



**ASESORAMIENTO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA**  
**Análisis de las intervenciones de un asesor en interacción con una docente**

**PEDAGOGIC ADVISE FOR THE TEACHING OF READING**  
**Analysis of interventions of an advisor in interaction with a teacher**

**Pablo Rosales**<sup>1</sup>  
pablounrc@yahoo.com.ar

**Ivone Jakob**<sup>2</sup>  
ijjakob@hotmail.com

**Paola Vanesa Ripoll**<sup>3</sup>  
paolaripoll82@yahoo.com.ar

**Luisa Pelizza**<sup>4</sup>  
lpelizza@hum.unrc.edu.ar

Facultad de Ciencias Humanas  
Universidad Nacional de Río Cuarto

**Resumen**

El artículo presenta resultados parciales del proyecto “Asesoramiento para la enseñanza de la lectura y la escritura” (Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de Río Cuarto) que investiga las intervenciones que despliegan asesores didácticos en relación con los problemas que supone la enseñanza de la lectura y la escritura, en distintos niveles educativos. En esta oportunidad se presentará el análisis del proceso de asesoramiento seguido para enseñar *estrategias de lectura* en una secuencia didáctica para un 5to. grado de nivel primario. Se concibe al asesoramiento como un proceso que implica la resolución conjunta de problemas y la creación de una relación de colaboración. Se trata de un proceso que comprende las fases de definición

de los problemas, construcción de soluciones y evaluación de su implementación. La investigación, cualitativa con modalidad de estudio de caso, focaliza el análisis de las intervenciones del asesor observadas a partir de las interacciones con la docente en las sesiones de trabajo. El análisis de los datos permite identificar ciertas intervenciones recurrentes que inciden positivamente en el proceso de asesoramiento: definir problemas gradualmente, promover un contexto conceptual compartido, valorar los aportes del asesorado integrándolos en los acuerdos construidos, sostener los intercambios pertinentes y conducir el proceso promoviendo la participación del docente. En el singular contexto observado, las intervenciones del asesor configuran un proceso caracterizado por la equidad y el equilibrio en los intercambios y la construcción conjunta de las soluciones.

**Palabras clave:** Asesoramiento didáctico - Enseñanza – Lectura - Intervenciones

### **Abstract**

The article presents partial results of the project “Pedagogic advise for the teaching of reading and writing” (SeCyT-UNRC) which investigates the interventions displayed by pedagogic advisors regarding problems that emerge in relation to the teaching of reading and writing in different educational levels. In this paper we share the analysis of the advising process developed to teach reading strategies in a didactic sequence designed for 5<sup>th</sup> grade primary school. The advising process is conceived as one that involves the dimensions of problem solving and the creation of a collaborative relation. This is a process that includes the phases of: the definition of problems, the finding of solutions and the evaluation of implementation of such solutions. This research, qualitative in nature and developed as a case study, places its focus in the analysis of the interventions carried out by the advisor observed in the context of the interactions with the teacher in the working sessions. The analysis of the data allows for the identification of certain recurrent interventions which positively affect the advising process: defining the problems gradually, promoting a shared conceptual context, valueing the contributions of the person being advised integrating them to common agreements, sustaining the relevant exchanges and conducting the whole process promoting the active participation of the teacher. In the specific context observed, the advisor’s interventions shape up a process characterized by equality and balance in the exchange and the cooperative construction of possible solutions.

**Keywords:** Pedagogic advice - Teaching - Reading - Interventions

**Recepción:** 31-10-2017

**Aceptación:** 12-04-2018

*Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 5 (9)*

## INTRODUCCIÓN

El asesoramiento educativo es una actividad que pueden desarrollar distintos profesionales, entre ellos especialistas en educación, en didáctica, psicopedagogos y docentes, y puede vincularse a problemas diversos tales como: la planificación de propuestas de enseñanza en diferentes áreas curriculares, la selección y secuenciación de contenidos, la selección de formas de enseñanza y su desarrollo en las situaciones particulares de cada aula, el diseño y desarrollo de proyectos institucionales, la coordinación de roles o funciones dentro de la institución escolar, etcétera.

Considerarlo como objeto de estudio permitiría esclarecer algunas condiciones en que se desarrolla esta tarea, y con ello reflexionar acerca de las intervenciones desarrolladas, al mismo tiempo que aportar conocimientos específicos a un campo no suficientemente conceptualizado. Esta necesidad es señalada por Sánchez y García (2005): “Tenemos relativamente claro cómo debe ser el papel del orientador, pero nuestro conocimiento sobre lo que realmente constituye el curso de su actividad profesional es más bien escaso” (2005, p.29). Coincidentemente, Monereo y Pozo (2005) advierten que no abundan las investigaciones sobre el trabajo cotidiano que realizan los asesores.

El proyecto en el que se enmarca esta comunicación<sup>5</sup> pretende aportar a este campo de conocimientos, al indagar las intervenciones que despliegan los asesores para favorecer la construcción de una visión compartida y la resolución colaborativa de los problemas que supone la enseñanza de la lectura y la escritura, en distintos niveles educativos. En particular, en esta oportunidad se presentarán resultados parciales referidos a un proceso de asesoramiento para la enseñanza de estrategias de lectura dentro de una secuencia didáctica del dominio de las Ciencias Sociales, en un 5to. grado de nivel primario.

## 1. Marco teórico

### 1.2. El asesoramiento como un proceso colaborativo de resolución de problemas

Desde el marco conceptual que asumimos se concibe al asesoramiento como una práctica colaborativa, es decir, como una actividad en la que se trabaja de manera conjunta siguiendo un propósito: “Alcanzar una meta u objetivo relevante y compartido, a través de ciertos medios o acciones que habrán de disponerse de forma coordinada según las posibilidades de las distintas partes implicadas” (Sánchez y García, 2005, p.30).

Además, esa acción conjunta implica, por un lado, que la intervención del asesor resulta necesaria y, por el otro, que el asesorado se apropia progresivamente de las acciones desarrolladas inicialmente entre ambos. En palabras de Sánchez y García (2005):

Se admite que esa actividad no podría llevarse a cabo sin el concurso, la mediación o el apoyo de quien asesora, y que ese apoyo del asesor y la acción conjunta desplegada gracias a su concurso, podrá ser con el tiempo incorporada–interiorizada–por el asesorado. (Sánchez y García, 2005, p.30).

Para el caso que nos ocupa, el asesoramiento en contextos de educación, Nieto Cano (2001) plantea que se trata de un servicio indirecto, puesto que no incide directamente sobre los alumnos de la institución educativa, aunque guarda relación con los objetivos específicos que se persiguen. En esta misma línea, para Monereo y Pozo (2005) se trata de prácticas dirigidas a alguien que, a su vez, se espera promueva actividades de aprendizaje en otro; en consecuencia, asesorar en educación implica ayudar a mejorar las formas de enseñar y aprender. Además, las situaciones de ayuda se orientarán a:

Adoptar la forma típica de un proceso de resolución de problemas de carácter interactivo (West e Idol, 1987; Dustin, 1992). Y esta última cualidad es esencial puesto que, cuando se establece una relación entre profesionales, no solo entran en juego elementos estrictamente técnicos o laborales, sino también e inevitablemente, aspectos psicosociales dependientes de los sujetos. (Nieto Cano, 2001, p.149).

En una dirección similar, Rodríguez Romero (2001) plantea que el asesoramiento consiste en una interacción bidireccional dedicada a la ayuda; que no limita la capacidad de elección y decisión de la parte asesorada (individuos, grupos o instituciones); que involucra un trabajo sobre la base de acuerdos negociados y en el que la resolución de problemas va acompañada de la capacitación para enfrentarse con éxito a problemas similares.

Retomando varios de los rasgos señalados, se acuerda en concebir al asesoramiento como un proceso colaborativo de resolución de problemas, del cual deben responsabilizarse, conjuntamente, tanto el asesor como el asesorado (García, Rosales y Sánchez, 2003). Esta concepción alude a dos dimensiones diferentes aunque íntimamente relacionadas: el proceso de resolución conjunta de problemas y la creación de una relación de colaboración (Sánchez Miguel, 2002). La primera dimensión, de carácter cognitivo, consiste en construir una representación mental de un estado deseado y en la búsqueda de medios para alcanzarlo. La segunda dimensión tiene tanto un rasgo cognitivo como otro motivacional y emocional.

Por una parte, el proceso de resolución de problemas contiene tres grandes fases: a) definición de los problemas que se han de afrontar y de las metas que se plantearán respecto de su solución, esto es, la construcción del espacio del problema; b) búsqueda de alternativas viables de solución para resolver los problemas de manera estratégica, incluyendo la selección y organización de los medios para alcanzar las metas definidas; c) evaluación de la puesta en práctica de esas soluciones, reformulando si es necesario las metas de cambio inicialmente planteadas (Sánchez Miguel, 2002; García, Rosales y Sánchez, 2003).

Por otra parte, en la construcción de la relación de colaboración se trata de:

Propiciar las condiciones interpersonales y personales necesarias para que ese trabajo conjunto de resolución de problemas pueda tener lugar. De manera más específica, parece obvio que las personas implicadas en la definición conjunta de un problema deben respirar un clima de aceptación, valoración y confianza que les anime a expresar su visión y admitir, si se viera necesario, la necesidad de revisarla. (Sánchez Miguel, 2002, p.54).

Además, esta relación de colaboración permite que la resolución del problema sea efectivamente concebida como un acto conjunto de construcción en la medida en que:

Al asesorado se le permita asumir toda la responsabilidad de la que sea capaz y se le anime a intervenir en cada paso que se vaya dando. Así, a medida que el proceso avance (o a medida que, en ocasiones futuras, se siga prestando ayuda al mismo profesor), el asesor podrá ir reduciendo su participación en cada una de las fases del proceso para que los profesores puedan ir asumiéndolas hasta llegar a hacerlo plenamente. (García, Rosales y Sánchez, 2003, p.131).

Particularmente relevante para este proyecto de investigación resulta esclarecer ciertas intervenciones que en el asesoramiento permiten construir significados compartidos en torno de aquellos problemas que se asuman como de mutuo interés por solucionar. Monereo y Castelló (2004) conciben al asesoramiento como un proceso de representación conjunta de contextos problemáticos. Los autores entienden por contexto a la generación de:

Un nuevo texto nacido de la confrontación y transformación de otros textos, es decir, de distintas representaciones y discursos elaborados sobre un mismo suceso por diferentes actores. Este nuevo texto puede integrar totalmente, en el mejor de los casos, los textos individuales y erigirse como un con-texto compartido, o en cambio subsumir parcialmente esos textos, creándose un contexto problemático. (Monereo y Castelló, 2004, p.75).

Si el proceso de asesoramiento involucra a los discursos y a sus significados, se requiere que quien lo conduzca desarrolle y domine ciertas habilidades comunicativas y de interacción social a fin de poder intervenir adecuadamente en el entramado de relaciones sociales propio del sistema escolar.

## **1.2. El asesoramiento didáctico**

Dentro de las actividades de asesoramiento educativo podemos recortar un tipo de asesoramiento dirigido al subsistema didáctico, esto es, un ámbito en el que acontecen las interacciones entre quienes enseñan, quienes aprenden, los conocimientos que son enseñados y los conocimientos que son aprendidos. Estos intercambios están contextualizados en una organización, en consecuencia, no se pueden desconocer los sistemas de significados, la cultura escolar, las relaciones interpersonales de la escuela,

las normas y condiciones sociales que rigen para la vida escolar. El propósito del asesoramiento didáctico sería entonces ayudar a los docentes para que ofrezcan aquellas condiciones didácticas que acuerden en considerar las más adecuadas para los alumnos a los que les enseñan, en el contexto escolar en el que unos y otros se desenvuelven.

Ripoll (2007) sintetiza diversos planteos que permiten concebir una doble tarea en el proceso de asesoramiento. En efecto, el asesor no se ocupa solo de transmitir conocimientos didácticos, sino que se compromete en acompañar a los asesorados para que sean ellos quienes se apropien significativamente, de modo reflexivo y crítico, de los saberes disponibles con el propósito de favorecer la transformación de las prácticas educativas a fin de resolver los problemas de los cuales han acordado ocuparse. Esta doble tarea, formativa y de orientación, involucra tanto al asesor como al docente en la revisión y dominio de saberes conceptuales y de procedimientos. En otras palabras, el proceso de asesoramiento didáctico involucra tanto la comprensión intelectual de determinados planteos sobre los contenidos, la enseñanza y el aprendizaje, como el desarrollo de esos planteos en la práctica cotidiana de las aulas.

Más allá de esta breve sistematización, hay que decir que el asesoramiento didáctico, como manifestábamos respecto del asesoramiento educativo, no suele ser un proceso suficientemente conceptualizado y tampoco reconocido por la normativa del sistema educativo en tanto cargo interno a la organización escolar. Lo que más se ha aproximado a este tipo de intervención profesional es lo que en diversos documentos nacionales y jurisdiccionales (Cohen, 2010; Dapino y Petrone, 2010) se ha dado en llamar “asistencia técnica” y “acompañamiento”. En las propias palabras de quienes han desarrollado este tipo de experiencias se describe la acción de estos “técnicos”:

Las formadoras despliegan diversas estrategias formativas para comunicar contenidos que permiten profundizar las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura, en el marco de acuerdos que se establecen y renegocian durante el proceso de asistencia técnica. (Dapino y Petrone 2010, p.57).

Nótese que quienes realizan la “asistencia técnica” a los docentes son denominadas “formadoras”. La acciones desarrolladas, si bien están consensuadas y acordadas por

docentes y “formadoras”, no dejan nunca de encuadrarse en un contexto formativo en el que alguien ofrece unos conocimientos a otros.

Por el contrario, el asesoramiento didáctico involucra, además de las indispensables acciones formativas, un proceso de orientación profesional. Esto supone la puesta en marcha de acciones organizadas, planeadas, tematizadas y evaluadas, basadas en dispositivos e intervenciones que responden a saberes teóricos y prácticos específicamente contruidos en un campo profesional.

## **2. Marco Metodológico**

La investigación emprendida es de tipo cualitativa, inscripta en la modalidad del estudio de caso, entendida como indagación de lo singular, sea ello un caso simple o un ejemplo en acción (Stake, 1998), en el ámbito en que acontece. Se optó por esta modalidad atendiendo a que permite estudiar la realidad mediante un análisis detallado de sus elementos y la interacción que se produce entre ellos y su contexto (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992).

Nuestro proyecto de investigación incluye dos estudios. En ambos se enfoca el análisis en los intercambios ocurridos entre asesor y asesorado en prácticas de asesoramiento que difieren en cuanto a su contenido-objeto y al nivel educativo en el que se desempeñan los asesorados. Seleccionamos dos procesos de asesoramiento desarrollados en contextos particulares para realizar una descripción rica e intensiva de los fenómenos que allí acontecen, a fin de arribar luego a ciertas interpretaciones que los engloben mediante un proceso inductivo (Pérez Serrano, 2003; Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992).

En el primer estudio se aborda el análisis de un proceso de asesoramiento para la enseñanza de estrategias de lectura en el dominio de las ciencias sociales en el nivel primario. En tanto que, en el segundo se analizará una experiencia de asesoramiento para la enseñanza de la escritura de un texto profesional en el marco de una asignatura del último año de la Licenciatura en Psicopedagogía, en la que los alumnos desarrollan sus prácticas preprofesionales.

En cuanto a los criterios de selección de los casos, se analizó la factibilidad de desarrollar un proceso de asesoramiento con docentes que hayan manifestado su acuerdo en participar de este, a fin de diseñar una experiencia de enseñanza co-elaborada con un asesor, dando su conformidad para que el proceso mismo sea objeto de investigación.

En esta presentación nos centraremos en resultados parciales del primero de estos estudios. El proceso se concretó con una docente de 5to. y 6to. grados de nivel primario, de una escuela de gestión privada de la localidad de Sampacho, provincia de Córdoba. En cuanto a los estudiantes de la institución, su origen socioeconómico es diverso, aunque en su mayoría provienen de hogares de clase media. El asesoramiento desarrollado<sup>6</sup> tuvo como propósito colaborar y acompañar a la docente en la planificación de una secuencia didáctica para el área de Ciencias Sociales donde especialmente se tuviera en cuenta el diseño y la puesta en marcha de situaciones de *lectura compartida* (Solé, 1992).

Es necesario aclarar que el proceso de asesoramiento se originó en la propuesta realizada a la docente para efectuar con ella una investigación didáctica referida a la enseñanza de la lectura. La selección de la docente tuvo que ver con el conocimiento que de su trabajo se tenía en función de la relación formativa y de asesoramiento que mantenía con miembros del equipo de investigación. La docente enseñaba Ciencias Sociales con progresiva inclusión de tareas de lectura, mostrando a su vez predisposición para acceder a bibliografía actualizada y para resolver los problemas didácticos que se generan cuando se intenta enseñar a leer al tiempo que se enseñan otros contenidos disciplinares. En función de estos antecedentes, se le propuso asesorarla para planificar, implementar y evaluar una secuencia didáctica basada en unas formas de enseñanza de la lectura que podríamos sistematizar en el concepto de *lectura compartida*. Para Rosales y Jakob (2014):

El concepto de lectura compartida (Solé, 1992) [...] alude a situaciones de interpretación conjunta en las que el docente dialoga con sus estudiantes sobre el significado de las ideas del texto, mostrando los comportamientos lectores para comprenderlo y solicitando esos comportamientos a los estudiantes, cediéndoles

progresivamente la iniciativa para que ellos conduzcan la situación de lectura según sus necesidades de comprensión. (Rosales y Jakob, 2014, p.33).

En las situaciones de lectura compartida se desarrollan intervenciones tales como: sistematizar lo leído (en un párrafo u otras secciones), solicitar o realizar aclaraciones, efectuar preguntas y responderlas y pedir o solicitar la formulación de hipótesis y buscar su validación; se trata de desarrollar una interacción dialógica en la que el docente sostiene la participación del alumno y adecua sus intervenciones al grado de dificultad de la tarea y a los conocimientos de los alumnos (Ripoll, 2016). La organización del diálogo depende de los propósitos de lectura, de la estructura del texto y de las interacciones entre los lectores, y esto último está parcialmente previsto en función de las acciones del docente de mostrar o solicitar ciertas estrategias de lectura (Rosales y Jakob, 2014).

La utilización de los conceptos y orientaciones para la enseñanza que propone este enfoque fueron acordadas con la docente en el transcurso del proceso de asesoramiento, así como también fue acordado el diseño de la secuencia didáctica según los criterios de esta estrategia de enseñanza.

Para la recolección de los datos obtenidos en el proceso de asesoramiento se utilizó la observación participante y el registro y transcripción de las interacciones que ocurrieron en las sesiones de trabajo, las que incluyeron actividades tales como situaciones de discusión y reflexión en torno a los problemas que se pretenden abordar, lectura y análisis de material bibliográfico y de propuestas didácticas, diseño de actividades de enseñanza, entre otras.

### **3. Resultados**

Para esta presentación nos enfocaremos en una de nuestras preguntas de investigación: ¿qué intervenciones despliegan los asesores a fin de favorecer la construcción de una visión compartida y a fin de promover una resolución colaborativa de los problemas que se abordan?

Conformado el corpus de datos a partir del registro de la totalidad de situaciones de asesoramiento, se ha procedido a delimitar episodios en las sesiones de trabajo clasificándolos según pertenezcan a uno u otro momento del proceso de asesoramiento:

- episodios de definición del problema objeto de asesoramiento;
- episodios de construcción de soluciones y
- episodios de evaluación del proceso.

Clasificados los datos según episodios, han sido analizados según tres dimensiones (Sánchez Miguel, 2000, 2002; García, Rosales y Sánchez, 2003):

- a) construcción de la relación de colaboración;
- b) tratamiento de los problemas (definición de los problemas, construcción de solución para los problemas o evaluación de las soluciones intentadas, según el episodio que corresponda) y
- c) grado de participación de asesor y asesorados.

De todas las sesiones de asesoramiento desarrolladas en el primer estudio (13 sesiones de dos horas promedio cada una) hemos tomado una muestra intencional a fin de configurar el análisis en función de ciertos propósitos (sesiones 4, 5 y 6, seleccionadas para esta comunicación en virtud de tratarse específicamente cuestiones vinculadas a la enseñanza de la lectura).

El proceso de análisis descrito ha permitido identificar dos problemas de los que se ocupan asesor y asesorado, que guardan especial relevancia para los objetivos de esta presentación.

El *primer problema* remite a las relaciones que los participantes del proceso intentan establecer entre: a) consignas vinculadas a las tareas de Ciencias Sociales y propósitos de lectura de los textos, y b) contenidos de Ciencias Sociales e información que proveen los textos seleccionados. El carácter problemático de esta relación para el

diseño didáctico está descrito en el contexto conceptual de referencia que se propone acordar y compartir en el proceso de asesoramiento.

El *segundo problema* refiere al diseño conjunto de actividades e intervenciones didácticas para la enseñanza de estrategias de lectura dentro de las actividades en las que también se enseñan contenidos de Ciencias Sociales. Como señalamos para el primer problema, el diseño de actividades e intervenciones didácticas para enseñar estrategias de lectura ha sido tratado por el marco conceptual de referencia que el asesor comparte con el docente.

En relación con ambos problemas se han observado episodios de definición conjunta de los mismos, de construcción conjunta de soluciones y de evaluación de las soluciones intentadas. En los episodios analizados ha podido observarse mayor cantidad de intervenciones centradas en las dimensiones: Tratamiento de los problemas y Grado de participación de asesor y asesorado. Quizá el particular compromiso de la docente con esta experiencia generó unas condiciones más que favorables para el asesoramiento, y por ello fueron menos necesarias ciertas intervenciones propias de la dimensión Construcción de la relación de colaboración.

A continuación, y antes de detallar las intervenciones asesoras identificadas, ofrecemos en la siguiente tabla una síntesis de esas intervenciones organizadas según los episodios del proceso de asesoramiento y según las dimensiones de análisis mencionadas.

**Tabla 1**

*Intervenciones del proceso de asesoramiento identificadas, según episodios y dimensiones de análisis*

EPISODIOS	DIMENSIONES		
	A) Construcción de la relación de colaboración.	B) Tratamiento de los problemas (definición, soluciones, evaluación).	C) Grado de participación de asesor y asesorado.
	Intervenciones		
Episodios de definición de los problemas	A.1) Proponer acuerdos acerca de tareas y responsabilidades.	B.1) Proponer la definición y tratamiento de los problemas en términos de aproximaciones parciales. B.2) Aportar conceptos para definir con precisión creciente los problemas.	C.1) Formular preguntas para propiciar la participación. C.2) Conducir la participación del asesorado.
Episodios de construcción de soluciones para los problemas	A.2) Valorar los aportes y contribuciones del asesorado. A.3) Proponer, explicitar y sistematizar acuerdos conceptuales.	B.3) Escenificar los problemas y transferir conceptos compartidos para el diseño de las situaciones didácticas. B.4) Aportar conceptos para construir soluciones. B.5) Participar en el diseño de las consignas e intervenciones didácticas.	
Episodios de evaluación de las soluciones intentadas y del proceso		B.6) Promover la evaluación en función de los acuerdos conceptuales y los objetivos asumidos.	

**Fuente:** elaboración propia.

### 3.1. Dimensión Construcción de la relación de colaboración

Se aprecian en esta dimensión intervenciones recurrentes del asesor que consisten en:

a) *Proponer acuerdos acerca de tareas y responsabilidades.* Se trata de organizar tareas y establecer quién y cómo se encargarán de llevarlas a cabo, distribuyéndolas según su pertinencia conforme a los roles asumidos, como una forma de compartir la construcción de soluciones a los problemas planteados. En efecto, la asesora conduce el proceso y propone una estrategia de trabajo compartido, pero diversificando roles. De esta manera, propone que ella y la docente se ubiquen en igualdad de condiciones en términos de participación y responsabilidad.

A: [...] si querés que nos llevemos ..., cada una elige un relato e intentamos hacer este ejercicio para hacer las preguntas, vemos qué nos sale, porque ahí tenemos que identificar cuál es la información rica que nos sirve, vinculada a los ejes que nosotras queremos enseñar, las centraciones de los chicos [...].<sup>7</sup>

El pasaje seleccionado para el ejemplo corresponde a la primera sesión del proceso y puede apreciarse cómo la asesora propone qué hacer (diseñar preguntas que orienten la lectura de los alumnos en función de los propósitos didácticos de la secuencia) y cómo hacerlo (propone que asesora y asesorada encaren esa tarea de modo individual y con materiales previamente distribuidos).

b) *Valorar los aportes y contribuciones de la docente.* La asesora valora y retoma explícitamente los aportes de la docente para las soluciones que se están diseñando, pero al mismo tiempo, y conforme a los criterios didácticos asumidos y a los propósitos perseguidos, también profundiza los aportes de la docente reformulándolos en función de esos criterios y propósitos. En algún sentido, la asesora da carácter “oficial” a los aportes de la docente, pero a su vez integrándolos en un planteo que permanece en estado de construcción y mejoramiento. En el transcurso de las sesiones, las valoraciones de los aportes se tornan mutuas, ya que la docente, además de acordar con los aspectos tratados, también valora positivamente los aportes de la asesora y los acuerdos construidos por ambas.

c) *Proponer, explicitar y sistematizar acuerdos conceptuales que se van logrando.* La asesora recurrentemente explicita los acuerdos conceptuales a los que parecen arribar luego de la lectura y la discusión, tratando de confirmar que la docente considera esos aspectos como acordados, que los asuma como tales, colaborando de esta manera en la toma de conciencia de la construcción de contextos conceptuales compartidos.

No es sencillo ejemplificar estas dos últimas intervenciones por cuanto dependen de extensos pasajes de las sesiones de trabajo, solo tras los cuales es posible evidenciar las valoraciones de la asesora hacia las propuestas de la docente o las sistematizaciones de acuerdos e ideas que se vienen leyendo y discutiendo.

### **3.2. Dimensión Tratamiento del Problema**

En el proceso de definir y compartir el problema se identifican intervenciones asesoras que consisten en:

a) *Proponer la definición y tratamiento de los problemas en términos de aproximaciones parciales al mismo.* La asesora trata los problemas, que propone la docente o que ella plantea, en calidad de cuestiones abiertas, para los cuales declara explícitamente que quedan sin resolver inmediatamente, con el fin de ir retomándolos paulatinamente. Esta intervención está sobre todo presente en los episodios de definición de los problemas (que no deben entenderse como exclusivos de los momentos iniciales del proceso).

b) *Aportar conceptos para definir los problemas con precisión conceptual creciente y para construir soluciones.* En la definición del problema, el asesor va logrando acordar con el asesorado el significado de aquello de lo cual se van a ocupar. En ese trabajo de delimitación, el asesor hace intervenir progresivamente la lectura y el comentario de materiales de consulta sobre el tema/objeto al que refiere el problema. Con estas lecturas, y con breves exposiciones verbales de criterios didácticos y ejemplos, el asesor ofrece contextos conceptuales que pueden orientar el proceso de tratamiento de los problemas. En nuestro caso, se trata de conceptos que refieren a la enseñanza de la lectura en el contexto de aprendizaje de las Ciencias Sociales. Dentro de esas

situaciones recapitula ideas o pasajes leídos en función de su relevancia para la construcción de soluciones, por ejemplo: enumera los momentos del enfoque de enseñanza que se está leyendo (de lectura compartida).

c) *Escenificar los problemas y transferir conceptos compartidos para el diseño de las situaciones didácticas.* El asesor anticipa problemas tal como prevé que pudieran acontecer en las clases que son objeto de diseño didáctico, al tiempo que promueve pensar en ese nivel específico de acciones. El asesor sistematiza los conceptos compartidos y diseña situaciones, anticipa posibles interacciones con los alumnos, plantea ejemplos que anticipen lo que hay que hacer en el aula, propone niveles específicos en que se deben diseñar las acciones didácticas. La docente acompaña y comparte inmediatamente esta manera de pensar por anticipado en las acciones y problemas del aula, asumiendo progresivamente la planificación de las situaciones.

Veamos a continuación algunos pasajes de la sesión 5 que podrían ejemplificar estas tres categorías de intervenciones.

La asesora lee un texto de la bibliografía acordada. La docente interrumpe:

Docente (D): [...] cuando leemos un párrafo los chicos están muy acostumbrados a leer automáticamente ... adentro [de un párrafo] puede haber tres vocablos y no saben lo que significan. Qué hacemos con ese párrafo ... ahí es donde a nosotros se nos va a ir muchísimo tiempo por el hecho de que cada uno le da una idea al texto ....

Asesora (A): Sí, exactamente, en eso estamos pensando cuando decimos “lectura modelada” o “compartida”. Que se ponga en evidencia todo lo que no comprenden, que haya un espacio para que lo digan. Y es una aproximación que no es absoluta y no es acabada ... es un paso más para que puedan entender ... no necesariamente ayudarlos a que puedan definir [ya] esa idea, sino que progresivamente a lo largo de la secuencia la vayan construyendo ....

D: O sea, estar preguntándole, qué te parece esta idea, con qué la relacionaste ... y, por ejemplo, qué decís, qué palabra podemos decir que tenga dos significados ... y depende del contexto que vos lo uses ....

A: Sería empezar a darle las ayudas para, precisamente, que tomen en cuenta el contexto... Eso creo que es una solución, porque vos podés advertir esto, pero hay que mostrarles a los chicos que ellos puedan hacer lo mismo cuando tengan que interpretar un texto, una idea o un concepto general, vos le trasmitís tu estrategia.

La asesora en algún sentido acepta las anticipaciones de la docente y las resitúa en la estrategia de enseñanza de lectura sobre la cual están leyendo. Obsérvese el uso del plural para denotar algo que se está pensando en común (“en eso *estamos* pensando cuando decimos lectura modelada o compartida”). Respecto del problema de desconocimiento de palabras, la asesora ofrece una interpretación quizá distinta de la maestra; en todo caso, va más allá de esa formulación, no ofrece una solución descontextualizada del problema planteado, ni cualquier solución, sino que plantea cómo podría enfocarse o entenderse esta dificultad en la comprensión de ciertas palabras, en función del enfoque acerca de la lectura que está intentando que se comparta y, además, tiene efectos sobre las formas de operar en el aula. La docente inmediatamente plantea otra cuestión:

D: ¿Qué van a hacer los chicos con eso, o van a tener desde la oralidad nada más?

A: Lo podemos ver a eso, cómo lo podemos lograr, a lo mejor ir anotando, o después que terminemos de trabajar todo lo que hicimos hasta acá y trabajemos estrategias, cómo lo podemos evaluar.

D: Porque me parece que en el grupo hay algunos que inmediatamente desde la oralidad lo van a tomar, y a otros les cuesta más.

A: Está bien, esa es la idea, lo podemos poner en evidencia, si hay que estar viéndolo o hay otra forma de que no quede suelta, lo tenemos que aprovechar.

D: Algo así como sistematizarlo.

A: Bueno, está bien, lo vamos a ir anotando. Justamente en la segunda idea que me parece muy interesante de que en el proceso el profesor cumple una función de guía en el sentido de querer asegurar el enganche entre la construcción que el alumno pretende realizar y las construcciones que han sido socialmente establecidas, y que se traducen en los objetivos y los contenidos que se apropian en un momento dado, así estamos a punto de proceder a una construcción conjunta que se caracteriza por... una participación guiada...

La docente interviene manifestando otra preocupación suya, lo cual evidencia el grado de implicación que tiene en el diseño de la enseñanza de las estrategias de lectura. Le preocupa la toma de conciencia de las estrategias de lectura, y si en el aula se va a

tematizar. Se aparta del problema definido solo como “comprensión del significado” para entenderlo como el aprendizaje de las estrategias de lectura para comprender el significado de esos textos. Puede ser que esté centrada en un enfoque más declarativo de las estrategias, sin embargo, plantea un problema pertinente.

La asesora se hace cargo del planteo de ese problema y propone cómo podría considerarse, pero lo deja abierto. Otro pasaje de la misma sesión en que se avanza sobre este problema:

A: Porque en un primer momento vos vas a oralizar [las estrategias, modelando] pero cuando empieces a pedirles que ellos las pongan en práctica, a las estrategias, se empiezan a apropiarse más significativamente, que si las tiene que ejercitar, ahí estamos como avanzando un poquito más. No quedan tan en el aire.

(La docente continúa la lectura del material que habían acordado leer).

A: Estoy pensando que ahí cuando dice “que permite el error”, [hay que] tratar de no valorar inmediatamente la respuesta correcta, sino de ponerla en contraste... ordenar el diálogo que se pueda establecer, pero siempre entre los chicos, que ante la respuesta correcta no quedarnos con eso, sino volver a ver qué opinan los otros... que se vea después de la confrontación, y no tiene que darse una respuesta correcta absolutamente al último, sino que puede quedar dando vueltas para seguir pensando en próximas situaciones de lectura... en la secuencia, como que los temas no están acabados ...

La asesora describe qué se podría hacer en una actividad de lectura y en la relación entre varias actividades. Se trata de distintos niveles en la planificación de las actividades de enseñanza de la lectura. Por un lado, en relación con cómo trabajar con los significados verbalizados por los alumnos; por otro lado, cómo ese trabajo se continúa más allá de una clase. Se están planificando distintos tiempos didácticos, el de la clase y el de la secuencia siguiendo un criterio de continuidad necesario para la formación de estos comportamientos.

D: Yo creo que... los alumnos lo pueden hacer... es más, podemos tomar párrafos, bueno, yo predije esto... lo que yo entendí es esto... y a su vez que hagan preguntas a los demás... a ver qué entendieron los demás, porque esa sería la cuestión, por qué dice esto... que nosotros ayudemos... qué significado le diste a tal palabra para entender esto, o qué significa para vos, porque a lo mejor ya cuando se hacen estos debates en el curso hablan todos al mismo tiempo, tenés que estar en el medio...

A: También es como todo muy ideal, y hay que saber que esta es una cuestión teórica muy ideal, y que la realidad nos pone determinadas cosas delante... y que son parte de la realidad... en todo caso nuestro aporte será: esto se pudo hacer, esto no...

D: Yo creo que se hace, la cuestión es esta, que todos quieren intervenir y tiene que haber un ente regulador...

A: Ahí está el guía, el que ordena, escucha...

Luego de intensos intercambios conceptuales y en el diseño conjunto de las situaciones didácticas, la maestra anticipa lo que se puede hacer y evalúa positivamente la posibilidad de implementación de la experiencia. La asesora realiza una intervención que previene futuros desencantos u obstáculos difíciles de salvar y relativiza las posibilidades de tanto éxito en la implementación, limitando de esta forma expectativas elevadas que pueden atentar contra el desarrollo de la experiencia y, con ello, del asesoramiento. Cuando la maestra insiste en su posición optimista, la asesora retoma sus palabras, sin contradecirla, muestra su acuerdo en relación con el rol del docente en la clase.

d) *Participación en el diseño de las consignas e intervenciones didácticas.* En intervenciones aún más ligadas al trabajo didáctico que es objeto de asesoramiento, la asesora directamente se involucra en la planificación parcial de consignas, intervenciones docentes, selección de textos, etcétera. Se trata de un tratamiento parcial de estas cuestiones por cuanto pretende conectar los conceptos con las situaciones a diseñar, indicar la dirección de esa conexión y, al mismo tiempo, dejarle al docente suficiente margen en el diseño didáctico como para no sustituir su labor

como enseñante. Veamos un pasaje de la sesión 6 que representa estos momentos de diseño del guion de clase:

A: (Lee la planificación general de las actividades) Bien. “Se solicita a los alumnos que argumenten sus respuestas preguntando: ¿Dónde encontraste esto en el texto? ¿Cómo te diste cuenta de que eso respondía a la pregunta?”. Sería cómo se dieron cuenta, pero bueno, estas son las preguntas, para darle sentido al volver al texto, ese sería el propósito. Bueno, ahora las preguntas [luego de que los alumnos lean individualmente el texto], qué preguntas les vamos a hacer, porque, digamos, serían las mismas preguntas que estaban antes, pero acá sería agregarles más información, porque si tienen que responder lo mismo les va a resultar aburrido.

D: Tenemos que acentuar en los elementos primarios [de la actividad económica en estudio].

A: Sí, y como que describe más el proceso de trabajo, el trabajo del patrón diferenciado del trabajo de los peones.

D: Podemos comenzar con el tema del trabajo, o con los actores, los agentes. Eso sería una dinámica de hacerlos pensar desde otro punto de vista, o sea, van a estar buscando lo mismo que en el otro texto pero [...].

A: [...] con otras preguntas. La primera me parece que tendría que ser algo para enlazarlo con lo anterior: “¿En Buenos Aires se necesitaba lo mismo para criar el ganado que en el Litoral?”. Bueno, algo así para engancharlo con lo anterior, que sean preguntas que intenten diferenciarse.

D: Bueno, y le ponemos el “por qué”, porque te van a decir “Sí” o “No”.

A: Dale, qué cosas y por qué.

D: Yo creo que con el por qué van a incluir qué cosas.

A: ¿Sí?

D: Me parece, no sé, porque al decir el porqué, no sé, a lo mejor, me parece que sí.

Se puede apreciar que tanto la asesora como la docente están planificando consignas, intervenciones didácticas, eligiendo los pasajes de los textos con los cuales trabajar, valorando los textos en función de las estrategias que los alumnos tienen que activar.

El análisis de todo el proceso permite advertir que ciertas ideas acerca de la enseñanza de la lectura que eran relativamente desconocidas por la docente fueron enriquecidas como producto del intercambio con la asesora. Ese nuevo contexto conceptual, compartido, orientó el diseño de las actividades de enseñanza, tarea en la que la docente tuvo un protagonismo destacado y una actitud reflexiva en relación con las acciones que planificaba e implementaba.

e) *Promover la evaluación en función de los acuerdos conceptuales y los objetivos establecidos.* La asesora impulsa la evaluación de las construcciones conceptuales que se van alcanzando, de la propuesta de trabajo acordada y de las decisiones didácticas que se van tomando, todo ello en función de los acuerdos conceptuales y los objetivos asumidos. Se trata tanto de someter a evaluación las acciones del proceso como de que la docente se involucre en esa evaluación. De ese modo es posible observar que la docente logra ir evaluando la posibilidad de implementación de la experiencia pensando particularmente en sus alumnos y logra ir ajustando expectativas y resultados conforme avanza el proceso.

### **3.3. Dimensión Grado de participación de asesor asesorado**

En relación con las intervenciones asesoras dirigidas a promover la participación equilibrada de los dos actores del proceso se identifican las siguientes:

a) *Formular preguntas para propiciar la participación del asesorado acorde con las estrategias de resolución propuestas (“¿Te parece que esto lo vamos respondiendo?”, sesión 5).*

b) *Conducir la participación de la docente.* No se trata de intervenir para permitirle o no participar, sino orientando sus intervenciones, pidiéndole especificaciones, ofreciéndole un marco dentro del cual integrar sus manifestaciones.

Se aprecia en ciertos momentos del asesoramiento en que se construye el contexto conceptual compartido un fuerte protagonismo por parte de la asesora, centrado en la conducción y orientación del proceso, ello en función del conocimiento puesto en juego en relación con propuestas didácticas para la enseñanza de estrategias de lectura. No obstante, esta conducción se ocupa de promover la participación de la docente a través de preguntas y pedidos de manifestaciones de acuerdo. Parte de los intercambios se suceden en función de la lectura conjunta de asesora y docente. En esas situaciones se promueve y se logra que la docente acote, comente, verbalice interpretaciones acerca de lo que se está leyendo, piense ejemplos. En buena medida la docente explicita sus representaciones acerca de algunas de las cuestiones implicadas en el diseño de las situaciones didácticas. En particular, se observa que la docente piensa en varias oportunidades en ejemplos de los conceptos que se están leyendo, y con ello logra anticipar cómo se desarrollaría una situación en el aula siguiendo esas ideas didácticas. Veamos un ejemplo de lo anterior:

La asesora está leyendo un pasaje de la bibliografía:

D: ¿Te puedo comentar algo?

A: Sí.

D: Seguramente que va a ser de forma más sistematizada, y más consciente lo que voy a estar haciendo.

A: Seguramente, sí, totalmente.

D: O sea, pienso, vamos a empezar, no lo hago siempre y efectivamente. Les empiezo a explicar esas palabras que creo que no van entender, por eso les sirve el contexto, y después cuando comenzamos es como que ellos se quedan mirándome y es... Bueno, yo me doy cuenta que lo voy haciendo intuitivamente, y les explico porque ellos no saben. Entonces leen una frasecita y se la tengo que explicar... Ah, es bueno que se empiecen a acostumbrar pero esto que va a ser... sistematizado.

A: Y... es como ir un pasito más allá, porque van a avanzar en aquellos procesos que hacen que vos te preguntes sobre esas mismas palabras. Es como hacerte más preguntas, que en vez de estar implícitas son explicitadas.

D: Explicitarlas y ver delante de ellos...

A: Que sea como modelador. Y ahí es que empiecen a interiorizar este andamio...

D: Lo vamos a conseguir...

A: Exactamente, lo vamos a conseguir, vamos a ver hasta donde llegamos. Y acá viene... "explicar los propios procesos internos puede ser muy difícil" (en el texto). ¿Te acordás que lo decíamos la otra vez? Porque muchas veces no nos damos ni cuenta de lo que realizamos, y además porque no estamos muy acostumbrados a hablar de ello, pero el aprendizaje de un procedimiento requiere como condición necesaria y no suficiente su demostración, de ahí que la dificultad no debe amedrentarnos, y que podamos hacer con la lectura lo mismo que hacemos cuando explicamos a los alumnos cómo procedemos para resolver.

La docente manifiesta la forma en que intenta comprender lo que escucha leer e intenta capturar en una expresión el significado de lo que lee. En otro pasaje se aprecia cómo la asesora organiza el diseño de intervenciones para enseñar a leer y, a renglón seguido, cómo la docente se involucra en esa formulación y propone la asunción de ciertas responsabilidades:

A: Yo pensaba que a lo mejor podríamos ir haciendo interiorizar algunas de estas estrategias, para que después discutamos cuál nos parece mejor... después a lo mejor leer con más detenimiento... recuperar algunas cosas que ya hemos leído... bueno, pero esto sería antes [de la lectura] ... aclarar un poco antes y durante, porque esto lo vamos haciendo mientras vamos leyendo, y hacer un resumen de lo que dice al último, sería después... pero nosotros podríamos elegir algunas estrategia en el antes, otras en el durante y en el después.

D: Yo voy a tratar de ir leyendo y de ir conectándome con el tipo de apreciaciones como para después ver qué hacemos con los chicos, qué tipos de preguntas, porque no podemos como decís vos ir a la técnica con este tipo de preguntas... no sé qué tipo de preguntas son, pero a mí se me viene eso, un tipo de pregunta que ellos la puedan modelar [por adecuar] de acuerdo al texto que tengan que leer...para que estas estrategias puedan llegar a quedar ...

En función de las intervenciones de la asesora, pero también en función del protagonismo que la misma docente pretende asumir, se puede apreciar la participación equilibrada según avanza el proceso de asesoramiento.

#### **4. Discusión**

El análisis presentado pone de manifiesto la variedad y riqueza de los comportamientos puestos en juego en un proceso de asesoramiento, por cierto contextualizado en las particulares condiciones establecidas con el asesorado y sus antecedentes. Como ha sido sintetizado en el marco teórico, el asesoramiento es concebido como un proceso colaborativo de resolución de problemas, implicando con ello dos dimensiones estrechamente relacionadas: el proceso de resolución conjunta de problemas y la creación de una relación de colaboración. En consecuencia, las intervenciones que tiene que desplegar el asesor se dirigen a conducir tanto un proceso racional como a construir un ambiente social-relacional favorable.

El proceso de definir problemas, buscar soluciones y evaluarlas requiere la construcción de representaciones y acciones que implican ciertamente componentes formativos pero que tienen que ser desarrollados en un marco relacional en el que prima el carácter colaborativo de las decisiones tomadas y las posturas asumidas. Ante la complejidad de semejante proceso no es extraño que se destaquen ciertas acciones asesoras que lo obstaculizan, entre estas: juzgar las creencias de los asesorados o, por el contrario, aceptarlas acríticamente; desconfiar de las posibilidades de los asesorados, sobrecontrolar las acciones, confrontar sin buscar la superación mutua de las situaciones planteadas (Sánchez Miguel, 2000).

La consideración de estos problemas y la necesidad de superarlos requiere asumir el carácter profesional que la tarea de asesoramiento tiene, eludiendo posturas que reducen la intervención a factores puramente formativos y a la buena voluntad mutua de los actores involucrados. La complejidad y cantidad de conocimientos profesionales puestas en juego se pone de manifiesto en la siguiente enumeración que Sánchez Moreno (1997) propone como habilidades comunicativas puestas en juego en los procesos colaborativos de asesoramiento: trabajar para que se desarrolle la

comprensión mutua, dialogar con un discurso vinculado a situaciones y ejemplos, escuchar, dejar expresar, tomar nota de sugerencias y opiniones, aceptarlas explícitamente cuando sea pertinente, resumir, ordenar, sistematizar lo que los demás y uno mismo van diciendo, focalizar intercambios en función de los propósitos, moderar discusiones, mantener independencia, objetividad y actitud crítica (en el sentido de interrogativa, cuestionadora), desafiar de una manera que haga pensar y posibilite buscar y hallar soluciones, ayudar a clarificar, ofrecer conocimientos, ejemplos, recursos, no forzar elecciones, garantizar que sean los asesorados quienes tomen las decisiones y definan las ayudas que necesitan, dar marcha atrás y reconsiderar.

Es indispensable reconocer que quien resultaba asesorada es una docente con un fuerte compromiso y sustanciales conocimientos acerca de la materia que enseña (Ciencias Sociales) y de las formas de enseñarla, muy dispuesta para participar de una investigación que suponía diseñar y poner en marcha una secuencia didáctica según un enfoque novedoso para ella en relación con la enseñanza de la lectura. Sin dudas, sus condiciones personales y su actitud colaborativa y participativa resultaron necesarias para la construcción del clima relacional favorable al desarrollo del asesoramiento.

Por otro lado, y en cuanto a la dimensión más racional y cognitiva del proceso de asesoramiento, es posible incluir algunas consideraciones acerca de la especificidad de las intervenciones en función de las características del objeto de enseñanza (estrategias de lectura) y del enfoque de enseñanza (lectura compartida). En ese sentido, se pueden destacar ciertas tareas de diseño didáctico que la asesora muestra y promueve utilizar.

En primer lugar, se identifica el trabajo de *analizar los textos seleccionados desde el punto de vista de los alumnos*, anticipando los obstáculos, y las dificultades que ellos podrían afrontar, y postulando algunas de sus potenciales hipótesis interpretativas (más o menos próximas a una interpretación lo más objetiva posible del texto). Con este análisis se pueden anticipar las estrategias lectoras que los alumnos debieran desarrollar para poder aproximarse a la comprensión del texto. Este análisis da pie

para diseñar las intervenciones docentes que *muestran y solicitan* la activación de los comportamientos lectores que se pretende que los alumnos aprendan.

En segundo lugar, y profundizando el planteo anterior, el diseño didáctico de las situaciones de lectura se basa en la identificación de comportamientos lectores por encima de los comportamientos anticipados u observados en los alumnos, de forma tal de construir un *modelo de lector* distinto de los comportamientos lectores de los alumnos, pero al mismo tiempo lo suficientemente próximo como para esperar que los alumnos puedan acercarse a esos comportamientos en alguna medida. Esta estrategia de diseño didáctico supone analizar los comportamientos lectores que se espera que los alumnos lleguen a desarrollar frente a un texto y la construcción de un guion tentativo para mostrar (modelar) aquello que se quiere que el alumno aprenda a hacer más allá de lo que ya sabe. En efecto, el modelado (Alonso Tapia, 1991) no es una mera demostración de lo que hace un lector experto adulto, sino que es una *actuación*, por parte del docente, de los comportamientos lectores de un nivel levemente superior al que poseen actualmente los alumnos, porque ese es el nivel que se supone podrían alcanzar imitando las acciones observadas y reflexionando acerca del porqué de su uso en situación.

Como se ha mencionado, para que la docente observe y considere incorporar este tipo de trabajo de diseño didáctico es necesario que la asesora lo muestre y promueva su uso reflexivo, a fin de que sea progresivamente considerado y empleado en forma creciente por la docente en las situaciones de lectura que planifica.

En síntesis, en el particular contexto de trabajo construido con esta docente, las intervenciones cognitivas y relacionales del asesor contribuyen a configurar un proceso de diseño e implementación de situaciones de enseñanza de la lectura caracterizado por: la equidad y el equilibrio en los intercambios entre asesor y docente; la cesión progresiva del control de la tarea, y la alternancia en la conducción de la construcción de las soluciones; la variación de la participación de asesor y asesorado en función de los temas que son objeto de discusión (según los saberes iniciales disponibles por ambos), y en función del desarrollo de la situación, observándose la progresiva inclusión por parte del asesorado en temas y problemas no asumidos inicialmente. En

función del proceso seguido es posible apreciar la asunción progresiva por parte del asesorado, del diseño, desarrollo y evaluación de intervenciones didácticas para enseñar estrategias de lectura con un enfoque que inicialmente no dominaba.

## CONCLUSIONES

Se espera que el análisis de los datos presentados permita esclarecer algunas de las características del proceso de asesoramiento didáctico a un docente, a partir de desarrollos conceptuales sostenidos en el caso bajo estudio y, por cierto, también limitados a este.

En lo inmediato, las categorías construidas constituirán un antecedente para el análisis contextualizado de las intervenciones que se desarrollen en el segundo estudio previsto en el proyecto de investigación que llevamos adelante. Recordemos que este segundo estudio consiste en asesorar a un grupo de docentes en el nivel universitario, para la enseñanza de la escritura de un texto propio de ciertas prácticas profesionales.

Ahora bien, más allá de las particularidades de los procesos de asesoramiento que se estudien es oportuno retomar en este apartado algunas de las conceptualizaciones que han orientado este trabajo. En ese sentido, es necesario recordar que hemos partido de concebir al asesoramiento como un proceso de resolución conjunta de problemas, en el que la intervención del asesor resulta tan necesaria como la progresiva apropiación de las situaciones compartidas por parte del asesorado. Las intervenciones del asesor identificadas en este trabajo pueden entonces sistematizarse en los dos grandes componentes conceptuales del proceso de asesoramiento didáctico.

Por un lado, el proceso de asesoramiento entendido como *resolución conjunta de problemas didácticos*, lo cual implica representaciones y marcos conceptuales, diseño de medios, planificación, implementación y evaluación de actividades didácticas sistemáticamente organizadas, involucrando con ello tanto acciones formativas como de orientación asesora. Por otro lado, el asesoramiento entendido como la *construcción y desarrollo de una relación de colaboración* entre asesor y docente

remite a aspectos tanto cognitivos como socioemocionales basados en la comunicación, el trabajo conjunto y el respeto mutuo de los saberes profesionales de cada actor. El trabajo comunicado ha pretendido aportar algunas referencias empíricas y detallar ciertas intervenciones profesionales propias del asesoramiento didáctico.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid, España: Santillana.
- Arnal, J.; Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Madrid, España: Labor.
- Cohen, V. (2010). El acompañamiento institucional en las escuelas de nivel primario: políticas de igualdad para las escuelas primarias. *Ministerio de Educación de la Nación*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004915.pdf>.
- Dapino, M. y Petrone, C. (2010). La Asistencia Técnica como propuesta formativa. *Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires*. Recuperado de [http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/publicaciones/documento\\_proyecto\\_la\\_asistencia\\_tecnica.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/publicaciones/documento_proyecto_la_asistencia_tecnica.pdf).
- García, J. R.; Rosales, J. y Sánchez, E. (2003). El asesoramiento psicopedagógico como construcción de significados compartidos: un estudio sobre su dificultad. *Cultura y Educación*, 15(2), pp. 128-148.
- Monereo, C. y Castelló, M. (2004). Un modelo para el análisis de contextos de asesoramiento psicopedagógico en educación formal. En A. Badía; T. Mauri y C. Monereo. (Comp.) *La práctica psicopedagógica en contextos de educación formal*. Barcelona, España: UOC.
- Monereo, C. y Pozo, J. (2005). Presentación. En C. Monereo y J. I. Pozo. (Coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona, España: Graó.
- Nieto Cano, J. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En J. Segovia. (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Pérez Serrano, G. (2003). *Investigación Cualitativa. Métodos y Técnicas*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Universidad a Distancia "Hernandarias".

- Ripoll, P. (2007). *El psicopedagogo como asesor didáctico. Análisis de una experiencia educativa en Ciencias Sociales* (Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía). Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Ripoll, P. (2016). Intervenciones docentes para enseñar a leer ciencias sociales. Resultados de una investigación didáctica desarrollada en un quinto grado de nivel primario. *Contextos de Educación* 21(16), pp. 42-53. Recuperado de <http://www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/444/428>.
- Rodríguez Romero, M. (2001). Asesoramiento en educación. Identidad y constitución de una práctica controvertida. En J. Segovia. (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Rosales, P. y Jakob, I. (2014). Intervenciones didácticas para enseñar a leer en el aula universitaria: Del “lean este autor” a la lectura compartida entre docente y estudiantes. En P. Rosales y M. Novo. (Comps.), *Lectura y escritura en carreras de Ciencias Humanas y Sociales. Ideas y experiencias de enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Sánchez Miguel, E. (2000). El Asesoramiento Psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 91, pp. 55-77.
- Sánchez Miguel, E. (2002). El asesoramiento psicopedagógico: ¿qué es lo que dificulta el trabajo con los profesores? *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación* 6(8), pp. 47-68. Recuperado de [http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6921/RGP\\_8-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6921/RGP_8-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Sánchez, E. y García, J. (2005). Sobre la noción de asesoramiento colaborativo: lo que se dice y lo que se hace. En I. Pozo y Monereo, C. (Coords.), *La práctica de asesoramiento educativo a examen*. Barcelona, España: Graó.
- Sánchez Moreno, M. (1997). El proceso de asesoramiento. En C.M. García y J. López Yañez. (Coords.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona, España: Ariel Educación.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.

---

<sup>1</sup> Pablo Rosales es Licenciado en Psicopedagogía, Magíster en Educación y Universidad, docente de la UNRC en materias referidas a la Enseñanza de la Lengua Escrita, la Enseñanza de las Ciencias Sociales y la Intervención Psicopedagógica. Investigador en proyectos de SeCyT-UNRC en los campos de la enseñanza de la escritura y de la lectura. Desarrolla proyectos de extensión referidos al asesoramiento didáctico y a la formación docente en los campos mencionados.

<sup>2</sup> Ivone Jakob es Psicopedagoga y Especialista en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Docente e investigadora de la UNRC. Investiga sobre las prácticas de escritura universitarias y su vinculación con el aprendizaje. Miembro integrante y coordinadora de proyectos de innovación pedagógica en el dominio de la alfabetización académica. Participa en la coordinación de actividades de ingreso a la universidad y en actividades de asesoramiento y formación docente.

<sup>3</sup> Paola Ripoll es Licenciada en Psicopedagogía, Doctora en Ciencias de la Educación (UNC), docente de la UNRC, investigadora en las áreas de Enseñanza de la Lengua Escrita y de Enseñanza de las Ciencias Sociales. Ha sido Becaria de CONICET (2007-2012) y es integrante de proyectos de SeCyT-UNRC en el campo de la Didáctica de la Lengua Escrita y el Asesoramiento Psicopedagógico. Desarrolla proyectos de extensión referidos al asesoramiento didáctico y a la formación docente en los campos mencionados.

<sup>4</sup> Luisa Pelizza es Licenciada en Ciencias de la Educación, docente e investigadora en proyectos de SeCyT-UNRC referidos a las prácticas de escritura universitarias y su vinculación con el aprendizaje. Miembro integrante y coordinadora de actividades de extensión y de formación docente en el dominio de la alfabetización académica.

<sup>5</sup> Proyecto SeCyT-UNRC 18/E360 “Asesoramiento para la enseñanza de la lectura y la escritura”, dirigido por Ivone Jakob y codirigido por Pablo Rosales; con Luisa Pelizza, Paola Ripoll, Mónica Astudillo y Graciela Placci como integrantes del equipo.

<sup>6</sup> Las grabaciones de las sesiones entre asesor y docente fueron obtenidas en el desarrollo del proyecto de investigación “Enseñar a leer en el contexto de aprendizaje de las Ciencias Sociales. La implementación del enfoque de lectura compartida para favorecer lecturas estratégicas en un aula de nivel primario” (beca CONICET acordada a Paola Ripoll, dirigida por Gisela Vélez y codirigida por Pablo Rosales). Las sesiones no fueron objeto de análisis de esa investigación, sino que forman parte del corpus de datos del proyecto en el que se enmarca esta comunicación.

<sup>7</sup> Es la transcripción de lo que la participante dice. Se respeta en este y en otros ejemplos la forma en que fue expresado. Se señala, además, que con el empleo de los punto suspensivos se indican silencios, pausas en que se piensa, o que el enunciado queda interrumpido ya sea porque el otro interlocutor lo interrumpe o bien porque el participante no finaliza su intervención).