

MARTÍN, E. y SOLÉ, I. (coords.) (2011) *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*. Barcelona: GRAÓ

2. ESTRATEGIAS DE COLABORACIÓN. AYUDAR A AYUDAR

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- ¿Qué significa «resolución conjunta de problemas» (RcP)?
- Ayudar a resolver problemas. Tarea y persona: las dos dimensiones del asesoramiento
- ¿Por qué puede ser difícil?
- Conclusiones

Emilio Sánchez

Facultad de Psicología. Universidad de Salamanca

Ricardo García

Facultad de Psicología. Universidad de Salamanca

Una manera de entender la labor de los orientadores es atribuirles la función de *ayudar* a los profesores y otros agentes educativos a *ayudar* a los alumnos a aprender. Asumiendo este punto de vista, los orientadores deben ser sensibles a las necesidades de los alumnos y, de esta manera, valorar qué tipo de ayudas serían potencialmente relevantes para ellos, pero también deben estar atentos a lo que necesitan los profesores para poder hacer suyas estas formas de ayudar que parecen ser tan prometedoras. Esta doble consideración es la que puede llevarles a concebir cambios que sean a la vez relevantes (desde el punto de vista del alumnado) y factibles (cuando consideramos las necesidades del profesorado). Centrarse sólo en las necesidades de los alumnos y alumnas puede conducirles a ser injustos con los profesores y a proponer cambios mal calibrados, y considerar tan sólo las necesidades de los profesores puede impedirles discernir entre la bondad relativa de dos posibles respuestas y fiarlo todo a consideraciones morales, intuitivas o ligadas a ciertos valores consensuados.

Esta doble visión revela qué conocimientos debe poseer un orientador, pero no cómo debe usarlos. Por ejemplo, cabría imaginar que su labor fuera mostrar a los profesores cuáles son

esos cambios, modelarlos y alentarlos. Algo así como si su papel correspondiera al de un profesor de profesores. ¿Es esto razonable? Con poco que profundicemos en la idea de concebir cambios que aúnen viabilidad y relevancia surge el problema de determinar en cada caso qué cambios reúnen ambos rasgos; algo que reclama la colaboración –o corresponsabilización (Bassedas y otros, 1991)– del propio profesor, que no sólo ha de permitirnos un cierto grado de escrutinio de su práctica sino que también debe ponderar desde sí mismo (aunque ciertos elementos escapen a su conciencia) qué es o no posible. Dicho de otro modo, para ayudar a los profesores a ayudar éstos tienen que ser co-diseñadores de tales ayudas, y es este proceso de colaboración el escenario en el que se podrán encajar los conocimientos reunidos sobre las necesidades de los alumnos y de los profesores.

En otras palabras, los conocimientos sobre las necesidades de alumnos y profesores deben integrarse, a modo de ayudas, en el curso de procesos dirigidos a resolver algún problema significativo para quienes pidan¹ la intervención del orientador. A ese proceso de *resolución conjunta de Problemas* –o RcP, para abreviar– es a lo que suele denominarse *asesoramiento* (véase la revisión de West e Idol, 1987).

Estas páginas están dedicadas a aclarar en qué consiste colaborar cuando se entiende como RcP, sin perder de vista los dos referentes que alimentan estos procesos, como se expone en el cuadro 1 de la página siguiente.² Dedicaremos un primer apartado a identificar los procesos implicados en resolver problemas; un segundo a mostrar las ayudas que pueden facilitarlos, y un tercero a explicar por qué esta labor resulta tan compleja.

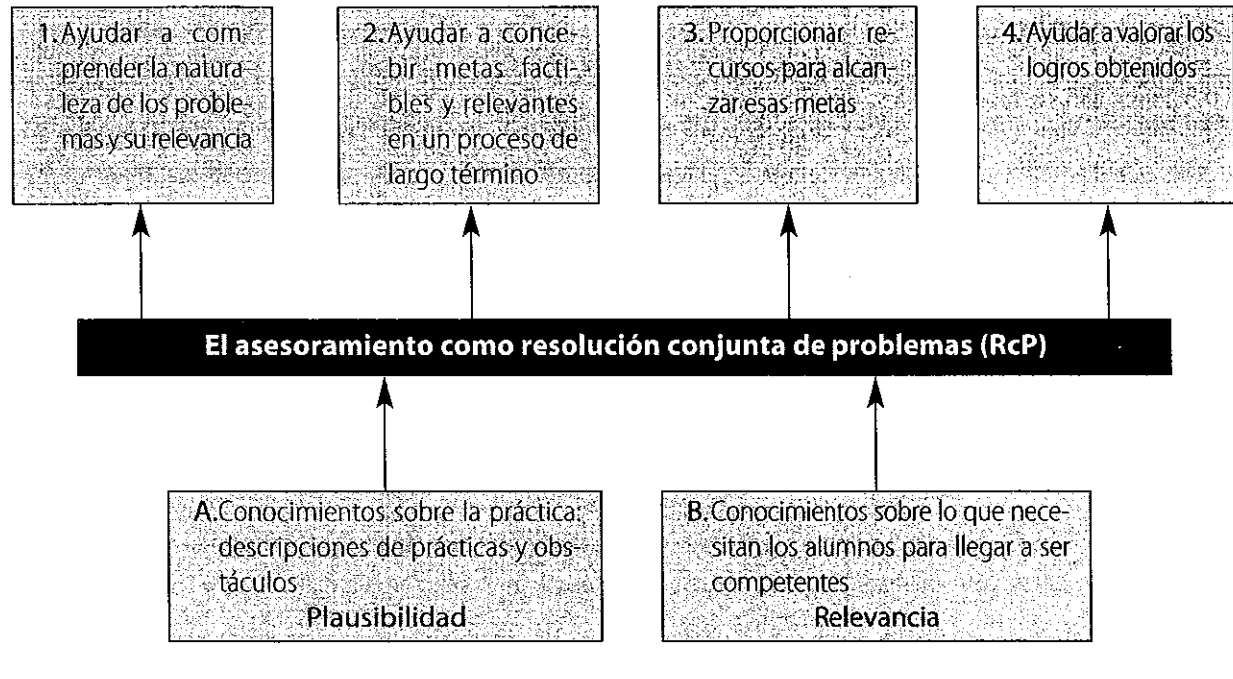
¿Qué significa «resolución conjunta de problemas» (RcP)?

Para entender cabalmente esta noción debemos aclarar qué es *resolución de problemas* y qué significa *conjunta*. En todo caso, y antes de iniciar este plan de trabajo, conviene detenernos en analizar el cuadro 1 en el que se visualizan las relaciones entre todos los elementos hasta ahora mencionados: repásese en cómo las descripciones de la práctica (A) pueden ayudar tanto a detectar (1) como a concebir cambios (2); y que al concebir retos factibles debemos asegurarnos también de que son relevantes para los alumnos, lo que requiere considerar los conocimientos sobre sus necesidades (B).

1. Se sobreentiende que pedir ayuda no significa «estar enfermo», ser «incompetente» o precisar una revisión más o menos profunda de sí mismo. Quien pide ayuda es, en muchas ocasiones, un profesional bien formado que debe enfrentarse a una situación nueva con exigencias muy diferentes a las habituales y que requieren, por ello, un proceso de adaptación susceptible de verse facilitado por la ayuda del asesor.

2. Véase, por ejemplo, el capítulo 3 sobre dificultades de aprendizaje de la lectura en el segundo volumen de esta especialidad: *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva* (Sánchez, García y García Rodicio, 2011).

Cuadro 1. Modelo básico de asesoramiento: competencias del asesor (1, 2, 3 y 4) y referentes (A y B)



Una visión general sobre la resolución de problemas

La resolución de problemas (RP) es un proceso que se pone en marcha cuando los seres humanos experimentan que no tienen lo que desean (o necesitan) ni tampoco un modo preciso de conseguirlo. Si no hubiera discrepancia entre lo que se desea y lo que se tiene, no existiría el problema, y si existiendo esta brecha tuviéramos preprogramada una respuesta satisfactoria para eliminarla, tampoco. Justamente, porque hemos de crear una nueva respuesta, el proceso de RP ocasiona algún tipo de aprendizaje sobre cómo actuar o cómo entender esas nuevas situaciones.

El proceso mental de resolución de problemas (RP) posee dos caras o dimensiones (García y Pintrich, 1994): una cara *fría*, que supone comprender la situación problemática en la que estamos inmersos y acometer su resolución (Novick y Bassok, 2005), y una parte *cálida*, que tiene que ver con la resonancia emocional y motivacional que genera el problema en quien lo experimenta e intenta resolverlo. Este componente cálido puede llevarnos a enfrentarnos al problema o a rehuirlo (o al menos posponerlo), y a persistir o no en su solución cuando las dificultades sean muy notorias. Finalmente, siempre estaremos atentos a valorar los logros alcanzados (lo frío) y a alimentar, tras esa revisión, nuestra idea de nosotros mismos (lo cálido).

De manera más precisa, podemos descomponer el proceso de RP en tres fases (véase cuadro 2 en la página siguiente): comprensión-deliberación, resolución-volición y evaluación, cada una de las cuales contiene las dos caras, fría y cálida, en permanente interacción (De Sixte y Sánchez, 2010).

Cuadro 2. Resumen de los procesos fríos y cálidos que subyacen a la resolución de problemas

FASES DEL PROCESO DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	PROCESOS FRÍOS	PROCESOS CÁLDIDOS
Comprensión-deliberación	Comprensión o definición de la situación problemática: 1. Estado inicial. 2. Estado final. 3. Estado intermedio-submeta. 4. Plan de acción.	Motivación: 1. Valorar la deseabilidad. 2. Valorar la viabilidad.
Resolución-volición	Desarrollo de un plan de acción.	Volición: proteger la meta durante el desarrollo del plan.
Evaluación	Revisión de los resultados alcanzados con el plan de acción respecto del estado inicial, el estado intermedio-submeta y el estado final.	Explicación para uno mismo de los resultados obtenidos: a qué cabe atribuirlos.

Fase 1. Comprensión y deliberación: ¿desde dónde organizamos la acción?

Dada una situación problemática en el sentido anteriormente definido, la persona afectada intentará comprenderla y definirla en términos resolubles, lo que dará como resultado una representación mental con estos cuatro elementos:

1. Cuál es el punto de partida, con sus posibilidades y limitaciones (estado inicial: *qué es lo que tengo*).
2. Qué estado futuro eliminaría el problema (estado final: *qué aspiro a alcanzar*).
3. Qué se puede conseguir en un primer momento (estado intermedio-submeta: *qué es lo que puedo*).
4. Qué se planea hacer (plan de acción: *qué voy a hacer*).

Este modo de formalizar en qué consiste comprender un problema resultaría trivial si no supiéramos que contemplar al mismo tiempo lo que tenemos y lo que buscamos no es muy común. Puede que, por ejemplo, la urgencia por acceder al estado final deseado ciegue la visión del presente, por lo que el interesado no podrá construir una definición del problema que oriente su acción. De igual manera, podemos contemplar al mismo tiempo lo que tenemos y lo que deseamos, pero sin llegar a vislumbrar un estado intermedio que resulte verosímil. Esto quiere decir, en otras palabras, que alguien se ve inmerso en un verdadero proceso de RP siempre y cuando la comprensión de la situación preceda y oriente la acción; si no fuera así, sería mejor hablar de ensayo y error, donde la acción prescinde de, o al menos precede a, la conciencia.

En paralelo, desde el punto de vista cálido, se pueden distinguir un cierto número de procesos que acompañan a la comprensión del problema y que nos permiten valorar si merece o no la pena implicarse en su resolución. Así, podemos asumir que antes de embarcarnos en una nueva empresa barajamos en nuestra mente distintos estados deseados (Boekaerts y Niemivirta, 2000) entre los que habremos de decidir según sea la *deseabilidad* (en qué medida un determinado estado futuro encaja con nuestra idea de lo que queremos ser) y la *viabilidad* (en qué grado encaja con las creencias sobre nuestras capacidades y posibilidades) que susciten, hasta concluir en un compromiso firme con alguno de ellos.

En este punto es importante subrayar que el modo como se defina el problema y se examine el estado presente (lo frío) afecta a las creencias sobre nuestras competencias y expectativas (lo cálido); de la misma manera que anhelar intensamente un determinado estado futuro (cálido) puede menoscabar, como antes veíamos, el análisis del estado inicial (frío). En todo caso, lo importante es que a veces estamos interesados en el problema en sí (cuál es el estado inicial, qué estados futuros parecen creíbles, qué acciones serían oportunas) y en un instante podemos pasar a centrarnos en cómo nos vemos y nos sentimos respecto del problema («¡yo con eso no puedo!»). Entender ese complejo tránsito de estados mentales es importante a la hora de ayudar a fraguar tanto una buena definición del problema como un compromiso para resolverlo (véase el segundo apartado).

Por supuesto, nuestra mente no es tan ordenada como para agotar el proceso de comprensión del problema antes de pasar a la acción, pero sí necesitará siempre algún tipo de entendimiento y compromiso inicial que nos mueva a actuar. Una vez inmersos en la acción, podremos refinar nuestras comprensiones, planes y compromisos iniciales o, llegado el caso, desestimarlos e involucrarnos en otras actividades.

Fase 2. Resolución y volición: ¿qué ocurre una vez iniciada la acción?

Desde el punto de vista frío, se entiende que la acción que emprendemos está orientada por el plan de acción trazado según nuestra comprensión del problema. En algún caso, se trata de ir creando nuevos procedimientos en un proceso inevitablemente laborioso e incierto; en otros casos, sin duda menos exigentes, se trata de operar con alguna versión del mejor procedimiento que ya exista. Consecuentemente, cuantos más protocolos o procedimientos consensuados posea un centro para abordar distintos problemas (disciplinarios, de aprendizaje o de socialización), más fácil será el proceso de resolución.

Desde el punto de vista cálido, la persona inmersa en la acción tendrá que «proteger» su compromiso con la meta elegida. Hemos de pensar al respecto que, aunque un individuo haya encontrado suficientes motivos para comprometerse con una meta e iniciado los pasos para intentar alcanzarla, el resto del mundo nos seguirá bombardeando con nuevos estímulos que pueden engendrar nuevos deseos, intenciones, etc. De hecho, todas las intenciones que

se acaban de postergar en la fase deliberativa pueden volver a emerger a poco que el entorno las suscite de nuevo.

En otras palabras, mientras una parte de nuestra mente se concentra en desarrollar el plan trazado (frío), otra debe dedicarse a conservar (frente a intenciones y emociones competidoras) la meta elegida (cálido). Estas tensiones pueden aumentar o disminuir si se cuenta con algún feedback que informe de en qué medida se avanza hacia la meta establecida: un *feedback* negativo puede alterar las *creencias* que sostuvieron la elección de la meta y reducir nuestra percepción de competencia o de control –y quizás, aunque no necesariamente, de éxito–, lo que puede, a su vez, menoscabar la fuerza volitiva de la meta en curso y aumentar la de alguna otra, que había sido desechada previamente. Sin duda, esto es lo que explica que posterguemos o abandonemos nuestros compromisos iniciales. Por supuesto, esa pérdida de fuerza puede verse compensada por el hecho de que la tarea suscite, pese a las dificultades circunstanciales, un nivel de desafío o curiosidad (motivación intrínseca) del que siga brotando la energía necesaria para proseguir en su consecución. En todo caso, se ha de distinguir entre motivación (los procesos que nos permiten comprometernos) y volición (los procesos que nos permiten conservar nuestros compromisos).

Apelando a esta distinción, podemos entender que alguien esté motivado a hacer algo pero que tenga dificultades para, una vez iniciado el curso de acción, persistir, dejando de lado todo lo que no se relacione con la opción elegida. Todos hemos empezado convencidos una determinada actividad y sucumbido a la deliciosa experiencia de abandonarla por otra menos exigente. Comprometerse con algo (motivación) es igual a renunciar momentáneamente a todo lo demás; conservar nuestros compromisos (volición) requiere prolongar esa renuncia mientras dure el proceso de resolución, algo que resulta considerablemente más difícil.

Fase 3. Evaluación: ¿qué acontece al finalizar la acción?

Dado que el desarrollo del plan de acción dará lugar a unos resultados, es inevitable que éstos se revisen teniendo en cuenta cuál fue el punto de partida (estado inicial), la submeta definida (estado intermedio) y el estado último que se busca alcanzar (estado final). Esta evaluación permitirá imaginar otra submeta (*estado intermedio*) en el caso de que aún haya algún espacio que recorrer antes de alcanzar el estado final. En eso consiste la cara fría de la evaluación. Al mismo tiempo, la revisión de los logros nos empujará a valorarnos a nosotros mismos dándonos una explicación de esos resultados en términos de nuestra implicación, talento o, quizá, del azar. Esa es justamente la dimensión cálida de la evaluación.

Repárese en que la evaluación fría tiene que ver con una estimación de los resultados –«¿qué he conseguido?»–, mientras que la cálida alude a «cómo me explico a mí mismo el resultado alcanzado». Las dos dimensiones no sólo van en paralelo, sino que también interactúan de modos diversos.

Una vez identificados, como acabamos de hacer, los procesos implicados en la resolución de una determinada situación problemática, es posible entender que dichos procesos pueden verse facilitados por la ayuda intencional de alguien. En tal caso hablamos de un proceso de resolución *conjunto* (de nuevo: RcP), que es la clave de la noción de *asesoramiento*.

¿Qué significa «conjunto»?

Aquí, y antes de entrar, como lo haremos en el siguiente apartado, en los detalles que requiere desarrollar esta idea, conviene detenernos en apreciar diferentes grados o niveles de acción conjunta, cada uno de los cuales puede ayudarnos a entender los demás y, especialmente, en qué consiste la especificidad de la labor del orientador.

- *Nivel 0: aprendizaje sin ayudas.* Un profesor que trabaja con un alumno que le provoca malestar puede intentar aclarar por su cuenta qué situaciones son más manejables y cuáles no lo son (estado inicial) y cuál de ellas parece la más accesible, necesaria, relevante (estado intermedio-submeta), armarse de razones para intentarlo (deseabilidad), imaginar un nuevo modo de acometer la situación (plan de acción), cerciorarse de que la ve factible (viabilidad), ponerla en marcha (resolución y volición, valorarla (evaluación), etc. Cuando todo esto ocurre sin ayudas, hablamos de que la persona en cuestión se ha involucrado por su cuenta en un proceso de RP.
- *Nivel 1: ayudas no intencionales y ocasionales.* Esa misma persona puede encontrar en la conversación ocasional con un compañero una frase que le ayude a identificar en qué aspectos residen sus dificultades («este tipo de alumnos se ven alentados cuando desafían en público a la autoridad»). En esta situación hablaríamos de que la comprensión del problema se ha visto facilitada por la ayuda de los demás, si bien dicha ayuda no es intencional y surge de forma ocasional, lo que indica que no siempre podemos esperar los recursos que necesitamos en este tipo de encuentros. No obstante, debemos admitir que en este segundo nivel no hay necesidad de mostrar a nadie nuestra preocupación, nuestras dudas o nuestras limitaciones.
- *Nivel 2: ayudas intencionales e informales.* En este caso, ese mismo profesor pide ayuda a un compañero con el que se siente personalmente a salvo (cálido) y en el que espera encontrar lo mismo que pueden proporcionarle los encuentros ocasionales (frío). En ese caso, las ayudas que le puede proporcionar el colega son intencionales, si bien emergen de manera informal: no hay un plan de ayuda, no existen roles predeterminados... Como consecuencia, no cabe hablar aquí de acuerdos ni de compromisos y el interesado puede sentirse libre en cuanto a ser consecuente con lo que él mismo expuso o respecto de las recomendaciones sugeridas por su colega. Esto quiere decir que este tipo de experiencias, por lo demás muy comunes e imprescindibles, no siempre proporcionarán lo que se necesita para afrontar una situación problemática.
- *Nivel 3: ayudas intencionales y formales.* En este nivel, la ayuda se obtiene de una situación y/o relación formal. Por ejemplo, una reunión de tutores para revisar los casos problemáticos (en los que cada tutor debe, según lo reglamentado, presentar un informe)

o una petición expresa al orientador para «hablar» del caso problemático. Aquí, el proceso se vuelve más ordenado y autoconsciente para todas las partes. Además, la relación se basa en una definición prefijada de los roles de unos y otros, y no depende de un cariño (afinidad) entre las partes, ya sea previo o posterior a la experiencia de ayuda. La ventaja es que, como se verá enseguida, el orden impuesto por el tipo de relación ayuda a organizar la mente de quien pide ayuda (sin olvidar que el hecho mismo de pedirla supone por sí mismo un compromiso público con el problema). Estamos ante un proceso de RP conjunto y formal. La desventaja, si se puede emplear esta expresión, es que quien ayuda tiene que saber hacer algo que no puede hacer un colega o un amigo: ha de seguir algún tipo de protocolo para la interacción (véase Bassedas y otros, 1991 y el apartado siguiente) que le permita proporcionar ese orden y entablar una relación no basada en la afinidad y en la complicidad.

- *Nivel 4: contexto institucional.* Justamente por la dificultad que entraña el proceso de encuentro se tiende a protocolizarlo institucionalmente. De esta manera, hay oportunidades formalmente definidas (horario), «guías» explícitas para organizar el encuentro, definiciones compartidas de lo que se puede pedir en esas situaciones y –¡más importante aún!– de lo que no, etc. En todos estos casos, diríamos que antes de que el que pide ayuda se «encuentre» con quien se dispone a proporcionarla, hay un conjunto de elementos externos a ambos que orientan el proceso de RcP y forman parte de él. Eso quiere decir que cuanto más regulación institucional medie en el proceso de asesoramiento menos probabilidad habrá de peticiones «inaceptables» y más regulación volitiva asistirá al proceso de ayuda.

El examen de estos cinco niveles es importante porque ayuda a entender en qué nivel se sitúa el orientador y el porqué de su labor. Tres consecuencias específicas pueden ser resaltadas en este punto:

1. Los problemas que se experimentan en la práctica pueden afrontarse de múltiples maneras: individual, informal o formal.
2. La relación creada por el asesor no puede ser la de un colega (aunque resulta obvio que las ayudas proporcionadas informalmente por los colegas son imprescindibles).
3. Existen situaciones problemáticas que, por su envergadura y complejidad, reclaman un tratamiento formal; por esta razón se necesitan orientadores.

Ayudar a resolver problemas. Tarea y persona: las dos dimensiones del asesoramiento

Hemos asumido hasta el momento el punto de vista de quien pide ayuda y los retos y procesos que debe llevar a cabo para afrontar sus problemas. Ahora se trata de ver esto mismo desde el punto de vista del asesor, que no es otro que el de facilitar que los procesos de los que hemos venido hablando se pongan en marcha en la mente del asesorado. Es decir, un

asesor no puede resolver por él mismo los problemas, sino facilitar que lo hagan quienes le piden ayuda. Esto significa que son los asesorados, aunque con ayudas, quienes deben ver al mismo tiempo el estado inicial del problema, el estado final y el estado intermedio-submeta; son ellos los que deben experimentar razones y creencias que sostengan motivacionalmente el proceso, quienes desarrollen ciertos cursos de acción, etc. *Asesorar* consiste, pues, en *trabajar juntos* (véase el capítulo 1 de Solé y Martín, «Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento», en este volumen) o *trabajar con* (no «sobre»: Escudero y Moreno, 1992), lo que impone de entrada dos retos muy importantes a quien asesora. En primer lugar, es necesario asegurarse de haber alcanzado algún grado de *comprensión conjunta* de los problemas y de los medios para resolverlos; una comprensión conjunta que no es un «estado» sino un «proceso» que no se da por cerrado del todo nunca y que está sometido a continuos avances (encuentros) y retrocesos (desencuentros) y, por tanto, a un grado mayor o menor de incertidumbre. El segundo reto nace de esa incertidumbre potencial que genera toda *negociación del significado*. Consiste en poder llegar a crear un clima de aceptación y reconocimiento mutuo entre los participantes que permita que ese tejer y destejer no sea vivido como una amenaza personal por ninguno de ellos.

Dicho en otros términos, asesorar puede entenderse como un proceso de ayuda dirigido a ambas dimensiones del proceso de RCP: al componente frío o a la *tarea*, esto es, el proceso en sí de RP que motiva el asesoramiento, y a la dimensión cálida o a la *persona*, lo que en términos más prácticos significa crear una relación profesional o de trabajo con quien pide la ayuda, suscitando en ella sensaciones de ser escuchada, comprendida y valorada (Davison, 1990; Robinson, 1991).

En la práctica, un proceso de este tipo va desplegándose a través de numerosos *episodios* separados en el tiempo, en los que se acomete alguno de sus elementos esenciales: un episodio puede dedicarse en exclusiva a compartir la misma definición del problema que debe abordarse; otro, a explorar los medios que pudieran emplearse y a planificar una determinada intervención, y aún cabe esperar que, pasado un tiempo, se inicie un episodio para evaluar las acciones realizadas y los resultados alcanzados, evaluación que puede dar lugar a un nuevo ciclo de asesoramiento. Veamos esto mismo en un ejemplo real.

«Tendrá algo ahí»

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

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

-
- ¿Por qué crees que es? –le pregunta el AS.
 - Eso es lo que yo quiero saber –dice la tutora con algún escepticismo.
 - ¿Crees que es de razonamiento, que no entiende? –sugiere el AS.
 - El motivo de que no entiende es lo que te pido a ti. Yo no soy especialista. Bueno (y también te pido) y qué hago con este niño. No puedo dejarlo ahí.
 - PERO, –prosigue con cierto énfasis el AS- me gustaría precisar en qué necesita ayuda. ¿Qué tareas no puede resolver con tu ayuda?
 - En la lectoescritura, los míos están dando los sonidos y reconocen algunas palabras...
 - Te das cuenta de que has dicho «los míos»... –le advierte el AS.
 - (Sonrisa y aceptación). Sí hombre, ¡por Dios! –concede la tutora, y prosigue-. Aquí, se pierde. Participa pero no reconoce ninguna palabra bien.
 - PERO, –subraya el AS-, éste no es un objetivo de este ciclo...
 - Bueno, ¿y voy a sacrificar a todos por eso...?
 - (...)
 - En la direccionalidad y psicomotricidad. En los colores: no reconoce colores. No centra la atención. Se cansa. No atiende. Siempre está diciendo «¿Y por qué no?» –completa la tutora-. Yo hago la explicación a todos, y él siempre está «¿Y por qué?».
 - El AS señala que la atención depende de la comprensión de la tarea. La tutora parece pensar otra cosa:
 - Yo creo que tiene algo ahí.
-

Vemos aquí que la tutora muestra su incomodidad porque uno de sus alumnos la obliga a «estar constantemente encima de él» por sus continuas interrupciones y demandas («¿y por qué?» o, según los casos, «¿y por qué no?»). Ella quiere saber a qué se debe (dando por hecho que al alumno *le* ocurre algo), de ahí que denominemos este caso como «Tendrá algo ahí». Además, la profesora pide (exige, más bien) que *le* expliquen qué es lo que tiene que hacer (dando por hecho que ella no lo sabe y que no tiene por qué saberlo). Es evidente que la conversación no avanza hacia una comprensión conjunta, sino hacia una confrontación: la profesora busca una explicación de las dificultades del alumno muy diferente de la que existe en la mente del asesor, quien prefiere verlas como fruto del tipo de ayudas que se le proporciona en el aula. Consecuentemente, el asesor procede a buscar lo que *él* necesita saber: esto es, cuándo tiene lugar esa imperiosa reclamación de ayuda por parte del niño y cuándo no. Poco cuesta imaginar su satisfacción cuando se pone de relieve que el alumno necesita ayuda cuando se le pide que lea (¡un objetivo que no es de esa etapa!). Así que la solución a *su* versión del problema empieza a vislumbrarse con cierta nitidez hasta el punto de que el problema puede parecer, por inexistente, resuelto. La cuestión, sin embargo, es que asesorar implica compartir el significado del problema y por ello es necesario saber *con qué* ideas contempla ese problema la profesora y en qué medida podemos ayudarla, partiendo de ellas, a resolverlo.

¿Qué hacer? Una primera idea es que si los asesores tienden a confundir *su versión del problema con el problema* será necesario contrarrestar esa tendencia con un comportamiento estratégico como el que se ofrece en la siguiente versión del ejemplo anterior (cuadro 3).

Cuadro 3. «Tendrá algo ahí» (2). Versión enriquecida: dimensión tarea

PROPUESTA DE ACCIONES PARA EL ASESOR	IDENTIFICACIÓN Y JUSTIFICACIÓN
—Dices que tienes que estar encima de él y que tienes que darle constantemente explicaciones de todo.	Devuelve «en espejo» (lo referido por la profesora).
—¿Podríamos decir que te preocupa el comportamiento del niño respecto de ti? ¿Hay algo más que os preocupe?	Ordena temáticamente varios de los problemas enunciados (en forma de propuesta).
—No sigue la mayoría de las tareas. No distingue los colores.	Devuelve «en espejo».
—¿Podríamos hablar de que crees que tiene problemas en el rendimiento? (...)	Ordena temáticamente (en forma de propuesta).
—Si he entendido bien, te preocupa su comportamiento (reclama demasiada atención), y además su bajo rendimiento y competencia (en los colores, en la lectura...).	Recapitula todo lo expuesto y, de esta manera, lo que era una colección de problemas se organiza temáticamente. Esto puede ayudar a centrar toda la atención en uno de esos problemas.
—¡Ajá!, la psicomotricidad, la orientación... ¿Podemos decir que de rendimiento también?	Devuelve «en espejo» y tematiza.
—Entiendo. ¿Y cuál crees que es el más relevante: el rendimiento, el comportamiento...? ¡Ajá! El comportamiento.	Jerarquiza los problemas.
—De acuerdo. Ahora necesitaría saber si hay alguna situación en la que se muestre menos demandante. Por ejemplo, pensemos en el día de hoy. ¿En qué situaciones le has visto más centrado aunque no lo esté del todo?	Búsqueda de excepciones.

En «Tendrá algo ahí» (2) las ayudas del asesor se dirigen a describir cuál es el estado inicial del caso *desde el punto de vista de la profesora* que pide ayuda, de ahí el énfasis en *escuchar* y recoger explícitamente sus palabras, en *ordenar* todos los problemas en categorías que resulten manejables, *ponderar*, después, cuál es el más importante y, finalmente, tratar de *describir* la situación de ese problema más importante, lo que incluye identificar la gama completa de comportamientos (no siempre igualmente inadaptados). Es importante destacar

que en la medida en que haya «excepciones» será posible concluir que existe alguna relación entre contexto y comportamiento. Pero dicha conclusión no puede ser, al menos no en este caso, el punto de partida, sino más bien un punto de llegada. En otras palabras, el protocolo sugiere que hay que:

1. *Escuchar* cómo ve el problema quién nos pide ayuda.
2. *Organizar* esa descripción distinguiendo diferentes problemas o facetas del problema.
3. *Construir una representación completa del problema* más acuciente, lo que ha de llevarnos a delimitar las posibilidades y limitaciones de la situación inicial.
4. Luego, se trataría de *concebir una submeta accesible*, dado el estado inicial como, por ejemplo, que el niño se muestre en el futuro inmediato durante más tiempo con el nivel de atención que muestra en la mejor de las situaciones del momento presente. Mas aceptar esta submeta puede ser difícil (por parecerle insuficiente, inaceptable, injusta, etc.), si no se atiende a la dimensión cálida, como se ve en el siguiente extracto (cuadro 4).

Cuadro 4. «Tendrá algo ahí» (3). Versión enriquecida: dimensión persona

PROPUESTA DE ACCIONES PARA EL ASESOR	IDENTIFICACIÓN Y JUSTIFICACIÓN
—Ya... tienes que estar encima de él. (...) ¡Ajá, tienes que darle constantemente explicaciones de todo, una y otra vez...!	Devuelve «en espejo».
—Me imagino que eso te impedirá seguir el ritmo de las actividades, ¿no?	Comprende sus sentimientos.
—Ya, ya... No sabes qué hacer. Bueno, es que atender a estos problemas resulta muy costoso a todos, por eso tenemos que encontrar algo que te ayude.	Normaliza la experiencia de frustración que la profesora parece experimentar.
—Bien, lo que me queda claro es que así no podéis seguir y tenemos que encontrar algún modo de manejar la situación.	Expectativas de éxito.
—Además de este problema de comportamiento, ¿hay algo más que te preocupe del chico?	Ayudas dirigidas a la tarea para describir el estado inicial.

Como puede verse en «Tendrá algo ahí» (3), el énfasis del asesor es *crear una relación* de trabajo en la que la profesora se sienta escuchada, comprendida y valorada, y que desde esa relación recién construida se avance, como ya ocurría en (2), en definir el problema. Se asume que si la profesora se siente comprendida y escuchada, estará más motivada para proporcionar información, para buscar objetivos accesibles y para iniciar algún cambio en su actuación. Un tema interesante es determinar cuál de las dos versiones de la

interacción original sería más idónea en este caso: ¿sería mejor ir directamente a la parte fría, como en (2), o a la parte cálida como en (3)? Todo depende de «dónde» se encuentre la profesora. Si predominan en ella los elementos emocionales de queja, decepción y frustración, allí habrá de dirigirse el orientador recogiendo, normalizando, comprendiendo y valorando la posición de la profesora, y si, por el contrario, la profesora estuviera centrada en describir el problema y entenderlo, éstos serían los procesos que deberían ser apoyados por la acción del asesor.

Sin embargo, y conforme a lo expuesto en el apartado «Una visión general sobre la resolución de problemas», estar motivado es una condición necesaria, pero no suficiente. Por esta razón, aunque en la entrevista la profesora se muestre colaboradora, quizás como consecuencia de nuestro apoyo, hemos de anticipar que el paso a la acción puede ser el origen de nuevas frustraciones y problemas. Por ello es necesario anticiparnos creando *ex profeso* un microcontexto para la intervención:

Creo que vamos a necesitar más de un intento para encontrar alguna manera efectiva de ayudar al crío a centrarse algo más. Yo me sentiría más a gusto si nos pusiéramos de acuerdo en este plan: a) necesito ver al chico en el aula; b) vamos a necesitar al menos tres ensayos antes de ver algún efecto; c) los efectos serán al comienzo modestos pero significativos...

Por supuesto, si esas condiciones estuvieran ya en la cultura del centro, el proceso de negociación cara a cara que acabamos de describir y analizar se vería en esa medida facilitado. Sin duda, el trabajo con la institución, vía el equipo directivo, resulta esencial para crear estos contextos institucionales facilitadores pues, no en vano, el liderazgo ejercido en los centros escolares se relaciona con el éxito de los programas de asesoramiento (Escudero y Moreno, 1992). No obstante, para trabajar con el equipo directivo es necesario desplegar los mismos recursos que los aquí presentados. Sin duda esta labor institucional (nivel 4, según lo visto en el apartado «¿Qué significa "conjunto"?») es, a la larga, más provechosa que la más paciente cara a cara con cada profesor (nivel 3), pero, debemos resaltarlo, no es más sencilla. También es importante subrayar que cuanto más abierta sea la solución más ayudas (tanto dirigidas a la tarea como dirigidas a la persona) deberán proporcionarse y, al contrario, cuando los problemas consistan en elegir entre procedimientos consolidados, más sencillo será el proceso. El ejemplo anterior refleja un caso en el que:

- Existe poca regulación institucional.
- La respuesta al problema debe crearse específicamente para este caso, en vez de elegir entre opciones ya ensayadas.
- La definición misma es objeto de conflicto.

En consecuencia, el número y la complejidad de las ayudas son especialmente notorios, lo que supone para el asesor una actividad muy exigente que vería reducida su magnitud si las tres condiciones se modificaran.

Finalmente, los asesores habrán de dar por hecho que la valoración de los cambios será también problemática: no siempre se contrastarán los logros alcanzados tras la intervención con el estado inicial, sino que se compararán con el estado final deseado, lo que llevará a inevitables decepciones. Justamente por ello, los asesores deben guiar de manera sutil a los implicados para que efectúen una doble comparación entre el estado inicial y los logros alcanzados, y entre los logros y el estado final deseado para generar nuevas sub-metas de cambio.

Resumiendo, la labor del asesor es doble: por un lado se trata de ayudar a convertir las preocupaciones del profesor (o del director, o del equipo directivo) en problemas compartidos que engendren metas factibles. Por otro, y como un medio para alcanzar este primer objetivo, se trata de ayudar a crear una relación de trabajo y, por tanto, a canalizar ese hipotético torrente inicial de quejas, aspiraciones comprensibles, sentimientos comunes y valores legítimos, hacia una estructura más ordenada y contenida que permita avanzar juntos y no recrearse en las resonancias emocionales de los problemas.

¿Por qué puede ser difícil?

Al concluir el apartado anterior, pudiera parecer que la formación de los asesores consiste en adquirir esas formas características de conversar y los recursos específicos que hemos ido justificando y describiendo. No obstante, es importante subrayar que esas formas de conversar pueden no encajar con la manera habitual de dirigirnos a los demás. Consecuentemente, la formación no consiste sólo en añadir nuevos recursos a nuestro repertorio, sino en revisar dicho repertorio y esas formas habituales de relacionarnos con los demás. Así, en este contexto, podríamos decir que las formas espontáneas y habituales de relacionarnos con los demás constituyen sesgos que pueden entorpecer la relación de colaboración.² Veamos –aunque aquí sólo podemos esbozarlos– un par de ejemplos.

Un sesgo muy habitual es la tendencia a ir a las soluciones sin compartir el problema (Sánchez, 2000). En consecuencia, debe realizarse un esfuerzo deliberado por pensar con las ideas de quien nos pide ayuda e inhibir la tendencia a ofrecer soluciones hasta no estar seguros de que, en efecto, entendemos qué problema tiene esa persona. En consecuencia, de poco sirve crear experiencias de formación en las que los futuros asesores aprendan a

2. No afirmamos con esto que un asesor tenga que actuar siempre de manera estratégica. Según hemos ido viendo, la labor de asesoramiento se vuelve especialmente sofisticada cuando: no está institucionalmente regulada; no hay soluciones previamente definidas para los problemas que pueden surgir, y esos problemas son difíciles de definir. Es en estos casos en los que las ayudas para resolver los problemas (tematizar, jerarquizar, operativizar, etc.) y para crear la relación (escuchar, comprender o aceptar) resultan cruciales.

tematizar o jerarquizar los problemas si no revisan esa tendencia natural a aportar soluciones lo antes posible.

Otro sesgo habitual es que los orientadores tienden a operar con marcos teóricos –el «debería ser»– distintos a los de los profesores (Luna y Martín, 2008) y desde los que no siempre es fácil comprender lo que realmente acontece y las limitaciones comunes que experimentan los educadores (Sánchez, 2000). Por ejemplo, en el caso anterior, el asesor partía de las siguientes ideas: «las dificultades de los alumnos son contextuales», «la atención a la diversidad es una de las preocupaciones básicas de la educación obligatoria». Estas ideas son, por supuesto, un marco de referencia insoslayable, pero hemos de admitir que, al igual que les ocurre a los profesores, que les cuesta operar con submetas, los asesores deben hacer lo mismo. Además, estas ideas aluden en exclusiva a las necesidades de los alumnos, sin tener en cuenta las de los profesores. Por tanto, la manera de poner bajo control este sesgo es tener en cuenta lo que los profesores hacen realmente y contar con conocimientos sobre su desarrollo profesional que nos permitan imaginar cambios accesibles (Sánchez, García y Rosales, 2010), lo que nos lleva de nuevo al punto de partida de estas páginas.

Conclusiones

En este capítulo se ha tratado de definir el proceso nuclear del asesoramiento, la resolución de problemas, diferenciando los procesos implicados, cálidos y fríos, de las ayudas que pueden movilizarlos –por un lado: tematizar, jerarquizar, operativizar, etc., y, por otro, escuchar, comprender, valorar o proporcionar expectativas de éxito (Sánchez y Ochoa de Alda, 1995)–. Además, se ha mostrado que ese tipo de situaciones problemáticas difieren respecto de: el grado en el que debe elaborarse la definición y la respuesta al problema, y del grado de regulación institucional existente. Cuanta más elaboración requiera el proceso de RcP y menos regulación institucional organice el encuentro asesor-profesor, más ayudas y de carácter más sofisticado serán necesarias y, al contrario, lo que nos lleva a pensar en la importancia de la intervención institucional. También se ha mostrado que la intervención de los asesores (formal e institucional) se encaja en una amplia gama de experiencias informales de RP que surgen de forma espontánea en la vida de los centros y que son decisivas. Los asesores deben formarse para cubrir un amplio espectro de situaciones que reclaman diferentes grados de sofisticación que obligan a revisar el modo como se actúa espontáneamente.

FUENTES Y RECURSOS

Dada la necesaria brevedad de este capítulo, algunas ideas sólo han podido ser esbozadas, por lo que recomendamos a quien desee seguir pensando en estas nociones, la lectura de los siguientes textos.

Libro

MARTÍN, E., y SOLÉ, I. (1990). Intervención psicopedagógica y actividad docente: claves para una colaboración necesaria. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (eds.). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 463-476). Madrid: Alianza Editorial.

Uno de los argumentos que hemos expuesto es que el trabajo de los asesores con los profesores depende en gran medida del grado de regulación institucional existente; esto es, del grado en el que el centro escolar haya generado protocolos explícitos acerca de qué puede o no ser atendido por el asesor, de los problemas que cabe detectar en el centro y del modo de resolverlos. Consecuentemente, como subraya el capítulo de Elena Martín e Isabel Solé, los asesores pueden ayudar al centro educativo en su totalidad, a través de los equipos directivos, a construir esos protocolos y, en definitiva, una cultura compartida de trabajo.

Revistas

SOLÉ, I. (1997). La concepción constructivista y el asesoramiento en centros. *Infancia y Aprendizaje*, 77, 77-95.

En este artículo se revisa la definición de asesoramiento que aquí hemos asumido (y que, como ya hemos señalado, es ampliamente compartida): asesorar es ayudar a resolver problemas. En consecuencia, los asesores deben colaborar, pero no suplantar, a los profesores en el ejercicio de sus responsabilidades docentes. Desde esta perspectiva, Isabel Solé propone una serie de preguntas para que los asesores, ante cada caso o problema concreto que estén ayudando a resolver, puedan autoevaluar sus intervenciones. La utilidad de estas preguntas para el posible lector es la de concretar y clarificar qué es (y qué no es) colaborar.

SÁNCHEZ, E. y OCHOA DE ALDA, I. (1995). Profesores y psicopedagogos: propuesta para una relación compleja. *Aula de Innovación Educativa*, 38, 69-79.

Aunque, como ya se ha mencionado, la formación de los asesores requiere mucho más que dotarles de técnicas o de recursos comunicativos, no cabe duda de que éstas son importantes en el intento de ayudar a los profesores (a ayudar a sus alumnos). En este trabajo puede encontrarse una descripción de algunos de esos recursos ordenados en función de su utilidad para crear la relación con el asesorado y/o para afrontar las distintas fases de la resolución de problemas.

SÁNCHEZ, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: Un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 91, 55-77.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASSEDAS, E., y otros (1991). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Paidós.
- BOEKAERTS, M. y NIEMIVIRTA, M. (2000). Self-Regulated Learning. Finding a Balance Between Learning Goals and Ego-Protective Goals. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 417-450). San Diego: Academic Press.
- DAVISON, J. (1990). The process of school consultation: give and take. En E. Cole y J.A. Siegel (eds.), *Effective consultation in school psychology* (pp. 53-69). Toronto: C.J. Hogrefe Publishers.
- DE SIXTE, R. y SÁNCHEZ, E. (2010). ¿Qué procesos se movilizan con la ayuda de otros? Mediaciones «frías» y «cálidas». *Revista do Aprendizagem e Desenvolvimento*, 46.
- ESCUADERO, J.M., y MORENO, J.M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la comunidad de Madrid*. Madrid: Dirección General de Educación de la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- GARCÍA, T. y PINTRICH, P.R. (1994). Regulating Motivation and Cognition in the Classroom: The role of Self-Schemas and Self-Regulatory Strategies. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (eds.), *Self-Regulation of Learning and Performance. Issues and Educational Applications*, vol. 3, pp. 127-153. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- LUNA, M. y MARTÍN, E. (2008). La importancia de las concepciones en el asesoramiento psicopedagógico. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(1).
- NOVICK, L.R. y BASSOK, M. (2005). Problem Solving. En K.J. Holyoak y R.G. Morrison (eds.), *Cambridge handbook of thinking and reasoning*, pp. 321-349. Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- ROBINSON, S.M. (1991). Collaborative Consultation. En B.Y.L. Wong (ed.), *Learning about learning disabilities*, pp. 465-481. San Diego C.A.: Academic Press.
- SÁNCHEZ, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: Un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 91, 55-77.
- SÁNCHEZ, E., GARCÍA, J.R. y ROSALES, J. (2010). *La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- SÁNCHEZ, E., GARCÍA, R. y GARCÍA RODICIO, H. (2011). Las dificultades de aprendizaje: la lectura y la escritura. En E. Martín y T. Mauri. *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva* núm. 15, vol. II. Barcelona: Graó.
- SÁNCHEZ, E. y OCHOA DE ALDA, I. (1995). Profesores y psicopedagogos: propuesta para una relación compleja. *Aula de Innovación Educativa*, 38, 69-79.
- WEST, J.F. e IDOL, L. (1987). School consultation (Part I): An interdisciplinary perspective on theory, models and research. *Journal of Learning Disabilities*, 20(7), 388- 408.