

Nieto, J.M. (2005). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En J.D. Segovia (Coord.) *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (147-166). Barcelona: Octaedro.

## 7 Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas

José Miguel Nieto Cano  
*Universidad de Murcia*

### Presentación

Existen muchos y diferentes modos de describir o prescribir el asesoramiento a organizaciones educativas. En ocasiones, pueden presentarse como una disquisición sobre preceptos, como una postura personal basada en presupuestos ideológicos, como una especulación a partir de un conjunto limitado de datos... Otras veces, se ofrecen elaboraciones más amplias o rigurosas que aspiran a sistematizar el fenómeno en forma de teorías o modelos. En estos casos, suele influir mucho el área de conocimiento o disciplina académica desde la que un autor realiza tal sistematización, optando por unos presupuestos conceptuales al uso o primando determinadas dimensiones del asesoramiento. Ello condiciona la naturaleza del fenómeno que intentamos comprender o clasificar, así como las relaciones entre sus múltiples componentes.

Más aún, el valor de los propios criterios o argumentos es limitado porque evolucionan con el paso del tiempo y porque varían según se aborden desde la esfera política, académica o práctica; esto es, diferentes participantes simplemente no hablan el mismo lenguaje. Así, una buena explicación puede ofrecer base suficiente para predecir un curso general de eventos, pero puede ser poco útil cuando alguien desea cambiar las cosas en una situación específica. No es raro enfrentarse a condiciones reales que quedan fuera del marco de cobertura de un modelo o a variables que, si son excelentes para el conocimiento, no lo son tanto para el control. Por lo demás, las formas reguladas que adopta la actividad asesora por medio de los agentes o sistemas que la acometen dista mucho de ser uniforme y estable, cubriendo un extenso —y, a menudo, confuso— abanico de posibilidades cambiantes. La diversidad de fuentes, funciones, destinatarios y

escenarios de asesoramiento en contextos educativos —como se ha señalado en los capítulos del primer bloque—, no siempre delimitados con la claridad debida, también exige cierta precaución y provisionalidad cuando se hacen afirmaciones que pretenden ser válidas para una generalidad de situaciones.

En suma, por unos motivos o por otros, se impone un problema real en cuanto a la clarificación y sistematización del asesoramiento a centros educativos. Y para no hacer del fenómeno que aquí nos ocupa algo más complejo de lo imprescindible, creemos necesario simplificar la terminología tanto como sea posible y justificar las elecciones que hagamos. En este sentido, el criterio general que seguimos para clasificar y dotar de contenido a los modelos, aspira a sintetizar aquellos elementos que, por su significación, resultan nucleares y comunes entre la diversidad de opciones y planteamientos. De ahí que la tipología de modelos que proponemos pueda ser útil para reducir los problemas de definición y normalización terminológica en esta parcela de la realidad educativa.

## 1. Elementos para la tipificación de modelos

En este punto abordamos los términos fundamentales a los que hace referencia el capítulo. En primer lugar, definimos y caracterizamos en líneas generales el asesoramiento como fenómeno —actual o ideal— que forma parte de la realidad educativa. Una vez delimitado nuestro objeto de disertación, definimos y caracterizamos la elaboración a formular sobre el mismo: los modelos. En este punto, abordamos qué es un modelo y en virtud de qué elementos lo dotamos de contenido.

A nuestro juicio, el asesoramiento en educación constituye «un proceso de ayuda basado en la interacción profesional y orientado a la resolución de problemas de la organización» (Nieto y Portela, 1999:105). Es habitual aplicar la denominación de asesoramiento a «labores en las que participan profesionales de igual estatus con el propósito de resolver problemas encontrados en la práctica profesional. Uno de los participantes, justamente el que tiene el problema, demanda ayuda para resolverlo y el otro está en situación de corresponder a esta petición, ofreciendo recursos variados para contribuir a encontrar la solución. Se suele definir como un servicio indirecto, porque no recae en los clientes de la institución, (...) sino que incide indirectamente sobre éstos al servir al profesional que trata con la clientela» (Rodríguez, 1996: 16). Dos aspectos tienen particular relevancia en estas nociones complementarias:

a) *Por un lado, la especial naturaleza de la relación de trabajo que se establece entre varios profesionales.*

En esencia, el asesoramiento involucra a una parte que presta apoyo o ayuda, y a otra parte que la recibe. Esa relación de ayuda puede implicar un amplio espectro de actividades y puede adoptar formas diferentes y complementarias tales como exhor-

tación, provisión, formación, indagación o coordinación (Nieto y Portela, 1999). Los profesionales que encarnan a estas partes o *agentes* del asesoramiento pueden ser muy diversos, actuar individual o grupalmente, así como ocupar una posición interna o externa a la organización educativa en cuestión. Aunque estos aspectos son importantes desde un punto de vista situacional, a los efectos de nuestra exposición tendrán un valor incidental. Semejante consideración cabe hacer en lo que afecta al proceso de asesoramiento. De acuerdo con esta dimensión, las situaciones de ayuda tenderán 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 sólo entran en juego elementos estrictamente técnicos o laborales, sino también e inevitablemente, aspectos psicosociales dependientes de los sujetos. El carácter de este capítulo nos obliga, de nuevo, a no poder entrar en tales detalles y centrarnos, más bien, en caracterizar tipos básicos de proceso relacional.

b) *Por otro, la particular contribución que unos y otros realizan a la tarea que desempeñan las organizaciones educativas.*

El asesoramiento puede guardar una relación directa o indirecta con los aspectos educativos que conciernen a los alumnos. Se trata, aquí, de examinar o valorar el contenido del asesoramiento, y consecuentemente, los *propósitos* y *destinatarios* últimos que orientan esa relación entre profesionales. Ciertamente, los problemas o necesidades de la parte asesorada —profesores, equipo directivo, padres, orientadores y otros especialistas— constituyen el primer y fundamental punto de referencia, quedando excluidas del asesoramiento aquellas actividades que consisten en apoyos o intervenciones directas sobre los estudiantes. Pero es razonable sostener que sea cual fuere la índole de tales problemas, ésta debería guardar una relación más o menos estrecha con la razón de ser y función básica de las organizaciones educativas y, por extensión, de todos y cada uno de sus miembros, a saber, los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, quedan comprendidas en la categoría de asesoramiento «las interacciones entre asesores escolares y adultos significativos en la vida de los estudiantes con el propósito de ayudarles a actuar de modo más efectivo» (Hall y Lin, 1994: 16). De ahí que se afirme que el asesoramiento es, por definición, un servicio indirecto, es decir, una función educativa cuya relevancia e incidencia en la educación está mediatizada, en principio, por la mejora o desarrollo profesional de miembros de la organización y, en último término, por la repercusión que éstos, como mediadores, tengan en la calidad de la educación y el progreso de los alumnos (Dustin, 1992; Coben y Thomas, 1997).

Por otra parte, empleamos el término *modelo* en el sentido de marco de referencia interpretativo que sirve para comprender la interacción de asesoramiento, para determinar lo que es importante, relevante y valioso en este tipo de evento, así como para fundamentar

elecciones y guiar la acción a emprender por las partes implicadas. Los modelos de asesoramiento no deben entenderse como categorías de clasificación puras y mutuamente excluyentes, sino más bien como un recurso heurístico que puede resultarnos útil a efectos de simplificar y caracterizar de modo comprensivo realidades muy variadas y diferentes entre sí. Desde este punto de vista, un modelo establece argumentos posibles y límites normativos acerca de lo que se considera racional y aceptable en un momento dado sobre una línea de actuación determinada. Podría calificarse entonces como un modo de ver y afrontar un problema o situación. Puede presentarse de forma deliberada y consciente —como ocurre en estas páginas—, pero también podemos adoptarlo implícitamente, operando sobre la base de realidades sociales y personales internalizadas —como ocurre en la realidad—. En cualquier caso, constituye una forma de conocimiento flexible, permeable y abierta al cambio. El concepto de modelo aquí expuesto puede, incluso, asemejarse al de *ideología*, en virtud de la incidencia que tendría este constructo en la definición y consideración que una persona hace del mundo que le rodea y de su interacción con él.

Dos elementos van a constituir ejes fundamentales a efectos de dotar de contenido a los modelos, pues, al identificar lo que hay de esencial en el asesoramiento, son prioritarios para caracterizar su naturaleza:

- a) *El uso de conocimiento y experiencia de las partes implicadas en relación con el carácter y contenido de los problemas que se abordan en el asesoramiento.*

El asesoramiento se articula como un proceso de ayuda a lo largo del cual se elaboran, transmiten y/o reconstruyen unos contenidos que tienen que ver, obviamente, con el objeto de la ayuda, que no es sino la identificación y resolución de alguna clase de problema que implica o afecta a la parte asesorada. En consecuencia, el problema en cuestión determinará en buena medida qué conocimientos y experiencias son relevantes. Las fuentes de tales contenidos pueden ser diversas y cambiantes, pero quienes han de procesarlos y manejarlos son, en todo caso, las partes implicadas en el asesoramiento. En ellos, y no en otros, reside la capacidad o el potencial de identificar, comprender y de alcanzar soluciones satisfactorias a los problemas, recurriendo al bagaje de conocimiento y experiencia del que disponen en cada momento preciso. De ahí que este elemento deba estar presente en una clasificación general de modelos de asesoramiento. Puesto que las posibilidades referidas a problemas educativos y, por ende, de contenidos de asesoramiento son prácticamente inabarcables, hemos especificado este parámetro del modo siguiente: *¿de quién procede el conocimiento y experiencia que se utiliza para identificar y resolver el problema?*

- b) *La estructura de interacción que se construye entre las partes implicadas y que regula, a su vez, el proceso que conlleva el asesoramiento.*

El asesoramiento refiere una práctica profesional con un propósito deliberado que consiste en prestar apoyo o ayuda a otros profesionales. Situada en términos

estrictamente profesionales, podemos resaltar de la relación de ayuda su *componente de tarea*: la parte asesora hace un esfuerzo para prestar cooperación o poner los medios de los que se vale la parte asesorada para el logro de alguna meta de su interés. Lo importante aquí son los aspectos informacionales e instrumentales que van a determinar la eficacia de los procesos y tareas insertas en la relación, tanto como la pericia o capacidad de las partes implicadas para afrontar problemas. Pero, desde el momento en que este proceso acontece, transitado de relaciones interpersonales y comunicación, debemos considerar también su *componente psicosocial*. Las partes implicadas crean en su interacción un escenario social en el cual ocupan posiciones y realizan transacciones sobre la base de expectativas que influyen en el sentido de sus previsiones conductuales respectivas. Y, más allá de la organización de acciones y la distribución de responsabilidades que supone, la relación de ayuda está mediada constantemente por aspectos cognitivos y afectivo-emocionales que son inseparables del hecho de compartir significados y experiencias. Ante la necesidad de elegir algún aspecto de las conductas interactivas que sea significativo y a la vez útil a efectos de clasificación, nos hemos inclinado por el componente de *poder* —la capacidad de uno para hacer que otro obre en una determinada dirección—, el cual hemos concretado de la siguiente forma: *¿quién domina las relaciones de ayuda que se establecen y construyen a lo largo del proceso de asesoramiento?*

Estos dos elementos —por lo demás, íntimamente ligados entre sí—, nos sirven como parámetros para identificar y diferenciar tres modelos generales de asesoramiento, de un modo que aspira a ser razonablemente coherente y comprensivo. En aras de simplificar la exposición, utilizaremos los términos asesor y profesor para referirnos, respectivamente, a la parte asesora y la parte asesorada, sean cuales sean éstas.

Conocimiento-experiencia del profesor		FACILITACIÓN
Conocimiento-experiencia del asesor	INTERVENCIÓN	COLABORACIÓN
Elementos Tipificación	Relaciones dominadas por el ASESOR	Relaciones dominadas por el PROFESOR

## 2. Modelo de intervención

La intervención define un tipo de asesoramiento educativo centrado en el punto de vista de la parte asesora. Es ella quien interpreta y define, de acuerdo con su propio marco conceptual, la realidad de la parte asesorada, determinando las discrepancias entre lo que ésta es o está haciendo y lo que debería ser o hacer, y prescribiendo aquellas actividades que van a permitir solucionar sus problemas, superar sus necesidades o compensar sus deficiencias. Tal modelo de asesoramiento encuentra reflejo en la metáfora del *médico* que diagnostica una dolencia y receta un remedio a su paciente.

Cuadro 7.1. Caracterización de la actividad asesora según un modelo de intervención

Actividad asesora	Asesor soluciona problema a profesor; éste es dependiente de aquél.
Exhortación	Consejos proporcionados a través de conductas interpersonales directivas e informacionales.
Provisión	Materiales (diseños curriculares, programas de acción, guías, instrumentos) prescritos externamente o diseñados al efecto por el asesor para que sean adoptados y aplicados fielmente por el profesor.
Formación	Transmisión de información y demostración de prácticas ejemplares para aplicación imitativa de conocimientos y habilidades. Énfasis en explicación, talleres de práctica y descripción de beneficios personales.
Indagación	Investigación externa de situaciones educativas. Liderada por asesor, los profesores son <i>input</i> en el plan de mejora de la enseñanza en el sentido de agentes que realizan las actividades que aquél estudia.
Coordinación	Asunción de la postura de líder para dinamizar tareas intra e intergrupales. Transmisión clara de directrices de actuación relativas a las dimensiones de tareas implicadas en el trabajo interactivo.

### 2.1. Conocimiento y experiencia del asesor

El tipo ideal de asesor en el modelo de intervención corresponde a la figura del experto en virtud de lo cual hace un diagnóstico del problema y propone una solución. La legitimidad del asesor procede fundamentalmente del conocimiento codificado del cual es portador, es decir, del dominio especializado de una materia, disciplina o área de actividad. De hecho, en la mayor parte de los campos de actuación, ese conocimiento es la característica que, de modo general, se considera más definitoria de la labor profesional del asesoramiento (Rodríguez, 1996). De tal forma, «el experto, el técnico, queda revestido de un poder científico privilegiado para reconocer y definir problemas, para deter-

minar métodos de solución y para dictar actuaciones al no-técnico» (Escudero, 1988: 22). Asumimos que el experto puede –y debe– imponer soluciones a los problemas o dictar lo que hay que hacer desde una pretendida posición de neutralidad, pues «la objetividad del [asesor] procede de su acceso a conocimientos válidos, es decir, principios establecidos» (Hoyle, 1980: 97). El poder del conocimiento, y de quien lo detenta, es algo que no suele ponerse en cuestión. Como experto, el asesor es alguien que sabe más que el profesor o que simplemente sabe algo que él desconoce. En consecuencia, el papel de éste se limitaría a recibir información actualizada (por ejemplo, sobre contenidos, métodos o materiales de enseñanza) para adoptarla y aplicarla tal y como le es dada (Bell, 1979; Verloop, 1992). Se origine bien como una actuación externamente impuesta, bien como una actuación consensuada con la organización educativa, el asesor tiende a transmitir o establecer soluciones ejemplares y a controlar o asegurar que los miembros de la misma ponen en práctica determinados programas, emprenden ciertas acciones o responden en su desempeño a indicadores particulares. En esta línea, el modelo de intervención basa su eficacia en la adopción de un planteamiento o programa educativo, la máxima fidelidad o imitación posible de su desarrollo con respecto al diseño prescrito y la uniformidad de su implantación por parte de los profesores en los diferentes contextos de aplicación.

En síntesis, el conocimiento y la experiencia del asesor constituyen la fuente principal de racionalidad y tecnificación para este tipo de ayuda que es la intervención; el resorte fundamental con el que regular tanto la índole de los problemas, como la meta, proceso y actividades de asesoramiento (Margulies, 1978; Favaro, 1983). En tales coordenadas, el modo en que progresa el proceso de asesoramiento obedece a postulados de tecnificación, predeterminación, rutinarización y control desde arriba (del asesor sobre el profesor). Lo más frecuente es que el proceso general proceda siguiendo un modelo racional de resolución de problemas en el que se especifica una secuencia de etapas conectadas de forma lineal (diagnóstico, planificación, ejecución, evaluación). En cualquier caso, merece destacarse que la atención del asesor se concentra en la estructura de tareas y que la preocupación por los postulados arriba señalados, le conduce a asumir la responsabilidad de identificar y analizar el problema, de decidir en torno a lo que hay que cambiar, de prescribir soluciones o recomendaciones de acción, de controlar y reajustar el proceso de desarrollo de las tareas en función de los objetivos preseleccionados y, en su caso, de examinar y evaluar el éxito de las acciones emprendidas por el profesor:

- El asesor interpreta y enjuicia el problema o necesidad del profesor desde su propio conocimiento y visión de las cosas. Dada la importancia del diagnóstico experto, el asesor es quien decide qué datos son necesarios y cómo han de ser recopilados y quién recoge la información, ocupando la mayor parte del tiempo en identificar, definir y valorar el problema.

- El asesor, desde su experiencia y dominio experto, fija las metas a alcanzar y determina los cursos de acción más eficaces para la resolución del problema. Luego, transmite al asesorado la información o la propuesta de acción y concreta las expectativas de éste, ofreciendo explicaciones acerca de las sugerencias formuladas. Por tanto, el asesor persuade y dirige al asesorado hacia lo que debe hacerse, determinando clara y exactamente las actividades que deben llevarse a cabo y los pasos que deben seguirse para alcanzar eficazmente los resultados previstos. El asesorado acepta la solución como beneficiario directo de la misma.
- El asesor toma la responsabilidad de las decisiones y el control de las acciones, establece tiempos y criterios para la puesta en práctica y supervisa el nivel de logro de los resultados esperados, refuerza las consecuencias de las actividades y reajusta cuando lo estima necesario su curso con respecto a los objetivos establecidos. El profesor asume la responsabilidad de ejecutar las decisiones elaboradas y tomadas por el asesor.
- El asesor concluye revisando la acción propuesta y reiterando las expectativas puestas en los profesores. La evaluación de la relación de ayuda se centra en la *eficacia*, es decir, está orientada a la medición de logros o de efectos inmediatos, estimando el grado de cumplimiento de los objetivos del asesoramiento. El criterio para evaluar el éxito del asesoramiento exige plantear la pregunta de *¿en qué grado se relacionan los medios escogidos por el asesor con sus fines?* (Favaro, 1983).

Es esencial que el asesor transmita a los profesores un mensaje claro y preciso acerca de qué deben hacer y cuándo (Glickman, Gordon y Ross-Gordon, 1995). El cómo éstos perciben e interpretan tales indicaciones en el contexto de su mundo social y de su trabajo concreto no tiene por qué interferir en la planificación y ejecución de las tareas. Las actividades a emprender se estructuran en un marco formal donde cada acción se concentra en un intervalo de tiempo, constituyendo en conjunto una serie de tareas que progresan linealmente a través de fases discretas. Frente a intereses de rendimiento y control, tendrán escasa importancia las particularidades del contexto y las necesidades no anticipadas que surgen en el mismo.

## 2.2. Relaciones dominadas por el asesor

Según el modelo de intervención, el asesoramiento se caracteriza por relaciones jerárquicas que implican conductas directivas de la parte asesora sobre la parte asesorada. Como hemos apuntado antes, la diferenciación de roles vendría dada, entre otras razones por la circunstancia de que la toma de decisiones sobre las acciones a emprender es unilateral y ejercida por el asesor, quien, como experto, «identifica y soluciona problemas, y presenta las soluciones a clientes dentro del sistema cuyo papel es adoptarlas y ponerlas en práctica» (Day, 1984: 63). La pericia y prestigio profesional del asesor le

confieren poder y legitimidad frente al profesor. Teniendo en cuenta que las partes implicadas en el asesoramiento son profesionales de estatus coordinado entre las cuales no existen —al menos formalmente— diferencias de posición y poder, los profesionales interactúan sobre la base de acuerdos negociados o tácitamente aceptados (Rodríguez, 1996).

Si el asesor ocupara una posición formal situada en niveles altos de la estructura del sistema, podría recurrir a una estrategia *coercitiva* o *de poder*, utilizando la autoridad formalmente conferida a la misma para imponer las decisiones y forzar a los profesores a obrar de acuerdo con aquéllas. Lejos de acudir a incentivos, refuerzos o sanciones para lograr la conformidad y sumisión, la parte asesora ha de exhibir otra clase de comportamientos más claramente asociados a resultados positivos relacionados con cambios de mejora en los individuos y grupos. En dicho sentido, suelen manifestarse más apropiadas estrategias *persuasivas* o *racionales* (Chin y Benne, 1985), consistentes en recurrir al saber científico y la lógica racional para convencer al profesor de que las necesidades de cambio deben ser satisfechas de acuerdo con el criterio del asesor. En este caso, si bien la directividad del asesor no connota una relación autoritaria, adversaria o caprichosa, sí le compromete a tomar la responsabilidad de la decisión y transmitir a los profesores el mensaje de que está convencido de que la solución que les propone es la mejor posible. Mientras que las acciones coercitivas consistirían en un plan de acción que el asesor impone al profesor, las acciones persuasivas supondrían unas decisiones del asesor cuyo efecto depende de la disposición y voluntad del profesor para hacerlas suyas.

Es, pues, característica definitoria del modelo de intervención que el control sobre las decisiones radica en el asesor. Los profesores pueden demandar o no ayuda, establecer los límites de la relación, aceptar o rechazar las soluciones que propone el asesor, pero ello no modifica el hecho de que la iniciativa se sitúa externamente a ellos. La influencia sobre el proceso y contenido del asesoramiento permanece inalterada y fluye desde el asesor, con lo que las potenciales dificultades a abordar en esta situación se reducen a la utilización de técnicas de motivación y persuasión, de regulación y control por parte de éste. En todo caso, está asumido que el asesor posee mayor dominio técnico sobre los problemas que afectan a los asesorados y conoce mejor que nadie lo que debe hacerse para solucionarlo. Su conocimiento y experiencia le confiere la legitimidad y la autoridad necesarias para definir lo que es significativo y relevante, para prescribir decisiones, para dirigir la relación de ayuda (Lippitt y Lippitt, 1986; Popkewitz, 1988; Escudero y Moreno, 1992). De este modo, el asesor aparece de manera casi inevitable en una posición dominante, opera *de arriba hacia abajo*, cuidando de mantener intactos los valores de racionalización, jerarquización y diferenciación que suelen ligarse a toda posición de experto y que subrayan el carácter externo del asesor, «no implicado directamente en el funcionamiento normal de la organización» (Bell, 1979: 57). De ahí que, en ocasiones, se corra el peligro de no comprometerse lo suficiente en la práctica educativa, de suprimir la conversación en la toma de decisiones, de conceder

relativamente poca importancia a las opiniones expresadas por los profesores, o de no hacer explícita la estrategia de control de una parte sobre otra (Elliott, 1990).

### 3. Modelo de facilitación

La facilitación define un tipo de asesoramiento educativo centrado en el punto de vista de la parte asesorada. Básicamente, el sentido de las decisiones y de las acciones de cambio es también unilateral, pero en este caso la iniciativa es ejercida por el profesor. Este modelo de asesoramiento encuentra reflejo en la metáfora del *psiquiatra* que escucha a su paciente y trata de guiarlo para que encuentre por sí mismo la solución a su problema. Desde un modelo de facilitación, el papel del asesor no consiste en diagnosticar un problema y sugerir a la parte interesada una solución; más bien, estriba en averiguar cómo ayudar al profesor para que sea él mismo quien diagnostique su problema y encuentre su solución. Al papel del asesor como facilitador se ha aludido en términos de activo *banco de pruebas o caja de resonancia* (Glickman, Gordon y Ross-Gordon, 1995).

Cuadro 7.2. Caracterización de la actividad asesora según un modelo de facilitación

Actividad asesora	Asesor soluciona problema a profesor; éste es dependiente de aquél.
Exhortación	Consejos proporcionados a través de conductas interpersonales directivas e informacionales.
Provisión	Materiales (diseños curriculares, programas de acción, guías, instrumentos) prescritos externamente o diseñados al efecto por el asesor para que sean adoptados y aplicados fielmente por el profesor.
Formación	Transmisión de información y demostración de prácticas ejemplares para aplicación imitativa de conocimientos y habilidades. Énfasis en explicación, talleres de práctica y descripción de beneficios personales.
Indagación	Investigación externa de situaciones educativas. Liderada por asesor, los profesores son <i>inputs</i> en el plan de mejora de la enseñanza en el sentido de agentes que realizan las actividades que aquél estudia.
Coordinación	Asunción de la postura de líder para dinamizar tareas intra e intergrupales. Transmisión clara de directrices de actuación relativas a las dimensiones de tareas implicadas en el trabajo interactivo.

Actividad asesora Profesor se sirve de asesor para solucionar problema, él segundo es dependiente del primero. Exhortación Consejos proporcionados a través de conductas interpersonales no directivas e informales. Provisión Materiales (diseños curriculares, programas de acción, guías, instrumentos) diseñados al efecto o adaptados por el pro-

esor con ayuda del asesor. Formación Discusión y revisión de concepciones y prácticas en curso para desarrollo generativo de conocimientos y habilidades. Énfasis en fundamentación de situaciones que mejoren la calidad de acción tal y como es percibida el profesor. Indagación Investigación interna de situaciones educativas. Liderada por los profesores, los asesores son *inputs* en el plan de mejora de la enseñanza como elemento de apoyo y portador de una perspectiva neutral —no interesada— ante las actividades que los primeros estudian. Coordinación Delegación de decisiones sobre contenido y estructura de tareas intra e intergrupales. Papel de observador y fuerte focalización en los procesos o metodología del trabajo interactivo.

#### 3.1. Conocimiento y experiencia del asesorado

La responsabilidad de los asesorados no sólo se proyecta sobre la decisión de recibir o concluir la relación de ayuda, de hacer efectivos los consejos o soluciones que pueda proporcionarle el asesor. Se hace extensible, asimismo, a los objetivos, contenidos y procesos propios del asesoramiento. En efecto, el modelo de facilitación parte de la siguiente premisa: la organización conoce mejor que nadie cuáles son sus necesidades y qué mejoras deben introducirse en la práctica educativa u organizativa, asumiendo para ello la iniciativa de cambio, el esfuerzo de reflexión y las acciones para lograrlo (Verloop, 1992). Se afirma que la mejora de la práctica profesional tiene carácter emergente y requiere un aprendizaje basado en la experiencia, esto es, sólo puede hacerse realidad y consolidarse por parte de quienes la llevan a cabo, dando por sentado que los profesores tienen capacidad para ser autocríticos y para aprender, identificando problemas que les preocupan y buscando soluciones para resolverlos (Day, 1984).

Lo esencial en este modelo se asocia a la autonomía de los profesores para construir criterios propios de ejercicio profesional frente a una tarea educativa que es por naturaleza ambigua e incierta y en un contexto de trabajo de carácter colegiado y autorregulado (no jerárquico ni excesivamente formalizado). Stenhouse, afirmaba al respecto que «los buenos profesores son necesariamente autónomos en el juicio profesional. No necesitan que se les diga lo que tienen que hacer. Profesionalmente no dependen de investigadores, directores, innovadores o inspectores. Esto no quiere decir que no estén abiertos a las ideas de otras personas en otros lugares o en otras ocasiones. Ni tampoco rechazan el consejo, la consulta o la ayuda. Pero saben que las ideas y las personas no son de mucha utilidad hasta que se han digerido y están bajo el juicio del propio profesor. En una palabra, es deber de todo educador externo al aula servir al profesor; porque sólo los profesores están en posición de crear una buena enseñanza» (1984: 69-70). Puesto que se concibe al profesor como un profesional con autonomía, que tiene la capacidad de pensar y de actuar por sí mismo, de tomar sus propias decisiones, que está interesado en solucionar activamente los problemas que plantea la

práctica y asume esa responsabilidad, el asesor no debe tratar de influir en él sino asistirle en sus procesos de pensamiento y de acción. El asesor se perfila, entonces, como un *recurso* de clarificación y de aprendizaje a ser utilizado por los profesores en función de las necesidades y requerimientos particulares de éstos (Gallessich, 1983). Necesariamente, el asesoramiento tenderá a adoptar una forma *personalizada*, en el sentido de no predeterminado y abierto a modificaciones, condicionado en su desarrollo por las percepciones y expectativas del *otro*, tanto como por sus conocimientos y experiencias.

En coherencia, el primer y principal resorte con el que trabaja el asesor son los *significados* que para los asesorados tienen los cambios que persiguen a través de la relación de ayuda. El asesor deberá hacer uso de procedimientos muy diversos para comprender el modo en que los asesorados interpretan su situación, para acceder a su visión de las cosas (Kosmidou y Usher, 1991). Por este motivo, en el modelo de facilitación es esencial una comunicación estrecha entre las partes: prolongada, constante, abierta y franca. El asesor persigue alcanzar una comprensión íntima, por un lado, de la *subjetividad* que el asesorado posee en relación con su situación particular —su mundo personal, su visión educativa, su vivencia de aula—, y por otro, de sus intereses y propósitos concretos en relación con la demanda de ayuda. Para lograrlo, el asesor debe estimular al profesor a que se exprese a sí mismo y fomentar un contexto de interacción y comunicación que sea relevante y significativo para ambos (Favaro, 1983). En la medida en que lo consiga, estará en mejor disposición de ayudar.

En tales coordenadas, el asesoramiento aspira a propiciar la *creación personal* por parte de los asesorados, la *generación interna* de ideas y cursos de acción, la *autoestima* y *seguridad* en el auto-desarrollo. Los asesores intentan que los sujetos sean más conscientes de los sucesos o procesos que afectan a su ejercicio profesional y ambiente socio-emocional. El asesoramiento se define como un conjunto de actividades a través de las cuales el asesor ayuda al asesorado a percibir, comprender y actuar para mejorar una situación problemática tal y como es definida por él mismo. A la luz de estas metas, el proceso de asesoramiento ha de ser flexible y responder a caracteres de individualización o acomodación a la iniciativa y capacidad de cada individuo o grupo. Merecen destacarse ciertos aspectos en este proceso que potencian la ayuda desde un modelo de facilitación (Margulies, 1978; Schein, 1988; Elliott, 1990):

- Permitir a los profesores definir aspectos y problemas específicos de la situación que comparten. Ayudarles a clarificar ésta, focalizando la atención en su práctica y fomentando la integración de fines y significados. El asesor puede observar las interacciones del sujeto, grupo u organización, y proporcionarles información con el propósito de aportar elementos de juicio y derivar consecuencias.
- Armonizar los aspectos teóricos con los problemas tal y como emergen de las reflexiones de los profesores sobre su práctica concreta. El asesor suministra ideas, pro-

puestas o materiales que los profesores valoran en función de los obstáculos y dificultades con que se encuentran.

- Proporcionar oportunidades para que los profesores den cuenta de sus reflexiones a otros y se discuta en torno a las mismas de modo que descubran conexiones entre las experiencias individuales y puedan profundizar en su propia comprensión. Favorecer contextos donde se informe de las comprensiones compartidas al grupo profesional en su conjunto. Garantizar confidencialidad.

Wiener y Davidson son de la opinión de que el éxito del asesoramiento según un modelo de facilitación, dependería del «grado en que puede lograr que los [profesores] aprendan y apliquen por sí mismos procesos de resolución de problemas» (1990: 30). Por su parte, Favaro (1983) considera que el criterio para evaluar este tipo de relación de ayuda respondería a la pregunta de *¿en qué grado son relevantes y significativas las relaciones para el desarrollo personal y profesional de los participantes?*

### 3.2. Relaciones dominadas por el asesorado

De acuerdo con el modelo de facilitación, lo que hace el asesor es proveer recursos de ayuda —en el sentido amplio del término— a la organización educativa o a una parte de ella, después de que ésta ha determinado sus necesidades y su plan de acción. Son los requerimientos de los profesores, ante la concepción y puesta en práctica de cambios, los que prefijan cuál es la mejor manera de que el asesor preste ayuda, motivo por el cual su comportamiento adopta un *estilo no directivo* (Hall y Hord, 1987; Glickman, Gordon y Ross-Gordon, 1995). La característica distintiva es, pues, que el control para planear y actuar, tanto como para dirigir la interacción, reside por completo en el individuo o grupo al que el asesor sirve. En consecuencia, la relación de ayuda sigue un esquema *de abajo hacia arriba*. Teniendo presente que el asesoramiento se desarrolla a partir de los intereses o preocupaciones de los profesores, éstos son los únicos que están legitimados para determinar fines y medios, debiendo tener el asesor un cuidado exquisito para no imponer sus ideas o influir en las elecciones de aquéllos (Dadds, 1983). Según esta caracterización, el asesor:

- Establece y sostiene un diálogo sensible y mutuamente aceptado sobre los eventos que involucran al asesorado, que sirva para crear una situación y unos procesos a través de los cuales pueda reflexionar el profesor de una forma ordenada o sistemática.
- Alivia al profesor de la necesidad de recoger por sí solo sus propias evidencias, actuando como un recurso de ayuda. Plantea cuestiones para la reflexión; recoge datos y estimula el pensamiento; identifica recursos, los propone y ayuda a valorarlos.

- Observa procesos de resolución de problemas, relaciones y actuaciones; devuelve información; ofrece alternativas de solución de problemas, estrategias y procedimientos para la toma de decisiones.

En estas situaciones, el asesor *escucha* al profesor, le *alienta* a que hable en profundidad acerca de lo que le preocupa y sustenta sus posiciones, *refleja* las percepciones del profesor y formula preguntas o afirmaciones para *clarificar* lo que éste dice o verificar su perspectiva personal. El escenario de interacción se aproxima a lo que se conoce como formato de observación clínica y conferencias de supervisión (Favaro, 1983; Glickman, Gordon y Ross-Gordon, 1995). Por estas mismas razones, el asesoramiento desde un modelo de facilitación exige, si cabe, mayor atención a la necesidad de *construir* una relación positiva entre las partes, cultivando de manera especial los aspectos personales y emocionales de la misma.

Por otra parte, al estar centrada la relación de ayuda en el punto de vista de los profesores, el asesor presta menos atención al cumplimiento formal de secuencias temporales y más a lograr una transición adecuada entre tarea y tarea. Se realiza, de este modo, la sensibilidad del asesoramiento a la influencia de los rasgos idiosincrásicos de cada persona y al efecto que las contingencias contextuales ejercen sobre las partes implicadas en la relación de ayuda. Considerando el valor subjetivo del tiempo y el control interno de las tareas, el papel del asesor se centra de manera prevalente en promover y mantener un ambiente propicio, discrecional y flexible, *no amenazador*, para que pueda ocurrir la comunicación y el diálogo consistente acerca de la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje dentro de un contexto escolar determinado (Elliott, 1990). No es raro que el asesor deba afrontar el problema de trascender los estrechos límites del discurso académico tradicional, realizando un esfuerzo consciente para abdicar de la imagen de experto y autoridad que suele ir asociada a su rol.

#### 4. Modelo de colaboración

La colaboración define un tipo de asesoramiento educativo basado en la interdependencia entre la parte asesora y la parte asesorada. En esencia, la toma de decisiones que afectan a la resolución de problemas es consensual, ejercida por asesor y profesor en condiciones de igualdad de estatus y responsabilidad compartida, siendo la influencia bilateral y paritaria (Day, 1984; Coben y Thomas, 1997). Este modelo de asesoramiento encuentra reflejo en las metáforas del *colega* o del *amigo crítico*, alguien en quien se deposita confianza y con quien se puede trabajar en el marco de una relación que es sincera y mutuamente satisfactoria (Holly, 1991). En palabras de Favaro, «asesorar es, en su sentido fundamental, renunciar a la demanda de pericia técnica y participar ac-

vamente en sintonizar y compartir el mismo presente a través de una relación auténtica vivida en términos de nosotros» (1983: 49).

Cuadro 7.3. Caracterización de la actividad asesora según un modelo de colaboración

Actividad asesora	Asesor y profesor solucionan juntos un problema, ambos son interdependientes.
Exhortación	Propuestas proporcionadas a través de conductas interpersonales cooperativas para su contrastación y deliberación.
Provisión	Materiales (diseños curriculares, programas de acción, guías, instrumentos) diseñados al efecto o adaptados conjuntamente (revisión mediativa o en equipo).
Formación	Discusión y revisión de significados y pautas de conducta para desarrollo compartido de disposiciones y habilidades cooperativas. Énfasis en observación mutua y diálogo crítico.
Indagación	Investigación cooperativa de situaciones educativas. Liderazgo compartido con los profesores. Los asesores y los profesores son <i>inpus</i> en el plan de mejora de la enseñanza como partes interesadas.
Coordinación	Participación en decisiones sobre contenido y estructura de tareas intra e intergrupales. Papel co-participante en proceso y contenido del trabajo interactivo.

#### 4.1. Conocimiento y experiencia compartidas

El modelo de colaboración defiende la interdependencia y convergencia de los puntos de vista del asesor y del profesor en torno a la definición de problemas, el diseño de potenciales soluciones, su puesta en práctica y revisión. (Dustin, 1992; Coben y Thomas, 1997). Se cuestiona la existencia de un conocimiento cierto, autoritario, estático y neutral que, como tal, puede y debe impartirse a otros. Expresiones como *corresponsabilidad práctica*, *adaptación mutua*, *experiencia compartida* o *convergencia de perspectivas* no hacen sino resaltar un tipo de asesoramiento que se fundamenta en la reciprocidad de los respectivos bagajes de conocimiento y experiencia en un continuo dar y tomar, haciendo de las diferencias una fuente de aprendizaje mutuo, el cual sigue lo que se denomina una estrategia *reeducativa* (Chin y Benne, 1985; Gray, 1989). En tal sentido, las partes implicadas en una relación de ayuda de este tipo han de satisfacer ciertas condiciones (Idol y Baran, 1992; Glickman, Gordon y Ross-Gordon, 1995):

- Reafirmar la mutua consideración, aceptando que los conocimientos y habilidades del otro son tan importantes y valiosos como los propios y asumiendo que constituyen una fuente de aprendizaje mutuo, en el marco de una comunicación clara y honesta entre profesionales que comparten información en las dos vías. Fomentar



una comprensión profunda de las visiones respectivas y experiencias vividas supone narrar y examinar sus propias autobiografías, sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, sobre el sentido de la relación de ayuda, introduciendo perspectivas opuestas o divergentes.

- Buscar acuerdos en metas y expectativas sobre la base de clarificar y revisar abiertamente los intereses previos de cada una de las partes, al menos en su parte sustantiva. Explorar formas de hacer la educación y la propia relación de ayuda, más significativas y provechosas para sí mismos y los demás. El esfuerzo conjunto para determinar o negociar objetivos, para alcanzar una visión y una plataforma de acción comunes, facilita compartir la responsabilidad de las decisiones.
- Implicarse activamente en la resolución del problema. La participación efectiva en los procesos y el compromiso en *cultivar* relaciones de colaboración (el medio), se muestran tan importantes como aquello que les da sentido (el fin).

Asesor y profesores son conscientes de que deben llegar a acuerdos y consensuar cursos de acción aceptables para resolver un problema o satisfacer una necesidad educativa que los co-responsabiliza. Entonces, las situaciones de debate grupal, de mediación o de liderazgo compartido pueden propiciar un proceso de intercambio donde los acuerdos no se suprimen, sino que se afrontan para elaborar alternativas convergentes que no supongan ulteriormente problemas de interacción (Glickman, Gordon y Ross Gordon, 1995).

No por obvio, deja de ser menos importante señalar que la relación de ayuda en un modelo de colaboración funcionaría sobre la base de una colaboración *genuina y voluntariamente aceptada*, en términos similares a como la entiende Hargreaves (1991):

- *Espontánea*. La colaboración emerge primariamente de la iniciativa de los asesores y profesores como grupo social, aunque es susceptible de estar apoyada y facilitada administrativamente. De ellos es la idea y ellos son quienes la guían y controlan.
- *Voluntaria*. Las partes implicadas trabajan juntas no por requerimiento externo sino porque sienten y comparten el valor de la colaboración como propio y necesario: construida desde la negociación, enraizada en su experiencia y definida desde la práctica.
- *Orientada al desarrollo*. La colaboración cumple la doble función de reaccionar selectiva y críticamente cuando los coparticipantes deben responder a cambios propuestos desde el exterior y de generar sus propias metas y procesos de cambio. En todo caso, el juicio profesional compartido constituye la base para establecer conjuntamente metas y tareas propias.
- *Generalizada en sus tiempos y espacios*. A menudo, la colaboración no es una actividad formalmente planificada que tiene lugar en unos tiempos y espacios predeterminados. Puede ocurrir bajo formas reguladas, pero predominan los encuentros frecuen-

tes e informales que adoptan formas muy diversas y es más la expresión de una cierta inclinación grupal y de un determinado modo de comportarse.

• *Imprevisible*. En tanto que la regulación y control de la colaboración no está centralizada ni sometida a un estricto sistema decisional, y los coparticipantes actúan discrecionalmente en lo que respecta al desarrollo de la misma, sus resultados son a menudo inciertos y no fácilmente predecibles.

En un ambiente institucional, como aquel en el que están inmersas las organizaciones educativas, el asesoramiento no suele operar sobre el vacío o, lo que es lo mismo, lo más normal es que la relación de ayuda que vincula a asesores y profesores, no dependa exclusivamente de las decisiones que tomen una parte y otra. Su autonomía será, como mucho, relativa y, sin duda, algunos aspectos de su interacción estarán regulados o conformados externamente. No olvidemos, pues, que la relación de ayuda puede escapar, en parte, al control de los participantes y mostrar contradicciones que incorporan el contexto en el que está inmersa. En cualquier caso, el grado de regulación administrativa de la misma será un factor determinante para su calidad y eficacia. En la medida en que el control y la inflexibilidad impuestos son mayores, la colaboración se muestra menos relevante para cultivar los principios participativos y democráticos que la sustentan y más ineficaz para lograr sus propósitos.

Por lo demás, las metas que vinculan a asesores con profesores o viceversa, tienen que ver directamente con la educación y sus beneficiarios directos: los alumnos o estudiantes. Al servicio de éstos han de ponerse una parte, debiendo orientar su esfuerzo a lograr mayores cotas de equidad, justicia, libertad y emancipación social. A este respecto, el modelo de colaboración lleva consigo una gran dificultad porque empuja a asesor y profesor a lograr un delicado equilibrio o compatibilidad entre derechos, posiciones e intereses individuales y los colectivos; así como entre los elementos estratégicos o instrumentales de la relación de ayuda —*los cómo*— y los relativos a metas y contenidos de la misma —*los por qué y para qué*— (Escudero, 1992). El criterio para evaluar este modelo de asesoramiento sería *¿hasta qué punto las relaciones permiten a los participantes llegar a ser conscientes de sus propias percepciones de la realidad y sus condiciones subyacentes y enfrentarse críticamente a ellas?* (Favaro, 1983).

#### 4.2. Relaciones paritarias

Desde el punto de vista relacional, el modelo de colaboración resalta las semejanzas entre las partes en detrimento de sus diferencias. El asesoramiento no sólo supone establecer una estructura de interacción directa para realizar tareas de un modo específico, conlleva una *experiencia vital* para las personas que se vinculan de forma activa y responsable en condiciones de igualdad. En palabras de Favaro, «elevar la calidad de las

relaciones de asesoramiento requiere un cambio de énfasis desde el conocimiento cognitivo y técnico a una focalización en las experiencias significativas de los participantes (1983: 53). En consecuencia, la colaboración se convierte en un escenario social que promueve valores de interdependencia, reciprocidad, colegialidad o solidaridad siempre que los procesos de interacción y toma de decisiones sean plenamente participativos y democráticos. De ahí que, aún existiendo ciertos grados de disimilitud entre asesor y profesor, aún afirmando la tendencia a satisfacer intereses particulares, la colaboración más que servir para caracterizar un tipo de relación profesional, se constituye en sí misma en una meta para los protagonistas: aprender a desarrollar relaciones de paridad para enfrentar y tratar un problema de forma compartida, para construir conocimiento para la acción (Gray, 1989; Idol y Baran, 1992). La relación paritaria se hace realidad por medio de un proceso de negociación y construcción de consenso que se proyecta sobre dos elementos básicos, a saber, significados y poder:

- Comunicación constante en los dos sentidos. Un espíritu de indagación basado en confianza para que las decisiones y acciones se fundamenten en datos e impresiones públicamente compartidos, aprovechando cualquier oportunidad para explicitar una *actitud de respeto y de reconocimiento profesional*. Asesores y profesores deben superar los estereotipos respectivos, de manera que las soluciones emergen cuando revisan las visiones que unos tienen sobre otros y se enfrentan constructivamente con las diferencias. De hecho, una de las barreras más comunes a la colaboración procede de ideas subyacentes a sus diferentes culturas institucionales.
- Una distribución de poder entre asesor y profesor en la que ambas partes tienen igual o parecida oportunidad para influirse mutuamente. Como sostiene Popkewitz, «la idea de la negociación es un eficaz símbolo político: fundamenta la creencia de que los individuos tienen la capacidad de alterar las situaciones mediante sus actividades de redefinición y reorganización de los acontecimientos sociales [...] la negociación es un poderoso símbolo contra la idea de la coercitividad institucional y el control burocrático» (1988: 131). Pero ello requerirá que asesores y profesores analicen posibles diferencias o discrepancias, revisando las formas de poder —legítimas e ilegítimas— en que incurrir, los intereses que persiguen —que pueden ser contrapuestos— las acciones que emprenden —consciente o inconscientemente motivadas—.

En este sentido, la relación de ayuda entendida como colaboración es un proceso emergente y dinámico, continuamente reestructurado a través de transacciones y negociaciones que se cimentan tanto en creencias y expectativas individuales como en el contexto social y normativo de la organización educativa. En estas coordenadas, construir relaciones paritarias es empresa compleja y exigente, incierta y arriesgada (Nias, 1987). Primero, porque comportan procesos (deliberar, negociar, consensuar...) cuya realización es delicada y ardua, precisamente por concernir al poder y al control. De

cómo se perciban y ejerzan dependerá que se mantenga o se combata la división jerárquica, la separación funcional entre quienes deciden y quienes ejecutan, la relación desigual. Segundo, porque no son algo dado; reclaman no sólo una disposición especial, también preparación y esfuerzo, aunque sólo sea por el hecho de que las partes implicadas han de ampliar sus roles como profesionales interactivos (Coben y Thomas, 1997). En palabras de Escudero, «la colaboración no es un estado de necesidad en las instituciones escolares; ni el consenso activo, no ya el pasivo o indiferente, surge con facilidad de organizaciones como las escolares repletas de concepciones, intereses, valores y orientaciones personales y profesionales heterogéneas» (1992: 25). Es, pues, oportuno huir de una aproximación ingenua o dulcificada para evitar que las relaciones paritarias se construyan sobre bases falseadas.

### 5. Consideraciones finales

Conviene poner de manifiesto que la evolución de marcos conceptuales referidos al asesoramiento es deudora —por la lógica interconexión existente— de la producida en otros ámbitos educativos como la investigación, la organización, el currículum o la innovación. No obstante, disponemos de algunas aportaciones que, aunque fragmentarias, resultan más relevantes —por su especificidad— como punto de referencia para una tipificación de modelos (Favaro, 1983; West e Idol, 1987; Escudero, 1990; Escudero y Moreno, 1992; Hall y Lin, 1994). Lo esencial de estas contribuciones radica, a nuestro juicio, en que han puesto el énfasis en aspectos hasta este momento poco valorados y que no pueden dejarse de lado, siendo como es un ámbito relacional en el que se realizan elecciones en base a metas y valores, tanto como actuaciones socio-educativas que no están exentas de repercusiones significativas en las personas, grupos y organizaciones. Más allá de las dimensiones técnicas del asesoramiento, no es de desdeñar, pues, la incorporación progresiva de concepciones críticas y políticas que destacan fuentes de justificación y legitimación más profundas —contextuales y éticas— desde las cuales superar criterios meramente eficientistas, cuestionando planteamientos gerencialistas y dirigiendo la mirada a los valores e intereses que se cultivan en las relaciones entre asesores y miembros de los centros educativos.

En este punto, hay que reseñar otras consideraciones importantes. Si recurrimos a los modelos para orientar la acción o para estudiar eventos reales de asesoramiento, hay que tener presente el carácter particular, dinámico y complejo de la *realidad*, en comparación con lo que nos ofrece un modelo: una elaboración conceptual que formula una caracterización *pura* de esa parcela de la realidad. Y lo normal es que ambos componentes —la realidad y su modelo de representación— no coincidan, al menos, plenamente. En cualquier caso, al igual que las situaciones *reales* tenderán a presentar rasgos muy mezclados e, incluso, contradictorios, los distintos modelos tampoco son necesari-

riamente excluyentes entre sí. En este sentido, es conveniente concebirllos como puntos móviles a lo largo de un continuo, en lugar de categorías independientes. Bajo determinadas circunstancias y en relación con ciertas dimensiones, el asesoramiento real tenderá a acercarse más a un modelo o viceversa; en otras, será mayor su proximidad con otro modelo o viceversa. Todo ello será igualmente posible tratándose de una misma relación de asesoramiento y de las mismas partes involucradas. En consecuencia, nuestra clasificación de modelos ha de contemplarse globalmente: de ninguno de ellos podemos esperar que funcione por separado, ni pretender que emerja como modelo superior o mejor que los demás. Su valor fundamental procede de la coexistencia y comparación. Ninguno en particular se ha erigido como marco dominante o excluyente en el sentido de demostrar ser más útil o eficaz en las labores de asesoramiento que otros.

Como sostienen Hall y Lin (1994), cualquier clasificación de modelos de asesoramiento se encontrará en el momento actual con serias limitaciones debido a que el concepto de asesoramiento no está claramente definido, a que los modelos de asesoramiento están dispersos a través de variedad de ámbitos y enfoques, y a que seguimos careciendo de formación específica y profesionalización en asesoramiento. Tales limitaciones impiden poner en práctica sistemáticamente modelos de asesoramiento, de igual modo que los profesionales que se responsabilizan de funciones asesoras están demasiado ocupados en la práctica, como para aprender y experimentar la aplicación de todos y cada uno de los modelos disponibles. Por lo común, el asesoramiento es una función *marginal* respecto de otras funciones con las que suele coexistir en un mismo agente. Significa esto que cuando un agente educativo es responsable de diferentes funciones, tenderá a desempeñar preferente y consistentemente aquellas que mejor le identifican a los ojos de sus destinatarios o que más le vinculan institucionalmente a un colectivo profesional. Este fenómeno explica que, aun cuando pueda ser objeto de una valoración superior, el asesoramiento suele quedar atrofiado o desplazado frente a otras funciones históricamente consolidadas como, por ejemplo, la orientación educativa o el diagnóstico psicopedagógico, convirtiéndose en una función marginal que *ocurre* circunstancial o puntualmente (Nieto, 1993).