

# La investigación sobre el asesoramiento educativo en España: una revisión de su metodología y resultados empíricos

por Manuel MONTANERO FERNÁNDEZ  
Universidad de Extremadura

## 1. Introducción

El asesoramiento al profesorado es el rol más importante que desempeñan los profesionales de la orientación en nuestro sistema educativo (Boza, Toscano y Salas, 2007). En las tareas de asesoramiento los orientadores se implican en procesos de ayuda a la innovación y revisión de la práctica profesional. Dichas tareas no se circunscriben sólo a un plano individual, sino también al grupal y organizativo (Nieto y Portela, 2006). A diferencia de otros países, en España las funciones de asesoramiento abarcan muy diversas demandas, desde los procesos de diseño y desarrollo curricular hasta las medidas de atención a la diversidad, pasando por la propia acción tutorial (MEC, 1990).

Tradicionalmente, la actuación de los asesores estuvo presidida por principios y relaciones propias de un *modelo técnico-prescriptivo*, muy influido por concepciones clínicas y psicométricas. Esa perspectiva externa y asimétrica, con asesores supuestamente investidos del poder del conocimiento teórico-técnico, del que derivaban las orientaciones sobre lo que los profesores debían cambiar, ha cedido el paso a otras alternativas de intervención psicopedagógica (Domingo, 2003).

Por un lado, la influencia de las corrientes constructivista, sistémica, ecológica y cultural (véase Monereo y Solé, 1996; Montanero, 2008) han enriquecido la concepción del asesoramiento, relegando a un segundo plano el diagnóstico y la intervención directa sobre los problemas individuales, para «alcanzar un mayor compromiso con la escuela como organización que aprende» (Marcelo, 1999, p. 3).

Por otro lado, las actividades profesionales ligadas al asesoramiento educativo han adoptado un modelo *colaborativo* (Coben, Thomas, Sattler y Morsink, 1997; Domingo, 2012). Colaborar significa trabajar *con*, en lugar de intervenir *en*, los profesores con la finalidad fundamental de proporcionarles herramientas y espacios que les permitan dirigir sus propios procesos de cambio (Bolívar, 2000). Y no sólo con los profesionales de la educación sino también de colaboración con la comunidad educativa y los propios estudiantes (Nieto y Portela, 2008). El asesoramiento se concibe así como una «coproducción de ayuda en un contexto ampliado de interacción» (Nieto y Portela, 2006, p. 78); un proceso de solución conjunta de problemas que debe contemplar tres momentos

diferenciados: 1) la delimitación del problema, expectativas y metas; 2) la planificación de los medios y posibles soluciones o intervenciones; 3) la evaluación de los resultados y acciones empleadas (Castelló y Monereo, 2005; Sánchez y García, 2005; Lago y Onrubia, 2008).

Esta simetría no es incompatible con una condición de experto del asesor (Zabalza, 2006). El profesional de la orientación y el asesoramiento debe tener un conocimiento especializado de la naturaleza y condicionantes de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la colaboración con los educadores no puede hacerse al margen de sus concepciones y necesidades ni del contexto organizativo en que tienen lugar. Aunque el asesor es un especialista, no debe olvidar que su trabajo se desarrolla sobre todo con otros profesionales que lo son igualmente respecto de su responsabilidad educativa. Esto supone básicamente alejarse de los modelos de transmisión jerárquica y lineal del conocimiento, en los que el experto aporta las soluciones a los problemas, como ocurre en algunos enfoques del *Counseling*. Los asesores deben también ser expertos en evaluar los problemas, crear espacios de colaboración, proporcionar ayudas adecuadas y supervisar el proceso de cambio (Schulte y Osborne, 2003; Monereo y Pozo, 2005). Sin una cultura de *colaboración* la probabilidad de desarrollar e institucionalizar las innovaciones educativas es muy limitada. Dicha cultura comienza por el propio asesor que debe aprender a tomar riesgos, a confiar en el deseo de mejorar de los profesores, a sondear múltiples vías de innovación, a redefinir constantemente los roles de los

participantes y a reconocer el beneficio de la colaboración para el aprendizaje de los propios estudiantes (Fullan y Hargreaves, 1997).

La importancia de la colaboración explica en parte por qué la práctica profesional del asesoramiento educativo, su idiosincrasia y problemática, se encuentra estrechamente vinculada a la organización y cultura de los sistemas educativos concretos; de ahí que los resultados de investigación de diferentes países no sean fácilmente interpretables ni generalizables en otros contextos educativos. En nuestro entorno puede considerarse una línea de investigación que ha adquirido una presencia creciente en las revistas científicas y que se han abordado desde enfoques diversos. Un análisis del estado de la cuestión y la panorámica de trabajos publicados en los últimos años permite vislumbrar, al menos, dos enfoques que condicionan el objeto-problema de estudio y la metodología seleccionada para abordarlo.

De un lado, se constatan un cierto número de investigaciones de corte *proceso-producto*, centradas en analizar las relaciones causales entre los procesos de asesoramiento y los cambios en la práctica educativa, o entre estos y los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Con una orientación *interpretativa*, otras investigaciones, en cambio, más que analizar la eficacia del asesoramiento, se preocupan sobre todo por intentar describir las prácticas de profesores y asesores, así como por comprender los motivos de sus actuaciones.

## 2. Estudios centrados en explicar la eficacia del asesoramiento

En el primer enfoque podríamos situar aquellos estudios en los que los investigadores tratan primordialmente de identificar prácticas de asesoramiento *empíricamente eficaces* que faciliten la calidad educativa. Estos estudios intentan obtener observaciones sistemáticas sobre la posible relación existente entre variables independientes (las actividades de asesoramiento) y dependientes (la práctica educativa o los resultados de aprendizaje de los alumnos). Se presta, por tanto, mucha importancia a la eficacia de la formación y el asesoramiento, en virtud de los resultados que puede llegar a producir en docentes y estudiantes.

### 2.1. Estudios experimentales y cuasiexperimentales

Las revistas científicas publican numerosos trabajos científicos que ponen a prueba los resultados de una determinada propuesta instruccional (de enseñanza de la comprensión lectora, de las matemáticas, de aprendizaje colaborativo, etc.) en un grupo de alumnos, y las comparan con las que obtienen otros grupos siguiendo un método diferente. Es sorprendente, sin embargo, el escaso número de trabajos que estudian explícitamente la eficacia de determinadas estrategias de formación o asesoramiento a profesores en los niveles educativos pre-universitarios.

Uno de los trabajos más citados es el que desarrollaron Sánchez y Rosales (1996) con objeto de comparar los efectos de dos alternativas de instrucción de habilidades discursivas en profesores prin-

cipiantes de Educación Secundaria. La investigación se basó en un diseño multi-grupo unifactorial, con pretest, postest y grupo de control. Los sujetos fueron seleccionados al azar entre los matriculados en un curso de formación inicial del profesorado y distribuidos aleatoriamente en las condiciones experimentales y de control. Inmediatamente antes y después de recibir la formación, los profesores impartieron una clase en un centro de Secundaria, que fue grabada y analizada conforme a un sistema de categorías de observación de las habilidades discursivas. Las explicaciones fueron, además, valoradas por expertos con una escala de apreciación descriptivo-ordinal en formato de rúbrica. La comparación de los promedios de valoraciones y de la frecuencia de aparición de las categorías (mediante una ANOVA de medidas repetidas) reveló mejoras significativas en las habilidades de contextualización (índices y evocaciones), así como en la redundancia de las explicaciones de los grupos que recibieron una instrucción explícita de habilidades expositivas, especialmente en la condición teórico-práctica.

Montanero, Lucero y Méndez (2008) emplearon un diseño cuasi-experimental más simple para estudiar los cambios en las explicaciones causales de tres profesores acerca de un mismo fenómeno histórico tras una actividad de asesoramiento. En el pretest los profesores desarrollaron muy pocas acciones dirigidas a facilitar la comprensión y el razonamiento causal de los estudiantes. En el postest la introducción de una tarea basada en completar un diagrama causal durante la explicación provocó sensibles cambios en la actividad conjunta para explicar el mismo conteni-

do. Sin embargo, no se detectaron mejoras significativas en la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

Otras investigaciones se basan en diseños de *serie temporal interrumpida*, con diversas mediciones de los cambios que se producen a lo largo de un proceso de formación o asesoramiento (García y Sánchez, 2007; Lucero y Montanero, 2008). En su extenso estudio García y Sánchez observaron 47 reuniones o entrevistas de asesoramiento de dos orientadoras de Secundaria y analizaron los cambios que se producían después de un seminario de formación sobre estrategias de asesoramiento. El análisis de las transcripciones verbales reveló un incremento significativo de enunciados referidos a las estrategias de escucha activa y búsqueda de soluciones, pero no en cuanto a la delimitación del problema y las metas de cambio; ni tampoco sobre la supervisión de la realización de los acuerdos.

## 2.2. Estudios retrospectivos

Los *diseños de grupo* más simples son aquellos de carácter intrasujeto (en los que participa un solo grupo) o los que carecen de pretest. Se trata de una estrategia muy utilizada en la investigación retrospectiva *ex-post-facto*, en la que las variables se estudian una vez ocurrido el fenómeno o cuando no es posible manipular la variable independiente. En el ámbito que nos ocupa es frecuente que estos estudios no utilicen ni siquiera datos «propios», recogidos *ad hoc* para la investigación, sino que aprovechen los publicados en evaluaciones institucionales, de carácter regional, nacional o internacional.

Aunque tienen sólo una relación indirecta con el asesoramiento, cabe destacar aquí los abundantes trabajos empíricos sobre los factores de *eficacia escolar*. Buena parte de los trabajos vinculados a esta línea de investigación de estudios, adoptan una perspectiva fundamentalmente organizativa, muy vinculada a la gestión de la calidad de los centros escolares. Sus resultados identifican la formación continua y el asesoramiento al profesorado como uno de los factores con una influencia significativa en la calidad de los centros y en el rendimiento de los alumnos (véase, por ejemplo, Castejón, 1996; Muñoz-Repiso y Murillo, 2003). Algunos de estos estudios recopilan datos de rendimiento académico de los alumnos de un grupo-clase o centro escolar que presentan determinadas características o donde se introdujo una determinada innovación educativa. Dichos datos se comparan con los de otros centros o clases, que pueden tomarse como grupos de control. Más allá de su evidente valor exploratorio, estos diseños presentan múltiples amenazas, por lo que los resultados deben considerarse con mucha cautela.

## 3. Estudios centrados en describir y comprender las prácticas profesionales de los asesores

El enfoque anterior presta una atención menor a las situaciones naturales en las que se enmarca la práctica educativa y los procesos de asesoramiento, así como a los elementos personales y culturales que las condicionan. Contamos con numerosos trabajos que intentan, por el contrario, documentar las características de las prácticas educativas y asesoras en

ámbitos específicos, ya sea relacionados con los contenidos (Lengua, Matemáticas...), con la metodología de enseñanza (explicación verbal, aprendizaje colaborativo...), la evaluación, etc.; o bien, exploran las concepciones, pensamientos o valores que sustentan dichas prácticas. Aunque la mayoría de estos trabajos están relacionados sólo *indirectamente* con el asesoramiento y la innovación educativa, son también relevantes para el ámbito que nos ocupa, ya que todo asesoramiento debe asentarse en la comprensión más amplia y profunda posible de los sujetos y las prácticas a las que se vincula. En las páginas siguientes, no obstante, revisaremos únicamente aquellos estudios que abordan *directamente* la comprensión de las actividades de asesoramiento escolar desde la perspectiva de sus protagonistas.

### 3.1. Estudios basados en encuestas y autoinformes

El principal interés de las investigaciones que encuadramos en este segundo enfoque es documentar los elementos contextuales y mediacionales, particularmente los pensamientos y actitudes de quienes participan en los procesos de asesoramiento y cambio educativo. El medio más sencillo de explorar estos aspectos consiste en encuestar a los profesores y asesores sobre qué piensan, cómo se sienten o qué hacen en relación a las tareas de asesoramiento.

Las técnicas de recogida de datos, a partir de los informes verbales de los participantes, pueden ser diversas y varían en el grado de cuantificación de sus resultados. En lo que sigue estableceremos

una distinción entre dos subgrupos de estudios: a) los que utilizan encuestas más o menos masivas, basadas sobre todo en preguntas cerradas, para obtener información fundamentalmente cuantitativa; y, b) aquellas de orientación más cualitativa, que se centran en un número reducido de informantes a los que se les plantean preguntas abiertas, buscando una mayor «profundidad» en sus respuestas.

a) Un trabajo clásico, de referencia ineludible en este enfoque, es el informe publicado por Escudero y Moreno en 1992, acerca de las actividades de asesoramiento de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid. Combinando la aplicación de cuestionarios con entrevistas y grupos de discusión, así como el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos, los autores identificaron diferentes modelos de asesoramiento, en las que los consultores ejercen diversas funciones de mediación, facilitación y colaboración. Dichos modelos se asientan en concepciones, a menudo implícitas, sobre los fundamentos epistemológicos, las metas y las relaciones interpersonales que deben caracterizar los procesos de asesoramiento. A partir de este análisis los autores justificaron la conveniencia de asesorar de un modo colaborativo, procesual y no directivo.

Otro de los trabajos más citados en nuestro contexto fue el desarrollado por Marcelo (1997) con la intención de conocer la realidad del trabajo del asesor de formación en España y de analizar sus necesidades de formación como *formadores*. Para ello se encuestó a 166 asesores de formación de las Comunidades Autónomas de Andalucía y Canarias. Se aplicó



un cuestionario de 11 preguntas de respuestas objetivas y abiertas, así como un inventario de 60 enunciados, principalmente referidos a elementos competenciales, sobre la que los asesores debían declarar el grado de importancia percibido para su trabajo y el nivel de formación que requieren. Los resultados pusieron de manifiesto una insatisfacción sobre el tiempo que dedican al asesoramiento en los centros y al desarrollo de materiales didácticos, frente al que invierten en tareas burocráticas y de gestión; así como sobre el nivel de formación con el que parten para acometer sus funciones.

En esta misma línea, Vélaz de Medrano *et al.* (2001) combinaron la aplicación de un cuestionario de 51 preguntas (cerradas y abiertas), con la organización de grupos de discusión con una muestra de orientadores de Secundaria de Madrid seleccionada por conveniencia, para documentar qué esperan, sienten y piensan acerca de su desarrollo profesional. En total, se enviaron 297 cuestionarios y se recogieron un 37%. Además, se establecieron seis grupos de discusión de 6-7 orientadores cada uno. Entre otros resultados, los autores concluyen que el asesoramiento colaborativo es una de las tareas a las que se dedica menos tiempo y para la que los orientadores se sienten menos preparados.

Otros estudios, basados también en cuestionarios de opinión, consiguieron una tasa más elevada de respuesta. Guarro y Hernández (2002) estudiaron la naturaleza, funciones, modelos de actuación y condiciones en que se desempeñan labores de asesoramiento en diferentes servicios (equipos psicopedagógicos, centros de pro-

fesorado e Inspección) de la Comunidad Canaria. A partir de una serie de criterios de calidad del asesoramiento y sistemas de apoyo, extraído por los investigadores de la literatura especializada, se elaboró un cuestionario cerrado, con 15 preguntas de respuesta dicotómica («Mucho-bastante» o «Poco-nada») sobre lo que «se hace» y lo que «debería hacerse». Los cuestionarios fueron aplicados a una muestra de 315 profesores y asesores, de los que se recogieron el 72%. Al igual que en estudios anteriores, los propios informantes participaron en la interpretación de los resultados de los cuestionarios, mediante grupos de discusión, lo que potencia su validez. Nuevamente, las conclusiones muestran una problemática profesional de los centros de profesorado derivada de un doble «divorcio»: entre lo que los asesores piensan que deben hacer (funciones más relacionadas con los procesos de desarrollo y mejora de los centros y con la capacitación de las escuelas y el desarrollo profesional del profesorado) y lo que verdaderamente se ven obligados a hacer (el diseño y desarrollo de cursos y en la divulgación de la normativa); así como una discrepancia entre lo que los asesores creen que hacen y lo que el profesorado percibe de ellos.

Boza (2004) empleó también cuestionarios cerrados para analizar cómo perciben los orientadores de Secundaria de la provincia de Huelva sus funciones profesionales; si bien, en este caso, los análisis fueron casi exclusivamente cuantitativos. En total se aplicaron 65 cuestionarios de 53 preguntas tipo *likert* de 4 valores (83% de devoluciones), en los que se preguntaba sobre la importancia concedida y el tiempo de dedicación y preparación a 25

roles o funciones de la profesión. El instrumento fue validado por un grupo de expertos y se obtuvo la aplicación piloto que generó un índice de fiabilidad adecuado (Alfa de Crombach = 0,89). Los datos obtenidos permitieron establecer un ranking de promedios de valoración de las diferentes funciones profesionales de los orientadores. El rol más valorado ( $X=3,66$ ;  $DT=0,49$ ) y al que más tiempo se dedica ( $X=3,26$ ) fue precisamente el de «asesor de profesores»; resultado este último que no coincide con los obtenidos en los estudios anteriores.

Con una metodología similar, otras investigaciones han aportado un punto de vista complementario: el de la percepción de los asesorados (Castejón *et al.*, 2007; Anaya *et al.*, 2009). En este último trabajo se encuestó a 1.464 profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de todas las Comunidades Autónomas. Los resultados en la *Escala de Necesidades de Ayuda de los Profesores* (ENAP) revelan que las mujeres, sobre todo las de menor antigüedad, sienten una mayor necesidad de asesoramiento y que la principal demanda es la atención a la diversidad.

Un tipo de cuestionario de preguntas cerradas muy interesante, pero menos utilizado para la evaluación del pensamiento de profesores y asesores, se basa en la respuesta a *dilemas*. Las cuestiones recogen situaciones conflictivas que se producen habitualmente en los centros escolares, sobre la que los encuestados tienen que tomar y/o justificar una decisión. El análisis de las respuestas facilita acceder, no sólo a ideas u opiniones, sino también a concepciones implícitas. Además, la res-

puesta se contextualiza en la práctica docente o asesora de otros personajes, por lo que es más factible controlar el sesgo por *deseabilidad social*. Así, algunos trabajos han explorado la distancia entre las concepciones de profesores y asesores sobre aspectos específicos del aprendizaje y la enseñanza (Martín *et al.*, 2005), y particularmente sobre los procesos de inclusión educativa y atención a la diversidad (López, Martín, Montero y Echeita, 2013).

b) Otro amplio grupo de trabajos de investigación que estudian las opiniones y valoraciones verbales de asesores y profesores no se basa realmente en la aplicación de encuestas, sino más bien en técnicas de *autoinforme* con preguntas abiertas y un análisis de corte eminentemente *cualitativo*. Las más frecuentes son los grupos de discusión (Escudero y Moreno, 1992; Vélaz de Medrano *et al.*, 2001; Luque, 2005; Hernando y Montilla, 2009; Arencibia y Moreno, 2005, 2010); los cuestionarios abiertos (Vélaz de Medrano *et al.*, 2001) así como las entrevistas estructuradas (Aciego, Álvarez y Muñoz, 2005) o en profundidad (Arencibia y Moreno, 2005; Castelló y Monereo, 2005; De la Oliva, Martín y Velaz Medrano, 2005); aunque también se han utilizado otras, como los diarios (Castelló y Monereo, 2005).

Además de los estudios anteriormente comentados, cabe destacar otros tres trabajos que emplearon específicamente grupos de discusión y/o entrevistas abiertas. Arencibia y Moreno (2005) elaboraron e interpretaron un relato grupal de la experiencia de 12 asesores que regresaban a sus escuelas, después de una larga experiencia en centros de profesorado. A par-

tir de sus propias narraciones autobiográficas, generadas mediante entrevistas en profundidad y validadas posteriormente en grupos de discusión, los participantes colaboraron en la extracción de conclusiones sobre sus concepciones del asesoramiento y la construcción de su identidad profesional.

También con una metodología de discusión y en línea con lo encontrado por Boza (2004), Hernando y Montilla (2009) identificaron un listado de dificultades muy específicas de la profesión. Se concluye, además, que el asesoramiento a profesores es una de las tareas más frecuentes, sobre todo a tutores de Secundaria, si bien todavía prevalece un modelo de actuación por programas.

Aciego *et al.* (2005) entrevistaron a 21 asesores psicopedagógicos en diferentes niveles educativos. Los registros verbales fueron analizados con un procedimiento inductivo, más estructurado: fueron segmentados en proposiciones, categorizados y cuantificados. Los asesores perciben una valoración muy positiva de su labor por la comunidad, si bien señalan como principales dificultades la constante demanda de asesoramiento para la atención a la diversidad, las dificultades de implicación y coordinación con el profesorado y la escasa presencia del asesoramiento familiar.

### 3.2. Estudios basados en el análisis del discurso y el análisis de material documental

El análisis del discurso y el análisis de material documental, entre otros, sue-

len considerarse como métodos «límitrofes» a la observación directa en contextos naturales, y a menudo se combinan. La recogida de los datos puede realizarse directamente o mediante grabaciones audiovisuales. El análisis de datos suele fundamentarse en la elaboración de sistemas de categorías, elaborados a partir de procedimientos inductivos y/o deductivos.

Probablemente el modelo de análisis más completo y citado en la literatura es el de Sánchez *et al.* (1994, 1999, 2005, 2008a). Podría considerarse un modelo *mixto*, que aborda diversos niveles de análisis, desde una perspectiva deductiva e inductiva. Utilizando un complejo sistema de segmentación y categorización del discurso, los investigadores han documentado aspectos muy relevantes de la práctica educativa de profesores expertos y principiantes en diferentes ámbitos, así como en el comportamiento estratégico de los asesores (Sánchez y García, 2005). Además, han conseguido demostrar con precisión y profundidad la enorme distancia que a menudo separa aquellas prácticas educativas de las propuestas que hacen los investigadores y asesores (véase una revisión en Sánchez *et al.* 2008b; Sánchez y Mena, 2010). En uno de los estudios más interesantes en este sentido observaron las estrategias empleadas por los asesores para definir problemas y demandas de ayuda de los maestros, relacionadas con la comprensión lectora en Primaria (García *et al.*, 2003). Las transcripciones de las entrevistas de asesoramiento fueron categorizadas en cuanto al *qué* (los contenidos de asesoramiento, es decir, los problemas genéricos o específicos, enunciados); en



cuanto al *cómo* (los recursos discursivos con los que se intentaba construir un significado compartido de los problemas); en cuanto al *quién* (el grado de participación otorgado al asesorado). Los resultados mostraron que, aunque los significados que explícitamente fueron atribuyéndose a los problemas inicialmente enunciados por las maestras llegarían a aproximarse a los del marco teórico de referencia del asesor, no parece que se alcanzara una misma visión de las dificultades de comprensión lectora; lo que probablemente impediría una negociación operativa de los cambios y las necesidades de ayuda. En parte, esto pudo deberse a la escasez de estrategias de catalogación y reformulación de problemas; en parte, al reducido nivel de participación de las maestras en dicho proceso.

Una adaptación del modelo de análisis del *qué* y el *quién* ha servido también para describir y cuantificar los cambios en la práctica educativa de profesores de Historia a lo largo de un proceso de asesoramiento (Lucero y Montanero, 2008). Para ello se utilizaron *mapas multicausales* que representaban diferentes aspectos de la organización, el orden, la coherencia y la participación de los estudiantes de Secundaria en la explicación de los contenidos históricos. Aunque todos los profesores desarrollaron episodios expositivos en los que los fenómenos históricos se explicaban como un complejo entramado de causas y consecuencias, relativamente ordenado, apenas ayudaron a sus alumnos a «penetrar» en la comprensión de las relaciones causales. En este aspecto no se detectaron cambios durante el proceso de asesoramiento.

Castelló y Monereo (2005) proponen un modelo más simple de análisis del discurso de los asesores, a partir de entrevistas en la que describen su actuación en un caso concreto. El discurso se segmenta en torno a tres sucesos o momentos del asesoramiento: planificación, intervención y evaluación; en cada uno se analizan cinco categorías de la representación del contexto en la mente del asesor: conceptualización del problema, atribución de la intencionalidad, objetivos de la intervención, estrategias e indicadores de evaluación. Los resultados ponen de manifiesto las dificultades para mantener una visión contextual y auténticamente colaborativa cuando surgen dificultades inesperadas en el trascurso de la intervención, así como algunas concepciones implícitas de los asesores al respecto.

De la Oliva *et al.* (2005) combinaron la entrevista a orientadores con el análisis de material documental, utilizando las dimensiones, categorías e indicadores del modelo de evaluación global de Stufflebeam y Skinfeld (CIPP) (1988). Los resultados muestran nuevamente la dificultad de llevar a la práctica un modelo de asesoramiento colaborativo, aunque los orientadores se adscriban mayoritariamente a él, particularmente en el asesoramiento a los procesos de aprendizaje.

Por su parte Onrubia y Lago (2008) han desarrollado un modelo propio para el análisis de otros aspectos que caracterizan a los procesos de asesoramiento. La investigación combinaba un análisis documental del contenido de las pruebas y materiales de evaluación de seis de sus alumnos, con el análisis del discurso ver-

bal registrado durante el proceso de calificación del alumnado (*pensamiento en voz alta*) y durante las entrevistas de asesoramiento. Dentro de cada una de estas entrevistas, se comienza identificando los *segmentos* que la forman en torno a una tarea y contenido de asesoramiento. Posteriormente, dichos segmentos eran categorizados, en función de la fase, el procedimiento de asesoramiento y el contenido de mejora trabajado.

Los autores proponen también un procedimiento sistemático original para evidenciar *mejoras significativas* en las prácticas educativas, objeto de asesoramiento. Después de categorizar los contenidos de mejora que se esperan teóricamente del asesoramiento se establece una serie de criterios operacionales que permiten delimitar en qué grado se consiguen en la práctica posterior de los profesores. En función de la cuantificación de esos indicadores o elementos después del asesoramiento se valoran la significatividad de las mejoras en una escala de tres valores. Así por ejemplo, para el contenido de mejora «utilizar de manera formalizada instrumentos de registro del aprendizaje de contenidos actitudinales» que se abordó en varias ocasiones a lo largo de las entrevistas de asesoramiento, se establecieron tres indicadores de mejora: la explicitación de los contenidos a evaluar, la formalización de una escala de valoración de esos contenidos y el uso del instrumento en distintas actividades de evaluación. Dado que se constató que uno de los profesores participantes realizó estos tres comportamientos después del asesoramiento, se consideró que se había producido una «Mejora muy significativa».

### 3.3. Estudios basados en la observación participante

La metodología *etnográfica* ofrece otras alternativas metodológicas que combinan alguna de las técnicas anteriores, con un enfoque esencialmente cualitativo y con una implicación explícita del investigador en la recogida de datos. Los trabajos más citados se basan principalmente en la elaboración de relatos o registros narrativos de lo observado en el aula o en situaciones de asesoramiento. La observación participante permite obtener información de gran riqueza y profundidad acerca de los diversos contextos que influyen en los procesos de asesoramiento, sin desdeñar aquellos otros factores no directamente observables, relacionados con las actitudes, pensamientos, sentimientos o percepciones de los participantes.

Uno de los mejores ejemplos, centrado específicamente en el asesoramiento, es el estudio de Sánchez (2000), en el que el investigador acompañó durante varios meses a diferentes orientadores en todas sus entrevistas de asesoramiento, anotando incidentes, comportamientos y expresiones verbales de los asesores en torno a cuatro momentos o estrategias de asesoramiento: la creación del contexto de colaboración, la delimitación del problema, la construcción de soluciones y la supervisión. De este modo se delimitaron una serie de *estrategias verbales de asesoramiento* y de *obstáculos* que ayudan a explicar el *desencuentro* personal que a menudo se trasluce en las entrevistas entre asesor y profesores. Entre ellos cabe destacar la *desconfianza* que muchos orientadores manifestaban respecto de la demanda de los profesores; así como el *ex-*

ceso de responsabilización respecto a los problemas escolares, hasta el punto de llegar a bloquear las relaciones de colaboración con los asesorados.

### 4. Conclusiones y limitaciones

En las páginas anteriores hemos revisado una selección de más de una treintena de trabajos empíricos publicados a lo largo de los últimos 20 años sobre asesoramiento al profesorado de la educación obligatoria en el sistema educativo español. Se trata de un ámbito de investigación fuertemente condicionado por su contexto: por una idiosincrasia normativa, profesional y cultural, que en ocasiones se interpreta *como problemática*, a diferencia de otros sistemas y niveles educativos. De ahí que el foco de esta revisión no incluya la extensa literatura sobre el asesoramiento educativo en otros países, ni la investigación sobre la formación y el asesoramiento en la Educación Superior. Esta peculiaridad se pone particularmente de manifiesto en la predominancia de investigaciones interesadas en estudiar la percepción que asesores y profesores tienen de los roles y tareas de asesoramiento, sus modelos de actuación y las dificultades que acompañan a su labor profesional. A continuación discutiremos algunas de las principales conclusiones al respecto, así como las limitaciones derivadas de las diversas opciones metodológicas empleadas en esta línea de investigación.

A diferencia de la investigación en Educación Superior, cabe destacar, en primer lugar, la escasez de trabajos explícitamente interesados en analizar la influencia de las actividades de asesora-

ramiento en la práctica educativa de los profesores o en el resultado de aprendizaje de los estudiantes en las etapas de la educación obligatoria. Algunos de estos pocos trabajos han encontrado evidencias de los efectos positivos (aunque muy limitados) de actividades de formación y asesoramiento en la mejora de determinadas habilidades docentes (Sánchez *et al.*, 1996; Montanero *et al.*, 2008; Onrubia y Lago, 2008) o asesoras (García y Sánchez, 2007).

La carencia de estudios experimentales o cuasiexperimentales relacionados *directamente* con el asesoramiento se relaciona, en parte, con las dificultades metodológicas que acompañan a este tipo de diseños. En el caso de los diseños multigrupo no es fácil conseguir muestras suficientemente amplias de profesores, aún menos de asesores, así como la asignación aleatoria a diversas condiciones experimentales. Cuando se analizan los resultados de aprendizaje derivados de un determinado método o actividad de asesoramiento en un centro escolar, por ejemplo, puede ser muy complicado deshacer los grupos-clase naturales para asignar aleatoriamente a los profesores o los alumnos a diferentes condiciones de asesoramiento; así como garantizar la ausencia de aprendizaje derivado de enseñanzas ajenas a la investigación, si esta se desarrolla durante un periodo relativamente largo.

La principal limitación metodológica de los diseños de serie temporal se relaciona con el bagaje previo y la experiencia que los asesorados van acumulando durante el desarrollo del estudio. Para com-

pensar estas variables extrañas es importante que se realicen muchas evaluaciones antes y después de las actividades de asesoramiento, lo que puede resultar una tarea ingente (Lucero y Montanero, 2008). Idealmente, debería retirarse la variable independiente durante la secuencia, para valorar si los datos de la dependiente vuelven al estado inicial. Esto plantea una enorme dificultad en este campo de investigación, debido a que los efectos de un determinado método de instrucción o de asesoramiento no suelen ser *reversibles*, es decir, dejan un importante «residuo» en los sujetos que lo reciben.[1]

Al margen de las dificultades metodológicas que acabamos de reseñar, cabe también suponer que los investigadores desconfían de la posibilidad de realizar generalizaciones a partir de los datos obtenidos en estudios experimentales sobre asesoramiento, al igual que ocurre en otros ámbitos de las ciencias de la educación (Larose, Grenon, Bourque y Bédard, 2011). Los procesos de asesoramiento están especialmente imbuidos de elementos contextuales y culturales. Las metas educativas que se plantean los profesores y asesores son inevitablemente subjetivas: deben ser construidas y definidas por cada profesor a partir de la reflexión sobre su propia práctica (Schön, 1987). Con estas premisas, en lugar de tratar de demostrar la supuesta eficacia de determinadas modalidades de asesoramiento, los investigadores parecen más interesados en describir y comprender las actividades de asesoramiento desde la perspectiva de los actores: qué saben, piensan o dicen hacer los asesores y los profesores implicados.

Desde un punto de vista metodológico, hemos podido constatar que la mayoría de estas investigaciones adoptan diferentes técnicas de *encuesta* mediante cuestionarios de preguntas cerradas a muestras relativamente amplias de profesionales. Algunos de estos trabajos coinciden en mostrar una concentración de las demandas en la atención a la diversidad (Boza, 2001; Anaya *et al.*, 2009; Aciego *et al.*, 2005). En otros se detecta la percepción de una insuficiente dedicación a las tareas de asesoramiento a profesores (Marcelo, 1997; Boza, 2001; Vélez de Medrano *et al.*, 2001). Este último resultado no coincide con lo encontrado en estudios más recientes (Boza, 2004; Hernando y Montilla, 2009), aunque sí en cuanto al reconocimiento de su importancia y especial dificultad.

La principal limitación de este método es que, por sí solos, los cuestionarios y autoinformes son poco fiables para describir o comparar las prácticas de asesoramiento, dado que frecuentemente los informantes no hacen lo que dicen hacer; en parte debido a un sesgo de deseabilidad social, en parte a una falta de conciencia sobre ciertos componentes de su propia práctica (Sánchez y Mena, 2010). Por otro lado, algunos artículos ofrecen muy poca información del procedimiento de elaboración de los cuestionarios o registran una baja tasa de devolución (Vélez de Medrano *et al.*, 2001). Esta última limitación puede llegar a sesgar los resultados cuando los asesores que contestan los cuestionarios comparten actitudes, en relación al objeto de evaluación, que los diferencian de aquellos que no muestran interés en responder.

Como alternativa es frecuente que los investigadores triangulen los resultados de sus encuestas con otras técnicas de autoinforme basadas en dilemas o en cuestiones abiertas que permiten soslayar algunas de las anteriores limitaciones. Los datos obtenidos han ayudado a comprender las diferentes concepciones de los asesores y profesores en torno al asesoramiento y la práctica educativa, así como algunos obstáculos que explican la discrepancia entre importancia percibida y dedicación a las tareas asesoras en los centros educativos (Escudero y Moreno, 1992; Arencibia y Moreno, 2005; Oliva *et al.*, 2005; Martín *et al.*, 2005; López *et al.*, 2013).

En algunos de estos estudios se realiza una interpretación rigurosa y objetiva del material verbal registrado en las entrevistas y grupos de discusión (véase por ejemplo, Aciego *et al.*, 2005). Otros, en cambio, no proporcionan suficiente información sobre dicho procedimiento, lo que plantea el riesgo de que las conclusiones estén sesgadas por las expectativas o concepciones del propio investigador.

En los últimos años se vislumbra un creciente interés por los *estudios de caso* que, entre otras, emplean técnicas de observación y *análisis del discurso* para obtener información sobre lo que piensan y hacen los asesores. Lo que interesa en la mayoría de estos trabajos es estudiar en detalle uno o varios casos concretos para desarrollar un modelo comprensivo, lo más completo posible, de su situación y los contextos en que los procesos de asesoramiento cobran sentido. Los resultados aportan también información relevante

para entender las dificultades de asesoramiento a los profesores, particularmente en lo que se refiere a generar procesos de colaboración. Algunos de los trabajos empíricos revisados han podido documentar, no sólo los «desencuentros» con los profesores (Sánchez, 2000), sino también la distancia entre sus propuestas y la práctica educativa (García *et al.*, 2003; Sánchez *et al.*, 2008b; Lucero y Montanero, 2008) y las estrategias verbales que los asesores emplean para acometer estas dificultades (Sánchez, 2000; Sánchez y García, 2005; García y Sánchez, 2007; Onrubia y Lago, 2008). Los resultados de estas investigaciones ayudan a comprender por qué los profesores necesitan tantas oportunidades a lo largo de un dilatado periodo de asesoramiento para tomar conciencia de lo que ellos mismos piensan, para reformularlo y contrastarlo con nuevas ideas y acciones de cambio.

Uno de los principales riesgos de esta metodología se relaciona con la *reactividad* de los participantes cuando son grabados. Dado que la interpretación se basa en un proceso de segmentación y categorización del discurso, otra amenaza deriva del propio sistema de categorías, cuya elaboración puede estar sesgado por las propias concepciones del investigador o sobre lo que espera encontrar en los registros que se analizan.

A pesar de estas limitaciones, parece necesario continuar concentrando los esfuerzos de investigación en la *observación* de la práctica asesora, así como las razones que favorecen o dificultan el cambio educativo. Dicha investigación no debería circunscribirse únicamente a si-



tuaciones de asesoramiento más o menos individual. Una perspectiva todavía escasamente abordada en estudios empíricos se relaciona con las estrategias de asesoramiento *organizativo* a equipos formales e informales de profesorado, en el marco de los procesos de gestión de la calidad educativa y desarrollo del currículo de los centros.

**Dirección para la correspondencia:** Manuel Montanero. Facultad de Educación. Campus Universitario. 06071, Badajoz. Email: mmontane@unex.es.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 7. I. 2014.

## Notas

- [1] Una alternativa consiste en realizar las mismas evaluaciones en un grupo de control sin asesoramiento. Otra alternativa consiste en observar también a los mismos sujetos en variables o tareas no directamente relacionadas con las actividades de asesoramiento, y que, por lo tanto, no deberían mejorar en la misma medida que las tareas «asesoradas».

## Bibliografía

- ACIEGO, R., ÁLVAREZ, P. y MUÑOZ, M. C. (2005) Análisis del rol profesional del asesor psicopedagógico: una visión desde la práctica, *Cultura y Educación*, 17:1, pp. 35-52.
- ANAYA, D., SUÁREZ RIVEIRO, J. M. y PÉREZ GONZÁLEZ, J. C. (2009) Necesidades de asesoramiento o ayuda de expertos demandadas por el profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, *Revista de Investigación Educativa*, 27:2, pp. 413-425.

- ARENCEBIA, J. S. y MORENO, J. M. (2005) The return of the prodigal son: the experience of support agents of their return from Teachers' Centers to school, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18:4, pp. 507-525.
- ARENCEBIA, J. S. y MORENO, J. M. (2010) La innovación educativa en España desde la perspectiva de grupos de discusión: el caso de la Comunidad Autónoma de Canarias, *Profesorado*, 14:1, pp. 14-32.
- BOLÍVAR, A. (2000) *Los centros educativos como organizaciones que aprenden* (Madrid, Santillana).
- BOZA, A. (2001) Los equipos de orientación de sector. Funciones y modelos de intervención, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 12:21, pp. 50-71.
- BOZA, A. (2004) Evaluación de roles de los orientadores de educación secundaria, *Revista de Investigación Educativa*, 22:2, pp. 311-326.
- BOZA, A., TOSCANO, M. O. y SALAS, M. (2007) ¿Qué es lo que hace un orientador?: Roles y funciones del orientador en educación secundaria. XXI, *Revista de Educación*, 9, pp. 111-131.
- CASTEJÓN, L. (1996) *Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: modelos y factores* (Alicante, Club Universitario).
- CASTEJÓN, L., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S., NÚÑEZ, J. C. y GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. (2007) El asesoramiento psicoeducativo en el desarrollo de la escuela inclusiva: a propósito de los alumnos tartamudos, *Cultura y Educación*, 19:1, pp. 5-16.

- CASTELLÓ, M. y MONEREO, C. (2005) Análisis de contextos de asesoramiento. Ayudando a redescubrir la representación de los problemas, en MONEREO, C. y POZO, J. I. (eds.) *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (Barcelona, Graó) pp. 323-340.
- COBEN, S. S., THOMAS, C. C., SATTLER, R. O. y MORSINK, C. V. (1997) Meeting the challenge of consultation and collaboration: developing interactive teams, *Journal of Learning Disabilities*, 30:4, pp. 427-432.
- DE LA OLIVA, D., MARTÍN, E. y VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2005) Caracterización de los modelos de intervención psicoeducativa en centros de educación secundaria, en C. MONEREO, C. y POZO, J. I. (eds.) *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (Barcelona, Graó) pp. 55-67.
- DOMINGO, J. (ed.) (2012) *El asesoramiento a los centros educativos* (Barcelona, Octaedro).
- DOMINGO, J. (2003) El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. *Profesorado*, 7:1 y 2.
- ESCUADERO, J. M. y MORENO J. M. (1992) *El asesoramiento a los centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid* (Madrid, Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid).
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (eds.) (1997) *Teacher development and educational change* (Londres, The Falmer Press).
- GARCÍA, R. y SÁNCHEZ (2007) El desarrollo profesional de los asesores psicopedagógicos, *Infancia y Aprendizaje*, 30:4, pp. 499-522.
- GARCÍA, R., ROSALES, J. y SÁNCHEZ (2003) El asesoramiento psicopedagógico como construcción de significados compartidos: un estudio sobre su dificultad, *Cultura y Educación*, 15:2, pp. 129-148.
- GUARRO, A. y HERNÁNDEZ, V. (2002) El apoyo externo a los centros educativos: necesario e incomprendido, *Educar*, 30, pp. 121-138.
- HERNANDO, A. Y MONTILLA, M. V. C. (2009) El estudio de los roles y funciones de los orientadores de Secundaria utilizando la técnica de los grupos de discusión, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20:1, pp. 29-38.
- LAGO, J. R. y ONRUBIA, J. (2008) Una estrategia general de asesoramiento para la mejora de la práctica educativa, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12:1, pp. 1-13.
- LAROSE, F., GRENON, V., BOURQUE, J. y BÉDARD, J. (2011) Análisis de la práctica docente y construcción de un referente de competencias profesionales, **revista española de pedagogía**, 248, pp. 81-99.
- LÓPEZ, M., MARTÍN, E., MONTERO, N. y ECHEITA, G. (2013) Concepciones psicopedagógicas sobre los procesos de inclusión educativa: variables que las modulan y perfiles que las agrupan, *Infancia y Aprendizaje*, 36:4, pp. 455-472.
- LUCERO, M. y MONTANERO, M. (2008) La explicación multicausal en el aula de historia. Tres experiencias de asesoramiento psicopedagógico, *Infancia y Aprendizaje*, 31:1, pp. 45-65.
- LUQUE, A. (2005). ¿Imprescindibles o desconectados? Sentimiento de competencia y necesidades de formación de los orientadores en los

departamentos de orientación, en MONEREO, C. y POZO, J. I. (eds.) *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (Barcelona, Graó) pp. 221-239.

MARCELO, C. (1999) La Formación de los Formadores como espacio de trabajo e investigación: dos ejemplos, *Siglo XXI Revista de Educación*, 1, pp. 33-57.

MARCELO, C. (1997) ¿Quién forma al formador?, *Revista de Educación*, 313, pp. 249-278.

MARTÍN, E., POZO, J. I., CERVI, J., PECHARRO-MÁN, MATEOS, M., PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P. y MARTÍNEZ, P. (2005) ¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que los profesores acerca de la enseñanza y el aprendizaje?, en MONEREO, C. y POZO, J. I. (eds.) *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (Barcelona, Graó) pp. 69-88.

MEC (1990) *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica* (Madrid, Dirección General de Renovación Pedagógica).

MONEREO, C. y POZO, J. I. (2005) *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (Barcelona, Graó).

MONEREO, C. y SOLÉ, I. (eds.) (1996) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (Madrid, Alianza).

MONTANERO, M. (2008) *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (Cáceres, Universidad de Extremadura).

MONTANERO, M., LUCERO, M. y MÉMDEZ, J. M. (2008) Enseñanza de contenidos históricos mediante diagramas multicausales, **revista española de pedagogía**, 239, pp. 27-48.

MUÑOZ-REPISO, M. y MURILLO, F. J. (eds.) (2003) *Mejorar las escuelas, mejorar los resultados. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar* (Bilbao, Mensajero).

MURILLO, J. (2003) Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1:1, pp. 54-76.

NIETO, J. M. y PORTELA, A. (2006) Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación, *Revista de Educación*, 339, pp. 77-96.

NIETO, J. y PORTELA, A. (2008) La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas, *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12:1, pp. 1-26.

ONRUBIA, J. y LAGO, J. R. (2007) Asesoramiento psicopedagógico y mejora de las prácticas de evaluación, *Infancia y Aprendizaje*, 31:3, pp. 363-383.

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

SÁNCHEZ, E. y GARCÍA, R. (2005) Sobre la noción de asesoramiento colaborativo: lo que se dice y lo que se hace, en MONEREO, C. y POZO, J. I. (eds.) *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (Barcelona, Graó) pp. 29-54.

SÁNCHEZ, E., GARCÍA, R., ROSALES, J., DE SIXTE, R. y CASTELLANO, N. (2008a) Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se

consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? *Revista de Educación*, 346, pp. 105-136.

SÁNCHEZ, E., GARCÍA, R., SIXTE, R., CASTELLANO, N. y ROSALES, J. (2008b) El análisis de la práctica educativa y las propuestas instruccionales: integración y enriquecimiento mutuo, *Infancia y Aprendizaje*, 31:2, pp. 233-258.

SÁNCHEZ, E. y MENA, J. J. (2010) Hablamos de lo que no existe; y de lo que existe, no hablamos, *Infancia y Aprendizaje*, 33:2, pp. 185-197.

SÁNCHEZ, E. y ROSALES, J. (1996) La formación del profesorado en habilidades discursivas, *Infancia y Aprendizaje*, 74, pp. 119-137.

SCHÖN, D. A. (1987) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (Barcelona, Paidós).

SCHULTE, A. C. y OSBORNE, S. S. (2003) When Assumptive Worlds Collide: A Review of Definitions of Collaboration in Consultation, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14:2, pp. 109-138.

VÉLAZ DE MEDRANO, C., REPETTO, E., BLANCO, A., GUILLAMÓN, J. R., NEGRO, A., TORREGO, J. C. y GONZÁLEZ, A. (2001) El desarrollo profesional de los orientadores de educación secundaria: análisis de necesidades y prospectiva, *Revista de Investigación Educativa*, 19:1, pp. 199-220.

ZABALZA, M. A. (2006) Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado, *Revista de Educación*, 340, pp. 19-86.

## Resumen:

### La investigación sobre el asesoramiento educativo en España: una revisión de su metodología y resultados empíricos

En este trabajo se presenta una revisión de los trabajos empíricos publicados a lo largo de los últimos 20 años sobre asesoramiento en el contexto del sistema educativo español, sus principales resultados y limitaciones metodológicas. Se constata un predominio de investigaciones que tienen como objetivo, no tanto explicar la eficacia, cuanto describir y comprender las actividades de asesoramiento desde la perspectiva de sus actores, a partir de encuestas y autoinformes de diverso tipo. Los resultados de estos trabajos coinciden en la percepción de la importancia y especial dificultad de las tareas de asesoramiento a profesores. También descubren los modelos de actuación y las concepciones que las sustentan. Por otro lado, se pone de manifiesto un creciente interés por los *estudios de caso* que describen lo que piensan y hacen los asesores, mediante técnicas de observación y *análisis del discurso*. Esta línea de investigación ha permitido documentar algunas de las principales dificultades del asesoramiento colaborativo, así como las estrategias que los asesores emplean para acometerlas.

**Descriptor:** Asesoramiento educativo, orientación educativa, métodos de investigación.

**Summary:**

**The research on school consultation in Spain: A review of its methodology and empirical results**

In this paper we present a review of published empirical studies over the last 20 years on consultation in the context of the Spanish education system, its principal results and methodological limitations. A predominance is noted of investigations whose objective is not so much to explain efficacy, but rather to describe and understand consultation activities from the perspective of those conducting them, based on surveys and self-reports of various types. A considerable part of

the results of these studies coincide in that they show the perception of importance and special difficulty of teacher consultation. They also show the implicit models and conceptions. Additionally, they highlight a growing interest in *case studies* which report what consultants think and do, by means of observation techniques and *discourse analysis*. This line of investigation has permitted the documentation of some of the main difficulties of collaborative consultation, and of strategies used by consultants to overcome them.

**Key Words:** School Consultation, educational guidance, research methods.