



FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

**CREENCIAS Y CONCEPCIONES SOBRE EL ASESORAMIENTO
PSICOPEDAGÓGICO DE DOCENTES UNIVERSITARIOS DE
CIENCIAS**

Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educativa
que presenta la bachiller:

CLAUDIA MARÍA CHONG RIVERA

ASESORA:

MARÍA ISABEL LA ROSA CORMACK

Lima - Perú

2015



Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo caracterizar las concepciones y creencias de los participantes sobre el asesoramiento psicopedagógico. Para ello, se entrevistó a seis docentes de la asignatura Introducción a la Computación de una universidad privada de Lima Metropolitana, quienes participaban por primera vez en un proceso de asesoramiento psicopedagógico para la mejora de sus prácticas pedagógicas. Los resultados mostraron que los participantes conciben el asesoramiento de tres maneras: como evaluación, como proceso formativo y como un proceso de toma de conciencia que incluye la reflexión y la autonomía docente. Asimismo, algunos suponen que el propósito del asesoramiento es la mejora de la enseñanza y otros lo consideran un proceso de evaluación referido a su desempeño o a la asignatura. En cuanto al enfoque u orientación del proceso de asesoramiento, algunos docentes piensan que se trata de un proceso activo, en el que el asesor es un especialista y orientador, el asesorado tiene un rol activo y receptivo, que los objetivos se establecen de mutuo acuerdo y que la dinámica de trabajo es entre especialistas, en temas que se complementan. Otros lo conciben como un proceso directivo, donde se espera que el asesor, en calidad de experto, controle, informe, oriente y decida, mientras que el asesorado asume un rol receptivo y dependiente del asesor, quien establece los objetivos y la dinámica de trabajo es entre un especialista y un novato para la mejora de la práctica pedagógica.

Palabras clave: creencias y concepciones, asesoramiento psicopedagógico, docentes universitarios.

Abstract

The present study aimed to characterize the conceptions and beliefs of participants on psychopedagogical advice. To do this, we interviewed six teachers of the course Introduction to Computing at a private university in Lima, who participated for the first time in a process of counseling to improve their teaching. The results showed that participants conceive the advice of three ways: as evaluation as a learning process and a process of awareness that includes reflection and teacher autonomy. Likewise, some of them suppose that the intention of the advice is to improve teaching and others consider it to be a process of evaluation referred to his performance or to the subject. In approach or orientation of the process of advice, some teachers think that this is an active process in which the adviser is a specialist and counselor, the advised has an active and receptive role, which the aims establish in mutual agreement and which the dynamics of work is between specialists, in topics that complement each other. Others conceive it as a management process, where it hopes that the adviser, as expert, controls, report, orient and decides, whereas the advised assumes a receptive role and dependent on the adviser, who establishes the aims and the dynamics of work is between a specialist and a novice for the improvement of the pedagogic practice.

Key words: Beliefs and conceptions, psychopedagogical advice, university teachers.



Agradecimientos

A mi asesora, María Isabel La Rosa, por acompañarme durante todo el proceso de elaboración de esta tesis. Por compartir su conocimiento, experiencias y por el constante aliento. Por ser una guía y motivación en lo personal y profesional y por su confianza en mí.

A Susana Frisancho por sus pertinentes sugerencias y críticas que permitieron alimentar esta investigación.

A la Dra. María Luna por su interés en mi investigación, quien a pesar de la distancia se mostró dispuesta a brindarme bibliografía y sugerencias para este estudio.

A Carmen, Ricardo, Ángela, Antonella, Ricardo y Grecia, mi familia, por ser un apoyo y motivación constante para cada día ser mejor persona y profesional. Por su amor incondicional. A Francisco por permitirme iniciar mis estudios en esta universidad.

A la asociación Encuentro Psicológico y a mis amigos de la universidad, con quienes compartí muchas experiencias que me ayudaron a encaminarme en esta travesía llamada Psicología Educacional.

A mis grandes amigas Gloria, Gimena y Fiorella por sus muestras de ánimo y ayuda en diferentes momentos de esta tesis. A mi gran amiga Sonia por ser mi compañerita de tesis y por su amistad incondicional.

A Jhon por acompañarme y compartir este camino de aprendizaje en lo personal y profesional. Gracias por creer en mí y ser una constante, sobre todo en los momentos en los que veía difuso el seguir adelante.

Finalmente, pero no menos importante, a los docentes participantes de esta investigación, quienes hicieron posible realizarla.



Tabla de contenidos

Creencias y concepciones de los docentes	1
La relación entre las creencias y la práctica docente	2
La docencia universitaria: tensiones entre el saber disciplinar y el saber pedagógico	3
El asesoramiento psicopedagógico y los procesos de mejora docente	5
Método	11
Participantes	11
Técnicas de recolección de información	11
Procedimiento	12
Resultados y discusión	15
Concepciones sobre el asesoramiento psicopedagógico	15
Objetivos del asesoramiento psicopedagógico	18
Fuentes de información utilizadas en el asesoramiento psicopedagógico	21
Agentes participantes en el asesoramiento psicopedagógico	23
Enfoques sobre el proceso de asesoramiento psicopedagógico	27
Referencias	33
Apéndices	37
Apéndice A: Ficha de datos del participante	37
Apéndice B: Guía de entrevista cualitativa	38
Apéndice C: Consentimiento informado para participantes del proyecto	40



Creencias y concepciones de los docentes

En la literatura sobre los modos del pensamiento del docente acerca de sus procesos de enseñanza y aprendizaje, se aprecia una disposición particular en la investigación por comprender y dar sentido al conocimiento derivado de su práctica (Lucarelli, 2004; Martínez & Benarroch 2013; Pajares 1992; Perafán & Adúriz-Bravo, 2005; Solar & Díaz, 2007). En esa línea, se ha comenzado a indagar el marco interpretativo que el propio docente tiene para entender y llevar a cabo las acciones en el aula. Este marco está formado por los conocimientos y creencias construidos en su experiencia tanto académica como profesional.

Para tal efecto, son de vital utilidad las nociones de creencias y concepciones (Cooney, 1985, en Da Ponte, 1999; Leal, 2006; Pajares, 1992; Thompson, 1984, en Da Ponte 1999), ya que estas describen el proceso de construcción de las interpretaciones de los docentes. Algunos autores, como Pajares (1992), han acentuado el interés por tratar de diferenciar ambos conceptos, pues en muchas ocasiones se emplean de modo similar. Sin embargo, es pertinente aclarar que la diferencia que se establezca entre ellos dependerá de la perspectiva del investigador.

Las concepciones son definidas por muchos estudios como un conocimiento, que proporciona al docente los diversos puntos de vista del mundo para organizarlo mentalmente (Da Ponte, 1999). Para Giordan y DeVecchi (1995, en López-Vargas & Basto-Torrado, 2009), son un proceso de estructuración de los conocimientos que tiene raíces socioculturales. Sumado a esto, Thompson (1992, en Da Ponte 1999) las caracteriza como una estructura mental que abarca las creencias, conceptos, imágenes mentales y preferencias que son de difícil acceso pues no son conscientes.

Da Ponte (1999), en tanto, sostiene que las concepciones forman un constructo que juega un rol primordial en el pensamiento y la acción, y que es objeto de estudio cuando el docente no parece poseer creencias del todo sólidas. Para otros investigadores (Perafán, 2004; Rodrigo & Nieves, en Martí, 1999; Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993), las concepciones serían teorías implícitas, pues representan los estados y procesos mentales del docente en los que prima la experiencia simbólica, y que generan modelos interpretativos del mundo, destinados, en su mayoría, a resolver problemas prácticos inmediatos.

Las creencias son definidas por Nespór (1987, en Da Ponte, 1999) como sustentaciones verdaderas individuales que poseen una carga afectiva y evaluativa. Estas residen en la memoria episódica de los docentes y son utilizadas para realizar diferentes tareas, pues ayudan a definir un problema y su naturaleza. Por su parte, Brown y Cooney (1982, en Da Ponte, 1999) las plantean como disposiciones del comportamiento en un tiempo y lugar específicos. Otros

investigadores (Kitchener, 2002, en Pajares, 1992; Leal, 2006; Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993; Singel, 1985, en Pajares, 1992) las conceptualizan como construcciones mentales con suficiente credibilidad para guiar el pensamiento y la conducta, y la manera en que el docente define y se relaciona con el mundo. De este modo, las predisposiciones personales y la experiencia del docente, tanto en su época de estudiante como en la de profesor, se convierten en factores relevantes y desencadenantes en la constitución de las creencias que luego serán confirmadas en su práctica pedagógica (Leal, 2006).

Pajares (1992) hace hincapié en que las creencias son constructos que se forman a edad temprana, tienden a ser universales y a perdurar a pesar de las contradicciones causadas por alguna experiencia, pues se organizan bajo un sistema que se adquiere de manera cultural. Señala, de esta forma, que cumplen una función adaptativa en el individuo respecto de las demandas de su ambiente para interpretar, planificar, tomar decisiones y actuar. Por ejemplo, para el caso de los docentes de formación, las creencias acerca de la enseñanza resultan difíciles de modificar, ya que están consolidadas incluso desde antes de que estos ingresen a los estudios superiores. Esto se debe, según refiere, a la familiaridad de los estudiantes con los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la escolaridad, de modo que estas vivencias confirman las ideas previamente consolidadas y el cambio en ellas es visto como amenazador.

Para el caso de esta investigación, las creencias se han enfocado, desde lo planteado por Pajares (1992), como teorías generadas por el docente para dar explicación a diferentes situaciones de su entorno. Las concepciones, partiendo de los estudios de Contreras (1998), se asumen como un conjunto de proposiciones con las que cuenta el docente para asumir una postura en su acción en el aula, a la luz de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ambas, creencias y concepciones, poseen un carácter implícito y difícil de estudiar, por lo que aquí se presentan algunas aproximaciones desde el contexto del aula para acceder a ellas.

La relación entre las creencias y la práctica docente

Debido al carácter muchas veces implícito de las creencias y concepciones, las investigaciones (Cassís, 2011; Lago & Onrubia, 2008; Lucarelli, 2004; Pacheco, 2008; Solar & Díaz, 2007) se han enfocado en el análisis de la práctica docente (de carácter explícito) y la fundamentación que de ella hacen los docentes. Al respecto, el estudio de la metacognición como proceso de análisis y control del conocimiento consciente sobre las acciones es el que ha permitido el paso de lo implícito a lo explícito (Martí, 1999; López-Vargas & Basto-Torrado, 2009), ya que se centra en el *qué* y *cómo* enseña el docente, lo que genera un espacio para la planificación y la reflexión sobre la acción.

Da Ponte (1999) refiere que una aproximación que considera esta relación entre la praxis y el pensamiento docente es el estudio de temas relativos al currículo y la innovación. El estudio de este autor plantea un contraste entre el pensamiento del docente y las demandas en temas curriculares solicitadas por la institución en la que labora. Además, observa que los docentes presentan dificultades al tratar de poner en práctica lo que el currículo demanda, ya que, por lo general, poseen limitados conocimientos y habilidades para ejecutar las acciones requeridas, o porque sus conocimientos contradicen la propuesta curricular innovadora.

Como señala Collier (1999, en Leal, 2006) los docentes comienzan a construir las nociones sobre el ámbito pedagógico desde que son alumnos. Sin embargo, como el cuestionamiento de esas nociones, que han surgido a partir de la experiencia, no se da de manera natural, es necesario que los procesos de formación docente generen espacios de reflexión y cuestionamiento que le permitan asimilar su rol, trabajar las características de la enseñanza y modificar aspectos de su accionar pedagógico (Canning, 1991, en Leal, 2006).

Como se puede apreciar, lo propuesto hasta aquí con respecto a la relación entre el pensamiento y la práctica pedagógica se ha enfocado desde el docente que ha estudiado para formarse como tal; no obstante, en el caso de los docentes universitarios hay que tener en cuenta otros aspectos diferenciadores que se tratarán en el siguiente apartado.

La docencia universitaria: tensiones entre el saber disciplinar y el saber pedagógico

El docente universitario es un académico y/o profesional con una amplia formación en su área disciplinar. Ello le permite, además de enseñar, producir investigaciones científicas en la institución a la cual pertenece, las cuales se sustentan en los procesos de formación metodológico-conceptuales que recibió. Sin embargo, para ejercer su rol docente carece de formación pedagógica y de conocimientos para responder a las diversas necesidades que surgen en su práctica diaria. Estudios como los de Rivarossa y Perales (1998) y Lucarelli (2008) evidencian el limitado saber pedagógico señalado.

A diferencia de lo que ocurre en otros niveles educativos, en la educación universitaria no todos los docentes tienen dicha formación pedagógica, lo que genera ciertas rutinas, valores, creencias y expectativas que influyen en sus aprendizajes y modos de enseñar (Rivarossa & Perales, 1998). Por ejemplo, un docente de Física que posee un bagaje de conocimientos sobre esta disciplina, podría carecer de conocimientos sobre metodologías apropiadas para enseñar a los alumnos nociones propias del área. Por ello, muchas veces el docente universitario, ante la disyuntiva de definir cuál es su práctica profesional, opta por identificarse más con su profesión

de origen, ya que por ella es considerado un experto en su materia (Solar & Díaz, 2007), que por su rol docente.

Ahora bien, como mencionan Martínez y Viader (2008), en el nivel universitario se demandan ciertas competencias profesionales en el docente que van más allá de su conocimiento disciplinar y que se refieren a su quehacer pedagógico. Por ejemplo, un docente competente, según sostiene Zabalza (2003), además del conocimiento de su materia, debe ser capaz de planificar, monitorear, resolver problemas, seleccionar contenidos disciplinares adecuados, poseer habilidades comunicativas, diseñar actividades y evaluar los aprendizajes de sus alumnos. El manejo competente de cada uno de estos aspectos, no se logra con la experiencia previa como alumno ni con la práctica pedagógica per se. Así, se aprecia una discrepancia entre el saber disciplinar y el pedagógico que genera una tensión entre ambos manifiesta cuando el docente prepara y desarrolla su clase (Lucarelli, 2004; Monereo, s/f; Rivarossa & Perales, 1998). Cuando Tardif (en Lucarelli, 2004) se refiere a dicha discrepancia, alude a que en la práctica docente los saberes no pueden desligarse de diversas dimensiones de la enseñanza (contenidos, metodología, recursos, entre otros), por lo que es necesario relacionar el saber pedagógico con la valoración que realiza el docente de su actuar cotidiano y de los condicionantes propios del contexto en el que se encuentra inmerso.

Debido a esta tensión y a los pocos o nulos espacios de reflexión y de formación pedagógica, el docente universitario, en buena medida, se ve limitado al momento de enseñar, pues desconoce los aspectos que podrían potenciar su práctica pedagógica y el aprendizaje de sus alumnos. En ese sentido, como señalan Perafán y Adúriz-Bravo (2005), conduce su dictado hacia lo disciplinar e imita la metodología de enseñanza de los docentes que consideraba destacados durante su formación. Por ello, el docente deja de lado la preocupación por el cómo se aprende y se centra en el qué se aprende: asegurar la comprensión pasa a un segundo plano. Ello explica que en la mayoría de evaluaciones que los docentes utilizan para valorar el aprendizaje de sus alumnos resalte la verificación y/o medición de los contenidos más que el trabajo de elaboración de los mismos, lo que a la larga generará carencias en el desarrollo de las competencias del alumnado (Ferreyra, 2013).

Es en este escenario en el que se encuentra el docente universitario de ciencias, el cual ha concentrado sus esfuerzos en la enseñanza de los métodos y contenidos científicos propios de la disciplina, y no ha tenido un proceso formal de formación que le permita desarrollar una práctica pedagógica adecuada (Rivarossa & Perales, 1998), lo que puede generar un desempeño en el que se pierdan de vista los procesos de autorregulación y autocrítica. Por ello, se entiende

la creciente preocupación por esta carencia formativa del docente universitario que ha generado diversas propuestas de mejora que se abordarán a continuación.

A raíz de la problemática indicada y el desigual resultado percibido por el alumnado (cuando evalúa el desempeño docente), la investigación se concentra en el estudio de la enseñanza en la educación universitaria (González & Ospina, 2013). En este campo, se pone mayor atención en el docente, pues es quien toma decisiones, tiene actitudes y emite juicios sobre su desempeño en función de sus pensamientos respecto del aprendizaje y de su rol, los cuales podrían ayudar a predecir, explicar e interpretar su práctica en el aula (Perafán, 2004; Rivarossa & Perales, 1998). Debido a ello, como menciona Perafán (2004), en el ámbito educativo se da origen a la investigación que tiene como fuente de información el proceso de pensamiento del docente, esencial para su conocimiento tanto personal como profesional.

Desde los años noventa, diversos estudios (Dennet, 1996-1998, en Perafán, 2004; Malinowski, 1995, en Perafán, 2004; Martí, 1999; Schön 1992-1998) han considerado al docente como un profesional que reflexiona sobre sus propias rutinas, lo que le posibilita comprender su teoría personal y a partir de ello mejorar su ejercicio. De esta forma, se esclarecen dos supuestos básicos: por un lado, el docente como un sujeto racional que tiene creencias, simbologías, que toma decisiones y genera en sus alumnos frecuentes formas de respuesta ante diferentes situaciones en el aula y, por otro lado, su pensamiento, que posee una dimensión explícita y otra implícita. La explícita se caracteriza por ser de relativo fácil acceso a la conciencia y se evidencia en sus verbalizaciones y acciones, aunque estas puedan llegar a ser contradictorias entre sí. La implícita es de carácter no consciente, pero se refleja en las acciones del sujeto, por lo que requiere de un trabajo más arduo del investigador (Perafán, 2004).

El asesoramiento psicopedagógico y los procesos de mejora docente

La universidad, como institución en la cual el docente labora y como entidad que se preocupa por la enseñanza que brinda, no es ajena a esta situación de desigualdad en el desempeño docente y organiza en sus diferentes áreas algunos cursos de formación continua en temas pedagógicos (Sánchez & Mayor, 2006). Se han realizado diversas aproximaciones en formación permanente que buscan, sobre todo, el análisis desde el discurso-acción, es decir, un espacio en el que se invite a la conciencia y verbalización de las acciones del docente dentro del aula (Garrido, Meyer, Sandoval, Contreras & Mujica, 2007).

Con respecto a los cursos de formación, para Beas, Gómez y Thomsen (s/f), lo relevante es que la mayoría de estos espacios se basan en la instrucción de contenidos y referentes

teóricos, o en la capacitación en recursos, mas no promueven situaciones en las que el docente pueda aplicar lo aprendido en su propia práctica ni se evalúa el impacto que tiene la formación, sobre todo, para una transformación de las concepciones en el docente universitario. En consecuencia, el docente decide utilizar dichos contenidos de manera intuitiva, sin que se le monitoree cómo los organiza y los aplica en la práctica.

Sobre las experiencias de formación permanente del profesorado universitario, se pueden encontrar varias modalidades de intervención: el *blended-learning*, la formación desde la práctica reflexiva crítica y los ciclos de mejora. El *blended-learning* consiste en un proceso de formación de docentes guiados por otros que cumplen el papel de tutores, a partir de actividades de evaluación, discusión e intercambio reflexivo entre profesionales. La consigna es llevar a la práctica lo aprendido en las sesiones de clase y en la exploración de los significados que tuvo esta experiencia en los participantes. En un estudio bajo esta modalidad estos autores (Garrido et al., 2007) identificaron entre los docentes un sentido diferente del papel que tiene el alumno dentro del proceso de aprendizaje, ya que eran ellos mismos los que participaban como aprendices. A la vez, los docentes revelaron tener algunas dificultades al trabajar en actividades que implicaban niveles crecientes de autonomía y construcción de conocimiento, debido a la influencia de enseñanzas más tradicionales.

Con respecto a la formación desde la práctica reflexiva y crítica, lo que se busca favorecer es la reflexión crítica sobre la propia acción docente (Pou, Aguirre & Cordero, 2009). En una experiencia llevada a cabo por estos mismos autores, con pedagogos de formación inicial, se concluyó que la reflexión contribuye a que los docentes concreten diferentes posturas, tomen decisiones ante diversas situaciones en el aula y generen un espacio para establecer una relación entre su paradigma de enseñanza, la visión desde la que analizan su práctica y el tipo de reflexión sobre esta.

En cuanto a los ciclos de mejora, también denominados *mentoring* (Sánchez & Mayor, 2006; Sánchez, 2008), el proceso formativo consiste en desarrollar competencias personales y profesionales, entre docentes novatos o con pocos años de experiencia y docentes mentores (de mayor experiencia). El hilo conductor es el análisis y reflexión sobre la práctica mediante grupos de docentes para desarrollar una conciencia sobre sus necesidades, destrezas reflexivas y confianza en sí mismos. Los resultados del estudio bajo esta modalidad (Sánchez & Mayor, 2006) indicaron que se incrementa la responsabilidad de los docentes para valorar sus habilidades, las de sus pares y para poder estructurar su desarrollo con orientación al cambio.

A partir del análisis de los resultados de estas modalidades de intervención, se comenzó a cuestionar el rol docente, ya que no se ajustaba a las demandas del perfil de docente

competente, y se consideraron otras formas de relacionar al docente con el espacio educativo (Carpio & Guerra, 2008; Cassís, 2011; Martínez & Viader, 2008; Rivarossa & Perales, 1998). Así, se plantea la propuesta del asesoramiento psicopedagógico como una alternativa eficaz para promover mejoras; esta responsabilidad recae en una nueva figura: el asesor. Se han propuesto distintos modelos de intervención psicopedagógica (Monereo, 1999; Vélaz de Medrano, 1998), dentro de los cuales se distinguen tres posibles niveles de actuación: a nivel del proyecto curricular, a nivel de la tutoría y orientación, y a nivel de la interacción educativa en el aula (Monereo, 1999).

Dentro del nivel de interacción en el aula, el modelo de asesoramiento psicopedagógico educacional-constructivo, propuesto por Monereo y Solé (1996), se entiende como un proceso colaborativo entre el asesor y el docente, donde el primero proporciona al segundo una guía y orientación de conocimientos y estrategias para solucionar diversas problemáticas en relación con la práctica docente, las necesidades del alumno y los contenidos a desarrollar. Esta orientación se genera a partir de la observación y la reflexión crítica de manera conjunta sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, herramientas que funcionan como nexo entre la teoría y la experiencia pues permiten la explicitación de las diversas interpretaciones del docente sobre cómo vive y valora su práctica diaria y el intercambio de conocimientos con el fin de dar soluciones eficaces para la labor docente (Monereo & Pozo, 2005; Monereo & Solé, 1996; Sánchez, 2008; Solé, 2002, en Luna & Martín, 2007; Ventura, 2008). Así, el asesoramiento se convierte en un espacio-espejo que promueve la metacognición y la autonomía del docente (Monereo & Pozo, 2005). Este proceso de análisis psicopedagógico de la práctica educativa se realiza mediante cuatro fases distintas que se describen en la tabla 1.

Dentro del proceso de asesoramiento, el rol del asesor con el docente es el de promotor de experiencias y de espacios para el diseño, diagnóstico y planificación de estrategias de enseñanza y aprendizaje. Para ello, su acción se fundamenta en tres supuestos: primero, la relación asesor-asesorado se basa en la confianza y la apertura, por lo que la percepción del asesorado sobre el prestigio, liderazgo y comunicación que tiene del asesor es importante; segundo, el asesor ayuda a que los docentes sean los que tomen sus propias decisiones, de modo que debe partirse del conocimiento y análisis de la realidad de cada aula; tercero, el asesor, en su calidad de especialista, propone y aclara conceptos y estrategias que puedan guiar la acción y reflexión del docente para responder a las necesidades de su práctica (Sánchez, 2008; Monereo & Pozo, 2005; Monereo & Solé, 1996).

Tabla 1. *Fases del proceso de asesoramiento.*

Fases	Componentes
1. Análisis y negociación de la demanda y definición conjunta de los objetivos y proceso de asesoramiento	1.1. Promoción y orientación para la formulación de la demanda como proceso de colaboración. 1.2. Negociación y delimitación del rol del asesor y participantes en el proceso de asesoramiento. 1.3. Definición y concreción del problema / contenido de asesoramiento. 1.4. Delimitación de los componentes de la práctica objeto de análisis y mejora.
2. Registro y análisis de las prácticas de los docentes y formulación de propuestas de mejora	2.1. Recogida y análisis de las prácticas de los docentes respecto a los contenidos de asesoramiento. 2.2. Análisis de documentos, informes y experiencias sobre los contenidos de asesoramiento. 2.3. Elaboración de hipótesis respecto a posibles innovaciones en los planos más significativos de las prácticas de los docentes.
3. Diseño de las mejoras de las prácticas de los docentes	3.1. Delimitación de cada una de las propuestas de mejora. 3.2. Análisis conjunto de los cambios a introducir para cada una de las propuestas de mejora. 3.3. Selección y elaboración de los materiales e instrumentos de los cambios a introducir. 3.4. Acuerdos del proceso de introducción y evaluación de las mejoras a introducir.
4. Colaboración en el desarrollo, seguimiento y evaluación de los cambios en las prácticas de los docentes	4.1. Colaboración, seguimiento y evaluación de los cambios en las prácticas de los docentes. 4.2. Evaluación del propio proceso de asesoramiento.

(Adaptado de Lago & Onrubia, 2008, pp. 5-6)

Algunas experiencias bajo el modelo de asesoramiento psicopedagógico se han presentado en contextos tanto escolares como universitarios. Carretero y Pérez (s/f) describen una experiencia puesta en práctica gracias a la identificación de un elevado número de estudiantes universitarios que desaprobaban o abandonaban las asignaturas. Se trató de un proceso de acción tutorial en el que asesores y docentes-tutores, por medio de un trabajo colaborativo, reflexionaban sobre la práctica de acuerdo a las características de sus alumnos para buscar soluciones creativas. Esta intervención proporcionó a los docentes-tutores los espacios de interacción en que se hicieron evidentes los factores en torno a la problemática y la importancia de la toma de decisión del docente en temas pedagógicos, lo que supuso un cambio en la identidad profesional del mismo.

Otra experiencia sobre los procesos tutoriales es la de Carpio y Guerra (2008) realizada con docentes universitarios tutores de estudiantes de primer año con bajos niveles de rendimiento. Las sesiones de asesoramiento eran grupales y se sustentaron en la reflexión sobre las necesidades identificadas y su posterior seguimiento. La participación de los docentes-

tutores incidió en la mejora de sus relaciones interpersonales y en su sentido de pertenencia al grupo; además se facilitó un alto grado de implicación en las decisiones que se tomaron y en la autonomía de sus prácticas.

Por su lado, García, Rosales y Sánchez (2003) describen el proceso de asesoramiento realizado por dos asesoras a un grupo de maestras de educación inicial y primaria para mejorar las habilidades de comprensión lectora de sus alumnos. Las sesiones consistían, en una primera fase, en que el docente identificara las dificultades en su práctica; luego estas eran contrastadas con las observaciones de las grabaciones de clases y se caracterizaban las creencias docentes sobre la lectura. En una segunda fase se reflexionaba conjuntamente sobre las posibles soluciones. Por último, se evaluaba tanto la aplicación de las mejoras como la experiencia del asesoramiento. Este proceso permitió determinar que, si bien las visiones del mundo educativo pueden ser diferentes entre docentes y asesores, la labor consiste en acortar las distancias para que así se faciliten oportunidades en las que el docente incremente sus recursos para responder a exigencias futuras durante su desempeño.

A raíz del trabajo de formación docente sustentado en los procesos de asesoramiento, Luna y Martín (2007) investigaron sobre las principales dificultades que se presentaban en este proceso y encontraron que una de ellas era la discrepancia entre las ideas que cada agente (asesor y asesorado) tiene sobre la enseñanza y el aprendizaje, y que también esto se podía trasladar a las ideas que estos puedan considerar sobre las tareas que cada uno va a realizar, sobre el propio proceso y sobre las expectativas mutuas. Así, en torno a las concepciones sobre el asesoramiento y el rol del asesor, estas autoras se valen de la categorización de Solé (2002, en Luna & Martín, 2007), la cual distingue un asesoramiento de ámbito educativo y otro de ámbito clínico que permite hacer hincapié en la influencia de las mismas para el nivel de involucramiento de ambos participantes del proceso.

A partir de la revisión de la literatura especializada, se evidencia la necesidad de conocer las concepciones y creencias de los docentes, debido a que, por un lado, son la base de la acción pedagógica y, por el otro, pueden influir en los procesos de asesoramiento en función de cómo se asuma, en qué consista dicho proceso y cuáles sean sus objetivos. Al mismo tiempo, se entiende como un reto que se tome conciencia de las concepciones y creencias para a partir de ello promover el cambio y que el docente aproveche el proceso de asesoramiento en busca de la mejora de su desempeño. Además, si bien cada vez más instituciones de educación universitaria hacen uso de este proceso de formación, no hay suficiente evidencia sobre el mismo, por lo que este estudio podría ser el primero en el país sobre el tema.

Por todo lo mencionado, la presente investigación centra su interés en caracterizar las creencias y concepciones sobre el asesoramiento psicopedagógico de docentes universitarios de ciencias de una universidad privada de Lima Metropolitana.



Método

Participantes

El objetivo de esta investigación es describir las creencias y concepciones sobre el proceso de asesoramiento de docentes universitarios de ciencias de una universidad privada de Lima Metropolitana. La selección de los participantes se dio de manera intencional, teniendo en cuenta el interés del investigador, los objetivos y características del estudio, así como el tipo de información que los participantes aportarían al mismo (Vieytes, 2004).

Los seis participantes (una docente y cinco docentes) eran parte de un proyecto de asesoramiento psicopedagógico para la mejora de las prácticas de enseñanza en la asignatura de Introducción a la Computación. Sus edades fluctuaban entre los 25 y 42 años. Cuatro eran naturales de Lima y dos de provincia: uno con dos años de residencia en la capital y el otro apenas con tres meses. Cuatro de ellos contaban con experiencia como docente de la materia (entre cinco y diez años), mientras que dos por primera vez asumían la misma.

Todos contaban con el grado de magíster en temas afines a la disciplina de Ingeniería Informática y uno de ellos además tenía el grado de doctor. En cuanto a su formación pedagógica, cinco de ellos siguieron talleres de manera esporádica, referentes a temas de habilidades comunicativas y de diseño curricular. Cabe señalar que la docente participante mencionó haber recibido talleres sobre cursos colaborativos. Para la mayoría de ellos, la última experiencia de formación fue hace ocho años.

De todos los docentes, solo uno había tenido la experiencia de la filmación de una sesión de clase como parte de un taller. El fin de esto fue la retroalimentación sobre aspectos de comunicación oral y preparación de clase, y para el registro del desarrollo docente por la unidad de calidad educativa de la institución donde laboraba. Todas estas informaciones se obtuvieron a través de una ficha de datos del participante (ver Apéndice A).

Para mantener la confidencialidad y el anonimato, los participantes fueron notificados de la reserva de la información proporcionada y aceptaron su colaboración por medio de la firma de un consentimiento informado (ver Apéndice C) como parte del proyecto de asesoramiento psicopedagógico del que eran parte. Por ello, se le asignó a cada uno un código (D1, D2, D3, D4, D5 y D6) con el que se los ha identificado en esta investigación.

Técnicas de recolección de información

Como técnica de recolección de información se utilizó la entrevista y se elaboró una guía para la misma que se detalla a continuación.

La guía de entrevista (ver Apéndice B) fue elaborada con el objetivo de indagar sobre las concepciones y creencias de los participantes en torno al proceso de asesoramiento. Esta guía se dividió en cuatro áreas. La primera recopilaba el conocimiento previo sobre el asesoramiento psicopedagógico o experiencias de formación similares, siendo una de las interrogantes ¿tiene información acerca de este tipo de experiencias de formación docente? La segunda ahondaba en las expectativas sobre el proceso de asesoramiento, como se observa en la pregunta ¿cómo tendría que ser el asesoramiento para que usted se sienta satisfecho con la experiencia? La tercera exploraba la definición del concepto de asesoramiento psicopedagógico, tal como lo ilustra la consulta ¿qué ideas tiene usted acerca de lo que es el asesoramiento psicopedagógico?

Finalmente, la cuarta área profundiza en tres aspectos: la participación, la motivación y el rol del asesor y el asesorado en el proceso de asesoramiento. Por ejemplo, para explorar la motivación se plantearon tres ideas a manera de alternativas de elección para que el entrevistado indicara con cuál se identificaba y elaborara una justificación. A continuación, se indican las alternativas propuestas para este tema: a) algunos profesores me han dicho que hacer mejoras a lo largo de la docencia depende solo de que uno lo necesite y lo quiera hacer; b) otros profesores me han dicho que para hacer mejoras a lo largo de la docencia, además de quererlo, depende de que se trabaje con el apoyo y orientación de un asesor; y c) otros docentes, en cambio, me han dicho que para hacer mejoras a lo largo de la docencia ellos van y observan a los mejores profesores del curso.

Procedimiento

Los pasos seguidos a lo largo de la investigación se describen a continuación.

Paso 1. Elaboración de la guía de entrevista

La guía de entrevista fue elaborada bajo los referentes teóricos y empíricos recabados en la literatura pertinente sobre el asesoramiento psicopedagógico y sobre las creencias y concepciones. Esta guía fue validada por la asesora de esta investigación, quien evaluó y corrigió la correspondencia entre el marco conceptual y las interrogantes propuestas.

Paso 2. Ensayo piloto

Se realizó un ensayo piloto en el que participó una docente (codificada como P1) de la asignatura de Introducción a la Computación que no formó parte de la etapa de aplicación. Con sus respuestas se cotejó y verificó si el procedimiento inicialmente planteado, así como la comprensión de las preguntas y repreguntas, contribuían al recojo de información necesaria para la investigación. Al inicio de la entrevista, se mencionó el marco de la misma y se solicitó

el consentimiento para la grabación en audio, para lo cual se aseguró la confidencialidad de la información brindada.

Sobre la base de lo recogido, se realizaron ajustes en la redacción y en el orden de presentación de los reactivos en dos de los tres aspectos de la cuarta área de la guía para una mejor profundización en las respuestas de los participantes. Por ejemplo, originalmente el orden de la secuencia era a) algunos docentes señalaron que para ellos el asesor psicopedagógico tenía que indicarles los temas que debían trabajar y los objetivos a lograr; b) otros docentes, en cambio, me dijeron que en su experiencia ellos mismos eran los que elegían los temas a trabajar y los objetivos a lograr; c) para otros, se trata de una experiencia de trabajo en donde tanto los temas como los objetivos se deciden juntos. Luego, se cambió por a), algunos profesores señalaron que para ellos el asesor psicopedagógico tenía que indicarles los temas que debían trabajar y los objetivos que debían lograr; b) otros profesores señalaron que se trata de una experiencia de trabajo en donde tanto los temas como los objetivos se deciden juntos; c) otros docentes, en cambio, señalaron que en su experiencia ellos mismos eran los que elegían los temas a trabajar y los objetivos a lograr.

Paso 3. Selección de los participantes

Para seleccionar a los participantes se buscó, de manera intencional, que todos participaran por primera vez en un proceso de asesoramiento psicopedagógico. Se identificó a un grupo de seis docentes de la asignatura de Introducción a la Computación de una universidad privada de Lima Metropolitana. Luego del contacto previo con la coordinadora de la materia, se confirmó a los docentes participantes de acuerdo a los criterios que ella consideró relevantes para que pasen por la experiencia de asesoramiento.

Paso 4. Fase de aplicación

Con los participantes ya seleccionados, antes de la aplicación de la entrevista se le solicitó a cada uno el consentimiento informado. Cuando solo habían transcurrido dos de las actividades del proyecto (observación y filmación de clase), se aplicó la entrevista a cada participante. Para cada pregunta hubo repreguntas convenientes que permitieran esclarecer y profundizar en las ideas y argumentos de los participantes sobre el proceso de asesoramiento y se indagó acerca de sus percepciones sobre los posibles alcances y limitaciones del mismo.

Paso 5. Análisis de la información

Una vez recabada la información, las entrevistas fueron transcritas. Se analizaron los resultados de modo que se identificó las ideas más relevantes para organizar los contenidos y proponer una clasificación, según los criterios considerados para la preparación de la guía de

entrevista. Para esto, se requirió, en un primer momento, de categorización manual y, en un segundo momento, de apoyo con el programa Atlas Ti. 6.0., el cual facilitó la comprensión y lectura de los resultados. De esta manera, se obtuvo viñetas representativas a partir de las entrevistas examinadas. El análisis de los contenidos se realizó a la luz de la información teórica respecto al tema.



Resultados y discusión

El objetivo de esta investigación fue caracterizar las creencias y concepciones de un grupo de docentes universitarios de ciencias sobre el asesoramiento psicopedagógico. Los resultados obtenidos se han organizado en cinco áreas: las concepciones sobre el asesoramiento psicopedagógico, los objetivos del asesoramiento psicopedagógico, las fuentes de información utilizadas en el asesoramiento psicopedagógico, los agentes participantes en el asesoramiento psicopedagógico y los enfoques sobre el proceso de asesoramiento psicopedagógico.

Concepciones sobre el asesoramiento psicopedagógico

En esta área se analizaron las nociones de los docentes sobre el asesoramiento psicopedagógico y se organizaron en tres categorías identificadas a partir de las respuestas de los participantes: evaluación, proceso formativo y toma de conciencia. En la figura 1 se grafican dichas categorías.

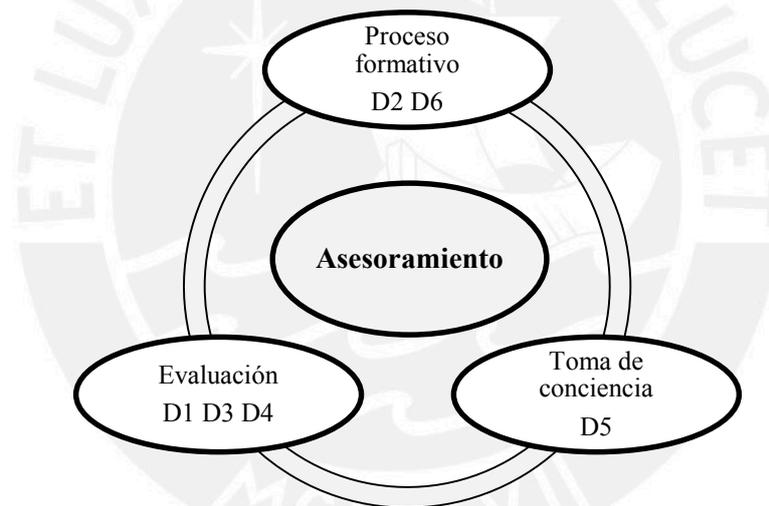


Figura 1. Concepciones docentes sobre el asesoramiento psicopedagógico.

La primera categoría, indicada por la mitad de los participantes (D1, D3 y D4), comprende el asesoramiento psicopedagógico como una evaluación en la que se observa y analiza tanto la práctica del docente (sea novato o experto en la asignatura) como su relación con los alumnos. Esto implica un seguimiento y levantamiento de información sobre las características y desempeño del docente por medio de diferentes actividades y recursos como filmaciones, reuniones y recomendaciones que se le proporcionan para realizar un dictado más fluido. Así, se establece un perfil de las características y estrategias con las que cuenta cada uno de los docentes y qué puntos se pueden mejorar para contribuir a la motivación y aprendizaje del alumno. Además, D4 enfatizó en que, luego de indagar en la información

obtenida de diversas fuentes (videos, entrevistas, observaciones), se podría proponer algún programa de formación continua. Al respecto, se muestran viñetas que evidencian lo indicado:

D: “Es un seguimiento de la relación que puede tener el profesor [...], a partir de ese seguimiento, poder generar un *feedback* [...], me imagino está orientado a la evaluación del profesor”. (D1, evaluación)

D: “Etapa de levantamiento de información [...], estudio que me indique cómo es que nosotros podemos mejorar [...]. Esa información está siendo recolectada, va a ser ordenada y organizada, y luego va a ser analizada para sacar conclusiones [...]. Saber qué es lo que estoy haciendo bien o debo mejorar, en qué debo incidir. Cómo es que los profesores nuevos llegamos, nos desempeñamos. [...]. Para que pueda, no sé, tener una buena llegada a los alumnos, yo no sé. Tal vez proponga hacer algún tipo de programa”. (D4, evaluación)

La segunda categoría mencionada por dos de los participantes (D2 y D6) fue denominada proceso formativo, pues consideraban que el asesoramiento les brindaría una serie de conocimientos e información sobre metodologías pedagógicas dirigidas al docente universitario que serían la base que les permitiría mejorar su dictado y su preparación como docentes. A la vez, producto del uso de esta serie de recursos en el aula, suponen que el alumno aprenderá de modo más sencillo y mejor. En las siguientes viñetas se ilustra lo descrito:

D: “[...] Para mí, sería como un taller de docencia, [...] porque igual se dan nuevos conocimientos, metodologías, entonces se mejora la calidad de enseñanza y los alumnos aprenden más y logran aprender de forma más sencilla y fácil”. (D2, proceso formativo)

D: “[...] Como un niño que lo ayudan a enrumbarse, poder aprender algunos temas distintos del conocimiento. [...] Con las actividades conjuntas, me dan la base que me va a permitir saber rendir [...], aprender [...]. Sí me van a enseñar a tener una base sobre pequeños aspectos que me permitan decir mis ideas de la mejor manera, estructurarme mejor [...]. Todo lo que se haga será para estar mejor preparado para hacer la labor docente [...]”. (D6, proceso formativo)

La tercera categoría fue descrita por la participante D5 como toma de conciencia. Este proceso se realizaría sobre las diferentes situaciones que puedan suceder en el aula y que para el docente suelen pasar desapercibidas. Para generar el proceso de toma de conciencia se plantearían actividades conjuntas entre asesor y asesorado, como la observación de la práctica docente y la retroalimentación mutua; de esta manera, se brinda un mayor abordaje a estas situaciones, se plantean cambios y se contribuye con una mejor preparación del docente. Las afirmaciones recogidas se muestran a continuación:

D: “[...] Actividades conjuntas, retroalimentación de parte de ustedes y de parte mía, porque yo creo que las actividades que hacemos no solamente logran que ustedes me digan a mí las cosas que observan, sino que también hacen que yo tome un espacio para darme cuenta de cosas que, de repente, siempre he podido darme cuenta, pero como no he estado en este tema del asesoramiento, ya son cosas que pasan en el día a día y sigues con tus actividades, ¿no? Entonces, escribirlo, verlo en el video, digamos que planificarlo, son cosas que de repente siempre noto, que están allí pero que no ha habido un mayor abordaje para solucionarlos. [...] Tú te vas a criticar, lo evitas, pero ya que es una obligación”. (D5, toma de conciencia)

Como se ha podido observar, las tres categorías identificadas se encuentran en diferentes niveles de complejidad con respecto al asesoramiento psicopedagógico. El asesoramiento definido como evaluación supone que se trata de un proceso continuo sobre la

base de diferentes actividades de observación y discusión, en las que el docente se puede sentir valorado por el asesor con respecto a su desempeño y a la aplicación de las estrategias que se proponen en el proceso. En cierta medida, el asesoramiento permite la evaluación crítica de los diversos aspectos referentes a los procesos de enseñanza, pero esta no se concibe como una estimación que provenga solo del asesor, sino más bien es una construcción conjunta desde puntos de vista especializados (Luna, 2011; Monereo & Solé; 1996). Incluso, dentro de las fases que se proponen para el ejercicio del mismo, la cuarta de ellas hace mención a este seguimiento (Lago & Onrubia, 2008). Esta percepción del asesoramiento como evaluación podría estar sustentada en procesos previos de valoración a los que pueden haber sido sometidos algunos de los docentes en sus centros de trabajo, aunque se sabe que ninguno de ellos había pasado por una experiencia de asesoramiento.

El asesoramiento entendido como proceso formativo implica una instrucción de metodología receptiva, en la que el docente aprende de un experto que le brinda una base de conocimientos pedagógicos. Este tipo de instrucción se asemeja a la de una capacitación de corta duración en la que los conocimientos son impartidos a un grupo de docentes, pero, como señala Sánchez (2008), si bien a veces se utiliza como punto de partida la asignatura que tienen a su cargo para trabajar las nuevas herramientas, en la mayoría de los casos no se promueve la implementación de estas y su posterior evaluación dentro del aula, lo que los ubica solo en una etapa de preparación. Con ello, los docentes, luego de pasar por este proceso formativo, no siempre pueden responder a las situaciones que se presenten acompañados de un experto que los guíe y, como mencionan Beas et al. (s/f), que propicie el análisis sobre el cambio o innovación realizada en función de su grupo de alumnos.

Sumado a esto, la visión de aprendiz que el docente adquiere dentro del proceso, señalada por D6, se puede relacionar con la concepción que posiblemente tenga sobre la relación docente-alumno y el rol del docente dentro del aula. Así, esta es trasladada al asesoramiento, ya que es considerado un contexto de aprendizaje (Luna & Martín, 2007). Ahora bien, al asesoramiento definido como toma de conciencia se puede considerar como la concepción más elaborada según lo propuesto por la perspectiva educacional-constructivista (Monereo & Solé, 1996), ya que lo enmarca dentro de un trabajo de orientación en el que un especialista genera junto con el docente las mejoras para el dictado por medio del ejercicio de la autoobservación y autorreflexión, que suponen una corresponsabilidad entre asesor y docente en un proceso colaborativo (Luna, 2011; Monereo & Solé, 1996). Para esto, el asesor es considerado un guía de prestigio, lo que beneficia la credibilidad de su perspectiva y de sus recomendaciones (Sánchez, 2008; Sánchez & García, 2005). Así, se favorece que el docente

pueda compartir y analizar sus experiencias, de modo que se desarrollen procesos de explicitación, análisis y crítica acerca de sus interpretaciones sobre las acciones anteriores y futuras dentro del aula (Ventura, 2008; Pou, Aguirre & Cordero, 2009; Shön, 1992).

Sin embargo, en este proceso la autoevaluación es asumida por D5 como un compromiso con el asesor y solo se orienta a abordar las dificultades identificadas dentro del aula a manera de remediación. Esto último se diferencia de lo que sostiene Solé (en Monereo & Pozo, 2005), quien indica que dicho proceso genera una interacción colaborativa que tiene carácter preventivo y optimizador en el docente y en las situaciones que se puedan producir en función de él, del alumnado y de los contenidos.

Respecto a las concepciones sobre el asesoramiento psicopedagógico, se distinguió una correspondencia entre los supuestos y expectativas de los participantes y sus experiencias particulares. Los docentes contaban con alguna experiencia previa en cursos o talleres, caracterizados por ser de corta duración, de metodologías expositivas, y dirigidos a las necesidades pedagógicas específicas. Además, D2 y D4, quienes dictaban por primera vez la asignatura, manifestaron las expectativas más alejadas sobre el trabajo que se realizaría con respecto al asesoramiento. En contraparte, D5 señaló haber realizado un taller sobre metodología colaborativa, lo que puede corresponder con sus declaraciones sobre el asesoramiento como un trabajo conjunto. Se entiende, entonces, que los docentes desarrollaron sus concepciones recurriendo a experiencias pasadas y las manifestaron en sus expectativas sobre el asesoramiento (Da Ponte, 1999; Leal, 2006).

Objetivos del asesoramiento psicopedagógico

Explorar las ideas de los docentes sobre la finalidad del asesoramiento resultó relevante, ya que se pudo obtener información sobre cuáles son las expectativas y concepciones acerca de lo que se iba a trabajar y a lograr con este proceso, y en función de ello vincularlas con su nivel de motivación con el mismo. Con respecto a estos objetivos, se elaboraron dos categorías: el asesoramiento como proceso de mejora y el asesoramiento como proceso de evaluación, tal como se visualiza en la figura 2.

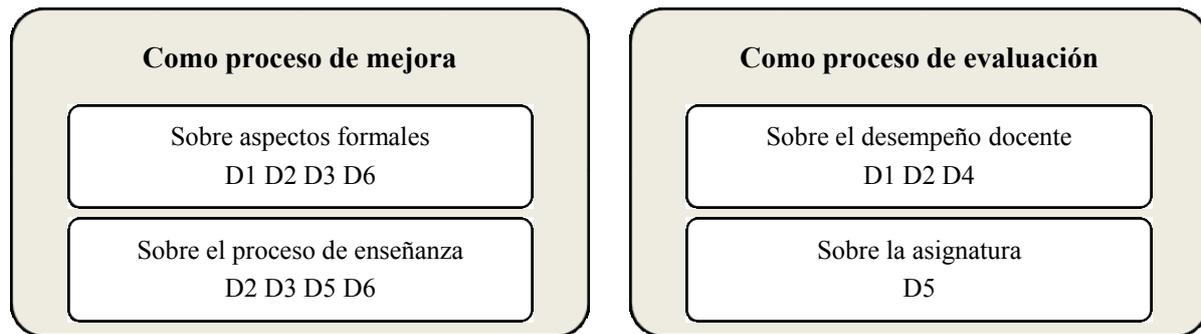


Figura 2. Objetivos del asesoramiento psicopedagógico.

El asesoramiento como proceso de mejora comprende referencias sobre aspectos formales y sobre el proceso de enseñanza. Al respecto, la mayoría de los participantes (D1, D2, D3, D6) indicó que el objetivo del asesoramiento es constituir un espacio para la mejora de los aspectos formales (desplazamiento en el aula, tono de voz, lenguaje, postura, movimiento de las manos y muletillas), que afectan la claridad comunicativa de los docentes en el aula. De este modo, el asesoramiento supondría implementar algunas recomendaciones que aporten a la mejora de su desenvolvimiento para darse a entender por los alumnos. En la siguiente viñeta se ejemplifica lo dicho:

D: “Recomendaciones de algunos aspectos a mejorar, de mis aspectos que se plasmen, sea de comunicación, o muletillas, o falta de claridad, de entonación, ¿no? No sé si mucha o poca participación, manejo de los ritmos de voz, quizá, el tono. En general, espero tener algunos tips para hacer mi clase, no solamente en el aspecto comunicacional, sino que vean toda la clase”. (D6, mejora sobre aspectos formales)

D: “Deben haber estado analizando cómo llevo la clase, cómo manejo el tiempo, cómo manejo a los alumnos, cómo me muevo, cómo gesticulo, probablemente hasta cómo me visto para ir a las clases”. (D3, mejora sobre aspectos formales)

El objetivo del asesoramiento como proceso de mejora de la enseñanza también fue señalado por la mayoría de los participantes (D2, D3, D5, D6), pues consideraron que el fin debe estar orientado a establecer estrategias que les permitan optimizar la metodología utilizada en las clases para motivar al alumnado. Ellos pensaban que las recomendaciones que les brindaría el asesor serían con respecto al tipo de materiales, actividades y estructura de clases más adecuadas para incorporarlas a su dictado y a la asignatura. Además, predomina una preocupación en los docentes por establecer una relación con los alumnos que contribuya a que estos se muestren curiosos y motivados ante los temas vistos en clase e identifiquen su importancia para el propio aprendizaje. Lo descrito se ejemplifica en las siguientes viñetas:

D: “Deben haber estado analizando cómo llevo la clase, cómo manejo el tiempo, cómo manejo a los alumnos, cómo me muevo, cómo gesticulo, probablemente hasta cómo me visto para ir a las clases”. (D3, mejora sobre el proceso de enseñanza)

D: “Brindar recomendaciones sobre la interacción docente-alumno, sobre cómo motivar al alumno”. (D3, mejora sobre el proceso de enseñanza)

D: “De repente algo combinado de teoría y ejercicios, o de repente más ejercicios que teoría, no sé, o utilizar algún tipo de materiales en particular, no sé. De repente, sobre errores que estoy cometiendo al momento en que enseño, supongo que de la parte metodológica de la enseñanza, más que los conceptos”. (D2, mejora sobre el proceso de enseñanza)

El otro objetivo del asesoramiento es entendido como un proceso de evaluación. Con respecto a los participantes que lo asumieron de esta forma, tres se enfocaron en la valoración sobre el desempeño docente y uno lo hizo en la asignatura. Al referirse a la evaluación sobre el desempeño docente, la mitad de los participantes (D1, D2, D4) suponía que la evaluación tenía como objetivo detectar las necesidades particulares de los docentes. Para esto se identificarían los errores en su acción pedagógica y se podría comparar entre los docentes nuevos y los que tenían más experiencia en el dictado de la asignatura. De esta manera, se puede establecer una base para trabajar con cada docente. Lo descrito se aprecia en las siguientes viñetas:

D: “Cómo es que los profesores nuevos llegamos, nos desempeñamos, y tal vez detectar qué es lo que se debe estimular e incentivar”. (D4, evaluación sobre el desempeño docente)

D: “Identificar errores sobre la forma de enseñar [...] identificar diferencias entre lo que hacemos los nuevos y los profesores con más experiencia en el dictado”. (D2, evaluación sobre el desempeño docente)

Al referirse a la evaluación sobre la asignatura, D5 indicó que el proceso le permitiría analizar la organización y el dictado de la materia (los contenidos vistos, los recursos utilizados), y la posibilidad de incorporar actividades para un mejor entendimiento de los alumnos, tal como se refleja a continuación:

D: “Vamos a ver temas de cómo mejorar tanto el sentido del dictado como en introducir otras actividades, o cómo introducirlas dependiendo del curso, para lograr un mejor aprendizaje de los alumnos.[...], obtener mejoras, de hecho en la manera de llegar a los alumnos”. (D5, evaluación sobre la asignatura)

Las dos categorías presentadas refieren dos aspectos que están inmersos dentro del concepto de asesoramiento psicopedagógico. El primero es la mejora, que es uno de los fundamentos del mismo porque se define como un proceso de formación a través de la reflexión; en este se busca promover un mejor desempeño en el docente por medio de diferentes actividades que permitan la incorporación de estrategias de enseñanza y los procesos de toma de decisiones sobre la acción pedagógica (Luna, 2011; Monereo & Solé, 1996; Sánchez & García, 2005). Se resalta que la mayoría de los participantes dirigió esta mejora a aspectos sobre su desenvolvimiento en las exposiciones durante las clases y en menor medida a la metodología utilizada en la misma. Esto podría deberse a que casi todos los participantes podrían haber recibido una instrucción de corte tradicional en la que predominaba lo expositivo, por lo que sería indispensable desarrollar habilidades en esta área. Aquí se

evidencia la relación entre las concepciones y las experiencias anteriores, siendo las últimas la base para las primeras (Da Ponte, 1999).

Cabe destacar que los participantes D1, D2, D3, D5 y D6 indicaron que este proceso de mejora se realizaría en función de las recomendaciones brindadas por el asesor a partir de ciertas dificultades evidenciadas en la práctica docente. Esta afirmación muestra una visión jerárquica sobre el asesoramiento, tal como la que refieren Luna y Martín (2007), en el que las propuestas son brindadas por la parte considerada como experta, es decir, el asesor.

El otro aspecto inmerso dentro del concepto de asesoramiento psicopedagógico es la evaluación. El asesoramiento también se define como un espacio de reflexión que sirve como diagnóstico y explicitación de las propias acciones y toma de decisiones (Ventura, 2008). En este objetivo, el docente valora aspectos a nivel de la asignatura o de su dictado, y en función de ello se prevén acciones. De este modo, se promueve la metacognición y la autonomía del docente, aunque estas acciones no se generan, necesariamente, dentro del mismo proceso de formación. Esto se relaciona con lo que señalan Carretero y Pérez (en Monereo & Pozo, 2005) sobre el modelo de facilitación en que el asesoramiento es un proceso de evaluación que debe admitir el involucramiento del docente, siendo el asesor quien lo propicie para posibilitar una mayor influencia en la toma de decisiones por parte del docente.

En resumen, la meta del asesoramiento, según los participantes, se orienta hacia la mejora de la enseñanza y constituye un proceso de evaluación.

Fuentes de información utilizadas en el asesoramiento psicopedagógico

Los participantes también fueron consultados sobre las fuentes de información utilizadas en el proceso de asesoramiento psicopedagógico. Al respecto, se identificaron cuatro categorías: la observación y filmación de clase, las sesiones de entrevista y de asesoramiento, las encuestas a los alumnos, y la reunión entre docentes.

La primera fuente fue la observación y filmación de las sesiones de clase. Todos los participantes la mencionaron debido a que ya se había iniciado el proyecto y se había realizado una primera observación. Se indicó que era necesaria esta fuente, ya que, de este modo, se podría acceder a cómo se desenvuelven en el aula en tiempo real para realizar las propuestas de mejora basadas en la mirada de la propia experiencia. Esto se ejemplifica en la viñeta presentada a continuación:

D: “Esto es algo parecido pero un poco más grande y más real porque es sobre una clase completa. Lo otro era una dinámica que uno preparaba y se exponía a otros profesores que eran parte del taller. Pero es la primera vez que sobre una clase concreta, real, con alumnos reales lo estoy realizando”. (D1, observación y filmación de clase)

La segunda fuente corresponde a las sesiones de entrevista y de asesoramiento, y fue mencionada por la mitad de los participantes (D2, D5, D6). Las sesiones de entrevista son entendidas como reuniones en las que los docentes indican sus opiniones respecto a su dictado. Además, el participante D2 añadió que las entrevistas son datos cualitativos propios de una investigación, los cuales serían analizados en las sesiones de asesoramiento. En tanto, las sesiones de asesoramiento son descritas como espacios de reunión en las que el asesor brinda recomendaciones sobre diferentes nociones y estrategias al docente, que deben ser aplicadas en sus clases. Esto se evidencia en la siguiente viñeta:

D: “Vamos a tener asesorías para que me den recomendaciones y me imagino que ustedes van a tratar de tener un dato cuantitativo sobre esta mejora, supongo que a través de encuestas que es lo que más se usa, y de repente también cualitativo sobre sus opiniones [...], que van a estudiar, a analizar y en base a eso van a sugerir de repente algunos cambios. [...] de entrevistas y encuestas, creo que son las herramientas básicas de recopilación de información”. (D2, sesiones de entrevista y asesoramiento)

La tercera de estas fuentes fue la encuesta a los alumnos sobre el desempeño del docente. Esta fuente fue considerada solo por un participante (D2), quien señaló que esta información es relevante para que el asesor tenga insumos desde la mirada del alumnado, como un dato cuantitativo, para el análisis de la práctica del dictado, las sugerencias de cambio en esta y evidencia de mejora en el docente. En la siguiente viñeta se ilustra lo dicho:

D: “Vamos a tener asesorías para que me den recomendaciones y me imagino que ustedes van a tratar de tener un dato cuantitativo sobre esta mejora, supongo que a través de encuestas que es lo que más se usa, y de repente también cualitativo sobre sus opiniones [...], que van a estudiar, a analizar y en base a eso van a sugerir de repente algunos cambios. [...] de entrevistas y encuestas, creo que son las herramientas básicas de recopilación de información”. (D2, encuesta a los alumnos)

La última fuente fue la reunión entre docentes para intercambiar las distintas formas que posee cada uno para conducir su clase y contribuir al diálogo en torno a qué recursos usados en la asignatura se podrían modificar. D4 consideró que estas reuniones ayudarían a que los docentes, sobre todo los que dictaban por primera vez, se familiaricen con la asignatura y tengan mayor claridad sobre cómo es conducida y sobre lo que cada uno puede implementar en ella. Lo descrito se apunta en la siguiente viñeta:

D: “Tal vez una reunión entre los profesores del curso para intercambiar experiencias, porque los profesores de más experiencia que... o sea, qué tips nos pueden dar [...] de cómo conducir una clase, eso ya es mucho de la experiencia de cada uno [...]. A mí sí me gustaría preguntarles [...]. Eso quiero conversarlo y aclararlo, sentarnos un rato, que me den sus estrategias [...]”. (D4, reunión entre docentes)

De las cuatro categorías de fuentes, dos de ellas (las filmaciones y las sesiones de entrevista) ya habían sido experimentadas por los participantes dentro del asesoramiento del que formaban parte. Estas fuentes se proponen dentro de la literatura sobre el asesoramiento como instrumentos para el registro y análisis de la práctica, pues gracias a ellas tanto el asesor

como el docente pueden intercambiar puntos de vista y delimitar los aspectos por analizar, trabajar y optimizar (Lago & Onrubia, 2008; Luna & Martín, 2007; Monereo & Solé, 1996). No obstante, en las verbalizaciones de los participantes acerca de las filmaciones se carece de una descripción en la que se resalte el papel enriquecedor de la reflexión crítica generada al autoobservarse por medio de un instrumento preciso y real (Sánchez, 2008).

Las otras dos categorías (la encuesta a alumnos y la reunión entre docentes) resultan importantes debido a que ambas fueron propuestas por dos docentes nuevos en la asignatura (D2 y D4). En sus verbalizaciones se evidencia el componente evaluativo de las encuestas a los alumnos y las reuniones entre docentes como herramientas que sirven de guía y valoración para el mismo docente. Por el lado de las encuestas, el docente puede tener una pauta que provenga de su público objetivo acerca de cómo está conduciéndose en su dictado y conocer las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. Y por el lado de las reuniones, estas sirven de intercambio de experiencias y, sobre todo, para abordar las tareas de planificación de forma compartida (Martínez & Viader, 2008), y situar a los docentes nuevos en la organización de la asignatura y su desempeño en función de ella.

Además de indagar en las fuentes utilizadas en el asesoramiento psicopedagógico, es importante recoger información acerca del papel del asesor y el docente en esta intervención.

Agentes participantes en el asesoramiento psicopedagógico

En esta área se presentan las respuestas de los participantes sobre los roles que asumirían el asesor y el docente (asesorado) en el proceso de asesoramiento.

El rol del asesor

Se consideró importante conocer las expectativas y referentes que tienen los participantes sobre el rol del asesor y si este es visto como un profesional confiable con dominio de ciertos fundamentos relevantes para su labor orientadora de los procesos de mejora en el docente. Así, a partir de las respuestas de los participantes se identificaron dos categorías: el rol colaborativo y el rol directivo. Los participantes que señalaron el rol colaborativo (D1, D2, D5 y D6) entienden que el asesor es un orientador que propicia un proceso de reflexión conjunta y toma de decisiones con ayuda del docente. Por su parte, los participantes que indicaron el rol directivo (D3 y D4) consideran que el asesor es un experto en el campo psicopedagógico que guía, decide y propone alternativas de mejora. Esto se aprecia en las siguientes viñetas:

D: “Me imagino que voy a estar como que más activamente también planteando [...], no solamente recibir recomendaciones, sino también voy a trabajar alguna técnica o cosa que yo quiera introducir y que se vea posible y que pueda ayudar”. (D5, colaborativo/orientador)

D: “Ustedes han venido a mí y están analizando todo [...]. Los asesores deben decidir qué cosas se evalúan [...] los objetivos ya están dados, depende de cómo quieran llevar las asesoras el proceso, ustedes llevan el proyecto, yo soy el asesorado”. (D3, directivo/experto)

Tan importante como el rol del asesor es el la función que realiza dentro del asesoramiento. Al respecto, se indagó acerca de las ideas que tenían los participantes y a partir de ello se elaboraron tres categorías: guiar y apoyar, supervisar y verificar y solucionar problemas. En la categoría guiar y apoyar se indican principalmente la orientación en el fortalecimiento del manejo del dictado (D1), en el análisis de las diversas fuentes de información sobre el desempeño del docente (D2, D4), y en la generación de sugerencias que tomen en cuenta los diferentes niveles del accionar pedagógico (D3, D5 y D6). En la categoría supervisar y verificar ellos mencionan como relevante el realizar los cambios propuestos en el asesoramiento (D5) y el progreso del docente en el cambio de su práctica (D2). En la categoría solucionar problemas las principales ideas se refieren a remediar aspectos del manejo del dictado del docente (D1) y de la interacción entre el docente y sus alumnos (D5). Estas categorías se presentan en la figura 3 y seguidamente se ilustran con algunas viñetas.

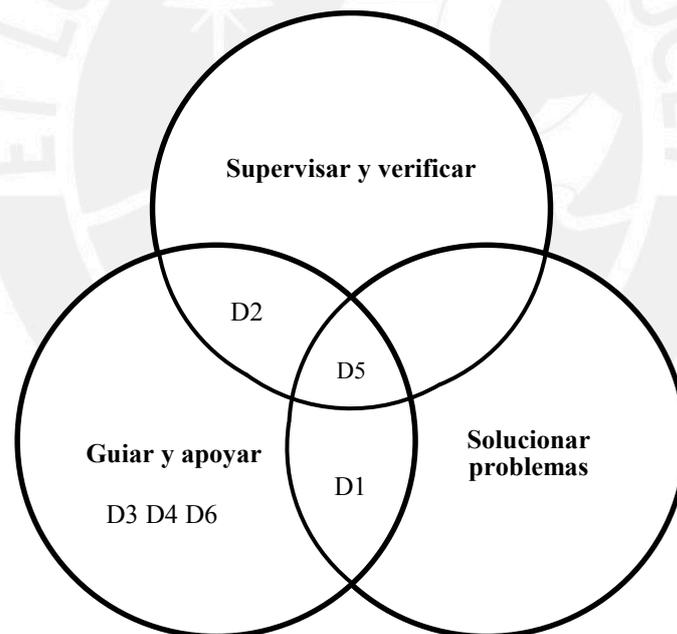


Figura 3. Funciones que despliega el asesor.

D: “Es el hecho de pulir algunas técnicas o habilidades que te dan para acercarte a los alumnos [...]. Podrían ayudarme a desarrollar, pulir, o quizá fortalecer [...]. Van a ver cómo es que conecto elementos que pueden ser parte de ese *feedback* que espero recibir”. (D1, guiar y apoyar)

D: “De profesoras, deben motivarme, deben despertar mi curiosidad, de leer, de empaparme más sobre pautas, sobre didáctica [...], que me oriente a que quede claro todo y así yo poder mejorar. [...] lo ayudan a enrumbarse, poder aprender, [...], me dan la base que me va a permitir saber rendir”. (D6, guiar y apoyar)

D: “Que van a estar vigilando qué tal va todo y si hay un progreso [...] que vayan viendo que se mejore la calidad o se mantengan las mejoras. [...] supongo que ver que se tomen en cuenta las recomendaciones que me van a dar”. (D2, supervisar y verificar)

D: “[...] Así como a nosotros nos enseñan a solucionar problemas de información que se yo ustedes están orientadas a solucionar tipos de interacción, problemas de interacción, y bueno aplicar ese tipo de habilidades en el desarrollo de las clases”. (D1, solucionar problemas)

D: “Creo que me van a observar cosas que están mal, cómo poner en práctica esas indicaciones y mejoras. [...] a observar y encontrar y tratar de ir viendo qué cosas se deben resolver”. (D5, solucionar problemas)

Los seis participantes coinciden con respecto a la función de guiar y apoyar, la cual, según la propuesta de asesoramiento de Monereo y Solé (1996), se relaciona con la labor del asesor pues debe orientar los espacios para el diagnóstico, la reflexión y el cambio del docente que asesora. No obstante, existen ligeros matices entre los aspectos en los que este apoyo se centrará. El participante D1 resalta que la guía es sobre el manejo de su dictado, lo que se relaciona con su visión respecto al objetivo del asesoramiento como un proceso de mejora de aspectos formales y una evaluación de su desempeño. Además, este docente habla de la necesidad de plantear alternativas que solucionen los problemas en su práctica, con lo que se revela una dependencia con el asesor.

Por su parte, el participante D2 indica que la guía y apoyo es en función del análisis de diversas fuentes y añade a este objetivo la labor de supervisar y verificar el progreso de la implementación de las sugerencias, características que se asemejan a su concepción del objetivo del asesoramiento como una evaluación de su quehacer pedagógico. A la vez, es importante resaltar que, a diferencia de los demás, la participante D5 es la docente que integra las tres concepciones identificadas sobre las funciones del asesor, que a su vez se relacionan con su concepción sobre el asesoramiento como un proceso de toma de conciencia, ya que reflejan un análisis amplio sobre lo que este proceso requiere y propone para motivar la autonomía del docente, siendo sus respuestas las más elaboradas.

El rol del asesorado

Por el lado del rol que asume el docente (asesorado) en el proceso de asesoramiento, se indagó acerca de sus ideas sobre las funciones y características de su participación en el mismo. Con relación a ello, se identificaron dos categorías que ilustran el rol del asesorado como un agente receptivo-dependiente o como un agente receptivo-activo. Ambas categorías formarían parte de un continuo, como se grafica en la figura 5.

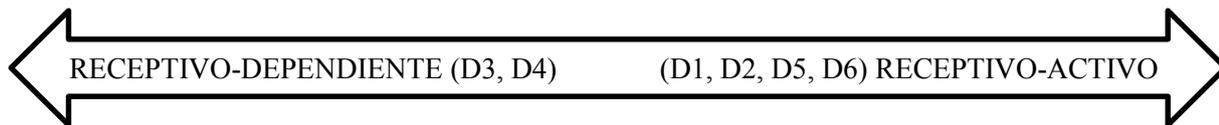


Figura 5. Roles que asume el asesorado en el proceso de asesoramiento.

En la categoría receptivo-dependiente se ubican dos de los participantes (D3 y D4). Sus respuestas evidencian que el docente está a la espera de que el asesor decida cuáles son los aspectos a trabajar y de qué modo se pondrán en práctica. Incluso D4 comparó su papel dentro del proceso de asesoramiento con el de un *conejiillo de indias*. A continuación, se proponen unas viñetas que ilustran lo dicho:

D: “Ustedes han venido a mí y están analizando todo [...]. Los asesores deben decidir qué cosas se evalúan [...] los objetivos ya están dados, depende de cómo quieran llevar las asesoras el proceso, ustedes llevan el proyecto, yo soy el asesorado”. (D3, receptivo-dependiente)

D: “Ser un conejiillo de india [...], nosotros somos un elemento de estudio que está aprendiendo. [...] ustedes están haciendo una recolección de información, lo que llamamos levantamiento de datos [...], luego va a ser analizada para sacar conclusiones. [...] Ser una fuente de información. Una fuente de información porque como te dije soy un agente que además de proveer información también es un elemento que puede ser sujeto a mejorar. Ustedes realizan las sugerencias de mejora. La mejora la hacemos nosotros”. (D4, receptivo-dependiente)

En la categoría receptivo-activo, la mayoría de los participantes (D1, D2, D5, D6) consideró que si bien el docente recibe recomendaciones del asesor, también puede proponer y plantear iniciativas particulares a cada docente para la mejora de su práctica pedagógica. Esto se aprecia en las siguientes viñetas:

D: “La del alumno [...], con voluntad para participar, haciendo la tarea... quizá recomendar, si es algo que me sirvió, también compartirlo con otros docentes”. (D6, receptivo-activo)

D: “Me imagino que voy a estar como que más activamente también planteando [...], no solamente recibir recomendaciones, sino también voy a trabajar alguna técnica o cosa que yo quiera introducir y que se vea posible y que pueda ayudar”. (D5, receptivo-activo)

Luego de analizar los roles del asesor y del asesorado, se consideró oportuno esclarecer a quién le corresponde plantear los objetivos en el proceso de asesoramiento. Casi todos los participantes (D1, D2, D4, D5, D6) sostuvieron que el asesor y el asesorado deciden los objetivos a trabajar en el proceso de establecimiento de mejoras. Estos docentes indicaron que los objetivos son una guía de trabajo que toma en cuenta los intereses y la información que puedan brindar ambas partes. Además, que esta decisión sea tomada de manera conjunta le permite al docente precisar las acciones de mejora y orientar su puesta en práctica.

A diferencia de ellos, D3 piensa que es el asesor quien decide los objetivos de mejora, pues al estar a cargo del proceso es responsable de ello, lo que además coincide con la idea de este docente respecto a su rol dependiente dentro del proceso. Asimismo, debido a que se espera

que esta propuesta de formación sea planificada, los objetivos que se desean lograr se podrían encontrar establecidos desde el inicio, así el docente sería guiado hacia el logro de los mismos. En las siguientes viñetas se ilustra lo dicho para ambas categorías:

D: “Yo creo que en conjunto. Podría ser ya que entre los dos ven los objetivos porque el profesor puede venir con ciertos problemas que haya identificado y, por otro lado, el asesor también y los dos tratar de buscar un objetivo consensuado [...] a la vez, puede que hayan cosas que yo no percibo y o pueden ver entre los dos, por eso es importante que el asesor también esté”. (D1, el asesor y asesorado deciden)

D: “Yo creo que el proyecto de asesoramiento está a cargo de los asesores y los asesores deberían decidir qué cosas se evalúan. Quizá, más adelante si yo deseara continuar con una siguiente etapa sí podría ser en conjunto decir qué cosas, pero todavía no porque no tengo el *feedback* de este proyecto, entonces no puedo decirlo. [...] dar los objetivos... los objetivos ya están dados”. (D3, el asesor decide)

Lo descrito en las respuestas de los participantes sobre el rol del asesor evidencia que este es asumido en función de las expectativas y referentes que poseen en torno al perfil de un psicólogo que maneja temas pedagógicos (Leal, 2006; Pajares, 1992). Este debe cumplir con el dominio de ciertos fundamentos, criterios y herramientas que lo hacen confiable ante los ojos del asesorado. Además, a diferencia del rol directivo, el colaborativo coincide con el modelo de Monereo y Solé (1996) en que el asesor es un experto orientador que propicia el análisis y la toma de decisiones en el docente.

Las respuestas de los participantes respecto del rol del asesorado están mediadas por las creencias que los docentes tienen en relación al proceso de aprendizaje (Luna & Martín, 2007; Pajares, 1992). La analogía se realiza entre el perfil que un alumno debería tener dentro del aula y el papel del asesorado dentro del asesoramiento: ambos escenarios son definidos como contextos de aprendizaje. Debido a esto, se distinguen características de un aprendiz dependiente que está a la espera de los conocimientos, y de un aprendiz activo que participa en su proceso mejora.

Cabe resaltar que algunos autores (Solé, 2002; Lago & Onrubia, 2008; Luna, 2011; Luna & Martín, 2007) indican que la importancia de conocer lo que piensan los docentes respecto del perfil de cada agente radica en la relación entre las características asumidas por cada uno, y el nivel de involucramiento y satisfacción que alcancen dentro de este proceso. Por ello, indagar sobre estos roles favorece la implementación de futuras mejoras en el asesoramiento que apunten al desarrollo de la autonomía docente.

Enfoques sobre el proceso de asesoramiento psicopedagógico

A partir de los hallazgos analizados en los apartados anteriores, se evidencian dos enfoques del asesoramiento: uno que concibe el asesoramiento como un proceso directivo y el otro que lo asume como activo.

En el enfoque directivo se ubican D3 y D4. Ellos resaltan el rol del asesor como experto y el del asesorado como receptivo. En las respuestas de estos docentes, se distingue que la dinámica se orienta a la evaluación e identificación de los aspectos por mejorar, mediante el análisis y las propuestas de cambio que el asesor plantea como especialista en el dominio psicopedagógico. De este modo, el docente percibe que las tareas tienen que ser establecidas por el asesor o incluso ser dadas con anterioridad y que el compromiso para la mejora recae en las recomendaciones que se brinden.

En el enfoque activo se encuentran los participantes D1, D2, D5 y D6. Ellos destacan el rol participativo del asesorado y el rol orientador del asesor. En las respuestas de estos docentes, se aprecia que la dinámica se establece en relación al análisis del desempeño docente que ambos agentes realicen. De este modo, el asesor, como especialista en los procesos de enseñanza y aprendizaje, guía los procesos de análisis, mejora y adquisición de aprendizajes y herramientas, y el asesorado plantea sus necesidades y lleva a la práctica las mejoras, como especialista en su disciplina. Lo mencionado se sintetiza en la tabla 2.

Tabla 2. *Enfoques sobre el proceso de asesoramiento psicopedagógico.*

Aspectos	Enfoques	
	Directivo (D3 D4)	Activo (D1 D2 D5 D6)
Asesor	Experto	Orientador
Asesorado	Receptivo-dependiente	Receptivo-activo
Establecimiento de objetivos	Por el asesor	Por el asesor y el asesorado
Dinámica	Especialista-novato	Especialista-especialista

Los enfoques propuestos coinciden con lo encontrado en la literatura, de manera específica, la categorización establecida por Isabel Solé acerca de las concepciones sobre el asesoramiento (2002, en Luna & Martín, 2007). En el enfoque directivo, la dinámica de especialista-novato es análoga a la relación médico-paciente que propone esta autora desde el modelo denominado ámbito clínico, ya que el docente recurre al asesor en busca de un diagnóstico y solución de alguna situación problemática originada en el alumnado. Así como el asesor es un experto en el diagnóstico, el asesorado le otorga poder y autoridad a su acción, y la dinámica de trabajo entre ambos no implica una colaboración. No obstante, el enfoque directivo difiere del ámbito clínico en que las respuestas de los docentes consideraron, sobre todo, el análisis en función a su propio desempeño, más que el del alumnado.

Por su parte, en el enfoque activo, la dinámica de especialista-especialista se asemeja a la relación interactiva propuesta por esta investigadora desde el modelo denominado ámbito

educativo, debido a que el trabajo es complementario entre ambos agentes y a que tiene por finalidad alcanzar una meta compartida en la que el asesor propicia el análisis e identificación de aspectos de la práctica en el docente y las acciones de mejora (Luna, 2011; Monereo & Solé, 1996). Sin embargo, el enfoque activo se encuentra matizado por lo dicho por D5 y D6, quienes señalaron que la promoción de cambios se realiza, también, en conjunto, a diferencia del ámbito educativo en el que la posición activa en el asesorado se traduce solo a la aplicación de las mejoras en el aula, característica que comparten las respuestas de D1 y D2.

Otros autores también han identificado algunos elementos del asesoramiento psicopedagógico presentes en los enfoques propuestos en esta investigación. Con respecto al enfoque directivo, Sánchez y García (2005) afirman que en la dinámica especialista-novato se puede presentar uno de los obstáculos del asesoramiento identificado como la hiperresponsabilidad en el asesor. En muchos casos, este obstáculo se da cuando el docente no está muy comprometido con el proceso de formación o cuando desconoce la labor y los objetivos del mismo. Mientras tanto, en el enfoque activo, dichos autores, además de Lago y Onrubia (2008), proponen que la generación de cambios desde ambos agentes, mencionada por D5 y D6, se entiende a partir de una definición del asesoramiento como proceso co-laborativo, que implica trabajar con alguien en una actividad significativa a través de acciones coordinadas.

Además de lo mencionado, si bien D5 sostiene que el asesoramiento posibilita la autoobservación y la reflexión conjunta del quehacer pedagógico, lo que propicia sesiones espacio-espejo (Sánchez, 2008; Sánchez & García, 2005), la literatura y el marco del presente estudio proponen al asesoramiento psicopedagógico desde el modelo educacional-constructivo (Monereo & Solé, 1996). Es decir, si se quiere docentes reflexivos y capaces de proponer mejoras e identificar sus necesidades de manera autónoma, se necesita trabajar en la metacognición y la reflexión desde y en la práctica, lo que lo diferencia de los enfoques directivo y activo. Esto último implica un cambio de concepciones sobre el asesoramiento psicopedagógico en los docentes universitarios.

Entonces, a partir de los resultados obtenidos, se concluye, en primer lugar, que los docentes de este estudio tienen tres concepciones importantes sobre el asesoramiento psicopedagógico: el asesoramiento como evaluación, el asesoramiento como proceso formativo y el asesoramiento como proceso de toma de conciencia. Estas concepciones influyen en la manera en la que los docentes entienden este proceso y los aspectos que se pueden trabajar en él. De esta manera, en una concepción de evaluación el asesor realiza una estimación del desempeño del docente, aunque se pierde de vista el aporte que proporciona la

valoración del asesorado sobre su propia práctica por medio de la reflexión como una perspectiva que alimentaría a las mejoras que se puedan proponer en el proceso de asesoramiento. Por su parte, en una concepción como proceso formativo el docente espera estar mejor preparado en conocimientos sobre pedagogía, pero se deja de lado la puesta en práctica de lo aprendido y la evaluación de los cambios en su desempeño. Por otro lado, en una concepción como proceso de toma de conciencia se integran aspectos como la retroalimentación y la reflexión, características relevantes desde esta propuesta de formación; sin embargo, para que este trabajo prospere debe considerarse que la revisión que se haga contemple el potenciar los aspectos positivos y propiciar los aspectos a mejorar de la práctica pedagógica. Además, es importante que el docente asesorado tenga una predisposición para participar de este proceso y no solo para ser guiado por la obligación de un compromiso asumido con otro (en tanto los participantes fueron designados por su jefe para participar en el estudio), ya que esto ayudaría a incorporar los procesos reflexivos y de toma de conciencia no solo durante el asesoramiento sino, sobre todo, durante su práctica diaria.

En segundo lugar, se identificaron dos objetivos principales para el asesoramiento psicopedagógico: como proceso de mejora, respecto de los aspectos formales de la enseñanza o sobre el propio proceso de enseñanza; y como proceso de evaluación, sobre el desempeño docente o sobre la asignatura. Ambos objetivos guardan coherencia con la finalidad del asesoramiento educacional-constructivista; no obstante, los participantes plantean que para llegar a cumplir con ellos se trabajaría desde una visión jerárquica del asesor que priorice aspectos formales de la práctica, con lo que se pierde de vista que el asesor debe propiciar procesos de toma de decisiones en el docente que le permitan cambios sustanciales en su propio rol.

En tercer lugar, se destaca que, a diferencia de los demás participantes, las respuestas de la docente D5 revelan un nivel de complejidad mayor en la elaboración de las concepciones sobre el asesoramiento, sus objetivos e implicancias tanto para el rol del docente que es asesorado como para el rol del asesor. Así, esta docente concibe el asesoramiento como un proceso de evaluación y mejora de su desempeño en el que prime la toma de conciencia de su accionar pedagógico, la cual es orientada por el asesor a través de la supervisión, verificación, solución de problemas y la guía dentro de espacios para la propuesta conjunta de cambios en su práctica. Se deduce que este nivel de complejidad en sus respuestas pudo haber sido influido por experiencias de formación previas, como el haber participado en talleres sobre metodología colaborativa, según lo manifestó en la entrevista.

En cuarto y último lugar, a partir de las concepciones sobre el asesoramiento y sus objetivos y sobre los roles y la dinámica entre el asesor y el asesorado, se ha identificado en los docentes dos enfoques sobre el asesoramiento: el directivo y el activo. El directivo, donde se espera que sea el asesor el que controle, informe, oriente y decida y el activo, en el que el asesor es un especialista y orientador, y se asume que el docente va a tener un rol activo. Es claro que desde la propuesta educacional-constructivista se demanda que la dinámica del proceso y, por tanto, los roles de asesor y asesorado promuevan la construcción conjunta de los procesos de mejora y el eventual cambio de las prácticas pedagógicas. Por esta razón, como parte inicial de todo proceso formativo, sería recomendable trabajar en la identificación de las creencias y concepciones docentes y en la generación de espacios para la toma de conciencia y reflexión sobre las mismas que apunten al adecuado nivel de involucramiento y motivación de los docentes en el proceso de asesoramiento y en la mejora de sus prácticas pedagógicas.

Una limitación del presente estudio fue que, debido al cronograma establecido en el proyecto, al momento de la entrevista los participantes ya tenían algo de información respecto de las actividades a realizar y eso podría haber afectado algunas de sus respuestas, como ya fue señalado.

Para profundizar en los hallazgos en investigaciones similares a la presente, se sugieren estudios sobre las concepciones y creencias de los asesores por medio de la exploración de sus opiniones sobre el asesoramiento, ya que asesor y asesorado tienen roles fundamentales dentro del mismo como proceso formativo. Además, se recomienda contrastar las entrevistas realizadas a los docentes con grabaciones de los audios de las sesiones de asesoramiento, y adicionar una segunda entrevista a los docentes luego de un periodo de haber concluido la experiencia, debido a que se podría establecer de manera más precisa la relación entre sus creencias y concepciones sobre el proceso de asesoramiento y las actuaciones del docente y del asesor dentro de la dinámica del mismo.



Referencias

- Beas, J. Gómez, V. & Thomsen, P. (s/f). ¿Cómo cambian los profesores con la práctica reflexiva? En Cornejo, J. & Fuentealba, R. (Ed.) (2008). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* Santiago: Ediciones UCSH.
- Carpio, A. & Guerra, L. (2008). Una experiencia de asesoramiento colaborativo como estrategia de apoyo a los profesores para la implementación de un programa de tutorías universitarias. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (1): 1-10. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121COL12.pdf>
- Carretero, R. & Pérez, M. (s/f). Asesoramiento psicopedagógico a los docentes para el diseño, implementación y evaluación de un programa de tutorías en la universidad. *Red Aberta*. Recuperado de http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=545&Itemid=8
- Cassís, A. (2011). Donald Shön: Una práctica profesional reflexiva en la universidad. *Revista Compás Empresarial*. 5(3): 14-21. Recuperado de http://qacontent.edomex.gob.mx/idc/groups/public/documents/edomex_archivo/dregional_tol_pdf_docfor_09.pdf
- Contreras, L. (1998). Resolución de problemas: un análisis exploratorio de las concepciones de los profesores acerca de su papel en el aula. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2953>
- Da Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. En K. Krainer & F. Goffree (Eds.). *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education*, 43-50. Osnabrück: Forschungsintitut für Mathematikdidaktik. Traducción (resumida) de Casimira López.
- Ferreya, A. (2013). Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de aprendizajes en el contexto universitario. (Tesis de Licenciatura). Recuperada de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/4425/FERREYRA_DIAZ_ANA_CREENCIAS.pdf?sequence=1
- García, J., Rosales, J. & Sánchez, E. (2003). El asesoramiento psicopedagógico como construcción de significados compartidos: un estudio sobre su dificultad. *Revista Cultura y Educación*. 15 (2): 129-148. Recuperado de www.usal.es/~aiape/docs/asesoramiento_psicopedagogico.pdf
- Garrido, J., Meyer, E., Sandoval, K., Contreras, D. & Mujica, E. (2007). Aproximación al mejoramiento profesional de docentes, en una experiencia chilena de formación permanente, en modalidad blended-learning: opiniones y significados. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 (6).
- González, H. & Ospina, H. (2013). El saber pedagógico de los docentes universitarios. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 39: 95-109.
- Lago & Onrubia. (2008). Una estrategia general de asesoramiento para la mejora de la práctica educativa. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (1). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL5.pdf>

- Leal, F. (2006). *Efecto de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/803Leal.PDF>
- López-Vargas, B. & Basto-Torrado, S. (2009). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Revista Educación y Educadores*, 13 (2): 275-291. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v13n2/v13n2a07.pdf>
- Lucarelli, E. (2004). Prácticas innovadoras en la formación del docente. *Revista Educación*. 3 (54): 503-524. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/396/293>
- Lucarelli, E. (2008). Asesoría pedagógica y cambio en la universidad. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 12 (1). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART7.pdf>
- Luna, M. (2011). Buenas prácticas de asesoramiento psicopedagógico: estudio sobre el trabajo de dos orientadores de educación secundaria expertos y eficaces. (Tesis Doctoral).
- Luna, M. & Martín, E. (2007). La importancia de las concepciones en el asesoramiento psicopedagógico. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 12(1). Recuperado de www.ugr.es/~recfpro/rev121ART11.pdf
- Martí, E. (1999). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En Pozo, J & Monereo, C. (Coords.). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Grupo Santillana.
- Martínez, J. & Benarroch, A. (2013). Concepciones y creencias sobre ciencia, aprendizaje y enseñanza de profesores universitarios de ciencias. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencia*, 8 (1): 24-41.
- Martínez, M & Viader, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de Educación. Número Extraordinario*, 213-234. Recuperado de www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008_09.pdf
- Monereo, C. (s/f). *Las competencias profesionales de los docentes*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Monereo, C. (1999). El asesoramiento psicopedagógico en el ámbito de las estrategias de aprendizaje: niveles de intervención. En: Pozo, J. & Monereo, C. (Coords.). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Grupo Santillana.
- Monereo, C. & Pozo, I. (Coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Editorial Graó.
- Monereo, C. & Solé, I. (Coords.) (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pacheco, J. (2008). Los grupos de trabajo como estrategia de mejora del Centro de Profesorado de La Laguna. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 12 (1). Recuperado de www.ugr.es/~recfpro/rev121COL10.pdf
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3): 307-332.
- Perafán, G. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Perafán, G. & Adúriz-Bravo, A. (Comp.) (2005). *Pensamiento y conocimiento de los profesores*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pou, S., Aguirre, L. & Cordero, G. (2009). La práctica docente de profesores universitarios mediante la reflexión crítica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (1): 1-26. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/447/44713054008.pdf
- Rivarossa, A. & Perales, F. (1998). La transformación de la pedagogía de los profesores universitarios de ciencias desde la reflexión: Una propuesta innovadora. *Revista Interuniv.*, 33: 141-159.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Sánchez, M. (2008). Asesoramiento en la universidad. Poniendo a trabajar a la experiencia. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (1). Recuperado de digibug.ugr.es/bitstream/10481/23218/1/rev121ART7b.pdf
- Sánchez, E. & García, R. (2005). Sobre la noción de asesoramiento colaborativo: lo que se dice y lo que se hace. En Monereo, C. & Pozo, I. (Coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Editorial Graó.
- Sánchez, M. & Mayor, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación*, 339: 923-946. Recuperado de www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a40.pdf
- Schön, D. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Solar, M & Díaz, C. (2007). Sistema de cogniciones y creencias del docente universitario y su influencia en su actuación pedagógica. *Revista Horizontes Educativos*, 12 (1): 35-42.
- Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Conceptos, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.
- Ventura, M. (2008). Asesorar es acompañar. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (1). Recuperado de www.ugr.es/~recfpro/rev121COL2.pdf
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la Investigación en Organizaciones, Mercado y Sociedad*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Lima: Narcea.



Apéndice A

Ficha de datos del participante

- **Datos sociodemográficos:**

1. Sexo: M / F
2. Edad: _____
3. Lugar de nacimiento: _____
4. Tiempo de residencia en Lima: _____

- **Datos sobre la profesión y docencia universitaria:**

1. Profesión: _____
 2. Centro de estudios de pregrado: _____
 3. Tiempo (en años, meses) de experiencia como docente universitario (en la PUCP y otros):

 4. ¿Ha enseñado en algún otro sitio además de la universidad?: SÍ / NO
Si es SÍ, menciónelos:

 5. Tiempo (en años, meses) de experiencia como docente de la asignatura (incluyendo este semestre):

 6. Número de horarios que tiene actualmente a su cargo en la asignatura Introducción a la Computación:

 7. Otras asignaturas a su cargo como docente (hasta la fecha):

 8. ¿Ha sido instructor o jefe de práctica (de esta asignatura y/o de otras)?: SÍ / NO ¿De cuáles?

- **Actualización docente:**
1. ¿Ha tenido experiencias de formación docente?: SÍ / NO ¿Por qué?

 2. ¿Hace cuánto tiempo fue la última de estas experiencias?:

 3. ¿Sobre qué aspectos ha sido esa formación? Mencione los tres últimos.

Apéndice B

Guía de entrevista cualitativa

Esta entrevista tiene como objetivo recoger información sobre su experiencia docente y sobre sus ideas acerca de este proyecto, en el marco de la asignatura Introducción a la Computación.

- **Experiencia previa:**

- ¿Alguna vez ha participado en un proyecto de este tipo? / ¿Podría contarme un poco sobre eso? ¿En qué consistió esa experiencia? ¿A qué se refiere?
- ¿Tiene información acerca de este tipo de experiencias de formación docente? / ¿Qué ideas tiene al respecto? ¿Por qué?

- **Expectativas respecto al asesoramiento psicopedagógico y a su participación:**

- ¿Qué espera lograr con su participación en este proyecto? ¿Qué espera recibir/obtener de él? ¿Por qué?
- ¿Cómo tendría que ser el asesoramiento para que usted se sienta satisfecho con la experiencia? ¿Podría explicarme más? ¿Un ejemplo?

- **Conceptualización del asesoramiento psicopedagógico:**

- ¿Qué ideas tiene usted acerca de lo que es el asesoramiento psicopedagógico? / ¿Cómo supone usted que será el proceso de asesoramiento? ¿Por qué?
- ¿Cuál cree que será su papel en este proceso de asesoramiento? ¿Podría explicármelo un poco más? ¿Por qué?
- ¿Cuál cree que será el papel del equipo de asesores, de su asesor? ¿Podría explicármelo un poco más? ¿Por qué?
- ¿Qué inquietudes (dudas) tiene sobre el proceso de asesoramiento? ¿Por qué?
- ¿Qué significa para usted participar en este proyecto? ¿Qué piensa / cómo se siente respecto a su participación en él? ¿A qué se refiere? ¿Por qué?
- Quisiera que piense en algunos aspectos que le gustaría mejorar de sus clases (30 segundos). Ahora, quisiera que me mencione los tres aspectos que considere más importantes para usted (máximo 1 minuto). Por favor, díganlos. ¿Ha intentado darles alguna solución? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Añadiría algo más?
- ¿Qué piensa usted con respecto a que el asesoramiento esté a cargo de personas de la especialidad de Psicología Educativa? ¿Por qué?
- Luego de todo lo mencionado / conversado, ¿Cómo definiría usted el asesoramiento psicopedagógico? ¿Podría explicármelo un poco más? / ¿Añadiría algo más a lo conversado? ¿Por qué?

- **Aspectos a profundizar:** *A continuación, le voy a presentar algunas ideas que me han comentado algunos profesores y quisiera que me pueda decir con cuál de ellas está de acuerdo o se asemeja más a lo que usted piensa.*

1. Participación:

- a. Algunos profesores mencionaron que para participar de un proceso de asesoramiento lo importante no es que haya o no dificultades en su docencia, sino que exista la oportunidad de aprender y mejorar. ()
- b. Otros profesores mencionaron que para participar tendrían que tener serias dificultades en su docencia. ()
- c. Otros docentes, en cambio, mencionaron que participarían aunque no tuvieran dificultades en su docencia. ()

– Preguntas guía:

¿Con cuál se identifica usted? ¿Por qué? ¿En qué se identifica con ella / ellas? ¿Por qué con las otras no? ¿En qué no se identifica con ella / ellas?

2. Motivación:

- a. Algunos profesores me han dicho que hacer mejoras a lo largo de la docencia depende solo de que uno lo necesite y lo quiera hacer. ()
- b. Otros profesores me han dicho que para hacer mejoras a lo largo de la docencia, además de quererlo, depende de que se trabaje con el apoyo y orientación de un asesor. ()
- c. Otros docentes, en cambio, me han dicho que para hacer mejoras a lo largo de la docencia ellos van y observan a los mejores profesores del curso. ()

– Preguntas guía:

¿Con cuál se identifica usted? ¿Por qué? ¿En qué se identifica con ella / ellas? ¿Por qué con las otras no? ¿En qué no se identifica con ella / ellas?

3. Rol del asesor y el asesorado:

- a. Algunos profesores señalaron que para ellos el asesor psicopedagógico tenía que indicarles los temas que debían trabajar y los objetivos que debían lograr. ()
- b. Otros profesores señalaron que se trata de una experiencia de trabajo en donde tanto los temas como los objetivos se deciden juntos. ()
- c. Otros docentes, en cambio, señalaron que en su experiencia ellos mismos eran los que elegían los temas a trabajar y los objetivos a lograr. ()

– Preguntas guía:

¿Con cuál se identifica usted? ¿Por qué? ¿En qué se identifica con ella / ellas? ¿Por qué con las otras no? ¿En qué no se identifica con ella / ellas?

Apéndice C

Consentimiento informado para participantes del proyecto

El propósito de esta ficha de consentimiento es informar a los participantes sobre el proyecto de asesoramiento psicopedagógico, su naturaleza y características.

El presente proyecto es conducido por la Mg. María Isabel La Rosa del Departamento de Psicología y por las alumnas Sonia Sayas y Claudia Chong, de la especialidad de Psicología Educacional de nuestra universidad. Como parte del proyecto se realizarán distintas actividades: observaciones y filmaciones de clase, entrevistas, encuestas a los alumnos y reuniones de asesoramiento. Todo esto contribuirá a lograr el objetivo del proyecto, que es contribuir a la mejora de las prácticas pedagógicas de los docentes de la asignatura Introducción a la Computación.

Si usted accede a participar en este proyecto, se le pedirá comprometerse con las actividades antes mencionadas, las cuales siempre se realizarán previa coordinación con usted. Toda la información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de este proyecto. Sus contribuciones serán anónimas y cualquier grabación que se efectúe será previa aceptación. Para el caso de las entrevistas y el asesoramiento, si alguna de las preguntas le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber a la entrevistadora o de no responderlas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Para esto, puedo comunicarse con Sonia Sayas o Claudia Chong en los siguientes correos: sonia.sayas@pucp.pe y claudia.chong@pucp.pe. Además, puede contactar a la Mg. María Isabel La Rosa al teléfono 626-2000 anexo 4566 o también a mlarosa@pucp.edu.pe.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en este proyecto, conducido por la Mg. María Isabel La Rosa (mlarosa@pucp.edu.pe) y las alumnas Sonia Sayas (sonia.sayas@pucp.pe) y Claudia Chong (claudia.chong@pucp.pe). He sido informado(a) que la meta del proyecto es contribuir a la mejora de las prácticas pedagógicas de los docentes de la asignatura Introducción a la Computación.

Me han indicado también que se realizarán distintas actividades, las cuales serán coordinadas previamente conmigo. Además, reconozco que la información que yo provea en el curso de este proyecto será estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera del proyecto sin mi consentimiento. He sido informado(a) que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento, tanto en persona como por teléfono y/o correo electrónico.

Nombre del participante	Firma del participante	Fecha
-------------------------	------------------------	-------