

Ejes de significados sobre asesoramiento educativo: un estudio de caso Axes of Meanings About Educational Counselling: A Case Study

Claudia Carrasco-Aguilar^a, Daniela Elgueta^b, Belén Olivares^b, María Julia Baltar^b,
Nancy Alfaro^b, & Marlen Figueroa^a

^aUniversidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile

^bPontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile

A partir de la Ley de Subvención Escolar Preferencial se instalaron en Chile las asistencias técnicas educativas (ATE). Estas ofrecen asesorías como organizaciones privadas a establecimientos que lo requieran en el marco de políticas de estandarización educacional y rendición de cuentas. La literatura nacional e internacional señala que las asesorías efectivas son aquellas que tienen un foco en la participación y colaboración, destacando un asesoramiento pertinente como clave en los procesos de mejoramiento escolar. Este estudio se realizó bajo un enfoque cualitativo, y analizó los ejes de significados de un equipo de asesores al interior de una ATE que trabaja con dos escuelas municipales con diferentes niveles de desempeño escolar. Se llevó a cabo un análisis de contenido de las entrevistas realizadas que arrojó dos categorías. Estas muestran la existencia de tensiones sobre el rol de los asesores sobre la base de la participación y directividad; así como la relevancia del contexto en los significados sobre el rol de asesor. Los resultados se discuten en torno a los ejes de significados tensionados, la negociación, los valores de la asesoría, y el contexto macrosocial, institucional y escolar.

Palabras clave: rol social, valores sociales, contexto laboral, participación social.

Since the enacting of the Preferential School Subsidy Law, several educational technical support agencies (ETSA; acronym in Spanish) began to offer consultancy as private organizations to requesting educational institutions committed with policies of educational standardization and accountability. National and international literature remark that effective consultancy focusses on participation and collaboration, emphasizing a pertinent consultancy as key on school improvement. The present study used a qualitative approach, analyzing the axis of meanings of a consultancy team within an ETSA, working with two municipal schools differing in the level of school performance. A content analysis was used on interviews showing two categories. These show the presence of tension regarding the role of consultants about participation and directivity; as well as the relevance of context on the meanings about the consultant. Results are discussed around the axis of meaning in tension, the negotiation, the values of the consultancy and the macrosocial, institutional and school context.

Keywords: social role, social values, job context, social participation.

Agradecimientos: PIA CONITY CIE160009 y Beca Conicyt Rol 72170636.

Contacto: C. Carrasco-Aguilar. Departamento de Psicología, Universidad de Playa Ancha, Av. Playa Ancha 850, Valparaíso, Chile. Correo electrónico: claudia.carrasco@upla.cl

Cómo citar: Carrasco-Aguilar, C., Elgueta, D., Olivares, B., Baltar, M. J., Alfaro, N., & Figueroa, M. (2019). Ejes de significados sobre asesoramiento educativo: un estudio de caso. *Revista de Psicología*, 28(1), 1-13.
<http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2019.53942>

Las asistencias técnicas educativas en Chile

Desde fines de la década de 2000 se ha promovido en Chile que tanto escuelas como liceos contraten los servicios de asistencia técnica educativa (ATE), para ayudar a mejorar los diferentes componentes del quehacer escolar, traspasando una función que recaía tradicionalmente en el Ministerio de Educación (Mineduc) a instituciones de origen privado (Bellei, Osses, & Valenzuela, 2010). Esto se ve reforzado con la aparición de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) en el año 2008, revolucionando la forma en que los colegios eran apoyados en la mejora escolar (García-Huidobro & Bellei, 2006; Weinstein, Fuenzalida, & Muñoz, 2010). Las escuelas que ingresan al régimen de subvención preferencial son clasificadas como escuelas autónomas, emergentes y en recuperación, sobre la base de sus resultados en el Sistema de Medición de Calidad Educativa que consiste en una prueba estandarizada, junto con otros indicadores complementarios de tipo institucional (Bellei et al., 2010; Elacqua & Santos, 2013). A partir de la implementación del Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación (Ley SAC), en 2011, esta clasificación mutó hacia cuatro niveles de desempeño, basados en estándares de aprendizaje e indicadores de desarrollo personal y social. Así, los centros educativos están clasificados por desempeño alto, medio, medio bajo e insuficiente. La primera categoría corresponde a la clasificación de escuela autónoma de la Ley SEP, la segunda y tercera corresponden a la clasificación de emergente y la cuarta se condice con escuelas en recuperación (Agencia de Calidad, 2019).

Esta nueva clasificación no afecta la política de contratación de ATE, cuyo foco de apoyo debe estar en la elaboración e implementación del Plan de Mejoramiento Educativo, por lo que siguen utilizando la clasificación derivada de la Ley SEP.

Las ATE son organizaciones que deben estar en un registro público y ofrecer diferentes formas de asesoría para la mejora escolar. Son financiadas con dineros provenientes de la subvención escolar preferencial, y los directivos y administradores de los centros educativos definen tanto sus prioridades de contratación, como el tipo de acciones a contratar (Ahumada, 2010; Bellei et al., 2010). Hasta antes de su aparición, el Mineduc concentraba el trabajo de asesoría a los centros educati-

vos; y este cambio ha sido parte de diferentes transformaciones orientadas a fortalecer un modelo educativo de libre mercado. Este modelo ha impregnado el campo educativo impactando en aspectos que van desde la carrera docente (Cavieres-Fernández & Apple, 2016), hasta las formas de comprender la interacción escolar (Ascorra, Carrasco, López, & Morales, 2019; Carrasco-Aguilar, Ascorra, López, & Álvarez, 2018).

El libre mercado ha llevado a la estandarización de los procesos educativos en un escenario de gran desigualdad social (Cavieres-Fernández, 2014; Oliva & Cavieres-Fernández, 2016), donde la subvención escolar ha sido construida como si se tratara de toda una política de mejoramiento escolar bajo la promesa de que actuará como medio de movilidad social (Alarcón Leiva, Frites Camilla, & Gajardo Poblete, 2015; Raczynski, Muñoz, Weinstein, & Pascual, 2013). La Ley SEP asume que los centros educativos deben actuar como consumidores de un servicio, para lo cual deben aceptar primero que las capacidades necesarias para la mejora se encuentran fuera de ellos. Asimismo, la mejora escolar se encuentra implícitamente definida como un proceso de permanente rendición de cuentas frente a mediciones estandarizadas (Beltrán Llavador, 2016; Bernal Suarez, Martínez Pineda, Parra Pineda, & Jiménez Hurtado, 2015; Canals, 2016; Elacqua, Martínez, Santos, & Urbina, 2015). En este escenario, se corre el riesgo de aceptar acríticamente un apoyo externo que ayude eficientemente a responder a las presiones de la propia política.

Sin embargo, diferentes estudios nacionales e internacionales muestran la efectividad de propuestas de asesoramiento educativo cuando estas son capaces de construir acciones pertinentes y promover participación y colaboración. Asimismo, las asesorías que consiguen sostenibilidad en el tiempo fortalecen la autonomía y el trabajo colaborativo (Bellei et al., 2010; Mineduc, 2012; Monarca & Fernández-González, 2016; Ríos & Villalobos, 2016). El diálogo y la reflexión aparecen como la clave para la negociación y proyección de resultados que tengan sentido para los centros educativos más allá de la rendición de cuentas (Torres, Arrona, & Crespo, 2013). Para ello, el contexto social, político y estructural en el cual se enmarque una asesoría va a condicionar una parte importante del desarrollo de la misma. En el caso chileno esto se conjuga con las exigen-

cias que se realizan a los centros educativos a partir de la clasificación en la que se encuentren (Weinstein et al., 2010).

Diversas investigaciones muestran que los equipos de asesores construyen sus propias formas de actuar, concluyendo que no existen recetas en el asesoramiento, y que, de algún modo, cada equipo establece dinámicas diferentes (Guerrero Sepúlveda, 2010; Soto, Figueroa, & Yáñez-Urbina, 2017; Torres et al., 2013). Gran parte del quehacer de los asesores se vincula con la forma en que han ido organizando su propia experiencia, de la cual parecieran aprender incluso más que de las recomendaciones de teóricos y de la política pública (Domingo Segovia, 2003; Escudero, Vallejo, & Botías, 2008).

El asesoramiento a centros educativos

En la literatura de habla inglesa, el asesoramiento toma formas de consejería o consultoría, y en el contexto educativo se encuentra representada por la figura del *counselor*, quien trabaja dentro de un centro educativo ofreciendo apoyo psicosocial al estudiantado, y, en segundo lugar, al profesorado (Campbell & Colmar, 2014; Springer, Land, Moss, & Cinotti, 2018). Asimismo, la consejería ha estado internacionalmente vinculada con la labor de orientación (Bryan, Moore-Thomas, Day-Vines & Holcomb-McCoy, 2011; Wong & Yuen, 2019). Aunque existen experiencias de asesorías con un origen externo a las escuelas, el contexto anglosajón destaca las condiciones del estudiantado más que los procesos de mejoramiento continuo de las escuelas (Fox & Butler, 2009). Es por ello que, en el concepto de asesoramiento educativo, la trayectoria es más bien iberoamericana, aunque no excluye los aportes de países anglosajones y otros. Por ejemplo, diferentes autores recogen planteamientos anglosajones para determinar que dentro de los modelos de asesoría existirían dos extremos: el asesor académico y el asesor de procesos; ambos en un continuum de mayor a menor directividad (Imbernon, 2007).

La tendencia en la literatura especializada ha sido la de promover con evidencia científica una asesoría de proceso colaborativa, la que requiere de la construcción mutua entre asesores y asesorados, estando dispuestos a negociar, ceder y asumir responsabilidades (Imbernon, 2007; Ortiz, Baltar, Álvarez, & Carrasco, en prensa). Para mantener una actitud de colaboración es necesario que las

relaciones entre asesor y asesorado sean simétricas o, al menos, complementarias (Monereo & Pozo, 2005; Soto et al., 2017; Vélaz de Medrano Ureta, 2003). Esta situación es compleja, puesto que la práctica de asesoramiento establece, desde su origen, una separación entre los expertos y sus receptores, y la propia política educativa otorga un lugar privilegiado a los expertos, profesionales o científicos que aportan los conocimientos (Domingo Segovia, 2010). A esto se suma que algunas intervenciones responden a demandas de la dirección del colegio u otros organismos, generando cuestionamientos por no corresponder a procesos de elaboración democráticos y ser desarrollados por sistemas de apoyo externos (Monereo & Pozo, 2005; Ortiz et al., en prensa). El asesor debe tomar en cuenta estas condiciones, siendo consciente de que su presencia puede ser un elemento desestabilizador si el centro educativo se encuentra buscando estabilidad (Vélaz de Medrano Ureta, 2003), y debe considerar las relaciones asimétricas al interior de la propia práctica de asesoría (Baltar De Andrade, Carrasco Aguilar, Jensen Bofill, Villegas Fernández, & Tapia Rojas, 2012). En formas de asesoramiento más democráticas se visualiza al asesor como un facilitador experto del cambio, situándolo estratégicamente cerca del profesorado (Domingo Segovia, 2003). El conocimiento experto con que figuran los profesionales asesores viene de su competencia para orientar y acompañar las transformaciones en los establecimientos educativos y apoyar al profesorado en materias como evaluación, educación especial, organización escolar, entre otros. Por ello, se destaca la necesidad de separar la imagen tradicional del asesor especialista que resuelve los problemas del centro y domina el conocimiento teórico, vinculándose más con el conocimiento generado desde la práctica (Domingo Segovia, 2010).

Desde esta perspectiva, el asesoramiento debe constituirse en una estructura de apoyo para que el profesorado sea capaz de empoderarse, incrementando su capacidad de resolver sus problemas por sí mismos, y así responder a las condiciones internas de la escuela. En este sentido, un asesoramiento que busque la mejora sostenida en el tiempo debe considerar como elementos claves el liderazgo directivo, la autonomía, el clima laboral positivo y el trabajo colaborativo (Domingo Segovia, 2010; Murillo Estepa, 2004; Ríos & Villalobos,

2016). En este escenario, las escuelas suelen valorar de forma positiva un asesoramiento contextualizado y respetuoso de sus propias necesidades (Bellei et al., 2010; Leiva Guerrero, Goldrine Godoy, Moggia Münchmeyer, & Arenas Martija, 2013; Vélaz de Medrano Ureta, 2003).

Prácticas y significados de quienes asesoran

El saber de los asesores se construye a través de su desarrollo profesional, interviniendo en él aspectos pertenecientes a la historia de vida de las personas y a los contextos en que se desenvuelven al realizar su labor (Marcelo, 2013; Mas Ruiz & Torrego Seijo, 2014; Mateos Papis, Torrejón Becerril, Parra Martínez, & Pérez y Pérez, 2008); ya que el asesoramiento educativo es un proceso de aprendizaje que se va organizando a partir de la interacción entre asesores y el centro educativo, cuyo principal valor se sitúa en la posibilidad de potenciar procesos de innovación y mejoramiento continuo (Parra Martínez, Pérez y Pérez, Torrejón Becerril, & Mateos Papis, 2010; Torres et al., 2013). Es así como los equipos muchas veces se vuelcan a sí mismos para comprender lo que hacen.

Esto nos invita a reflexionar sobre el papel del conocimiento construido a partir de la experiencia práctica, y el sentido del mismo en las decisiones y modelos de acción de las ATE. Estas experiencias son reflejo de significados compartidos por los equipos de asesores, destacando el papel de aquello que se comparte tanto en la acción colectiva como en la colaboración con el propio centro (Soto et al., 2017; Torres et al., 2013). Para que estos significados compartidos sostengan acciones consecuentes y con un impacto en los procesos de mejoramiento de los centros, es necesario que se hagan explícitos los mecanismos de reflexión que se dan entre los asesores durante el proceso de asesoramiento, ya que así se pueden diseñar estrategias más efectivas, y organizar mejor las acciones. Esto es especialmente relevante si se considera que el rol social y profesional de los mismos va evolucionando, y que, con un proceso de análisis y comprensión de la propia práctica, así como de los significados que subyacen, es posible dar cuenta de las trayectorias y aprendizajes construidos (García Pérez, Mena Marcos, & Sánchez Miguel, 2011; Pinya Medina & Rosselló Ramón, 2015). Explicitar los mecanismos de reflexión de los equipos implica hacer visibles los significados de

los mismos. En un proceso de asesoría, la posibilidad de promover cambios se fundamenta en la construcción de significados compartidos, y solo ello permitirá la incorporación eventual de nuevas ideas y acciones en las dinámicas propias de un centro educativo (Cordero Arroyo, Fragoza González, & Vásquez Cruz, 2015; Torres et al., 2013). Es por ello que paulatinamente ha avanzado el estudio sobre significados en torno a la experiencia de asesoramiento, aunque estos suelen poner el foco en las personas que viven la asesoría (Bellei et al., 2010; Ríos & Villalobos, 2016). Por su lado, los estudios que destacan la figura del asesor o del equipo que asesora, si bien muestran algunas tensiones en su rol, se han focalizado principalmente en la práctica de asesorar, dejando en un segundo plano la descripción de los significados compartidos que subyacen a la acción (Cordero Arroyo, Vásquez Cruz, & Luna Serrano, 2015; Ríos Muñoz & Villalobos Vergara, 2012; Tinajero Villavicencio, 2014).

La práctica de las asesorías educativas es especialmente crítica de ser investigada debido a que, si se desarrolla considerando criterios de sostenibilidad, tienen un impacto importante en el mejoramiento continuo de los centros educativos (Ríos & Villalobos, 2016; Soto et al., 2017).

A partir de lo expuesto, surge la pregunta por los significados de asesores educativos que subyacen a su acción, considerando el contexto escolar específico en que se desarrolla la asesoría. Este estudio buscó analizar los ejes de significados de un equipo de asesores perteneciente a una ATE chilena, en su experiencia de asesoramiento a una escuela emergente y a una escuela en recuperación.

Los significados son producto de una construcción colectiva, cuya base se encuentra en la cultura y en la aparición de sistemas de significados compartidos, de formas de trabajar y vivir en conjunto, atribuyéndose así un papel activo a las personas dentro del proceso de construcción de significados (Linaza, 1984). Por ello, en este estudio, hemos preferido referirnos a los ejes de significados para aludir a la idea de aquello que es compartido y negociado en conjunto por grupos humanos específicos (De la Cruz, 1998).

Método

Se llevó a cabo un estudio cualitativo en torno

a los ejes de significados respecto de la experiencia de asesoramiento a dos escuelas municipales. Una de ellas se encuentra categorizada como emergente de desempeño medio alto, y la segunda, en recuperación de desempeño insuficiente. El principal supuesto de investigación guarda relación con que un contexto o escenario de asesoría condiciona la estrategia de asesoramiento y, por lo tanto, los significados a la base de la práctica. Es por ello que se volvió relevante indagar en la experiencia de un equipo de asesores que trabajara con dos escuelas diferentes. Si bien la dupla de asesores para cada escuela era distinta, ambos equipos trabajaban para la misma ATE, que, en este caso, estaba dentro de una universidad privada.

El equipo de esta ATE está formado por el coordinador general, coordinadores en terreno, personal de apoyo y asesores directos. En total trabajan 11 personas de diferentes disciplinas (profesores, psicólogos, sociólogos, y un contador auditor). El grupo que participa de esta investigación estuvo compuesto por dos duplas de trabajo, cada una a cargo de asesorar cada escuela, y la coordinadora en terreno. La dupla se compone de un asesor de aula (profesor) y un asesor directivo (psicólogo). El primer profesional cumple las labores de acompañamiento docente y observación en aula, trabajando directamente con el profesorado de la escuela; y el segundo desarrolla acciones con el equipo directivo y con un grupo de docentes con quienes analiza los resultados obtenidos en las observaciones de aula. Esta asesoría se realiza a solicitud del municipio, con dos escuelas públi-

cas ubicadas en la zona centro-sur del país. Se trata de una asesoría integral que busca afectar todas las áreas de gestión escolar: currículum, convivencia, liderazgo y recursos. El municipio financia el proyecto, y los asesores dependen contractualmente de la universidad.

Ambas escuelas son de administración municipal, urbanas y de primaria, con una matrícula que no supera los 250 estudiantes. La escuela en recuperación recibe a un estudiantado de mayor riesgo socioeconómico que la escuela emergente.

Para la producción de información se realizaron entrevistas individuales en profundidad a los asesores directos de cada escuela, y a la coordinadora en terreno, aunque se incorporaron cuatro entrevistas con integrantes de la ATE que desarrollan su labor en distintas áreas para contextualizar la ATE. La tabla 1 muestra una síntesis de las características de los participantes de este estudio. Se eligió esta forma de entrevista debido a que constituye una herramienta eficaz para analizar significados a través de los relatos y experiencias (Troncoso-Pantoja & Amaya-Placencia, 2017). Se indagó sobre la experiencia previa a la asesoría, la relación con la escuela, el rol social del asesor, el trabajo interdisciplinario y la colaboración. Todas las entrevistas contaron con la respectiva autorización a través de acuerdos de confidencialidad en consentimientos informados, los que se firmaron luego de negociar las condiciones del estudio. Un criterio central fue la voluntariedad y que esta investigación tuviese un sentido o finalidad mayor para esta ATE, por lo que se compartieron los resultados con el equipo.

Tabla 1

Características de los participantes

Entrevistado	Sexo	Tramo etario	Profesión	Antigüedad en la ATE
Coordinadora en terreno	Mujer	25-30 años	Psicóloga	2 años
Coordinador área formación continua	Hombre	30-35 años	Profesor	4 años
Encargado de procesamiento. Equipo de evaluación	Hombre	20-25 años	Profesor	4 meses
Coordinador general equipo de liderazgo	Hombre	30-35 años	Psicólogo	5 años
Coordinación equipo de liderazgo	Hombre	30-35 años	Profesor	3 años
Asesor de aula 1. Escuela emergente.	Mujer	25-30 años	Profesora	1 año
Asesor directivo 1. Escuela emergente.	Mujer	25-30 años	Psicóloga	1 año
Asesor de aula 2. Escuela en recuperación.	Mujer	25-30 años	Profesora	1 año
Asesor directivo 2. Escuela en recuperación.	Hombre	25-30 años	Psicólogo	2 años

Se realizó un análisis de contenido, ya que se trata de una herramienta útil para aproximarnos a los significados. El procedimiento implicó la rotulación de códigos sobre la base de extractos tex-

tuales de las entrevistas, los que fueron contrastados entre sí, hasta conformar precategorías y categorías finales. Estas categorías finales consisten en inferencias analíticas a partir de elementos comu-

nes con un sentido integrador, aunque también consideran elementos divergentes, sobre todo, aludiendo a la diferencia entre los dos contextos educativos asesorados. Si bien estas categorías son emergentes y se construyen sobre la base de la contrastación de los relatos, se articulan con los presupuestos teóricos del estudio para dar cuenta de nuevos hallazgos y profundizar en los reportados (Silveira Donaduzzi, Colomé Beck, Heck Weiller, Nunes da Silva Fernandes, & Viero, 2015). De este modo, se presentan dos categorías como un texto de tipo argumentativo (Johnson-Mardones, 2017).

Resultados

Categoría 1. Tensiones sobre el rol de la asesora: dilemas en torno a la participación

En los relatos de quienes asesoran aparecen significados en torno a una expectativa que aparentemente tenían los centros educativos sobre ellos. Esta expectativa se relaciona con la idea de una posición de experticia, esperando que la asesoría fuera capaz de alcanzar metas que el propio colegio no había podido por sí mismo. La percepción de que el centro educativo esperaba de ellos que fueran una solución para las dificultades en términos de calidad educativa, están más presentes en asesores de la escuela en recuperación.

... la dirección sí necesitaba y sí reconocía necesitar como alguien que los guiara en el aspecto gestión ... el director ha hecho muchas cosas, ha intentado por todos lados... “y seguimos siendo una escuela en recuperación” ... entonces era constante el “necesitamos a alguien que nos guíe, alguien que nos oriente, alguien que nos muestre un camino para poder salir adelante” (asesor directivo 2).

... y solución voy a ser súper cuidadosa con esa palabra, principalmente porque los profes nos planteaban como que nosotros éramos la pastillita mágica, como cuando te duele la cabeza te tomas una aspirina, iba a ser la solución a sus problemas (asesora de aula 2).

Esto llevaba a diferentes tensiones en el equipo asesor. Por un lado, aparecen sentimientos de frustración al evidenciar que, pese a que la escuela los sitúa en un lugar de expertos, tampoco se someten

del todo a las prescripciones de cambio que impulsa el equipo asesor; y cuando adoptaban un rol menos directivo, la escuela les pedía mayor directividad. Otras tensiones respecto al rol de experto en que eran puestos los equipos asesores se vinculan con la toma de decisiones. Muchas veces debían realizar un informe sobre la base de una sola observación de aula, el cual impactaba en decisiones curriculares y de gestión. Algunos asesores sentían que no era suficiente información para ello, expresando inquietud respecto del rol que debían asumir.

... les cuesta aceptar que alguien te venga a decir que cambies ... Bueno al principio, en algún minuto, una profesora, cuando estábamos nosotros esperando que surgieran las acciones de mejoramiento, nos dijeron ¿y por qué no nos dice usted cómo mejorar estas estrategias?, ¿qué estrategias mejorar? (asesor de aula 1).

(...) a mí me costaba hacer un informe de una clase, porque tú no puedes decir: “es que el profe no hace cierre de clases nunca” ¡si viste una clase!, ¡juna! ... El tema era que con ese informe se empezaban a tomar decisiones, se empezaban a cortar cabezas en caso necesario (asesora de aula 2).

La expectativa sentida se expresa en la percepción de una demanda de ser experto, ya sea por un alto dominio conceptual, ya sea por la experiencia laboral previa. Sin embargo, muchos asesores son personas jóvenes, menores de 30 años de edad, y esta juventud les hace sentir que son enjuiciados más rápidamente por los colegios. Desde la perspectiva de la coordinadora en terreno, esto se confirma en la percepción que los centros educativos tenían de sus asesores, quienes debían buscar diferentes formas de validación debido a su juventud.

... y a mí personalmente me miraron raro porque a mí los profes me lo dijeron abiertamente: “¿Qué nos vas a decir tú, si tú no tienes ni la mitad de experiencia que tenemos nosotros?” (asesora de aula 2).

... Llegaba un cabro de 25 años, que eso también les causó como mucho roce, mucho roce, y fue como todo un tema de cómo validarnos, de validarnos frente a ellos (coordinadora).

Estas tensiones que pusieron en cuestionamiento el rol de experto del equipo asesor, los fueron obligando a validar y reconocer los conocimientos y saberes situados en las escuelas. Esto se expresa en las “bajadas” o ajustes que el equipo asesor realizaba respecto del proyecto de asesoría, lo que implicaba cierta negociación con el profesorado.

... entonces esas bajadas, uno hacía ajuste, así como “No, primero vamos a partir por esto y después por esto” o “Vamos a hacer esta actividad más lúdica porque la gente es más chora” o “En verdad no, hay que ser súper directivos porque en verdad son súper técnicos” (coordinadora).

Estas negociaciones fueron implicando un cambio en el rol asumido por el equipo asesor hasta que la asesoría se fue convirtiendo en un espacio de conversación que recupera el potencial de cambio de las escuelas a través del respeto por los saberes locales. Esto llevó a innovar metodológicamente a través de prácticas de análisis participativo de datos, entre otras acciones.

... yo creo que casi fui a ponerles un tema que a ellos les faltaba el espacio para conversarlo no más, y en verdad tienen el medio potencial, que lo hacen bien, que no sé... son súper inteligentes, pero no están los espacios ... es que hay que tener respeto por lo que ellos son, no diciéndoles “ya, yo sé lo que hay que hacer”. ... Eran ellos lo que analizaban los datos, lo que yo llevaba en el fondo eran los datos escritos y procesados, pero eran ellos los que les daban la vuelta a los datos y veían lo que querían ver, trabajando de la forma que lo querían trabajar (asesor directivo 1).

Al avanzar hacia este enfoque con características más participativas, el equipo asesor fue enfrentando las tensiones entre ser experto-directivo y facilitador-participativo a través de estrategias que buscaban hacerlos cercanos con el profesorado, pero sin traspasar límites del espacio personal. Al resolver esta tensión, diseñan lo que han denominado el acompañamiento. En este acompañamiento, el equipo asesor fue generando estrategias de bilateralidad en los procesos de aprendizaje, y ya no solo se significa la asesoría como una facilitación de aprendizaje y cambio en otras per-

sonas, sino también en sí mismos.

... sin dejar de lado tu rol de acompañante, porque si bien había profes que me caían espectacular, muchos profes nos invitaban a tomar once a sus casas. Tampoco te puedes salir de tu rol de acompañante porque tú no vas a hacer amistad con ellos ... tú ibas a compartir lo justo y necesario para que ellos pudieran realizar su trabajo de la mejor manera, pero tampoco ir a fraternizar con ellos, no era pa' tanto (asesora de aula 2).

Poder trabajar con profesores, ver y aprender de los profesores que están trabajando, ver cómo está la situación actual de los profesores es un tremendo aprendizaje ... También me aporta, me da la oportunidad de ir recogiendo distintas experiencias para poder armar mi propio conocer, y manejar de mejor forma distintas técnicas o estrategias para implementar en el aula (asesor de aula 1).

De este modo, estos aprendizajes fueron interpellando la identidad profesional de quienes asesoran, sobre todo en términos de desarrollo disciplinar. En el caso de los asesores profesores, estos perciben que la opinión de psicólogos, en su calidad de asesores directivos, tenía mayor validez para el profesorado. Asimismo, consideran que los profesionales de la psicología poseían habilidades que permitían que el profesorado recibiera con una mejor actitud la devolución de información. En este sentido, ser profesor asesorando a profesores se construye como una tarea compleja.

... ellos las mediaban porque muchas veces hacía falta como la mano del psicólogo, así más suavemente, para que los profes recibieran mejor las cosas ... Ellos [el profesorado] también se sentían mejor de recibirlo a través de ellos [los asesores psicólogos] que a través de nosotras profes porque se sentían atacados po, como que nosotras las profes los íbamos a atacar. ... Muchos asesores encontraron trabajo, entonces como esto era un horario no más, obviamente las profesoras asesoras que encontraron trabajo prefieren un trabajo permanente que es más estable (asesor de aula 1).

Estas complejidades se resolvían en el trabajo colectivo al interior del equipo asesor y de la

ATE. Si bien se describe el trabajo de asesoría como complicado debido a la complejidad que implica el trabajo con personas, el trabajo en equipo y de retroalimentación entre pares es significado como un espacio de aprendizaje profesional.

Una pega que es complicada, en donde hay que trabajar con un grupo humano, un modelo de gestión, es una cuestión difícil. Se requiere mucho manejo de grupo, mucho manejo de la teoría misma, del modelo que tú estás intentando aplicar, de reflexión previa, etc. ... Cuando había que implementar alguna otra parte, era como ya, “¿qué dificultades tuvimos?, ¿cómo las resolvemos?, etc.” y así (asesor directivo 2). Durante el acompañamiento y después, entonces nosotros decíamos: “Ya, mira, yo vi colegios, a mí me faltó, tuve que abordarlo de tal manera”, y ahí lo veíamos. Y los compañeros te iban diciendo: “Mira, ¿sabes qué? Yo tengo una dinámica que te puede servir” (asesora de aula 2).

Categoría 2. El lugar del contexto en los significados sobre el rol del asesor

El contexto en el cual se asesora condiciona las posibilidades del asesoramiento, sobre todo a partir de los significados que el equipo asesor construye respecto de esas condiciones. Así, es posible ver que el equipo asesor relata obstaculizadores de tipo estructurales y económicos, asociados con el funcionamiento de las ATE en Chile. Para adjudicarse un proyecto, es necesario presentarse a una licitación pública, lo que implica alta burocracia y lentitud en la entrega de los recursos. El sistema de concursabilidad de las asesorías que reciben los centros educativos pone a competir a las ATE por la mejor oferta y la administración más eficiente de los recursos, lo que es significado como un obstáculo a partir de las consecuencias que el equipo asesor sostiene que se dan producto de estas situaciones contextuales.

Te decían “ya, gasta tú de tu bolsillo y después te reembolsamos, porque todavía no salen los fondos” porque son fondos concursables. Entonces tu ponías de tu plata y resulta que llegaban y te decían “ah, es que no salió, va a salir para el otro mes”, y cada uno tenía sus diferentes situaciones personales que tenía que arreglar por no tener el dinero a tiempo ... La es-

tructura que tienen las ATE es pésima, porque las personas son por un periodo inestables, son desechables y saben que se van a ir, son ciertos días, ciertas horas, no es toda la semana (asesor directivo 1).

... y al final terminar como terminó, como terminaron despidiendo gente, terminó en que la municipalidad no pagaba los sueldos, y por ende no nos podían pagar desde la ATE a nosotros ..., porque finalmente las dificultades fueron tantas que trascendió al programa ... Y es una de las razones por las cuales a mí ya no me gusta trabajar en ATE [ríe], porque es demasiado corto el tiempo, son muy inestables, y es difícil ver el impacto de los resultados (asesor directivo 2).

El lugar del contexto no solo se vincula con el escenario económico y laboral de las ATE, y con el financiamiento de sus trabajos, además se vincula con la realidad de cada escuela asesorada. Así, se van construyendo significados en torno a la escuela emergente con características más positivas que frente a la escuela en recuperación. La escuela emergente es significada como un lugar con una cultura reflexiva y motivación hacia el mejoramiento escolar; mientras que la escuela en recuperación es significada como un escenario complicado, rudo y complejo.

Entonces igual encontrarte con una escuela donde todos los profes eran reflexivos y todos tenían muchas ganas de hacer cosas para mejorar en el fondo el aprendizaje de los estudiantes, eso es bacán (asesor directivo 1).

Tenía que avanzar, y a pesar de que el contexto era complicado y era rudo, y lo real era que había un contexto complejo, mi premisa era que debíamos llevar a cabo un modelo (asesor directivo 2).

Estas valoraciones impactan en las expectativas que el equipo de asesores tiene respecto de las posibilidades de trabajar con cada escuela. Si bien el equipo de asesores de la ATE destaca la autonomía, el empoderamiento y el reconocimiento de los recursos propios de las escuelas como valores esenciales para el éxito del trabajo, estos son atribuidos fundamentalmente a la escuela emergente.

... Yo apuntaba todo el tiempo a los recursos internos que la escuela podía movilizar ... Porque si no están empoderados, si no les hace sentido esto como una necesidad institucional, no va a funcionar (asesor directivo 2).

Generar también autonomía en las escuelas, porque nosotros después nos íbamos, entonces la idea era que ellos estuvieran súper apropiados del nudo crítico, de modelo, de dónde venían los datos, cómo se interpretaban (coordinadora).

A pesar de que las valoraciones son mayoritariamente positivas respecto de la escuela emergente, el equipo de asesores reconoce en la escuela en recuperación la existencia de una disposición hacia la mejora continua, aunque esta sea escasa.

Partía de la base de lo que había y del compromiso que podían tener los profesores ..., porque siempre hay un profesor que está conversando con otro para poder mejorar o llegar con un alumno específico o un grupo (asesor de aula 1).

Estos esfuerzos por buscar espacios para promover la mejora continua se basan en los valores que el equipo de asesores reconoce como propios. En los ideales del equipo asesor, se destaca la participación colectiva o social, la negociación, la disposición hacia el consenso, el trabajo en equipo, la coconstrucción, la pertinencia de la propuesta y la valoración de las capacidades de los centros educativos con los cuales trabajan. Estos valores son definidos como intrínsecos a la propuesta de asesoría de esta ATE en particular, señalando que el empalme en la escuela se encontraría determinado por una propuesta fundamentalmente orientada a la participación.

Tampoco te puedes hacer el loco con lo que ellos quieren, porque entonces pierdes y te cierran la puerta porque no les estás ofreciendo nada que a ellos les interese ... Nosotros tratamos siempre de velar por las escuelas porque era con ellas con las que estábamos trabajando, ellas tenían que hacer el proyecto, y al final eran ellas las que tenía que seguir haciendo las líneas de acción (coordinadora).

Ocupar el trabajo en equipo y que se coconstruyeran cosas, que ellos plantearan elementos

en las intervenciones que se iban a realizar ... Por lo general, lo que nos ayudó fue, en parte, conocer a los profesores, saber cuáles eran sus requerimientos, tratar de darles respuestas hasta donde fuera posible, negociar (asesor directivo 2).

Es un modelo bastante como participativo, como tener la disposición de consensuar entre todos los integrantes del establecimiento educacional, y no solamente desde la dirección o desde algunos profesores (asesor de aula 1).

Entonces lo que esta ATE hacía era pensar, acercarse a la gente y preguntarte “bueno ¿qué es lo que necesitas?”. Y “Mire ¿sabe qué?, a mí principalmente esto, esto y esto, me falta, tal vez gestión, tengo algunas dificultades con los resultados académicos o no sé, mi grupo de profesionales no es el adecuado” (asesora de aula 2).

Discusión

Los significados de los equipos asesores se construyen sobre la base de ejes en tensión. Estas tensiones se encuentran en torno al rol del asesor y a lo que se espera de su trabajo. Se configura una metatensión entre un rol social de mayor directividad y experticia, y un rol de mayor participación y facilitación (Imbernon, 2007; Monereo & Pozo 2005). Esta tensión se origina a partir de las expectativas sentidas por los asesores de parte de las escuelas. El equipo asesor anhela realizar un trabajo de mayor participación, lo que se encontraría sustentado en un ideario que le pertenece a la propia ATE, destacando valores como el reconocimiento de los recursos propios de las escuelas y la autonomía, entre otros.

Al mismo tiempo, el equipo asesor anhela ser validado por los centros educativos, lamentando no serlo producto de su escasa edad. Frente a esta tensión se despliegan estrategias que buscan ser resueltas por medio de la negociación y proyección de resultados (Torres et al., 2013). Negociar aparece construido como un mecanismo mediador entre la directividad y la facilitación, como si se tratase de un punto intermedio que reconoce las metas establecidas por la ATE, a la vez que permite que aparezcan las necesidades situadas en el propio establecimiento educativo, específicamente, en el profesorado.

Al negociar, estos profesionales aprenden desde los propios docentes de aula. Aprenden a ser profesores en un futuro laboral, y aprenden a ajustar y adaptar las metas de la asesoría; pero a la vez, aprenden de forma implícita a validar una relación de poder disciplinar entre psicólogos asesores y profesores asesores. Para estos equipos, los profesionales de la psicología tendrían habilidades que están ausentes en los profesionales de la educación, confirmando hallazgos de estudios similares en Chile que muestran cómo el trabajo interdisciplinario entre psicología y pedagogía se tensiona en la práctica del asesoramiento educativo (Baltar et al., 2012). La propuesta de asesoría de la ATE ya traía consigo esta distinción al asignar la asesoría de gestión a psicólogos y la asesoría de aula a profesores. Esto asume una división geopolítica del conocimiento, suponiendo que el poder de toma de decisiones del centro educativo debe ser asesorado por psicólogos. Esto da cuenta de cómo la asesoría debe considerar las demandas y prescripciones del contexto mismo en que se generan, las que no están exentas de relaciones de poder (Monereo & Pozo, 2005; Ortiz et al., en prensa).

Estas tensiones respecto del rol del asesor que constituyen un eje de significados colectivos se dan en un contexto particular (Weinstein et al., 2010), que es descrito en tres niveles: macrosocial, institucional y escolar. El primer contexto guarda relación con el escenario de estandarización educativa en el país (Oliva & Cavieres-Fernández, 2016), y las políticas de libre mercado que regulan las ATE, asociadas a consecuencias en términos de flexibilización y precarización laboral. El segundo contexto se relaciona con el diseño de trabajo al interior de la propia ATE, atravesado por un ideario que iría en contraposición a los valores mercantiles del contexto macrosocial. Desde allí es posible encontrar un espacio de elaboración y creación propia, por lo que este estudio puede concluir que los contextos institucionales ofrecen espacios y herramientas transformadoras en escenarios de estandarización y rendición de cuentas. Es decir, las dinámicas propias que construyen los equipos de asesoramiento (Guerrero Sepúlveda, 2010; Soto et al., 2017; Torres et al., 2013) se enmarcan en contextos colectivos. Sin embargo, el tercer contexto impacta en términos de las expectativas que el equipo asesor tiene desde el empalme con las escuelas en adelante. Estas se encuen-

tran atravesadas por las categorías que la política pública les ha asignado a las escuelas que viven una asesoría, por lo que se podría concluir que una categoría genera un rótulo del cual es difícil escapar como asesor.

De todos modos, los equipos asesores hacen un esfuerzo por construir un relato coherente con ejes de significados en torno al valor de la participación y del reconocimiento de la escuela, como principios rectores de la asesoría; demostrando que los valores que se han reconocido como claves en la literatura, también lo son para estos equipos (Bellei et al., 2010; Mineduc, 2012; Monarca & Fernández-González, 2016; Ríos & Villalobos, 2016).

Este estudio presenta elementos que nos hacen pensar que las políticas y los contextos macrosociales son relevantes en el marco de las asesorías, aunque no son determinantes. La experiencia construida de forma cotidiana, parece ser mediadora del contexto y de las propias políticas en las que se encuentra situada la asesoría (Domingo Segovia, 2003; Escudero et al., 2008). Para poder evaluar el impacto de estos factores, sería interesante desarrollar análisis de casos múltiples, que profundizaran en la experiencia de asesoramiento con escuelas pertenecientes a diferentes clasificaciones, y evaluar si efectivamente existen prácticas diferenciadas cuyo origen no sea solamente la necesidad de diversas estrategias metodológicas de trabajo, sino significados y expectativas diferentes. Dentro de las limitaciones de este estudio se puede mencionar la ausencia de información proveniente de las propias escuelas y el escaso número de entrevistas realizadas. De todos modos, esto se entiende en el marco de un estudio exploratorio que busca dar cuenta de una realidad que no se encuentra del todo saturada en este país.

Referencias

- Agencia de Calidad. (2019). Categoría de desempeño 2018 [Sitio web]. Recuperado de <https://bit.ly/2XYVLUf>
- Ahumada, L. (2010). Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: tensiones y contradicciones de la Ley de Subvención Escolar Preferencial en un contexto rural. *Psicoperspectivas*, 9(1), 111-123. <http://doi.org/c79h>
- Alarcón Leiva, J., Frites Camilla, C., & Gajardo Poblete, C. (2015). El devenir de la utopía economicista

- en el sistema escolar chileno. *Educación e Investigación*, 41(4), 947-960.
<http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022015021695>
- Ascorra, P., Carrasco, C., López, V., & Morales, M. (2019). Políticas de convivencia escolar en tiempos de rendición de cuentas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(31), 1-27.
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3526>
- Baltar De Andrade, M. J., Carrasco Aguilar, C., Jensen Bofill, D., Villegas Fernández, C., & Tapia Rojas, N. (2012). El trabajo interdisciplinario entre psicólogos y profesores: estudio cualitativo sobre los significados de asesores técnicos en educación respecto de su experiencia como equipo de trabajo. *Revista de Psicología*, 21(2), 187-213.
 Recuperado de <https://bit.ly/2XDhCbJ>
- Bellei, C., Osses, A., & Valenzuela, J. P. (2010). La asistencia técnica educativa en el marco de la subvención escolar preferencial. En C. Bellei, A. Osses, & J. P. Valenzuela (Eds.), *Asistencia técnica educativa: de la intuición a la evidencia* (13-44). Santiago, Chile: Ocho libros.
- Beltrán Llavador, J. (2016). Medida y valor de la escuela. Desde la rendición de cuentas hasta la rendición de sentido. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(3), 119-143.
 Recuperado de <https://bit.ly/2LN7xBN>
- Bernal Suarez, D., Martínez Pineda, M. L., Parra Pineda, A. Y., & Jiménez Hurtado, J. L. (2015). Investigación documental sobre calidad de la educación en instituciones educativas del contexto iberoamericano. *Revista Entramados. Educación y Sociedad*, 2(2), 107-124.
 Recuperado de <https://bit.ly/2XExkyd>
- Bryan, J., Moore-Thomas, C., Day-Vines, N., & Holcomb-McCoy, C. (2011). School counselors as social capital: The effects of high school college counseling on college application rates. *Journal of Counseling and Development* 89(2), 190-199.
<https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2011.tb00077.x>
- Campbell, M. & Colmar, S. (2014). Current status and future trends of school counseling in Australia. *Journal of Asia Pacific Counseling*, 4(3), 181-197.
 Recuperado de <https://eprints.qut.edu.au/78477/>
- Canals, C. (2016). *Choice system* en Chile: determinantes del cambio de escuela. *Calidad en la Educación*, 45, 174-206.
<http://doi.org/c79j>
- Carrasco-Aguilar, C., Ascorra, P., López, V., & Álvarez, J. P. (2018). Tensiones normativas de los fiscalizadores de la Superintendencia de Educación en la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Revista Perfiles Educativos*, 40(159), 126-143
 Recuperado de <https://bit.ly/2G48emN>
- Cavieres-Fernández, E. (2014). La calidad de la educación como parte del problema. Educación escolar y desigualdad en Chile. *Revista Brasileira de Educação*. 19(59), 1033-1051.
<http://doi.org/c79k>
- Cavieres-Fernández, E. & Apple, M. (2016). La ley docente y la clase media: controlando el desarrollo de los profesores chilenos. *Cadernos CEDES*, 36(100), 265-280.
<http://dx.doi.org/10.1590/cc0101-32622016171391>
- Cordero Arroyo, G., Fragoza González, A., & Vázquez Cruz, M. A. (2015). El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela: aproximaciones a su configuración en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 55-71.
 Recuperado de <https://bit.ly/2JolsfT>
- Cordero Arroyo, G., Vázquez Cruz, M., & Luna Serano, E. (2015). Metodología para el desarrollo del perfil del asesor pedagógico de educación básica. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(1), 89-108.
 Recuperado de <https://bit.ly/2YJw0D>
- De la Cruz, M. (1998). La enseñanza: ejes y concepciones. *Revista Estudios Pedagógicos*, 24, 31-41.
<http://doi.org/cddt5z>
- Domingo Segovia, J. (2003). El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7(1), 1-7.
 Recuperado de <https://bit.ly/2JyJRTN>
- Domingo Segovia, J. (2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 65-83.
 Recuperado de <https://bit.ly/2xBtv2o>
- Elacqua, G., Martínez, M., Santos, H., & Urbina, D. (2015). Short-run effects of accountability pressures on teacher policies and practices in the voucher system in Santiago, Chile. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 385-405.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1086383>
- Elacqua, G. & Santos, H. (2013). Preferencias reveladas de los proveedores de educación privada en Chile: el caso de la Ley de Subvención Escolar Preferencial. *Gestión y Política Pública*, 22(1), 85-129.
 Recuperado de <https://bit.ly/2XYWHiF>
- Escudero, J. M., Vallejo, M., & Botías, F. (2008) El asesoramiento en educación: ¿Podrían ser las competencias profesionales una contribución positiva? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 12(1), 1-22.
 Recuperado de <https://bit.ly/2L9nTVO>
- Fox, C. L. & Butler, I. (2009). Evaluating the effectiveness of a school-based counselling service in the UK. *British Journal of Guidance & Counselling*, 37(2), 95-106.
<https://doi.org/10.1080/03069880902728598>

- García-Huidobro, J. E. & Bellei, C. (2006). ¿Remedio para la inequidad? La subvención escolar preferencial. *Revista Mensaje*, 547.
Recuperado de <https://bit.ly/2LiOtvE>
- García Pérez, J. R., Mena Marcos, J. J., & Sánchez Miguel, E. (2011). Investigación-reflexión-acción y asesoramiento: análisis de las reflexiones de dos orientadoras en su contexto de trabajo. *Revista de Educación*, 356, 253-278.
<http://doi.org/c733>
- Guerrero Sepúlveda, G. (2010). Liceos prioritarios: mirada desde la asistencia técnica. *Extramuros. Revista de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*, 9, 105-118.
Recuperado de <https://bit.ly/2S5fPX1>
- Imbernon, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana y Cambio en Educación*, 5(1), 145-152.
Recuperado de <https://bit.ly/2XxIYZY>
- Johnson-Mardones, D. F. (2017). Investigación cualitativa y educación. Tensiones en su propuesta, desarrollo, escritura y publicación. *Enfermería: Cuidados Humanizados*, 6(especial), 83-88.
<http://dx.doi.org/10.22235/ech.v6iespecial.1455>
- Leiva Guerrero, M. V., Goldrine Godoy, T., Moggia Münchmeyer, P., & Arenas Martija, A. (2013). Autodiagnóstico de situación y necesidades de asesoramiento educativo de las escuelas de la Quinta Región de Valparaíso, Chile. *Páginas de Educación*, 6(2), 73-95.
Recuperado de <https://bit.ly/2XCh2Lh>
- Linaza, J. L. (Comp.). (1984). *Jerome Bruner. Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, España: Alianza.
- Marcelo, C. (2013). Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. *Revista Brasileira de Educação*, 18(52), 25-47.
<http://doi.org/c732>
- Mas Ruiz, C. & Torrego Seijo, J. C. (2014). Asesoramiento y mediación de conflictos en los procesos de mejora escolar. *Innovación Educativa*, 24, 19-34.
Recuperado de <https://bit.ly/32fsdbq>
- Mateos Papis, G., Torrejón Becerril, M., Parra Martínez, M. L., & Pérez y Pérez, Y. (2008). Necesidades de asesoramiento de acuerdo con padres y maestros de una escuela primaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(1), 63-74.
Recuperado de <https://bit.ly/2Nlfx93>
- Ministerio de Educación. (2012). *Manual de buenas prácticas*. Unidad Administración del Registro ATE. Subvención Escolar Preferencial SEP. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Monarca, H. & Fernández-González, N. (2016). El papel de la inspección educativa en los procesos de cambio. *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 212-233.
<https://dx.doi.org/10.1590/198053143374>
- Monereo, C. & Pozo, J. I. (Coords.). (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona, España: Graó.
- Murillo Estepa, P. (2004). Hacia la construcción de un nuevo modelo de asesoramiento/supervisión. *Educare*, 5(2), 44-57.
Recuperado de <https://bit.ly/2Jo89wa>
- Oliva, M. & Cavieres-Fernández, E. (2016). Estandarización educativa y sus alternativas: una perspectiva crítica. *Cadernos CEDES*, 36(100), 259-262.
<https://dx.doi.org/10.1590/cc0101-32622016171347>
- Ortiz, S., Baltar, M. J., Álvarez, J. P., & Carrasco, C. (en prensa). Discusiones éticas, teóricas y políticas sobre asesoramiento en convivencia escolar. En C. Carrasco & V. López (Eds.), *Asesoramiento en convivencia escolar*. Valparaíso, Chile: La Pataleta.
- Parra Martínez, M. L., Pérez y Pérez, Y., Torrejón Becerril, M., & Mateos Papis, G. (2010). Asesoramiento educativo para la formación docente en la visión de escuela inclusiva. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12(1), 77-87.
Recuperado de <https://bit.ly/2LTCaWv>
- Pinya Medina, C. & Rosselló Ramón, M. R. (2015). El asesor de formación permanente del profesorado perfil, trayectoria y funciones *Revista Complutense de Educación*, 26(3) 661-678.
Recuperado de <https://bit.ly/2XP7VX1>
- Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J., & Pascual, J. (2013). Subvención Escolar Preferencial (SEP) en Chile: un intento por equilibrar la macro y micro política escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2) 164-193
Recuperado de <https://bit.ly/30pc91A>
- Ríos, D. & Villalobos, P. (2016). Mejora educativa a partir de asesoría externa: el complejo camino hacia la sostenibilidad. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 315-330.
<http://doi.org/c79m>
- Ríos Muñoz, D. & Villalobos Vergara, P. (2012). Asesoría para el mejoramiento educativo de liceos de alta vulnerabilidad social y de bajo rendimiento académico. Reflexiones sobre los facilitadores de la innovación. *Perfiles Educativos*, 34(138), 46-61.
Recuperado de <https://bit.ly/2XzwrHr>
- Silveira Donaduzzi, D. S., Colomé Beck, C. L., Heck Weiller, T., Nunes da Silva Fernandes, M., & Viero, V. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *Index de Enfermería*, 24(1-2), 71-75.
<http://doi.org/c74q>
- Soto, J. E., Figueroa, I., & Yáñez-Urbina, C. (2017). Asesoramiento colaborativo en escuelas municipales: posicionamientos y desafíos del rol de amigo crítico en un proyecto de desarrollo escolar inclusivo.

- vo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 245-264.
<http://doi.org/c79n>
- Springer, S. I., Land, C. W., Moss, L. J., & Cinotti, D. (2018). Collecting school counseling group work data: Initiating consensual qualitative research through practitioner–researcher partnerships, *The Journal for Specialists in Group Work*, 43(2), 128-143.
<http://dx.doi.org/10.1080/01933922.2018.1431346>
- Tinajero Villavicencio, M. G. (2014). Funciones y ámbitos de los asesores académicos para la diversidad lingüística y cultural. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 18, 1-24.
Recuperado de <https://bit.ly/2LiBo5O>
- Torres, S., Arrona, A., & Crespo, I. (2013). Asesoramiento del profesorado desde la perspectiva histórica cultural de la teoría de la actividad. Un estudio de caso. *Perfiles Educativos*, 35(139), 60-78.
[http://dx.doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71809-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71809-9)
- Troncoso-Pantoja, C. & Amaya-Placencia, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(2), 329-332.
<http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>
- Vélaz de Medrano Ureta, C. (Coord.). (2003). *Orientación comunitaria. El asesoramiento educativo para la resolución de problemas de los menores vulnerables o en conflicto social*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Weinstein, J., Fuenzalida, A., & Muñoz, G. (2010). La subvención preferencial: desde una difícil instalación hacia su institucionalización. En S. Martinic & G. Elacqua (Eds.), *¿Fin de un ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 161-182). Santiago, Chile: Unesco.
- Wong, L. P. W. & Yuen, M. (2019). Career guidance and counseling in secondary schools in Hong Kong: A historical overview. *Journal of Asia Pacific Counseling*, 9(1), 1-19.
<http://doi.org/10.18401/2019.9.1.1>

Fecha de recepción: 13 de enero de 2018

Fecha de aceptación: 4 de junio de 2019