



Usos del lenguaje por parte del asesor en procesos de asesoramiento psicoeducativo: una revisión de alcance de dos décadas

Uses of Language by the Consultant in Psychoeducational Consultation Processes: a Scoping Review of Two Decades

Rodolfo Soto, Marta Minguela y Javier Onrubia

Universidad de Barcelona, España

Resumen

El asesoramiento psicoeducativo es un proceso que busca la mejora de las prácticas educativas y el desarrollo de la autonomía de los agentes educativos implicados. Este proceso se constituye como una conversación en la que los usos del lenguaje del asesor juegan un rol crítico. El artículo presenta una revisión de alcance de la evidencia científica publicada entre 2000 y 2020 en relación con los recursos discursivos del asesor, es decir, con sus usos del lenguaje en procesos de asesoramiento psicoeducativo, con el doble objetivo de mapear dicha evidencia e identificar algunas implicaciones prácticas que se derivan de ella. Los resultados se han organizado en torno a tres cuestiones: las posiciones comunicativas de asesores y asesorados en términos de control, los principales recursos discursivos que usan los asesores, y los efectos sobre el proceso de asesoramiento del uso de determinados recursos discursivos por parte de los asesores. La revisión ha permitido identificar una importante base de recursos y orientaciones para la práctica y revela que el área de estudio tiene un carácter plural a nivel conceptual y metodológico, y una naturaleza emergente y no consolidada.

Palabras clave: asesoramiento psicoeducativo, lenguaje del asesor, recursos discursivos, revisión de alcance

Correspondencia a:

Marta Minguela
Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona
Passeig de la Vall d'Hebron, 171, 08035, Barcelona, España
martaminguela@ub.edu
ORCID: 0000-0001-6216-253X

© 2023 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN:0719-0409 DDI:203.262, Santiago, Chile doi: 10.7764/PEL.60.1.2023.9

Abstract

Psychoeducational consultation is a process that seeks to improve teaching practices and to develop the autonomy of the educational agents involved. This process is constituted as a conversation, in which the uses of the consultant's language play a critical role. This article presents a scope review of the scientific evidence published between the years 2000 and 2020 regarding the consultant's discursive resources, i.e., their uses of language in processes of psychoeducational consultation. This review pursues the dual objective of mapping scientific evidence published over this period, and of identifying some of the practical implications derived from this evidence. The results have been organized into three areas, which represent the thematic cores around which the scientific efforts in the area have focused. These areas are the communicative positions of the psychoeducational consultants and consultees in terms of control, the main discursive resources used by psychoeducational consultants, and the effects of the use of certain discursive resources by the psychoeducational consultants in the consultation process. The review allowed us to identify diverse resources and guidelines for professional practice, and reveals that the field is plural both conceptually and methodologically, and that it is still emergent.

Keywords: psychoeducational consultation, consultant language, discursive resources, scope review

Introducción

El asesoramiento psicoeducativo constituye una herramienta fundamental para la mejora de las prácticas educativas (Onrubia et al., 2022). Se caracteriza por integrar en su dinámica a un asesor, un asesorado (profesorado o familia) y un sistema afectado (alumnado o un centro/s educativo/s), en un proceso de resolución conjunta de problemas que persigue la autonomía de los asesorados en la toma de decisiones para la mejora de esas prácticas (Solé & Martín, 2011). Si bien los procesos de asesoramiento psicoeducativo pueden concretarse de diferentes maneras en virtud de los marcos regulatorios específicos de cada país y las variadas figuras profesionales presentes en estos escenarios, este núcleo conceptual, y las características comunicativas y conversacionales que de él se derivan, y que elaboraremos a continuación, se mantienen como definitorios de estos procesos.

El asesoramiento psicoeducativo se constituye como una conversación entre los participantes, donde las formas en las que estos, especialmente el asesor, utilizan el lenguaje juegan un rol crítico (Newman & Rosenfield, 2018). Precisamente, son denominados recursos discursivos aquellas formas específicas del habla que usa el asesor en la interacción con los asesorados que permiten apoyar y promover tanto los potenciales cambios a introducir en las prácticas educativas como la colaboración entre participantes (Roca Carretero et al., 2019). Estos usos específicos del lenguaje del asesor permiten construir un ambiente comunicacional favorable (Hylander, 2012), lo que a su vez hace más probable la obtención de resultados positivos (Erchul & Martens, 2010).

Los usos específicos y estratégicos del lenguaje necesarios para asesorar son muy distintos en naturaleza de los empleados en el ejercicio profesional basado en un enfoque de prestación de servicios directo (Gutkin & Conoley, 1990), caracterizado por un tratamiento directo de corte clínico e individual con el estudiante (Solé & Martín, 2011). Comprender estas habilidades resulta de especial importancia, sobre todo en un momento en el que variados autores abogan por una incorporación progresiva de un enfoque indirecto de intervención basado en el asesoramiento colaborativo (por ejemplo, Erchul & Martens, 2010; Rosenfield, 2013; Szulewicz & Tanggaard, 2017).

En el caso de Chile, el enfoque directo se encuentra extendido en la práctica del psicólogo educacional, sometiendo su trabajo a una tendencia de encapsulamiento y atomización (Concha et al., 2015; López et al., 2011), y aumentando la dependencia de los agentes educativos respecto del especialista (Solé & Martín, 2011). Ante este enfoque, distintas normativas que regulan, por ejemplo, la planificación de la diversificación de la enseñanza y la promoción de la convivencia escolar (Ministerio de Educación, 2017a, 2017b), ofrecen oportunidades de colaboración entre profesores y psicólogos educacionales que ocupan cargos en equipos de integración escolar, psicosocial o de convivencia escolar. Al respecto, diversos trabajos han señalado la necesidad de transformar el rol del psicólogo educacional en Chile a favor de la incorporación del enfoque indirecto de intervención desde una aproximación más contextual (Baltar & Carrasco, 2013), un trabajo colaborativo entre psicólogos y profesores (Baltar et al., 2012), y un foco en el cambio de prácticas educativas (López et al., 2011).

Dada la relevancia de contar con evidencia científica para apoyar formativamente a estos psicólogos educacionales para que puedan emplear de manera adecuada el lenguaje en el asesoramiento, se requieren revisiones de la literatura que reporten con sistematicidad los avances en el área y sus implicancias para la práctica. Aunque se han realizado algunas revisiones que abordan aspectos de interés respecto del campo del asesoramiento psicoeducativo (Newman et al., 2016; Montanero, 2014; Robertson et al., 2020), estas revisiones no se han centrado en los usos específicos del lenguaje del asesor.

La excepción es el trabajo de Erchul y sus colegas (2014), quienes rescataron los desarrollos de una línea de investigación que denominan perspectiva de comunicación relacional (*the relational communication perspective*), analizando algunos usos del lenguaje, tanto del asesor como del asesorado, en términos de control. Específicamente, el control está compuesto por la dominancia y el dominio. La dominancia refleja la proporción de intentos verbales del asesor/a o del asesorado/a de obtener el control en la conversación, mientras que el dominio representa la proporción de intentos de control aceptados por la contraparte. Sin embargo, al limitar su alcance a la perspectiva de comunicación relacional, la revisión citada se centra especialmente en trabajos realizados desde las tradiciones del asesoramiento conductual (*behavioral consultation*) (Erchul et al., 2007) y el asesoramiento conductual conjunto (*conjoint behavioral consultation*) (Sheridan et al., 2002), y no permite describir de manera más amplia los diversos tipos de usos del lenguaje del asesor, al excluir trabajos que se sitúan en otras tradiciones y que plantean con ello diversos énfasis conceptuales, prioridades de intervención y terminología. Estas tradiciones distintas provienen tanto de una mirada más psicológica como, por ejemplo, en el modelo educacional-constructivo de asesoramiento (Roca Carretero et al., 2019) o los equipos de intervención previa a la derivación (*prereferral intervention teams*) (Bennet et al., 2012), como de una mirada más educativa, como por ejemplo en el coaching de alfabetización (*literacy coaching*) (Hunt, 2016), o el coaching instruccional (*instructional coaching*) (Haneda et al., 2017). La complejidad se multiplica al considerar la diversidad de diseños de investigación y de conceptos para referirse a los usos del lenguaje de los asesores en los distintos estudios.

Para resumir el complejo conjunto de evidencia científica disponible respecto del uso del lenguaje del asesor psicoeducativo, la revisión de alcance ostenta importantes ventajas, pues permite cubrir un área de estudio compleja que no ha sido revisada anteriormente, abordando sistemáticamente tópicos amplios caracterizados por diseños investigativos diferentes (Arksey & O'Malley, 2005; Levac et al., 2010). En este contexto, esta revisión de alcance establece como objetivos: mapear la evidencia científica publicada entre el año 2000 y julio de 2020 sobre los usos del lenguaje del asesor en procesos de asesoramiento psicoeducativo e identificar las implicaciones prácticas que se derivan de esa evidencia empírica. Entendemos que estos objetivos resultan relevantes no solo en términos teóricos, sino también para la práctica y la formación de los profesionales, lo cual puede brindar apoyo al paso hacia un enfoque indirecto de intervención, basado en la colaboración y en los usos del lenguaje que la hacen posible. En este sentido, conocer estos usos del lenguaje resulta imperativo tanto para la reflexión

y mejora de su práctica por parte de los psicólogos educacionales en ejercicio que buscan dar ese paso, como para dar sostén a los procesos formativos, de carácter inicial o de desarrollo profesional, que capaciten a los profesionales para trabajar desde este enfoque indirecto de intervención.

Metodología

El enfoque metodológico adoptado en esta revisión de alcance sigue las cinco etapas propuestas por Arksey y O'Malley (2005): a) identificar las preguntas de la investigación, b) identificar los estudios relevantes, c) seleccionar los estudios, d) extraer los datos, y e) cotejar, resumir e informar los resultados. Estas se detallan a continuación.

Identificación de las preguntas de investigación

Se han formulado tres preguntas de investigación que capturan distintos aspectos clave del fenómeno de estudio:

1. ¿Qué se sabe de las posiciones comunicativas de asesores psicoeducativos y asesorados en términos de control, y de la relación entre estas posiciones de control y los resultados del asesoramiento?
2. ¿Cuáles son los principales recursos discursivos con los que operan los asesores psicoeducativos?
3. ¿Cómo afecta el uso de determinados recursos discursivos por parte de los asesores al resultado del asesoramiento psicoeducativo?

La primera pregunta permite retomar la revisión de Erchul y sus colegas (2014) sobre la perspectiva de comunicación relacional. Las otras preguntas de investigación presentan total originalidad.

Identificación de estudios relevantes

Los criterios de inclusión y exclusión empleados para la revisión están expuestos en la tabla 1.

Tabla 1
Criterios de inclusión y exclusión

Criterios	Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Periodo de tiempo	01/2000 – 07/2020	Fuera del periodo
Idioma	Español e inglés	Otro idioma
Tipo de trabajo	Empírico	Teórico: ensayos, propuestas o artículos de posición
Tipo de artículo	Artículo publicado en una revista con revisión de pares y tesis doctorales	Artículo publicado sin revisión de pares o tesis no doctorales
Participantes	Psicólogos y/o profesores desde el rol de asesores y profesores y/o padres desde el rol de asesorados	Otros profesionales desde el rol de asesores y otros asesorados
Nivel educativo	Nivel de educación escolar y parvulario/ infantil	Nivel de educación superior
Foco de estudio	Uso del lenguaje de los asesores psicopedagógicos en procesos de asesoramiento	Otros fenómenos asociados a los procesos de asesoramiento
Modalidad	Presencial	Virtual

Fuente: elaboración propia

Siguiendo un proceso iterativo (Arksey & O'Malley, 2005), la estrategia de búsqueda final (anexo 1) se refinó con una serie de búsquedas previas, como sugieren Peters y sus colegas (2020). La amplitud que requiere el tipo de revisión de alcance (Levac et al., 2010), junto con el carácter emergente del fenómeno de interés, exigieron el empleo de varios términos para referirse al asesoramiento (*consultation, counselling, coaching, advice*) y al lenguaje (*communicative, verbal, dialogic, language, linguistic, discursive*). Las búsquedas previas permitieron detectar y excluir aquellos términos que escapaban del ámbito objetivo. La búsqueda fue realizada en la colección principal de Web of Science, Scopus y Scielo. También se incorporaron otros estudios desde Google Scholar.

Selección de estudios

La figura 1 muestra el diagrama de flujo PRISMA (Tricco et al., 2018) que ilustra los procesos realizados para seleccionar los estudios. La búsqueda en las bases de datos y en otras fuentes arrojó un listado de 2410 registros, que se redujeron a 1861 tras eliminar los duplicados. El proceso de tamizaje, correspondiente a la selección de artículos examinando sus títulos y resúmenes según los criterios de inclusión/exclusión (Peters et al., 2020) establecidos, permitió excluir 1698 registros no relacionados directamente con el foco del estudio, quedando 163 artículos. La subfase de elegibilidad, en la que se revisaron los textos completos aplicando nuevamente los criterios de inclusión/exclusión, permitió excluir 118 artículos, quedando 45 trabajos incluidos en la revisión. La información básica de estos 45 trabajos se expone en la tabla 2.

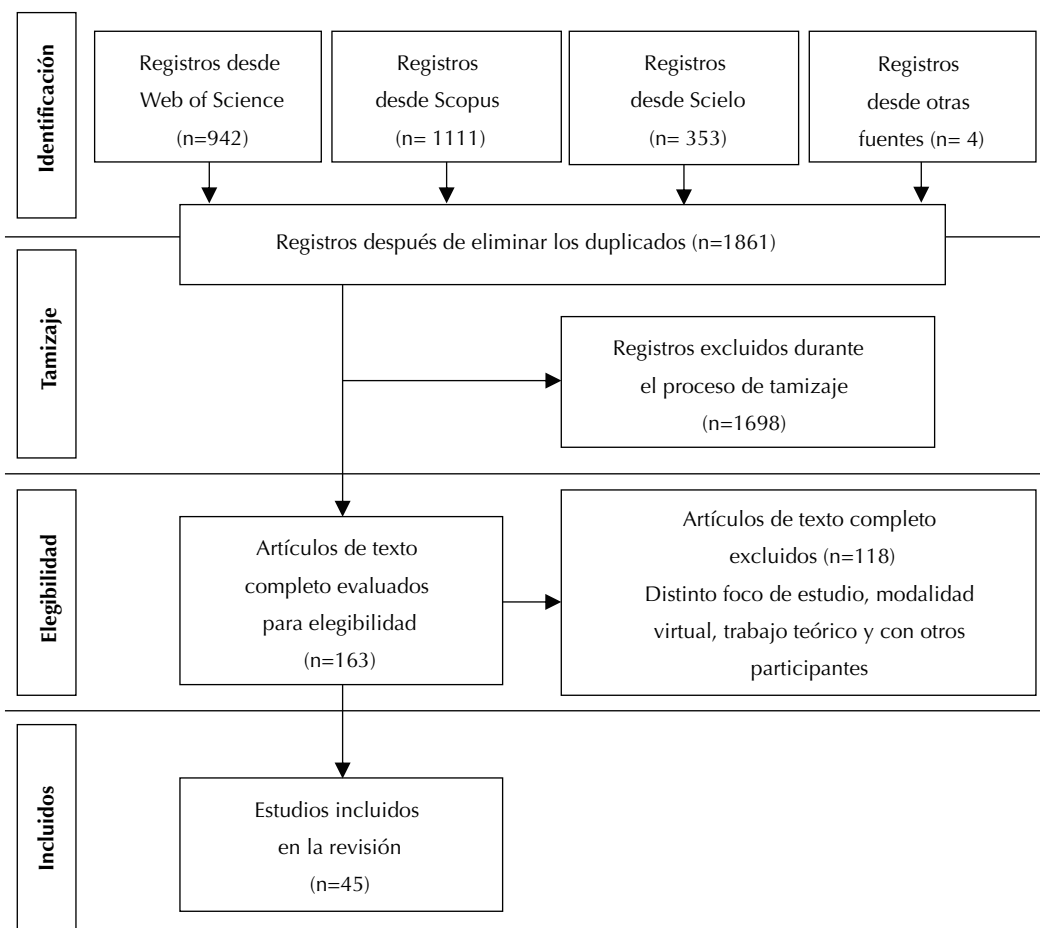


Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA para la selección de artículos.

Fuente: elaboración propia

Tabla 2
Estudios incluidos

N°	Autores	Año	Foco	Modelo de asesoramiento/propuesta	Tipo de metodología
1	Sánchez, E.	2000	Identificar las razones que pueden dificultar el desarrollo de las fases que estructuran el asesoramiento colaborativo	Modelo educacional-constructivo de asesoramiento	Cualitativo
2	Sheridan, S. M., Meegan, S. P., & Eagle, J. W.	2002	Explorar el proceso comunicativo en la consulta conductual conjunta donde participan asesor, profesor y cuidador y su relación con resultados del asesoramiento	Asesoramiento conductual conjunto (conjoint behavioral consultation)	Cuantitativo
3	Grisson, P. F., Erchul, W. P., & Sheridan, S. M.	2003	Examinar el control interpersonal de los asesores, profesores y padres y su relación con los resultados del asesoramiento	Asesoramiento conductual conjunto (conjoint behavioral consultation)	Cuantitativo
4	Knotek, S.	2003	Describir cómo se utilizó un enfoque de asesoramiento centrado en el lenguaje para facilitar la etapa de identificación de problemas en equipo	Asesoramiento centrado en el asesorado (consultee centered consultation)	Cualitativo
5	Webster, L., Knotek, S. E., Babinski, L. M., Rogers, D. L., & Barnett, M. M.	2003	Examinar cómo la formulación de preguntas se utiliza en el asesoramiento y apoya el objetivo de empoderar a los profesores	Nuevo grupo docente (new teacher group)	Cualitativo
6	Kane, J. & Henning, J.	2004	Describir cómo un profesor y un coordinador colaboran para mejorar los servicios educativos para estudiantes avanzados	No especificado	Mixto
7	Rarieya, J.	2005	Explorar la respuesta de los profesores y el papel de los asesores en el proceso de diálogo reflexivo	Diálogo reflexivo (reflective dialogue)	Cualitativo
8	Lago, J. R.	2006	Analizar los elementos de un proceso de asesoramiento psicopedagógico y su relación con la mejora de la práctica evaluativa	Modelo educacional-constructivo de asesoramiento	Cualitativo
9	Erchul, W. P., DuPaul, G. J., Grissom, P. F., Vile Junod, R. E., Jitendra, A. K., Mannella, M. C., ... & Volpe, R. J.	2007	Examinar la relación entre los patrones de interacciones verbales entre asesores y profesores con los resultados del asesoramiento	Asesoramiento conductual (behavioral consultation)	Cuantitativo

10	García, J. R., y Sánchez, E.	2007	Examinar una experiencia de formación diseñada para comprender la magnitud del desarrollo profesional de los asesores psicopedagógicos	Modelo educacional-constructivo de asesoramiento	Cualitativo
11	Benn, A., Jones, G., & Rosenfield, S.	2008	Determinar la relación entre las habilidades de comunicación y la competencia de los asesores utilizando videos de entrevistas simuladas de identificación de problemas	Asesoramiento instruccional (instructional consultation)	Mixto
12	Garbacz, S. A., Woods, K. E., Swanger-Gagné, M. S., Taylor, A. M., Black, K. A., & Sheridan, S. M.	2008	Examinar el grado en que una orientación colaborativa en asesoramiento conductual conjunto predice los resultados y la integridad de la intervención	Asesoramiento conductual conjunto (conjoint behavioral consultation)	Cuantitativo
13	Erchul, W., DuPaul, G., Bennett, M., Grissom, P., Jitendra, A., Tresco, K.,... Mannella, M.	2009	Examinar la relación entre la comunicación relacional dentro de la entrevista de análisis de problemas y los resultados del asesoramiento	Asesoramiento conductual (behavioral consultation)	Cuantitativo
14	Luna, M.	2011	Analizar la interacción y las tareas de orientadores expertos y eficaces con los profesores en el contexto del asesoramiento psicopedagógico	Modelo educacional-constructivo de asesoramiento	Cualitativo
15	Ruble, L., Birdwhistell, J., Toland, M., & McGrew, J.	2011	Describir las interacciones verbales en el contexto del asesoramiento entre asesor, profesor y cuidador y su relación con los resultados de niños con autismo	Modelo colaborativo para promover la competencia y el éxito de estudiantes con trastorno del espectro autista (collaborative model for promoting competence and success for students with autism spectrum disorder)	Cuantitativo
16	Bennett, M. S., Erchul, W. P., Young, H. L., & Bartel, C. M.	2012	Comprender los patrones de comunicación relacional que caracterizan las reuniones de los equipos de intervención previa a la derivación	Equipo de intervención previa a la derivación (prereferral intervention team)	Cuantitativo
17	Jewett, P., & MacPhee, D.	2012	Describir las respuestas de los maestros con experiencia y menos experiencia cuando comenzaron a agregar coaching colaborativo entre pares	Coaching colaborativo entre pares (collaborative peer coaching)	Cualitativo

18	Rush, C.	2012	Ilustrar el potencial de usar el software de análisis de vídeo Transana para analizar procesos de asesoramiento	Asesoramiento basado en la escuela (school-based consultation)	Cuantitativo
19	Thurlings, M., Vermeulen, M., Kreijns, K., Bastiaens, T., & Stijnen, S.	2012	Explorar el proceso de retroalimentación que los profesores brindan en un grupo de asesoramiento entre pares	Coaching video inter-visión entre pares (Video Intervention Peer-coaching)	Cualitativo
20	Heineke, S. F.	2013	Examinar las interacciones de asesoramiento de asesores y profesores durante el discurso uno a uno y su relación con el aprendizaje de los profesores	No especificado	Mixto
21	Charteris, J., & Smardon, D.	2014	Explorar procesos de liderazgo presentados por los profesores en el contexto de coaching dialógico entre pares	Coaching dialógico entre pares (Dialogic peer coaching)	Cualitativo
22	Lofthouse, R., & Hall, E.	2014	Demostrar cómo los profesores utilizaron la herramienta Coaching Dimensions para comprender y mejorar la calidad de sus conversaciones de asesoramiento	No especificado	Mixto
23	Nolan, A., & Moreland, N.	2014	Explorar las estrategias discursivas empleadas por los asesores en el contexto del asesoramiento con padres y profesores	Asesoramiento centrado en el asesorado (consultee centered consultation)	Cualitativo
24	DeCapua, A., & Tian, L.	2015	Explorar los movimientos discursivos y sus patrones principales al dar consejos a padres por parte de profesores asesores	No especificado	Cuantitativo
25	Jayaraman, G., Marvin, C., Knoche, L., & Bainter, S.	2015	Explorar las conductas conversacionales utilizadas por asesores y asesorados y las relaciones entre estas conductas	Coaching en primera infancia (early childhood coaching)	Cuantitativo
26	Newman, D. S., Guiney, M. C., & Barrett, C. A.	2015	Examinar el lenguaje utilizado por los asesores y los asesorados y sus implicaciones del uso del lenguaje para la relación de colaboración y sus resultados	Asesoramiento instruccional (instructional consultation)	Cuantitativo
27	Azad, G., Kim, M., Marcus, S., Sheridan, S. M., & Mandell, D.	2016	Examinar las interacciones de resolución de problemas entre profesores asesores y padres de niños con espectro autista	Resolución colaborativa de problemas (collaborative problem-solving)	Cuantitativo

28	Hunt, C.	2016	Explorar cómo los asesores y los profesores asesorados expresaron discursivamente emociones mientras negociaban cuestiones de identidad, poder y posicionamiento	Coaching de alfabetización (literacy coaching)	Cualitativo
29	Fischer, A., Collier-Meek, M., Bloomfield, B., Erchul, W., & Gresham, F.	2017	Evaluar la efectividad de la realización de entrevistas de identificación de problemas entre psicólogos escolares y profesores a través de videoconferencia versus cara a cara	Asesoramiento de resolución de problemas (problem-solving consultation)	Cuantitativo
30	Haneda, M., Teemant, A., & Sherman, B.	2017	Explorar las interacciones de coaching instruccional entre un profesor de educación infantil y un asesor experimentado desde la enseñanza dialógica	Coaching instruccional (instructional coaching)	Cualitativo
31	Newman, D. S., Guiney, M. C., & Barrett, C. A.	2017	Explorar las interacciones de asesoramiento escolar entre asesores y asesorados en relación con el tiempo verbal y palabras de emoción	Asesoramiento instruccional (instructional consultation)	Cuantitativo
32	Nisser, D.	2017	Estudiar las experiencias y reflexiones de los asesores en el liderazgo de procesos de asesoramiento colaborativo	Asesoramiento colaborativo (collaborative consultation)	Cualitativo
33	Soto, J. E., Figueroa, I., & Yáñez-Urbina, C.	2017	Analizar el rol del amigo crítico en el contexto de una propuesta de asesoramiento colaborativo desde el enfoque inclusivo	Amigo crítico	Cualitativo
34	Hunt, C.	2018	Analizar la negociación de discursos autorizados de enseñanza y aprendizaje dentro de las interacciones de asesoramiento por parte de asesores y profesores	Coaching de alfabetización (literacy coaching)	Cualitativo
35	Shemanski, K., DeMatteo, F., & Fruehan, A.	2018	Examinar la aceptabilidad de los profesores respecto a una intervención basada en el uso y no uso de jerga durante la consulta conductual	Asesoramiento conductual (behavioral consultation)	Cuantitativo
36	Haneda, M., Sherman, B., Bose, F., & Teemant, A.	2019	Examinar las interacciones entre asesor y asesorado en el proceso de asesoramiento comparando elecciones discursivas de un asesor experimentado y en formación	Coaching instruccional (instructional coaching)	Cualitativo
37	Lillge, D.	2019	Analizar cómo las relaciones de asesoramiento ofrecen oportunidades para la negociación de conflictos en las interacciones	Equipo de indagación de alfabetización (literacy inquiry team)	Cualitativo

38	Reichenberg, J. & Boyd, F.	2019	Identificar factores en el diálogo del asesoramiento que podrían conducir a cambios en el pensamiento y las prácticas de los profesores	Coaching de alfabetización (literacy coaching)	Cualitativo
39	Roca, B., Armengol, M. A., Huerta, L., y Onrubia, J.	2019	Identificar los recursos discursivos que emplea el asesor con los docentes en el proceso de asesoramiento y los cambios de estos recursos en distintas fases del asesoramiento	Modelo educacional-constructivo de asesoramiento	Cualitativo
40	Sundqvist, C.	2019	Explorar cómo los asesores experimentan diferentes habilidades de asesoramiento después de participar en un curso centrado en estrategias de asesoramiento	Asesoramiento centrado en el asesorado (consultee centered consultation)	Cualitativo
41	Guiney, M., Newman, D., Øverup, C., & Harris, A.	2020	Examinar el lenguaje utilizado durante las relaciones de formación de asesoramiento con asesores y profesores voluntarios	Asesoramiento basado en la escuela (school-based consultation)	Cuantitativo
42	Hunt, C. & MacPhee, D.	2020	Explorar cómo la participación en análisis crítico del discurso sobre un ciclo de asesoramiento co-construyen identidades de liderazgo	Coaching de alfabetización (literacy coaching)	Cualitativo
43	LeeKeenan, K.	2020	Explorar los movimientos discursivos que facilitan la cooperación entre asesores y profesores	Preparación docente basada en la práctica (practice-based teacher preparation)	Cualitativo
44	Reichenberg, J.	2020	Ilustrar cómo el asesoramiento con un marco reflexivo puede apoyar el aprendizaje del profesor para el desarrollo de sus estudiantes	Coaching de alfabetización (literacy coaching)	Cualitativo
45	Shannon, D., Snyder, P., Hemmeter, M. L., & McLean, M.	2020	Explorar cómo los asesores facilitan las conversaciones en el contexto de relaciones de asesoramiento basadas en la práctica	Coaching basado en la práctica (practice-based coaching)	Cuantitativo

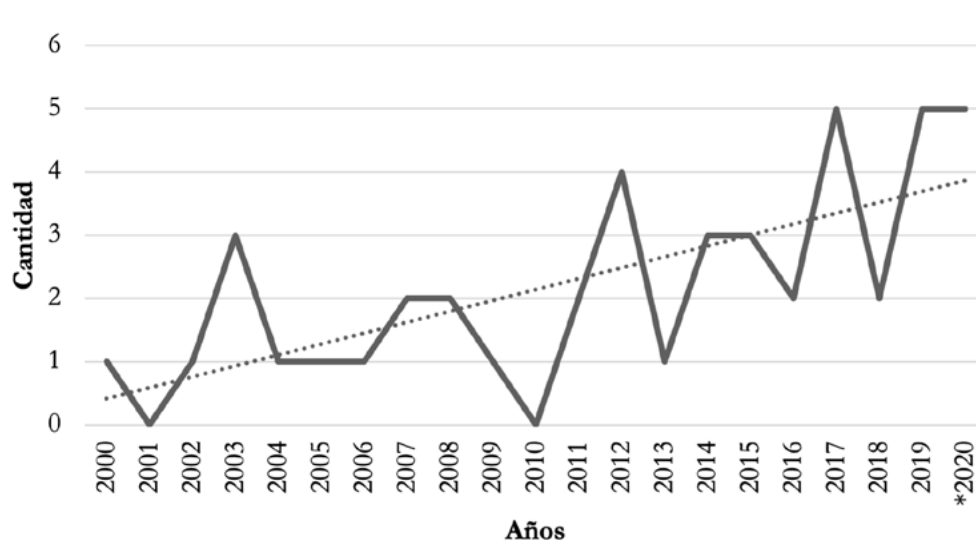
Fuente: elaboración propia

Extracción de datos

Esta etapa permitió levantar información relevante para caracterizar la actividad investigativa de los últimos 20 años en el ámbito.

Se constata en primer lugar que la mayor parte de la producción científica encontrada procede de los Estados Unidos, con 32 artículos (71,11% del total), seguido de España con cinco trabajos (11,11%) y del Reino Unido, con dos (4,44%).

Por otro lado, existe una marcada tendencia de aumento en la producción, especialmente en la última década (figura 2), lo que revela un incipiente interés por el fenómeno objeto de revisión.



*Nota. *el año 2020 fue revisado hasta el 28 de julio.*

Figura 2. Cantidad de artículos por año revisado

Fuente: elaboración propia

Por su parte, son variados los modelos o propuestas de asesoramiento presentes en los artículos analizados (hasta un total de 23 modelos distintos). Los tres modelos de asesoramiento más frecuentes fueron: a) el asesoramiento conductual [conjunto] (*conjoint behavioral consultation*), b) el coaching de alfabetización (*literacy coaching*), y c) el modelo educacional-constructivo (tabla 2).

Respecto de los estudios identificados por cada pregunta de investigación, se han identificado ocho artículos relacionados con la primera pregunta, seis con la segunda, y 33 con la tercera. Cabe señalar que dos estudios fueron añadidos paralelamente a dos preguntas de investigación, considerando sus aportes.

Como muestra la figura 3, los estudios asociados con la primera pregunta adoptan en su mayoría un enfoque cuantitativo, mientras que los vinculados con la segunda pregunta son todos cualitativos. La metodología de los estudios relacionados con la tercera pregunta es variada, aunque predominan las metodologías cualitativas. Este contraste confirma la existencia de tradiciones teóricas y metodológicas distintas en el ámbito.

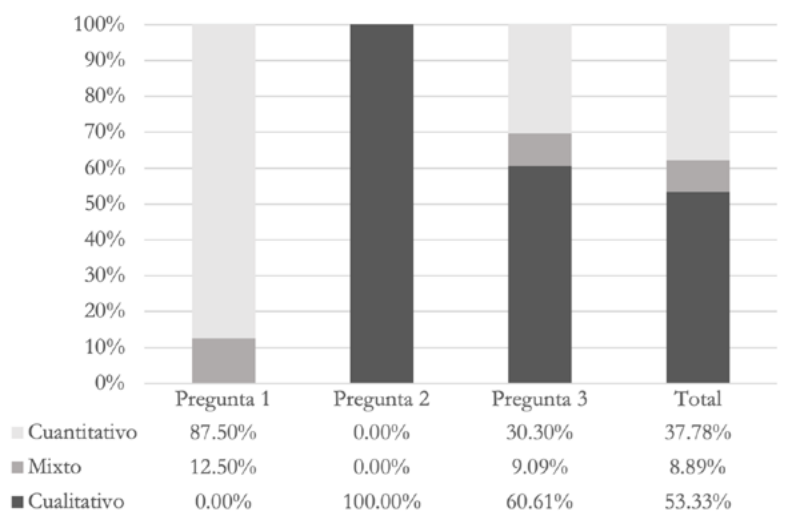


Figura 3. Enfoques metodológicos para los estudios de cada pregunta de investigación.

Fuente: elaboración propia.

Resultados

En esta sección se desarrolla la quinta etapa de la revisión de alcance dirigida a resumir e informar los resultados de la revisión (Arksey & O'Malley, 2005). Los resultados se organizan a partir de las preguntas de investigación planteadas.

¿Qué se sabe de las posiciones comunicativas de asesores y asesorados en términos de control y de la relación entre estas posiciones de control y los resultados del asesoramiento?

Bennett y sus colegas (2012) estudiaron la dominancia en dinámicas relacionales entre psicólogos (asesores), profesores y padres a través del Sistema de Codificación de Comunicación Relacional Familiar, e identificaron una mayor dominancia por parte del psicólogo. Igualmente, Heineke (2013), usando un sistema de codificación que operacionalizaba la dominancia desde las declaraciones pronunciadas, los intercambios iniciados, las interrupciones para hacerse cargo de la conversación y las sugerencias hechas para acciones posteriores, identificó una mayor dominancia del asesor en el trabajo con profesores.

Erchul y sus colegas (2007), usando el Sistema de Codificación del Control de la Comunicación, identificaron una relación positiva entre el dominio del proceso por parte de los profesores y los resultados académicos de los estudiantes. Posteriormente, Erchul y sus colaboradores (2009) mostraron que los asesores buscan controlar el proceso de asesoramiento en la relación con profesores, y que esta tendencia estaba asociada positivamente con la implementación de cambios en las prácticas del asesorado. En el caso de las familias, Grissom y sus colegas (2003) encontraron que el dominio de los padres estaba asociado con resultados desfavorables en un modelo de asesoramiento conductual conjunto. Sin embargo, Bennett y sus colaboradores (2012) no encontraron tal relación en un formato de trabajo con modalidad de equipo enfocado en la resolución de problemas de carácter más genérico.

Por su parte, Sheridan y colegas (2002) y Ruble y sus colaboradores (2011) evaluaron no solo la naturaleza controladora sino también afiliativa de los actos de habla de los asesores, y hallaron que estos se inclinaban a buscar tanto el control como la afiliación en el asesoramiento. Rush (2012) encontró resultados similares: identificó que el asesor mostraba más conductas verbales que denotan dominancia y simpatía con ausencia de hostilidad.

En suma, los resultados sobre la relación entre control ejercido por el asesor y la efectividad del asesoramiento no son concluyentes. Podríamos hipotetizar que esto se debe a que se analiza el control como un valor absoluto a lo largo del proceso, obviando que, en realidad, el control puede irse traspasando entre los participantes a lo largo del tiempo, por lo que sería necesario investigar cuándo, cómo y por qué el asesor toma el control. En todo caso, no hay evidencia clara de que el control del asesor tenga efectos negativos en el asesoramiento. Adicionalmente, parece importante distinguir si el control se ejerce de manera afiliativa o no afiliativa. Este aspecto es coherente con el planteamiento de Gutkin (1999), quien sostiene que la directividad no se contrapone a la colaboración, sino que el polo opuesto de la colaboración sería la coerción o la toma de decisiones unilateral por parte del asesor.

¿Cuáles son los principales recursos discursivos con los que operan los asesores psicoeducativos?

Sánchez (2000) abordó una primera identificación de recursos discursivos del asesor, distinguiendo entre los que corresponden a la cara fría del asesoramiento y los que corresponden a la cara cálida. La primera alude al proceso de comprender la situación problemática y encarar su resolución; la cara cálida remite a la resonancia emocional y motivacional del problema para los participantes. En relación con la cara fría se identificaron los siguientes recursos: identificar y catalogar los problemas que preocupan al asesorado, recapitular y jerarquizar la importancia de los problemas, y definir operacionalmente los problemas priorizados. Para la cara cálida, los recursos encontrados fueron: responder en espejo, recapitular y verificar, comprender empáticamente, validar sentimientos, connotar positivamente, elogiar y destacar puntos de apoyo para el cambio.

Luna (2011) se centró en ampliar la búsqueda de recursos discursivos de la cara cálida. Los recursos identificados fueron: interés personal, humor, comprensión, elogio, alianza, co-responsabilizar, mostrar acuerdo, ofrecer ayuda, moderar, dar material. Por su parte, Roca Carretero y sus colegas (2019), apoyándose en el trabajo de Lago (2006), detallaron una tipología de recursos discursivos para la cara fría: presenta un problema o subproblema nuevo; señala una tarea a realizar; pide información, pregunta a los participantes; controla, verifica la comprensión; aporta información complementaria; confirma, acepta o rechaza la intervención de uno o de diferentes participantes; mantiene la comunicación; relaciona, justifica, argumenta proponiendo ejemplos de situaciones de práctica docente; conceptualiza, reelabora, argumenta con un concepto, noción o idea teórica, y conecta elementos actuales con elementos anteriores o posteriores. Conjuntamente, ambas tipologías cubren, con relativa exhaustividad, los recursos discursivos empleados en procesos de asesoramiento psicoeducativo.

Por otro lado, Nolan y Moreland (2014) identificaron algunas estrategias generales que incluyen diferentes tipos de recursos discursivos. Las estrategias comunicativas identificadas fueron: a) colaboración dirigida por el asesor, b) demostrar empatía y escucha profunda, c) cuestionar, preguntarse y desafiar, d) enfoque y reenfoque, e) resumir y reformular, unir hilos, f) sugerir y explicar, y g) reestablecer/revisar resultados y ofrecer seguimiento. En esta línea, Lillge (2019) detectó cuatro movimientos discursivos (marcar, nombrar, solicitar y procesar) que siguen una sucesión para contribuir al desarrollo profesional del profesorado mediante el asesoramiento.

En síntesis, se reconocen investigaciones orientadas a generar tipologías exhaustivas de recursos discursivos según la cara del asesoramiento (fría o cálida) y trabajos que identifican estrategias comunicativas más generales.

¿Cómo afecta el uso de determinados recursos discursivos por parte de los asesores al resultado del asesoramiento psicoeducativo?

Los estudios que vinculan el uso de algunos recursos discursivos con ciertos resultados del asesoramiento (ya sean referentes al desarrollo del propio proceso de asesoramiento o a su producto) utilizan diversos criterios de valoración de la calidad o efectividad del asesoramiento: a) la pericia de los asesores (Benn et al., 2008; Haneda et al., 2019), b) la percepción de los participantes respecto del desarrollo del asesoramiento (Hunt & MacPhee, 2020), c) la percepción de cambios favorables de los estudiantes por parte del profesor (Newman et al., 2015) y, en mayor medida, d) las reflexiones de los propios asesores sobre sus usos del lenguaje (Nisser, 2017). A partir de los resultados de investigación obtenidos, los estudios realizan diversas recomendaciones respecto del uso de determinados recursos discursivos.

Los recursos discursivos que han recibido más atención en las investigaciones revisadas son: preguntas exploratorias, preguntas desafiantes, clarificaciones, resúmenes, uso de silencios, recursos discursivos a favor de aspectos relacionales y emocionales y, por último, tipo de lenguaje o jerga.

Uno de los recursos discursivos más empleados por el asesor, según la evidencia, corresponde a las preguntas (Fischer et al., 2017; Lofthouse & Hall, 2014; Roca Carretero et al., 2019). Estas preguntas pueden ser de distinto tipo. Los asesores expertos emplean más preguntas exploratorias antes de la elaboración de propuestas (Haneda et al., 2019). Asimismo, la evidencia sugiere utilizar este tipo de preguntas para explorar conjuntamente el problema empleando el pronombre nosotros (Knotek, 2003). Asimismo, se recomienda emplear preguntas para alentar la expresión de las ideas del asesorado (Haneda et al., 2017), y usar preguntas desafiantes que vayan más allá del contenido descriptivo (Nisser, 2017; Sharples Reichenberg, 2020) para promover el pensamiento del asesorado (Charteris & Smardon, 2014), en especial cuando su nivel reflexivo es bajo (Rarieya, 2005). El estudio de Haneda y sus colegas (2019), por ejemplo, apunta a que los asesores expertos utilizan preguntas del tipo por qué y no solamente del tipo qué y cómo.

Los resultados también indican que los asesores utilizan habitualmente preguntas de aclaración (Azad et al., 2016; Fischer et al., 2017; Jayaraman et al., 2015; Shannon et al., 2020) para clarificar los comentarios de los asesorados. Este recurso es más utilizado por los asesores competentes que por los novatos (Benn et al., 2008) y permite generar una rica contextualización sin necesidad de asumir información no declarada (Webster et al., 2003). Asimismo, algunas investigaciones indican que este tipo de preguntas se combinan con el recurso de resumir las declaraciones del asesorado, permitiendo comprobar la comprensión (Sharples Reichenberg & Boyd, 2019; Sundqvist, 2019; Thurlings et al., 2012) y focalizar la conversación, siendo necesario en ocasiones interrumpir cuando el asesorado habla en demasía pasando por varios temas (Sundqvist, 2019).

Algunos trabajos hacen referencia a las condiciones en las que el asesor debería permanecer en silencio para escuchar al asesorado. Así, LeeKeenan (2020) concluye que ese silencio permitiría alentar que el asesorado siga hablando, y Nisser (2017) aconseja que el asesor otorgue a los asesorados la oportunidad de hablar. Al respecto, Jewett y MacPhee (2012) recomiendan evitar la interrupción cuando el asesorado desarrolla una reflexión. De este modo, las preguntas deberían volverse más ocasionales una vez que el asesorado alcance un nivel elevado de reflexión (Rarieya, 2005). Se recomienda también el uso de silencios para dar tiempo para pensar al asesorado (Charteris & Smardon, 2014), evitando obstaculizar el proceso de asesoramiento (Sundqvist, 2019).

Otros trabajos proporcionan recomendaciones para apoyar aspectos relacionales y emocionales favorables en la interacción entre asesor y asesorado. Para ello, los asesores utilizan frecuentemente el elogio, el reconocimiento, la confirmación y el acuerdo (Jayaraman et al., 2015; Shannon et al., 2020; Sundqvist, 2019). Asimismo, García y Sánchez (2007) aconsejan rescatar los aspectos positivos de las actuaciones e interpretaciones del asesorado.

El uso de expresiones como mm cuando el asesorado habla hace que el asesor sea percibido como colaborativo (Hunt & MacPhee, 2020), al igual que emplear breves exclamaciones afectivas como sí (LeeKeenan, 2020), o la utilización de la primera persona del plural (como nosotros y nuestros) (Hunt & MacPhee, 2020; Newman et al., 2015). Aunque los asesores tienden a emplear más palabras de emoción positiva que los asesorados (Guiney et al., 2020; Newman et al., 2017), Hunt (2016, 2018) recomienda no evitar los comentarios de los asesorados que expresan sus sentimientos de vulnerabilidad con evaluaciones positivas u otros recursos similares. Finalmente, Kane y Henning (2004) identifican el empleo de aproximadamente un 10% de la sesión para conversar sobre temas no asociados con el asesoramiento.

Respecto del tipo de lenguaje empleado por el asesor, Knotek (2003) encontró que un lenguaje muy técnico o teórico o uno muy informal limita la comunicación entre los participantes. Sin embargo, Shemanski y sus colegas (2018) no identificaron diferencias significativas en la aceptación por parte de los asesorados en función de la presencia o ausencia de jerga técnica en el discurso del asesor. Por su lado, Sánchez (2000) recomienda definir operacionalmente los problemas priorizados, lo que permite evitar un lenguaje teórico o abstracto y un lenguaje informal o muy inespecífico. En este sentido, referirse a datos de la práctica facilitaría el desarrollo de un marco de referencia compartido (LeeKeenan, 2020).

Por último, algunas investigaciones ofrecen criterios para orientar la entrega de sugerencias por parte del asesor. Así, los asesores hacen sugerencias frecuentemente (Azad et al., 2016; Shannon et al., 2020) y presentan una menor cantidad de opiniones prescriptivas (Benn et al., 2008). En la misma línea, Hunt (2018) reveló la necesidad de pasar de usar directivas a sugerencias, mientras que Sundqvist (2019) concluyó que las sugerencias deben ser, prioritariamente, abiertas a la discusión. Los estudios de Garbacz et al. (2008) y Rarieya (2005) destacan la conveniencia de plantear alternativas en la discusión. Estas alternativas sugeridas pueden apoyarse en las propuestas del asesorado (Haneda et al., 2017; Sharples Reichenberg & Boyd, 2019), y pueden combinarse con elaboración (justificación del consejo), empatía (intervenciones mostrando que el problema interesa al asesor) o experticia (referencias a las fuentes del conocimiento) (DeCapua & Tian, 2015). Inclusive, se ha identificado la utilidad de plantear contrapuntos (Soto et al., 2017).

En síntesis, los resultados de investigación revisados muestran una amplia variedad de aportes sobre distintos recursos discursivos relevantes para el trabajo del asesor psicoeducativo.

Discusión

Esta revisión ha permitido organizar la actividad científica en el campo de los usos del lenguaje del asesor psicoeducativo a partir de tres grandes cuestiones: a) las posiciones comunicativas de asesores y asesorados en términos de control y su impacto en el asesoramiento, b) los principales tipos de recursos discursivos que emplean los asesores, y c) los efectos del uso de determinados recursos discursivos en el asesoramiento.

Respecto de la primera cuestión, aunque el cuerpo de evidencia disponible no arroja resultados concluyentes sobre la relación entre el control comunicativo del asesor y la eficacia del asesoramiento, destaca la importancia del control en los procesos de asesoramiento y la necesidad de distinguir entre control y afiliación. Ello permite plantear que ciertas formas de control del asesor pueden ser compatibles con una relación afiliativa y colaborativa. Adicionalmente, a partir de los resultados revisados, parece relevante entender el control no como algo homogéneo, sino como algo que puede variar y transferirse del asesor a los asesorados a lo largo del proceso de asesoramiento. Esto apunta al interés de explorar cómo el asesor desarrolla relaciones colaborativas combinando estratégicamente

en el tiempo formas más o menos directivas de uso del lenguaje para promover la autonomía de los asesorados. En este sentido, habría que desarrollar estudios que permitan comprender cuándo, cómo y por qué el asesor, o los asesorados, pueden o deben tomar el control a lo largo del proceso de asesoramiento.

Los resultados referentes a la segunda cuestión han revelado la riqueza y diversidad de los recursos discursivos que emplean los asesores. Asimismo, la literatura revisada ha puesto de manifiesto la importancia de que los asesores consideren no solo el contenido del asesoramiento (cara fría), sino también aspectos emocionales y relacionales (cara cálida) en el desarrollo de su labor, y ha permitido organizar los recursos discursivos identificados en torno a estas dos dimensiones del asesoramiento. De nuevo, considerar la dimensión temporal de los procesos de asesoramiento conduciría a una mejor comprensión de la dinámica comunicativa. Específicamente, estudiar los recursos discursivos del asesor en el marco de la evolución temporal arrojaría luz sobre cómo estos usos del lenguaje cumplen funciones específicas en etapas del asesoramiento y en el desarrollo de la relación colaborativa entre participantes. Adicionalmente, podrían desarrollarse estudios que permitan analizar el uso de los recursos discursivos no solo de manera aislada sino en el marco de combinaciones o configuraciones de recursos.

Por su parte, los resultados en torno a la tercera cuestión destacan la importancia, desde la perspectiva de la mejora de ciertos resultados del asesoramiento, tanto a nivel de proceso como de producto, de algunos recursos discursivos específicos, como las preguntas exploratorias, las clarificaciones, el uso de silencios, el uso de la palabra nosotros, el lenguaje de la práctica y las sugerencias. Paralelamente, estos resultados ofrecen diversas recomendaciones respecto del uso de cada uno de estos recursos.

En suma, existe una importante base de evidencia y orientaciones sobre el uso de recursos discursivos en el asesoramiento que puede ayudar a guiar el diseño de procesos formativos y de mejora de la práctica profesional de los asesores psicoeducativos. Puesto que estos resultados, dada la diversidad teórica y metodológica del ámbito, no conforman un todo integrado, sería importante articular la evidencia disponible desde modelos explicativos con el potencial de brindar una robusta comprensión de la dinámica interpersonal de los procesos de asesoramiento. Al respecto, una perspectiva constructivista y sociocultural sobre la interacción y el aprendizaje con otros más expertos cuenta con la potencialidad para solventar esta necesidad, al centrarse en el estudio de procesos de ayuda que desarrollan los asesores y entender el lenguaje como un instrumento fundamental para ejercer tal ayuda (Onrubia et al., 2022).

Por último, se reconocen en esta revisión dos limitaciones. La primera se relaciona con los idiomas incluidos en los criterios de selección. Dado que agregar el español permitió incorporar un número sustancial de trabajos que anteriores revisiones que solo consideraron el inglés obviaron, cabría esperar que incluir otros idiomas permitiría detectar otros artículos de interés. Otra limitación está asociada con el tipo de revisión empleada, la revisión de alcance, que permite ganar amplitud, pero no evaluar la calidad de cada artículo seleccionado. Sería oportuno realizar revisiones con evaluación de calidad para que las conclusiones de las investigaciones sean abordadas con juicio crítico. Ante todo, se establece la necesidad de seguir avanzando en esta relevante área científica del ámbito educativo.

Agradecimientos: Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo / Programa de Becas / Beca de Doctorado en el Extranjero BECAS CHILE 72200341.

El artículo original fue recibido el 8 de marzo de 2021
 El artículo revisado fue recibido el 19 de octubre de 2022
 El artículo fue aceptado el 28 de noviembre de 2022

Anexo 1

Estrategia de búsqueda empleada en *Web of Science*, adaptada para las otras bases de datos de acuerdo con las características de sus sistemas de búsqueda.

TS=((“consult*” or “counsel*” or “coach*” or “advic*”) and (“teacher*” not “medic*” not “care” not “doctor*” not “physicia*” not “pharmac*” not “pediatr*” not “nurs*”) and (“communicat*” or “verbal*” or “dialog*” or “language” or “linguistic” or “discurs*”))

Limitado: English, Spanish. Años: 2000 a 2020 (28/07); tipo de texto: artículos.

Referencias

- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Azad, G., Kim, M., Marcus, S., Mandell, D., & Sheridan, S. M. (2016). Parent-Teacher Communication about Children with Autism Spectrum Disorder: An Examination of Collaborative Problem-Solving. *Psychology in the Schools*, 53(10), 1071-1084. <https://doi.org/10.1002/pits.21976>
- Baltar, M., & Carrasco, C. (2013). Re-pensando la psicología educacional en Chile: Análisis crítico de su quehacer y sugerencias proyectadas. *Psicología para América Latina*, (24), 173-190.
- Baltar, M., Carrasco, C., Jensen, D., Villegas, C., & Tapia, 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. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2012.25842>
- Benn, A. E., Jones, G. W., & Rosenfield, S. (2008). Analysis of instructional consultants' questions and alternatives to questions during the problem identification interview. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 18(1), 54-80. <https://doi.org/10.1080/10474410701864115>
- Bennett, M. S., Erchul, W. P., Young, H. L., & Bartel, C. M. (2012). Exploring Relational Communication Patterns in Prereferral Intervention Teams. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22(3), 187-207. <https://doi.org/10.1080/10474412.2012.706128>
- Charteris, J., & Smardon, D. (2014). Dialogic peer coaching as teacher leadership for professional inquiry. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 3(2), 108-124. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2013-0022>
- Concha, J., Ríos, A., Risso, J., & Rojas, D. (2015). *Una lectura del estado actual del quehacer de la Psicología y la diversidad en tres casos de establecimientos municipales de la región de Valparaíso*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- DeCapua, A., & Tian, L. (2015). Developing the communication skills of early childhood teacher candidates: The case of advice. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 57-75. <https://doi.org/10.32601/ejal.460622>
- Erchul, W. P., DuPaul, G. J., Bennett, M. S., Grissom, P. F., Jitendra, A. K., Tresco, K. E., Volpe, R. J., Vile Junod, R. E., Flammer-Rivera, L. M., & Mannella, M. C. (2009). A Follow-Up Study of Relational Processes and Consultation Outcomes for Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *School Psychology Review*, 38(1), 28-37. <https://doi.org/10.1080/02796015.2009.12087847>
- Erchul, W. P., DuPaul, G. J., Grissom, P. F., Vile Junod, R. E., Jitendra, A. K., Mannella, M. C., Tresco, K. E., Flammer-Rivera, L. M., & Volpe, R. J. (2007). Relationships Among Relational Communication Processes and Consultation Outcomes for Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *School Psychology Review*, 36(1), 111-129. <https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087955>
- Erchul, W. P., Grissom, P. F., Getty, K. C., & Bennett, M. S. (2014). Researching interpersonal influence within school consultation. En W. P. Erchul, & S. M. Sheridan (Eds.), *Consultation and intervention in school psychology series. Handbook of research in school consultation* (pp. 349-385). Routledge.

- Erchul, W. P., & Martens, B. K. (2010). *School Consultation. Conceptual and Empirical Bases of Practice* (3a ed.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-5747-4>
- Fischer, A. J., Collier-Meek, M. A., Bloomfield, B., Erchul, W. P., & Gresham, F. M. (2017). A comparison of problem identification interviews conducted face-to-face and via videoconferencing using the consultation analysis record. *Journal of school psychology, 63*, 63-76. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.03.009>
- Garbacz, S. A., Woods, K. E., Swanger-Gagné, M. S., Taylor, A. M., Black, K. A., & Sheridan, S. M. (2008). The effectiveness of a partnership-centered approach in conjoint behavioral consultation. *School Psychology Quarterly, 23*(3), 313-326. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.3.313>
- García, J. R., & Sánchez, E. (2007). El desarrollo profesional de los asesores psicopedagógicos: análisis de los resultados de una experiencia de formación. *Infancia y Aprendizaje, 30*(4), 499-522. <https://doi.org/10.1174/021037007782334355>
- Grisson, P. F., Erchul, W. P., & Sheridan, S. M. (2003). Relationships Among Relational Communication Processes and Perceptions of Outcomes in Conjoint Behavioral Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 14*(2), 157-180. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc1402_4
- Guiney, M., Newman, D., Øverup, C., & Harris, A. (2020). Learning the language of consultation: Quantifying interactions over time. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 72*(2), 100-118. <https://doi.org/10.1037/cpb0000154>
- Gutkin, T. B. (1999). Collaborative Versus Directive/Prescriptive/Expert School – Based Consultation: Reviewing and Resolving a False Dichotomy. *Journal of School Psychology, 37*(2), 161-190. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(99\)00003-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(99)00003-5)
- Gutkin, T. B., & Conoley, J. C. (1990). Reconceptualizing school psychology from a service delivery perspective: Implications for practice, training, and research. *Journal of School Psychology, 28*(3), 203-223. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(90\)90012-V](https://doi.org/10.1016/0022-4405(90)90012-V)
- Haneda, M., Sherman, B., Bose, F. N., & Teemant, A. (2019). Ways of interacting: What underlies instructional coaches' discursive actions. *Teaching and Teacher Education, 78*, 165-173. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.017>
- Haneda, M., Teemant, A., & Sherman, B. (2017). Instructional coaching through dialogic interaction: helping a teacher to become agentive in her practice. *Language and Education, 31*(1), 46-64. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1230127>
- Heineke, S. F. (2013). Coaching Discourse: Supporting Teachers' Professional Learning. *The Elementary School Journal, 113*(3), 409-433. <https://doi.org/10.1086/668767>
- Hunt, C. (2016). Getting to the heart of the matter: Discursive negotiations of emotions within literacy coaching interactions. *Teaching and Teacher Education, 60*, 331-343. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.004>
- Hunt, C. S. (2018). Toward Dialogic Professional Learning: Negotiating Authoritative Discourses within Literacy Coaching Interaction. *Research in the Teaching of English, 52*(3), 262-287. <https://www.jstor.org/stable/44821303>
- Hunt, C. S., & MacPhee, D. (2020). Using critical discourse analysis to reflect on collaborative professional learning. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 9*(2), 153-167. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2019-0055>
- Hylander, I. (2012). Conceptual change through consultee-centered consultation: A theoretical model. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 64*(1), 29-45. <https://doi.org/10.1037/a0027986>
- Jayaraman, G., Marvin, C., Knoche, L., & Bainter, S. (2015). Coaching Conversations in Early Childhood Programs. *Infants & Young Children, 28*(4), 323-336. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000048>
- Jewett, P., & MacPhee, D. (2012). A dialogic conception of learning: collaborative peer coaching. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 1*(1), 12-23. <https://doi.org/10.1108/20466851211231594>
- Kane, J., & Henning, J. (2004). A Case Study of the Collaboration in Mathematics between a Fourth-Grade Teacher and a Talented and Gifted Coordinator. *Journal for the Education of the Gifted, 27*(4), 243-266. <https://doi.org/10.4219/jeg-2004-318>

- Knotek, S. E. (2003). Making Sense of Jargon During Consultation: Understanding Consultees' Social Language to Effect Change in Student Study Teams. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14(2), 181-207. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc1402_5
- Lago, J. R. (2006). *Análisis de la coherencia y continuidad de las decisiones pedagógicas y acreditativas en la evaluación en el área de matemáticas en la ESO, y de las estrategias para favorecerlas mediante un proceso de asesoramiento* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42712/1/JRLM_TESIS.pdf
- LeeKeenan, K. (2020). We're just building!: a study of collaborative coaching interactions. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 9(3), 239-255. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2019-0014>
- Levac, D., Colquhoun, H., & O'Brien, K. (2010). Scoping studies: Advancing the methodology. *Implementation Science*, 5, 69. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-69>
- Lillge, D. (2019). Improving professional development relationships that support teacher learning. *English Teaching: Practice & Critique*, 18(3), 365-381. <https://doi.org/10.1108/ETPC-12-2018-0121>
- Lofthouse, R., & Hall, E. (2014). Developing practices in teachers' professional dialogue in England: using Coaching Dimensions as an epistemic tool. *Professional Development in Education*, 40(5), 758-778. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.886283>
- López, V., Carrasco, C., Morales, M., & Ayala, A. (2011). El encapsulamiento de los psicólogos escolares y profesionales de apoyo psicosocial en la escuela. *Revista Internacional Magisterio*, 53(núm. esp.).
- Luna, M. (2011). *Buenas prácticas de asesoramiento psicopedagógico: estudio sobre el trabajo de dos orientadores de educación secundaria expertos y eficaces* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/7000>
- Ministerio de Educación. (2017a). *Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los equipos de Convivencia Escolar en la escuela/liceo*. Ministerio de Educación. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/04/convivencia-escolar.pdf>
- Ministerio de Educación. (2017b). *Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica, en el marco del Decreto 83/2015*. Ministerio de Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2122>
- Montanero, M. (2014). La investigación sobre el asesoramiento educativo en España: una revisión de su metodología y resultados empíricos. *Revista española de pedagogía*, 72(259), 525-542. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2014/09/259-08.pdf>
- Newman, D. S., Guiney, M., & Barrett, C. (2015). Language use in consultation: Can "we" help teachers and students? *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 67(1), 48-64. <https://doi.org/10.1037/cpb0000028>
- Newman, D. S., Guiney, M., & Barrett, C. (2017). Language in consultation: The effect of affect and verb tense. *Psychology in the Schools*, 54(6), 624-639. <https://doi.org/10.1002/pits.22019>
- Newman, D. S., McKenney, E., Silva, A., Clare, M., Salmon, D., & Jackson, S. (2016). A Qualitative Metasynthesis of Consultation Process Research: What We Know and Where to Go. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 27(1), 13-51. <https://doi.org/10.1080/10474412.2015.1127164>
- Newman, D., & Rosenfield, S. A. (2018). *Building Competence in School Consultation: A Developmental Approach*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315776972>
- Nisser, D. (2017). Can collaborative consultation, based on communicative theory, promote an inclusive school culture? *Issues in Educational Research*, 27(4), 874-891. <http://www.iier.org.au/iier27/von-ahlefeld-nisser.pdf>
- Nolan, A., & Moreland, N. (2014). The process of psychological consultation. *Educational Psychology in Practice*, 30(1), 63-77. <https://doi.org/10.1080/02667363.2013.873019>
- Onrubia, J., Roca, B., & Minguela, M. (2022). Assisting teacher collaborative discourse in professional development: An analysis of a facilitator's discourse strategies. *Teaching and Teacher Education*, 113. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103667>
- Peters, M., Godfrey, C., McInerney, P., Munn, Z., Tricco, A., & Khalil, H. (2020). Chapter 11: Scoping Reviews. En E. Aromataris, & Z. Munn (Eds.), *JBIM Manual for Evidence Synthesis*. The Joanna Briggs Institute.
- Rarieya, J. (2005). Reflective dialogue: what's in it for teachers? a Pakistan case. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 313-336. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13674580500200281>

- Robertson, D., Padesky, L., Ford-Connors, E., & Paratore, J. (2020). What Does It Mean to Say Coaching Is Relational? *Journal of Literacy Research*, 52(1). <https://doi.org/10.1177/1086296X19896632>
- Roca Carretero, B., Armengol Jové, M. A., Huerta Domínguez, L., & Onrubia Goñi, J. (2019). Recursos discursivos del asesor en un proceso de asesoramiento colaborativo para la mejora de las prácticas docentes. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(2), 441-461. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9725>
- Rosenfield, S. (2013). Consultation in the schools—Are we there yet? *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 65(4), 303-308. <https://doi.org/10.1037/a0035652>
- Ruble, L., Birdwhistell, J., Toland, M. D., & McGrew, J. H. (2011). Analysis of Parent, Teacher, and Consultant Speech Exchanges and Educational Outcomes of Students With Autism During COMPASS Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 21(4), 259-283. <https://doi.org/10.1080/10474412.2011.620818>
- Rush, C. (2012). Transana Video Analysis Software as a Tool for Consultation: Applications to Improving PTA Meeting Leadership. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22(4), 300-313. <https://doi.org/10.1080/10474412.2012.706129>
- Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: Un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Journal for the Study of Education and Development*, 23(91), 55-77. <https://doi.org/10.1174/021037000760087865>
- Shannon, D. K., Snyder, P. A., Hemmeter, M. L., & McLean, M. (2020). Exploring Coach–Teacher Interactions Within a Practice-Based Coaching Partnership. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40(4), 229-240. <https://doi.org/10.1177/0271121420910799>
- Sharples Reichenberg, J. (2020). Literacy Coaching With Teachers of Adolescent English Learners: Agency, Sustainability, and Transformation for Equity. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 64(1), 57-66. <https://doi.org/10.1002/jaal.1056>
- Sharples Reichenberg, J., & Boyd, F. B. (2019). The functions of consonance and dissonance in the dialogue of secondary-level literacy coaching. *Teacher Development*, 23(1), 83-100. <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1518848>
- Shemanski, K., DeMatteo, F., & Fruehan, A. (2018). Behavior jargon and teacher acceptability of positive behavior interventions. *School Psychology International*, 39(5), 543-556. <https://doi.org/10.1177/0143034318794747>
- Sheridan, S. M., Meegan, S. P., & Eagle, J. W. (2002). Assessing the social context in initial conjoint behavioral consultation interviews: An exploratory analysis investigating processes and outcomes. *School Psychology Quarterly*, 17(3), 299-324. <https://doi.org/10.1521/scpq.17.3.299.20882>
- Solé, I., & Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E. Martín e I. Solé (Coords.), *Orientación educativa: modelos y estrategias de intervención* (pp. 13-32). Graó.
- Soto, J., 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. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 245-264. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000100015>
- Sundqvist, C. (2019). Facilitators and Pitfalls in the Use of Consultation Strategies: Prospective Special Educators' Self-Reflections on Audio-Recorded Consultation Sessions. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29(2), 158-187. <https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1470933>
- Szulevicz, T., & Tanggaard, L. (2017). *Educational Psychology Practice: A New Theoretical Framework*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-44266-2>
- Thurlings, M., Vermeulen, M., Kreijns, K., Bastiaens, T., & Stijnen, S. (2012). Development of the Teacher Feedback Observation Scheme: evaluating the quality of feedback in peer groups. *Journal of Education for Teaching*, 38(2), 193-208. <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.656444>
- Tricco, A., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Harting, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garrity, C., ... & Straus, S. E. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467-473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- Webster, L., Knotek, S. E., Babinski, L. M., Rogers, D. L., & Barnett, M. M. (2003). Mediation of Consultee's Conceptual Development in New Teacher Groups: Using Questions to Improve Coherency. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14(3-4), 281-301. <https://doi.org/10.1080/10474412.2003.9669490>