., & Jack, A. I. (2018). The neuroscience of coaching. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 70(1), 11–27. <https://doi.org/10.1037/cpb0000095>
- Carbonell, C. (2014). *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Morata.
- De Diego, J. (2022) Revisar el sentido del asesoramiento psicopedagógico para adaptarse a al complejidad. En: T. Huguet, E. Liesa, & J. Serra - Capallera (Eds.), *El asesoramiento psicopedagógico a debate*. Graó (pp. 263 - 267)
- de Haan, E., & Birch, D. (2021). Supervision for organization consultants and the organizations they work with. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 73(3), 214–228. <https://doi.org/10.1037/cpb0000204>
- de Haan, E., Moly, J., & Nilsson, V. O. (2020). New findings on the effectiveness of the coaching relationship: Time to think differently about active ingredients? *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 72(3), 155–167. <https://doi.org/10.1037/cpb0000175>
- Díaz García, M. D. C., & García Gómez, T. (2020). La figura de asesoría en procesos en la implementación del aprendizaje basado en proyectos en el aula. *Psychology, Society & Education*, 12(3), 175. <https://doi.org/10.25115/psye.v12i3.2589>
- Fallon, L. M., Collier-Meek, M. A., & Kurtz, K. D. (2019). Feasible Coaching Supports to Promote Teachers' Classroom Management in High-Need Settings: An Experimental Single Case Design Study. *School Psychology Review*, 48(1), 3–17. <https://doi.org/10.17105/spr-2017-0135.v48-1>

- Fallon, L. M., Kurtz, K. D., & Mueller, M. R. (2018). Direct training to improve educators' treatment integrity: A systematic review of single-case design studies. *School Psychology Quarterly*, 33(2), 169–181. <https://doi.org/10.1037/spq0000210>
- Fan, C.-H., Juang, Y.-T., Yang, N.-J., & Zhang, Y. (2021). An examination of the effectiveness of a school-based behavioral consultation workshop. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 73(1), 88–102. <https://doi.org/10.1037/cpb0000182>
- Ferré, N.; Talaya, M. (2022) La red colaborativa en la escuela como principio del asesoramiento psicopedagógico. En: T. Huguet, E. Liesa, & J. Serra - Capallera (Eds.), *El asesoramiento psicopedagógico a debate*. Graó (pp. 275 – 279)
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.
- Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. Ediciones Morata.
- Gassam, J. Z., & Salter, N. P. (2020). Considerations for hiring external consultants to deliver diversity trainings. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 72(4), 275–287. <https://doi.org/10.1037/cpb0000170>
- Gispert, D. (2022) Reflexiones de una inspectora de educación en relación con el asesoramiento psicopedagógico en contextos escolares. En: T. Huguet, E. Liesa, & J. Serra - Capallera (Eds.), *El asesoramiento psicopedagógico a debate*. Graó (pp. 287 - 290)
- Guarro, A. (2001). *Modelo de proceso o la estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: una re-visión desde la práctica*. 203–226. <https://doi.org/10.1400/213125>
- Huguet, T.; Liesa, E.; Serra – Capallera, J. (2022) Algunas reflexiones y retos compartidos. En: T. Huguet, E. Liesa, & J. Serra - Capallera (Eds.), *El asesoramiento psicopedagógico a debate*. Graó (pp. 225 – 235)

- Hutton, B., Catalá-López, F., & Moher, D. (2016). La extensión de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas que incorporan metaanálisis en red: PRISMA-NMA. *Medicina Clínica*, 147(6), 262–266. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2016.02.025>
- Krach, S. K., & Hanline, M. F. (2017). Teaching Consultation Skills Using Interdepartmental Collaboration and Supervision with a Mixed-Reality Simulator. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 28(2), 190–218. <https://doi.org/10.1080/10474412.2017.1301818>
- Lago, J. R.; Onrubia, J. (2022). El sistema educativo necesita del asesoramiento psicopedagógico? En: T. Huguet, E. Liesa, & J. Serra - Capallera (Eds.), *El asesoramiento psicopedagógico a debate*. Graó (pp. 65 – 78)
- Lago, J.R.; Onrubia, J. (2022). *Innovación y mejora de la práctica educativa: una estrategia colaborativa*. Octaedro.
- Lallier Beaudoin, M.-C., Brassard, A., & Roy, F. (2022). Management consulting effectiveness: Contribution of the working alliance and the consultant's attachment orientation. *Consulting Psychology Journal*, 74(1), 80–98. <https://doi.org/10.1037/cpb0000221>
- Lekwa, A. J., Reddy, L. A., & Shernoff, E. S. (2020). The magnitude and precision of estimates of change in formative teacher assessment. *School Psychology*, 35(2), 137–145. <https://doi.org/10.1037/spq0000355>
- Liesa, E.; Mayoral, P.; Badia, A. (2022) El asesoramiento psicopedagógico para el desarrollo de procesos de mejor e innovación educativa. En: T. Huguet, E. Liesa, & J. Serra - Capallera (Eds.), *El asesoramiento psicopedagógico a debate*. Graó (pp. 81 – 94)
- Monerero, C. (2022). La formación de la identidad asesora: crear contextos de intervención a través del diálogo asesor. En: T. Huguet, E. Liesa, & J. Serra - Capallera (Eds.), *El asesoramiento psicopedagógico a debate*. Graó (pp. 97 – 112)
- Newman, D. S., McKenney, E. L. W., 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, 27(1), 13–51.
<https://doi.org/10.1080/10474412.2015.1127164>
- Oncala Vidales, M. J. (2009) Asesoramiento en el sistema educativo a través de la orientación educativa. Innovación y experiencias educativas. Granada
- Owens, J. S., Allan, D. M., Hustus, C., & Erchul, W. P. (2018). Examining correlates of teacher receptivity to social influence strategies within a school consultation relationship. *Psychology in the Schools*, 55(9), 1041–1055. <https://doi.org/10.1002/pits.22163>
- Palacios Rodríguez, O. A. (2021). La teoría fundamentada: origen, supuestos y perspectivas. *Intersticios Sociales*, 22. <https://doi.org/10.55555/is.22.332>
- Passarelli, A. M., Moore, S., & Van Oosten, E. B. (2022). How leaders and their coaches describe outcomes of coaching for intentional change. *Consulting Psychology Journal*, 74(4), 329–346.
<https://doi.org/10.1037/cpb0000240>
- Rafel, E. (2022) Un asesoramiento psicopedagógico centrado en los agentes educativos para poder llegar de manera más efectiva y directa a nuestros protagonistas: todo el alumnado. En: T. Huguet, E. Liesa, & J. Serra - Capallera (Eds.), *El asesoramiento psicopedagógico a debate*. Graó. (p. 291 - 296).
- Stoiber, K. C., Gettinger, M., Bella, Z. A., & Monahan, K. L. (2022). Exploratory Analysis of a Consultative Coaching Model Applied in Early Childhood Classrooms. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 32(3), 266–293. <https://doi.org/10.1080/10474412.2021.1984930>
- Truscott, S. D., Truscott, D. M., Washington, M. L., & McLendon, K. E. (2021). Understanding School-Based Consultation as Engineering Using a Mix of Methods. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/10474412.2021.1954528>
- Wangphasit, L., & Mookkaew, K. (2022). Developing a Coaching Model to Promote Teachers' Potential for Conducting Classroom Research. *Journal of Educational Issues*, 8(2), 637.
<https://doi.org/10.5296/jei.v8i2.20295>

Anexo

Revista 1: Consulting Psychology Journal: Practice and Research

2021	Relationship, purpose, and change—An integrative model of coach behavior. Pages 103-121. Behrendt, Peter; Mühlberger, Christina; Göritz, Anja S.; Jonas, Eva.	How coachees perceive the coaching process: Evidence using narration and graphical illustration. Pages 145-162. Honsová, Pavlína.	An examination of the effectiveness of a school-based behavioral consultation workshop. Pages 88-102. Fan, Chung-Hau; Juang, Ya-Ting; Yang, Nai-Jiin; Zhang, Yanchen.
2022	The state of progress in diversity and inclusion initiatives: Perspectives for consulting psychology. Pages 243-246. Ferdman, Bernardo M.	Learning the language of consultation: Quantifying interactions over time. Pages 100-118. Guiney, Meaghan C.; Newman, Daniel S.; Øverup, Camilla S.; Harris, Abigail.	Dialogical coaching: An experiential approach to personal and professional development. Pages 223-241. Pugh, Matthew; Broome, Natalie.
2019	A systematic review of qualitative studies in workplace and executive coaching: The emergence of a body of research.	Seven moral challenges of leadership.	

Revista 2: Practice and Research (NON)

Revista 3: Journal of Consulting and Clinical Psychology (NON)

Revista 4: Journal of Educational and Psychological Consultation

2022	Qualitative and Mixed Methods Research in Educational and Psychological Consultation: Introduction to the Special Issue	Qualitative Research Methods Render and Advance Consultation Practice: Here's Why that Matters	Understanding School-Based Consultation as Engineering Using a Mix of Methods	Understanding School-Based Consultation as Engineering Using a Mix of Methods
2021	Journal of Educational and Psychological Consultation Editor's Vision: Ecological Perspectives on Consultation Scholarship During a Time of Need	Using Systems-Level Consultation to Establish Data Systems to Monitor Coaching in Schools: A Framework for Practice	The Effects of Consultation-based Family-school Engagement on Student and Parent Outcomes: A Meta-analysis	
2020	The Intersection between Systems Change, Implementation Science, and Human Beings: A Call to	Psychological and Educational Consultation in the	A Challenge to Consultation Research and Practice: Examining the	Untangling the Grip of White Privilege in Education through Consultation and

	Investigate People and Context in Future Systems-Level Consultation Research	International Context	“Culture” in Culturally Responsive Consultation	Systems Change: Introduction to the Special Issue
2019	School Consultation to Counter Stereotype Threat			
2018	Statement from Journal’s Editorial Leadership: Journal of Educational and Psychological Consultation as an Interdisciplinary Outlet for Transformative Consultation Research From Across the Globe	Early-Career School Psychologists’ Perceptions of Consultative Service Delivery: The More Things Change, the More They Stay the Same	Teleconsultation: Application to Provision of Consultation Services for School Consultants	Highlighting the Utility of the Consultation Analysis Record for Consultation Research and Training

Revista 5: Journal of School Psychology

2020	The magnitude and precision of estimates of change in formative teacher assessment.		
2019	Coaching to improve teacher instruction and behavior management in a high poverty school: A case study.	Brief teacher training improves student behavior and student–teacher relationships in middle school.	Coding communication in consultation: Accurate, reliable, and efficient analysis.
2018	Direct training to improve educators’ treatment integrity: A systematic review of single-case design studies.	Teacher coaching supported by formative assessment for improving classroom practices.	

Revista 6: Psychology in Schools

2022	Using professional development workshops to support school professionals' capacities to promote students' social, emotional, and behavioral health	Applying behavioral analytic consultation to schools to assess and treat a student's development	
2021	A mixed-method study of paraprofessional roles, professional development, and needs for training in elementary schools	Heuristic assessment of psychological interventions in schools (HAPI Schools)	Supporting change in novice alternative certification teachers' efficacy
2020	The Global Assessment of School Functioning (GASF): Criterion validity and interrater reliability		

2019	What we know and do not know about supervision in school psychology: A systematic mapping and review of the literature between 2000 and 2017	Trends and practices in functional behavior assessments completed by school psychologists	Acceptability assessment of school psychology interventions from 2005 to 2017
2018	Experimental research in school psychology internationally: An assessment of journal publications and implications for internationalization	Examining correlates of teacher receptivity to social influence strategies within a school consultation relationship	Small steps make meaningful change in transforming urban schools

Revista 7: School Psychology Review

2022	Usability of Social, Emotional, and Behavioral Assessments in Schools: A Systematic Review From 2009 to 2019	Disciplinary and Nondisciplinary Outcomes of School-Based Threat Assessment in Colorado Schools
2021	Designing Interventions for Implementation in Schools: A Multimethod Investigation of Fidelity of a Self-Monitoring Intervention	Mind the Gap: A Systematic Review of Research on Restorative Practices in Schools
2020	At What Cost?: Introduction to the Special Issue "Return on Investment for Academic and Behavioral Assessment and Intervention"	
2018	Improving Decision-Making: Procedural Recommendations for Evidence-Based Assessment: Introduction to the Special Issue	

Revista 7: School Psychology International

2022	Exploring self-care experiences of school counsellors: A qualitative study	Consultancy in 'failing schools': Emerging issues	Universal crisis psychoeducational interventions in schools: A scoping review
2021	Assessing school community needs during the initial outbreak of the COVID-19 pandemic: Teacher, parent and student perceptions		
2018	Investigating the relationship between social support and school burnout in Turkish middle school students: The mediating role of hope		

Revista 9: Journal of Applied School Psychology

2022	The School Psychologist's Role in Manifestation Determination Reviews: Recommendations for Practice
2021	Behavior Support Coaching for Paraprofessionals and Students with Externalizing Behavior Disorders: A Case Study in a High-Poverty Elementary School
2019	Training preservice general education teachers in response to intervention: A survey of teacher educators throughout the United States Training Teachers to Increase Behavior-Specific Praise: A Meta-Analysis

Revista 10: School Psychology Quarterly (NON)