

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACION
Dpto. de Didáctica y Organización Escolar y Didácticas Especiales**

**La identidad de la labor de asesoramiento en la
enseñanza y el proceso de construcción del rol de agente de
apoyo. Un estudio de caso en Educación Tecnológica.**

**Tesis presentada para aspirar al grado de Doctor por
D^a Maria del Mar Rodríguez Romero
Dirigida por Dr. Antonio Medina Rivilla**

Madrid 1992

"Un estudio pertenece a las ciencias humanas sólo cuando su objeto se nos hace accesible a través de una actitud que se fundamenta en las relaciones que existen entre la vida, la expresión y la comprensión". (Dilthey,1910 en Stake,1980).

Agradecimientos

Este trabajo ha sido posible gracias a la colaboración de algunas personas. Registrando su nombre en él deseo mostrarles mi agradecimiento.

Al Dr. Antonio Medina, Director de este trabajo, que a través de la dirección y seguimiento del mismo ha apoyado su realización.

A Javier Mena, que me ha dejado ser su sombra, y al grupo de profesores que participaron y organizaron aquel Curso de Avila!!!.

Al Dr. Juan Manuel Escudero por las orientaciones y sugerencias aportadas.

Al Dr. Felix González por la atención prestada.

Al Dr. Ramón Gonzalo por la asistencia "técnica".

Al Dr. Juan Manuel Moreno por el apoyo mostrado.

Y a Lola, mi compañera de fatigas.

Introducción	i
Planteamiento del problema y de las preguntas de la investigación	iii
MARCO TEORICO	
I. LA IDENTIDAD DE LA LABOR DE ASESORAMIENTO EN EL ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA	3
1. Asuntos preliminares	3
1.1. El asunto de la denominación.	3
1.2. El asunto de la delimitación	9
2. Aproximaciones a la labor de asesoramiento	13
2.1. El asesoramiento y la Psicología Educativa . . .	16
2.2. El asesoramiento y la Organización	18
2.3. El asesoramiento y la Supervisión Educativa . .	23
2.4. El asesoramiento y la Formación Permanente del Profesorado	29
2.5. El asesoramiento y el Cambio Educativo	33
2.6. El asesoramiento desde el Trabajo Social	39
3. Claves para configurar la identidad de la labor de asesoramiento	45
3.1. Proceso de ayuda y apoyo	46
3.2. Orientado hacia el cambio o la mejora	47
3.3. La responsabilidad recae en los asesorados . . .	50
4. La labor de asesoramiento desde la Acción Comunitaria	53
4.1. La creación de comunidad	56
4.2. Los recursos de la comunidad	59
4.3. La dotación de poder a los participantes	62
5. Estrategias para el asesoramiento comunitario en el ámbito de la enseñanza	65
5.1. La ayuda mutua	67
5.2. El apoyo profesional	69
6. Pertinencia del enfoque propuesto	72

Notas Finales	77
-------------------------	----

II. LA IDENTIDAD DEL ROL DE AGENTE DE APOYO EN EL AMBITO DE LA ENSEÑANZA	2
1. Caracterización del concepto	2
1.1. La definición	2
1.2. La Construcción del Rol	5
2. El estudio del rol en escenarios educativos. Algunas consideraciones generales	9
3. Caracterización del rol del agente de apoyo	11
3.1. Roles y funciones	11
3.2. Conflicto del rol de agente de apoyo	24
3.3. Marginalidad del rol de agente de apoyo	30
4. Las claves del rol de agente de apoyo	36
4.1. La pericia	36
4.2. La Credibilidad	40
4.3. La Colegialidad	44
5. Epílogo: implicaciones éticas	46
Notas Finales	50

METODOLOGIA

III. LA CONSTRUCCION DEL ROL DE AGENTE DE APOYO EN EDUCACION TECNOLOGICA: UN ESTUDIO DE CASO	3
1. El enfoque de estudio de caso	3
2.El papel de la teoría en la conducción del estudio empírico	10
3. Roles del agente de apoyo y la investigadora	14
4. El diseño de investigación	16
4.1. El origen del problema y el encuentro con el caso	19
4.2. La formulación de los problemas presagiados	21

4.3. EL análisis de datos procedentes de los documentos	22
4.4. El acceso al campo y la negociación	26
4.5. La primera estancia en el campo: recopilación y análisis de los datos	28
4.6. La formulación de las preguntas de la investigación	33
4.7. La segunda estancia en el campo: registro de los datos y depuración del análisis	34
4.8. La creación de la narrativa, la validación de la interpretación y la confección del informe final	40
5. Elección de poblaciones y procedimientos de selección	42
6. Estrategias de recogida de datos	44
6.1. Observación Participante	47
6.2. Entrevista	51
6.3. Análisis de documentos	53
7. El proceso de análisis de los datos	57
7.1. El análisis de los documentos	67
7.1.1. La orientación del análisis y los propósitos inferenciales	67
7.1.2. Los datos y su contexto	70
7.1.3. La organización del análisis	75
8. Evaluación del diseño de investigación	79
Notas Finales	85
IV. EL CASO	1
1. El grupo de agentes de apoyo	2
2. El ámbito de asesoramiento: Educación Tecnológica ..	5
3. Las figuras de apoyo: Responsable de Area y Ciclo y Asesor de Formación Permanente en los Centros de Profesores	10
4. El curso de formación de Responsables de Area y Ciclo de Educación Tecnológica	14

5. El proceso de construcción del rol de agente de apoyo durante el primer año como Responsable de Area y Ciclo	38
6. El proceso de construcción del rol de agente de apoyo: de Responsable de Area y Ciclo a Asesor de Formación Permanente	75
7. Conclusiones, reflexiones e implicaciones	119
Notas Finales	127

BIBLIOGRAFIA

ANEXOS

1. Cuestionario	3
2. Informes de los documentos: las memorias de actuación de los Responsables de Area y Ciclo de Educación Tecnológica.	
Curso 1988/98	7
Documento 1	7
Documento 2	9
Documento 3	10
Documento 4	11
Documento 5	14
Documento 6	16
Documento 7	20
Documento 8	22
Documento 9	25
Documento 10	28
Documento 11	30
Documento 12	32
Documento 13	33
Documento 14	36
Documento 15	38
Documento 16	40
Documento 17	42
Documento 18	43

Documento 19	46
Documento 20	48
Documento 21	50
Documento 22	52
Documento 23	54
Documento 24	57
Documento 25	58
Documento 26	61
3. Cuaderno de Campo	64
* 1ª Sesión: entrevista	64
* 2ª Sesión: entrevista	70
* 3ª Sesión: entrevista	72
* 4ª Sesión: observación	89
* 5ª Sesión: observación	94
* 6ª Sesión: observación	97
* 7ª Sesión: observación	102
* 8ª Sesión: observación	107
* 9ª Sesión: observación	111
* 10ª Sesión: observación	115
* 11ª Sesión: observación	117
* 12ª Sesión: observación	121
* 13ª Sesión: observación y trabajo con Juan	124
* 14ª Sesión: observación y entrevista	126
* 15ª Sesión: observación	145
* 16ª Sesión: entrevista	147
* 17ª Sesión: entrevista	174
* 18ª Sesión: observación	190
* 19ª Sesión: observación	194
* 20ª Sesión: observación	199
* 21ª Sesión: observación	206
* 22ª Sesión: entrevista	212
* 23ª Sesión: entrevista	222
* 24ª Sesión: observación y entrevista	244
* 25ª Sesión: observación y entrevista	261

* 26ª Sesión: entrevista	286
* 27ª Sesión: observación	314
* 28ª Sesión: entrevista	343
* 29ª Sesión: observación y entrevista	353
* 30ª Sesión: entrevista	368

Introducción

El documento que tienen delante es una reconstrucción. Y como advierte Kaplan (1954 en Bordieu et al,1974 p.126) la lógica de la reconstrucción está más próxima a la idealización de la práctica científica que a su descripción:

"Aun el científico más cabal no expresa sus procedimientos de una manera entera e irreprochablemente lógica; y las más bellas investigaciones traicionan todavía, en ciertos apartados, su carácter "demasiado humano". La lógica-en-acto está mezclada con los desechos de una a-lógica-en-acto y aun de una ilógica-en-acto. La reconstrucción idealiza la lógica de la ciencia porque sólo nos muestra lo que está debería ser si se consiguiera separarla de los actos reales y refinarla hasta su extremo grado de pureza".

De acuerdo con su crítica hemos intentado que además del "desenlace" aparezca la "intriga". En el caso de la investigación naturalística retratar este proceso parece esencial, considerando la relevancia del desarrollo emergente en el proceso de indagación y del juego dialéctico entre teoría y datos y la implicación del investigador. Sin embargo resulta difícil acertar con la forma más adecuada de presentación del trabajo para tal propósito. Los marcos teóricos aparecen considerados aparte del estudio empírico y ambos apartados se muestran como productos independientes. No obstante, esperamos que el trabajo en su conjunto y especialmente el capítulo dedicado a la metodología de la investigación dé idea de la lógica en acto que ha orientado el procedimiento real de la invención (Bordieu et al,1974).

Además la rotundidad de la reconstrucción probablemente impida apreciar lo que de aprendizaje ha tenido todo el proceso de indagación. En este sentido las vacilaciones e incluso los errores han sido caminos para el descubrimiento de todas las exigencias e implicaciones que tiene el trabajar en el terreno de la indagación naturalística. Para ciertos autores contar el proceso de investigación equivale a garantizarse la

absolución de los pecados (Schwartz & Jacobs,1984), para otros es un ejercicio de credibilidad. En nuestro caso considerar las limitaciones del presente trabajo nos ha obligado a plantearnos cambios de estrategia y de mentalidad para el futuro.

Antes de comenzar nos gustaría dedicar unas líneas a explicar el sentido de la organización que se ha elegido en los epígrafes de los capítulos I y II que corresponden al marco teórico de nuestro estudio. En el capítulo I se ha tratado de caracterizar la identidad de la labor de asesoramiento en la enseñanza. Para ello se han examinado diversas aproximaciones procedentes, a nuestro juicio, de campos prácticos en los que el asesoramiento se desarrolla con diferentes niveles de solapamiento. En algunos casos, como al hablar del asesoramiento y la formación permanente y la supervisión educativa nos hemos referido más bien a actividades profesionales dentro del campo de la enseñanza. Tras esta revisión se ha considerado oportuno establecer las notas distintivas que de modo más sustancial se hayan ligadas a la labor. Y por último, se ha descrito una postura ante el asesoramiento, el asesoramiento comunitario, que, aunque pretende trascender las fronteras de los ámbitos profesionales, consideramos especialmente apropiada para la enseñanza.

En el capítulo II hemos abordado todo lo relativo al proceso de construcción del rol de agente de apoyo y, con una lógica cíclica, hemos incluidos aquí las notas esenciales del rol, que por lo mismo pertenecen también a la labor. La separación ha obedecido al interés por clarificar qué asuntos, desde nuestro punto de vista, son inherentes a la construcción del rol.

Nuestro trabajo se articula en torno a dos asuntos interdependientes: la labor de asesoramiento y el rol de agente de apoyo. Su estudio ha estado guiado por el propósito de buscar la identidad de ambos en el ámbito de la enseñanza. En las páginas que siguen el lector encontrará nuestra visión del tema.

Planteamiento del problema y de las preguntas de la investigación

El problema que ha guiado nuestra indagación surge de la constatación de una situación compartida tanto en el terreno de la literatura sobre asesoramiento como en la práctica de los agentes de apoyo que hemos tenido oportunidad de investigar. Tal coincidencia se expresa en la búsqueda de definición de la labor de este profesional en el marco del Sistema Educativo.

Así, en la literatura sobre asesoramiento abundan los estudios y reflexiones sobre las características personales, capacidades, funciones, contextos de actuación, tipologías; al tiempo, que es notoria la falta de unanimidad tanto respecto de la denominación como de la función en general. A su vez, el contacto con la realidad práctica ha puesto en evidencia un contexto caracterizado por la variedad de papeles y, al mismo tiempo, la falta de claridad en las atribuciones y competencias, que, sin duda, permite calificar este estado como "en evolución".

Cabría por tanto pensar en el asesoramiento en el ámbito de la enseñanza como en una labor a la búsqueda de su propia identidad.

Desde nuestro punto de vista, la sustancia de este problema, la definición de la labor de asesoramiento en la enseñanza, adquiere más sentido si se considera en términos sociológicos. Es decir, cuando se plantea como la existencia de una práctica emergente que supone la aparición de una posición, también emergente, en el ámbito de un determinado sistema social. Tal concepción nos lleva a utilizar, en nuestro estudio sobre el agente de apoyo, la Teoría del Rol. Los conceptos desarrollados en ella nos han servido como constructos para guiar la indagación.

Si bien la adecuación y la potencialidad de la Teoría del Rol parecen evidentes no deja de presentar dificultades. Asociadas, por un lado, a las cuestiones filosóficas que están en la base de las múltiples

perspectivas desde las que se ha usado y, por otro, a las limitaciones inherentes al concepto y que restringen su alcance interpretativo.

Es por ello, que hemos recurrido a un planteamiento teórico más general, el Interaccionismo Simbólico, para situar la gama de conceptos y campos de indagación en un terreno común que otorgara sentido global y que permitiera la comunicación entre campos de estudio de la realidad educativa que inevitablemente confluyen en este trabajo: lo pedagógico y lo sociológico. No obstante, no renunciamos a considerar elementos y opciones que trascienden este marco teórico, fundamentalmente con respecto a los factores histórico-culturales y las relaciones de autoridad y poder que condicionan la definición del rol en el campo que nos ocupa.

Así pues el problema general de nuestro estudio se refiere a la caracterización de la práctica del asesoramiento en tanto que labor y en tanto que asociada al desempeño de un rol. De manera que tal identidad se ha intentado configurar considerando tres niveles de explicitación: el plano científico o de los estudios empíricos y reflexiones teóricas, el plano prescriptivo o de las demandas sociales y el plano idiosincrásico o de las perspectivas de los actuantes.

El propósito específico es caracterizar la identidad de la labor de asesoramiento en el ámbito de la práctica de la enseñanza y del desempeño del rol de agente de apoyo especialista en Educación Tecnológica y comprender e iluminar situaciones específicas de asesoramiento escolar y de desempeño del rol en relación con el estudio empírico realizado.

Dicho problema se ha concretado en las siguientes preguntas de investigación:

.- ¿Qué rasgos distintivos y peculiaridades presenta la labor de asesoramiento, especialmente en el ámbito de la enseñanza, y qué

orientación u orientaciones pueden ayudarnos a establecer con mayor nitidez sus implicaciones?

.- ¿Qué asuntos y notas esenciales entran en juego en el proceso de construcción del rol de agente de apoyo en escenarios educativos?

.- ¿Cómo se produce el proceso de construcción del rol de agente de apoyo en Educación Tecnológica, considerando las peculiaridades asociadas al grupo de sujetos estudiado, al campo de especialización y a las figuras de apoyo?

Dar respuesta a estos interrogante ha sido la tarea que se refleja en las siguientes páginas.

MARCO TEORICO

Tabla de Contenido

I. LA IDENTIDAD DE LA LABOR DE ASESORAMIENTO EN EL ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA	3
1. Asuntos preliminares	3
1.1. El asunto de la denominación.	3
1.2. El asunto de la delimitación	9
2. Aproximaciones a la labor de asesoramiento	13
2.1. El asesoramiento y la Psicología Educativa ...	16
2.2. El asesoramiento y la Organización	18
2.3. El asesoramiento y la Supervisión Educativa ..	23
2.4. El asesoramiento y la Formación Permanente del Profesorado	29
2.5. El asesoramiento y el Cambio Educativo	33
2.6. El asesoramiento desde el Trabajo Social	39
3. Claves para configurar la identidad de la labor de asesoramiento	45
3.1. Proceso de ayuda y apoyo	46
3.2. Orientado hacia el cambio o la mejora	47
3.3. La responsabilidad recae en los asesorados ...	50
4. La labor de asesoramiento desde la Acción Comunitaria	53
4.1. La creación de comunidad	56
4.2. Los recursos de la comunidad	59
4.3. La dotación de poder a los participantes	62
5. Estrategias para el asesoramiento comunitario en el ámbito de la enseñanza	65
5.1. La ayuda mutua	67
5.2. El apoyo profesional	69
6. Pertinencia del enfoque propuesto	72
Notas Finales	77

I. LA IDENTIDAD DE LA LABOR DE ASESORAMIENTO EN EL ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA

1. Asuntos preliminares

Como todo proceso de indagación nuestro trabajo ha sido fundamentalmente un proceso de selección de opciones. En este caso y dado el estado del ámbito de estudio, el dar con la lógica que orientara el camino ha sido un ejercicio arduo, que nos ha conducido a justificar desde la denominación elegida hasta las aproximaciones teóricas revisadas ¹. Como menciona Kadushin (1977 p.1) "La función tiene que tener un nombre, una identidad, una definición y algún inicio de conceptualización para que la gente que pueda reconocer que está implicada en ella, nos diga, asesoramiento cuando desempeña alguno de los recurrentes tipos de actividad". Así pues, el propósito de este epígrafe es exponer las razones que han llevado a configurar nuestro estudio en su forma actual.

1.1. El asunto de la denominación.

Si bien en este asunto contamos con el precedente de los estudios anteriores nos ha parecido conveniente exponer ciertas consideraciones al respecto. Ya que se dan las siguientes circunstancias que, a nuestro juicio, lo hacen aconsejable:

a. La mayoría del corpus teórico y de los estudios empíricos procede del extranjero, en nuestro caso, sobre todo de fuentes de lengua inglesa.

b. La asignación de un nombre a la función que estudiamos ha sido un problema para la mayoría de los autores que han tratado el tema en el ámbito de la escuela (Louis,1981). Como lo evidencian la gama de denominaciones barajada y la dificultad de encontrar una

acepción que designe la función genérica, sin hacer alusión a peculiaridades relacionadas con opciones estratégicas. Además dicha función ha sido considerada, también en la escuela, desde campos teóricos y prácticos variados como la Psicología, el Trabajo Social o la Salud Mental.

c. Por las características de nuestro trabajo, hemos estudiado el ejercicio de la función en dos figuras profesionales diferentes, con denominaciones administrativas diferentes, una de las cuales, "asesor", coincide con el nombre que de modo generalizado se está aplicando a la tarea genérica.

A. En relación con el asunto de la importación del término del inglés, hay que decir que la traducción a nuestro contexto es cuando menos problemática, no sólo en relación con la justeza de los términos españoles o castellanos que puedan dar la adecuada réplica a los ingleses, sino porque tras cada uno de ellos se adivinan trasfondos histórico-políticos y culturales distintos a los nuestros y, también, se manifiestan trayectorias y tomas de postura distintas en función de la nacionalidad de la fuente. De manera que la coincidencia en el idioma no garantiza la concordancia en el sentido.

Las familias de palabras que hemos manejado, fundamentalmente, arrancan de dos vocablos, "consult" y "advise" cuyo significado está muy próximo ². En ambos el significado combina tres ideas: considerar, deliberar, reflexionar, en relación con consejos, recomendaciones o sugerencias, con uno mismo o junto con otros. En el caso de "consult" predomina más el sentido de búsqueda del consejo y en "advise", el de dar el consejo.

De "consult" surgen "consultant" ³, que, sin embargo, se refiere a la persona que da consejo profesional, no a la que lo busca, y "consultation" o "consultancy" que aluden a la función que realiza el

"consultant". De "advise" vienen "adviser", como se denomina a la persona y "advisory", un adjetivo que da idea de la función.

"Consultant" y "consultation" se han utilizado en el campo de la empresa, la industria y la organización y casi siempre para referirse a personas, externas a la institución, que dan consejo profesional a la institución o a sujetos que pertenecen a ella. Según las fuentes a las que hemos tenido acceso, el contexto con más tradición en su aplicación a la escuela es el estadounidense.

"Adviser" y "advisory", se utilizan fundamentalmente en el ámbito británico y, además de la denominación genérica, sobre todo se asignan a roles y órganos con funciones administrativas, en algunos casos cercanas a la inspección, dentro del Sistema Educativo.

Como se observa, si bien las palabras pueden estar próximas, las prácticas a las que se asignan las han cargado de significados distintos y, hasta cierto punto, contrapuestos.

B. El asunto de la designación de la figura en la literatura es complicado y está vinculado a la falta de explicitación del rol (Louis,1981).

En primer lugar, hay que considerar que el interés por la función de asesoramiento, por ejemplo Havelock (1973), Fullan (1982), ha venido propiciada por la importancia que ha cobrado la innovación, tanto en el campo de la teoría del cambio educativo, como en el de las iniciativas prácticas. De manera que la acepción general de agente de cambio ha servido de paraguas para acoger diferentes posiciones respecto a la función, siempre bajo la premisa de la mejora cualitativa de la enseñanza ⁴. Además hay que considerar que la acepción de agente de cambio ha servido también como punto de referencia en el caso del profesor y también en el campo de la supervisión ⁵. Es decir

no es específica de la función que nos ocupa.

Dado que la configuración del rol profesional se ha apoyado sobre todo en el análisis de las funciones y destrezas se ha tomado en algunos casos la denominación de la función predominante para nombrar la función y en otras ocasiones se han usado indistintamente las denominaciones. Como sucede, por ejemplo, con la utilización de agente de enlace en la mayoría de las aproximaciones que sitúan el rol en el marco de la utilización del conocimiento (Louis,1981). Otros autores utilizan la acepción de "consultant", algunos reconociendo que se asigna a una gran variedad de roles: proveedor de recursos técnicos, consejero, monitor, formador, coordinador, abogado-defensor, evaluador, consejero-reflexivo (Lippit & Lippit,1986) y otros asignándole un significado más unívoco (Schmuck et al,1977). En general, hay acuerdo en considerar que la gama de opciones es bastante variada, por ejemplo Sraut (1978 en Hopkins,1986) propone una tipología de once papeles entre los que cita : experto, proveedor de recursos, career agent, agente de enlace, evaluador/inspector, legitimador, facilitador de procesos, consejero, agente de cambio, ideas man.

Si bien es lógico partir de tal análisis puesto que está relacionado con la configuración de roles asociados a expectativas de comportamiento, presenta algunas limitaciones. A nuestro juicio, se puede correr el riesgo de fragmentar la visión de la función en perjuicio del planteamiento de modelos y estrategias globales. Por otra parte, la alusión a las funciones específicas como definitorias del rol aparece en otros ámbitos como el de la supervisión, y en términos próximos ⁶, por lo que no parece lo suficiente discriminatoria en relación con la denominación.

Otra acepción, utilizada en algunos de los trabajos realizados en España (Escudero,1990,1992; Portela,1991; Nieto,1990), se sirve de la referencia a la idea de apoyo (support) como término clave para

no es específica de la función que nos ocupa.

Dado que la configuración del rol profesional se ha apoyado sobre todo en el análisis de las funciones y destrezas se ha tomado en algunos casos la denominación de la función predominante para nombrar la función y en otras ocasiones se han usado indistintamente las denominaciones. Como sucede, por ejemplo, con la utilización de agente de enlace en la mayoría de las aproximaciones que sitúan el rol en el marco de la utilización del conocimiento (Louis,1981). Otros autores utilizan la acepción de "consultant", algunos reconociendo que se asigna a una gran variedad de roles: proveedor de recursos técnicos, consejero, monitor, formador, coordinador, abogado-defensor, evaluador, consejero-reflexivo (Lippit & Lippit,1986) y otros asignándole un significado más unívoco (Schmuck et al,1977). En general, hay acuerdo en considerar que la gama de opciones es bastante variada, por ejemplo Sraut (1978 en Hopkins,1986) propone una tipología de once papeles entre los que cita : experto, proveedor de recursos, career agent, agente de enlace, evaluador/inspector, legitimador, facilitador de procesos, consejero, agente de cambio, ideas man.

Si bien es lógico partir de tal análisis puesto que está relacionado con la configuración de roles asociados a expectativas de comportamiento, presenta algunas limitaciones. A nuestro juicio, se puede correr el riesgo de fragmentar la visión de la función en perjuicio del planteamiento de modelos y estrategias globales. Por otra parte, la alusión a las funciones específicas como definitorias del rol aparece en otros ámbitos como el de la supervisión, y en términos próximos ⁶, por lo que no parece lo suficiente discriminatoria en relación con la denominación.

Otra acepción, utilizada en algunos de los trabajos realizados en España (Escudero,1990,1991; Portela,1991; Nieto,1990), se sirve de la referencia a la idea de apoyo (support) como término clave para

denominar la función. Esta fórmula, que permite una denominación genérica, designa el tipo de relación que se produce en el asesoramiento y coincide con el nombre dado a la estructura organizativa que sustenta la función, "Sistema externo de apoyo a la escuela", acuñada por van Velzen (1985) ⁷. También aparece asociada a denominaciones administrativas aquí y en Gran Bretaña, refiriéndose a figuras como el profesor de apoyo.

Si bien Escudero (1992) aludiendo a la función la denomina "proceso de asesoramiento", al referirse al actuante utiliza varios vocablos, en algunos casos para dar idea de la gama de opciones, como por ejemplo, consultores, investigadores sociales, supervisores, ; y en otros, se sirve de las acepciones apropiadas al modelo de asesoramiento al que se refiere, como, al mencionar los trabajadores sociales o los intelectuales ⁸.

En el ámbito de la Psicología Comunitaria algunos autores han optado por el término consulta, para la labor y consultor para el actuante (Sánchez Vidal,1991).

C. Es interesante revisar ciertas denominaciones provenientes del ámbito de la práctica, concretamente de iniciativas administrativas que han promovido proyectos y programas de mejora educativa en los que se consideraba la función de asesoramiento. Un término privilegiado ha sido el de coordinador, utilizado para denominar a los agentes de la Reforma aquí y, también en Gran Bretaña para agentes de programas como el SEN ⁹. Sin embargo, parece ser más apropiado para referirse a labores de asesoramiento dentro de la institución, por la idea de enlace y comunicación que conlleva, tal y como sugieren Holly & Southworth (1989) y como ha sido utilizado aquí por algunos investigadores (Yañez & Santana,1991) ¹⁰.

También hay que considerar la existencia de ciertas labores en el

Sistema Educativo que han venido a conceptualizarse como de asesoramiento y que existían sin estar asociadas a programas específicos de mejora. Es el caso de figuras como el orientador, el psicopedagogo, las estructuras de los Gabinetes Psicopedagógicos, etc. En la actualidad se está operando un cambio en la concepción de su papel hacia la legitimación oficial de labores de asesoramiento y formación, que ha sido recogido en los trabajos de Escudero (1990) y Escudero y Moreno (1992).

De la mano del interés por la formación permanente del profesorado, como cauce de diseminación de la Reforma, se han ido creando ciertas figuras profesionales, que, ya estuvieran ligadas a los Centros de Profesores o a las Direcciones Provinciales, han venido a asumir labores que entran en el campo del asesoramiento escolar, como Formador de Formadores, Responsable de Área y Ciclo, Profesor de Apoyo y, más recientemente, Asesor.

D. Implicaciones para nuestro trabajo

De lo anterior se desprende que el estado de indefinición del campo y, al mismo tiempo, la multiplicidad de opciones repercuten en la falta de unanimidad a la hora de elegir un término.

Por otra parte y como hemos dicho al principio del epígrafe, nuestro trabajo abarca un período de evolución profesional de la labor de asesoramiento en nuestro país, de manera que inicialmente se centra en el estudio de un grupo de Responsables de Área y, a continuación, y adaptándose a la trayectoria de alguno de ellos, pasa a centrarse en una persona que desarrolla dicha labor como asesor. Pensar en una acepción que permita referirse a ambas situaciones, desde nuestro punto de vista, dificulta la utilización del término asesor.

Desde la perspectiva semántica, en nuestro idioma, pueden

resultar apropiados términos como consultor, asesor, consejero, para denominar al actuante. Para nombrar la función, sin duda, la acepción más acertada parece ser asesoramiento.

Considerando todas estas cuestiones hemos optado por utilizar para referirnos al actuante preferentemente el nombre de "agente de apoyo", a nuestro juicio, él que más clarifica la orientación de la labor¹¹. Y para referirnos a la función, nos hemos decidido por proceso de asesoramiento escolar o apoyo escolar¹².

1.2. El asunto de la delimitación

Caracterizar la identidad del proceso de asesoramiento supone encarar las diferencias claves entre una serie de prácticas educativas que pueden considerarse solapadamente¹³. Nos estamos refiriendo a supervisión, orientación y, por supuesto, asesoramiento. También se hace necesario considerar el asunto del carácter interno o externo del asesoramiento. Pasemos a examinarlos sucintamente.

La función de orientación se aproxima más a una interacción terapéutica, en cuanto que, como apuntan West & Idol (1987), está más centrada en personas que en cuestiones profesionales. Conoley (1981) afina más y presenta el siguiente listado de notas distintivas:

- El orientador funciona como experto.
- La relación es similar a la que se establece entre cliente y paciente.
- La orientación desde la que se plantea la interacción es confrontativa, en el sentido de contrastar puntos de vista.
- El objeto son las dinámicas personales, incluyendo una

amplia área de asuntos.

- Facilita las expresiones emocionales.
- El problema está personalizado y persigue debilitar resistencias.

Con el nombre de **supervisión** se denominan dos actuaciones:

a) La interacción del estudiante con el formador responsable de las prácticas. Este es un proceso intermedio entre la orientación académica de la institución formativa y la práctica profesional en la institución real, con sentido formativo. El nivel de tutelaje del alumno refleja esta transición y, precisamente, la relación entre estudiante y supervisor es el rasgo fundamental que distingue la supervisión de estudiantes de la práctica profesional (Bessell,1971).

b) La interacción del profesor formado con un supervisor de la institución en un contexto de práctica profesional. En este caso, la supervisión es un proceso primariamente directivo o administrativo más que un proceso educativo o formativo, aunque recientes cambios en la orientación de la supervisión apuntan hacia una estrecha relación con el desarrollo del profesor (Martín Rodríguez,1988). El propósito de la supervisión es la unión entre la política de la institución y las realidades de la situación en que tiene que funcionar. Con tal objeto combina tareas de valoración con actuación como medio de comunicación. Estos dos elementos parecen incompatibles pero son esenciales y traen tensiones y contradicciones (Bessell,1971).

Aunque Conoley (1981) ofrece un listado de características específicas del primer tipo de supervisión, hemos seleccionado y reformulado aquellas que son comunes a ambas clases:

- Ya sea entre supervisor y estudiante o entre trabajador y supervisor la relación suele ser jerárquica y, con frecuencia, implica autoridad administrativa sobre los supervisados.

- Siempre se da alguna clase de evaluación.

- En general, los supervisados no establecen la relación con el supervisor a iniciativa propia.

- El supervisor, en último término, suele ser el responsable de la actuación de los supervisados.

- El contenido de las interacciones entre supervisor y supervisado puede ser compartido con otros sujetos que tienen que tomar decisiones sobre el supervisado.

- Puede referirse a cuestiones personales que el supervisado considera como parcialmente responsables de la situación.

- El supervisado es libre de aceptar o rechazar el consejo del supervisor, pero esto último puede traerle consecuencias negativas.

- El supervisor puede decidir que los estudiantes o trabajadores flojos no permanecen en la institución, de modo que siempre se enfrenta a cuestiones de valores sobre quién debería ser un profesional y/o quién ejerce adecuadamente la práctica profesional.

La actuación de asesoramiento o apoyo remite a una interacción entre profesionales, en el sentido de que entre las partes que interactúan no existe diferencias de posición y de poder, el objeto de la misma lo

constituyen asuntos y problemas estrictamente circunscritos al desempeño de la práctica y en el inicio, mantenimiento y clausura de la interacción ambas partes, asesor y asesorado, deciden sobre la base de acuerdos negociados.

Si la relación del primer tipo de supervisión con asesoramiento plantea el problema de cómo ensamblar el modelo de supervisión con la imagen de asesoramiento que se transmite, para evitar la asimilación de la faceta de autoridad (Conoley,1981), la relación de la actuación de asesoramiento con la segunda clase de supervisión, es decir, con la que se ejerce desde las instituciones educativas, plantea el problema de cómo se integra la labor de asesoramiento en la organización administrativa y cómo esta integración supone explícita o implícitamente un solapamiento de ambas, supervisión y asesoramiento ¹⁴.

Esta situación nos parece clave para entender y definir la labor de asesoramiento y, por tal motivo, la relación entre ambas se va a tener presente en las próximas páginas. Además las notas distintivas deben considerarse como punto de partida para delimitar los procesos de supervisión y asesoramiento, pero, como se verá más adelante, algunas de ellas requieren de un análisis más pormenorizado.

Otro plano en el que conviene ahondar se refiere a la caracterización del apoyo como interno o externo. En el ámbito de la enseñanza, algunos autores (Escudero,1990) sostienen que tal delimitación es clara, no sólo en cuanto al contexto de ubicación sino también al tipo de funciones y se ha utilizado la calificación de externo para delimitar un tipo de asesoramiento (van Velzen et al,1985 - Louis,1981). Sin embargo, hay que considerar que respecto al primer aspecto, el contexto de ubicación, no hay unanimidad, como se advierte en la diversidad de posturas sostenidas, por ejemplo, por van Velzen et al (1985), Fullan (1982), Schmuck et al (1981). Con respecto al segundo, puede decirse que se aprecia mayor concordancia en líneas generales,

aunque las distinciones en las tareas, más que provenir de éstas, parecen estar causadas por la situación del agente de apoyo de pertenencia o no a la organización escolar (de Caluwe et al,1988). En los campo de la Psicología Educativa y el Trabajo Social no se utiliza la calificación de externo o interno de modo genérico y el análisis de tal tipología se ciñe más a la diferencias de trato y perspectiva asociadas con la pertenencia o no a la institución social y el tipo de credibilidad que conlleva (Allpert,1981).

Siguiendo la pauta marcada por van Velzen et al (1985), que considera como externas aquellas labores de apoyo realizadas por agentes situados fuera del centro educativo, puede decirse que nuestro trabajo fundamentalmente se refiere a este tipo de agentes. Sin embargo, en relación con el tratamiento de la función de asesoramiento, consideramos que es posible establecer una identidad básica que, en cierto sentido, puede ser compartida por diferentes papeles.

2. Aproximaciones a la labor de asesoramiento

Como hemos mencionado la definición del rol va unida a la identificación de la función o funciones, en tanto que acciones, que supone su desempeño. De modo que, caracterizar la labor de asesoramiento, parece una tarea imprescindible para intentar retratar el rol de agente de apoyo.

Puede decirse que la labor de asesoramiento es una función transversal en cuanto que se encuentran referencias a ella en multitud de ámbitos profesionales, desde la empresa hasta la salud mental. Es por ello, que la elección de una perspectiva interdisciplinar resulta obligada si queremos acceder a una visión global de la misma.

Dada la amplitud del campo hemos optado por centrar nuestra revisión en aquellos campos de actividad que comparten rasgos comunes

en virtud del propósito general al que sirven. Desde la Sociología de la Profesión la actividad del enseñante se caracteriza como de modificación de personas y toma de decisiones respecto de éstas (Terhart,1987) y se realiza en instituciones que procesan y modifican personas, *people-processing-organizations*, como escuelas (Hasenfeld,1972 en Terhart,1987) ¹⁵. Estas dos características, en general, se aprecian en actividades profesionales ligadas a los servicios sociales. Es decir, actividades profesionales realizadas en instituciones que prestan servicios a personas, con intención de ayuda, prevención, mejora o apoyo, ya sea en el ámbito de la salud, la salud mental en particular, la asistencia a grupos marginados e incapacitados, consumidores, etc. y en instituciones como tribunales, centros psiquiátricos, clínicas, centros de asesoramiento y asistencia social.

Un criterio similar es el que se ha aplicado en los trabajos de Conoley (1981), Conoley & Conoley (1982) y Alpert (1982) que incluyen referencias de la función de asesoramiento en campos variados dentro de los servicios sociales, con claro predominio de la orientación psicológica.

Es por ello que vamos a considerar el tratamiento que tiene la función de asesoramiento y el rol de apoyo en estos ámbitos próximos a la enseñanza, para obtener una visión de conjunto "inter-contextualizada".

Hemos seleccionado seis ámbitos, que no funcionan como compartimentos estancos ya que poseen fronteras poco claras y en ciertas ocasiones se tiende a tratar conjuntamente algunos de ellos. De modo que la delimitación obedece sobre todo a criterios de clarificación teórica, aunque nuestra intención ha sido que reflejaran la realidad práctica. Asimismo nos hemos encontrado con el problema de la denominación de los ámbitos, ya que asesoramiento escolar (*school consultation*), el término más genérico y, a su vez, el más apropiado, se

ha utilizado como paraguas para incluir acciones focalizadas en la escuela pero desde actuaciones en ámbitos de desarrollo socio-personal diferentes.

Los campos elegidos han sido:

La Psicología Educativa

La Organización

La Supervisión Educativa

La Formación Permanente del Profesorado

El Cambio Educativo

El Trabajo social, este último va darnos la pauta para considerar una aproximación específica al campo del asesoramiento.

El examen de cada uno de los campos se ha guiado por la consideración de ciertos aspectos que, a nuestro juicio, actúan como organizadores del ámbito del asesoramiento y que fundamentalmente han sido extraídos de la teoría del rol. Estos han sido los siguientes:

a) La acción, las notas distintivas que la definen, las finalidades que la orientan, las estrategias o tipos de actuación en que se concreta y los asuntos que sirven como contenido.

b) Los sujetos y las relaciones entre ellos.

c) El contexto en que se sitúan el desarrollo

de la acción y las interacciones de los sujetos participantes en el proceso

de asesoramiento.

2.1. El asesoramiento y la Psicología Educativa

Si bien el asesoramiento constituye un asunto con relativa tradición en el ámbito de la Psicología Educativa, puede decirse que lo que conocemos como School Consultation supone un replanteamiento de las labores de diagnóstico, que tradicionalmente ha asumido el psicólogo en la escuela.

En este sentido, las posturas que restringen la acción del agente de apoyo al tratamiento de alumnos problemáticos con escasa mediación del profesor han ido abandonándose en aras de una orientación más ambiciosa. Siguiendo un proceso evolutivo similar al sufrido en el ámbito del Trabajo Social, se pensó que trasladando el núcleo del asesoramiento del alumno al profesor se podría esperar que éste generalizara el modo de pensar y las destrezas aprendidas en la discusión de un caso, al resto de los clientes que estuvieran a su cargo, aumentando así la repercusión en aquellos. Focalizarse en el profesor también respondía a la creencia en que los clientes serían mejor tratados por los profesionales que tienen un contacto más intenso y duradero con ellos (Conoley & Conoley, 1982).

A este reciente planteamiento pertenecen nuevas conceptualizaciones de la función. Así, Conoley (1981) define la función como una interacción de resolución de problemas entre profesionales de diferentes campos. Un profesional (el asesorado) busca ayuda, consejo o apoyo de otro (el asesor), sobre un problema relativo a su trabajo; con frecuencia el problema está asociado con el cuidado de otros sujetos (estudiantes, pacientes, niños) que se denominan clientes. West & Idol (1987 p.388) se refieren al asesor o al profesor que asesora como a alguien que proporciona un servicio indirecto de distribución y apoyo a los profesores de clase como un medio de mejorar la calidad de la

instrucción en el aprendizaje de estudiantes incapacitados y otros estudiantes de bajo rendimiento que reciben instrucción en clases normales.

La ayuda, que como ya hemos mencionado, se circunscribe al terreno exclusivamente profesional, implica trascender la resolución del problema concreto y lograr la transferencia de las destrezas y procedimientos, que aplica el asesor, al profesor.

Aunque las estrategias están supeditadas a los modelos tácticos que se utilizan desde el behaviourista al de proceso, los asuntos relacionados con la entrada en el campo, el establecimiento de los primeros contactos y la negociación del contrato constituyen temas de gran importancia (Allpert,1982).

Los sujetos que participan en la interacción, aunque con áreas de saber profesional inicialmente diferenciadas, comparten cierto ámbito de conocimiento en virtud de la proximidad de las disciplinas que representan. En este caso, la pericia del asesor, como rasgo definitorio de su rol, se corresponde con uno de los campos de conocimiento que participan en la caracterización del hecho educativo. De modo, que la consideración de los participantes, como profesionales de diferentes campos, debe ser matizada.

Por otra parte, la referencia al cliente constituye una cuestión esencial.

Con respecto a la relación se plantea entre iguales y asumida de modo voluntario por el asesorado, el cual lleva la iniciativa tanto en el comienzo como en el desarrollo del proceso de asesoramiento y es libre de asumir o rechazar las sugerencias y decisiones que se derivan de éste. No existe, por tanto, control sobre la actuación del asesorado por parte del agente de apoyo, ni relación supervisora y la confidencialidad consti-

tuye un derecho esencial del asesorado.

En relación con la mencionada evolución acaecida en los planteamientos de la función, se ha pasado de un modelo de relación eminentemente técnico a otro colaborativo (Escudero, 1992). Aunque tal orientación se explicita en aproximaciones cercanas en el tiempo (West & Idol, 1987 - Conoley & Conoley, 1982) hay alusiones a este tipo de orientación que remiten a tiempos pasados (Wiler & McNeil, 1964 en Conoley & Conoley, 1982). No obstante, no se puede olvidar que la alusión a la colaboración se hace, en algunos casos dentro de marcos teóricos como la Teoría de Sistemas y no quedan muy claras cuestiones tácticas en relación con su traducción práctica.

En cuanto al contexto, la problemática interno/externo constituye un tema recurrente y los pros y contras de cada ubicación son objeto de concienzuda revisión con respecto a los problemas que plantea la entrada, la búsqueda de información y la relación con los asesorados (Allpert, 1982).

2.2. El asesoramiento y la Organización

Desde este planteamiento el foco del asesoramiento se localiza en la organización. Puesto que la acción de asesoramiento supone hacer algo en una organización se considera necesario apoyarse en una visión de su naturaleza para dar el salto y hacer algo con la organización.

Sin duda el planteamiento que, de modo más explícito, trata el asesoramiento desde la organización es el Desarrollo Organizativo ¹⁶. El Desarrollo Organizativo es una estrategia de cambio que adopta la forma de asesoramiento, porque fundamentalmente utiliza para su implementación asesores o agentes externos durante un período limitado de tiempo, con la pretensión de hacer a la organización independiente en relación con sus servicios.

Sus fuentes se localizan en la Psicología Social e Industrial y en la investigación sobre escenarios industriales (Jerrell & Jerrell,1981). No obstante, ha sido objeto de aplicación al ámbito de la escuela desde principios de los Setenta y sus orientaciones iniciales han sufrido modificaciones posteriores a la luz del desarrollo práctico (Schmuck et al,1977) (Runkel & Schmuck,1984). Asimismo, ha sido objeto de adaptaciones al incluirse en esquemas específicos de cambio educativo como el IDP (Dalin & Rust,1983) y el SBR (Hopkins,1986) ¹⁷.

Como ya hemos mencionado, la acción de asesoramiento coincide con una estrategia, que se desarrolla siguiendo siete pasos: clarificación de la comunicación, establecimiento de metas, descubrimiento de conflictos e interdependencia, mejora de los procedimientos de grupo, resolución de problemas , toma de decisiones y evaluación del cambio.

La acción se caracteriza como de ayuda (Schmuck et al,1977):

.- El asesoramiento de OD se propone ayudar a los educadores, también a los padres y estudiantes, a aprender destrezas interpersonales en el contexto de los grupos reales de trabajo con los que ellos están tratando.

.- Los asesores o agentes de OD ayudan a sus clientes a explorar sus problemas desde las perspectivas de todas las partes del distrito e incluyen elementos relevantes de dentro y de fuera del distrito en el diseño e implementación del cambio. A través de frecuentes sesiones de asesoramiento ayudan al personal de la escuela a aprender destrezas interpersonales para desarrollar las prácticas que ellos mismos diseñan.

.- Antes de irse ayudan a sus clientes a institucionalizar un nuevo rol o alguna otra estructura organizativa para asegurar la habilidad para resolver nuevos problemas.

Y en último término:

.- Se aspira a ayudar a las escuelas a llegar a ser sistemas de personas autocorrectivos y autorrenovadores, que sean capaces de constatar qué cambio se requiere y de responder con programas innovadores e integrados.

Como se aprecia se manifiestan una serie de metas de corto y largo alcance que van desde promover el aprendizaje de metadestrezas en los grupos, hasta contribuir a institucionalizar una fuerte capacidad de resolución de problemas (Runkel & Schmuck,1984).

Entre las estrategias o tipos de intervenciones que se utilizan citan entrenamiento, retroinformación de datos, observación del proceso (Schmuck et al 1977) y procedimientos colaborativos de resolución de problemas (Jerrell & Jerrel,1981). El asesoramiento de OD emplea algunos aspectos de estrategias de cambio afectivo y cognitivo pero además se caracteriza por (Schmuck et al,1977):

1. entrenamiento en destrezas interpersonales
2. asesoramiento con el subsistema escolar y/o con grupos intactos de trabajo, más que con individuos
3. intervención en los rasgos estructurales y normativos de la organización de la escuela o del distrito.

Esta orientación del asesoramiento, como es evidente, se centra en cuestiones profesionales, pero a nuestro juicio, varía el sentido en relación con las aproximaciones procedentes del terreno de la Psicología Educativa, ya que, al abordar asuntos de índole comunicativa relacionados con el desempeño de roles y la interacción, se entra en ámbitos en los que es difícil separar lo personal de lo profesional. Desde

nuestro punto de vista, tal distinción obedece al interés por plantear una delimitación formal de funciones que pueden confundirse.

En cuanto a los participantes, el asesoramiento OD exclusivamente se realiza con grupos, nunca con individuos, preferentemente con profesionales ¹⁸, enseñantes. Las sesiones de asesoramiento se centran en los miembros del grupo como un todo y en los subgrupos en relación con sus tareas interdependientes. Con respecto a los asesores de OD, no se explicita el campo profesional del que provienen, aunque, cuando forman parte de equipos dentro de distritos escolares, se recurre a educadores, administradores y psicólogos, con amplia experiencia en la enseñanza (Schmuck,1982). La especialización se localiza en estrategias de resolución de problemas, procedimientos de trabajo con grupos y organizaciones y destrezas de comunicación interpersonal.

En cuanto a la influencia que éstos ejercen en el proceso de OD, Dalin & Rust (1983) sostienen que está supeditado a la visión que sostienen respecto de las variables organizativas que consideran cruciales y al proceso de identificación de problemas que puede recaer en los asesores. "La estructura conceptual que los asesores traen definirán en gran medida la naturaleza de las cuestiones que son identificadas" (Dalin & Rust 1983 p.30). Estos mismos autores identifican dos tipos de asesores, aquellos que se centran en relaciones humanas y aquellos que priman la utilización de conocimiento científico. Abogan por el segundo tipo pero con ingredientes del primero.

Las relaciones de los participantes en el asesoramiento viene marcada por la intención de que la institución y los grupos alcancen la independencia. Y con una actitud respecto de su intervención en el proceso que se ha denominado libre de metas (Dalin & Rust,1983). Es decir, el agente de OD no impone soluciones sino que trae a colación su propio conocimiento sobre interacción humana y procesos de

cambio con el propósito de ayudar al grupo a identificar sus propias circunstancias, determinar sus propias metas y seleccionar las innovaciones que sus propios miembros desean implementar. Asimismo están condicionadas por el modo en que se inicia el contacto que puede ser impuesto o solicitado por la misma organización y se sugiere que reguladas por la elaboración de un contrato, escrito u oral que conviene sea renegociable (Pipes,1981) ¹⁹ .

En relación con el contexto, se sitúan al margen de la institución, de manera que casi siempre son externos ²⁰, aunque se contempla la posibilidad de crear especialista en OD, pertenecientes a la organización que se asesora, para que funcionen como equipo y lleven asesoramiento al distrito, trabajando a tiempo partido y de modo voluntario (Schmuck,1982). En este caso son considerados como internos porque están empleados en el mismo distrito que sus clientes, pero también externos porque nunca asesoran en su propio subsistema escolar (departamento o escuela) para asegurar desimplicación y neutralidad.

En cuanto a las críticas que ha recibido, se ha manifestado el riesgo de asumir un esquema medios/ fines, que algunos autores consideran sólo se da cuando se utiliza como una herramienta directiva (Hopkins,1986). Para Dalin & Rust (1983) el planteamiento no deja de ser contradictorio porque se supone un aparente consenso ideológico sin considerar el conflicto y porque todo cambio social positivo implica redistribución de recursos y oportunidades de vida. En este sentido, el Desarrollo Organizativo parece ignorar o, al menos no se define respecto a cuestiones de poder y relaciones de conflicto que caracterizan la vida de las organizaciones (Ball,1990). Lo que plantea interrogantes sobre el desarrollo del proceso de asesoramiento en relación con la profundidad a la que se realiza el análisis de los roles e interdependencias entre los grupos, qué grupos participan en la definición del problema, qué sujetos y cómo se seleccionan para formar parte de los agentes internos. En definitiva, cabría preguntarse hasta que

punto prima una orientación pragmática orientada al aprendizaje de destrezas.

No obstante, problemas en cierto modo similares han sido planteados desde el mismo OD al considerar el dilema de orientarse hacia el rendimiento organizativo o hacia la mejora de la calidad de vida en el trabajo y el cambio social y tomar conciencia de cuestiones de responsabilidad relacionadas con códigos éticos, expectativas del cliente, contaminación del papel del agente y violaciones a la confidencial (Walton & Warwick,1973).

El asesoramiento de OD por centrarse en el ámbito de los procesos comunicativos y las estrategias de resolución de problemas, dejando en segundo plano el dominio de contenidos específicos, y por manifestar una orientación libre de metas se sitúa muy próximo a un modelo de asesoramiento que se denomina de proceso (Schein,1969) ²¹.

2.3. El asesoramiento y la Supervisión Educativa

Las aproximaciones revisadas hasta ahora coinciden en mostrar una imagen relativamente compacta del asesoramiento, es decir, en estos contextos la idea de la función y del rol de apoyo asociado a ésta es bastante neta. En los ámbito que vamos a revisar a continuación el panorama es distinto.

Por ejemplo, mientras en 1981 Louis hablada de la falta de explicitación del rol de apoyo externo y venia a decir que se echaba de menos marcos teóricos desde los que avanzar en su estudio, Conoley en ese mismo año agrupaba una serie de trabajos en los que, con matices, hay concordancia en la configuración de la función y el interes se centra en indagar sobre modelos y estrategias de actuación en los contextos ya examinados. Puede decirse que la preocupación por conceptualizar la

función desde un punto de vista marcadamente pedagógico ²² se ha mantenido prácticamente hasta ahora y tal tendencia se ha recogido en publicaciones recientes en nuestro país (Escudero,1990).

Resulta arriesgado establecer hipótesis que ayuden a comprender la situación, pero puede ser plausible buscar razones en la diferencia de planteamiento que ha guiado actuaciones profesionales de psicólogos y psiquiatras (entre otros), por un lado, y profesores, por otro. Los primeros realizan una labor de asistencia en instituciones sociales, es decir, no son directamente responsables del trabajo con los clientes y el campo de especialización constituye una parcela específica dentro de los campos de conocimiento que abarca la acción del profesional responsable de los clientes. Los profesores, sin embargo, desempeñan una labor que los responsabiliza directamente de los clientes y, además, hay coincidencia entre la labor y el campo de especialización.

Por todo ello, resulta un asunto complicado en el que el acercamiento paulatino hacia el asesoramiento se ha hecho sobre la base de cauces idiosincrásicos ya existentes, que a su vez aparecen estrechamente relacionados, como:

- A. La supervisión educativa
- B. La formación permanente del profesorado
- C. La teoría del cambio educativo

Pasemos a considerar la supervisión educativa, pero antes conviene aclarar que vamos a referirnos, casi exclusivamente, a la supervisión como práctica (Martín,1988)²³. Lo primero que hay que tener en cuenta, para variar, es que la denominación plantea sus problemas. De procedencia estadounidense prácticamente no se utiliza en el contexto británico. En éste último, la función que más se aproxima es la

inspección ²⁴, que coincide con el vocablo utilizado en nuestro país y en otros de Europa, como Francia. En cualquier caso, lo que interesa es referirse o considerar el ámbito del control administrativo en la enseñanza.

Desde este punto de vista se trataría de establecer puntos de interacción entre asesoramiento y estructura administrativa o, mejor dicho, los modos en que las funciones administrativas de control y dirección han incorporado y modelado la función de apoyo.

Tal solapamiento se da tanto en el campo de la reflexión teórica como de la práctica. Así Escudero (1991 p.94) viene a decir que la supervisión escolar es un modo especial de asesoramiento o apoyo pedagógico a centros y profesores e, incluso les hace coincidir en la intención: "El propósito de la supervisión y ,por extensión, del asesoramiento escolar, es la capacitación de los profesores para que consideren sus acciones en el aula en relación con contextos históricos, sociales, culturales en los que la enseñanza se inserta ²⁵." Y Nerici (1975 p.56), desde el campo de la Supervisión Escolar, define ésta como "servicio de asesoramiento de todas las actividades que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con miras a realizar un mejor planeamiento, una mejor coordinación y ejecución de las mismas, para que se atienda de forma más eficiente a las necesidades y aspiraciones del alumno y la comunidad, así como para que se lleven a efecto más plenamente los objetivos generales de la educación y los objetivos específicos de la escuela".

Fundamentalmente la supervisión educativa se ocupa de organizar una estructura de roles y funciones externas a la escuela ²⁶ y de buscar un nexo de acción y de intención que dé sentido al funcionamiento de todo el conjunto. El propósito es el control del sistema y el principio guía la aplicación de directrices o soluciones producidas en los sucesivos escalones del sistema de toma de decisiones.

La supervisión es ..."un proceso por el que alguna persona o grupo de personas es responsable de mejorar la conexión entre las necesidades de los profesores individuales y las metas organizativas tanto como las individuales dentro de la escuela, pudiendo trabajar en armonía hacia una visión de lo que la escuela debe ser" (Glickman,1985 p.5). O bien, es una función de establecimientos de objetivos de la institución que se traducen en precisos requerimientos curriculares que puedan ser utilizados tanto por los profesores como los administradores como base de la clase y la escuela (Williams,1972).

La estructura, que adopta una distribución jerárquica en función de la responsabilidad en la dirección, incluye una variada gama de roles entre los que se encuentran algunos relacionados con el asesoramiento. Por ejemplo, Feyereisen et al (1970) proponen tres grandes tipos de roles: los diseñadores del curriculum, los asesores y los facilitadores. En general, la pretensión es que haya cierta combinación entre los roles de apoyo y los de dirección, de manera que no siempre están confortablemente unidos (Hawkins & Shohet,1989).

Las tareas que desempeñan se acoplan al espectro de roles: formación en servicio, desarrollo del curriculum, organización de la instrucción, asignación y selección del personal del centro, proporcionar facilidades y recursos, orientar a los nuevos profesores, desarrollo de relaciones públicas y evaluación (Harris,1963). Una propuesta más reciente (Glickman 1985) sistematiza las siguientes: asistencia directa a cada profesor, formación en servicio, desarrollo curricular, desarrollo grupal e investigación en la acción.

La supervisión se asocia a una forma especial de liderazgo (Harris,1963), que algunos autores identifican con liderazgo instructivo (Williams,1972) (MacKencie,1969) y, en consecuencia, se manifiesta un interés compartido entre la mayoría de los autores por delimitar tanto las acciones como las destrezas que identifican al líder ²⁷. Entre las que

ocupan un papel importante las personales (McMaster,1969).

En relación con la figura de supervisor en Estados Unidos se han manifestado dos evoluciones. La primera, que corresponde a los primeros tiempos de la función, intenta desprenderse de la figura de autoridad que inicialmente se asociaba al supervisor, de modo que se pretende dejar de utilizar como sinónimo inspector y se pasa a utilizar términos como asesor, coordinador, consejero. Sin embargo las ideas no han cambiado por el uso de nuevos términos y hay que reconocer que han contribuido a crear confusión sobre lo que es y debería ser un supervisor (Harris,1963). La segunda, a partir de la constatación de los conflictos derivados de la tendencia a no ser todo lo "ayudadores" que reclaman los profesores, conduce la supervisión hacia orientaciones más cooperativas, como supervisión "ayudadora" para la coordinación y el apoyo al profesor (Williams,1972).

Asimismo es notoria la asociación de la función con la mejora y el cambio del profesor y la enseñanza (MacKencie,1969 - Cunningham,1969). Esta relación es más manifiesta cuando se trata la supervisión en el plano de la conceptualización (Martín Rodríguez,1988); llegándose a formulaciones muy próximas a las labores de apoyo (Heath,1989).

Con respecto a la procedencia de los supervisores estos se identifican a partir de un proceso de selección de profesores que sirven en papeles de mejora curricular y luego reciben más preparación para ocupar determinadas posiciones de liderazgo (MacKencie,1969).

Sin duda, el caso británico resulta paradigmático. Los inspectores, que se denominan "advisers" (obsérvese la coincidencia), juegan a un tiempo el doble rol de control y apoyo. Los conflictos que se desprenden de esta situación han sido puestos en evidencia en los estudios que han acometido la identificación de la función del "adviser". Así Bolam et al

(1978) ²⁸ al investigar su papel en relación con la mejora de las prácticas educativas constata que, en relación a su actuación como agentes de cambio resulta difícil combinar ambas funciones y que raramente adoptan papeles genuinos de asesoramiento respecto de las innovaciones sino de formadores, defensores o mensajeros de la innovación, aunque la mayoría se ven como facilitadores ²⁹. Como cabría esperar los profesores perciben su labor mucho más cercana al control que al asesoramiento y manifiestan su preferencia por éste último (Bolam et al,1978) (Winkley,1985). No obstante, la orientación de la política educativa en el Reino Unido hacia la rendición de cuentas y el control está haciendo que aumenten las presiones gubernamentales para incrementar las labores de control en detrimento de las de apoyo (Winkley,1985) (Bolam,1989)³⁰. Esta tendencia resulta particularmente problemática porque en la misma línea administrativa y ocupando los últimos lugares en la jerarquía, se sitúan los denominados profesores/asesores, que exclusivamente se dedican al apoyo y sufren las mismas presiones para "convertirse en guardianes del National Curriculum" (Holly & Southworth, 1990)³¹.

Un caso especial lo constituye el asesoramiento orientado hacia la dirección, que pone de manifiesto la potencialidad de la función de asesoramiento para adaptarse a los requerimientos de los demandantes de la ayuda, pero que también puede mostrar el creciente interés que las labores de dirección en educación están acaparando por parte de estudiosos y administración. Por ejemplo, Gray (1988 p.7) se refiere al asesoramiento como " una relación de ayuda proporcionada por personas que tienen una particular gama de destrezas para ayudar a directivos y a otros sujetos en organizaciones a comprender más claramente lo que es su ocupación y cómo podría llegar a ser más eficaz". Como se aprecia, manteniéndose el planteamiento de ayuda se reduce la finalidad a aumentar la eficacia en el desempeño de la función de los sujetos, al mejorar su comprensión de la misma. Lo que muestra unas miras ciertamente estrechas ligadas al mantenimiento de la

estructura administrativa.

2.4. El asesoramiento y la Formación Permanente del Profesorado

La formación permanente del profesorado ha sido la vía desde la que más explícitamente se ha tratado de influir en el enseñante. A nuestro juicio, por dos razones, en primer lugar porque siguiendo la pauta de la formación inicial se ha planteado como continuación obvia de esta (Peretti,1987) y en segundo lugar, porque ha constituido el campo de interés prioritario para las administraciones educativas empeñadas, más o menos explícitamente en intentos de reorientar el sistema. Si bien en sus formas más tradicionales presenta pocos puntos de contacto con el asesoramiento, la evolución que ha sufrido permite considerar claves de encuentro entre ambas labores.

La utilización de una definición tan amplia como la propuesta por Bolam (1989)"Aquellas actividades educativas y de formación que realizan profesores y directores de primaria y secundaria después de su formación inicial, que tienden a mejorar su conocimiento, destrezas y habilidades profesionales para poder educar a los niños más eficazmente" parece que puede incluir el asesoramiento. De hecho, algunos autores consideran como un tipo especial de formación en servicio una acción de "asesoramiento en él que se proporciona consejo o asistencia a un profesor o grupo de ellos por otro profesor compañero, supervisor, consejero de distrito o asesor externo" (Eraut,1989 p.2749).

No obstante, este tipo de actuación constituye una excepción en el marco de la formación permanente más tradicional. Esta, fundamentalmente, ha respondido a un modelo de déficit, es decir, se ha entendido que la necesidad de formación del enseñante se debe a la obsolescencia y/o ineficacia de éste (Jackson, 1971 en Eraut,1989).

Las características básicas que lo definen son las siguientes:

a) Suele tener, en general, un contenido predeterminado que todos necesitan aprender pero que no es particular y directamente relevante para los problemas profesionales del enseñante.

b) En relación con los contenidos prima el énfasis en principios y técnicas, lo que suele perpetuar la separación entre teoría y práctica que caracteriza la formación inicial (MacDonald, 1987) (Zeichner y Liston, 1987). Y en consonancia se adopta como estrategia los cursos de formación.

c) El foco de la formación suele ser el individuo.

d) Los sujetos que se ocupan de la formación están claramente etiquetados como expertos, es decir, se da una situación de desigualdad frente al conocimiento, que unos poseen y tienen que transmitir a los enseñantes que no lo poseen. Pueden formar parte de la estructura administrativa, como supervisores o inspectores o, incluso, asesores y con frecuencia pueden ser agentes universitarios ³².

e) La formación se lleva a cabo fuera del lugar de trabajo del enseñante y en períodos limitados de tiempo.

Puede decirse que con el movimiento de reconceptualización del curriculum y con la metáfora del profesor investigador (Stenhouse, 1984) se inicia un cambio en los planteamientos del perfeccionamiento del profesor que entra ya dentro de las claves de un modelo de desarrollo. La consigna del desarrollo profesional del enseñante ha contribuido a unir la formación permanente con la mejora escolar (Hopkins, 1986), de manera que, siguiendo una evolución paralela, ambas acciones han centrado sus esfuerzos en estrategias que afectan al conjunto del personal de una escuela, es decir, de desarrollo del staff

(Hewton,1988 - Rebore,1987) y en tácticas que afectan a la escuela como un todo, denominadas desarrollo escolar (Holly & Soutworth,1989) y formación centrada o basada en la escuela (Easen,1985).

La característica distintiva de estas propuestas es el tratamiento combinado de asuntos relacionados con la mejora educativa, el desarrollo del curriculum y la formación del profesorado ³³. Casi todas ellas se articulan en torno a estrategias de resolución de problemas y su propósito es el aprendizaje de procedimientos y destrezas que garanticen el autoperfeccionamiento o la autorrenovación del profesor y de la escuela como organización. Como menciona Hopkins (1989) los dos criterios claves para este tipo de estrategias deberían ser: en primer lugar, realizar las prácticas de formación continua en el nivel de la escuela y, en segundo lugar, unirlas con la estimulación de ciertos rasgos internos de la organización de la escuela.

Las claves de esta nueva orientación, aunque con matices diferenciales en función de las opciones, son las siguientes:

a) Los contenidos responden a necesidades y problemas de la práctica profesional de los que participan en la formación y son seleccionados por su relevancia para la mejora de la práctica de la enseñanza. De manera que, orientaciones basadas en la resolución de problemas ha sido adoptadas para articular estrategias formativas (Bollam,1982 en Hopkins,1986)³⁴.

b) Prima la orientación hacia la reflexión como nexo de unión entre la teoría y la práctica y el aprendizaje de procedimientos de descripción e interpretación de la labor profesional, ya sea desde la perspectiva de la acción en el aula (Walker,1989), el análisis biográfico o autobiográfico (Butt & Raymond,1989,etc), la caracterización del conocimiento práctico (Elbaz,1987), el análisis casuístico (Terhart,1987), la realización de diarios y ensayos (Lytle & Cochran-Smith,1990).

c)El foco de formación suele ser un grupo de profesores que comparten un contexto de trabajo o toda una escuela, de modo que los aspectos organizativos cobran especial protagonismo.

d)Los agentes que lo hacen suelen estar empeñados en acciones colaborativas donde prima la colegialidad (Lieberman,1986,1988). Profesores trabajando con profesores es una opción que se potencia (Berlak & Berlak,1987)(Little,1988) ³⁵.

e)El proceso de formación se realiza en el lugar de trabajo de los participantes, es decir, la escuela es el escenario privilegiado y se considera una actividad intensa y continua (Fullam en Hopkins,1986).

Tanto la resolución de problemas como la reflexión no tienen un significado unívoco y, si bien en términos operativos podemos encontrar coincidencia, un análisis más profundo revela una gama de tendencias que va desde las orientaciones más pragmáticas hasta las de fundamento más ideológico ³⁶.

El interés por la figura del formador constituye un tema compartido con la literatura sobre asesoramiento. Mientras algunos autores analizan la figura ciñéndose preferentemente a la dimensión formativa, ya sea dentro de un planteamiento tradicional (ej.Imbernon,1987) o más novedoso (ej.Matze,1987), otros trabajos han puesto en evidencia el solapamiento de roles y denominaciones (Mulford,1980) y han optado por la creación de un híbrido, como por ejemplo el formador-asesor (Olsen,1987). Una propuesta similar en la intención parece respaldar la elección de la denominación Asesor de Formación Permanente para la figura de apoyo, que ha institucionalizado nuestra Administración educativa y que también aparece reforzada por la tendencia a utilizar cauces de formación en el apoyo al profesor ³⁷.

Sin duda, esta última tendencia hacia la conjunción de innovación y formación en el escenario de la escuela ha contribuido a potenciar el interés por la labor de asesoramiento. No sólo, porque reconoce explícitamente la participación de los asesores en las actividades de formación (Hopkins,1986), sino porque plantea cambios en la estrategia, el contenido, la relación y el contexto de la formación, que presentan puntos de contacto con la labor de asesoramiento, tal y como ha sido entendida y practicada en los ámbitos de actuación ya revisados. No obstante la relación entre asesoramiento y formación es patente como muestra su inclusión en modelos de asesoramiento (West & Idol,1987) y en definición de roles (Lippit & Lippit,1986). Y como veremos al tratar el rol de agente de apoyo constituye una área privilegiada de desempeño del mismo.

2.5. El asesoramiento y el Cambio Educativo

Es en el ámbito de la innovación y el cambio educativo donde más explícitamente se ha abordado el asunto del asesoramiento. Las propuestas de reforma curricular y los esfuerzos de cambio planificado coinciden en la intención de ejercer influencia sobre la práctica en relación con cuestiones específicas relativas a la adopción de determinados materiales curriculares, nuevas propuestas metodológicas, etc. De modo que se plantea la necesidad de articular un tipo de estrategia de influencia distinta a la formación.

En consonancia con la lógica de la evolución acontecida en los ámbitos de la formación en servicio y la supervisión pueden apreciarse cambios similares en la concepción de la innovación y, consecuentemente, en la función de asesoramiento. Así en los primeros momentos de primacía de la tendencia gerencialista y de los esquemas centro/periferia se planteo la labor como transferencia lineal de las prescripciones de mejora (Favaro,1984 en Nieto,1990). Más adelante con la preponderancia otorgada a la cultura de la innovación y a la interpre-

tación de ésta por parte de los profesores se aprecia una orientación más decidida en favor de los procesos internos. Esta tendencia que MacLaughlin (1990) define como restar protagonismo al macrocontexto y trasladarla al microcotexto ha sido sistematizada por Louis et al (1985) en relación con el funcionamiento del Sistema Externo de Apoyo³⁸.

Estos autores presentan dos esquemas comprensivos, uno, orientado hacia la tarea y otro, orientado hacia los procesos, que han servido para caracterizar tanto la estructura de apoyo como los roles. En líneas generales puede advertirse una evolución de la transferencia a la facilitación y de la prescripción a la colaboración ³⁹. No obstante, se advierte una tendencia a trascender las razones de eficacia para justificar la importancia de la labor de asesoramiento y preocuparse por las formas de control administrativo de los profesores que puede alentar (Carson,1985 en Nieto,1990). En este panorama no puede olvidarse la orientación denominada "utilización del conocimiento", preocupada por la transferencia de las experiencias y conocimiento sobre mejora escolar (Hameyer,1988), ha generado propuestas de intervención a medio camino entre los esquemas arriba y abajo y las estrategias dominadas por las prácticas locales en las que el apoyo externo juega un papel muy relevante en la estimulación del intercambio mutuo entre los participantes (Louis & Dentler,1988).

La acción de asesoramiento se articula en una estructura organizativa, que suele incluir instituciones de signo muy variado pero con el denominador común de mantener relaciones y proporcionar algún tipo de recurso a la escuela, desde centros de profesores a inspección y entidades de perfeccionamiento y formación (van Velzen et al,1985) ⁴⁰. A este nivel, la acción se ha calificado de apoyo. El apoyo se define como un proceso de auxilio o ayuda a la mejora escolar que puede adoptar la forma de formación, asesoramiento y provisión de información o materiales y que excluye funciones puramente regulatorias de evaluación del funcionamiento de una escuela o de prescripción de

ciertos procesos o actividades (van Velzen et al,1985).

La caracterización de la acción como de ayuda, que, como se ha visto, aparece ligada al concepto de apoyo. Está también presente en Lippit & Lippit (1986 p.1) ⁴¹, quienes definen el asesoramiento como "... una interacción en dos sentidos - un proceso de buscar, dar y recibir ayuda. El asesoramiento se dirige a ayudar a una persona, un grupo, una organización o un sistema más grande para movilizar los recursos internos y externos con objeto de resolver las confrontaciones con problemas y ocuparse de esfuerzos de cambio". Aubrey (1990 p.3) lo define como "... un servicio indirecto que tiene lugar entre profesionales de estatus coordinado. Se inicia por el cliente, quién tiene total libertad para aceptar o rechazar los servicios en cualquier momento. Involucra al asesor y al cliente en una relación confidencial y colaborativa que se configura por las siguientes metas que tiene el asesor:

- ofrecer un punto de vista objetivo
- ayudar a incrementar destrezas de resolución de problemas
- ayudar a incrementar la libertad de elección de acción del cliente
- apoyar al cliente en las elecciones hechas
- incrementar la conciencia del cliente de los recursos válidos para tratar con los problemas persistentes

Esta última definición muy cercana a las utilizadas en el ámbito de la Psicología Educativa y el Trabajo Social, incluye referencias al trato que merece el cliente, es decir el profesor y hace mención de un listado de objetivos

La ligazón del asesoramiento a una estructura de apoyo pone en evidencia que engloba un amplio abanico de posibilidades con respecto a la categoría profesional de los sujetos que la ejercen, las instituciones que los amparan y las funciones que se combinan con la de apoyo y los recursos humanos y financieros que moviliza (Fullan,1981). Todos ellos, aspectos que condicionan la práctica del asesoramiento.

Otra característica que salta a la vista en relación con el funcionamiento del Sistema Externo de Apoyo y que se traspaasa al agente que desempeña el asesoramiento es su naturaleza multifuncional (Escudero,1992). La gama de funciones va de provisión de recursos e información hasta elaboración de documentación y demostración de prácticas, pasando por formación y evaluación (Louis et al 1985).

En cuanto a la caracterización de los sujetos y la idea de la función que se desprende de esta, se observa que, en líneas generales, hay acuerdo en calificarlos de agentes de cambio o sujetos comprometidos con la mejora educativa, hay una gran variedad de roles en consonancia con la gama de tareas que desempeñan, éstas y las destrezas han sido el tema recurrente al caracterizar al agente de apoyo.

Así Louis (1981 p.180) cita una serie de definiciones tomadas de otros autores en relación con el agente de cambio y ofrece su definición: "Un agente externo es un individuo, grupo u organización localizado fuera de las fronteras del sistema cliente, cuyo objetivo es ayudar a los clientes, individuos, grupos, educadores individuales, grupos de educadores, grupos de escuelas- a aumentar el funcionamiento de los clientes como educadores o como sistema educativo".

Para Dalin & Rust (1983) los asesores ejercen una labor de ayuda a las escuelas con objeto de comprenderse a sí mismas y darles asistencia para hacer elecciones juiciosas sobre sus vidas profesionales y sus ambientes de trabajo.

Miles, Saxl & Lieberman (1988) se refieren a los agentes de cambio como auxiliares especiales de programas de mejora escolar que actúan como facilitadores y asesores, generalmente no actúan como directores o supervisores sino que su función es de ayuda. Hall & Hord (1987) los denominan facilitadores y su trabajo consiste en facilitar medios para asistir a otros de manera relevante con respecto a los asuntos de éstos y con el fin de que llegen a ser más eficaces y diestros usando nuevos programas y procedimientos.

Una revisión de los roles muestra, como se ha mencionado una gran variedad de posibilidades. Así algunos autores han optado por definir los roles en función de la tarea que predomina en su orientación, este es el criterio que se utiliza en la clasificación ya clásica de Havelock (1969): asesor que actúa dando soluciones, proporcionando recursos e información o resolviendo problemas. Sin embargo, el criterio de clasificación que ha demostrado más potencial comprensivo es el que atiende a los modelos estratégicos de orientado hacia las tareas y orientado hacia los procesos (Margulies & Raia, 1972 en Lippit & Lippit, 1986). Procedentes del campo del desarrollo organizativo, en el ámbito de la innovación educativa han dado lugar a dos tipos básicos de roles el especialista en contenidos o programas específicos y el especialista en procesos (Fullan, 1982). Estos dos perfiles han sido desarrollados más pormenorizadamente por Louis et al (1985) en relación con los enfoques estratégicos que puede adoptar un Sistema Externo de Apoyo, como ya se ha mencionado. De manera que esta tipología sirve para caracterizar tanto el rol como la orientación de la estrategia que desarrolla el sistema. En general se tiende a considerar que los roles no son excluyentes "sino que pueden manifestarse en muchos modos en cualquier estadio en una determinada situación con el cliente" (Lippit & Lippit, 1986).

La variedad de entidades que realizan apoyo es otro rasgo distintivo, el espectro de posibilidades incluye instituciones universitarias

(Levison & Dentler,1988) con los que se complica la definición del rol.

Puede decirse que el estudio de las tareas y destrezas ha experimentado una evolución similar a la indagación en los roles, de modo que de listados fragmentados y prescriptivos se ha pasado a establecer clasificaciones que permiten organizar de modo comprensivo la reflexión tanto sobre las destrezas (por ejemplo Miles, Saxl & Lieberman,1988), como sobre las funciones (Louis et al,1985) ⁴². Y al igual que en el caso de los roles, la clasificación más aceptada es la orientación hacia las tareas o hacia los procesos.

Como se aprecia el campo conceptual del asesoramiento en la innovación se organiza en torno a dos enfoques, que si bien permiten clarificar posturas no está claro que deban aplicarse tal cual al diseño de iniciativas de apoyo. Como menciona Escudero (1990 p.23): "Conviene advertir sin embargo, como decíamos antes, que esta categorización no podría ser considerada dicotómica. Cuando se piensa no sólo en elaborar un esquema para la descripción, sino en el establecimiento de ciertas orientaciones para la acción, hay que optar por soluciones que integren adecuadamente aportaciones de una y otra estrategia."

En relación con la pericia del asesor, los dos perfiles mencionados especialista en contenidos y especialista en procesos o especialista y generalista parecen asociarse a ideas distintas de lo que es un experto en relación con el uso del conocimiento y la relación con los asesorados. No obstante hay que considerar que la especialización en áreas curriculares es deudora de la organización académica de la enseñanza y, en cierta medida, se ha visto condicionada por la presión de la innovación curricular. Además se aprecia una tendencia a promover perfiles de generalista (MacBride,1989), junto con relaciones de colaboración (Little,1985). Esta evolución está en la línea de la

trayectoria propugnada por investigación más reciente sobre el cambio (Lieberman ,1986,1988,1990).

Con respecto al contexto hay que mencionar como elemento clave las relaciones interorganizativas entre las diversas entidades que participan en el asesoramiento. Y también la ubicación del asesor a caballo entre la entidad de asesoramiento y la escuela que le pone en una situación de marginalidad (Louis, Kell et all,1981 en Louis,1981 p.184)⁴³, lo que en último término remite al asunto de hasta que punto se realiza un asesoramiento libre de metas (Dalin & Rust,1983).

2.6. El asesoramiento desde el Trabajo Social

Encuadradas dentro del asesoramiento en Trabajo Social se encuentran prácticas asociadas a variadas instituciones sociales, a diversos campos profesionales y, también, a diferentes orientaciones. Aunque en ciertas obras se tiende a incluir este tipo de acciones en la denominación genérica de asesoramiento psicológico, esta ubicación no resulta muy adecuada para referirse a prácticas como la salud mental, la asistencia social, la animación sociocomunitaria o el desarrollo comunitario.

El surgimiento de esta función en el ámbito del Trabajo Social se ha sustentado en las actividades de los psiquiatras en instituciones sociales y de cierto grupo especializado de trabajadores sociales actuando como trabajadores sanitarios, trabajadores escolares y trabajadores en los tribunales, así como en el desarrollo de programas de Bienestar Social y de Salud Mental.

El asesoramiento se caracteriza como un proceso de interacción interpersonal que implica recibir y dar ayuda. Al igual que en otros

campos se orienta hacia la resolución de problemas. Para Kadushin (1977 p.25) el asesoramiento es " un proceso interactivo de ayuda - una serie de pasos secuenciados dados para alcanzar algún objetivo a través de las relaciones interpersonales. Un participante en la transacción tiene un extenso conocimiento en una función específica, el asesor, y el otro, generalmente un profesional, el asesorado, se enfrenta con un problema relativo a su trabajo que requiere el conocimiento y pericia del asesor para su solución o mejora".

En cuanto a la finalidad de la interacción (Kadushin,1977), como objetivo inmediato persigue capacitar al asesorado más efectivamente para tratar con el problema profesional, objeto de la interacción y la meta intermedia se orienta hacia el desarrollo profesional, de modo que como consecuencia del aprendizaje alcanzado respecto de ese problema concreto se espera que el asesorado esté más preparado para resolver problemas similares.

En cuanto a las estrategias, al igual que en los otros campos examinados subsisten como modelos estratégicos el de proceso y el de especialista en contenido. Pero además se pueden considerar cuatro tácticas tipo que definen la acción en relación con el foco del asesoramiento, creadas en el área de Salud Mental (Caplan,1970 en Figg & Stoker,1990) se han aplicado al Trabajo Social en general:

1. Asesoramiento de caso centrado en el cliente

En este tipo de aproximación el contenido del asesoramiento es una dificultad de trabajo referida a un cliente o a un grupo de clientes. El foco del cambio es el cliente. El propósito primario es comunicar al asesorado como puede ayudar al cliente y un objetivo derivado de éste es incrementar el conocimiento y destrezas del asesorado para que pueda ayudar más eficazmente al cliente. El agente de apoyo puede necesitar encontrarse con el cliente.

2. Asesoramiento de caso centrado en el asesorado

El contenido del asesoramiento es un problema del cliente pero la intención es comprender la naturaleza de la dificultad que ofrece al asesorado y tratar de ayudarlo a remediarla. En este sentido, el foco del cambio es el cliente. El propósito es modificar las actitudes y comportamientos del asesorado para que pueda ayudar mejor al cliente. El problema reside en la forma en que el asesorado se relaciona con el cliente, por lo que a través de la discusión sobre las dificultades del asesorado se pretende alcanzar la autocomprensión y la autoconciencia. En cierto modo, supone alguna conexión entre problemas profesionales y problemas personales. Es decir, con aquellos asuntos de funcionamiento personal que afectan al funcionamiento profesional. No obstante, el tratamiento de los aspectos personales se limita a aquellos directamente relacionados con el problema personal.

3. Asesoramiento administrativo centrado en el programa

El contenido del asesoramiento se sitúa en el campo de la planificación y gestión de un programa. El foco del cambio es la institución y el problema está relacionado con su gestión. Este tipo de asesoramiento se encamina a ofrecer ayuda para elaborar, planificar, modificar e implementar programas y programas administrativos a través de la aplicación de saber acerca de procesos de administración y de dinámicas de los sistemas sociales.

4. Asesoramiento administrativo centrado en el asesorado

El contenido del asesoramiento es el programa institucional, pero el blanco del cambio son los sujetos que configuran la organización. Concretamente se intenta descubrir y solucionar aquellos problemas ligados a la interacción y a las relaciones interpersonales que pueden mejorar la comunicación entre el personal de la organización, la

participación democrática y el clima de relación. Como se aprecia, tiene puntos en común con el Desarrollo Organizativo.

Mientras que la primera de las estrategias constituye la opción más tradicionalmente utilizada en Medicina, Psiquiatría y Justicia, el asesoramiento centrado en el programa se considera la opción con más virtualidad preventiva (Kadushin,1977).

En cuanto a los sujetos, se consideran tres participantes, asesorado, cliente y agente de apoyo. El asesorado suele ser un profesional, pero, por el tipo de tareas profesionales involucradas en los servicios sociales, no puede descartarse la interacción con trabajadores no cualificados específicamente. Puede ser un individuo, un grupo o una institución y ocupar posiciones variadas en el escalafón administrativo.

El cliente, abarca una gama variadísima de sujetos y colectivos en concordancia con el amplio espectro de servicios sociales que incluye el trabajo social y presentan peculiaridades asociadas a la edad y al motivo que justifica la estancia en la institución.

El agente, un profesional de la Psiquiatría, la Medicina, la Psicología, etc. no ocupa una posición con autoridad administrativa respecto del asesorado (Skidmore et al,1988). La nota distintiva que lo caracteriza es la pericia especializada en el área que se propone representar. Este requisito parece necesario para poder ser llamado a resolver justo ese problema para él que es solicitado. Sin embargo y como menciona Kadushin (1977) hay campos profesionales en los que es difícil identificar la naturaleza de la pericia relevante de modo incuestionable, como sucede con la salud mental. No obstante, "el experto lo es, no en relación con el asesorado, sino con la naturaleza del contenido a ser comunicado y con los procedimientos para comunicarlos" (Kadushin,1977 p.31). Este autor considera que hay más probabilidades de ser efectivo si se tiene alguna familiarización con los problemas

sustantivos que encara el asesorado.

Para Meyers (1981), dentro del campo de la salud mental, la relación entre asesor y asesorado en instituciones educativas es un intercambio entre colegas; uno de ellos, el enseñante tiene pericia en enseñanza y el otro en salud mental.

Consideración especial merecen dos aproximaciones de asesoramiento que originariamente se han aplicado en el ámbito del trabajo social y que comparten la pretensión de lograr el cambio social, el asesoramiento "comprometido" (advocacy) ⁴⁴ y el asesoramiento comunitario.

En el asesoramiento "comprometido" la característica clave es la orientación hacia los valores. Es decir, el asesor que trabaja dentro de esta opción es consciente de los valores que deliberadamente desea propagar. El foco del cambio es la ideología del sistema y la acción práctica en relación con la mejora de vida de los grupos menos favorecidos. Constituye un intento de actuación en relación con el fenómeno del conflicto, se ha focalizado preferentemente en grupos con problemas o minorías y la meta principal es la justicia social (Conoley, 1981). Mientras que algunos autores lo consideran una perspectiva (Conoley & Conoley, 1982), otros lo definen en relación al rol (Lippit & Lippit, 1986). En este último caso, se menciona el peligro de influir excesivamente en la decisión de los asesorados pero también se reconoce que, en cierto modo, cualquier agente de apoyo ejerce algún tipo de asesoramiento comprometido.

El asesoramiento comunitario es definido por O'Neill & Trickett (1982) como una práctica de facilitación de efectos pretendidos, siguiendo la definición de Russel (1938) de poder como la producción de efectos pretendidos, por lo que puede decirse que se da cierta relación con procesos de dotación de poder. Este tipo de asesoramiento

"...implica la interacción de los asesores con variados escenarios y personas de diversas procedencias y culturas; con independencia del foco de la intervención -la clase, el barrio, la prisión- la meta a largo plazo del asesoramiento es tener impacto en el escenario social" (O'Neill & Trickett,1982 p.7). Se apoya en tres conceptos claves (O'Neill & Trickett,1982):

La idea de enlace que ejemplifica la interacción entre el agente de apoyo y el escenario, los grupos comunitarios entre sí y de estos con grupos ubicados en un escenario comunitario más amplio.

La idea de recurso se aplica al asesor, que se considera recurso y al escenario, que sea cual sea contiene recursos para satisfacer sus propias necesidades. De manera que la labor del agente de apoyo consiste en sacar a la luz los recursos ricos y valiosos del escenario para resolver sus problemas y lograr el cambio (O'Neill & Loomes,1982).

La idea de contexto remite a considerar éste como objeto de comprensión para apreciar las diversas adaptaciones de la gente a sus comunidades y, concretamente, los procesos que experimentan los grupos, las normas que los rigen, la política y las estructuras sociales que le condicionan y la historia del escenario. Por último, las decisiones sobre teorías, técnicas y características del agente deben estar supeditadas al contexto.

Como se explicará más adelante, esta última orientación, a nuestro juicio, constituye una aproximación con gran potencialidad para aplicar en el ámbito de la escuela como muestran ejemplos recientes (O'Neill & Loomes,1982 - Conoley & Conoley, 1982). Su relevancia se asienta fundamentalmente en el interés por trabajar con redes emergentes de colaboración y comunicación para darles influencia social a nivel organizativo y así reducir el aislamiento que sienten los sujetos en sus vidas (O'Neill & Loomes,1982).

Hasta aquí nos hemos referido a orientaciones procedentes del mundo anglosajón. Sin embargo las aportaciones hechas al campo del Trabajo Social fundamentalmente en Iberoamérica, sin referirse específicamente al asesoramiento, plantean una aproximación novedosa y perfectamente transferible al ámbito del asesoramiento, como veremos más adelante.

Como se aprecia por la revisión hecha el asesoramiento presenta un panorama complicado caracterizado por la multiplicidad de roles, tareas, profesionales y entidades que aparecen implicados. Pero fundamentalmente se pone en evidencia que, dada la específica naturaleza de la actividad educativa el asesoramiento constituye una práctica sui generis (Golby & Fish, 1990), en la que sin embargo nos movemos utilizando, tanto en el plano de la conceptualización como en el del desarrollo, imágenes, modelos y prácticas tomados de otras formas de actividad social. Vamos a dedicar los próximos epígrafes a precisar las notas esenciales que otorgan a la labor de asesoramiento su especificidad.

3. Claves para configurar la identidad de la labor de asesoramiento

Un examen del tratamiento dado al asesoramiento en las aproximaciones descritas permite establecer algunas claves de identificación de la función de asesoramiento. Estas claves reflejan más bien la tendencia hacia la que camina la comprensión del campo del asesoramiento. Hemos considerado oportuno resaltar las siguientes:

Proceso de ayuda y apoyo

Orientado hacia el cambio o la mejora

La responsabilidad recae en los asesorados

3.1. Proceso de ayuda y apoyo

La idea de ayuda ⁴⁵ hace referencia a una relación entre sujetos en la que uno de ellos tiene una necesidad o problema y el otro tiene posibilidades de contribuir a paliarla o a resolver el problema. Es decir, la ayuda se justifica en cuanto tal, en la medida en que responde al problema que siente o que tiene el ayudado. Y, al mismo tiempo, implica considerar la acción del que ayuda como secundaria respecto de la que desempeña el ayudado. La ayuda ha estado presente en las relaciones humanas fundamentalmente debido a los vínculos afectivo-sociales del grupo de pertenencia y a los impulsos humanitarios y solidarios que llevan a auxiliar a sujetos de fuera de éste. Las formas de ayuda han ido evolucionando hacia la organización de acciones y distribución de responsabilidades para la ayuda social, de manera que ha terminado por configurarse un campo profesional que tiene el propósito deliberado de ayudar. La acción profesional entendida como ayuda es el rasgo que caracteriza la práctica del Trabajo Social (Ander-Egg, 1985). Si bien hay autores que confieren al Trabajo Social funciones reparadoras o asistenciales y preventivas fundamentalmente (Skidmore et al, 1991), la orientación más rica a nuestro juicio es la que considera como característica del Trabajo Social la función constructiva. La ayuda se entiende como "... la acción de promoción, de trabajo con la gente, para que individuos, grupos y comunidades aprendan a manejar sus propias situaciones" (Ander-Egg, 1985 p.114) ⁴⁶.

La idea de apoyo que remite a una acción de influencia sobre las situaciones que beneficia el desenvolvimiento de otro, procede también del campo del Trabajo Social. Fue aplicada por primera vez en el ámbito de la Salud Mental por Caplan (1974 en Caplan 1976), refiriéndose a Sistemas de Apoyo como un conjunto de agregados sociales, que se mantienen en continua interacción con otros individuos, con una red, un grupo o una organización y que proporcionan a los individuos oportunidades para recibir feed-back sobre ellos mismos y

sobre la validez de las expectativas que sostienen sobre otros, de manera que pueden compensar las deficiencias en estas comunicaciones dentro del contexto comunitario más amplio ⁴⁷. En definitiva, se trata de un recurso que permite evitar el aislamiento y asegurar el desarrollo de la persona involucrándole en un entramado de relaciones interpersonales sostenidas por redes de apoyo social ⁴⁸. El concepto tiene una vertiente personal que en su definición más subjetiva hace referencia al apoyo percibido y otra socio-estructural que se encarna en las redes de apoyo (Sánchez Vidal,1991). Con respecto a los aspectos que abarca el apoyo social Kessler et al (1985 en Sánchez Vidal,1991) mencionan: apoyo afectivo y emocional, ventilación o expresión emocional, información y consejo y ayuda material. Keane et al (1985 en Sánchez Vidal,1991) incluyen: ayuda material, asistencia física, apoyo derivado de compartir pensamientos, información y consejo y contactos sociales positivos.

Como se aprecia ambas ideas ayuda y apoyo otorgan al asesoramiento una cualidad excepcional en relación con las prácticas habituales en la enseñanza. Con respecto a la ayuda, porque pone en entredicho la jerarquización de posiciones que caracteriza la relación pedagógica, ya que supone considerar al otro en su singularidad y establecer una relación más igualitaria (Cousinet,1958 en Postic,1982). Y en el caso del apoyo, porque "Lo radical de este enfoque puede apreciarse en su justa medida si tenemos en cuenta que la actividad docente ha sido tradicionalmente la profesión aislacionista por excelencia: escuelas aisladas unas de otras, profesores actuando siempre en solitario, conocimientos escolares compartimentalizados, énfasis casi exclusivo en el trabajo individual de los alumnos" (Escudero & Moreno, 1992 p.10).

3.2. Orientado hacia el cambio o la mejora

El cambio se ha convertido en pretensión, casi obsesión, de casi todos los ámbitos de acción que involucran relaciones de influencia

desde Psiquiatría a Enseñanza, desde Supervisión a Ayuda Mutua. El cambio es también signo de nuestro tiempo. Puede decirse que casi actúa como consigna.

¿Qué matices diferenciales pueden otorgarse al asesoramiento en relación con el cambio? En primer lugar, cabe decir que el asesoramiento se plantea como una labor profesional que intencionalmente persigue la mejora de los asesorados, es decir, el cambio. Así se explica la recurrencia de los términos afines a la idea de mejora, sea cual sea el ámbito de acción en que se circunscribe el asesoramiento, cambio, agente de cambio, innovación, etc. Esta pretensión se da tanto en relación con el objetivo inmediato que tiene que ver con el motivo concreto que desencadena la interacción consultiva, como con el objetivo mediato con claras connotaciones de desarrollo profesional.

El cambio resulta ser un ámbito de trabajo difícil y comprometido. Difícil porque los sujetos en situación de cambio atraviesan un período de inestabilidad emocional y cuestionamiento profesional. Y comprometido por el asunto de cuál es el foco de la transformación (González Soto,1992) y por la cuestión de al servicio de quién está el cambio. Teóricamente puede sostenerse que, en último término, del sujeto o sujetos sobre los que recae el asesoramiento, sin embargo el ejercicio del asesoramiento esta condicionado por las exigencias de la agencia y/o del programa que patrocina o al que pertenece (Louis,1981). El equilibrio entre ambos se plantea como una cuestión comprometida (Dalin & Rust,1983), máxime cuando la responsabilidad de la puesta en práctica del consejo recae en el asesorado.

La idea de mejora supone considerar a un tiempo la introducción de elementos novedosos y la producción de una transformación (González Soto, 1992). Ambas dimensiones tienden a considerarse en relación con la situación que vive el asesorado y su definición varia con la opción

desde la que se realiza el asesoramiento: desde conocimientos específicos y prácticas preestablecidas hasta la vivencia de procesos (Loucks-Horsley & Crandall,1986). En ambas posturas, plantearse el alcance del cambio, supone examinar a qué nivel se consideran los elementos biográficos, organizativos y políticos del cambio ⁴⁹ y cual es la pretensión de incidencia en cada uno de ellos.

En principio, se observa que el cambio pretendido se adscribe a una opción desarrollista, de modo que sobre todo se dirige hacia la capacitación de los sujetos. Fundamentalmente se alude a la resolución de problemas como estrategia. La resolución de problemas conecta con un planteamiento constructivista del conocimiento, que implica considerar al sujeto parte activa en la construcción de su mundo profesional y al proceso de construcción imbricado en las experiencias prácticas (Schon,1987). De manera que, por un lado, aludir a problema conlleva conocer lo que hay, centrarse en lo claramente mejorable a partir de la definición del sujeto y, por otro, mencionar su resolución remite a procedimientos específicos de trabajo, que con bastantes variantes, vienen a calificarse como proactivos y prácticos y que están en la base de casi todas las propuestas formativas de corte reflexivo.

No obstante conviene considerar las limitaciones que presenta esta orientación cuando "el problema se plantea como una simple cuestión de ayuda "técnica" destinada a facilitar a la escuela los conocimientos expertos para "empezar desde donde se encuentra" (Popkewitz,1988 p.179) y los procesos reflexivos únicamente se aplican en el ámbito de la conciencia práctica (Giddens,1978 en Cole,1987)⁵⁰ o en el plano de lo pragmático (Zeichner,1987)⁵¹.

En último término, se trata de problematizar⁵² o cuestionar lo existente. El alcance de esta empresa, que es paralela a la del cambio varía en función de (Tom,1984):

. el área de lo problemático que se considera, restringida al proceso de enseñanza/aprendizaje o ampliada a las instituciones y a las estructuras sociales.

.el grado de rigor que se aplica a los procesos de cuestionamiento y el alcance de estos, desde el sentido común hasta el razonamiento riguroso, desde la conducta hasta los valores y creencias.

.el estatus ontológico de los fenómenos educativos, realidades socialmente construidas y virtualmente transformables o no.

Como se verá la elección de opción supone también toma de postura respecto al nivel de implicación del sujeto o entidad asesorada y el sentido de la responsabilidad que se le reconoce u otorga. Asunto estrechamente relacionado con la mejora.

En consonancia con las estrategias de resolución de problemas que articulan la aproximación a la mejora se proponen esquemas de desarrollo de la labor de asesoramiento muy cercanos a procesos de investigación colaborativa e investigación-acción (Someck,1991). Todos ellos incluyen un conocimiento exhaustivo del contexto de actuación y de la situación de partida, delimitación y definición de problemas y desarrollo de estrategias en las que se articula una evaluación del proceso y del impacto que regula el desenvolvimiento de la labor de asesoramiento y la pone en relación con procesos paralelos de investigación del profesor.

3.3. La responsabilidad recae en los asesorados

Puede decirse que en términos generales se reconoce a los asesorados poder para establecer los límites de la relación (iniciar, mantener y clausurar la relación) y para implementar la "solución". Queda más en el aire cuál es su participación al definir el problema y

diseñar la estrategia de mejora. Aunque el asesoramiento exige una disposición del asesorado que es indicadora de cierto nivel de implicación por parte del sujeto o de la organización ⁵³, esto no resuelve el asunto del grado de control que ejerce sobre el proceso de elección de las cuestiones sustantivas y procedimentales.

En principio, hay tendencia a definir la relación en función del asesorado, lo que pone en evidencia que se le supone cierto poder para orientarla, ya que no solo lleva la iniciativa sino que en su mano está aceptar o no los servicios y sugerencias del agente de apoyo ⁵⁴. En este sentido la responsabilidad recae sobre el asesorado. ¿Qué supone esto?. "No se puede hablar de responsabilidad sin libertad de decisión. Para ser responsable, hay que poder hacer y poder no hacer; poder saber por qué se hace algo, poder evaluar de antemano, en la medida de lo posible, las consecuencias de lo que se va a hacer y después hacer un seguimiento en el tiempo, etc. En pocas palabras, no es responsable quien no tiene poder sobre sus actos. El sentido de responsabilidad no puede separarse del sentimiento de poder" (Ranjard,1988 p.65).

No obstante, esto no implica eximir al asesor de responsabilidad sobre las consecuencias de su actuación, sino evitar que se limiten los derechos de los asesorados a tomar sus propias decisiones (O'Neill & Trickett,1982).

Un mecanismo que ciertamente sirve para salvaguardar el poder del asesorado es el contrato. El contrato sienta las bases de la relación puesto que supone negociar más o menos explícitamente las condiciones de la intervención y los derechos y los deberes mutuos (Conolley,1982). De modo que parece conveniente que en su construcción se vean implicados todos los estamentos administrativos con responsabilidad en el caso (Day,1990). Resulta sorprendente el paralelismo que se observa en el tratamiento de este tema entre en el ámbito de la investigación naturalística (Walker,1983,1989) (Simons,1977) y la evaluación demo-

crática (MacDonald,1983) y el asesoramiento que podríamos calificar como de tendencia más colaborativa.

Así se utilizan principios de procedimiento para formalizar las relaciones en términos contractuales que funcionan como códigos de confidencialidad (Someck,1991) ⁵⁵. Esto supone establecer negociación⁵⁶ con respecto a confidencialidad y a control de la información por parte de los participantes (Simons,1977). Precaución necesaria porque "Cuando se trata de una tarea local e inmediata que en parte se concibe como un servicio a los que participan como sujetos o a quienes ejercen el control inmediato sobre ellos , se hace necesario un control más estricto. Este sentido de inmediatez y relevancia es lo que explica que el problema que nos ocupa adquiera particular importancia en los estudios de evaluación y a la vez justifica el estricto control ... en lugar de la confianza mutua" (Walker,1989 p.45-46). Estos planteamientos formales permiten clarificar derechos y deberes y sitúan la relación en un plano profesional. Sin embargo la negociación es un proceso continuo, lo que supone tener "conciencia de las cuestiones siempre activa y vigilante, así como el mayor número posible de formas de asegurar una acción prudente (Walker,1989). Por ello y ya en el campo concreto del asesoramiento Pipes (1981) destaca la posibilidad de renegociar el contrato, que tiene que incluir: el problema, los procedimientos utilizados, las acciones, el tiempo, el papel del asesor, el espacio del asesor, los momentos en que se podrá disponer de él, el momento de los encuentros, la recepción de informes y la confidencialidad. Todos ellos "problemas vivos que deben examinarse en cada caso y con todo cuidado" (Walker,1989 p.46), incluida la decisión de a qué niveles de la organización es necesario negociar un contrato (Alpert,1982).

Con relación a aspectos similares pero en el ámbito del cambio educativo, Elliot (1989) destaca que no se trata de la búsqueda del consenso sino de un proceso negociado democráticamente. En esta línea MacDonald ⁵⁷ opone al consenso el acuerdo, como un modo de

asegurar la consideración de los puntos de vista de los grupos minoritarios.

Como una acción distinta a la negociación se plantea la acción de dar control a los participantes. Esto supone reconocer "el derecho a que les pertenezcan los hechos de sus propias vidas" y se concreta asegurando modos de acceso a los datos, tiempo para considerarlos y un contexto en que juzgar el uso de sus datos, es decir, cómo y en que términos los datos serán usados (Simons,1977 p.30). Aspectos interesantes también en la relación de asesoramiento y que llevan a plantear explícitamente asuntos que regulan la propiedad de la investigación que acompaña ciertos procesos de asesoramiento (Someck,1991) o la propiedad del propio desarrollo de la acción de asesoramiento (McKenna,1991). En último término estos asuntos obligan a plantearse la dimensión ética de la labor de asesoramiento, en tanto que exigen contestar (y responder en la práctica) quién es el cliente y cuál es su papel (Gallessich & Davis,1981) y examinar los límites de libertad de pensamiento y acción que tienen los participantes (Snell,1988).

Cada una de estas tres claves está presente en el ámbito del Trabajo Social. Ya se ha explicitado en el caso de las ideas de ayuda y apoyo. Con respecto a la intención de cambio está presente tanto en las orientaciones centradas en el sujeto como en las centradas en los grupos comunitarios (Twelvetrees,1991), ya busquen un cambio para la reproducción o para la transformación de las condiciones sociales (Ander-Egg,1985). La responsabilidad de los participantes constituye un requisito manejado por las opciones más comprometidas (Ander-Egg,1990).

4. La labor de asesoramiento desde la Acción Comunitaria

La toma de postura respecto de las tres claves revisadas da lugar a una serie de enfoques y modelos de asesoramiento. West & Idol

(1987) hacen un análisis comparativo de varios de ellos, que incluye un espectro de posiciones entre modelos de corte directivo como el conductual o el de entrenamiento y otros no directivos como el colaborativo. Tal estudio pone en evidencia la preponderancia de los enfoques no directivos y de proceso (Escudero,1992)⁵⁸, es decir, aquellos que otorgan o permiten un grado de apropiación del proceso de asesoramiento considerable por parte de los participantes. Bajo nuestro punto de vista, el asesoramiento comunitario trasciende la dimensión de directividad/no directividad, porque sobre la base del ejercicio de ésta última se busca potenciar la capacidad de los sujetos para influir en sus vidas y en su entorno.

Como ya se ha advertido, la identidad de la labor de asesoramiento se ha apoyado en claves que conectan con el campo del Trabajo Social. Dentro de este ámbito hemos elegido la aproximación comunitaria por la virtualidad que, a nuestro juicio, tiene para el asesoramiento en la enseñanza. Vamos a examinar sus notas distintivas y luego expondremos las razones que justifican tal relevancia.

Hemos utilizado la denominación "acción comunitaria" ⁵⁹ para tener libertad de incluir aquellas orientaciones que dentro de esta opción consideramos valiosas, ya se trate de Desarrollo Comunitario, Organización de la Comunidad o estrategias apadrinadas por la Psicología Comunitaria ⁶⁰. No obstante la línea que marca la pauta más decisivamente es el Desarrollo Comunitario ⁶¹.

El Desarrollo Comunitario es "una técnica social de promoción del hombre y de movilización de recursos humanos e institucionales mediante la participación activa y democrática de la población, en el estudio, planeamiento y ejecución de programas a nivel de comunidades de base, destinados a mejorar sus niveles de vida cambiando las situaciones que son próximas a las comunidades locales..... no es tanto una acción sobre la comunidad, cuanto una acción de la comunidad; se trata

de esfuerzos y acciones de base organizada con iniciativa y dirección de esas mismas bases, aunque para su despegue hayan necesitado una acción exterior. ... se trata de una metodología de trabajo desde la base que actúa fundamentalmente a nivel psico-social, mediante un proceso educativo que desenvuelve virtualidades latentes y desarrolla potencialidades en individuos, grupos y comunidades, para mejorar sus condiciones de existencia" (Ander-Egg,1990 p.69-70). Twelvetrees (1991) considera que es la forma de trabajo más característica de la intervención en la comunidad y supone la promoción de autoayuda, la creación y uso de sus propios recursos y la aplicación de métodos consensuados de resolución de problemas.

La acción comunitaria en cuanto que incide en escenarios sociales implica una acción social (Ander-Egg,1985), cuyas repercusiones en el mantenimiento o transformación de lo existente están sujetas a las claves ideológicas desde las cuales se conciben y desarrollan los programas de acción comunitaria (Ander-Egg,1990). Para Ander-Egg (1990 p.73), dentro del desarrollo comunitario se aprecian tres tendencias: conservadora que pretende integrar a las personas para el funcionamiento armonioso del sistema, reformista-desarrollista, con la finalidad de mejorar el orden social y revolucionaria-socialista, que busca "transformar el orden social mediante un proceso de creación de poder popular".

El desarrollo comunitario pone en práctica un *modus operandi* específico que incluye cuatro elementos básicos: estudio, investigación, diagnóstico; programación; ejecución y evaluación, en los que se contemplan tácticas para asegurar la participación popular como participación y diálogo, delegación y descentralización, organización de la comunidad, participación de líderes locales, etc. (Ander-Egg,1990)⁶². La noción de participación popular es en general admitida en todas las opciones de acción comunitaria, donde surgen discrepancias es en su puesta en práctica. Para Ander-Egg (1990) la participación popular debe

entenderse con respecto a una acción de la comunidad y no sobre la comunidad. Con otras palabras, los participantes deben tomar decisiones y responder de la elección final.

Una revisión de algunas de las orientaciones que se dan dentro de esta opción principal nos ha llevado a extraer tres dimensiones que, a nuestro juicio, reflejan la distintividad de la aproximación comunitaria. Son las siguientes:

La creación de comunidad

La noción de recursos

La dotación de poder a los participantes

4.1. La creación de comunidad

La comunidad como "mundo perdido" aparece en el discurso social, en el discurso educativo y en el discurso psicológico. Popkewitz (1988) recoge testimonios procedentes tanto de la crítica política como de la crítica educativa sobre la incidencia de la burocratización de la vida y la profesionalización de las esferas privada y pública en el individualismo, la alienación y la despersonalización. La alternativa supone "una búsqueda renovada de formas de vida colectiva, de participación política y de orden moral" (Popkewitz, 1988 p.125). Sánchez Vidal (1991), en el ámbito psicológico, considera como una de las fuentes de aparición del movimiento comunitario el problema social de desintegración social y la degradación gradual de la función y el sentido de las comunidades y grupos sociales intermedios y primarios (familia, vecindario, comunidad local, redes religiosas,...). Consecuencia de ello son: el individualismo extremo, el desarraigo y el desamparo vital y social, la anonimidad, la soledad y la anomia, la alienación y la ausencia de sentimientos de reciprocidad, mutualidad y pertenencia social. Desde el

punto de vista psicológico se habla de pérdida de lo que Sarason llama sentido psicológico de comunidad "sentimiento de que uno es parte de una red de relaciones de apoyo mutuo en que se podría confiar y como resultado de lo cual no se experimentarían sentimientos permanentes que lo impulsan a actuar o a adoptar un estilo de vida que enmascara la ansiedad y predispone a una angustia posterior más destructiva" (Sánchez Vidal,1991 p.44). Y en contrapartida satisface necesidades como la intimidad, la diversidad, la pertenencia y la utilidad como ser humano.

Para Popkewitz (1988) se manejan dos ideas de comunidad. Una apoyada en la investigación simbólica con tendencia liberal viene a reforzar la creencia en comunidad, el carácter sagrado de individuo y la capacidad de las personas para guiar su propio destino. Esta tendencia hace más hincapié en la idea de consenso simbólico y considera la conciencia social como determinante de la acción social. La otra tendencia se sustenta en la idea de conflicto, sitúa la comunidad en el ámbito más amplio de las macroestructuras y relaciones sociales y considera el asunto de las formas de dominación que crean los sistemas jerárquicos, el estatus y el poder implícitos ⁶³. Las implicaciones de ambas pueden ser de utilidad para configurar el alcance del sentido de comunidad.

Resulta problemático decidirse por una definición de comunidad dada la variedad de opciones desde las que se ha considerado el término. No obstante se advierte la recurrencia de tres elementos: localidad compartida, relaciones o lazos comunes e interacción social (Sánchez Vidal,1991).

Estos tres elementos aparecen en las definiciones de Ander-Egg (1990 p.45): "La comunidad es una agrupación organizada de personas que se perciben como unidad social, cuyos miembros participan de algún rasgo, interés, elemento, objetivos o función común, con conciencia de pertenencia, situados en una determinada área geográfica en la cual la

pluralidad de personas interacciona más intensamente entre sí que en otro contexto" y de Cook (en Marchioni,1989 p.69) "población agregada que vive en un territorio contiguo, integrada por experiencias del pasado, que posee un número de servicios básicos, consciente de su unidad, capaz de actuar para afrontar crisis que se repiten en su interior".

La idea de comunidad supone que las relaciones establecidas son el resultado de una voluntad natural y serían un bien en sí mismas⁶⁴. Una orientación más reciente equipara comunidad con comunidad de intereses y lo aplica a la creación de grupos con preocupaciones comunes, por ejemplo discapacitados, mujeres, grupos étnicos (Willmott, 1989 en Twelvetrees,1991).

Dada la situación actual, esbozada anteriormente, la comunidad no puede considerarse un apriori, "sino un proceso de construcción y su producto" (Kisnerman et al,1986 p.35). A este planteamiento responden básicamente la mayoría de las estrategias de intervención comunitaria provengan del Trabajo Social en general o de la Psicología Comunitaria. Así el desarrollo de sentimientos comunitarios implica la convivencia en un espacio para compartir además de éste, usos, intereses, necesidades, determinados valores, obligaciones y responsabilidades (Kisnerman et al,1986). En cierto sentido supondría también retomar el concepto de vecindad (Keller 1975 en Kisnerman et al,1986) y romper con la idea de autosuficiencia que hace que las relaciones entre los vecinos disminuyan en fuerza e importancia.

En definitiva, no se trataría de dar por supuesta la existencia de comunidad sino de crearla o de desarrollar ese sentido a través de determinadas estrategias de actuación. El sentido de comunidad actúa como "un catalizador para la participación en las diversas modalidades de transformación comunitaria del entorno urbano (desarrollo comunitario, construcción de comunidad y organización comunitaria), a

través de su influencia en los tres componentes psicosociales básicos de esa participación: percepción del entorno, relaciones sociales de la persona y percepción del control y dotación de poder en la propia comunidad" (Chavis & Wandersman,1990 en Sánchez Vidal, 1991 p.46).

Tanto en la literatura sociológica como psicosocial hay coincidencia al determinar las condiciones que deben darse para el desarrollo del sentido de comunidad: una historia común, compartir experiencias comunes, desarrollar relaciones emocionales entre las personas y, por último, establecer una pertenencia al grupo que suponga el reconocimiento de una identidad y destino comunes para los miembros del grupo (Sánchez Vidal,1991).

Desde el campo de la acción comunitaria cabría añadir que se trataría de crear una identidad colectiva instaurando "nuevos lugares para la intersubjetividad, buscando y construyendo, en acción compartida, con aquellos que han tenido una experiencia análoga a la suya" (Bueno Abad,1990).

4.2. Los recursos de la comunidad

La alusión a recursos puede tener connotaciones instrumentales y resonancias empresariales. Sin embargo tal y como se plantea en la acción comunitaria tiene más que ver con el descubrimiento de bienes de la propia comunidad que pueden contribuir a su desarrollo. En este sentido hay que considerar que supone desenvolvimiento de procesos idiosincrásicos y autónomos a la manera en que se propone en el desarrollo endógeno (Carnoy, 1977). Es decir procesos en los que se prima el desarrollo interno en vez de la aportación externa. Aunque no se descarta, por el contrario se recurre a la colaboración con agentes comunitarios.

Al mismo tiempo la idea de recurso se aplica a todos los

elementos que pueden intervenir en la construcción y enriquecimiento de la comunidad. Entre ellos ocupan un lugar privilegiado los seres humanos, tanto los participantes como los agentes de apoyo.

Puede considerarse recurso toda la población real o potencialmente apta para la ejecución de programas o proyectos dirigidos a elevar la calidad de vida de esa misma población, sea ya cualificada o susceptible de serlo y especialmente cualquier sujeto cuando tiene conciencia de identidad comunitaria, ya que entonces está en condiciones de prestar su cooperación y solidaridad (Kisnerman et al,1986). Considerar a las personas como recursos implica mejorar la capacidad creativa de éstas, para resolver su propia problemática (Kisnerman et al,1986 p.32). A su vez, considerar al asesor como recurso implica examinar la utilidad de sus destrezas, teorías y técnicas en función del contexto de asesoramiento (O'Neill & Trickett,1982).

Los recursos incluyen las destrezas locales, el desarrollo comunitario y la habilidad de los ambientes sociales para enriquecer las vidas de las gentes. En este sentido una meta esencial del asesoramiento comunitario sería la dirección, conservación y desarrollo de recursos de la comunidad (O'Neill & Trickett,1982). El contexto es otro recurso no sólo para la comunidad sino también para el asesoramiento. Su consideración implica un examen del lugar, las tradiciones, la naturaleza de los problemas encarados por el grupo, los obstáculos y oportunidades del ambiente, la historia, etc.

Cómo se aprecia la idea de recurso subyace en los planteamientos de formación del profesor y de cambio educativo que sostienen una concepción de desarrollo frente a la de déficit.

La idea de recurso enlaza con dos asuntos. El primero

relacionado con la promoción o capacitación de los asesorados tiene que ver con el dominio de las situaciones y la dotación de poder, cuestión que se abordará en el próximo epígrafe. El segundo tema hace referencia a la percepción de su entorno y su situación dentro de éste, concientización en palabras de Freire (1980) y, por tanto, al desvelamiento de necesidades.

Para Kisnerman et al (1986) la idea de recurso es inseparable de la de necesidad⁶⁵. Su unión se debe a la demanda que suscita la necesidad y la satisfacción que puede desprenderse de la utilización de un recurso pensado para mitigarla. En este sentido el equilibrio entre ambos es casi siempre inestable "ya que no todas las necesidades individuales, grupales y comunitarias disponen del recurso para satisfacerlas debidamente" (Towle,1977 en Kisnerman et al,1986). Una distinción interesante surge de diferenciar necesidades sentidas de necesidades reales. La primeras no siempre adecuadas a los deseos de los sujetos y la comunidad, en cuyo caso descubrir qué es exactamente lo que quieren supone un proceso arduo de indagación (Kisnerman et al,1986) en él que no se puede perder de vista la perspectiva del asesorado. Esta distancia entre necesidades sentidas y reales se apoya en la tendencia a interpretar los sucesos y cuestiones conformándolo al consenso del grupo y en función de modelos ideales (O'Neill & Trickett, 1982). Como menciona Scaron de Quintero (1976 en Kisnerman et al,1986 p.127) "las carencias están incorporadas al modus vivendi de un sector de la población, a quiénes les es difícil reconocerlas y expresarlas". De este dilema arranca la principal paradoja de la acción comunitaria "sólo se puede trabajar si los miembros de la comunidad tienen la responsabilidad principal para que la acción tenga lugar pero lo que los miembros de la comunidad quieren hacer es, con frecuencia, muy diferente de lo que los trabajadores comunitarios piensan que deberían hacer" (Twelvetrees,1991 p.14). Cuestión en cierto modo resuelta si consideramos el espacio de responsabilidad que asumen los asesorados.

¿Qué necesidades suelen tener los profesores? Day (1990) señala las siguientes:

- afiliación, sentido de pertenencia a un grupo
- logro, sentido de conseguir algo en lo que se está haciendo
- apreciación, sentido de ser apreciado por lo que uno hace
- influencia, sentido de ejercer influencia sobre lo que sucede dentro de los escenarios de trabajo
- propiedad, sentido de implicación en el proceso de desarrollo del curriculum

Como se ha visto y se verá a continuación todas ellas refuerzan la virtualidad del asesoramiento comunitario como opción estratégica.

4.3.La dotación de poder a los participantes

El modo tradicional de desenvolverse la enseñanza sitúa a los profesores con frecuencia en posiciones pasivas que restringen su ámbito de decisión a la clase (Hoyle,1986) e impiden los contactos regulares con una gama amplia de educadores (Morrison, et al,1977 en Day,1990). Tales situaciones impiden la satisfacción de las necesidades mencionadas anteriormente. Como solución se plantean tácticas que aseguren la participación y la propiedad, por un lado y, por otro, el autoapoyo y la confrontación de problemas entre iguales (Day,1990). En estas tácticas que, con variaciones, se plantean aumentar los canales de comunicación y los espacios de decisión y relación subyace la idea de dotar de poder a los participantes: ayudar a las personas a cultivar poder que puedan usar libremente de cualquier modo y hacia cualquier aspiración que ellas determinen (Snell,1988).

La dotación de poder, fortalecimiento o potenciación (Rappaport 1981 y 1987 en Sánchez Vidal, 1991) es una noción aplicable tanto a sujetos como organizaciones o comunidades que designa una cualidad esencial de la relación interactiva entre su entorno comunitario y la persona. "Es un proceso o mecanismo a través del cual, personas, organizaciones o comunidades adquieren control o dominio sobre los asuntos o temas de interés que le son propios" (Sánchez Vidal, 1991 p.160). En sentido dinámico también se asigna al proceso de adquisición de esa capacidad de dominio o control. Presenta dos dimensiones:

- a) La capacidad individual de determinación sobre su propia vida (autodeterminación personal).
- b) La posibilidad de participación democrática en la vida de la comunidad a que uno pertenece a través de estructuras sociales como escuelas, vecindarios, y otras organizaciones voluntarias (determinación o participación social).

En este proceso juegan un papel esencial aquellas estructuras sociales intermedias (vecindario, familia, asociaciones voluntarias, etc.), en nuestro caso asociaciones de profesores y la propia escuela, que se sitúan entre la vida privada de las personas y las mega-instituciones despersonalizadas de la vida pública (Berger & Neuhaus, 1977 en Sánchez Vidal, 1991). Dichas estructuras actuarían de puente facilitando la participación de los enseñantes en la política educativa de la sociedad. Esta debería favorecer la aparición de estos canales intermedios dejando de controlar esas estructuras sociales intermedias, para, al contrario, protegerlas, apoyarlas y fomentarlas.

Esta orientación está muy próxima a la que respaldan autores iberoamericanos como Ander-Egg, Freire, etc, ya que auna dimensiones estrictamente personales con dimensiones socio-políticas. Se refieren a tales estrategias con términos como emancipación, promo-

ción, a nuestro juicios, muy conectados con él de dotación de poder.

Kisnerman et al (1986 p.67 y 69) definen la idea de promoción, "movimiento hacia delante", como "proceso de estimular a los pobladores de un espacio para que se transformen en vecinos, que como tales tomen conciencia de sus problemas colectivos, conozcan sus recursos, aptitudes y capacidades para afrontar esos problemas, elaboren un plan de acción y logren la comunidad que desean" o también como "proceso de capacitación democrática, en el cual... se desarrolla conciencia de sus cualidades, potencialidades y posibilidades para asumir la responsabilidad de su propio desarrollo". Para Ander-Egg (1985) la promoción del hombre unida a movilización de recursos humanos e institucionales, participación activa y democrática, desarrollo de potencialidades y mejora condiciones de existencia, ayudando a sujetos a manejar sus situaciones. La idea de promoción enlaza con la de participación popular, ya que el nivel de implicación y responsabilidad en el desarrollo de proyectos comunitarios sirve como campo de ejercicio para la dotación de poder a los participantes. De hecho la puesta en práctica de desarrollo comunitario pasa por la creación de organizaciones de base (Ander-Egg,1990).

No hay duda de que, a pesar de las diferentes posturas respecto al alcance político de la estrategia, la esencia de trabajo comunitario es un sistema de valores relacionado con la capacitación, la dotación de poder y la implicación de la comunidad, facilitando el crecimiento de la ayuda mutua, modificando o cambiando el sistema, trabajando en equipo, cooperando entre diferentes departamentos y rompiendo la innecesaria distancia profesional (Twelvetrees,1991).

Esta orientación cobra su sentido más radical cuando se plantea como la construcción de poder cultural y se reivindica su posesión por parte de los oprimidos (Freire,1990). Una situación que puede ser transferida a los enseñantes (Giroux, 1990). Para conseguir poder

cultural hay que legitimar las experiencias que caracterizan la vida de los grupos oprimidos con la intención de que sus protagonistas tengan oportunidad de desplegar activamente su voz y su presencia y obtengan así un contexto de discurso propio, desde él que ejercer el poder en la toma de decisiones y en los cursos de acción (Freire,1990).

En último término cabría considerar que las tres claves del asesoramiento comunitario explicadas, la creación de la comunidad, los recursos de la comunidad y la dotación de poder, contribuyen a la profesionalización del enseñante. Esta posible aportación se pondrá de manifiesto al tratar el punto "6".

5. Estrategias para el asesoramiento comunitario en el ámbito de la enseñanza

Por lo dicho hasta ahora en relación con asesoramiento y acción comunitaria es posible establecer una serie de consideraciones estratégicas con respecto al asesoramiento comunitario en el campo de la enseñanza. Son las siguientes:

a) Se focaliza prioritariamente sobre sujetos, grupos y organizaciones que se presentan como redes emergentes de apoyo.

b) Los propósitos del asesoramiento son:

1.La creación de comunidad

2.La dotación de poder a los asesorados

c) La responsabilidad de la comunidad debe ejercerse a lo largo de todo el proceso de asesoramiento⁶⁶.

d) El agente de apoyo actúa como un igual sin poder

personal ni administrativo sobre los sujetos.

e) Tanto los asesorados como su contexto se consideran los principales recursos para el desarrollo de la comunidad.

d) La acción de asesoramiento debe contribuir a la creación de organizaciones de base o grupos sociales intermedios y al desarrollo de capacidades que ayuden al grupo a manejar mejor las situaciones en que se desenvuelven.

Como ya se ha mencionado la idea que sustenta todo el proceso de asesoramiento comunitario es la de enlace⁶⁷ o, con otras palabras, el establecimiento de vínculos entre el agente de apoyo y el escenario, entre los sujetos que configuran la comunidad, los grupos comunitarios entre sí y éstos con grupos ubicados en un escenario comunitario más amplio.

Tanto las consideraciones mencionadas al inicio del epígrafe como la impronta del establecimiento de vínculos vienen a configurar un modo de actuación encaminado hacia el establecimiento de relaciones simétricas de ayuda y de apoyo entre los asesorados sobre la base de redes potenciales de interacción (O'Neill & Loomes,1982), que haga posible la creación de entidades sociales intermedias. Vamos a examinar las implicaciones de tal opción.

Apoyo y ayuda constituyen dos aproximaciones muy relacionadas e influenciadas ambas por el tipo de relaciones que se dan entre los participantes. Se han realizado indagaciones sobre todo en el ámbito de la Salud Mental sobre las diferencias que se dan entre relaciones de ayuda asimétrica basada en transferencias técnicas de ayudadores a ayudados y relaciones simétricas de ayuda mutua y apoyo social (Sánchez Vidal,1991). Las relaciones de simetría y reciprocidad se sustentan en las teorías psicosociales de la equidad y la atribución. Con

respecto a la primera, un sujeto "... tendería a rechazar el tipo de relación asimétrica en que sienta que no puede devolver la ayuda que recibe" y en relación con la segunda, "...las atribuciones realizadas en este tipo de relaciones tenderán a ser internas, al verse los sujetos como agentes activos -y potentes o capaces- del cambio producido, no como receptores de él, como sucede en las relaciones asimétricas profesionales típicas" (Sánchez Vidal,1991 p.157-158). El principio que subyace a la reciprocidad y la mutualidad es el "principio terapéutico del ayudador" (Riessman,1965 en Sánchez Vidal,1991). Según este principio ayudar a otros es en sí mismo terapéutico para el propio ayudador, de manera que la mejor forma de ayudarse a uno mismo no es recibiendo ayuda sin ninguna obligación a cambio (caridad), recibéndola de un profesional, sino ayudando a los demás. "Es decir, uno se ayuda a sí mismo ayudando a los demás y, viceversa, para ser ayudado (o recibir algo de los otros) hay que estar dispuesto a darlo uno mismo a los demás" (Sánchez Vidal,1991 p.472).

Vamos a ver cómo se concretan en la acción estos principios, examinando las estrategias de ayuda mutua y apoyo social, con la intención de hacerlas aplicables a la relación entre enseñantes y tácticas a emplear en la labor de asesoramiento.

5.1. La ayuda mutua⁶⁸

La ayuda mutua es una forma de ayuda social que se apoya en intercambios recíprocos e igualitarios de apoyo y ayuda. Supone una opción completamente comunitaria porque es autogestionada, la ayuda y el cambio se producen desde abajo, refleja el enfoque positivo de recursos de un colectivo social frente al negativo de déficit y constituye un ejemplo de la potencialidad de las relaciones simétricas en procesos de cambio.

Los grupos de ayuda mutua se caracterizan por (Katz &

Bender,1976 en Sánchez Vidal,1991):

1. Estructuras grupales voluntarias y pequeñas, formadas generalmente por iguales que buscan alcanzar un objetivo específico.
2. La unión responde a la aspiración de satisfacer una necesidad común, superar un obstáculo o problema que perturba seriamente la vida⁶⁹ y conseguir cambios sociales o personales deseados.
3. Los miembros del grupo consideran que sus problemas no pueden ser resueltos a través de las instituciones sociales existentes.
4. Se promueven las interacciones cara a cara y la asunción de responsabilidad por parte de los miembros.
5. Están frecuentemente orientados hacia una causa y fomentan una ideología y unos valores que permiten a los miembros alcanzar un sentido de identidad social más profundo.

Los elementos que explican el sentido y forma de funcionamiento de los grupos de ayuda mutua son (Sánchez Vidal,1991):

1. Mutualidad y reciprocidad, que se concretan en "intercambios igualitarios" entre "personas mutuamente interdependientes. Son igualitarios tanto porque se dan entre sujetos iguales o de estatus coordinado como porque se intercambia lo mismo, por ejemplo información, consejo, apoyo emocional, etc. Además existe tanto la expectativa de ser correspondido en la ayuda como la exigencia de devolver o dar ayuda. "La solución ideal para hacer realizables y maximizar las posibilidades de intercambios mutuos consistiría en crear un entorno o situación que facilite (e induzca) un cambio continuo de los roles complementarios de dar y recibir" (Sánchez Vidal,1991 p.473).

2. Experiencia común de los miembros, de modo que todos los miembros han pasado por el mismo problema o experiencia y esta situación se convierte en criterio de pertenencia al grupo. El conocimiento de los participantes no descansa principalmente en conocimiento adquiridos sino en la vivencia de situaciones.

3. Compromiso individual de cambio, es decir de implicarse en el grupo y actuar como modelo para los otros.

4. Autogobierno del grupo, que se concreta en autorresponsabilidad de los propios miembros y autogestión en las decisiones que atañen al programa y la actuación del grupo.

5. Control social del grupo, que actúa como grupo de referencia con carácter normativo, facilitando el cambio del sujeto a través de la conformidad con las normas y modos de actuar del grupo.

6. Importancia de la acción para el cambio de los miembros, no sólo se trata de compartir modos de pensar sino de actuar para alcanzar las aspiraciones comunes, lo que permite verificar existencialmente la validez de las ideas compartidas y la competencia individual frente al problema.

Como se aprecia esta opción es susceptible de ser aplicada al campo de la enseñanza. Por ejemplo puede encontrarse cierta similitud con los grupos o movimientos de renovación pedagógica.

5.2. El apoyo profesional

Como ya se ha mencionado el apoyo social se propone asegurar el desarrollo de la persona involucrándole en un entramado de relaciones interpersonales sostenidas por redes de apoyo social. También se

han señalado los aspectos que incluía el apoyo social. A nuestro juicio tanto la noción de apoyo social como dichos elementos son transferibles al ámbito del asesoramiento en la enseñanza. Así se podría hablar de apoyo profesional entendiendo que la red de relaciones interpersonales tiene lugar entre sujetos que comparten intereses profesionales. De hecho tanto la noción de enlace que subyace a este planteamiento como la más explícita de red se han utilizado con profusión en toda la literatura sobre asesoramiento.

Fundamentalmente se construirían sobre redes emergentes de interacción, es decir sobre sujetos con enlaces potenciales en función de intereses o problemas compartidos (O'Neill & Loomes,1982). Con respecto a los aspectos que cubrirían las redes de apoyo profesional pueden señalarse los siguientes:

- Apoyo derivado de compartir pensamientos, emociones y experiencias
- Información y consejo
- Ayuda material
- Contactos sociales positivos
- Apoyo afectivo y emocional

Esta serie de dimensiones pensadas inicialmente en el plano del desarrollo sociopersonal tienen clara traducción en el ámbito de la práctica profesional del apoyo. Por ejemplo tanto la primera como la última se han considerado en procesos de asesoramiento desde el punto de vista de compartir significado (Easen,1991) y los tres restantes son funciones que asume explícitamente el apoyo externo (van Velzen et al,1985).

La consideración de estos aspectos mediante el apoyo implica asumir que las redes desarrollan unas determinadas funciones. El estudio de Caplan (1976) que toma como modelo de sistema de apoyo la familia ha sido utilizado como base para configurar las funciones del apoyo. Basándose en éste Sánchez Vidal (1991) ha hecho una adaptación de la nueve funciones originales, aplicándola al desarrollo de la identidad personal y social en los grupos de ayuda mutua. Dado que la identidad profesional interactúa con la identidad socio personal parece oportuno incluir dicha aportación y hacer las adaptaciones oportunas desde nuestro campo de estudio.

El mencionado autor recoge cinco funciones:

1. Suministro de información sobre el mundo y sobre la vida personal y de evaluación y orientación sobre la propia persona
2. Socialización, con respecto a la transmisión de cultura y valores y actuando como grupo de referencia y control
3. Ayuda en la resolución de problemas, afrontamiento de crisis y ayuda material
4. Fuente de validación de la identidad social
5. Ayuda afectiva, en la doble dimensión de apoyo al dominio y control emocional en situaciones de crisis o problemas a largo plazo y servir como santuario protector en momentos difíciles.

Si se sustituye los adjetivos personal y social por profesional cabe transferir el conjunto de ellas al apoyo en la enseñanza. Como resultado de tal traducción se observa que el apoyo profesional refuerza las claves del asesoramiento comunitario y contribuye a satisfacer las necesidades de afiliación, apreciación, logro, etc. de los enseñantes.

El insertar el apoyo en estructuras organizativas formales supone tener en consideración cuestiones como el tamaño y la organización, el tipo de relación que sustenta los enlaces de la red (familiares, económicos, educativos, profesional) y la naturaleza de las interacciones que se dan (apoyo emocional, información, etc) (Sánchez Vidal,1991). Junto a estos aspectos más objetivos habría que incluir asuntos claramente subjetivos en relación con las actitudes y sentimientos de la gente en el contexto social y ecológico en el que se ofrece la ayuda, el nivel de intensidad y el período de tiempo, la naturaleza de la relación y las implicaciones del rol (Davies,1977).

6.Pertinencia del enfoque propuesto

Cabría plantearse hasta que punto la orientación examinada, el asesoramiento comunitario, responde a la situación de la enseñanza y de los enseñantes.

El análisis puede hacerse a dos niveles por un lado lo que caracteriza la enseñanza y la vida del enseñante en la escuela, por otro, lo que podríamos llamar la crisis de identidad que sufren los profesores.

Las características ideales de la escuela no parecen coincidir con la situación real. La cultura escolar se presenta como contradictoria, ya que la imagen pública de coordinación y consenso no está respaldada por la realidad, como muestran las investigaciones (Escudero,1986 p.197):

- "respeta y cultiva un alto sentido de la individualidad, de la intimidad y de la privatización personal"

- "cultiva poco el trabajo conjunto, la crítica y el contacto profesional productivo, la responsabilidad colectiva, los planes conjuntos y los espacios para la conservación colectiva"

- "configura un espacio social repleto de grupos heterogéneos, con sus ideologías e intereses en conflicto".

Una revisión de las imágenes organizativas de escuela desde las perspectivas interpretativa y crítica muestra un retrato de los centros educativos propicio para la acción comunitaria. Seguimos a González (1990) en la caracterización de las perspectivas mencionadas. Dentro de la orientación interpretativa resulta interesante para nuestros propósitos hablar de dos asuntos. Uno, se refiere a la inadecuación de los mecanismos estructurales y las reglas formales para aprehender la "articulación débil" de la escuela y, concretamente para clarificar la ambigüedad tanto en la metas como en las estrategias: "Más bien en este contexto se hace necesaria una coordinación horizontal basada en la clarificación, diálogo, reflexión conjunta acerca de qué acciones se van a realizar, cómo se están desarrollando, qué consecuencias se derivan de las mismas y que modificaciones habría que ir introduciendo, etc." (González,1990 p.37). Otro es el concepto de celularismo. Es decir, la tendencia que manifiestan los enseñantes a trabajar en células incomunicadas, donde a salvo de la impredecibilidad exterior desarrollan una labor marcada por la autonomía, la privacidad , el individualismo y el aislamiento. Todos ellos impiden la interacción profesional y el trabajo colaborativo.

La perspectiva política pone en evidencia que la vida en la escuela está marcada por el conflicto que surge de los intereses divergentes de los miembros de la organización por controlar los recursos y definir la escuela y las relaciones de dominio y resistencia, como canales para mantener y oponerse al control respectivamente (Ball,1989). Tales transacciones se realiza en un clima de influencia latente, en el que "... deberíamos esperar que los intereses y problemas no se relaten con claridad, que los temas abiertos de debate puedan oscurecerse o representar otros asuntos encubiertos" (Ball 1990 p.142).

En este marco tiene sentido la consideración de la mencionada

autora "... el análisis crítico de la escuela cobra su verdadero sentido en un marco de acción, con vistas a que los miembros de la organización comprendan y se hagan conscientes de la estructura profunda y, de ese modo, puedan liberarse de las perspectivas en las que están atrapados y puedan explorar otros modos de pensar y actuar en la escuela (González, 1990 p.42).

Con respecto a las condiciones de trabajo de los profesores, parece unánime la creencia en la crisis⁷⁰ de desprofesionalización del enseñante. Cole (1987) ha hablado de la existencia de dos tipos de crisis, de legitimación y de motivación, que padecen los enseñantes en la actualidad y que están íntimamente ligadas. La crisis de legitimación de la escuela procede del desgaste de ésta para asumir las nuevas exigencias del sistema de producción y de las demandas de empleo; socava la relación de necesidad que sustenta la interacción enseñante/estudiante, al tiempo que pone al descubierto el mito del supuesto control del futuro laboral de los alumnos. La crisis de motivación personal afecta tanto a las recompensas intrínsecas, fundamentalmente de orden psíquico y derivadas del mantenimiento de relaciones positivas con los alumnos y colegas, de la prestación de un servicio beneficioso para la comunidad y del orgullo profesional; como a los incentivos externos: retribución, estatus, seguridad, etc. Un panorama que debe considerarse al plantearse opciones de futuro para el profesor (Medina & Domínguez, 1989).

Ambas modalidades de recompensas están amenazadas por la crisis de legitimación, de modo que su poder como mecanismos de compensación de la labor del profesor está decreciendo (Cole, 1987). Las consecuencias repercuten en la autopercepción docente y, en último término, amenazan la salud mental de los enseñantes. En consecuencia, por lo que hemos examinado en epígrafes anteriores, tanto la capacidad de autodeterminación como la de determinación social se verán afectadas, con la consiguiente pérdida de poder personal y profesional.

Desde un planteamiento radical ha sido caracterizada como de proletarización y se han planteado mecanismos de superación de tal estado que pasan por la identificación de las formas de poder que constriñen el desarrollo del enseñante y por la reivindicación de su poder cultural (Giroux,1990).

Un asunto estructural de la labor del profesor nos interesa revisar. Ranjard (1988) sostiene que la enseñanza es una profesión estructuralmente infantilizante. Utilizando la analogía de la doble vida del niño: "una real, en la que es impotente para cambiar las cosas, las cuales se deciden por otros y son impuestas "por los mayores", y la imaginaria, donde es omnipotente" (Ranjard,1988 p.73) argumenta que el enseñante se encuentra en una situación especial, en la que se combina "un poder absoluto sobre las clases que imparte y sobre los alumnos, con un no poder no absoluto sobre la enseñanza y el aprendizaje. Así los profesores no tienen que asumir las consecuencias de sus actos profesionales ni en el plano individual ni en el colectivo. Como individuos no responden de actos perjudiciales ni de contravenir normas, y como colectivo carecen de poder dentro de la profesión para "que tuviesen posibilidad de no hacer lo que hacen o hacerlo de otra manera, a fin de que sus actos fueran libres y deliberados, el resultado de una elección y de una decisión" (Ranjard, 1988 p.69).

Las orientaciones propuesta para paliar esté estado de la enseñanza van en una línea cercana a la acción comunitaria.

En primer lugar, se pone el acento en organizar la acción a nivel de la escuela, superando la perspectiva centrada en los individuos. Tal tendencia, como ya ha sido expresada es sugerida desde el desarrollo del curriculum (Stenhouse,1984 - Marsh et al,1990), el cambio educativo (Holly & Southworth,1989) y la formación (Easen,1985 - Hewton,1988). En algunas orientaciones, como la investigación acción se llega a propugnar intencionadamente la creación de comunidades reflexivas

(Elliot,1986 - Carr y Kemmis,1988, Kemmis y MacTaggart,1988).

En segundo lugar, se aboga por el establecimiento de relaciones profesionales basadas en la colaboración (Lieberman,1986,1988). Lo que supone establecer relaciones colegiadas y cauces para la colegialidad y el apoyo (Little,1990) (LaPlant, 1986). Así, Lieberman & Little (1990) hablan de la necesidad de "construir una cultura de apoyo a la indagación del profesor" y entre los requisitos esenciales incluyen, junto a la colegialidad, las redes, colaboraciones y coaliciones de enseñantes. Estos últimos pueden adoptar patrones formales o informales y se caracterizan por ser grupos en los que la gente se une en función de un propósito común, proporcionan intercambio de información y apoyo psicológico, son voluntarios y se apoyan en la participación igualitaria de sus miembros. Como se aprecia, características muy similares a las mencionadas al hablar de las estrategias de asesoramiento comunitario propuestas. Además las llamadas a la profesionalización, en último término, pueden concebirse como procesos de dotación de poder a los enseñantes.

Hasta aquí la caracterización de la identidad de la labor de asesoramiento, en los siguientes epígrafes se tratará el asunto del rol de agente de apoyo.

Notas Finales

1. En esta tarea hemos contado con el punto de referencia de algunos estudios, pioneros en este campo, realizados en nuestro país y, de manera especial, con las reflexiones de todas aquellas personas que, implicadas a muy diferentes niveles, desde prácticos hasta universitarios, han tenido la amabilidad de ofrecernos.

2. Tomadas de The Oxford English Dictionary (1978). Oxford University Press., hemos seleccionado las siguientes acepciones:

.- Advise: v.

- To look at, view, observe, consider watch
- To look at mentally, to consider,, think of
- To take thought, consider, reflect, ponder, deliberate
- To consider in company , to hold a consultation, to take

counsel

- To offer counsel, , as one of a consulting body; to give advice
- To give counsel to, to counsel

.- Consult: v.

- To take counsel together, deliberate, confer, also said of a person deleberating with himself
- To take counsel with, to seek advice from
- To ask advice of, seek counsel from, to have recourse to for instruction, guidance or professional advice.

3. En el Oxford English Dictionary (1978) aparecen definidos del siguiente modo:

.- Consultant

- One who consults

.- Consultation

- A conference in which the parties consult and deliberate; a meeting for deliberation or discussion

.- Consultee

- A person consulted
- .- Consultor
 - A member of a consultory body; an official counsellor or adviser
- .- Adviser
 - One who advises or counsels
- .- Advisory
 - Giving or tending to give advice

Aunque hemos visto utilizada la palabra consultancy, no aparece considerada en este diccionario

4. Tal denominación es utilizada por de Caluwe, Marx, y Petri (1988), Miles, Saxl y Lieberman (1988) y Louis (1981).

5. Ver para el supervisor como agente de cambio, por ejemplo Cunningham (1969). Para el profesor como agente de cambio, ver por ejemplo Smith et al (1986) .

6. Ver por ejemplo Glickman (1985) o Harris (1963).

7. La denominación de "external support system" surge en el marco de estudio del Proyecto ISIP (International School Improvement Project) y sirve al propósito de crear un lenguaje común para analizar y comparar las situaciones de mejora escolar en los países participantes en él.

8. Conviene advertir de la desacertada utilización del término asesoramiento en algunas obras de reciente publicación en nuestro país. Así se ha elegido para referirse a una labor de carácter terapéutico en la entrada de "Asesoramiento con ayuda de los medios de comunicación" Husen, T & Postlethwaite, T.N. (1991) Enciclopedia Internacional de la Educación. Vicens Vives - MEC. Y se ha utilizado para denominar labores de orientación vocacional en (1991) Léxicos Ciencias de la Educación. Tecnología de la Educación. Madrid. Santillana. Además aquí se cita como término inglés assessment que significa valoración.

9. Las siglas SEN corresponden al programa Special Education Needs, que, salvando las distancias, puede equipararse con el programa de Integración Escolar de nuestra Administración.

10. La delimitación interno/externo puede aclararse tomando como referencia la definición de apoyo externo de van Velzen (1985): fuera del edificio escolar, excluyendo la asistencia profesor a profesor y de un administrativo o director e incluye unidades como distritos escolares, agencias estatales y provinciales. No obstante, tal distinción varía según los campos de asesoramiento y está en función de las fronteras que se le asignan a la institución que recibe el apoyo.

11. Considerando el sentido dado en Moliner, M. (1984) Diccionario de uso del español. Madrid. Gredos.:

Apoyo:

-Cualquier cosa que está debajo de otra y sobre la que ésta descansa

-Cualquier cosa, argumento, persona, etc., que sostiene, ayuda o da validez a otra

Apoyar:

- Influir para que algo o alguien triunfe o consiga sus propósitos.

- Contribuir a cierta acción o esfuerzo con las posibilidades propias.

Esta acepción cuenta además con la ventaja de no discriminar por razón de género.

12. Por ejemplo, Escudero (en Escudero & Moreno, 1992) traduce "school consultation" por asesoramiento o apoyo escolar.

13. A este respecto Conoley (1981) menciona que si bien algunos autores han considerado supervisión y asesoramiento como tareas que idealmente se excluyen, en la práctica se solapan y, concretamente, están estrechamente unidas en la supervisión de estudiantes de asesoramiento escolar, de manera que el problema es utilizar un modelo de supervisión que sustente una buena técnica de asesoramiento que facilite el aprendizaje del alumno.

14. De hecho, tal emparejamiento puede observarse en la tipología de modelos contextuales de estructuras de apoyo (Louis & Loucks-Horsley, 1989) al analizar la caracterización de estructuras de apoyo y

también al plantear fuentes de influencia (Escudero y Moreno,1992).

15. Las notas características son (Terhart,1987 p.139):

"a) Actualmente ganan en importancia cuantitativa y cualitativa, ya que ofrecen para un número creciente de problemas un número cada vez mayor de instituciones, asesores y asistentes especiales;

b) en ellas la relación entre el fracaso y el éxito es obviamente difícil de controlar en comparación con los centros de producción material (fábricas de automóviles, etc.) y probablemente es muy desfavorable;

c) plantean crecientes exigencias de cara a una preparación científica de los que trabajan en ellos -permaneciendo igual la gran dependencia del éxito profesional respecto a los recursos motivacionales y emocionales del personal-, y

d) se constata una creciente dependencia de regulaciones, prescripciones y vías de comunicación estandarizadas, con exigencias igualmente elevadas -como queda dicho- en el "factor personal".

16. West & Idol (1987) en el análisis de modelos de asesoramiento que hacen incluyen en el ámbito de la organización, a parte del Desarrollo Organizativo, el modelo de relaciones humanas (Argyris,1964; Bennis,1969a, 1969b, 1970; Homans,1950; Lippit,1969) y el modelo de "advocacy". En nuestro trabajo nos hemos centrado en el Desarrollo Organizativo porque a nuestro parecer ha tenido amplia repercusión en el campo de la escuela y, especialmente, en programas de cambio educativo. En cuanto al modelo de "advocacy", si bien su cercanía a la teoría del conflicto, considerada desde la perspectiva de la micropolítica, justificaría su inclusión en este apartado, hemos creído conveniente tratarlo en relación con el Trabajo Social, como ámbito en que se ha aplicado.

17. IDP (Institutional Development Programme) y SBR (School Based Review) son dos estrategias de cambio que con diferencias sustanciales coinciden en localizar el foco en la escuela como unidad de innovación y, en consecuencia, prestan considerable interés a las cuestiones organizativas.

18. Utilizamos aquí profesional para referirnos a personal cualificado para desempeñar una labor, sin entrar en cuestiones relativas a las características de las profesiones, desde el punto de vista de la Sociología de la Profesión.

19. Cuando se habla de los asesores integrantes de un equipo de distrito se explicita que el modo de trabajo es colaborativo y está basado en la relación colegial (Schmuck,1982).
20. Esto puede traer problemas porque su excesiva participación reduce la idea de propiedad del cambio y, por consiguiente, dificulta la institucionalización (Dalin & Rust,1983).
21. De hecho, el asesoramiento de proceso aparece en el contexto de trabajo del Desarrollo Organizativo utilizado en el campo de la dirección en organizaciones (Schein,1969) y ha sido aplicado en programas de cambio educativo, se puede consultar Hopkins (1986).
22. Utilizamos la expresión "marcadamente pedagógico" con la intención de separar estas iniciativas de aquellas patrocinadas desde la Psicología Educativa, a sabiendas de que tal distinción no carece de riesgos.
23. Para una revisión en castellano de la fundamentación teórica y de los modelos de supervisión educativa puede verse Martín,(1988).
24. En Gran Bretaña las labores de inspección en educación son realizadas por dos grupos, los HMI (Her Majesty's Inspectors) que realizan labores de inspección en todos los sectores de la Administración y que ocupan la punta de la pirámide en la jerarquía del control y los advisers que específicamente se ocupan del sector educativo y dependen de las LEAS (Local Educational Authorities). A estos últimos ceñiremos nuestros comentarios.
25. Eso sí dicha coincidencia en los propósitos presupone coincidencia en la corriente de pensamiento, en este caso la Teoría Social Crítica.
26. Aunque algunas propuestas incluyen al director dentro de la jerarquía supervisora (Williams,1972).
27. El empeño por clarificar papeles, tareas, cualidades y destrezas del supervisor no deja de tener el propósito de legitimar un determinado campo profesional asociado a esta figura, como lo evidencia la inclusión del relato de los pasos dados hacia la constitución de asociaciones profesionales (Ogletree,1969). Y también responde a la necesidad de solucionar el problema de la selección de "personas que prometen" (Thurman,1969).

28. Bolam et al utilizan para caracterizar el papel del adviser ante el cambio la clasificación de Havelock (1969).
29. Preguntado al respecto de estos asuntos el Chief Adviser del County INSET Centre de East Anglia, Mr. Terry Cook, respondió que repartía su tiempo de trabajo dedicando el 60 % a labores de dirección y el 40% a labores de apoyo. Aunque reconoció que era difícil para los profesores "saber cuando ibas a ponerle la mano en el hombro o a echársela al cuello", se mostró partidario de mantener los dos roles unidos.
30. Esta tendencia no está siendo bien vista por los advisers que parece que desearían potenciar su papel de apoyo (Bolam,1989).
31. Como un ejemplo del interes por conocer el estado de la cuestión con respecto a los advisers y a los advisory teachers en las LEAS de Inglaterra y Gales, en aras de incrementar más eficazmente su función de dirección y evaluación, puede verse el estudio de Stillman & Grant (1989) patrocinado por la NFER (National Foundation for Educational Research).
32. Sobre la legitimidad que otorga la Universidad a la formación puede verse Eraut (1989).
33. Aunque, como advierten Marsh et al (1990), es difícil apreciar la proporción en que se abordan explícitamente aspectos de desarrollo del curriculum, parece evidente que éste forma parte de las diversas opciones ya se denominen "school focussed", "school improvement" o "self-managing school".
34. La consideración de este tipo de estrategias es amplísima en la reciente literatura sobre formación y, siguiendo con la tendencia que ya hemos mencionado, en consecuencia también se advierte en innovación. Por la generalización de su uso las orientaciones son variadísimas.
35. La relevancia de la colaboración ha llevado a plantearla como paradigma emergente (Escudero,1990).
36. Véase por ejemplo Zeichner (1987) y Calderhead (1987).

37. La preocupación por la figura del formador traslada a un segundo plano o incluso ignora la cuestión de la orientación de la labor y esta tendencia ha sido achacada al interés, sobre todo por parte de las administraciones, por que la formación permanente se oriente a cubrir, de forma acrítica, las necesidades del sistema (Olsen,1987).

38. Una caracterización del perfil del Sistema externo de apoyo puede consultarse en Loucks-Horsley & Crandall (1986).

39. Evolución que también se ha dado en el campo de la Psicología Educativa y que puede ser revisada en West & Idol (1987).

40. Un estudio de la variedad de opciones que se adopta en algunos países de la OCDE puede verse en la obra citada y una tipología más reciente en Louis & Loucks-Horsley (1989). Un estudio comparado de tendencias nacionales en este campo puede verse en Escudero & Moreno (1992).

41. La hacen extensiva prácticamente a todos los campos de actuación social, desde la política y el ocio hasta la salud y la religión.

42. Pueden verse revisiones de esta cuestión en castellano en (Nieto,1990).

43. Estos autores identifican marginalidad con mantener un equilibrio entre la organización que patrocina al agente y el cliente. Un tratamiento más exhaustivo de este constructo se puede consultar en el apartado II de este trabajo.

44. Advocacy ha sido traducido como comprometido siguiendo denominaciones aplicadas a otros campos como el periodismo comprometido. Otros autores han optado por traducirlo por abogacía social (Sánchez Vidal,1991).

45. Ayudar:

- Realizar con alguien un trabajo en un papel secundario
- Contribuir a que ocurra, se haga o se consiga cierta cosa o a que resulte más fácil o mejor.
- Hacer algo para que alguien salga de un apuro o necesidad

Moliner, M. (1984) Diccionario de uso del español. Madrid. Gredos.

46. La diferencia entre Asistencia Social, Servicio Social y Trabajo Social puede verse en Ander-Egg (1985).

47. A su vez Caplan unió esta definición con las investigaciones epidemiológicas de Cassel (1974 en Caplan, 1976) que han demostrado que las subpoblaciones influenciadas por estos agregados tienen una incidencia más baja de enfermedades físicas y psíquicas que sus vecinos, especialmente bajo condiciones de estrés agudo y crónico asociado con rápidos cambios sociales y físicos.

48. El concepto aparece al detectarse como factor común a los problemas psiquiátricos asociados con desintegración social y movilidad geográfica, la ausencia de lazos o apoyos sociales apropiados o la ruptura de las redes sociales previamente existentes (Sánchez Vidal, 1991)

49. Para una revisión de las dimensiones del cambio puede verse González y Escudero (1987).

50. Giddens (1978 en Cole, 1987) lleva a cabo un análisis de la conciencia en función de la posibilidad de verbalizar o no el conocimiento. La conciencia práctica supone la aplicación de conocimiento sin posibilidad de explicarlo discursivamente, al tiempo que los por qué nos remiten a lo aceptado como incuestionable; por ello contribuye a la reproducción social. La conciencia discursiva implica capacidad de expresar discursivamente el conocimiento, lo que supone la explicitación de las normas subyacentes y un desafío al mantenimiento de las rutinas.

51. Zeichner hace un análisis de la acción reflexiva y sus implicaciones para la formación del profesorado integrando las aportaciones de Dewey (1933) y van Manen (1979). Dewey (1989) examina la diferencia entre la acción rutinaria, guiada por la tradición, la autoridad y las definiciones oficiales dentro de un marco social y la acción reflexiva, que supone "un examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende" (Dewey, 1989-p.22). La reflexión se inicia al preguntarse por la validez de una idea cualquiera para comprobar si los datos existentes apuntan realmente hacia esa idea y su aceptación esté justificada. La acción reflexiva supone una manera de enfrentarse a los problemas que requiere la combinación de destrezas

cognitivas y actitudes (Dewey,1989).Las actitudes permiten configurar en cierto modo el elemento indefinible de la actuación profesional del enseñante (Terhart,1987), de manera que determinan la virtualidad práctica de las destrezas. Así, la imparcialidad se refleja en la consideración de posibilidades alternativas y en la puesta en entredicho de la realidad, la responsabilidad conduce a un detenido examen de las consecuencias que se derivan de la acción y, por último, la entrega implica actuación sincera y entusiasta. En el ámbito de la responsabilidad es donde Zeichner (1987) considera reveladora la aportación de van Manen (1977 p.171) respecto a los niveles de reflexión. En el primer nivel, la acción se limita a la "aplicación técnica de los conocimientos" sin cuestionarse los fines, en este plano se sitúa el conocimiento recetario y la acción rutinaria. El segundo nivel de reflexión exige la clasificación y explicación de los supuestos que orientan la acción así como la valoración de las consecuencias educativas de ésta, se corresponde con la acción reflexiva de Dewey. El último escalón reflexivo requiere la consideración de principios morales, éticos y políticos, tanto en el discurso educativo como en la acción práctica.

52.Es interesante considerar la conexión con la concepción problematizadora de la educación de Freire (1985).

53. En este sentido resulta imprescindible considerar quién y cómo se inicia el contacto, ya que se contempla la posibilidad del asesoramiento impuesto a un cierto nivel. Lo que supone preguntarse quién tiene realmente interés en el asesoramiento (Pipes,1981).

54. Esta libertad inicial no es tan evidente cuando hay por medio presión para participar o consecuencias negativas (Kadushin,1977).

55. Fundamentalmente regulan el acceso y control de la información y la participación de los sujetos en la elaboración del informe. Pueden verse como ejemplos Kemmis & Robottom (1981 en Walker,1989).

56.Negociación es una noción utilizada tanto desde la perspectiva interpretativa como desde la política. Para la primera designaría los procesos implícitos de establecimiento de significados que se producen dentro de los grupos; para la segunda, los procesos de relación que buscan, hasta cierto punto, el entendimiento entre partes en conflicto, que ocupan posiciones encontradas en relación con el poder y el control.

57. Conversación con Barry MacDonald en CARE, verano de 1991, sobre el informe de Evaluación del Programa de Formación en Centros de la CAM (1990).

58. En este autor pueden consultarse las características que diferencian a ambas tendencias.

59. La denominación "acción comunitaria" se utiliza en Buenos Abad (1991).

60. Desarrollo Comunitario y Organización de la Comunidad pueden considerarse orientaciones afines que actúan como estadios evolutivos en función del grado de desarrollo y bienestar que de partida tiene la comunidad en la que se actúa (Marchioni, 1989). Los matices diferenciales pueden verse en Marchioni (1989 p.51-53) y en Ander-Egg (1990 p.60-66). La Psicología Comunitaria se sitúa en "El campo de estudio de la relación entre sistemas sociales -principalmente comunidades - y comportamiento humano y de su aplicación interventiva a (en lo negativo) la resolución - preferentemente preventiva - de los problemas psicosociales y (en lo positivo) al desarrollo humano integral, desde la comprensión de los determinantes socio-ambientales de ambos y a través de la modificación racional e informada de esos sistemas sociales, de las relaciones psico-sociales en ellos establecidas y del desarrollo de la comunidad; todo ello, desde la máxima movilización posible de los propios afectados como sujetos activamente participantes en los cambios, no como objetos pasivos de ellos" (Sánchez Vidal, 1991 p.131).

61. Un examen de las nociones de desarrollo y subdesarrollo y su trasfondo ideológico puede verse en Ander-Egg (1990).

62. Procedimiento que presenta puntos de contacto con la investigación-acción como muestran algunas opciones puestas en práctica en nuestro país (Bueno Abad, 1990).

63. En el primer grupo sitúa los estudios interaccionistas simbólicos de Cusick (1973) y etnometodológicos de Mehan (1987). En el segundo grupo los estudios de Sharp y Green (1976). Esta última orientación coincide con los planteamientos del paradigma crítico (Carr y Kemmis, 1988) y su interés por el conflicto está próximo al manifestado por la micropolítica (Ball, 1989).

64. Esta es la idea ya clásica de Tonnies, se puede ver Sánchez Vidal (1991), que implica contraposición a las relaciones que implica la asociación que supone existencia de razones instrumentales.

65. En relación con las necesidades se plantea la cuestión de su irrelevancia o trascendencia. A título indicativo las manifestadas por Fromm, E. (1966) *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. México. FCE. pueden ofrecernos una pauta: de relación (alguna clase de unión con personas), de seguridad y de sentirse reconocido por lo que es la persona y por sus obras, de arraigo, de identidad, y de creación (de apropiarse de algo como obra personal). Puede observarse la coincidencia con las necesidades de los profesores que se expondrán más adelante.

66. La responsabilidad y participación limitadas de los participantes en los procesos de cambio comunitario supone una contradicción similar a la que se constata en programas de formación de profesores apoyados en la reflexión pero se restringe la intervención de los enseñantes a ejecutores de los mismos no reconstructores y desarrolladores del programa de formación (Apple & Teitelbaum, 1986 en Zeichner, 1988).

67. La idea de enlace coincide con la denominación que más usualmente se ha asignado al agente externo en el ámbito de programas de innovación educativa: agente de enlace.

68. Se utilizan dos denominaciones auto-ayuda y ayuda mutua; "... subrayan dos aspectos, distintos pero complementarios, del mismo fenómeno. La primera refleja la autonomía del grupo en relación con otros profesionales o agencias (el grupo se ayuda a sí mismo); la segunda, más informativa, subraya el mecanismo básico de funcionamiento de estos grupos, la reciprocidad o mutualidad" (Sánchez Vidal, 1991 p.471).

69. El primer grupo de ayuda mutua surge por la iniciativa de Bill W y el "doctor B", alcohólicos que en 1935 deciden reunirse para mantenerse sobrios. El movimiento ha ido ampliándose de Alcohólicos Anónimos a familiares de alcohólicos, expacientes mentales, heroinómanos, etc. (Sánchez Vidal, 1991).

70. Rodríguez Guerra (1987) establece dos acepciones del término crisis. En sentido riguroso designa una fase peligrosa de la que puede resultar algo pernicioso o beneficioso. La segunda acepción se refiere a la reciente utilización de crisis para definir "cualquier situación de anormalidad o malestar". Entendemos que, por la magnitud de la situación caracterizada y por los pronósticos de un desenlace para tal estado que suelen avanzarse, se tiende a utilizar la primera acepción.

Tabla de Contenido

II. LA IDENTIDAD DEL ROL DE AGENTE DE APOYO EN EL AMBITO DE LA ENSEÑANZA	2
1. Caracterización del concepto	2
1.1. La definición	2
1.2. La Construcción del Rol	5
2. El estudio del rol en escenarios educativos. Algunas consideraciones generales	9
3. Caracterización del rol del agente de apoyo	11
3.1. Roles y funciones	11
3.2. Conflicto del rol de agente de apoyo	24
3.3. Marginalidad del rol de agente de apoyo	30
4. Las claves del rol de agente de apoyo	36
4.1. La pericia	36
4.2. La Credibilidad	40
4.3. La Colegialidad	44
5. Epiflogo: implicaciones éticas	46
Notas Finales	50

II. LA IDENTIDAD DEL ROL DE AGENTE DE APOYO EN EL AMBITO DE LA ENSEÑANZA

1. Caracterización del concepto

1.1. La definición

En el ámbito de estudio de la acción social, el concepto de rol ha permitido configurar un marco de referencia para indagar tanto las actuaciones ligadas a un determinado grupo de sujetos que comparten atributos similares, como la estructura de relaciones que tiene lugar entre diferentes categorías de sujetos ¹. Sin embargo, no podemos olvidar que para algunos autores sus implicaciones no son definitivas y el concepto es vago y nebuloso (Neimann & Hughes,1951 en Jackson,1972). El principal indicio que apoya esta consideración es la variedad de versiones que ha asumido el concepto y que permite advertir el alejamiento de opciones demasiado simples y arbitrarias (Jackson,1972).

Aunque, como hemos dicho, las definiciones dadas por los autores varían considerablemente y están en función de diversas posturas teóricas, predomina, en general, la alusión a las previsiones de comportamiento como nota distintiva.

Así, por ejemplo, Rocher (1980 p.43) define el rol "...está integrado por normas a las que se sujeta la acción de los individuos que ocupan una posición o desempeñan una función particular en el seno de un grupo o una colectividad" o "Estos modelos específicos de una función o de una posición en el seno de una colectividad son los que constituyen el rol social". Para Hargreaves (1986 p.72) "...utilizamos el concepto de rol de modo amplio para referirnos a las expectativas de comportamiento asociadas con una posición". Hoyle (1969) utiliza la definición de Havighurst & Neugarten (1962) que viene a considerar el rol como un coherente patrón de comportamientos común a todas las personas que ocupan igual posición o lugar en la sociedad y un patrón

de comportamiento esperado por otros miembros de la sociedad. Heiss (1981a en Zurcher,1983) considera que son expectativas comportamentales sobre lo que una persona debería hacer y el debería surge de varias fuentes: expectativas asociadas con roles establecidos y reconocidos, con roles en situaciones informales y emergentes y con el propio autoconcepto de la persona y sus inclinaciones. Para Smith & Geoffrey (1968) el rol es un patrón complejo de actividades, interacciones y sentimientos organizados por una creencia común.

En definitiva, el rol permite caracterizar a los individuos que se sitúan en un determinado grupo y la clave de tal distinción se basa en conjuntos de previsiones acerca de la actuación de sus miembros.

Ahora bien el modo de entender tal cuestión resulta problemático porque supone examinar el asunto del acuerdo y la definición objetiva de las expectativas. Mientras que para algunos autores el problema se resuelve considerando que en ciertas situaciones deben observarse regularidades comportamentales, es decir, suponiendo que en ciertas situaciones determinados modos de comportamiento son repetidos uniformemente por todos los sujetos de un grupo y que en caso de desviación se ejercen medios de sanción negativa (Popitz,1972); para otros como Coulson (1972) la cuestión es más compleja y deja al descubierto la debilidad del concepto a la hora de plantearse:

a.Cómo incorporar cualquier falta de consenso entre diferentes personas con respecto a las previsiones o expectativas que mantienen acerca del ocupante de una posición particular.

b.Cómo tratar con los individuos que ocupan estas posiciones.

Con otras palabras se trataría de plantearse quién define las expectativas y comportamientos y qué protagonismo se le otorga al individuo en la configuración del rol. La toma de postura en estos asuntos marca la diferencia en las orientaciones teóricas. De modo, que básicamente se aprecian dos caminos: entender los roles como

componentes fijos de estructuras sociales establecidas que influyen en el comportamiento de la gente o considerar que los roles emergen de escenarios sociales y los individuos influyen en el sentido de las previsiones de comportamiento (Zurcher,1983).

En el primer caso, se utiliza la metáfora del individuo interpretando un personaje de una obra de teatro que es la sociedad (Rocher,1980) y su protagonismo se define en términos de role conformer (Coulson,1972). En el segundo caso, se considera que los roles no sólo son jugados sino que se juega a ellos (Hoyle,1969) y más aún el individuo contribuye activamente a la creación del rol (Zurcher,1983) (Hargreaves,1986) ².

Lo dicho muestra el espacio que separa las orientaciones más estáticas y deterministas de las más flexibles y fenomenológicas. Y como dice Jackson (1972) remite la cuestión a asunciones relacionadas con la naturaleza del hombre, su plasticidad como aprendiz, su capacidad de reflexión sobre las expectativas de los otros, su criterio de racionalidad y su percepción de las situaciones en términos de sus intereses.

Si bien la dicotomía podría resolverse considerando individuos y estructuras elementos del mismo asunto (Giddens,1976 en Cole,1987) o estableciendo las diferencias en función de un foco analítico diferente (Zurcher,1983), la postura de tendencia más fenomenológica ofrece claves de comprensión, a nuestro juicio, potencialmente ricas para indagar en el ámbito de los roles en la estructura educativa. Desde una perspectiva estructural se pueden considerar las estructuras relativamente independientes de la gente, desde una perspectiva fenomenológica, las estructuras se ven configuradas por personas que actúan conjuntamente sobre una base institucionalizada, por lo que la atención se centra en los modos en que, dichas estructuras, son socialmente construidas (Hoyle,1986). Hablando de roles, la clave reside en el concepto de interacción social como el proceso que determina el desempeño del rol. Más aún parece conveniente sustituir la denominación funcionalista "desempeño de rol"³ por otra que reflejase

el papel del sujeto y la interacción en la definición del rol. Puede ser apropiado utilizar la noción de "construcción del rol", ya que ejemplifica una orientación del proceso de definición del rol que podría calificarse como constructivista (Holmes,1991). Pasemos a describir sus connotaciones.

1.2. La Construcción del Rol

Las orientaciones de rol que se centran en la interacción social comparten un substrato común próximo al Interaccionismo Simbólico. Aunque conviene tener en cuenta que este planteamiento ha sido criticado por descuidar la consideración de las influencias de la cultura, la historia y el poder así como la importancia de los sentimientos (Meltzer et al,1975 en Zurcher,1983).

La premisa básica viene a considerar la comunicación como el proceso responsable de la construcción tanto del carácter humano como del orden social y sostiene la existencia de una relación recíproca y de mutua interdependencia entre los comunicantes (Mead,1965 en Hargreaves, 1986 p.21) ⁴.

Junto a estas asunciones es obligado considerar aquellos estudios que han indagado en la complejidad de las audiencias del rol, lo que Merton (1957 en Jackson,1972) ha denominado "rol-set": como el de Gross et al (1958) sobre el rol del superintendente y aquellos otros que han indagado en el conflicto del rol, como Grace (1972) y Musgrove & Taylor (1969) sobre el rol del profesor.

Concretamente, estos trabajos han puesto en evidencia (Coulson,1972):

.La naturaleza potencialmente cambiante de las expectativas

.La falacia del consenso sobre las actuaciones entre las diferentes

audiencias

.La flexibilidad e individualidad asociadas al rol

En definitiva, podemos examinar ciertas características ligadas a la configuración del rol que confieren especial relevancia a la construcción del rol. Señalamos las siguientes:

A.La percepción del rol:

"Las previsiones de un rol no afectan directamente al actor. Debe percibirlos y organizarlos en lo que pudiéramos llamar el concepto que tiene de su rol, que llega a ser entonces determinante de importancia de la ejecución de un rol. Por otra parte, la forma en que percibe tales previsiones es de importancia crucial y la percepción sufre el influjo de los elementos idiosincrásicos del propio actor" (Hargreaves,1986,p.94). El rol ofrece un amplio marco prescriptivo en el que el actuante tiene que componer en gran medida las líneas y la acción conforme va actuando. Así la realización de un rol llega a ser única e idiosincrásica para el actuante en un contexto interaccional específico" (Hargreaves,1986 p.95).

B.La fusión del rol:

La mayoría de las personas ocupan gran número de posiciones o desempeñan varios roles, estos se traspasan y funden entre sí de un modo peculiar. Para explicar cómo los sujetos se acoplan a unos roles y por el contrario modifican o crean otros Zurcher (1983) cita las ideas de: Heiss (1981 a), según él, un rol llega a ser internalizado como un principio guía, una gestalt o una estructura profunda que configura nuestro comportamiento en diferentes escenarios; de Brim (1958,1968), que considera que desarrollamos unos pocos roles extendidos o ampliados que condicionan nuestras elecciones de rol y su desempeño. Estos están íntimamente unidos a la persona, son centrales al autoconcepto y son desempeñados en una variedad de escenarios. En

definitiva, tanto el número, como la gama de roles que desempeña una persona son únicos, pero, además, el modo en que se organizan o fusionan también presenta peculiaridades que condicionan las elecciones de rol y el tipo de conformidad o creatividad que se desarrollará.

C. La definición compartida o negociada:

Los roles se aprenden en el proceso de socialización y algunas veces las previsiones asociados a ellos no están institucionalizadas sino que emergen de comprensiones compartidas que se desarrollan en grupos temporales, como cuando somos miembros de ciertas clases de multitudes o espectadores en un accidente (Turner & Killian 1972 en Zurcher,1983). El protagonismo de estos grupos en la configuración del rol está asociado al grado en que son tomados por el individuo como punto de comparación, en este caso se utiliza el concepto de grupo de referencia⁵. El rol se define como el modo en que el sujeto internaliza las actitudes de varios otros al tomar su papel. Como consecuencia se ve a sí mismo a través de los ojos de esos otros, es decir del grupo de referencia y llegan a ser un objeto de su propia conciencia. El grupo de referencia tiene funciones normativas y comparativas y el actuante evalúa su actuación dentro de un determinado rol en comparación con el grupo (Urry,1972).

Pero además, las situaciones de interacción requieren la reciprocidad en las perspectivas (Schutz,1970 en Hargreaves,1986), es decir, estamos implicados en intentar comprender, interpretar y negociar la relación entre las previsiones de comportamiento que nosotros tenemos para nosotros mismos y las previsiones que nosotros percibimos tienen otros sobre nosotros (Zurcher,1983).

Un concepto revelador es el de definición de la situación, utilizada por Thomas (1931 en Hargreaves,1986) para estudiar la influencia de las definiciones y significados sobre la estructura de la acción humana. A partir del reconocimiento de que las definiciones

colectivas no se comparten completamente y que, sin embargo, para que se produzca la interacción social, se necesita que haya entre los participantes una definición común de la situación. "Así el acuerdo que se refiere a la definición de la situación lo negocian los participantes y por ello también es evidente que también se negocian los respectivos roles. Dicho de otro modo: es frecuente que los roles no sean simplemente un aspecto dado de la situación, sino que tengan que convenirse entre los participantes" (Hargreaves,1986 p.115).

D.La definición contextualizada:

Las expectativas asociadas al rol describen un mínimo patrón de actuación más allá del cual el profesor tiene un amplio margen de autonomía en situaciones específicas de interacción. Estas se producen en un escenario que actúa como locus en el que se desarrolla los roles condicionados por imperativos organizativos, culturales, históricos y de poder. Los sujetos están involucrados en ellos, se socializan dentro de ellos y en ellos concilian las expectativas que ellos tienen para sí mismo y las que sostienen los otros significantes (Zurcher,1983 p.229). Al mismo tiempo, no podemos olvidar que el significado es específico del contexto y que no todas las expresiones de una conducta son funcionalmente equivalentes y los mensajes pueden cumplir múltiples funciones (Green,1983 en Cazden,1990). "Podemos considerar la situación como un sistema de reglas para la interacción que media entre la persona y el sistema sociocultural; como un contexto para la interacción al cual las personas se adaptan... y pese al cual las personas, en ocasiones, sobrepasan las reglas sociales y situacionales, redefiniendo la situación misma en el proceso de llevarla a cabo" (Erickson,1975 p.484 en Cazden,1990 p.634). Las acciones concretas forman parte del "subsistema ecológico llamado contexto" y no es posible explicarla como una pieza producto del contexto tras haber sido separadas de éste (Bateson,1972,p.338 en Cazden,1990,p.635).

Las características mencionadas vienen a confluír en dos cualidades del rol: el distanciamiento del rol y la tolerancia en la

ambigüedad.

El distanciamiento del rol⁶ resume la capacidad del sujeto para "situarse por encima de las exigencias de un determinado rol, para poder seleccionar, negar, modificar e interpretar" (Goffman, 1973 p.133 en Hernández,1991 p.61). Tolerancia en la ambigüedad se aplica a la capacidad del sujeto que le permite intervenir en una interacción en la cual normas y roles son ambivalentes o plurivalentes o incluso contradictorios (Hernández,1991).

2. El estudio del rol en escenarios educativos. Algunas consideraciones generales

Las ideas que se expresan en este epígrafe están principalmente tomadas de Coulson (1972) y nos han servido para reflexionar acerca de los procedimientos metodológicos más adecuados para indagar en la construcción del rol de asesor.

En consonancia con la configuración del rol a partir de las expectativas de comportamiento, la mayoría de los estudios acerca del rol del profesor o de otros roles educativos (como el estudio de Gross sobre superintendentes escolares) han utilizado como principal método empírico la comparación de las respuestas o afirmaciones a preguntas por parte de varios grupos de sujetos en relación con el rol indagado, incluyendo un grupo de profesores. Por consiguiente, el procedimiento más utilizado ha sido el cuestionario y en algunos casos la entrevista.

Este modo de investigar el rol implica considerar el rol del profesor como suma de previsiones de otros grupos e ignora cuestiones como la estructura de relaciones entre los grupos y, por otra parte, sitúa la indagación en el campo de las opiniones y preferencias de los sujetos sin abordar el ámbito de las acciones y de la práctica de los procesos de interacción. Además al utilizar categorizaciones y significados prefijados por el investigador dificulta el acceso a las definiciones de los propios actantes o asociados al rol y, al no trascender el ámbito de las

opiniones, se mueve fundamentalmente en el terreno de las teorías expuestas y con dificultades para acceder a las teorías prácticas.

Sin embargo, algunos hallazgos de estos estudios ofrecen importantes evidencias para poner en cuestión este modo tradicional de acceder a la definición del rol en escenarios educativos. Entre estas evidencias, a nuestro juicio, destacan dos:

- Se ha mostrado que "muchas personas son incapaces de predecir con exactitud cómo otros determinados grupos de individuos definirán sus expectativas sobre aquellos que ocupan una posición dada, incluyendo cómo los ocupantes de dicha posición se ven a ellos mismos" (Coulson, 1972 p. 123).

- La mayoría de los estudios sobre roles profesionales en la enseñanza, sobre todo aquellos realizados sobre el profesor, han encontrado falta de unanimidad tanto en el desempeño como en las expectativas de comportamiento, lo que ha llevado a orientar su estudio en términos de conflicto de rol. Como reconocen Musgrave & Taylor (1969) el rol del profesor cambia a través del tiempo y plantearlo de un modo unitario es excesivamente simple.

A pesar de las constataciones, estas características son tratadas como problemas. ¿Cabría plantearse de otro modo?. Como sugiere Coulson alternativa poderosa es el estudio de las interacciones en escenarios naturales. Esto supone decidirse por la utilización de procedimientos más descriptivos y fenomenológicos. Procedimientos cualitativos de investigación que permitan tanto el análisis de las situaciones prácticas de desempeño del rol como de los artefactos que se producen durante este proceso.

Un ejemplo a seguir, como ya hemos mencionado anteriormente, lo constituyen aquellos trabajos de investigación que han utilizado la teoría del rol desde la perspectiva fenomenológica, aplicándola al estudio de la interacción educativa. Apoyados en este fundamento

tenemos, entre otros, los trabajos de Hargreaves (1986), Delamont (1985) y en el trabajo de Woods (1986) podemos encontrar referencias de estudios que siguen esta línea. Sobresale el trabajo de Smith & Geoffrey (1968) que indaga en la vida de un aula aplicando las nociones de rol e interacción, desde el enfoque de estudio de caso. En el ámbito de la interacción didáctica (Medina,1988) pueden apreciarse cuestiones transferibles al estudio del rol.

El foco de indagación prioritario ha sido el rol del profesor, sin embargo es posible encontrar algunos estudios sobre los roles de especialistas en las escuelas lo que implica una reconsideración de la valoración de Hoyle (1969) respecto al estudio de dichos roles, advirtiendo que no ha pasado de cierto reconocimiento de su cualidad emergente. Dentro de este campo de estudios puede incluirse la indagación sobre el rol del agente de apoyo.

3. Caracterización del rol del agente de apoyo

Con objeto de establecer la línea de indagación que se ha aplicado al estudio del rol de agente de apoyo en las escuelas hemos revisado los trabajos que han estudiado este tipo de roles educativos. También hacemos mención a algunas figuras, que a las labores de asesoramiento, unen otras de control y dirección. Fundamentalmente son análisis que orienta el trabajo desde la perspectiva del actuante. No obstante incluiremos algunas aportaciones de distinta orientación que hemos considerado esclarecedoras para el tema que nos ocupa.

En primer lugar, estableceremos una caracterización a partir del estudio de la gama de roles y funciones asociadas al rol de apoyo; para, a continuación, retratar el rol desde el conflicto y la marginalidad del rol.

3.1. Roles y funciones

Un primer nivel de caracterización del rol de apoyo se fundamenta en la descripción de la gama de posibles roles que asume el desarrollo práctico de la labor de asesoramiento y en la identificación de funciones.

Con relación al primer aspecto, los roles, destaca la variedad de posibilidades que muestra el espectro de roles. Ya se han señalado algunos de estos trabajos, como el de Havelock (1969). El criterio con que se define el espectro de roles varía. Así los tres roles identificados por Havelock (1969) responde al papel del agente en relación con su participación en procesos de transferencia y/o mediación del conocimiento: dador de soluciones, mediador de información y colaborador en la identificación de problemas. Lippit & Lippit (1986) identifican ocho papeles en función del criterio de directividad/no directividad. La gama va desde el rol más persuasivo, el abogado o agente comprometido, hasta el menos implicado, el observador objetivo; entre ambos se sitúan el especialista en información, el educador/formador, el solucionador de problemas, el identificador de alternativas y enlace con recursos, el encontrador de hechos y el asesor de procesos. La clasificación propuesta por Tichy (1974 en Escudero, 1992) se organiza en función de la consistencia entre valores, actuaciones, conocimientos y habilidades; identifica cuatro papeles: presión externa, analista desde arriba, tecnología para el cambio personal y facilitación del desarrollo organizativo⁷.

Para Little (1985) el rol puede ser examinado desde tres perspectivas en relación con el estatus que posee:

1. Asesor como un igual que modela relaciones profesionales productivas cuando se le pide.
2. Asesor como un desarrollador del profesorado o especialista del curriculum que ofrece formación y asesoramiento en tópicos específicos.

3. Asesor como un colega superior cuyo demostrado conocimiento, destrezas y energía le da derecho para iniciar el trabajo como asesor.

Visser (1986) identifica roles, que considera dinámicos, asociados a tareas realizadas por los agentes de apoyo en el ámbito de las necesidades especiales: evaluación, prescripción, enlace, dirección, desarrollo del profesorado, enseñanza y apoyo.

También se ha mencionado que, en general, se considera que los roles ni tienen límites precisos, ni son inamovibles. Están abiertos a combinaciones y, sobre todo, a interpretaciones en función de ciertos criterios. Como por ejemplo: la naturaleza del contrato, las metas, las normas y patrones del sistema cliente y del propio agente de apoyo, las limitaciones e inclinaciones del agente de apoyo, su experiencia profesional anterior, la ubicación con respecto al sistema cliente (interno, externo) y los acontecimientos que rodean el proceso de asesoramiento (Lippit & Lippit, 1986).

En este mismo apartado cabría incluir una clasificación de roles, de orden superior, por tener rango de enfoque o modelo. Nos estamos refiriendo a la tipología de orientado hacia las tareas y orientado hacia los procesos. Esta clasificación modélica, que como hemos advertido está presente en la mayoría de las aproximaciones revisadas en este trabajo, permite situar el espectro de roles en relación con claves de comprensión de su ejecución y construcción que trascienden las cuestiones relativas al rol y le sitúan en un contexto de mayor alcance teórico. Con ese sentido, se propone considerar los roles situados en un continuo cuyos polos estarían ocupados por los modelos de "procesos" y de "contenidos" (Escudero, 1992). O utilizando la denominación de Schein (1969) orientado hacia los procesos y orientado hacia la tarea.

Una descripción de ambos puede encontrarse en

Margulies & Raia (1972 en Lippit & Lippit, 1986) y Louis et al (1985), estos últimos lo aplican a la caracterización de orientaciones estraté-

gicas de los sistemas externos de apoyo a la escuela. Los primeros plantean las diferencias en relación con la resolución de problemas. Y caracterizan ambos roles en función de los siguientes aspectos: comprobación del problema, resolución del problema, feedback, utilización de la investigación, relaciones con el cliente, implicación, aproximación a los sistemas.

Por su parte, Louis et al (1985) examinan asuntos como: el foco, la orientación de los servicios, las relaciones, las aspiraciones, etc. Desde su punto de vista las connotaciones de uno y otro rol serían las siguientes:

- Enfasis en proceso - Enfasis en contenidos
- Toma de postura - Neutralidad
- Centrado en grupos - Centrado en individuos
- Servicios - Servicios limitados
- comprehensivos
- Enfoque práctico - Enfoque reactivo
- Potenciación de - Ayuda directa
- capacidad
- Relación personal - Relación interpersonal
- Foco en organización - Foco en individuos

Para los roles se utilizan los nombres de generalista, para el modelo de procesos, y especialista para el modelo de contenidos. Nieto (1990) utiliza como sinónimos experto en procesos y experto en contenidos.

El rol de especialista se asigna a actuantes que se dedican a ofrecer soluciones concretas a temas delimitados previamente sobre la base de un conocimiento y habilidad considerables en un contenido disciplinar, recurso didáctico o programa específico (Fullan,1982). La orientación del cambio en que se produce este desempeño está marcada por la implementación de políticas estructurales y la misión principal tiene que ver con el apoyo a la implantación de prescripciones externas (Escudero,1990). "El agente de apoyo externo en el rol de especialista ha sido descrito como una fuente de conocimiento, habilidades y comprensión que puede ser utilizada por grupos trabajando en problemas curriculares e instructivos" (Regan & Winter,1982 en Nieto,1990).

El generalista desempeña su rol ayudando a centros escolares tanto a identificar sus propias áreas de problemas como a diseñar y desarrollar las soluciones adecuadas (Fullan,1982). La orientación del cambio responde al desarrollo de dinámicas internas y a procesos de potenciación de la escuela como organización (Escudero,1990). El área de investigación en que se apoyan es aquella que proporciona técnicas de aprendizaje experiencial encaminadas al cambio de conductas y actitudes del personal de la escuela (Nieto,1990).

En cuanto a la incidencia en la escuela de uno y otro papel, parece que el rol de especialista tiene una mayor repercusión en el perfeccionamiento personal de los enseñantes y en su influencia sobre los estudiantes, a su vez, el rol de generalista estimula a las escuelas a ampliar el punto de mira con el que se plantean tanto los problemas como las innovaciones (Louis,1981).

Una comparación de ambos a la luz de las tendencias hacia las que camina el asesoramiento, así como de nuestra particular propuesta, examinadas ambas en el epígrafe anterior, pone en evidencia la preponderancia del rol de procesos. Esta relevancia sobrepasa los

límites del rol, viene dada fundamentalmente por orientaciones procedentes de ámbitos como el currículum, el cambio educativo, el desarrollo profesional del docente y la organización escolar (Escudero,1992). En este sentido la alusión a la necesaria combinación de ambos, que sostienen algunos autores (Fullan,1982; Louis et al,1985) debe matizarse en función del marco teórico e ideológico en que se insertan. Desde nuestro punto de vista ciertas implicaciones del rol de especialista casarían francamente mal dentro de esquemas colaborativos de trabajo con enseñantes o por lo menos plantearían dificultades prácticas en la relación de reciprocidad que se propugna. Cabría preguntarse si la diferenciación entre especialista y generalista, en ciertos contextos, tiene que ver más con el tipo de conocimientos que posee el agente de apoyo que con los restantes aspectos que configuran la opción.

Dentro de esquemas colaborativos sobresalen dos denominaciones asignadas al rol: amigo crítico (Holly,1991)(Holly & Southworth,1989)(Day,1990) que hace referencia a las relaciones personales, de confianza y de igualdad que presiden el desempeño del rol y facilitador (Little,1985), que tiene que ver con la aspiración de potenciación de dinámicas y procesos deseados por los profesores. Este último es el vocablo utilizado dentro de esquemas de investigación/acción (Carr & Kemmis,1988) (Elliot, 1986).

En la caracterización del rol de apoyo a partir de la identificación de las funciones, la revisión de las funciones asignadas al Sistema Externo de Apoyo constituye un punto de partida insoslayable. Como se observará la trasfencia desde la estructura al rol es casi automática. Louis et al (1985) identifican las siguientes:

1. Investigación y análisis, realizando y/o sintetizando investigaciones y diseminando directrices de política educativa.
2. Evaluación de prácticas escolares, ayudando a las escuelas a conocerlas y sistematizarlas.

3. Desarrollo de materiales, métodos o procedimientos.
4. Demostrar y modelar nuevas prácticas y métodos educativos.
5. Información sobre resultados de investigación y nuevos métodos pedagógicos.
6. Planificación a nivel de Escuelas.
7. Establecimiento de relaciones entre Escuelas o grupos implicados en proyectos similares.
8. Formación de profesores en nuevas prácticas educativas.
9. Asesoramiento para seleccionar y desarrollar nuevos programas.
10. Apoyo a las escuelas para desarrollar sus propias dinámicas de cambio.
11. Creación de capacidades, ayudando a Escuelas a desarrollar sus potencialidades para dirigir su propia mejora.

Algunos estudios empíricos sobre habilidades y destrezas han sido aplicados a la caracterización de funciones del agente de apoyo (ej. Escudero, 1992). Miles, Salx & Lieberman, en trabajos sucesivos (1988) identificaron destrezas claves de facilitadores en las áreas de lo personal, lo socio-emocional, el contenido y la actuación. Tras un proceso de agrupamiento establecen seis destrezas integradoras que además corresponden con módulos de formación: construcción de confianza y relación, diagnóstico organizativo, movilización de procesos, utilización de recursos, dirección del trabajo y construcción de confianza con los sujetos para la continuidad en programas de innovación⁸.

Stillman & Grant (1989), en el Reino Unido, configuran una lista de funciones o tareas asignadas a los profesores asesores extraídas de

respuestas dadas por los inspectores. La mayoría de las tareas identificadas están asociadas a dos funciones principales: dar consejo directo a los enseñantes en la escuela en relación con el curriculum y proporcionar formación permanente a través de cursos. Otras tareas que pueden señalarse son: asesorar a escuelas en procesos de capacitación, proporcionar materiales para la enseñanza y participar en la organización y mantenimiento de Centros de Profesores. Los mismos inspectores consideran que los roles de los profesores asesores están sufriendo cambios que tienden hacia la ampliación, que los autores identifican con la adopción de una postura más generalista. Curiosamente identifican ésta con un mayor compromiso en la representación de la autoridad, mientras que la posición de especialista permite un desempeño más libre y crítico⁹.

Harland (1990) ha realizado, a nuestro juicio, un estudio camuflado, del rol de los profesores asesores¹⁰, a través de la evaluación de tres equipos de estos profesionales que trabajaban en Matemáticas, Tecnologías de la Información y Valoración. A su entender, este grupo de profesionales constituye un conjunto heterogéneo con funciones y roles variados. Identifica seis funciones principales que en la práctica se superponen: promoción de desarrollo del curriculum y desarrollo del personal de la escuela y trabajo con los profesores en sus clases, organización y coordinación de sesiones de formación permanente y de talleres, investigación y revisión de la práctica existente en ciertas áreas del curriculum o la dirección escolar, implementación del curriculum y de la política, coordinación de profesores asesores y de iniciativas de formación y administración en una tarea específica. En los tres equipos de profesores asesores investigados encontró peculiaridades asociadas a los propósitos y la orientación de las funciones. Estas diferencias en el desempeño de la labor se observan en:

- el predominio de unas funciones sobre otras
- la orientación de los objetivos, hacia la práctica del aula o la

implementación de políticas de las LEAs

- prioridad diferencial entre el desarrollo del curriculum y el desarrollo del personal de la escuela
- tendencia a reformar lo ya existente o introducir nuevas áreas y contenidos en función de la naturaleza del área curricular

A su vez todos estos aspectos condicionan el modus operandi y el impacto deseado. Este se concreta en cuatro formas de trabajo con los enseñantes en relación con el desempeño de las tres primeras funciones, por lo que no se incluyen los roles de administrador, investigador y coordinador. Estas cuatro formas de actuación, que no son excluyentes son las siguientes:

1. Provisión

Proporciona materiales y recursos físicos al profesor. No implica interacción, puede dar información y puede elaborar el material. Es útil para facilitar la entrada del profesor asesor ya que sirve para implicar al profesor y puede contribuir a establecer la credibilidad del profesor asesor como paso preliminar hacia otras formas de trabajo. Como inconveniente se señala que supone lanzar determinados mensajes sobre lo que es una buena práctica y no conduce por sí mismo a la cuestión clave de cómo pueden ser incorporados al repertorio del profesor.

2. Exhortación

Se utiliza comunicación oral y más raramente escrita para dar información, ideas o consejo con la aspiración de animar o estimular al enseñante a aplicarlo como un medio de mejorar su práctica de clase. Suele aplicarse en conversaciones informales y en relación con necesidades específicas de los profesores y alumnos. Parece ser que también puede tener efectos positivos con una gran audiencia. Suele ser más eficaz si se combina con otros modos de trabajo.

3. Modelamiento

Se trabaja en clase con profesores y se ofrece un tipo de demostración de como una determinada tarea o estilo puede ser tratado. Subyace el principio de que el profesor observará la forma de actuación y la emulará. Hay diferentes percepciones respecto de su impacto en función de que la demostración se realice con el grupo de alumnos de toda la clase o con un grupo reducido de ellos. Por su orientación acrítica y centrada en la imitación de conductas puede ser aconsejable aplicarlo junto a otras forma de trabajo más orientadas hacia la toma de conciencia de las razones y principios que respaldan la demostración.

4. Indagación¹¹

Se induce al profesor a aprender a través de un proceso de indagación en el que el enseñante examina críticamente sus prácticas actuales para identificar con más claridad que es lo que desea para sus alumnos y los caminos para lograrlo. El rol de profesor asesor en este caso es de amigo crítico. Se pone más énfasis en ayudar al profesor a concretar sus problemas y llegar a su solución a través de su experiencia. El estilo de trabajo es de cuestionamiento abierto que incluye observaciones de la práctica. Pensando en las reacciones es una estrategia de alto riesgo y si falla puede incluso provocar respuestas agresivas. El éxito o fracaso parece depender de la personalidad de los implicados con respecto de la tolerancia, apertura, comodidad en la ambigüedad y también las expectativas creadas y el clima de relación. Compartir incertidumbres parece ayudar al proceso.

Añade en último lugar un modo más que no ha descrito en la clasificación, él de apoyo. Se caracteriza por la ayuda al profesor, es un rol de auxiliar que no se desempeña en interacciones involucradas en formación permanente.

Biott (1991 p.8-9), a partir de la clasificación de tipos de apoyo de Dyer (1988) desarrolla la siguiente tipología¹²:

1. Apoyo enseñante/estudiante

a)Apoyo a la clase: enseñanza en equipo en la que idealmente no se distinguen los roles.

b)Apoyo consultivo: respuesta a problemas inmediatos o anticipación a problemas potenciales.

c)Apoyo analítico: detección de lo que pudiera fallar en la organización, preparación o en el proceso de aprendizaje.

d)Apoyo observacional: observar un momento determinado en la organización de una clase, la preparación de una lección o el desarrollo de una estrategia de aprendizaje.

e)Apoyo suplente: el profesor asesor se ocupa de la enseñanza de una lección.

f)Apoyo específico en la clase: seguimiento para el análisis de una dificultad.

g)Apoyo de retirada: durante un corto período de tiempo como parte de una estrategia más general de apoyo.

2. Apoyo en el curriculum

a)Apoyo en la planificación: apoyo en la planificación para detectar potenciales dificultades para los alumnos.

b)Apoyo en la preparación de material: ayuda para elaborar materiales o hacer los habituales más accesibles a los alumnos.

c)Apoyo curricular: apoyo para mantener la integridad del curriculum para los alumnos de bajo nivel.

En relación con el trabajo en el aula Easen (1991) propone un conjunto de estrategias que reflejan una gradación en las formas de compartir la intervención en el aula, desde la observación de uno de ellos mientras el otro actúa hasta el trabajo conjunto que capacita para la construcción de significados y comprensiones compartidas sobre la práctica.

Dyson (1991) utilizando diálogo exploratorio con profesores asesores constata el amplio listado de actividades que suelen explicar, desde enseñar a alumnos hasta apoyar al personal de la escuela, pasando por proporcionar recursos, dar formación permanente, trabajo con padres, enlace con agencias externas. El autor considera que no surge simplemente un espectro de actividades sino que se aprecia contradicción entre ellas. Y se pregunta cómo compatibilizar ser empático y apoyador con ser experto y evangelizador o las actividades orientadas a la gente con las más burocráticas y coordinadas. Los propios profesores asesores manifestaron que el rol implícito era inherentemente paradójico. Además, cualquier intento de ir más allá del plano de las actividades fragmentadas hacia alguna definición coherente del rol revela grandes problemas, porque interactúa lo que se hace con lo que se debería hacer. De manera que la definición del rol se enfrenta con paradojas sobre lo que pueden o no pueden ser conscientes. La cuestión no tiene que ver con tecnología sino con valores. Lo que se requiere no es una comprensión más clara de como implementar la orientación de la escuela como un todo o enseñar a los niños a leer, sino examinar las asunciones que dan sentido a las actividades.

Las paradojas en el rol ponen en evidencia paradojas en el modo en que pensamos sobre el área de trabajo, en el caso de los asesores de este estudio, el campo de las necesidades especiales.

Dennison & Kelly (1989) realizan un estudio sobre el rol de los coordinadores educativos, sujetos que tienen un papel de enlace entre muchos elementos de un determinado proyecto: profesores, directores, inspectores, administradores y personal de una escuela. Su labor alcanza tareas tanto de diseño como de implementación. Tienen elementos de tres principales roles tomados de la literatura sobre dirección (Mintzberg, 1973 en Dennison & Kelly, 1989): informativo, interpersonal y decisional. Según estos autores el desempeño de su labor se define por un estilo de trabajo fragmentado con una variedad de tareas débilmente relacionadas, las cuales demandan atención a un tiempo¹³.

Stanton (1990) ofrece una relación de roles junto con sus respectivas tareas:

a) como un escuchador activo y compañero de investigación, aplicando supervisión clínica y haciendo observaciones de uno y otro en clase.

b) como una pareja en la clase, trabajando uno junto al otro y utilizando tácticas de resolución de problemas.

c) como un mediador, negocia con directores, profesores y otras agencias y explica a los directivos lo que los profesores necesitan y al viceversa.

d) como un asesor especialista, aplica nuevos requerimientos legales en relación con asuntos específicos;

e) como un facilitador potencia y lidera grupos usando la técnica del consenso; una vez que el grupo está organizado es miembro consultivo del grupo, ofrece otra perspectiva y da seguridad.

f) como enlace de recursos.

g) como organizador de formación permanente, organizando tres

tipos de acciones: curso largo con certificado, cursos cortos relacionados con el trabajo y formación basada en la escuela. Esta más implicado en los dos últimos.

A su juicio el profesor asesor utiliza una orientación de "final abierto" que se concreta en esta pregunta "¿Qué puedo hacer por ti?".

Un vistazo a lo dicho pone en evidencia la multiplicidad de roles y tareas y ámbitos de apoyo, tal variedad no sólo está presente en la práctica sino en la conceptualización que eligen los estudiosos del tema. La multiplicidad puede dar una imagen fragmentada de la labor, la coherencia o el estilo dede extraerse a la luz del área de trabajo, del modo de entender el cambio, del ámbito de actuación o foco y, en último término, de los valores que guían el desempeño y construcción del rol. Además se observa cierta contradicción procedente de la conjunción de tareas y roles que muestran orientaciones, en principio, contrapuestas, asunto que enlaza con el conflicto y la marginalidad del rol como veremos inmediatamente.

Un panorama bastante complejo, como puede apreciarse, que para algunos autores tiene su lado bueno: "Una de las fortalezas del trabajo es que tiene pocas rutinas y ortodoxias. Ciertamente no parece adecuado para la gente que le gusta pensar que ellos conocen todas las respuestas o aquellos quienes desean que les digan que hacer" (Biott, 1991 p.xv).

3.2. Conflicto del rol de agente de apoyo

Como ha podido advertirse nuestra postura en relación con la configuración del rol se centra en la definición idiosincrásica del mismo. Esto no supone que desconsideremos el papel que cumplen en su definición las audiencias asociadas al actuante, ni las demandas sociales que más o menos explícitamente se sobreentienden. Por el contrario entendemos que su influencia está sujeta al contexto de interacción en que se ponen en relación dichos elementos y se negocia el rol. En el

caso que nos ocupa, el rol de agente de apoyo en la escuela, esta peculiaridad formal o procedimental está metida en la propia esencia del rol. Vamos a ejemplificarlo a continuación.

Enlazando con el epígrafe anterior puede ya anticiparse que la definición del rol presenta una complejidad inherente por la variedad de tareas y funciones en que se concreta, que además se observa cierta fragmentación en las tareas y cierta contradicción en la combinación de algunas de ellas que se resuelven fundamentalmente en razón de los valores que orientan el ejercicio del rol y, por último, éste está mediatizado por el área de trabajo y el sentido del cambio. Asuntos todos que pueden ser caracterizados recurriendo a ciertos constructos aplicados al estudio del rol.

El conflicto del rol o tensión del rol (role conflict o role strain o role stress), se define usualmente en términos de incompatibilidad o discrepancias entre las previsiones asociadas a un rol. Sin embargo tal definición se apoya en el supuesto funcionalista de acuerdo sobreentendido en las previsiones acerca de un rol, que, como ya hemos explicado, ha sido descalificado desde planteamientos interaccionistas. Además mientras que desde el funcionalismo la situación de conflicto de rol tiende a considerarse anormal, en el interaccionismo puede incluirse como un aspecto inherente al proceso de construcción del rol. Desde tal posición sería más adecuado aplicar el conflicto de rol a situaciones de construcción de rol en las que los procesos de negociación, percepción y contextualización se ven condicionados por ciertas situaciones que responde a patrones específicos. Es decir, el mencionado constructo se aplicaría con un interés descriptivo más que de diagnóstico o catalogación de anormalidad.

De modo general, pueden considerarse tensiones inter-rol e intra-rol, (Musgrove & Taylor, 1969).

Las primeras pueden concretarse en estos tipos básicos de situaciones (Hargreaves, 1986 p.80 - 81):

- 1) El concepto del propio rol se halla en conflicto con las previsiones de un asociado al rol o éste sostiene previsiones incompatibles.
- 2) Los diversos asociados al rol poseen previsiones en conflicto.
- 3) No son claras las demandas¹⁴ del rol ¹⁵.

A su vez las tensiones intra-rol responde a estos otros tipos básicos de situaciones (Hargreaves,1986 p.80 - 81):

- 1) Se ocupa simultáneamente dos posiciones cuyos roles son incompatibles.
- 2) No hay acuerdo entre los ocupantes de una posición sobre el contenido de un rol (ausencia de consenso respecto al rol asociado con una posición dada).
- 3) No hay un acuerdo entre los ocupantes sobre las posiciones complementarias del rol.
- 4) No se tienen las cualidades necesarias para el adecuado desempeño del rol.

Vamos a ver como se reflejan unas y otras en la construcción del rol de agente de apoyo. Empezaremos por las inter-rol. Este tipo de tensiones están muy ligadas a la estructura o conjunto de roles en que se inserta un determinado rol.

Conjunto de roles (role-set), roles asociados, audiencias del rol, estructura de rol (Smith & Geoffrey,1968), rol complementario son constructos que hacen referencia a la red de roles con los que interactúa el rol del actuante y en relación a los cuales se configura el rol. De entre todos los roles, el rol complementario es aquel que guía principalmente la acción del actuante en el desempeño del rol y hacia

el que prioritariamente va dirigido. Puede decirse que están vinculados por un entramado de derechos y deberes, en él cual los deberes del actuante constituyen los derechos del complementario (Hargreaves,1986).

En el caso del agente de apoyo la estructura de rol puede extenderse incluso a los padres (Kennard & Carter,1989) y ciertamente implica a los estudiantes cuando se abordan formas de apoyo centradas en el aula. Sin embargo la estructura básica del rol de apoyo adopta una forma bipolar, que incluye dos roles asociados que ocupan posiciones en los extremos de un continuo, en el medio del cual o actuando de mediador o condicionado por ambos surge el rol del agente de apoyo. En un extremo se sitúan los roles de aquellos actuantes que tradicionalmente se ocupan de tomar las decisiones y diseñan programas y en el punto opuesto los que implementan la decisiones y consumen los programas: los administradores y personal directivo, por un lado, y los profesores, por otro.

Con respecto al rol complementario del rol de agente de apoyo, tanto la reflexión teórica como la experiencia práctica apuntan hacia considerar explícitamente el rol del enseñante como rol complementario. Sin embargo, tanto los roles de los directivos como de los administradores ejercen un poderoso influjo en la construcción de rol.

La construcción de los roles complementarios está regulada por un entramado de derechos y deberes, en él que los derechos de uno son los deberes del otro y viceversa (Hargreaves,1986). Tal consideración transferida a la relación enseñante/agente de apoyo resulta esclarecedora para definir procesos de negociación y de dotación de poder como los mencionados en epígrafes anteriores.

Al examinar con detenimiento la peculiaridad de la estructura de rol en que se inserta el rol de apoyo se aprecian algunas fuentes de conflicto provenientes de la configuración de aquélla.

En primer lugar por formar parte de diferentes grupos culturales y en segundo lugar porque se dan situaciones de desigual poder y control y, por tanto, de conflicto de intereses (Ball,1989). Además se da la circunstancia de que la creación del rol ha respondido más a intereses o iniciativas de las Administraciones Educativas que a demandas de los enseñantes, aunque el foco de atención se ha dirigido hacia estos últimos. En caso de ruptura de equilibrio en el proceso de construcción de rol por decantación hacia previsiones de una u otra audiencia está asegurada la incompatibilidad de previsiones con uno de los asociados. Cabría plantearse cual opción es más conflictiva; en relación con el planteamiento ideal de la labor de apoyo sería presumible que la de su complementario, en términos de supervivencia y logros profesionales la cuestión no está tan clara.

Tal dilema se concretaba antes al mencionar el problema de compatibilizar, por ejemplo, el rol de evangelizador con el rol de facilitador (Dyson,1991).

Con respecto a la situación de conflicto producida por inexistencia de demandas claras hay que decir que tiene reminiscencias funcionalistas. Entre otras razones, ya se ha mencionado, que el supuesto consenso social es más aparente que real, como se aprecia en el estudio del rol del profesor. No obstante resulta interesante considerar que tal situación plantea el asunto de quién define las demandas y, al servicio de que audiencia responden.

Esta imprecisión en las demandas hace que el rol de agente de apoyo, en sus diversas modalidades, se califique como rol emergente (Dennison & Kelly,1989), rol incierto (Biott,1991) etc. Estos adjetivos vienen a decir que se encuentra en proceso de consolidación o que se encuentra sujeto a modificaciones ¹⁶. De modo que mientras algunos actuantes exigen una definición de rol más acotada (Kennard & Carter,1989), en otros casos esta situación deja espacio al ensayo de iniciativas innovadoras propuestas por los propios actuantes a las estructuras administrativas (Webb,1989). El conflicto, en este plano, también

puede provenir de ciertas características asociadas al rol del profesor: la difusividad de la labor, que se concreta en la dificultad para tener certeza acerca de lo que se hace y los alumnos aprenden y a la vulnerabilidad, relacionada con el estatus y el reconocimiento profesional (Grace, 1972).

En cuanto a las tensiones intra-rol:

El caso más evidente de conflicto relacionado con la ocupación de dos posiciones incompatibles con el rol de apoyo es el de aquellos agente de apoyo que combinan labores de control y de asesoramiento. Con respecto a aquellas modalidades de asesoramiento en las que se combina permanencia en clase con el apoyo, más que incompatibilidad, puede haber divergencias entre las tendencias del trabajo en uno y otro: aula, centro y estructura de apoyo, fundamentalmente por diferencias culturales.

En cuanto a la falta de acuerdo sobre el contenido del rol entre los propios ocupantes, puede decirse que se desprende de la propia naturaleza de la labor de asesoramiento que exige optar por un modelo guiado por valores y definiciones ideológicas. La constatación de esta tensión se ve reflejada en la clasificación bipolar de roles siguiendo un continuo.

La falta de acuerdo en cuanto a las posiciones complementarias está más ligado con el desempeño práctico que con la declaración de intenciones. Puede producirse en consonancia con la ruptura de equilibrio, mencionada anteriormente, en relación con el peso otorgado a alguna de las dos audiencias asociadas.

Puede decirse, por tanto, que fundamentalmente se producen conflictos de tipo cultural y organizativo (Grace, 1972). En el caso del conflicto cultural: la tensión se produce por la discordancia entre los compromisos esenciales del rol de apoyo y la culturas o ethos en que son construidos. Esto supone considerar que los roles tienen implicacio-

nes éticas y están comprometidos con la transmisión de valores. Ciertos roles pueden estar en situaciones de confrontación con las tendencias de determinadas culturas y esta parece ser la situación del rol del agente de apoyo. El conflicto es organizativo porque ciertas características de la organización en relación con estilos de liderazgo, metas, clima de trabajo, recursos, patrones de comunicación, características de la clientela, relación con el ambiente externo pueden ser fuente de conflicto de rol.

En definitiva el rol de apoyo es un rol potencialmente conflictivo. Junto a fuentes naturales de conflicto, sobre todo asociadas a la estructura de rol de tendencia bipolar y a los valores que sustentan la definición del rol, se aprecian débiles demandas. Si, por un lado, esto conlleva problemas de entendimiento, por otro, sin embargo da lugar a procesos explícitos de negociación del rol tanto en relación con las estructuras administrativas y de apoyo como con los profesores (Webb, 1989) (McKenna, 1991).

3.3. Marginalidad del rol de agente de apoyo

La conflictividad del rol del agente de apoyo está unida con la noción de marginalidad del rol. Un concepto ampliamente utilizado para caracterizar dicho rol. Para Browne et al (Dalín & Rust, 1983) y Conoley & Conoley (1991) se aplica esta noción al agente de apoyo en cuanto que es una persona que existe en las fronteras de dos grupos que difieren en metas y actitudes. A su juicio es una peculiaridad que confiere neutralidad, apertura de mente y flexibilidad. Louis et al (en Louis, 1981) reflejan el lado negativo de tensión entre presión de la agencia que patrocina la actuación de apoyo y el desarrollo del profesor y la escuela. Margulis (1978 en Escudero, 1992) considera que puede hablarse de dos tipos de marginalidad: una, asociada a la elección de modelo, buscando el equilibrio entre los dos polos ya mencionados; la otra, relacionada con su posición en la organización, incitando al desarrollo de la organización pero sin pertenecer formalmente a ésta.

En la teoría del rol, la noción de marginalidad (role marginality) se asocia al desempeño del rol que establece puentes entre expectativas contradictorias que sostienen diferentes grupos de individuos respecto de dicho rol. Esta relacionada pero no puede igualarse con conflicto del rol. En las Ciencias Sociales se han registrado ejemplos de marginalidad del rol en estudios sobre: supervisores en lugares de trabajo, marginalidad entre dirección y empleados; oficiales militares, marginalidad entre los oficiales y el personal inferior; los emigrantes recientes, marginalidad entre la nueva sociedad y la antigua; y en general se aprecia marginalidad en cualquier rol que atraviese las expectativas de comportamiento asociadas con diferentes grupos culturales (Zurcher, 1983 p.186). Los roles que ostentan esta característica suelen estar situados en complicados escenarios sociales e involucrados en una red de expectativas contrapuestas sostenidas por grupos diversos de gente. Atraviesa una amplia red de elementos sociales, culturales y emocionales que suele causar problemas al actuante. Se produce en situaciones en que los individuos deliberadamente o accidentalmente se ven implicados en procesos de cambio sociocultural (Zurcher, 1983 p.186)¹⁷.

El origen de la marginalidad del rol de apoyo descansa en la, ya comentada, estructura dual. Puede decirse que su mantenimiento está en relación con la capacidad de mantener el equilibrio entre ambas audiencias. El agente se sitúa en posición de mediación entre dos culturas. No obstante la toma de postura con respecto a los modelos de contenido y de proceso supone inclinarse en cierto modo hacia uno de los bandos.

Louis & Loucks-Horsley (1989) han caracterizado los dos enfoques atendiendo a los aspectos contextuales. En este plano es posible observar las posiciones de cada uno de los grupos culturales que interactúan en la acción de apoyo y, de paso, establecer las formas en que se manifiesta la marginalidad del rol de apoyo en cada contexto.

El tipo contextual I, a grandes rasgos, se caracteriza por (Jansen

& Merten,1989):

- El rol de agente de apoyo es asumido por un inspector, formador/desarrollador.

- El apoyo se inicia de modo centralizado y adopta formas relacionadas con inspección, investigación/diseminación y formación permanente centrada en áreas, en profesores individuales y realizada fuera de la escuela.

- La escuela es vista como una organización homogénea.

- Los líderes escolares son administradores.

A su vez, el tipo contextual II presenta las siguientes notas distintivas (Jansen & Merten, 1989):

- Los grupos y las escuelas son considerados de forma global.

- Se aplican como tácticas de apoyo desarrollo organizativo, asesoramiento y formación centrada en la escuela.

- Las escuelas se consideran heterogéneas dentro y entre las comunidades locales, son controladas en parte por grupos de padres.

- El profesor es visto, en parte, como profesional y autónomo y, en parte, como participante en la administración y la dirección.

- Directores y administradores son considerados líderes instructivos.

Por comparación con el tipo I se observa que, puesto que la presión desde arriba es más limitada, la escuela está en disposición de negociar con el Sistema Externo de Apoyo contenidos y procedimientos de apoyo y, en algunos casos, pueden buscar justo aquel apoyo que

consideran más adecuado a sus necesidades. En consecuencia el Sistema Externo de Apoyo tiene un poder de influencia sobre las escuelas limitado y debe adaptar el apoyo a sus necesidades. Esto requiere un conocimiento específico de cada escuela y conduce a desarrollar un apoyo hecho a la medida. Por parte de los agentes de apoyo, esta orientación, demanda considerables destrezas profesionales, recursos y tiempo para actuar de modo flexible. Se da, por tanto, una intervención más directa e intrusiva en el proceso de cambio que acontece en escuelas individuales.

Jansen & Merten (1989) llevan a cabo un análisis de las fuentes de conflicto que, en ambos tipos contextuales, operan en la relación entre Sistema Externo de Apoyo, Escuela y Sociedad. Vamos a hacer una interpretación de sus aportaciones para identificar las formas que adopta la marginalidad del rol del agente de apoyo.

En el tipo contextual I la marginalidad se concreta en:

Por el lado de la Sociedad se da una tendencia de control sobre el Sistema Externo de Apoyo, de forma que éste se ve forzado a actuar como brazo del gobierno para convencer de la calidad de una mejora, pero a la vez carece de medios para legitimarla proporcionando a la escuela motivación intrínseca.

Desde la Escuela, la tendencia que predomina es la de mantenerse fuera de la influencia de la Sociedad, utilizando tácticas como las distorsión y el retraso en la asimilación de las regulaciones oficiales.

En el tipo contextual II la marginalidad se observa en:

Con respecto a la Sociedad, la tendencia es controlar los recursos para apoyar sus propios programas, de manera que el Sistema Externo de Apoyo se ve abocado a mantener un continuo proceso de negociación con el gobierno, "complejo interjuego de poder, influencia,

negociación y trueque", con el propósito de salvaguardar el grado de autonomía que requiere el desarrollo del apoyo hecho a la medida.

La tendencia de la Escuela se orienta a desarrollar sus propias políticas, éstas se concretan en la búsqueda de soluciones urgentes y de mejoras de fácil accesibilidad.

En ambos tipos la marginalidad del rol de agente de apoyo se refiere a estas cuestiones:

.Cómo se comporta frente a la presión de la sociedad y los estamentos con poder

.Cómo se sitúa con respecto a las pautas de comportamiento de la escuela

En términos generales el dilema se reduce a cómo combinar el respaldo social con el desarrollo de procesos internos en las escuelas. Y es apreciable tanto en el plano de las estructuras como en la actuación de los sujetos¹⁸.

A nuestro juicio la toma de postura supondría en último término acercar las posiciones, bien hacia la supervisión, bien hacia el asesoramiento. Es decir, como se verá más adelante, optar por la autoridad o por la influencia.

La descripción de los polos de marginalidad del rol de agente de apoyo muestra la relación de éste con dos culturas que sostienen valores diferentes que entran en contradicción. Ya se ha anticipado que, por el lugar que ocupa, el agente de apoyo tiene un papel de mediador, a caballo entre ambas culturas debe sentirse cómodo cruzando sus límites. De algún modo ha de actuar como "embajador" (Golby & Fish, 1990). Es esta una peculiaridad de la marginalidad del rol que ha sido documentada como característica de los agentes de apoyo. Estos se ven obligados por las circunstancias de desempeño de su rol a

construir roles de "puente entre fronteras" (boundary-spanning). Aunque la mayoría de los autores han caracterizado el rol de puente en relación con organizaciones, no hay duda de que la principal labor de puente que desarrolla un rol "que franquea fronteras" es entre culturas (Zurcher, 1983)¹⁹ y, en nuestro caso, entre las culturas de la escuela y el aparato administrativo que representa la cultura de la sociedad²⁰.

¿Cual es el propósito de la actuación del agente de apoyo como rol puente entre fronteras?. Hall & Hord (1987) nos dan la respuesta: La tarea de los agentes de apoyo es atravesar las fronteras de los sistemas para construir colaboración. En cierto modo se asemeja a un diplomático, como un profesional independiente mediando entre una variedad de intereses legítimos o por lo menos apreciables, pero la metáfora termina ahí porque el trato con operaciones encubiertas es impensable en un agente de apoyo (Golby & Fish, 1990).

Volviendo a retomar el asunto de la peculiaridad que otorga la marginalidad al rol del agente de apoyo hay que considerar que: "A pesar de la disconformidad a que puede dar lugar, proporciona a los individuos la oportunidad de configurar un rol con considerable autonomía y libertad, porque el actuante generalmente no está ligado a las expectativas de un grupo particular de otros y un rol "que actúa de puente" no suele estar bien definido. Por consiguiente, no hay un rol claro "para llevar", tiene que ser configurado por el sujeto y si este es capaz de enfrentarse a las ambigüedades y contradicciones, puede definir de modo personal la marginalidad del rol (Zurcher, 1983 p.210).

Hasta aquí todo lo mencionado en relación con los roles y funciones, así como con el conflicto y la marginalidad del rol del agente de apoyo viene a reforzar la idea de la virtualidad del rol para ser construido de modo personal y contextual. Eso sí, en un proceso que se presenta cuanto menos complejo y comprometido. ¿Cómo asumir tal peculiaridad? Desde nuestro punto de vista, todo ello refuerza la idea de hacer explícitos los procesos de negociación que subyacen en el

proceso de construcción del rol:

- clarificando las fuentes de conflicto intra e inter-rol,
- identificando las audiencias y sus intereses,
- definiendo los puntos de encuentro potencial entre las culturas de las audiencias implicadas con las dos principales audiencias,
- negociando explícitamente los roles,

todo ello sobre la base de acuerdos negociados con los participantes. En último término, estas tácticas sirven para construir un significado compartido (Easen,1991), unos valores compartidos (Mc-Kenna,1991) y un lenguaje compartido (Little, 1985).

4. Las claves del rol de agente de apoyo

Nuestra pretensión ha sido clarificar la identidad tanto de la labor de asesoramiento como la del rol de agente de apoyo, para definir una opción de comprensión y construcción de ambos. Con respecto al proceso de asesoramiento la opción ya ha sido relatada: el asesoramiento como acción comunitaria, falta por precisarla en relación con el rol. Hemos identificado tres aspectos esenciales que, a nuestro juicio, sitúan el rol de agente de apoyo en el contexto de la acción comunitaria y del asesoramiento en la enseñanza: la pericia, la credibilidad y la colegialidad.

4.1. La pericia

El conocimiento es la característica que, de modo general, se considera más definitoria de la labor profesional de asesoramiento, en todos los campos de actuación revisados. El agente de apoyo posee un dominio tal en un área específica de especialización que le confiere la categoría de experto. La cualidad de experto alude no sólo a la calidad

y relevancia del conocimiento que posee, sino también al manejo de una serie de destrezas que hacen posible la articulación de dicho conocimiento.

Sin embargo la cualidad de experto debe matizarse. En principio, parece contradictorio plantear la labor de asesoramiento como de ayuda y apoyo entre iguales y definir al profesional que la desempeña en términos de experto. Sin duda no podemos permanecer ajenos a connotaciones de tal denominación, que forman parte de nuestro bagaje cultural y se asocian a opciones de poder (Popkewitz,1988) ²¹, en las que la posesión del conocimiento establece un "derecho privilegiado o exclusivo para hablar en y sobre su ámbito" (Larson, 1988 p.156). Y, en consecuencia, se produce "la obligación no-física de aceptar las definiciones, de internalizar las normas morales y epistemológicas" (Larson, 1988 p.156). Esta imagen del experto es interactiva de modo que no sólo puede existir el peligro de que sea sostenida por el agente sino también demandada por el asesorado: inicialmente pueden darse presiones bastante fuertes a dar rápida y segura información y responder de un modo simplista preguntas conflictivas (Gray,1990).

Tal situación dificulta considerablemente el desempeño del rol del agente de apoyo porque pone cortapisas tanto a la asunción de responsabilidad de los participantes, como a la dotación de poder. Como advierte Escudero (1992 p.96) "... hasta tal punto estarían teóricamente desfasados los modelos de asesoramiento centrados sobre el intervencionismo de "expertos" en educación, que ni siquiera son acordes con los supuestos que se mantienen con respecto al asesoramiento en otros ámbitos de actividad social en los que abiertamente priman valores como la competitividad, la eficacia y la productividad material". Sin embargo y por ello mismo se corre el peligro de conservar más tiempo en la educación "funciones y papeles que en otros sectores han quedado ya fuera de lugar" (p.97).

Además, como ya ha sido mencionado, en ciertos campos profesionales resulta difícil identificar la naturaleza de la pericia relevante

de modo incuestionable (Kadushin,1977). Por ejemplo, en el campo de la enseñanza se plantea el problema del equilibrio entre conocimiento práctico y el conocimiento teórico, ámbitos epistemológicos tradicionalmente comunicados y característicos de audiencias diferentes²². En este sentido, se pueden constatar algunos problemas en la comunicación entre ambos tipos de conocimiento y en la traducción del conocimiento teórico al práctico, que deben considerarse al examinar el tipo de pericia del asesor. Así los agentes de apoyo tienden a estandarizar la escuela cuando esta se ve como única, en vez de proporcionar información práctica ofrecen conocimientos de un área, creen que sin comprensión de la teoría no se puede hacer nada mientras los profesores quieren saber como hacer materiales con indicadores específicos que les permitan saber si la práctica que desarrollan es adecuada, el conocimiento suele ser académico en vez de centrado en las necesidades de la escuela, los facilitadores tienden a usar paradigmas de CC Sociales, operan con roles especializados y actúan como expertos, por su parte los profesores se basan en su propia experiencia de clase al tomar decisiones y centran su interés en la utilidad práctica del conocimiento (Jansen & Merten,1989).

Tanto el área de conocimiento como las destrezas que definen la pericia del agente de apoyo se establecen en función de los dos modelos referidos. Puede apreciarse, sin embargo cierta independencia del modelo en relación con las destrezas, ya que se advierte un acuerdo, casi generalizado, sobre la relevancia de las destrezas interpersonales y procedimentales (Conoley,1981) (Schmuck et al,1977) (Alpert,1982). Las primeras, que están relacionadas con aquellas facetas de la persona que facilitan los procesos de interacción y comunicación con individuos y grupos, incluyen desde la escucha atenta hasta la empatía. Las segundas, fundamentalmente son responsables de las dinámicas de acción y abarcan un espectro muy amplio con estrategias de diagnóstico y comprensión de las situaciones y las organizaciones, identificación y definición de problemas y necesidades, orientación de procesos de negociación, planificación e implementación de las tácticas acordadas y, por último, evaluación. Como ejemplo pueden citarse las habilidades

recogidas por Lippit & Lippit (1986)²³:

- .para diagnosticar un problema
- .para hacer un análisis e interpretar los resultados para el cliente
- .para comunicarse eficazmente con todos los tipos de sistemas clientes
- .para ayudar a las personas a sentirse confortables con el cambio
- .para mantener y reforzar la energía humana
- .para tratar con el conflicto y la confrontación
- .para desarrollar objetivos con el cliente
- .para ayudar a la gente a aprender como aprender
- .para conducir esfuerzos de desarrollo y crecimiento
- .para autorrenovarse, etc.

Desde la aproximación del asesoramiento comunitario resulta interesante añadir habilidades relacionadas con la formación de líderes entre los participantes y de organizaciones de base (Ander-Egg,1990). Desde este planteamiento la pericia se configuraría en relación con procesos de aprendizaje (Golby & Fish,1990) y estrategias de dotación de poder como ayuda mutua y apoyo profesional.

Mención especial requieren aquellas habilidades relacionadas con el trato con adultos que requieren el conocimiento de las peculiaridades de los procesos de aprendizaje de adultos y actitudes de inducción a la responsabilidad como se verá en el apartado de la colegialidad.

Además hay una serie de cualidades o disposiciones personales que coinciden en señalarse como imprescindibles y se refieren a la madurez intelectual y emocional, a la iniciativa personal, a la ética y la integridad profesional y a la salud mental y física (Kubr,1983 en Aubrey,1990). Como por ejemplo: flexibilidad, adaptación situaciones no familiares y relaciones ambiguas, motivación intrínseca, sensibilidad hacia los otros y profundo respeto por la persona, extrema honestidad y genuino deseo de ayudar a los otros (Lippit & Lippit,1986).

Como ya se ha advertido se da la tendencia a proponer la compaginación de papeles de especialista con papeles de generalista. No obstante situarse en este continuo en relación con la pericia del agente de apoyo supone situarse con respecto a dos asuntos:

.Competencia metodológica y relacional frente a saber sustantivo

.Especialización en organización escolar frente a especialización en el ámbito del diseño y el desarrollo del curriculum.

En nuestro contexto predomina opciones próximas al saber sustantivo y la especialización en áreas curriculares, sin duda deudora de la tradicional organización de los profesores en áreas de conocimiento y niveles de enseñanza, pero se observa una tendencia hacia el otro polo por la presión de los nuevos modelos de comprensión y actuación en la escuela.

En último término plantearse el asunto del tipo de pericia que debe ostentar el agente de apoyo obliga a considerar las relaciones entre conocimiento generado externamente y conocimiento autogenerado por los participantes (Day,1990) y, por consiguiente, a pensar en un estrecha relación entre Escuela, Universidad y Estructura de Apoyo Externo. Esto llevaría a proponer que el agente de apoyo actuase como puente entre ambos tipos de conocimiento. Sin duda a ello contribuye la consideración del profesor como investigador que se plantea explícitamente en muchas experiencias de asesoramiento

(Somekh,1991)(McKenna,1991).

4.2. La Credibilidad

La confianza y la apertura que necesita desarrollar el enseñante para ponerse en la situación del asesorado se sustenta en la percepción de la credibilidad²⁴ del agente de apoyo. La noción de credibilidad está relacionada con el prestigio y la consideración que se otorga al agente de apoyo por parte de las audiencias y con el tipo de liderazgo y la influencia que desarrolla.

Si en el caso de los profesores la validación de su trabajo recae, entre otros, en los alumnos, como rol complementario, en los agentes de apoyo, máxime cuando suele ser habitual que se trasladen del trato con estudiantes al trato con enseñantes, la audiencia responsable de tal validación son los propios profesores. Este cambio de fuente de validación lleva su tiempo. Parece difícil para un agente de apoyo, especialmente en los primeros tiempos de su trabajo, cambiar su concepto de aprendices de los niños a los profesores con los que trabaja. Esto no resulta raro porque a diferencia de lo que sucede en otras profesiones que reciben información de colegas y supervisores sobre su trabajo, los enseñantes sólo la reciben de los estudiantes (Lieberman & Miller,1990). Este salto se hace en la mayoría de los casos de modo intuitivo al percibir los criterios implícitos por los que los profesores juzgan el trabajo de los agentes de apoyo (Robinson, 1991). La principal implicación de este cambio es que son otros profesores y no los niños los principales validadores de los sentimientos de credibilidad profesional del profesor asesor (Biott, 1991 p.16). A su vez por el lado del profesor se plantea la cuestión crítica para la credibilidad del agente de apoyo de ser considerada la labor de asesoramiento como un medio de escape del aula (Biott,1991), que puede ser especialmente problemático cuando el abandono es permanente²⁵.

Sin duda la presencia de un contrato proporciona credibilidad a

los participantes cuando tienen que informar a las instituciones y a sus iguales y crea una situación en la que todos los sujetos están informados (MacKenna,1991), en este sentido la clarificación de los roles contribuye a delimitar los criterios de evaluación del desempeño del rol del agente y contribuye a no obstaculizar los procesos de construcción de credibilidad.

Tomando como punto de referencia los estudios sobre liderazgo realizados con directores escolares hemos aplicado al agente de apoyo un modelo tomado de dicho campo. Nos estamos refiriendo al liderazgo por vínculo (Sergiovanni,1990). Este autor identifica cuatro tendencias en liderazgo que pueden verse como estadios. De entre ellas nos parece especialmente interesante el liderazgo por vínculo. Este tipo de liderazgo se focaliza en aumentar la conciencia que eleva las metas escolares y los propósitos al nivel de un pacto compartido que vincula a un tiempo al líder y al seguidor en un compromiso moral, satisface necesidades morales y proporciona inspiración para actuar y comprometerse más de lo esperado.

Como asunto clave se preocupa por ayudar al profesor a pasar de subordinado a seguidor, superando las relaciones de dependencia y aceptación. Los seguidores se llegan a convertir en líderes cuando se comprometen con una causa y asumen la autodirección y la responsabilidad. El líder es, por tanto, un buen seguidor que construye líderes. Los medios para lograrlo son la búsqueda de una identidad distintiva para el grupo y la escuela (Hoyle,1986) y la imaginación moral (Greenfield,1987).

Parece evidente que el ejercicio del rol de agente de apoyo puede analizarse desde su capacidad de influencia sobre los sujetos y situaciones (Audrey,1990). Esta cuestión supone tener en cuenta las fuentes y formas de poder en que se manifiesta el desempeño de la labor (Bacharach & Lawler,1980 en Hoyle,1986). Puede decirse que las fuentes de poder del asesor fundamentalmente son:

Personalidad: como una función de las características personales, como carisma o liderazgo.

Pericia: como una función de conocimiento especializado o destrezas y acceso a información.

En cuanto a la forma de poder que ejerce, la más ajustada es la influencia. La influencia constituye una forma de poder que se sustenta en la capacidad de configurar decisiones por medios informales o no autoritarios. Se opone a la autoridad como forma de poder que se apoya en el derecho legal a tomar decisiones para gobernar a otros (Bacharach & Lawler, 1980 en Hoyle, 1986). Siguiendo a estos autores los rasgos que las distinguen serían los siguientes:

<i>Autoridad</i>	<i>Influencia</i>
Aspecto estructural y estático	Aspecto dinámico y táctico
Aspecto formal	Aspecto informal
Es sancionada por la organización	No es sancionada por la organización
Sumisión involuntaria de los subordinados	Sumisión voluntaria no implica relaciones subordinadas
Fluye hacia abajo y es unidireccional	Multidireccional
El poder únicamente puede ser estructural	Puede ser personal y de pericia

Está claramente delimitada El dominio, el alcance y la legitimación son ambiguos

La cuestión clave en el establecimiento de la credibilidad es la mutua aceptación y el respeto entre profesionales que supone habilidad para comunicarse abiertamente y con respeto a través de la negociación continua, el intercambio profesional positivo, las aproximaciones responsables y flexibles y la distancia y el humor frente a las situaciones conflictivas (Davis & Davis,1988). Asuntos muy relacionados con la colegialidad y también con la ética del agente de apoyo.

4.3. La Colegialidad

La relación de asesoramiento se ha definido como una relación entre iguales trabajando a un tiempo. En el caso del asesoramiento en la enseñanza la idea que mejor define tal igualdad es la de colegialidad. Esta se presenta como el principal requisito para lograr la credibilidad cuando la labor de asesoramiento se plantea en términos colaborativos.

La colegialidad ha sido utilizada desde planteamientos colaborativos como impronta distintiva de la interacción entre profesionales que se consideran colegas y trabajan cohesivamente (Lieberman & Miller,1990).

La colegialidad en relación con el agente de apoyo supone asumir una serie de creencias relacionadas con la participación del profesor en la escuela y la búsqueda de situaciones mutuamente satisfactorias (Bell,1990). Estas creencias serían las siguientes (Filley,1975 en Bell,1990 p.44):

- Creencia en la disponibilidad de una solución o un desarrollo mutuamente aceptable o apropiado.

- Creencia en la deseabilidad de una solución mutuamente

aceptable.

- Creencia en los beneficios de la cooperación más que en la competición.
- Creencia en que todos y cada uno somos igualmente válidos.
- Creencia en que las visiones de los otros son un testimonio legítimo de su posición.
- Creencia en que las diferencias de opinión son útiles.
- Creencia en la honradez de los colegas.

Todas estas creencias se apoyan en la responsabilidad de los asesorados para tomar las riendas de su propio desarrollo. Tal posición constituye una llamada de atención sobre la imagen del enseñante que sostiene el agente de apoyo y la postura que toma ante los dilemas que surgen en la conducción del proceso.

El primer asunto obliga a abordar el tema de las posiciones que ocupan agente de apoyo y profesor. Las relaciones recíprocas dependen de las posiciones respectivamente ocupadas. Las relaciones jerarquizadas fundadas sobre diferencia de estatus bloquean la reciprocidad de los intercambios y la instauración de diálogo.

En el caso de relaciones entre colegas el poder ligado al rol tiene que ser un producto de las relaciones y no algo previo, tiene que ser transitorio y relativo a una finalidad que el grupo se haya fijado. Ese es el sentido de la autoridad compartida (Postic,1982) y la autoridad colegial (Lortie,1964 en Hoyle,1986), es decir profesionales iguales que gobiernan sus asuntos a través de procedimientos democráticos.

Más aún cuando la relación se produce entre adultos: "Es quizás en las situaciones de formación de adultos cuando se reúnen las condiciones de una reversibilidad del estatus, porque cada persona del grupo en formación posee una experiencia única que, en un momento dado, la coloca en una posición tal que ejerce una acción sobre los demás, pero de todas formas el formador que ha sido impuesto al grupo o bien solicitado por este posee un estatus específico. Incluso si no es formador de oficio el grupo le mira como un formador teniendo en su seno, en un momento dado, una posición privilegiada ... porque está encargado de establecer una estructura de interacciones que le permitirá definir objetivos, encontrar medios de resolver problemas comunes y alcanzar objetivos fijados" (Postic, 1982 p.59). Y Postic (1982 p.60) continua: "El problema que se plantea es el siguiente: en la situación educativa del enseñante, el educador, ¿puede escapar a su posición central y al estatus que resulta de ello? La situación ¿no confiere, por la naturaleza del acto educativo, una posición privilegiada al que guía a los demás hacia un objetivo". Parece que la respuesta del agente depende de la manera en que éste concibe su estatus y sobre todo percibe el del rol de su complementario, es decir del enseñante, en nuestro caso.

¿Cómo se respondería esta pregunta desde la labor de asesoramiento? Desde este planteamiento parece que la responsabilidad de la colegialidad recae en el agente de apoyo. La imagen del enseñante que sostenga el agente de apoyo tiene que ser la de un colega²⁶ y esto se traduce a la práctica cuando se producen situaciones de influencia mutua. Es decir, se va más allá de proponer aprendizaje y formación conjuntas, una táctica de clara eficacia, para crear lazos de colegialidad (Little, 1990) y se promueve un ejercicio del poder que sea accesible al profesor en cuanto colega del agente de apoyo. La influencia entre colegas se aumenta combinando la visibilidad de los procesos, la responsabilidad compartida y la amplia interacción con el resultado de incrementar el control del trabajo que reside en el grupo (Little, 1990).

5. Epiflogo: implicaciones éticas

El retrato del rol de agente de apoyo que hemos hecho, así como el enfoque de asesoramiento que hemos propuesto ponen en evidencia que la acción de apoyo supone la construcción recíproca de los roles de los participantes: agentes, enseñantes y personal de la Administración y la Universidad (Golby & Fish, 1990). Esto quiere decir que la definición de cada rol es interactiva y contextual, de manera que debe explícitamente negociarse con los interesados; fundamentalmente sobre acuerdos acerca de los puntos más conflictivos en la relación y en la acción. Máxime cuando el asesoramiento comunitario, en el fondo, plantea la construcción de nuevos roles para la totalidad de los grupos implicados, en el contexto de nuevas organizaciones, también.

El Sistema Educativo está configurado por un entramado de poder y responsabilidades, el asesoramiento debe situarse en éste, no como un servicio personal a un profesor o a una escuela sino como un importante servicio a la comunidad administrado a través de la administración local y nacional. De manera que el agente de apoyo trabaja en contextos sociopolíticos y está abocado a tomar posición, definiendo la relación entre las partes interesadas contribuyendo a clarificar los derechos y responsabilidades de cada rol.

La toma de postura implica establecer un equilibrio entre el derecho de la administración a saber e influir en la práctica de los enseñantes y la dignidad profesional de éstos, lo que supone considerar ajustadamente los siguientes rasgos de las situaciones educativas (Golby & Fish, 1990):

- Las limitaciones de la pericia comprada.
- La incapacidad aprendida, inducida por la dependencia de una autoridad externa.
- La legitimidad del interés público para conocer e influenciar,

hasta cierto punto, las actividades de los enseñantes.

- La independencia de los profesores y los asesores en algunos aspectos centrales de su trabajo profesional.

- La significatividad de las diferentes perspectivas e intereses de todos aquellos que deben ser tenidos en cuenta.

- La necesidad de trabajar con visiones opuestas, litigantes o en conflicto, del proceso de asesoramiento en sí mismo.

Desde el punto de vista de la actitud personal cabría plantearse asuntos como (Snell,1988):

.Las propias creencias y sentimientos sobre el uso del poder.

.La actitud de mente abierta a la fuerza persuasiva de nuevos puntos de vista

.Las destrezas de influencia no manipulativa

.No creer que los actos son de facto absolutamente éticos o no éticos, sino que son correctos o equivocados en función de las consecuencias pretendidas o producidas.

.Juzgar la acción en función del incremento de la libertad individual de elección, la reducción de malestar y la equitativa distribución de elección informada.

En último término supone considerar la acción del agente de apoyo en relación con la promoción de bienestar: estimulando el crecimiento no la insatisfacción y el dolor, el desarrollo no la sanción, evitando el ridículo deliberado y la exposición de las debilidades del otro; configurando, en definitiva, su misión en torno a las necesidades de aquellos que son menos afortunados a la hora de recibir los

beneficios del sistema educativo (Snell,1988).

Hasta aquí hemos intentado configurar el marco teórico en el que se sitúa el estudio empírico: la identidad de la labor de asesoramiento y del rol de agente de apoyo en el ámbito de la enseñanza. Por lo manifestado hasta ahora constituyen dos asuntos a la búsqueda de una identidad construida desde marcos de referencia específicos de la práctica del apoyo. Veamos a continuación cómo se ha abordado el estudio de las situaciones prácticas de apoyo que han centrado la indagación.

Notas Finales

1. Si bien algunos autores sostienen que su alcance es limitado cuando se habla de interacción social en general, resulta útil en contextos institucionales donde existe una estructura de funciones, como en el caso de la profesión (Jackson, 1972).

2. En esta línea suele utilizarse la expresión "take" de rol tomada de la idea de Mead "take the role of the other" (Mead, 1934 en Jackson, 1972) como contrapuesta a interpretar el rol.

3. Desempeño del rol (role performance, role enactment), se suele referir al comportamiento del actuante. Nosotros preferimos usar el término acción como integrador de conducta y significado (Erickson, 1989).

4. El exponer las asunciones básicas del interaccionismo simbólico parece conveniente para mostrar el sentido que tiene la construcción del rol dentro de esta corriente (Zurcher, 1983):

- Consciente y propositivamente ejecutamos roles
- Somos activos más que pasivos desempeñadores de roles
- Como seres humanos somos únicos en la habilidad para comunicarnos usando complejos sistemas de símbolos, preferentemente el lenguaje. A causa de esa facilidad podemos desarrollar, asignar y compartir con otros el significado de las expectativas del rol y del desempeño del rol.
- Desarrollamos la comprensión de roles en escenarios sociales involucrados en interacciones con otras personas. Los roles son específicos de estos escenarios. Sin embargo la acumulación de desempeños de rol y las experiencias asociadas con ellos configuran nuestros autoconceptos, es decir, el modo en que nos percibimos. Estos autoconceptos nos proporcionan un sentido de continuidad personal cuando desempeñamos roles en diversos escenarios sociales. Dentro de cada escenario, negociamos con los otros nuestra identidad y las suyas. Las identidades son compromisos que efectuamos entre nuestro autoconcepto y las demandas del rol en situaciones sociales específicas. Los compromisos pueden influenciarnos a nosotros y a aquellos con quienes interactuamos para modificar los autoconceptos.
- Algunos roles, porque están involucrados en instituciones sociales y organizaciones, no son muy flexibles. No obstante, habitualmente

encontramos modos para desempeñarlos, incluso los roles estructuralmente más rígidos de una manera consistente con nuestro propio autoconcepto y con nuestras interpretaciones de los escenarios sociales. Si se espera que desempeñemos un rol vagamente definido en un escenario social, habitualmente encontramos un modo de hacerlo, guiados por nuestro autoconcepto y a través de la interacción con otros en el escenario, es decir, establecemos un rol accesible para nosotros.

- Intentamos unir de modo consistente lo que nosotros queremos hacer con lo que se espera de nosotros en determinados escenarios sociales.
- El proceso de nuestra interacción con otros relacionados con el desempeño del rol, precede y configura el contenido del desempeño.

5. "Tradicionalmente grupo de referencia es aquel en el cual la persona ambiciona o mantener la calidad de miembro o en cuyos términos se valora a sí misma" (Hargreaves,1986 p.318).

6. Distancia de rol, se aplica a la situación en que el actuante se desmarca de las previsiones del rol que ostenta y hace un desempeño marcadamente idiosincrásico (Goffman,1961 en Hargreaves, 1986). En relación con esta categoría pueden situarse la clasificación de estrategias de actuación de los profesores noveles de Lacey (1977 en Woods,1986) o puede explicarse la resolución de conflicto de rol (Grace,1972).

7. Una curiosidad, Gallessich (1973) sugiere algunos roles que se salen de lo común, entre ellos: trabajador del milagro, apaga fuegos, validador de situaciones desesperanzadas, espía organizativo al servicio de la jerarquía de poder, símbolo del estatus, cabeza de turco.

8. Aunque este tipo de estudios proporciona pautas para la selección y formación de los agentes, a juicio de Escudero (1992 p.132) "Puede convenirse sin embargo que este tipo de aproximaciones al asesoramiento escolar, aunque empieza a sugerir determinados planteamientos de base en los que se sostienen determinados presupuestos sobre el cambio educativo, sobre escuelas y profesores, van poco más allá de un catálogo de funciones o categorías de las mismas, y no se entra de modo conveniente en la elaboración de un entramado teórico necesario".

9. Esta percepción coincide de algún modo con los datos que nos ofrecen Bolam et al (1978) con respecto a los inspectores: los generalistas funcionaban más como administradores, informando a las

escuelas de las directrices oficiales y evaluando su actuación, que los inspectores especialistas cuyo rol se orientaba hacia el asesoramiento, tratando de mejorar la escuela y asesorando a administradores de sus necesidades.

10. Traducción de la figura británica "Advisory Teacher".

11. El autor asigna a cada estilo de trabajo un lema, con excepción del cuarto estilo el estilo de indagación. Ordenados según la presentación de las formas son: "Te diré", "Te daré" y "Te mostraré". Parece difícil utilizar la segunda persona para ejemplificar el cuarto estilo; ¿será por el grado de autoimplicación que exige?

12. Aunque desarrolla los tres tipos de apoyo mencionados por Dyer (1988): apoyo directo al estudiante, apoyo enseñante/estudiante y apoyo en el curriculum, vamos a excluir el primero por estar menos relacionado con la orientación dada a nuestro trabajo.

13. Realizaron el estudio con coordinadores de proyectos como TRIST (TVEI Related In-service Training), SNAP (Special Needs Action Programme).

14. Demandas del rol hacen referencia a las previsiones del rol que tienen un carácter más prescriptivo y se refieren a pautas amplias de actuaciones esperadas. Concepciones del rol, son las definiciones idiosincrásicas del rol por parte de los individuos. Parece evidente que tendrán un peso diferencial en las distintas situaciones de conflicto que se presentan.

15. Este tipo de tensión es propio de los roles de nueva creación. "El asesor y el orientador escolar en Gran Bretaña poseen en ocasiones ideas vagas y difusas acerca del rol que deben desempeñar. Los asociados a su rol pueden desconocer sus cualidades y poderes y la forma en que deben actuar en la vida escolar. Por esto es muy probable que el interesado se vea obligado a informar a los demás profesores y explicarles lo que es el cargo que ostenta. Las dificultades surgidas de la falta de claridad son fáciles de suavizar con la introducción de cursos especiales de formación y sesiones de orientación" (Hargreaves, 1986 p.78).

16. Podría suponerse que el consenso social que sustenta las demandas del rol está más asentado en el estereotipo que en imágenes consciente-

mente asumidas del rol. En ese sentido un rol emergente todavía no tiene consolidados los estereotipos.

17. Lortie (1975) también se refiere a este asunto denominándolo la hipótesis de la marginalidad, inicialmente está tomada de personas marginadas que viven en la intersección de dos culturas y lo aplica al caso de aquellos sujetos que procediendo de culturas deprimidas o extranjeras llegan a ser profesores, para ejemplificar el proceso que sufren a la entrada en la profesión. Grace (1972) utiliza este término en el sentido de rol marginal para referirse fundamentalmente a un bajo estatus profesional.

18. Un ejemplo de una situación similar se aprecia en el siguiente informe "...los miembros del CIE (Cambridge Institute of Education) han de actuar en una situación en la que se ven sometidos a presiones conflictivas. Por una parte, el mundo en torno, que supone desempeñan el papel de la investigación tradicional de la autoridad y el control; por otra, la lógica del proyecto, que trata de establecer una relación nueva con los profesores. En principio, la situación es difícil por su novedad: abriendo nuevos caminos al otorgar a los profesores la responsabilidad y la oportunidad de generar e implantar su propia investigación en sus propios términos, porque está abierta en potencia a la crítica pertinente de personas externas de influencia. Estas dificultades se complican porque cada participante tiene razones personales, además de la lealtad hacia el proyecto, para mantener su compromiso con el mismo. Para muchos profesores se añade la complicación adicional de su inexperiencia. Para mantener la ideología subyacente al proyecto, permitir que el control y la dirección descansen esencialmente en los profesores y mantener una relación no directiva, facilitadora, por parte de los miembros del CIE, se requiere crear, una reafirmación constante y consciente. La sensibilidad ante los problemas potenciales que puedan tratar de promover -consciente o inconscientemente- la dependencia del profesor será difícil de mantener, pero esencial para que el proyecto permanezca fiel a su principio orientador" (Lewis, 1981 en Elliot, 1990 p.57-58).

19. Puede verse un ejemplo en el estudio del rol de un jefe de tribu india en EEUU que es requerido para actuar de puente entre su pueblo y un programa estatal de mejora de las condiciones de vida en el citado autor.

20. Tal delimitación puede resultar algo simple, ya que es sabido que la cultura de la sociedad forma parte de cada individuo y cada organización. Pero puede considerarse la preeminencia de la cultura social en aquellas estructuras más identificadas con los mecanismos de poder.

21. "A los agentes de cambio les corresponde la tarea de determinar los procedimientos adecuados para conseguir que los participantes acepten el cambio. En este sentido la función del experto que define la situación y manipula a los clientes/grupos para que se muestren conformes con la decisión o el cambio predefinidos resulta crucial" (Popkewitz, 1988 p.183).

22. Estamos asistiendo a una nueva legitimación del conocimiento práctico del enseñante, puede verse en Clandinin (1986) y Clandinin y Connelly (1988) que plantea nuevos modos de relación entre ambos sectores de conocimiento (Elbaz, 1988).

23. En esta misma obra se examinan con detalle las destrezas del agente de cambio asociadas a roles y zonas de cambio, destrezas relacionadas con habilidades, conocimiento y actitudes y cualidades del asesor. Más información al respecto puede consultarse en Aubrey (1990) y Hall & Hord (1987).

24. Llama la atención la conexión que, en ciertos aspectos, se advierte entre evaluación y asesoramiento. Sucede con la credibilidad, se puede consultar House (1980) y Norris (1990). Y también con la ética y las relaciones de conflicto y poder, lo que lleva a Golby & Fish (1990) a servirse del testimonio de evaluadores para fundamentar su postura como agentes de apoyo.

25. Tales consideraciones son especialmente interesantes cuando se examinan las implicaciones en la carrera profesional de los agentes, puede consultarse Biott (1991).

26. Puede ser conveniente en este punto considerar la repercusión del efecto Pigmalión en Rosenthal & Jacobson (1980).

METODOLOGIA

Tabla de Contenido

III. LA CONSTRUCCION DEL ROL DE AGENTE DE APOYO EN EDUCACION TECNOLOGICA: UN ESTUDIO DE CASO ..	3
1. El enfoque de estudio de caso	3
2.El papel de la teoría en la conducción del estudio empírico	10
3. Roles del agente de apoyo y la investigadora	14
4. El diseño de investigación	16
4.1. El origen del problema y el encuentro con el caso	19
4.2. La formulación de los problemas presagiados .	21
4.3. EL análisis de datos procedentes de los documentos	22
4.4. El acceso al campo y la negociación	26
4.5. La primera estancia en el campo: recopilación y análisis de los datos	28
4.6. La formulación de las preguntas de la investigación	33
4.7. La segunda estancia en el campo: registro de los datos y depuración del análisis	34
4.8. La creación de la narrativa, la validación de la interpretación y la confección del informe final	40
5. Elección de poblaciones y procedimientos de selección	42
6. Estrategias de recogida de datos	44
6.1. Observación Participante	47
6.2. Entrevista	51
6.3. Análisis de documentos	53

7. El proceso de análisis de los datos	57
7.1. El análisis de los documentos	67
7.1.1. La orientación del análisis y los propósitos inferenciales	67
7.1.2. Los datos y su contexto	70
7.1.3. La organización del análisis	75
8. Evaluación del diseño de investigación	79
Notas Finales	85

III. LA CONSTRUCCION DEL ROL DE AGENTE DE APOYO EN EDUCACION TECNOLOGICA: UN ESTUDIO DE CASO

La organización de este capítulo responde al interés por mostrar de modo combinado la teoría que ha informado el estudio empírico con las decisiones prácticas que lo han configurado. Aunque a nuestro juicio tal interacción está prácticamente presente en todos los epígrafes salvo en el primero, que sirve para fundamentar la opción metodológica, es posible apreciar el predominio de alguno de estos dos aspectos en ciertos apartados. Concretamente nos interesa resaltar que el diseño de la investigación se ha tratado como si fuera un informe de la investigación, con el fin de ofrecer una visión general del estudio empírico y de la evolución de la investigación antes, durante y después del trabajo de campo. Además este formato sirve para mostrar:

..."a) que el investigador estaba abierto a percibir, registrar y considerar toda prueba que pudiera impugnar sus ideas y convicciones previas (según lo demuestra el hecho de que su opinión y sus prácticas de recopilación de datos fueron cambiando durante el transcurso del estudio), y b) los modos específicos en que se produjeron esos cambios en su perspectiva interpretativa" (Erickson, 1988 p.280).

1. El enfoque de estudio de caso

Al inicio de la exposición del apartado metodológico de este trabajo nos parece apropiado mostrar la pertinencia de la metodología de investigación utilizado en relación con el objeto de estudio. Este es el propósito del presente epígrafe.

Puede decirse que prácticamente desde el principio la elección del foco de estudio presagiaba un acercamiento paulatino hacia el estudio de caso como enfoque y procedimiento de investigación. Y ello

debido a ciertas peculiaridades del objeto de estudio:

a) El carácter singular del foco y de los sucesivos planos de realidad integrados en él: un curso de formación de agentes de apoyo, un grupo de agentes de apoyo y, como pondría de manifiesto el devenir del estudio, un único agente de apoyo.

b) El tipo de relación entablada con los sujetos hacia necesaria una aproximación naturalística y una interacción colaborativa, en la que tanto la orientación de la indagación como el lenguaje fueran cercanos a la audiencia, de modo que facilitasen la comunicación de los propósitos del estudio y propiciasen procesos de negociación y validación.

c) La fuerte influencia de diferentes planos contextuales en el desenvolvimiento de la labor del agente de apoyo, desde el plano institucional en relación con los avatares del área y las figuras de apoyo, hasta el plano pragmático del curso de formación y del grupo de agentes de apoyo y, por consiguiente, la considerable complejidad de la situación a investigar.

Por todo ello el estudio de caso se presentaba como la orientación más fructífera para organizar nuestra indagación. Veamos ahora cómo responde a las peculiaridades mencionadas el enfoque de estudio de caso.

El estudio de caso, dentro del panorama de la investigación naturalística, constituye una aproximación especialmente versátil que, a pesar de algunos intentos de etiquetaje o clasificación¹, se ha venido definiendo desde múltiples puntos de vista. Resultan ya clásicas definiciones como: "examen de un ejemplo en acción" (MacDonald & Walker, 1974), "una muestra de uno" (Stenhouse en MacDonald & Kushner, 1982), un "sistema de fronteras" (Smith, 1978 en MacDonald &

Kushner,1982). Todas ellas apuntan hacia la singularidad del objeto de indagación y a la profundidad como característica que define su estudio. Sin embargo el tipo y los límites de dicha unidad varían considerablemente: desde individuos hasta organizaciones pasando por culturas, metodologías, programas y proyectos, etc. (Guba y Lincoln,1985). Dicha variedad es también apreciable cuando se intenta abordar una definición metodológica (Kemmis,1980).

Tal situación pone de manifiesto la principal impronta del estudio de caso: la indeterminación. Dicha cualidad hace referencia a la imposibilidad de una definición previa del estudio del caso y, por tanto, a la necesidad de crearlo durante el proceso de estudio. Con palabras de Kemmis (1980) se trataría de imaginarse el caso e inventarse el estudio. Es decir, por un lado, la identificación del caso exige que sea convertido en objeto de discurso y, por tanto, en objeto de estudio, por parte del investigador y de los participantes y en ese sentido el caso no es independiente del observador y, por otro lado, en la conducción del estudio, la elección de los métodos es una respuesta a la naturaleza del caso como un objeto imaginado y también a la naturaleza de la situación como un todo. Para el mencionado autor la construcción del caso es un proceso interactivo de carácter dialéctico entre la delimitación del caso y el desarrollo del estudio.

Podría decirse entonces que el carácter tentativo, y dinámico de esta aproximación concede al estudio de caso la cualidad de la flexibilidad, no sólo en cuanto a las operaciones, ya que como menciona Kushner (en MacDonald & Kushner, 1982) se sirve de un repertorio de técnicas y procedimientos más que de un conjunto integrado, sino también en cuanto a la sustancia del caso, en tanto que respecto a ambas dimensiones pretende adaptarse a la naturaleza de lo que se observa, ya se trate de sistemas dados o asuntos dados (Adelman, Kemmis & Jenkins,1980). En este sentido suele decirse que el estudio de caso son las fronteras que delimitan el estudio y estas pueden venir

dadas o ser descubiertas (CARE,1989).

Si bien en términos de definición resulta complicado caracterizar el estudio de caso, es posible hacerlo sin ninguna dificultad cuando se examinan las características a las que debe responder este tipo de indagación.

1) Proporciona una descripción detallada, rica y vívida, que hace posible, no sólo que sujetos de otros escenarios puedan establecer rápidamente criterios de comparación (Guba y Lincoln,1985)² sino que se crea la posibilidad de transmitir cierto conocimiento tácito (Kemmis,1980). La fidelidad al contexto real del caso hace que se exija que un estudio de caso sea "fuerte en realidad" (Adelman et al,1980).

2) Es completo en sí mismo o, con otras palabras, se autocontiene (Kemmis,1980). Un estudio de caso debe proporcionar su propio contexto, es decir, dentro de sus propios términos debe ser comprensible y comprensivo, debe proporcionar todas las claves del caso. La contextualización del caso resulta un requisito imprescindible que puede alcanzar incluso el análisis de las circunstancias históricas y ello debido a la exigencia de retratar suficientemente el contexto de las intenciones y las acciones como para proporcionar un examen fundamentado de la captación de la realidad llevada a cabo (CARE,1989).

3) Ofrece información fundamentada mediante la utilización de una perspectiva experiencial, en la que los datos emergen del propio contexto (Guba y Lincoln,1985). En ese sentido, la autoridad del estudio de caso no deriva de la elegancia lógica o teórica sino del interés en darnos un mundo real de experiencia y acción (Kemmis,1980).

4) Es holístico puesto que de un modo vívido trata las partes con carácter de todo y hace la pintura creíble a las audiencias. El intento es construir una biografía del caso que pueda ser usada para comprender

cómo fenómenos aparentemente no relacionados son contingentes uno con otro o con una estructura común (MacDonald & Kushner,1982). Focaliza la atención del lector y permite iluminar significados, más que presentar una amplia gama de información con variados formatos se le presenta un bien integrado testimonio que resalta lo esencial y desecha el resto (Guba y Lincoln,1985). En este sentido es una pretensión del estudio de caso mostrar la multiplicidad de perspectivas presentes en una situación social (Walker,1983).

5) Se centra en los asuntos esenciales. Aunque un estudio de caso tiene que ver con una crónica, es decir, con el relato de sucesos y acciones, va más allá de las afirmaciones y acciones para penetrar en la esencia del caso iluminando predisposiciones y propósitos, interacciones subyacentes entre individuos, historias sociales e intenciones educativas. En ese sentido es en él que MacDonald advierte que el caso por encima de todo debe ser penetrante³.

6) Es accesible al lector en relación con tres aspectos: con la utilización de un lenguaje cercano a la audiencia, con la manifestación de los juicios, teorías y asuntos de los participantes más que los del investigador y con la publicidad del proceso. Estos tres niveles de accesibilidad hacen posible que el lector pueda juzgar la razonabilidad de la construcción del caso (Kemmis,1980). Es por ello que la negociación de los informes va más allá de la necesidad de clarificar los datos y persigue capturar los asuntos e interpretaciones de los participantes otorgándoles control sobre los datos (Simon,1977) "de un modo que provoca la transformación de la biografía en autobiografía" (Kushner,1982 p.262). La accesibilidad está muy relacionada con la idea del estudio de caso como una indagación realizada siguiendo reglas de evidencia (Biddle & Anderson,1989).

7) Es especialmente sensible a las consecuencias de la investigación en términos de contar la verdad y en términos de los

efectos de la investigación en las circunstancias de vida de aquellos que están en la situación estudiada (Adelman, Kemmis & Jenkins,1980). Y por ello la confidencialidad constituye un modo de expresión de la preocupación ética que suele ser un constante en los estudios de caso (Walker,1983). Además se reconoce que la participación del investigador en la vida de los sujetos del caso es siempre activa e influye en el proceso social y vital que desencadena un estudio de caso. En este sentido se entiende que el estudio de caso, por un lado, es una forma íntima de investigación que, entre otras cosas, está influenciada por la capacidad personal para entablar relaciones colaborativas con las personas del caso y, por otro, no puede despreocuparse de la violencia que, apoyada en la confianza ganada, puede ejercer sobre los juicios y vidas de los implicados en el caso (CARE,1989).

Sin duda los asuntos relacionados con la comunicación, la accesibilidad y la comprensibilidad ponen de relieve que el estudio de caso fundamentalmente desarrolla un proceso de percepción-comunicación (Kemmis,1980). Así House (1980) conceptualiza esta aproximación como de carácter transaccional. Pero también pretende desencadenar un proceso educativo, sin duda este último resulta mucho más evidente en el estudio de caso evaluativo⁴. En este sentido Kemmis (1980) señala tres niveles de justificación del estudio de caso: se justificaría internamente en la medida en que el objeto y el proceso se hacen accesibles, en términos de autenticidad y comunicación si contribuye a la comunicación de la comprensión de la situación y, por último, la justificación en el contexto social vendría dada por su contribución a la acción.

De alguna manera la capacidad educativa del estudio de caso está relacionada con la posibilidad de construir conocimiento tácito, es decir, proporcionar al lector la clase de información que le permite aplicar todo su conocimiento no únicamente aquel que necesita de las palabras para ser articulado (Guba y Lincoln,1985). Y en este sentido

puede decirse, siguiendo a Stake (1980), que cuando las metas de la indagación son la explicación, el conocimiento proposicional y las leyes el estudio de caso resulta inapropiado para tales propósitos, sin embargo tiene todas las ventajas cuando las metas son la comprensión, la extensión de la experiencia y el incremento en la convicción de lo que de alguna manera es conocido.

Por último conviene mencionar que aunque el estudio de caso presenta todas las debilidades y fortalezas de la investigación naturalística, es posible señalar algunas limitaciones específicas de tal tendencia. Walker (1986 en Sáez y Carretero,1990) señala las siguientes:

a) El estudio de caso es esencialmente una intervención incontrolada en la vida de los otros, que puede inmiscuirse y alterar la autonomía y la libertad de las personas, violando su intimidad, por ello es necesario:

- no infravalorar la intervención del evaluador
- hacer uso del punto de vista de otras personas
- proteger al máximo la confidencialidad y los **c r i t e r i o s** negociados sobre el uso de los datos

b) El estudio de caso puede proporcionar una imagen distorsionada, fantasiosa o excesivamente personal de la realidad, por lo que hay que tener en cuenta que:

- es un estudio limitado en el tiempo
- nunca debe plantearse como la verdad

- debe reflejar las subculturas que intervienen

c) El estudio de caso puede ser en sí mismo conservador en cuanto reduce la visión de la realidad como si de una imagen fija se tratara, por lo que hay que procurar:

- enfatizar los aspectos dinámicos y cambiantes de la realidad

- relacionar las subculturas que intervienen

- promover el debate y la reflexión colectivos.

En definitiva cabe considerar el estudio de caso como una descripción vívida de una situación real que pretende capturar los aspectos múltiples y cambiantes que construyen su singularidad y que configuran tanto el contexto, como los modos de pensar y actuar de los sujetos que le dan vida, mediante la inmersión del investigador en el escenario de los acontecimientos que se estudian.

2.El papel de la teoría en la conducción del estudio empírico

Si tal y como mencionan Goetz & Lecompte (1988p.63) "el diseño de una investigación mejora radicalmente (aplicabilidad y sus posibilidades de generalización, credibilidad, validez, precisión y fiabilidad) cuando se describe el papel de la teoría durante su desarrollo", en nuestro caso y dado el papel jugado por esta resulta imprescindible considerarla.

En primer lugar hay que considerar la influencia ejercida en las preguntas de investigación. Ya sea de modo explícito o implícito éstas se encuentran condicionadas por experiencias personales, orientaciones filosóficas y cuestiones y problemas puestos en evidencia por otros investigadores (Goetz & Lecompte,1988). Dado que la consideración de

forma consciente de dichas influencias, en la mayoría de los casos se suele producir en el curso de la investigación y es fuente de modificación y depuración de sus fines (McMillan & Schumacher, 1984), conviene, llegado este momento, exponer las que han operado en nuestra indagación.

En nuestro caso parte del problema se ha originado en experiencias personales en las que se deseaba profundizar y parte ha sido caracterizado a través de constructos procedentes de varias teorías. Estos constructos han conducido al replanteamiento de las preguntas iniciales y a nuevos análisis de datos. Esta forma de abordar el problema es igual a la seguida en el estudio de caso de Smith & Geoffrey (1968), lo que ha juicio de McMillan & Schumacher (1984) condujo a una descripción teórica más exacta y auténtica de los fenómenos investigados.

El marco teórico que se ha anticipado en los epígrafes del anterior capítulo integra los esquemas conceptuales desde los que se ha abordado el estudio empírico. En ellos se ha tratado de retratar tanto el ámbito científico en el que se sitúa el estudio como opciones teóricas novedosas. La combinación de ambos responde al propósito de servir de plataforma conceptual para su posible uso en el estudio de las situaciones reales de asesoramiento que constituyen el objeto de nuestra investigación. Es decir, a nuestro juicio, reflejan las posibles posturas teóricas que pueden ser aplicadas en el estudio real (McMillan & Schumacher, 1984). No obstante su inclusión no ha sido compacta, es decir, se ha ido produciendo en el curso de la investigación y en función de los requerimientos que el desarrollo del diseño ha ido demandando. Así, mientras que los epígrafes relacionados con las aproximaciones y las claves del asesoramiento responden a la revisión de la literatura y por tanto han servido para familiarizarse con los asuntos relevantes del foco de estudio, el desarrollo del asesoramiento comunitario ha respondido a un doble interés. Uno, proveniente de la teoría, nos inducía, una vez

establecidas las estrechas relaciones entre la práctica del asesoramiento y el trabajo social, a profundizar en las implicaciones del asesoramiento en el ámbito de lo comunitario, en tanto que campo de actuación prioritario en trabajo social y orientación modélica que coincide en resaltar las claves explícitas que identifican la labor de asesoramiento y las claves implícitas que subyacen a las tendencias de asesoramiento más colaborativas y que más enraizadas están en la enseñanza, como se pone de manifiesto en el apartado 6. Otro, proveniente del estudio empírico, nos conducía a caracterizar las relaciones de ayuda y apoyo en grupos de iguales.

Con respecto al uso del constructo rol desde un punto de vista Interaccionista Simbólico se produjo como consecuencia de depurar teóricamente el foco de estudio inicial. Éste originalmente se había situado en las perspectivas de actuación del agente de apoyo y el marco teórico de partida había sido el paradigma del pensamiento del profesor. La revisión de la literatura sobre asesoramiento puso de manifiesto la relevancia del constructo rol para caracterizar dicha labor y el contacto con los postulados del interaccionismo simbólico permitió dar el salto desde el constructo perspectivas de actuación, fundamentalmente descriptivo, hasta el de rol, de carácter más sensibilizador. Además se ha pasado de un marco teórico preferentemente asociado al ámbito de lo educativo, el paradigma del pensamiento del profesor, a la aplicación de esquemas teóricos más generales como el interaccionismo simbólico y el paradigma crítico combinados con teorías sustantivas acerca del cambio educativo, la formación permanente, la organización escolar, etc.

La aplicación de estos marcos teóricos al trabajo empírico ha permitido redefinir las categorías descriptivas inicialmente aplicadas en los primeros momentos de estancia en el campo y de análisis de los documentos. Sin embargo han sido adaptadas a la idiosincrasia de los datos con el fin de ajustarse a la naturaleza del caso estudiado.

Al remitirnos a la teoría encontramos que todas las categorías "brutas" podían equipararse con categorías provenientes de los marcos teórico considerados. La revisión paulatina de la teoría permitió ir estableciendo relaciones entre algunas de estas categorías y categorías tomadas del conocimiento científico relativo al tema. Esto ha permitido enriquecer las implicaciones de todas las categorías y aumentar nexos de unión con conceptos teóricos. Un ejemplo lo tenemos en el tema del apoyo. Tanto desde el punto de vista de los datos como de la teoría que inicialmente se manejaba se aplicaba una noción un tanto genérica y sin referentes descriptivos específicos, esto provocó el interés por buscar los orígenes del concepto y como resultado se consiguió articular una noción más clara del concepto apoyo que ha permitido establecer indicadores descriptivos del mismo.

Por último hay que establecer el nivel al que la indagación se halla comprometida con la teoría considerando el nivel de abstracción de los hallazgos. De los tres posibles niveles de abstracción: narración descriptiva, descripción analítica e interpretación teórica (McMillan & Schumacher, 1984), nuestra pretensión ha sido combinar la narración descriptiva con la descripción analítica. Mientras que la primera se organiza como una crónica de sucesos basada en las explicaciones de sentido común de los participantes, la segunda forma analiza de modo selectivo sucesos y acciones para construir interpretaciones, resaltando la complejidad y la interrelación entre acontecimientos y vidas humanas. La primera forma predomina en el informe del agente de apoyo y la razón se debe al interés por validar dichos hallazgos, aunque también está presente la segunda forma, que además se ha aplicado preferentemente en el apartado de reflexiones e implicaciones acerca de la investigación.

En nuestro estudio, por tanto, se ha producido un interjuego dialéctico entre datos y teoría (Woods, 1987). Más sobre esta relación podrá apreciarse en los siguientes epígrafes.

3. Roles del agente de apoyo y la investigadora

En consonancia con el enfoque metodológico y con los propósitos de la investigación se ha optado por establecer una relación entre el sujeto investigado y la investigadora que facilitara la comprensión de dicho sujeto desde su propia perspectiva y la creación de significados compartidos entre ambas personas. De manera que la investigadora se ha presentado como sujeto subjetivo con relaciones personales con los agentes de apoyo y éstos han sido vistos como personas cuyas acciones tienen sentido en la interacción con su medio (Clandinin,1986)⁵.

Según los postulados de la investigación democrática (Walker,1983)⁶, hermana de la evaluación democrática (MacDonald & Walker,1974), en la que el enfoque de estudio de caso se sitúa, el papel más apropiado para el investigador es el de agente neutral, "neutral broker". En este papel el investigador se caracteriza por no interpretar ni juzgar las prácticas educativas sino por procesar las interpretaciones y juicios de otros y, fundamentalmente, por intercambiar o difundir información entre grupos culturales o audiencias implicadas en un mismo programa educativo o interesadas por algún motivo. El rol de agente neutral que se orienta hacia el libre intercambio de información entre los prácticos internos y otras partes interesadas se justifica en términos de los valores democráticos que gobiernan la distribución de poder dentro del sistema educativo y que postulan que éste no debería estar concentrado en ningún grupo interesado, incluido el grupo interno, sino equitativamente repartido (CARE,1989). Puesto que la tarea del externo, de recolección y diseminación de información especialmente relevante, es conflictiva y se sitúa entre el derecho a la privacidad de las personas y el derecho a saber del público el trabajador de estudio de caso debe ganar la confianza de los internos y esto se logra sobre la base de unos principios éticos que son negociados con los participantes.

Así en el presente estudio de caso se ha ganado confianza haciendo accesible y visibles tanto los propósitos como los procedimientos de la investigación, estableciendo principios de procedimiento al inicio de la relación que otorgaban al agente de apoyo el derecho a la revisión a posteriori de las entrevistas y observaciones realizadas y la decisión respecto a su publicidad. En las entrevistas se ha procurado comunicar de antemano los temas a tratar, por entender que un periodo de reflexión previa o el simple conocimiento previo situaba al agente de apoyo en una situación de equilibrio con respecto a la investigadora (Elbaz,1988). Y en general las decisiones estratégicas, qué y cuándo observar o qué y cuándo entrevistar se han acordado con el interesado, de modo que las condiciones de la investigación de campo se han negociado continuamente (Taylor & Bogdan,1986). Como menciona Walker (1983 p.68): "Como el estudio de caso es un espejo selectivo de acontecimientos, explicaciones y definiciones de lo que sucede, siempre que se efectúen selecciones éstas deben hallarse relacionadas en cuanto sea posible con las cuestiones mencionadas y negociadas con los participantes en lo que se refiere a su importancia y precisión".

Además se planteaba el problema de la pertenencia del informe (Elbaz,1988). Debido al interés en construir relaciones de confianza entre investigador e investigado y considerando que, por obra de la validación de la interpretación, el informe es avalado por el agente de apoyo se ha acordado con éste su publicidad en el formato de tesis doctoral. La publicación o la diseminación del informe por otros cauces depende del acuerdo con el agente de apoyo.

Esta negociación del rol, como ya se ha mencionado, ha sido más limitada en relación con el total del grupo de agentes de apoyo. Aunque no ha sido posible que validaran los informes de las memorias de actuación si que se ha pactado la utilización de dicha información en la tesis doctoral.

En definitiva se ha optado por intentar ganar confianza como profesional de la investigación y no como experto (Walker,1983).

4. El diseño de investigación

Como habrá podido deducirse, por la orientación metodológica utilizada en nuestro estudio, se ha hecho necesario el trabajo con un diseño de investigación emergente (Woods,1987), apoyado en un trabajo de campo de corte deliberativo en el que de un modo dinámico han interactuado a lo largo de todo el estudio las preguntas de la investigación y la recopilación de datos (Erickson,1989).

Además y a diferencia de ciertos modos de trabajo y de conceptualización del objeto del estudio de caso, que se centran en organizaciones y utilizan el trabajo de campo condensado (CARE,1989 - Walker,1983), hemos optado por realizar una estancia extensa en el campo, siguiendo la manera más usual del trabajo de campo etnográfico y hemos focalizado el estudio de caso en un grupo y en un individuo. Eso sí, con respecto a esta última decisión, los límites del estudio se han ensanchado hasta dar cabida en él a los diversos planos contextuales dentro de los cuales es posible comprender al sujeto, desde el contexto histórico hasta el organizativo. En cuanto a la primera decisión, se fundamenta en dos motivos: alcanzar un grado de confianza en la relación que facilitara el entendimiento mutuo a lo largo del proceso de investigación y asegurar un estancia en el campo lo suficientemente prolongada como para poder acumular evidencias significativas.

En la configuración del diseño de investigación han ejercido considerable influencia dos asuntos: el papel que ha jugado la teoría y el rol asumido por la investigadora, ya tratados. Y en ambos ha pesado la consideración de las circunstancias que rodean al caso, la conducción del estudio y las consecuencias de la investigación (Adelman et al,1980).

En relación con las circunstancias que rodean el caso hay que considerar que el presente estudio ha partido exclusivamente de la iniciativa de la investigadora y responde a un interés profesional de la misma. Eso no quiere decir que los sujetos involucrados en el estudio no hayan estado interesados en participar sino que su implicación en el mismo es radicalmente diferente. La relación francamente confortable que se estableció desde el principio, a pesar de los obstáculos evidentes que había, ha propiciado una actitud de colaboración prácticamente desinteresada por parte de los participantes y sobre todo por parte del sujeto del caso. Aunque se pidió su consentimiento para la utilización de los datos que les pertenecían y de algún modo se pactó su devolución, en este momento sería muy atrevido calificar de negociación aquella acción. Además si en la investigadora podía haber la certeza de contribuir a su colaboración remitiendo la información conseguida es bastante dudoso que el grupo de agentes de apoyo pudiera compartir tal seguridad.

Por ello y pensando en las consecuencias de la investigación en los sujetos implicados ha parecido conveniente tomar todas las precauciones a nuestro alcance, confidencialidad de la información y anonimidad de las personas, para preservarles de posibles repercusiones negativas y además se ha intentado hacerles partícipes del conocimiento extraído de este trabajo. Si ambos propósitos se han alcanzado o están en proceso de lograrse, la respuesta pertenece a los propios participantes.

La conducción del estudio de caso va a ser puesta en evidencia al describir los diferentes momentos en que se ha articulado el diseño de la investigación, como ya se ha mencionado, con ello se pretende mostrar un breve informe sobre la evolución acontecida. Hay que decir que los límites de tales momentos con frecuencia están superpuestos y algunos de ellos, como pone en evidencia la literatura sobre investigación cualitativa (Miles & Huberman, 1984), han sido prácticamente

simultáneos.

- 1.El origen del problema y el encuentro con el caso
- 2.La formulación de los problemas presagiados
- 3.El análisis de datos procedentes de los documentos
- 4.El acceso al campo y la negociación
- 5.La primera estancia en el campo: recopilación y análisis de los datos
- 6.La formulación de las preguntas de la investigación
- 7.La segunda estancia en el campo: registro de los datos y depuración del análisis
- 8.La creación de la narrativa, la validación de las interpretaciones y la redacción del informe definitivo

Cómo se apreciará los momentos coinciden con tareas que son interactivas, es decir, las decisiones relativas al diseño se modifican, se revisan e incluso se rechazan, estos cambios que suelen corregir errores (Goezt y Lecompte,1988) en nuestro caso han servido sobre todo para ir ajustando el alcance del estudio. Con objeto de hacer accesible el proceso seguido vamos a dar contenido a cada fase, para ello vamos a recurrir a trozos del diario del investigador que permiten ilustrar las intenciones, las razones y los puntos de vista de la investigadora. El criterio que justifica su presentación aquí es el de la significatividad de tal información para refrendar las decisiones tomadas en las diferentes etapas del diseño de estudio de caso. No obstante dicho diario no comenzó a elaborarse hasta que no se inició el estudio empírico con los

documentos, por lo que en los dos primeros momentos no será posible presentar este testimonio.

4.1. El origen del problema y el encuentro con el caso

La participación en el proceso de formación de un grupo de agentes de apoyo, Responsables de Educación Tecnológica, desencadena un interés personal y profesional por profundizar en el campo del apoyo escolar. La responsabilidad asumida al participar en tal experiencia había propiciado la iniciación teórica en ese ámbito de conocimiento. A su vez la implicación en el desenvolvimiento del proceso de formación trajo consigo una primera aproximación desde la práctica. Hacia el final del curso y después de contar con la colaboración de los participantes en el curso de formación se toma la decisión de situar el foco de estudio para la realización de la tesis doctoral en torno al grupo de agentes de apoyo y a la práctica que van a desempeñar. Las herramientas con las que contábamos eran francamente rudimentarias: un conocimiento elemental de algunas teorías sustantivas sobre el cambio educativo y la formación permanente y documentos variados realizados por los participantes en el curso. Aunque si se puede contar con cierta inmersión en el campo, entendiendo este cómo el escenario de la realidad en él que es posible palpar la dimensión experiencial de los problemas a indagar.

Puede decirse que en este primer momento comienza a definirse el caso. Un caso que viene delimitado por la existencia de un sistema definido por las circunstancias de la experiencia: el grupo de agentes de apoyo, "hermanado" por la vivencia del curso de formación y por la nueva labor que comienzan a desempeñar. El foco o el problema de la indagación es el desempeño de la labor de agente de apoyo. Es decir interesa investigar cómo los RAC de Educación Tecnológica definen su acción práctica como agentes de apoyo considerando las peculiaridades de la figura de apoyo, del área de especialidad y del curso de formación.

Como hemos mencionado no existen testimonios de ese momento en el diario del investigador, sin embargo es posible presentar algunas ideas que en relación con ese primer momento de encuentro con el caso fueron escritas a posteriori.

"Puede decirse que los límites del caso se definen un tanto peculiarmente por la mezcla de sistema dado y cuestiones dadas. Con respecto al primer asunto: aunque el grupo de profesores que asume o se introduce en un nuevo rol profesional no tiene un espacio físico tangible se puede considerarse como un sistema en tanto que grupo que interactúa en el proceso del contexto de formación. En cuanto a las cuestiones dadas: la provisionalidad, juventud y timidez (sólo unas horas a la semana), que caracterizan el papel del RAC, por un lado, y, por otro, la novedad de la legitimación administrativa de labores como esa que afectan a la carrera profesional y a la estructura del sistema conduce de modo natural a preguntarse por la definición del rol. De entre todos los grupos de sujetos e instancias que al participar en este proceso de modo directo o indirecto tienen oportunidad de crear o construir su propia definición del rol (escuelas y profesores, Administración, Centros de profesores y asesores, etc) se ha optado por elegir a los propios desempeñadores de la función como principal fuente de definición.

¿Qué razones pueden argüirse? Sin duda la principal es la coincidencia en el tiempo y en el espacio de la aquí presente con los sujetos y, por tanto, no sólo la vivencia participante en el proceso sino también la responsabilidad de ella en la dinámica de relación/ formación/actuación. En definitiva, el lazo que se crea y que lleva a buscar modos de mantener el contacto y de

indagar en los procesos en que se ha participado y conocer mejor a los sujetos con los que se trabaja, en tanto que personas y en tanto que profesionales" (Dc.17.9.90)

4.2. La formulación de los problemas presagiados

Aunque ya se ha mencionado que la teoría y el trabajo con los datos se han relacionado interactivamente, es posible distinguir dos periodos en los que la inmersión en la literatura científica ha sido más intensa. En esta primera inmersión se toma contacto con la producción teórica sobre asesoramiento, siempre desde el campo del cambio educativo y la formación permanente y situándola en el contexto del programa de investigación del pensamiento del profesor, predominante en aquella época. Este primer contacto pone en evidencia que el campo del asesoramiento no tiene límites claros y que hay que indagar sus huellas en múltiples ámbitos de acción y, también, que se hace necesario recurrir a fuentes anglosajonas.

Con cierto bagaje teórico fue posible avanzar en la determinación de los problemas presagiados, es decir de aquellas preguntas que representan un análisis inicial y parcial del problema y que haciéndose eco del pensamiento erudito en los temas científicos relevantes actúan como modos tentativos de pensamiento (McMillan & Schumacher, 1984). Nuestros problemas presagiados, en tanto que reflejaban posibles posturas teóricas que podían ser usadas en el estudio real, se centraban en la relación entre el desempeño de la labor de asesoramiento y el conocimiento práctico asociado a esta práctica:

"El objetivo general se centra en investigar las perspectivas profesionales que sostienen los Responsables de Área y Ciclo, cómo son influenciadas por las experiencias que viven en los contextos en que realizan su labor, la Escuela y el Centro de Profesores, y cómo se

incardina su práctica en dichas estructuras organizativas.

Este objetivo puede especificarse en los siguientes:

- .- Descubrir cuales son los elementos y fuentes que configuran el conocimiento práctico del Responsable de Area y Ciclo, en un punto de su vida profesional como tal.
- .- Identificar la influencia que ejercen los diferentes contextos en que se desenvuelve el asesor en la configuración de su conocimiento práctico.
- .- Hacer visibles las perspectivas profesionales desde las que este tipo de asesores configuran y dirigen su trabajo.
- .- Indagar en las funciones y estrategias de apoyo que ponen en juego tanto en la Escuela como en el Centro de Profesores y en los puntos de interacción entre ambos ámbitos.
- .- De acuerdo con los hallazgos, establecer vías de comprensión de la concepción profesional del asesor, de propuestas de formación en consonancia con ésta e iluminar estilos y procedimientos de colaboración entre asesor interno y externo y estilos y procedimientos de interacción entre Escuela y Sistema de Apoyo Externo a la Escuela" (20.1.90).

4.3. EL análisis de datos procedentes de los documentos

Con estos primeros problemas se aborda el trabajo con los documentos. Pero ¿por qué elegir los documentos como fuentes de datos?:

"Primero porque la procedencia de cada RAC, en cada autonomía, en cada pueblecito, en cada rincón, dificultaba el acceso casi materialmente. Y en segundo lugar porque era una cuestión todavía más complicada el poder explicar y él que entendieran en sus justos términos el interés por incorporar su punto de vista. Tal dificultad proviene de su situación de "en formación" (es decir, provisional respecto al trabajo) y de mi papel como formadora y evaluadora. A esas alturas lo que yo necesitaba era ganar su confianza para que, a cambio de alguna información, me dejaran colarme en sus vidas. Y a esas alturas, además, no estaba en condiciones de utilizar destrezas de negociación sobre el terreno... Respecto a la visión del CEP en que se encontraban ubicados, un cuestionario hubiera podido servir de algo pero el problema era el mismo que en el caso de los RACs: la susceptibilidad a la evaluación" (21.10.90).

La siguiente decisión tiene que ver con la muestra: se refuerza la idea de abordar el estudio de todos los sujetos, por considerarlos como grupo profesional. A continuación se inicia la lectura minuciosa de los documentos: proyectos de actuación y memorias con el propósito de establecer las primeras categorías de modo inductivo. Aquí comienzan las dificultades:

"Comencé el estudio de sondeo del código revisando cinco proyectos. Con éstos parece adaptarse bastante bien, únicamente habría que redefinir algunas categorías que interactúan. De todas maneras la prueba definitiva va a ser su aplicación a las memorias de actuación, ya que se supone que si los dos documentos relatan la práctica será posible aplicar las mismas categorías. Vamos a ello" (10.2.90).

"La lectura de las memorias me ha despistado porque no ha podido aplicarles la lista de categorías que había ideado para los proyectos, a lo mejor la dificultad es inicial porque realmente proyecto y memoria son dos caras de una misma moneda" (20.3.90).

"Me estoy volviendo loca tratando de aplicar las mismas categorías a las memorias, es el tercer intento y creo que tengo bastante así que he decidió realizar el análisis de cada tipo de documento por separado y más adelante podré examinar la posibilidad de unificar los resultados. A todo esto una duda me corroe ¿qué sentido tiene analizar tanto documento?. Tengo que reflexionar sobre ello" (25.3.90).

Tras estas primeras tentativas se toman decisiones relativas a la selección de un tipo de documentos, y de un procedimiento de análisis y se comienza a crear una estructura categorial que haga posible la interpretación de los mismos. Se despejan las dudas iniciales y se opta por centrarse en las memorias de actuación.:

"Bueno parece que ya voy viendo claro, eso sí después de dar muchas vueltas a proyectos y memorias. El caso es que me he preguntado que es lo que quiero ver del trabajo de los RAC y me he dicho que la práctica. Y he seguido preguntándome ¿y en qué documento de todos los que tienes se podría captar más la práctica?. No me ha sido fácil contestar, después de un rato me he dicho pues en aquel que describe lo que han hecho y ¿cuál es ese documento? LAS MEMORIAS. Que evidente resulta ahora. Pues nada a trabajar únicamente con las memorias. Con las mismas cinco con las que he hecho el intento de aplicación de la categorización de los proyectos voy a

empezar a hacerlo desde el principio" (3.4.90).

La búsqueda de un procedimiento de análisis específico para los documentos personales nos pone en contacto con el análisis de contenido. Aunque es posible aplicarlo desde una perspectiva simbólica siguiendo la pauta de autores como Krippendorff (1990), exige la creación y utilización de un sistema de categorías y unidades estrictamente delimitado al que deben aplicarse en último término pruebas estadísticas. Aunque seleccionar tal procedimiento complica la cuestión de devolver los datos a los sujetos, tal y como pretendíamos desde el principio, su especificidad en relación con el análisis de mensajes nos lleva a utilizarlo.

De modo que se caracteriza los documentos en función de su credibilidad, se toman decisiones respecto a las unidades muestrales, unidades de contexto y unidades de registro y se entra en un proceso lento y laborioso de elaboración de la estructura categorial. Esta se crea siguiendo un proceso inductivo/deductivo pero únicamente tomando como contexto empírico los propios documentos. Este proceso es bastante extenso y abarca desde las primeras estructuras categoriales bastantes elementales y fundamentalmente inductivas hasta las finales de mucha mayor complejidad y depurada por la teoría. Ya en la recta final de esta tarea y después de varios intentos casi definitivos que no terminan de convencer cuando son aplicados a una muestra piloto, se consigue la estructura final y se inicia su aplicación a las memorias de actuación.

"Acabo de echar por tierra el poco trabajo realizado no me convencía ni me convence nada. Pretender categorizarlo todo no me conduce a ninguna parte. El afán por acotar justo los campos de información relevantes me ha obligado a revisar las claves de la función formadora e innovadora del asesor, en cuanto integrante

de una estructura de apoyo a la escuela. Apoyada en la bibliografía y en mis reflexiones me decido por ceñirme a tres campos, a mi modo de ver de máxima relevancia para caracterizar la labor profesional del consejero, facilitador, etc.:

su línea de actuación y su percepción del Centro de profesores (como unidad organizativa)

su línea de actuación con los profesores y su percepción

su manera de enfocar su autoperfeccionamiento

Otra cosa el recuento frecuencial me resulta poco satisfactorio, debería buscar otro modo" (17.4.90).

"Increíblemente parece que, por fin puedo ponerme manos a la obra porque tengo la estructura categorial de mis sueños o casi. El caso es que con respecto a la última he hecho modificaciones en el apartado de las habilidades y aunque sigo sin tener muy claro la significatividad del bloque dedicado al conocimiento lo voy a mantener, siempre tengo tiempo para no utilizarlo. Ah en el apartado estratégico he quitado la categoría de "otras" creo que complica su definición" (21.5.90).

4.4. El acceso al campo y la negociación

Coincidiendo con la fase anterior, se habían empezado los contactos para conseguir escenarios reales que permitieran la involucración de la investigadora. Se contaba con dos dificultades de partida: el grupo de sujetos se encontraba repartido por todo el territorio MEC

y los Responsables de Area se habían ido convirtiendo en Asesores, mientras la investigadora se familiarizaba con el foco de estudio. Pensando en las características típicas del grupo y, por supuesto, contando con la colaboración y buena voluntad de los agentes de apoyo que desempeñaban su labor en Madrid y sus alrededores, en ese momento dos, se llegan a negociar los términos de la investigación con uno de los agentes de apoyo, ahora ya Asesor. Estas circunstancias nos deciden a continuar con la línea circunstancial e intuitivamente trazada desde el principio: la profundidad de lo singular. Y también nos brindan la oportunidad de estudiar desde la trayectoria profesional de esta persona la evolución en el desempeño de la labor de asesoramiento desde RAC hasta Asesor. Lamentablemente estas circunstancias y la lentitud de los contactos hacen que sea imposible comenzar el trabajo de campo al inicio del curso para seguir el desarrollo natural de la actividad y la entrada en el campo se retrasa hasta Enero de 1991.

"Afortunadamente coincidir en el curso con Antonio me ha facilitado el acceso a la información pero desafortunadamente no me ha dado buenas noticias. Por lo visto los RAC se han extinguido irremediamente, porque la mayoría no van a alcanzar su segundo año de vida, sin contar él de formación/iniciación. El motivo, pues uno ya sabido, que la nueva figura del Asesor de Formación Permanente, ha absorbido funciones y personas y otro, vivido por Antonio, es que en algunos CEPs como el suyo o él de Elías carecen de oportunidades para ejercer. O sea que no sabe que pasará el próximo curso, si seguirá, si no seguirá y lo mismo cree de los restantes. Visto el panorama no me queda otra opción que esperar que la gente decida qué hacer para el curso que viene y ya sabiendo a que atenerme ponerme a negociar con ellos" (5.6.90).

He tardado en enterarme de la situación de mis RACs mejor dicho ex RACs sólo me quedan dos ejerciendo ahora labores de asesor. Seguir con el estudio de un asesor yo creo que no tiene mayores dificultades al revés resulta muy interesante ver las implicaciones prácticas de la labor de RAC y de la labor de asesor y conocer los motivos que conducen al nuevo rol de asesoramiento. Por ejemplo, ¿ahondar satisfactoriamente en el trabajo de asesoramiento?. Y también problemas o no, quién sabe, del tipo ¿qué supone dejar el aula?. Bueno, el problema es que sólo quedan dos opciones y las dos muy dispares. Pensando en si las dos o una, todo esto antes de haber hablado con ellos, he caracterizado cada caso y resulta que Juan se acopla en el grupo más numeroso de participantes en el curso de formación, por lo que si me decido por él estudiaría un caso típico. Amancio es más problemático porque ha sido profesor de apoyo así que se sale completamente de la norma y me obligaría a considerar el estudio de otro modo. Pensando en ello he decidido primero probar con Juan y a ver qué me dice" (17.10.90).

4.5. La primera estancia en el campo: recopilación y análisis de los datos

Una vez realizada una primera negociación y verificado el acceso al campo, comienza el trabajo de campo. Con una periodicidad que suele ser semanal, ajustándose al ritmo natural de la acción que se comienza a observar, se inicia la recogida de datos. Siguiendo el criterio de ganar confianza con el sujeto del estudio de caso comenzamos a observar las situaciones brindadas por él, concretamente las reuniones del grupo de trabajo al que pertenece. Situaciones que además nos interesaban vivamente porque puede decirse que dicho grupo constituía

el nexa relacional que se había mantenido prácticamente desde el inicio de su práctica como RACs, después del año en formación. La estrategia elegida es la observación participante dado que se cree que otro tipo de observación puede tener consecuencias mucho más reactivas. Se utilizan también entrevistas. Se comienza con la orientación de los problemas presagiados y la pauta de la categorización surgida del análisis de los documentos. Sin embargo, a medida que avanza el trabajo de campo se pondrá en evidencia que la estructura categorial está siendo utilizada a modo de conceptos sensibilizadores, es decir, conceptos previos con los que se inicia el trabajo de campo que sirven al propósito de organizar los primeros pasos en este terreno, confirmándolos, negándolos o trascendiéndolos, para ser por último desechados (Schwartz & Jacobs,1984). En la organización y primeros análisis de los datos procedentes de la observación participante, de las entrevistas y las conversaciones informales comienzan a formularse memos que serán la base de un nuevo grupo de categorías de carácter más descriptivo (Woods,1987) que la estructura original. En ese momento comienza a plantearse la modificación de los problemas presagiados y su conversión en preguntas de investigación con mayor peso evidencial.

"Es el primer contacto cara a cara con Juan ha servido para vernos después de tanto tiempo y creo que nos hemos reconocido. Claro cuesta volver a rehacer la relación y solos, no en grupo como funcionaba cuando nos conocimos. También ha servido para sentar las bases de la colaboración. He tratado de explicarle en varias ocasiones y de forma distinta cuál era mi propósito, tantas cuantas observaba que al contar a sus compañeros qué hacia yo en el CEP, terminaba diciendo, "Bueno, no sé muy bien" o algo así. Ahora que estoy ya con él me cuesta concretar lo que quiero, entre otras cosas, porque estoy cohibida por la audacia de servirme de él. Creo que se ha ido enterando por el tipo de preguntas que le he hecho y

por alguna intervención más directa del tipo "te estoy estudiando a ti".

La relación con él ha sido bastante distendida. Viene a decirme que no cree que su trabajo sea tan interesante como para ser objeto de estudio y, claro, yo sostengo lo contrario. Empezamos la sesión contándonos lo que hacemos cada uno y donde estamos de modo sucinto y luego pasamos a negociar los términos de nuestra relación. Los puntos del acuerdo son los siguientes:

.Aprender de él, a cambio, parece claro por sus requerimientos más o menos explícitos, yo le echaré una mano en el diseño y elaboraciones de unidades didácticas.

.Recogeré datos sobre su trabajo con entrevistas y observación, previamente acordaremos dónde, cuándo y sobre qué y después dará el visto bueno a la transcripción de todo lo registrado.

.Accede a grabar las entrevistas.

.La frecuencia, intensidad y tipo de los contactos se hará de un modo flexible en función de la marcha de nuestra colaboración.

.La información es confidencial y tanto los datos como las interpretaciones se negociaran con él. La estrategia seguida ha sido:

-acordar de antemano los asuntos a tratar en las entrevistas (salvo en la primera que coincidió con el inicio de

todo).

-después de transcribir las entrevistas dáselas para revisión y aclarar el sentido hasta que se quede conforme con lo que quiere decir. Idem con observaciones" (22.01.91).

"El Miércoles 13 de Febrero, por primera vez he estado en el grupo de trabajo de Juan. He sacado una impresión muy positiva respecto al interés que tienen en que esté con ellos. He decidido no tomar nota de lo sucedido durante las sesiones y actuar como observadora participante por la relación tan estrecha que supone un número de personas tan pequeño y porque el grupo lleva funcionando como unidad natural todo el curso pasado. Después he descrito lo más minuciosamente posible las intervenciones de cada componente y las acciones que realizan. A continuación he hecho una lista de asuntos que se aprecian y luego pondré los que quiero observar en la siguiente reunión. No tengo muy claro que pueda escribir con total fidelidad, pero me digo que es el primer esfuerzo que luego será más fácil". (14.2.91)

"El haber decidido centrar el trabajo de campo en el trabajo del grupo hace que las categorías procedentes de los documentos solo sirvan a medias. Por ejemplo me están viniendo bien todas las que se refieren a las habilidades de interacción. Aunque sospecho que habrá que perfeccionar por ahí en el futuro. Las que se refieren a las tareas y a la orientación de la mejora están siendo aplicadas en las entrevistas. Pero veo que es después de haber hecho un primer listado de asuntos que salen directamente de los datos brutos cuando pienso en esas

categorías. Desde luego aquí funcionan de otro modo, no se trata de marcar su presencia o ausencia sino de caracterizar los modos en que se define la categoría y más que pensar en atributos del tipo de categorías, para describirlas me salen proposiciones" (3.4.91).

Además el trabajo con los documentos pone en evidencia ciertas limitaciones del análisis realizado, fundamentalmente lo limitado de las evidencias manejadas en su construcción, procedentes de una única fuente de datos. Debilidades que quedan corroboradas cuando iniciamos el trabajo de campo, sobre todo por el problema de relacionar evidencias de tan distinto signo. Lo que nos lleva a aplicar otro procedimiento de análisis que permite aplicar a los documentos la información extraída del trabajo de campo: el método documental de Garfinkel.

"La verdad es que lo valioso sería poner en relación información extraída de los documentos con la información de las entrevistas y observaciones, pero me resulta complicadísimo imaginar y pensar en asociar los valores de presencia y ausencia con las opiniones de Juan o las interacciones del trabajo en grupo. Tal vez si me decidiera a aplicar el análisis multivariante sacaría algo en claro, pero de partida ando poco convencida de la utilidad de esa información para el trabajo de campo y no me decido. También estoy pensando en empezar otra vez con los documentos. No de cero, porque ya los he desmenuzado pero si buscando un modo de analizarlos que me diera información del mismo tipo que la que estoy consiguiendo con el trabajo de campo" (9.5.91).

4.6. La formulación de las preguntas de la investigación

Coincidiendo con el Verano, se abandona el campo y se comienza a realizar un análisis más elaborado de la información recogida. A estas alturas es posible llevar a cabo un primer cruce de datos entre datos procedentes de diversas fuentes y de diversos informantes y de diferentes contextos. Fruto de este proceso es la creación de otras categorías que tomando ciertas categorías de la primitiva estructura categorial (por ejemplo "tareas", "mejora", "relación con el profesor", etc.) son eminentemente descriptivas (Woods,1987). Simultáneamente se produce la segunda gran inmersión en la literatura científica, esta vez acompañada de la profundización en estilos naturalísticos de investigación. Favorecida por la estancia de la investigadora en un centro de investigación en el extranjero (CARE, Centre for Applied Research in Education), esta labor responde al interés por fundamentar ciertas tendencias observadas en la actuación práctica del agente de apoyo estudiado de carácter colaborativo y de interacción entre iguales, así como el uso del estudio de caso como enfoque metodológico. Así que en ese momento se produce el encuentro con el asesoramiento comunitario y se entra en contacto con investigadores que aplican el estudio de caso⁷. Como consecuencia se inicia una doble depuración: a nivel teórico se logra articular de un modo mucho más consistente el discurso sobre el asesoramiento, profundizar en el asesoramiento comunitario y se decide aplicar el constructo rol dentro del marco del interaccionismo simbólico; a nivel empírico, se toma conciencia de las implicaciones estratégicas del estudio de caso y se perfeccionan las categorías descriptivas. Fruto de ambos procesos será la identificación de las preguntas de la investigación.

"Al hilo de lo que estoy leyendo se me ocurre que debería identificar las claves de lo que supone un trabajo de "consultancy" desde el campo de origen del trabajo social y tratar de establecer transferencias al campo del asesoramiento en enseñanza. Si consigo buscar puntos de encuentro entre asesoramiento comunitario y enseñanza,

puedo hacerlo fácilmente. Otra cosa, mientras que en salud mental o en psicología al ser profesionales distintos no tiene por qué plantearse el problema del estatus y se trabaja de profesional a profesional, en educación igual profesional ha llevado a diferenciar papel por estatus. Pero quién otorga ese estatus. Leo lo de profesores semidesprendidos o semipegados, que las dos metáforas valen, y la relación contradictoria entre el rol del profesor asesor y la cultura ocupacional de la enseñanza que lleva a ser cauto hacia sus colegas. Interesante pensar que es muy difícil sostener un papel muy diferente al resto de los roles y a un solo nivel del sistema. Sobre todo si la función de apoyo se desprende de la gestión y dirección como sucede aquí" (7.8.91)

4.7. La segunda estancia en el campo: registro de los datos y depuración del análisis

Se acaba el Verano y ya de vuelta se decide concluir el proceso de articulación de la teoría sobre asesoramiento aplicada al estudio de caso y se aborda una segunda aproximación a los documentos en la que definitivamente se abandona el análisis de contenido y se opta por utilizar el método documental de Garfinkel (en Schwartz & Jacobs, 1984), con el fin de poder aplicar las categorías descriptivas surgidas del trabajo de campo y configurar la interpretación de los mismos de modo narrativo para facilitar su comunicación a los propietarios de los documentos. Al mismo tiempo desde la teoría se pone en evidencia la conexión de las categorías descriptivas con ciertos conceptos teóricos lo que nos lleva a buscar nexos entre ambas y, en consecuencia, a convertir las categorías iniciales en sensibilizadoras (Woods, 1987). Durante el proceso de análisis de los documentos se decide no validar su interpretación debido al carácter contextual adquirido por el grupo de agentes de apoyo y a problemas logísticos. Lamentablemente estas

tareas retrasan el regreso al campo, pero permiten volver a él con claves de indagación más asentadas.

"Me he decidido a refundir las categorías de la estructura categorial de los documentos y las categorías extraídas del trabajo de campo y crear otras nuevas, no completamente nuevas porque parten de aquellas, pero les dan un alcance mayor porque a la definición empírica se les añade la definición teórica. Creo que estas categorías también me sirven para los documentos porque también estoy decidida a analizarlos de otro modo y así facilitarme la convergencia de evidencias" (17.09.91).

En el trabajo de campo se siguen utilizando como herramientas fundamentales la observación y la entrevista. Esta vez el contexto de observación se centra fundamentalmente en los cursos y se combina observación participante y no participante. Además se amplía el número de informantes a los que se tiene acceso. En el análisis de los datos se aplica el sistema de categorías sensibilizadoras utilizado en los documentos. Se comunican ciertas interpretaciones de bajo nivel inferencial al sujeto de estudio con objeto de que sean validadas.

"Le menciono los contextos de actuación/relación con los que estoy trabajando y me echa por tierra él de "contactos". Porque los contactos con profesores de EEMM se habían realizado a propósito de la elaboración del plan de formación de este curso, eso sí él había aprovechado tal oportunidad para ir en compañía de un asesor de EEMM a conocer los centros y los profesores". (12.11.91)

Con objeto de facilitar un panorama del trabajo de campo realizado se ofrece un listado de las entrevistas y observaciones realizadas, acompañadas de las fechas, y de los documentos examinados.

Entrevistas

22.01.91. 1ª Juan

29.01.91. 2ª Juan

05.02.91. 3ª Juan

22.05.91. Grupal

18.06.91. 4ª Juan

19.9.91. 5ª Juan

12.11.91. 6ª Juan

18.11.91. Rocío, Asesora de Matemáticas

02.12.91. Julio, profesor

04.12.91. David, profesor

04.12.91. Antonio, monitor

27.12.91. 7ª Juan

29.01.92. Profesor/profesora

20.03.92. Director del CEP

Observaciones

13.02.91. Grupo de trabajo

20.02.91 " "

27.02.91. " "

06.03.91. " "

13.03.91. " "

20.03.91. " "

03.04.91. " "

10.04.91. " "

17.04.91. " "

30.04.91. " "

29.05.91. " "

16.10.91. Curso de Formación (Ricardo)

25.10.91. " "

30.10.91. " "

05.11.91. Curso de Formación (Antonio)

02.12.91. Nacimiento grupo de trabajo

04.12.91. Grupo de trabajo

11.12.91. Curso de Formación (Antonio)

29.01.91. Curso de Formación (Antonio)

Documentos

***Grupo:**

UD (documentos de trabajo y final)

Tecnoagua, proyecto y memoria

Proyecto tecnología con informe y memoria, 1990 e informe de evaluación (Febrero,1990).

Proyecto innovación Tecnoagua, Junio 1990

Proyecto Tecnofluidos

***CEP:**

Líneas de actuación 89-90

Plan de formación 90/91

Listado de actividades

Listado de actividades curso 90-91 (2ºtri)

Plan Provincial de Formación del Profesorado (91-92)

Diagnóstico de la zona

Cursos para profesores de FP (CEP Madrid) 90-91

Plan de Actividades 1990-91. CEP Alcobendas

Curso Iniciación a la T. CEP Alcobendas,90-91

Cursos aplicaciones de la electricidad (EGB.BUP)

Cursos aplicaciones de la electricidad (FP)

Convocatoria curso construcción de juguetes (Octubre 1991)

Convocatoria curso construcción de juguetes (Noviembre 1991)

Cronicas del curso de Tecnología (Enero 1991-Antonio)

Comisión de difusión (91/92)

Resumen de la memoria de trabajo del curso 90-91

CEP de Alcobendas, area de Tecnología 91-92

Resumen de la memoria de trabajo 90/91 (Junio 1991)

Informe del Área de Tecnología (91/92)

*Formación:

Matriz de UD

Fichas de seguimiento

Proyecto: Construcción de juguetes (Mayo 1991)

Tecnología del juguete (Guadalix,91/92)

*Trabajos:

La gallina ponedora

Operadores tecnológicos y máquinas (Villarrobledo)

4.8. La creación de la narrativa, la validación de la interpretación y la confección del informe final

Del análisis a través de las categorías se produce la detección de ciertos temas o constructos que actúan como claves de interpretación y que permiten articular una narrativa del caso. Se opta por utilizar una interpretación fundamentalmente descriptiva con el fin de facilitar la validación de la interpretación por parte del agente de apoyo. Aunque en ciertos pasajes el nivel interpretativo es más bien analítico. Con la narrativa confeccionada se produce la validación de las interpretaciones. Con objeto de otorgar control sobre los datos (Simons,1977) se entrega el informe preliminar al sujeto con tiempo para examinarle con detenimiento. Una vez revisado el primer informe tenemos una sesión de discusión en la que se trabaja con las interpretaciones y los datos a cuatro niveles:

"Cómo ya me paso con el primer estudio de caso hemos tenido que aclararnos con respecto a tres tipos de información, mejor dicho a cuatro: primero los datos que simplemente están equivocados (por ejemplo, alguna fecha, los años de experiencia que deliberadamente había

dejado en blanco, alguna relación, etc.), luego las propósitos mal redactadas y que daban una impresión distinta a la buscada, a continuación los testimonios originales que suponen controlar la autoría de la información y mantener la confidencialidad acordada y, por último, las interpretaciones que no encajan con perspectivas del agente de apoyo. Como era de esperar tras aclaraciones más y modificaciones acordadas entre ambos le pusimos el punto final". (20.05.92)

Tras esta sesión se confecciona el informe final incorporando las indicaciones del agente de apoyo y describiendo el proceso de validación. Por último, junto al informe del caso, se adjunta un apartado dedicado a las conclusiones y reflexiones finales en él que nos permitimos recurrir a interpretaciones de mayor nivel teórico. En el informe se recogen apartados que tratan del área, las figuras de apoyo, el curso de formación y los hallazgos que se desprenden del análisis de las memorias de actuación. Todos ellos han sido redactados con antelación al documento que se valida con el sujeto.

Como se habrá podido apreciar las fases del diseño muestran un largo camino recorrido en el estudio de caso, desde su percepción inicial hasta su formulación actual, en que sucesivas fases de recogida y análisis de datos y revisión teórica han ayudado a identificar su alcance y a delimitar sus connotaciones.

5. Elección de poblaciones y procedimientos de selección

La selección es un procedimiento de toma de decisiones que permite elegir tanto qué individuos y poblaciones serán objeto de estudio como cuándo, dónde y en qué circunstancias se realizará la indagación. Al igual que las restantes operaciones de investigación se caracteriza por su adaptabilidad al proceso de investigación y por su

integración en el mismo a lo largo de todas sus fases (Goetz y Lecompte, 1988). En este apartado vamos a referirnos a la selección de poblaciones. Los procedimientos de selección utilizados en el análisis de los datos se tratarán en dicho apartado.

En principio conviene señalar que la primera decisión sobre la población ha venido dada por las circunstancias. Cómo ya se ha dicho el problema de estudio y por tanto el caso fue elegido en parte por corresponder a una experiencia vivida por la investigadora y compartida con un grupo de agentes de apoyo y en parte fue definido por ciertos constructos teóricos. De manera que la población, es decir el grupo de Responsables de Educación Tecnológica que participaron en el curso de Formación de la Subdirección General de Formación del Profesorado, en tanto que grupo del caso imponía ya ciertos atributos que lo retrataban.

La segunda decisión respecto a la selección de la población ya nos competía, puesto que se trataba de decidir que individuos o subgrupos del total del grupo de 27 sujetos serían objeto de estudio. Dentro de la selección por criterios se ha optado por la selección exhaustiva, esto es por el estudio de cada individuo de la población. Los motivos han sido primero el interés por hacer un retrato del grupo en tanto que contexto humano del caso y segundo su tamaño no excesivo hacia posible el estudio al completo, máxime cuando la heterogeneidad de los miembros de la población hacia difícil establecer criterios de selección que no supusieran la pérdida de alguna variación relevante (Goetz y Lecompte, 1988).

Para caracterizarla hemos elaborado un cuestionario cuyos datos han sido analizados utilizando el programa SYSTAT, sin embargo hemos traducido la información numérica en proposiciones con objeto de mantener la coherencia en todas las partes que constituyen el informe del estudio de caso.

Una vez caracterizado el total de la población se necesitaba focalizar el estudio en algunos miembros, con objeto de ir restringiendo el foco de la misma para ganar en profundidad (Erickson,1989). Para tomar esta tercera decisión se vuelve a utilizar la selección por criterios, ya que no se tenía acceso a la totalidad de la población por encontrarse sus miembros repartidos por territorio MEC. Por tanto, las limitaciones logísticas, nos llevan a centrarnos en el grupo de sujetos que ejercen como agentes de apoyo en Madrid y sus alrededores. Puesto que se pretendía realizar un estudio en profundidad y con plazos temporales etnográficos era importante que los sujetos y sus contextos fueran accesibles a la investigadora. Dentro de la población definida había inicialmente cinco miembros en estas circunstancias. Sin embargo cuando se plantea la necesidad de realizar esta selección, en Septiembre de 1990 ha transcurrido alrededor de un año desde el final del curso de formación (1988-1989). En este tiempo tanto las circunstancias personales como las profesionales han variado y nos encontramos con el siguiente panorama: de los cinco sujetos que inicialmente ejercían como RAC de Educación Tecnológica en la mencionada zona, tres de ellos han dejado de hacerlo y se dedican de lleno a la enseñanza, uno de ellos incluso está especializándose en otra área ante la imposibilidad de trabajar en la original y los dos restantes han pasado a ser Asesores de Formación Permanente. Estas dos últimas personas pertenecen a subgrupos diferentes dentro de la población: provienen de niveles educativos distintos, EGB y EEMM, y mientras que uno asumió las labores de RAC en Educación Tecnológica siendo Profesor de Apoyo, el otro las ha realizado siendo profesor y finalmente ha llegado a Asesor. Dado que, dentro de la población, el subgrupo más numeroso era el integrado por profesores de EGB que habían combinado labores de enseñanza con labores de asesoramiento como RAC, se optó por seleccionar al sujeto que reunía estas características. En ese sentido puede decirse que se ha aplicado, dentro de la selección por criterios, la selección de casos típicos. Afortunadamente nuestra decisión fue refrendada por el sujeto, que tras algunos contactos, se mostró dispuesto

a colaborar.

La selección secuencial que afecta a fenómenos, momentos, escenarios y personas se tratará en el apartado dedicado al análisis de los datos, por afectar directamente a este proceso (Goezt & Lecompte,1988).

6. Estrategias de recogida de datos

Al abordar este tema conviene recordar que la elección de estas técnicas, al igual que sucede en relación con la mayoría de las decisiones en este tipo de indagación, es un proceso interactivo y dinámico que se adapta a todo el proceso de investigación. De manera que no sólo únicamente es posible especificar las técnicas de recogida de datos al abandonar el campo (Goezt & Lecompte,1988), sino que los métodos contribuyen a configurar los problemas de la investigación (Walker,1989).

Por otra parte se hace necesario la utilización de un repertorio variado de estrategias de recogida de datos que permita acceder a los diferentes planos y perspectivas que configuran las experiencias reales que se desarrollan en su contexto natural y se adapte a múltiples fuentes de datos.

Considerando las peculiaridades de nuestro estudio se ha optado por combinar procedimientos intrusivos y no intrusivos. Los primeros, la observación y la entrevista, han sido empleados en el trabajo de campo y los procedimientos intrusivos se han utilizado para realizar la reconstrucción de la experiencia práctica del grupo de agentes de apoyo a lo largo del primer año de desempeño del rol y también en el trabajo de campo. Para ello nos hemos servido de fuentes documentales, dado que su uso es habitualmente restringido en el ámbito de la investigación educativo hemos considerado apropiado relatar sus debilidades y

fortalezas, que justamente son las contrarias de las ventajas e inconvenientes de las estrategias interactivas.

La característica primordial de los procedimientos no intrusivos es que contribuyen a reducir la reactividad y la sensibilidad hacia la observación⁸. Aunque hay tendencia a definirlos en función de la falta de conciencia o conocimiento del sujeto con respecto a la indagación de que es objeto, las exigencias de confidencialidad y negociación que están en la base de la investigación naturalística en educación nos llevan a establecer la distinción entre el desconocimiento del sujeto y la limitada capacidad de influencia del investigador sobre el sujeto. Así nos inclinamos a considerar como característico de los procedimientos no intrusivos la intención de "reducir al mínimo o eliminar los efectos de la presencia del investigador sobre las personas y escenarios que aquél estudia" (Taylor & Bogdan, 1986-p.145).

Asimismo las exigencias mencionadas de confidencialidad y negociación obligan a considerar las implicaciones éticas que se desprenden de posibles abusos que atentan contra la privacidad de los sujetos y que no han sido suficientemente expuestas por algunos autores⁹. Estos reparos adquieren todo su sentido cuando el campo de indagación es la enseñanza y el propósito de la investigación su mejora.

Si bien la principal baza de estos procedimientos reside en la no interacción esta misma faceta es la responsable de su principal limitación. La inexistencia de interacción entre investigador y sujeto restringe la capacidad de acercamiento al mundo del sujeto (Taylor & Bogdan, 1986).

De entre las ventajas y limitaciones que se atribuyen al citado conjunto de procedimientos algunas son más apropiadas que otras para considerar la fortaleza o debilidad de los documentos personales, no obstante vamos a exponer un listado bastante exhaustivo de ambas y más

adelante se consideraran sus implicaciones con respecto a los documentos personales cuando tratemos el procedimiento de análisis de los datos.

Las características que se consideran fuente de fortaleza son las siguientes:

- tienden a tener al menos validez facial
- son más simples y directas
- son no conspicuas y con frecuencia no intervencionales
- están basadas en comportamientos típicos y naturales y suelen ser no reactivas
- son usadas como complemento de otras o para validez cruzada, es decir únicamente en pocas ocasiones pueden utilizarse como la única fuente de datos ⁹.
- tienden a ser estables a lo largo del tiempo
- su nivel de escoria suele ser bajo, es decir la ratio entre la información relevante e irrelevante es bastante baja
- generalmente son independientes del lenguaje¹⁰

En cuanto a las limitaciones cabe señalar:

- en algunas ocasiones son poco inferenciales
- con frecuencia ofrecen información en unidades o piezas que puede ser complicado y arduo integrar e interpretar

-no pueden ser fácilmente controladas porque son formas naturales de comportamiento

Quizás el asunto con más trascendencia de cara al trabajo que se presenta y que se desprende del repaso de los anteriores pros y contraes es él que se refiere a su uso en combinación con otras fuentes de datos. En este sentido las evidencias procedentes de fuentes documentales han sido contrastadas con evidencias de otras fuentes de datos, gracias a la utilización de la observación y la entrevista.

6.1. Observación Participante

Como toda observación deliberada, la observación naturalística, que hemos empleado en esta investigación, si bien no es distinta a la que podemos hacer cotidianamente como profesores o alumnos adquiere, adquiere un sentido consciente gracias a una sistematicidad y a una disciplina propias (CARE,1989).

Este tipo de observación utiliza sistemas narrativos de observación (Evertson & Green,1989). Con ellos se intenta obtener descripciones detalladas de los fenómenos observados, tal y como ocurren de modo natural. El instrumento de registro son las notas de campo, en ellas con un lenguaje cotidiano se efectúa una anotación detallada y rigurosa de los fenómenos observados, acompañados además de decisiones metodológicas, observaciones teóricas y otras informaciones pertinentes, incluidos sentimientos, percepciones, eso sí claramente diferenciados de lo que son datos de observación o entrevista (Taylor & Bogdan,1986). De modo que constituyen un crónica acerca del proceso de investigación. En este sentido algunos autores prefieren hablar de diario, para reforzar la idea de instrumento de dialogo personal para que el investigador encare su yo (Ely et al,1991). Nosotros hemos optado por utilizar esta segunda acepción. Nuestro diario se remonta a momentos anteriores al trabajo de campo cuando se comienza a analizar

los documentos personales. Su redacción ha variado en función de los momentos atravesados en la indagación y fundamentalmente se ha llevado con más regularidad en los momentos de trabajo empírico. En los periodos de consulta de literatura científica se ha espaciado su elaboración. Se ha escrito en papel, no sólo porque en los primeros momentos de la investigación la investigadora no estuviera familiarizada con el ordenador, sino porque el papel en blanco y la propia escritura han resultado más amigables, en dos sentidos: porque propician un espacio de comunicación y confidencias más personal y porque permiten adaptarse a cualquier formato utilizado: desde palabras claves garrapateadas, hasta un texto, un fragmento de una obra o gráficos de andar por casa. Únicamente han sido introducidos en el ordenador comentarios producidos al hilo de las observaciones y entrevistas transcritas.

Aunque la observación naturalística, si cabe, se apoya a un más en el investigador como instrumento, cualquier observación está mediatizada por el marco de referencia del observador (Evertson & Green,1989) y siempre constituye un problema establecer una línea entre descripción/evidencia e interpretación/juicio (CARE,1989).

Como unidades de observación se han tomado unidades naturales, dado que han sido determinadas por la realidad. Este tipo de unidades de observación coinciden con un fenómeno que es percibido como real por los miembros de un determinado grupo cultural o social (Evertson & Green,1989). En nuestro caso han sido fundamentalmente las reuniones de grupos de trabajo, las sesiones de formación, las situaciones de trabajo en el CEP.

En general los periodo de observación se han ceñido a los límites naturales de la ocurrencia del acontecimiento. En cuanto a la selección de acontecimientos a lo largo del tiempo se han seguido criterios de periodicidad, en función de la extensión de la acción y significación en

relación con el propósito de la investigación.

Se ha procurado que la selección de momentos fuera intencional y estuviera informada por la teoría, pero esto no ha sido posible en algunas ocasiones debido a la naturaleza exploratoria, a la impredecibilidad de los acontecimientos y a la inserción de los momentos dedicados a la reflexión teórica.

Se ha tratado de garantizar la representatividad recogiendo datos en diversas dimensiones: personas, escenario, tiempo y actividades. Se han identificado patrones en el desarrollo de los acontecimientos y fenómenos recurrentes, que han permitido seleccionar nuevos puntos para la recogida de datos.

Se han utilizado dos modalidades de observación, participante y no participante. Sin embargo la que ha predominado y ha marcado el tipo de relación de la investigadora con el grupo ha sido la observación participante.

La observación participante constituye la estrategia de recogida de datos más representativa de la investigación etnográfica. En un sentido amplio incluye tácticas como la entrevista, el análisis de documentos y otros artefactos. En sentido restringido alude a las tácticas de ver y escuchar exclusivamente.

En un sentido u otro la participación se caracteriza por la penetración en las experiencias de los otros a través de la vivencia personal (Woods,1987). Tal cualidad hace que la situación del participante sea problemática porque tiene un doble propósito: busca participar con los otros y contemplarles al mismo tiempo (Spradley,1980 en Ely et al,1991).

En función del grado de implicación es posible identificar varios

estilos de observación participantes. Wolcott (1988 en Ely et al,1991) identifica tres roles que pueden servirnos para caracterizar el desempeño en el presente trabajo. Son el participante activo, el observador privilegiado y el observador limitado.

Durante la entrada en el campo se desempeñó el papel del observador limitado, es decir, nuestra actuación únicamente es la del investigador. Este periodo de tiempo fue extremadamente corto y pronto se paso a desempeñar el rol de observador privilegiado, de modo que era considerado con la confianza apropiada como para acceder a toda la información y participar de los acontecimientos que marcaban la vida del grupo de trabajo y posteriormente las acciones de formación. Por último se llegó a alcanzar un papel de participante privilegiado en algunas situaciones. Aunque la investigadora conscientemente limitaba su intervención ante el temor a condicionar los procesos de interacción del grupo.

Utilizando la observación participante las notas de campo se redactaban a posteriori, ayudándose de un guión redactado en el trayecto a casa o de otras artimañas.

La observación no participante, dado que te permite actuar como externo al grupo, ha sido utilizada en aquellas circunstancias en que, por la procedencia, número de sujetos y naturaleza del acontecimiento, no acarrea efectos reactivos en el grupo. Y además se han realizado cuando ya había sido ganada la confianza con el sujeto del caso. Esto ha sucedido en las sesiones de formación que han ocupado la segunda fase del trabajo de campo. Se ha realizado el registro en notas de campo y en dos ocasiones lo hemos completado con registro audio

6.2. Entrevista

Según MacDonald (1981) la entrevista, comparada con la

observación es más fácil de obtener, más fácil de hacer, más fácil de procesar y más fácil de negociar. No obstante exige del investigador destrezas de interacción tan especiales como la observación participante (Woods,1987) y en no pocas ocasiones está involucrada con ella. En ese sentido podemos decir que, desde un planteamiento etnográfico, la entrevista participa del mismo estilo de interacción basado en la confianza y la relación personal (MacDonald,1981) y que persigue el mismo propósito, pero recopilando datos de opinión.

En consonancia con el planteamiento del estudio se ha optado por un estilo de interacción próximo a la entrevista en profundidad. Esto quiere decir que se ha intentado definir un tipo de comunicación basada más en la reciprocidad y la espontaneidad que en el trasvase de información en una situación formal (Woods,1987).

En este sentido la mayor o menor estructuración de la entrevista ha dependido del entrevistado, del momento en relación con el tiempo de estancia en el campo y del propósito. En general se ha partido de un guión previo en el que se recogían los temas de intereses que inicialmente se consideraban relevantes. Esta pauta servía para garantizar el tratamiento de esos temas pero no prefijaba la estructura de la entrevista, sobre todo con sujetos en los que primaba la relación de confianza. El guión ha sido facilitado de antemano con objeto de posibilitar la reflexión sobre dichos asuntos en la mayoría de los temas. Cuando no se ha podido hacer, antes de iniciar la entrevista se ha explicado cuales eran los temas iniciales de interés. Los guiones han estado sujetos a cambios antes de ser utilizados, cuando nuevos datos recogidos han exigido el tratamiento de nuevos asuntos. Se han utilizado preguntas cerradas o abiertas en función del tratamiento de temas conocidos o por conocer (Simons,1977). Antes de finalizar las entrevista se ha pedido a los entrevistados que se expresaran sobre asuntos significativos para ellos y no considerados durante la entrevista. Con informantes que han sido entrevistados una única vez, se ha comenzado

la entrevista con datos sobre su experiencia profesional y otros datos de interés que a juicio del entrevistado pudieran retratarle. Cabe decir por tanto que, en la mayoría de los casos, la estructura de la entrevista ha sido configurada durante el proceso de interacción (Ely et al,1991).

También hay que señalar la existencia de ciertas entrevistas realizadas durante la observación participante que no han sido planificadas y han adoptado un formato muy informal (Ely et al,1991). Durante el trabajo de campo este tipo de conversación informal ha llegado a hacerse habitual, teniendo lugar durante los desplazamientos hacia los lugares de encuentro con los profesores, hacia el Centro de Profesores o de regreso.

Además se han utilizado otras modalidades como la entrevista biográfica y la entrevista grupal.

La entrevista biográfica ha sido utilizada en el primer encuentro de interacción formal acordado con el agente de apoyo y también en las entrevistas sexta y séptima, con el fin de reconstruir los acontecimientos claves de su trayectoria profesional y establecer puentes en el tiempo. Se ha realizado teniendo en cuenta tres entidades de recuerdo claves: sucesos, actores y lugares (Tagg,1985). Además se han añadido los motivos, explicaciones que desde el punto de vista del sujeto subyacían a los cambios de escenario o de rol profesional. Con ella se ha podido establecer puntos en el tiempo, la dirección de la historia profesional y el punto de encuentro con la situación presente.

La entrevista grupal se ha aplicado al grupo de trabajo con el que se ha iniciado el trabajo de campo. Si bien no ofrece la "comprensión honda que se adquiere en las entrevistas persona a persona" (Taylor & Bodgan,1986), proporciona datos difíciles de conseguir por otros medios, fundamentalmente procedente del intercambio de información entre los miembros del grupo (Woods, 1987). Además es apropiada para captar

la estructura motivacional de los grupos de referencia (Orti,1986). En nuestro caso se ha utilizado porque interesaba no romper la unidad de interacción natural que suponía el grupo de trabajo, por dos motivos: utilizar el procedimiento de relación habitual para hablar y pensar sobre ellos mismos y evitar la posible pérdida de confianza que se corría el riesgo de producir si se optaba por entrevistar a los componentes uno a uno.

En la mayoría de los casos las entrevistas han sido registradas en audio¹¹ y luego transcritas. En un par de ocasiones, por dificultades técnicas no detectadas durante la entrevista, han sido reconstruidas a posteriori. Las conversaciones informales han sido registradas siguiendo este último procedimiento.

Por último, hay que mencionar que las entrevistas con el sujeto del caso, una vez transcritas, han sido devueltas a éste con objeto de examinar tantos los asuntos tratados como el modo en que se han reflejado.

6.3. Análisis de documentos

Los documentos personales pueden considerarse artefactos producidos y utilizados por los seres humanos ¹². En consecuencia son manifestaciones de los modos de pensar y actuar de los sujetos que los realizaron y expresión de sus opiniones, valores y sentimientos (Goezt & Lecompte,1988). De ahí, que ofrezcan enormes posibilidades para indagar en los esquemas mentales, las formas culturales o los patrones sociales de los individuos y grupos humanos. Es decir, los documentos personales permiten acceder a un campo de información "natural", en el sentido de no mediatizada por procedimientos de recogida de datos más intrusivos que utilizan estrategias interactivas de obtención de información. Puede decirse que este tipo de material minimiza los efectos reactivos de otros procedimientos de investigación más habituales.

Un documento personal se identifica con una producción personal, hay autores que se remiten a relatos pero otros incluyen material oral, escrito, gráfico y filmado¹³. Taylor & Bogdan (1986 p.140) definen los documentos personales como "relatos del individuo escritos en primera persona sobre toda su vida o parte de ella o a reflexiones sobre un acontecimiento o tema específico", no obstante recomiendan la búsqueda imaginativa de posibles documentos personales. Por su parte Yinger & Clark (1988 p.178) se refieren a "varias creaciones personales escritas, orales o gráficas". Guba & Lincoln (1985 p.230) incluyen material filmado y presentan una tipología de documentos en función de la fuente, de su elaboración secundaria o primaria, de ser solicitado o no, comprensivo o limitado, editado o no editado, anónimo o atribuible, espontáneo o intencional. Es quizás la definición de Allport (1942 en Yinger & Clark, 1988 p.178), la más elocuente respecto al alcance de los documentos personales "cualquier producto autorrevelador que produzca información intencionado o no, que contemple la estructura, dinámica y funcionamiento de la vida mental del autor"¹⁴.

Dada la peculiaridad de los datos y de los procedimientos de análisis que requieren ya desde el comienzo de su empleo en investigación se plantea la preocupación por legitimar su estatus científico. Si bien los primeros pasos dados en esta línea fueron francamente negativos, con respecto a su validez como fuentes de datos, dichas consideraciones no llevaron a descalificarlos como materiales de indagación científica. Apoyándose en las críticas ya hechas, Allport (1942) analiza la trascendencia que, a su juicio, tienen, llegando a refutar algunas. Principalmente vamos a remitirnos a aquellas calificadas de más serias ¹⁵:

1. La representatividad de la muestra únicamente es considerada relevante en un ámbito de estudio nomotético con el propósito de hacer generalizables los hallazgos. Este planteamiento no

suele estar presente en los estudios que incorporan documentos personales, más preocupados en general en la indagación ideográfica.

2. La simplificación excesiva de la información es un problema que puede aparecer en cualquier tipo de documento.

3. El engaño deliberado puede ponerse de manifiesto mediante controles de validez, como garantía de anonimato y evitar implicaciones evaluativas.

4. Los errores de memoria no son considerados especialmente problemáticos, ya que justamente la manera en que la persona estructura y recuerda su vida es el objeto de estudio. Más aún las distorsiones introducidas por el propio sujeto se consideran parte de sus interpretaciones personales. Shaw (1966 en Taylor y Bogdan, 1986 p. 126) lo expresa del siguiente modo:

"...debe señalarse que la validez y el valor del documento personal no depende de su objetividad o veracidad. No se espera que el delincuente necesariamente describirá sus situaciones de vida con objetividad. Por el contrario lo que se desea es que su historia refleje sus propias actitudes e interpretaciones personales. Las racionalizaciones, las fábulas, los prejuicios, las exageraciones son tan valiosos como las descripciones objetivas, siempre que, desde luego, esas reacciones sean adecuadamente identificadas y clasificadas".

5. La ceguera ante los motivos tampoco es considerada como una limitación importante porque si bien los más evidentes pueden en algunas ocasiones hacerse explícitos, habitualmente los motivos últimos permanecen latentes en los documentos.

6. En la conceptualización implícita se encuentra el problema clave al trabajar con documentos personales, sin embargo esta cuestión no es más grave que otras limitaciones metodológicas que se encuentran al tratar con hechos experimentales; con palabras de Allport (1942 en Guba y Lincoln, 1985 p.237). "los documentos personales no son peores en las manos de los psicólogos que otros datos brutos".

Todo lo dicho avala como legítimo el uso de documentos personales como fuentes de obtención de información en investigación.

En relación con los estudios revisados¹⁶ nuestro trabajo presenta algunas peculiaridades. La principal se refiere al uso con fines de investigación de documentos naturales, en el sentido de no haber sido específicamente demandados para este estudio, sino por el contrario, tomados de un contexto natural de formación. Por otra parte, el tipo de documento utilizado no entra en ninguna de las categorías de documentos revisados y, por ello, también está cercano a la realidad, puesto que adopta la forma de un documento que sirve a propósitos fundamentalmente prácticos: la memoria de actuación. Su propósito sería una síntesis de retrospectiva y prospectiva, aplicada en un periodo temporal relativamente próximo en el tiempo y no muy extenso. Se situaría más próximo al ensayo¹⁷ que al diario puesto que la clave que lo define es la relación dialéctica entre los argumentos y las evidencias. No obstante, y aunque se reconoce el valor en general de variadas modalidades de documentos escritos para inducir al profesor a comprender su situación (Elbaz, 1987)¹⁸, el contexto de formación formal en la que se elaboran las memorias ha podido influir en una consideración meramente burocrática de su finalidad.

Los documentos personales en cualquiera de sus modalidades se presentan como un camino a través de cual examinar "las representaciones parciales e incompletas de los pensamientos de los

profesores que tienen que ser complementadas y extrapoladas laboriosamente para producir conceptos, modelos y estudios de caso, los frutos de un paradigma de investigación descriptiva" (Clark & Yinger, 1988 p.194).

7. El proceso de análisis de los datos

El análisis cualitativo de datos trabaja con un proceso de tratamiento de los datos que es compartido por las diferentes modalidades de análisis. No obstante es posible utilizar un procedimiento específico apropiado a los propósitos de la investigación o combinar varios con objeto de adaptarse a los propósitos de los diferentes estadios de análisis o a las variadas fuentes de datos (Ely et al, 1991). Vamos primero a justificar la elección de uno de estos procedimientos para el análisis de la información en el presente trabajo, a continuación describiremos el proceso de análisis desarrollado, para, por último, tratar el procedimiento de análisis aplicado a los documentos personales.

El procedimiento analítico general seguido ha sido la inducción analítica. Ha sido elegido porque es un procedimiento apropiado para realizar investigaciones con propósitos generativos (Goetz & Lecompte, 1988) y para tratar fenómenos frecuentes porque necesita un número sustancial de episodios semejantes para su comparación (Erickson, 1989). Aunque en contrapartida, al ser difícil caracterizar sucesos inusuales, en el estudio se produce desviación hacia lo típico.

Este procedimiento implica el examen de datos en busca de categorías de fenómenos y de relaciones entre ellas. El proceso de clasificación que supone la categorización permite la configuración de hipótesis de trabajo que van siendo remodeladas a medida que aparecen casos nuevos (Goetz & Lecompte, 1988). Para Erickson (1989) la categorización produce afirmaciones empíricas de diverso alcance y

distinto nivel inferencial, que deben ser contrastadas con el corpus de datos y redefinidas buscando deliberadamente pruebas en contra y a favor. La verificación de estos asertos exige la búsqueda de lo que el mencionado autor denomina, vínculos clave entre diversos datos, para ello busca patrones de generalización dentro del caso. Un vínculo clave viene a ser un constructo analítico que une distintos tipos de datos, lo que otros autores denominan tema o constructo (Ely et al,1991).

En el proceso de análisis seguido hemos ido variando las unidades de análisis en función de la profundidad del análisis. Así al inicio del trabajo con los datos brutos se ha trabajado con unidades básicas de análisis: casos de acción en acontecimientos y casos de comentario u opinión sobre significados de acciones u otros temas más amplios (Erickson,1989).

En cuanto a la elaboración de categorías y al proceso de categorización de los datos ya se ha mencionado que a partir de categorías descriptivas se configuraron categorías sensibilizadoras. Así parece adecuado hablar de categorías descriptivas que tienen traducción teórica o con palabras de Woods (1987) que pueden actuar como categorías sensibilizadoras.

Las categorías descriptivas son las que se organizan en torno a rasgos comunes tal como son observados o representados por primera vez. Las categorías sensibilizadoras son más generalizadas, se concentran en las características comunes entre un abanico de categorías descriptivas. También es posible trabajar a partir de una teoría ya existente que nos ayuda a comprender los datos hasta un determinado (Woods,1987). Como se verá a continuación este ha sido el principal modo de configuración de categorías sensibilizadoras.

Del examen de los documentos y de los contactos en el campo surgen una serie de categorías relacionadas con la construcción del rol

que tienen que ver con:

.la orientación general de la labor y el foco

.la imagen del profesor y el papel que ejerce en el proceso

.los problemas, dificultades u obstáculos que surgen en el desempeño del rol y que están asociados al modo en que agente de apoyo, asesorados y otros estamentos definen sus posturas

.los procesos de relación, de toma de decisiones, de acuerdo que se desarrollan

.los tipos interacción y los modos de desarrollarse

.las tareas

.el papel que juega el área

.las destrezas que pone en juego

Tras la depuración teórica se configuraron las siguientes categorías sensibilizadoras, que se presentan acompañadas de su definición:

Ayuda: acción de promoción para que aprendan a manejar sus propias situaciones.

Apoyo: interacción para recibir feedback y enlaces potenciales en función de intereses o problemas compartidos

apoyo afectivo, emocional,

ayuda material,

información y consejo,

apoyo derivado de compartir pensamientos, contactos sociales positivos

Mejora:

ámbito en que se centra la transformación, estrategia (proactiva o reactiva)

foco,

orientación (reformular lo existente o introducir algo nuevo)

desarrollo del curriculum/desarrollo del profesor

Responsabilidad: grado de control que ejerce el asesorado sobre:

inicio, desarrollo y conclusión de la interacción

elección de asuntos sustantivos y procedimientos

propiedad de la acción de asesoramiento.

Creación de comunidad: creación de grupos con preocupaciones e intereses comunes.

convivencia en un espacio

compartir intereses y necesidades,

compartir valores,

compartir obligaciones y responsabilidades, compartir experiencias

historia común,

relaciones emocionales entre personas,

desarrollo de identidad

Personas como recurso: utilización del potencial de los sujetos para resolver sus propios problemas

asesor

asesorado

Dotación de poder: proceso de adquisición de control sobre los temas que le son propios

personal

social

Ayuda mutua: asociación voluntaria basada en la simetría en las relaciones en busca de un cambio

qué es lo que se intercambia,

quién da y quién recibe,

alternancia de papeles,

experiencia común,

autogobierno del grupo

.Tareas: funciones que predominan y estilo

provisión,

exhortación,

modelamiento,

indagación,

.Conflicto:

previsiones diferentes de un asociado,

demandas poco claras,

falta de acuerdo entre ocupantes sobre contenidos y sobre roles complementarios,

conflictos culturales y organizativos.

.Marginalidad:

tipo contextual o qué claves de cada tipo;

cómo se comporta frente a la presión de la sociedad y los estamentos con poder y cómo se sitúa frente a escuela.

.Pericia:

competencia metodológica y relacional/saber sustantivo,
organización escolar/desarrollo del curriculum,
destrezas procedimentales, interactivas, trabajo con adultos.

.Credibilidad:

grupo de validación (alumnos, profesor),
criterios de validación.

.Colegialidad:

poder transitorio ligado a tarea,
influencia mutua.

.Etica:

construcción recíproca de roles,
alerta ante poder,
apreciar opciones de otros,
no juzgar correcto o incorrecto.

En la literatura sobre categorización se han encontrado referencias a diferentes tipos categoriales que, aunque difieren en su dificultad y adecuación a un contenido dado, pueden aplicarse con pocas restricciones a cualquier material conceptual (Deese,1986). No obstante

su elección va a condicionar el tipo y la organización de los hallazgos y depende de los objetivos inferenciales que marque el analista. De entre las modalidades revisadas: estructuras de clase, agrupamientos, escalas, representaciones y modelos, representaciones abstractas y estructuras de atributos binarios, hemos escogido el agrupamiento. Ya que pretendíamos configurar una organización categorial basada más en la similitud, es decir considerada como un conjunto de conceptos que comparten en común un conjunto de atributos, que en una estructura jerárquica que se ordena mediante una relación antisimétrica de dominación o subordinación ¹⁹.

Tras el proceso de categorización se produce la determinación de relaciones o vínculos entre los datos y, por consiguiente el establecimiento de temas. Un tema es una afirmación o testimonio de significado que aparece a través de la mayor parte de los datos pertinentes (Ely et al,1991). Se suelen configurar como proposiciones por lo que funcionan como inferencias de distinto nivel de abstracción. En nuestro caso se caracterizaron algunos que han estado presentes tanto en el estudio del grupo de agentes de apoyo como en el estudio del individuo como:

- .- El proceso de construcción del rol se concreta en acciones encaminadas al establecimiento de vínculos que tienen la doble finalidad de configurar redes de apoyo y de implicarse el agente en ellas. El tipo de implicación y la naturaleza de la grupos que configuran la red varían.

- .- La orientación y peculiaridades del área de especialización condicionan los modos de organizar las acciones, el formato de éstas y puede llegar a definir la actitud del agente y los conflictos de rol, como conflictos organizativos y culturales.

- .- Se produce un proceso de negociación implícita entre agente de apoyo

y asesorados que afecta al formato y propósito de las acciones, así como al modo de definir el espacio de apoyo.

.- La fusión del rol que tiene lugar al iniciarse en el desempeño del rol de agente de apoyo se manifiesta en los focos de actuación que se eligen, las audiencias de validación que se tienen presentes y la orientación de la acción.

.- El margen de responsabilidad otorgado a los asesorados y el ejercicio del poder por parte del agente de apoyo son los responsables de ciertos tipos de conflicto de rol como conflictos territoriales.

En relación con el estudio del individuo se han generado los siguientes temas:

.- El proceso de construcción del rol de agente de apoyo se ve afectado por la incorporación plena a la estructura de apoyo, lo que trae consigo cambios en el grupo de referencia, en las actividades, por incremento y orientación, en la credibilidad, en la audiencia de validación y en las responsabilidades que se asumen dentro de la organización.

.- El proceso de construcción de rol es un proceso de definición paulatina de un ámbito de apoyo que está marcado por la elevación progresiva del nivel de exigencia en relación con la introducción en el aula y con la escritura de la experiencia y por la búsqueda de una orientación de la acción de apoyo que retrate los intereses de los potenciales receptores del apoyo.

.- La búsqueda de una orientación de la acción de apoyo que retrate los intereses de los potenciales receptores del apoyo está condicionada por el interés y experiencia previa del agente de apoyo.

.- En el establecimiento de las estructuras de interacción que son las

bases de las redes de apoyo se observa como se produce el enlace entre estructuras de interacción gracias a la pertenencia de algunos sujetos a varias o gracias a la actuación de ese sujeto como generador de nuevas estructuras de interacción.

La selección secuencial supone la elección progresiva de subpoblaciones de personas, acontecimientos, artefactos y artefactos a lo largo de la investigación (Goetz & Lecompte, 1988). En nuestro caso se ha verificado del siguiente modo.

La selección de informantes, subpoblaciones, acontecimientos y artefactos al inicio del trabajo de campo se ciñó a aquellos que formaban parte del contexto de interacción próximo y personal, facilitado por el agente de apoyo y sin embargo muy interesante para el estudio por ser contexto relacional de enlace con el pasado y grupo de apoyo del agente.

Una vez conseguida la saturación en éste contexto relacional y la consolidación de confianza se exploraron nuevos focos. A partir de los datos procedentes de entrevistas y conversaciones informales surgen conjuntos de acontecimientos que se sitúan en el CEP, relacionados con la organización interna y el trabajo con los compañeros, las relaciones con otros asesores de ET, con profesores: grupos de trabajo, cursos, contactos; por consiguiente se amplía el grupo de sujetos y es posible acceder a informantes claves en cada uno de los escenarios identificados y se busca la oportunidad de participar como observador en ciertas actividades como los cursos de formación y sesiones de nacimiento e inicio de dos grupos de trabajo.

7.1. El análisis de los documentos

7.1.1 La orientación del análisis y los propósitos inferenciales

El análisis de los documentos requiere la utilización de procedimientos apropiados para trabajar sobre mensajes. Una revisión de las investigaciones que han utilizado documentos nos llevo a seleccionar inicialmente el análisis de contenido, en tanto que procedimiento de análisis de los mensajes humanos utilizado con profusión en la comunicación de masas y en disciplinas como la Psicología, la Antropología, la Historia, las Ciencias de la Educación y la Sociología y la Lingüística ²⁰. Además también era posible examinar su aplicación en el ámbito de la enseñanza, dado que ha sido tratado, con profundidad variable, por autores como Miles y Huberman (1984), Yinger y Clark (1988), Guba y Lincoln (1985).

Sin embargo, y a pesar de que las últimas tendencias con respecto al modo de enfocar este procedimiento son de carácter eminentemente simbólico (Krippendorff,1990)²¹, la trayectoria de nuestra indagación aconsejaba el uso de procedimientos que permitieran la elaboración de inferencias proposicionales y la configuración de informes con formato de narrativa, en consonancia con el tipo de información que nos proporcionaban los datos del trabajo de campo. Fundamentalmente con el fin de contrastar evidencias del mismo tipo.

No obstante dada la profundidad y exhaustividad con que es tratado el análisis de los mensajes simbólicos a través de documentos por los estudiosos del análisis de contenido nos hemos servido de ellos para configurar nuestro proceso de análisis.

Para el análisis de los documentos se ha utilizado el método documental de interpretación de Garfinkel (1967 en Schwartz & Jacobs,1984), ya que, siguiendo la línea de indagación del estudio de

caso histórico (Silver,1983), permite trabajar con unidades de análisis proposicionales. El método documental de interpretación es un método de investigación del significado simbólico de los mensajes que trata los datos como entidades simbólicas susceptibles de ser investigadas mediante la elaboración de inferencias. Por consiguiente, al igual que el análisis de contenido²², se ocupa de caracterizar, a partir del análisis de los mensajes evidentes, los mensajes ocultos y este salto se logra mediante la formulación de inferencias.

Este procedimiento analítico permite extraer el patrón subyacente apuntado en el documento a partir de la configuración de unos supuestos que surgen de la interacción entre datos de observación y datos documentales (Garfinkel,1967 en Schwartz & Jacobs,1984). Estos supuestos que guían la interpretación se fundamentan en el contexto, el sentido común y la teoría, instancias que actúan como fuentes de certidumbre de la construcción analítica (Krippendorff, 1990). Es decir, los argumentos que respaldan las construcciones analíticas proceden de dichos campos. Estos argumentos se han concretado en una serie de categorías de dos clase, descriptivas y sensibilizadoras, que han dado la pauta para la elaboración de inferencias y que han marcado la pauta de una orientación más bien generativa que verificativa (Goezt y Lecompte,1988).

A este respecto conviene considerar la advertencia de Krippendorff (1990) en relación con el problema de salvar los siguientes equívocos:

1. Los mensajes no ofrecen un único significado, incluso para un solo sujeto son muchas las perspectivas simultáneamente válidas desde las que se pueden examinar los datos.
2. Necesariamente no existe acuerdo sobre los significados de los datos que ofrecen personas diferentes, a no ser que estos se refieran a los

significados más manifiestos o que los sujetos pertenezcan a un mismo grupo socio-cultural.

En este sentido la utilización de una orientación heurística que permitiría, con una táctica exploratoria a partir del análisis de los textos, establecer relaciones entre las diferentes variables y generar nuevas hipótesis, constituye en cierto modo una osadía ya que este asunto enlaza con la principal objeción que se hacía al trabajo científico con documentos personales, es decir con la conceptualización implícita del investigador. De ahí que sea necesario compaginar la utilización de diseños emergentes con la explicitación de aquellas hipótesis, que de un modo u otro están presentes en el proceso de análisis. En definitiva, lo que parece evidente es la variedad de formas que puede adoptar el proceso inferencial en función de los intereses teóricos y empíricos del analista ²³.

En resumen, el propósito de nuestro trabajo es la elaboración de inferencias y esta intención ha marcado el desarrollo del proceso de análisis. La inferencia, en tanto que deducción lógica o inducción a partir de los hechos (Bardin, 1986) se apoya en los indicios seleccionados y extraídos durante la etapa de descripción de los aspectos más superficiales del texto y permite interpretar los elementos y circunstancias que han condicionado las características manifiestas de la comunicación.

La clase de inferencia sobre la que se apoya nuestro trabajo remite a dos tipos de preguntas tomadas del trabajo de Gerbner (1969). En primer lugar se considera "qué es"; esta clase de inferencia es el resultado de la selección de un fenómeno y de su clasificación en aspectos, componentes o tópicos. Permite configurar asunciones sobre la existencia y proporciona concepciones comunes acerca de lo que es o al menos lo que es suficientemente común y configura conocimiento compartido como para formar una base para la interacción social. En

segundo lugar, se busca "cómo se relacionan los aspectos o dimensiones entre sí"; esta cuestión hace referencia a la "estructura" que es el tipo de inferencia que revela relaciones entre los componentes. El objetivo suele ser revelar la lógica implícita en la agrupación o estructuración de los componentes.

El objetivo que ha guiado el proceso de elaboración de inferencias ha sido la caracterización de los procesos de construcción del rol de Responsable de Educación Tecnológica en los CEPs que han experimentado los agentes de apoyo estudiados.

7.1.2. Los datos y su contexto

La búsqueda de datos adecuados como indicadores de los fenómenos que deseamos investigar tiene que estar guiada por la existencia de ciertos vínculos entre lo que se desea inferir y lo

que podemos observar o analizar. En nuestro caso los datos han sido considerados como elementos instrumentales, es decir como manifestaciones de las perspectivas de quiénes los han producido. De modo que el proceso seguido en la búsqueda de los datos ha sido examinar el modo en que se ha producido la incorporación a la práctica de los agentes de apoyo y determinar en qué tipos de datos se podían encontrar huellas de las representaciones lingüísticas de los sujetos.

Con el fin de caracterizar minuciosamente el tipo de documentos utilizados en nuestro trabajo es necesario considerar ciertas cuestiones que permiten poner en relación al autor con el documento que construye y con el contexto en que fueron creados. Para ello hemos utilizado los criterios de credibilidad ofrecidos por Clark (1967 en Guba & Lincoln, 1985):

- historia del documento

- modo en que llego a nuestras manos
- garantías que se tiene de qué es lo que pretende ser
- formato actual (se presenta como originalmente fue elaborado, completo o incompleto, estropeado, editado o no)
- propósitos para los que fue elaborado, logros que se pretendían y circunstancias que rodearon su realización
- persona o institución hacia la que se dirigía
- fuentes de información del autor
- el documento representa un informe ocular, de segunda mano, una reconstrucción de un suceso anterior a lo escrito, una interpretación, etc.
- prejuicios del autor
- nivel al que el autor pretendía expresar la verdad
- otros documentos que podrían dar luz a la misma historia, suceso, proyecto, programa o contexto y accesibilidad de los mismos

Los documentos que hemos analizado fueron elaborados en el curso de Formación de Responsables de Area y Ciclo que retrataremos en el apartado correspondiente. Del total de los participantes, veintisiete, sólo han llegado a nuestras manos veintiseis. Durante ese periodo los participantes han elaborado tres documentos, que pretenden ser herramientas para facilitar su labor práctica y mejorar su comprensión de la relación entre sus intenciones y la realidad educativa

en la que se desenvuelven y entre su actuación y las consecuencias que produce. Se pretende que los documentos engarcen con momentos claves de su actuación a lo largo del periodo de trabajo, así se elaboran:

- el "proyecto de actuación" para prever la actuación de todo el curso y los propósitos que la guiarán.
- la "unidad didáctica", que responde al interés de los responsables del curso por que todos los participantes experimentaran, de modo más reflexivo, la práctica en el aula de la Educación Tecnológica.
- la "memoria de actuación", que implica una revisión explicativa de lo acontecido poniendo en evidencia todas las incidencias significativas para comprender los cambios y/o reafirmaciones en las intenciones y modos de actuar.

Los documentos servían también para hacer públicas las decisiones y tomas de postura de los participantes y, por tanto, eran considerados objeto de evaluación por parte de la Subdirección General de Formación del Profesorado. El equipo docente del curso entendió que dicha evaluación debería tener una orientación formativa, de manera que se establecieron criterios de evaluación de cada documento y se elaboraron informes descriptivo/cualitativos sobre cada documento²⁴. En unos casos individualizados como en el proyecto de actuación y en la memoria y un informe global para la unidad didáctica²⁵. Con el primer documento fue posible tener entrevistas posteriores a la recepción del informe de evaluación²⁶.

Como miembro del equipo docente y como ponente responsable de los núcleos de formación relacionados con todas las herramientas mencionadas, participé en las decisiones relativas al enfoque de la evaluación y al modo de orientar la construcción o confección de cada

una de ellas. Y, por lo tanto, tuve acceso a todos los documentos. La elección de las memorias de actuación como fuente de datos responde a una serie de criterios de calidad del documento en cuanto que indicador de las representaciones lingüísticas y cognoscitivas e interpretativas de los asesores, que se exponen a continuación, al tiempo que se revisará la influencia de las circunstancias del curso en la validez de los documentos elegidos como fuentes de datos.

.La elección de la memoria de actuación responde fundamentalmente a la naturaleza del documento y al propósito que cumple con respecto al proceso de trabajo del propio sujeto. La memoria no tiene el sentido longitudinal de la historia de vida o del diario, pero si corresponde a un fragmento documental que da sentido a toda la acción pasada. Así se puede concebir como culminación de un proceso descriptivo/reflexivo/prospectivo que está imbricado en las experiencias naturales y ha surgido de la acción. No se busca representatividad, fiabilidad y adecuación del conjunto de datos por aproximación a largo plazo sino por significatividad de los incidentes descritos y los argumentos que les dan sentido desde la práctica.

.Recoge la conducta natural del asesor, la reactividad de la investigación no se da ya que la memoria registra el modo natural de actuar en el curso de formación, se refieren a situaciones de la vida real y relatan el modo en que se enfrentaron a ellas en la realidad de su contexto.

.La construcción de una memoria supone la expresión natural de una conducta similar a la "rendición de cuentas", representa pensamiento y acción al relacionar intenciones y realidad, ofrece razones sobre su actuación y tomas de postura; registra por tanto un pensamiento aparentemente no artificial. No obstante conviene considerar la posible influencia de la evaluación como

se examinará más adelante y de los esquemas de formalización que fueron ofrecidos por el equipo docente como sugerencia para articular la elaboración de los documentos. Con respecto a este punto llama la atención la diversidad de esquemas de formalización que se utilizan.

.Se reconoce la posibilidad de que los profesores reconstruyan e interpreten hechos, sin embargo la interpretación personal de los acontecimientos supone una base natural para pensar y actuar (Yinger y Clark,1988). Incluso las exageraciones o modificaciones para mejor pondrían en evidencia la idea que tiene el sujeto del ideal profesional del que le juzga, además la heterogeneidad de las posturas adoptadas parece indicar que tal ideal está muy mediatizado por la propia visión del asesor. Y justamente es la propia visión de la situación que tiene el sujeto el elemento más importante para la interpretación (Blumer,1939 p.85 en Yinger y Clark,1988).

.Lo que piensan los sujetos que se espera de ellos puede distorsionar seriamente la conducta máxime cuando hay intenciones evaluativas. En nuestro caso operan circunstancias que pudieron acentuar y minimizar este factor. Por un lado, pudo verse minimizado por una serie de decisiones adoptadas para contrarrestar los efectos de la evaluación sumativa en el clima del curso; tales como hacer depender el apto o no apto exclusivamente del cumplimiento de los requisitos puramente administrativos y organizar todo el curso a partir de considerar este periodo como de reflexión/formación y no de actuación. Sin embargo, en la cultura del profesor la evaluación parece tener un poder para configurar la acción similar al que ejerce sobre el comportamiento de los alumnos. En este sentido no podemos calibrar hasta que punto la evaluación ha condicionado las respuestas del asesor, afectando al nivel de verdad, aunque no

podemos olvidar que dicha influencia es un mecanismo más del proceso de resocialización y, por tanto, exponente del ideal formativo que sustentaba el equipo docente. No obstante, una revisión incluso superficial de las memorias pone de manifiesto bastante heterogeneidad tanto en los planteamientos como en la amplitud de las acciones abordadas.

. Desde nuestro punto de vista se puede concluir que las memorias reflejan la idiosincrasia de cada asesor a pesar de que la evaluación y del esquema de formalización propuesto.

Los documentos llegaron a nuestras manos a raíz de acordar con los autores su uso con fines de investigación. Asimismo se pactó la devolución de la información extraída de los mismos.

7.1.3. La organización del análisis

Para realizar el análisis hemos tomado una serie de decisiones que podrían calificarse como procedimientos de selección en relación con la muestra y con el tipo de unidades de análisis a emplear.

a. Unidades muestrales

De acuerdo con la información ofrecida en los epígrafes anteriores, se han seleccionado como unidades de muestreo las memorias de actuación de todos los Responsables de Educación Tecnológica que participaron en el curso. Sin embargo dos de los ejemplares no ha sido encontrado por lo que el número de documentos examinados ha sido veintiséis, frente a veintiocho participantes en el curso. Aun así consideramos que la selección es exhaustiva.

Las características del documento elegido, así como las condiciones en que se produjo su elaboración, relatadas en el epígrafe

anterior, nos llevan a considerar que se da homogeneidad entre los documentos y que su elección es pertinente en relación con los objetivos que guían la indagación.

No se ha utilizado como fuente de datos los anexos u otras partes del documento que se adjuntaban al margen del relato comprensivo de la memoria en sí, por entender que, aunque aportaban información significativa acerca de algunas acciones y situaciones, sobrepasaban el documento.

b. Unidades de análisis

El análisis requiere precisar decisiones respecto a la elección de una serie de unidades, portadoras de información :

Unidad de contexto : Dado que los mensajes que se estudian son discretos o discontinuos se ha considerado que el segmento de mensaje de tamaño óptimo para advertir el significado de la unidad de registro en su entorno podía ser el documento singular.

Unidad de registro: es la unidad de significado que se explora en el mensaje. Nuestra intención ha sido identificar los núcleos de sentido de la comunicación en función de los criterios que se desprenden de los marcos teóricos expresados en los capítulos anteriores y de la propia lógica del documento. Por ello hemos elegido como unidad de registro el tema. El tema es "una unidad de significación compleja, de longitud variable: su realidad no es de orden lingüístico, sino de orden psicológico: una afirmación, y también una alusión , pueden constituir un tema; a la inversa, un tema puede ser desarrollado en varias afirmaciones (o proposiciones). En fin, un fragmento cualquiera puede remitir (y generalmente remite) a varios temas.." (d´Unrug, 1974 en Bardin,1986 p.80). El tema es habitualmente aplicado como unidad de registro en estudios sobre motivaciones, opiniones, actitudes, valores y

creencias, por lo que sirve al propósito de establecer el contenido y orientación de las perspectivas de los agentes de apoyo estudiados. Es decir, se ha considerado que el tema era la unidad de registro empíricamente más significativa.

c. El proceso de análisis

En el proceso de análisis se han articulado una serie de tareas y pasos que han permitido ir profundizando en las interpretaciones de los mensajes. Las describimos a continuación.

1. Se ha realizado una categorización temática a partir de las categorías descriptivas extraídas de los propios documentos y del trabajo de campo realizado con el asesor. Esas categorías han sido utilizadas como supuestos, siguiendo la lógica del método de análisis documental empleado, puesto que se han definido como formas suposicionales que organizan la búsqueda de sentido.

La categorización permite clasificar y organizar los segmentos significativos de un texto mediante diferenciación y agregación de unidades. Siguiendo el método documental estas categorías han actuado como supuestos.

Para la extracción de dichos patrones clasificativos, denominados categorías, hemos combinado la información proveniente de la literatura científica con el análisis empírico de los documentos personales y de las observaciones y entrevistas. De modo que las categorías resultantes han sido generadas por un procedimiento inductivo/deductivo, aunque del análisis empírico del material documental ha dependido, en último término, la configuración definitiva de las categorías.

2. Una vez llevada a cabo la categorización de cada documento utilizando las categorías descriptivas, se han confeccionado informes de

cada uno de ellos con el fin de reconstruir la lógica interna de cada documento, pero armonizándola con la interpretación extraída tras este primer nivel de análisis. Los informes se han elaborado siguiendo un formato de descripción narrativa, puesto que este nivel de abstracción es apropiado para interpretaciones de bajo nivel inferencial. La elección de narrativa responde al interés por mantener, en la medida de lo posible, un lenguaje cercano a los autores y hacerlos ricos en realidad, con la pretensión de que destilaran algo de conocimiento tácito. Estas dos cualidades facilitaban la validación de la interpretación por parte de los agentes de apoyo. Sin embargo problemas logísticos, por la distancia y el tiempo transcurrido, así como la premura de tiempo han impedido realizar esta tarea. No obstante y dado que han servido como datos de contexto grupal, en los que situar el sujeto del caso, llevar a cabo la validación no resulta un requisito imprescindible. Puede ser interesante mencionar que el sujeto de caso ha validado el informe sin introducir modificaciones, sin embargo tal respuesta no deja de estar condicionada por la confianza establecida.

3. Con la ayuda de las categorías sensibilizadoras se ha depurado la estructura categorial inicial y se han analizado todos los casos poniéndose en evidencia la existencia de algunos casos discrepantes. A partir del análisis de estos últimos ha sido posible establecer una tipología de procesos de construcción del rol de agente de apoyo sobre la base de la caracterización de ideas fuerza o temas (Ely et al,1991) surgidas de la identificación de hipótesis y principios de clasificación. Como menciona Woods (1987 p.160) las tipologías son ante todo formas especiales de descripción que contribuyen "a explicar por qué las cosas son como son u ocurren como ocurren,o, en otras palabras, contribuir a promocionar la construcción teórica". En este sentido nos ha permitido establecer interconexiones y comparaciones entre todos los casos estudiados y, en consecuencia, caracterizar los tipos básicos a los cuales responden cada uno de los procesos idiosincrásicos de construcción del rol.

4. Para mostrar esta interpretación final se ha elaborado un informe de corte narrativo en él que se intenta retratar el proceso de construcción del rol de todo el grupo de RAC. Dicho informe pretende reflejar una información latente en los documentos, es decir, mostrar índices no perceptibles a nivel de los datos brutos. Siguiendo las normas de credibilidad de la investigación naturalística las interpretaciones están apoyadas en evidencias extraídas de los propios textos y en alguna ocasión procedentes de los informes de los documentos que se adjuntan en el anexo de este trabajo.

8. Evaluación del diseño de investigación

Llegados a este punto se hace necesario considerar de modo crítico la investigación realizada. Dado que hemos utilizado una metodología cualitativa, para la evaluación de nuestro diseño de investigación vamos a utilizar los conceptos y la lógica que se aplica en este tipo de indagación para examinar su credibilidad²⁷.

Vamos a considerar en primer lugar las tácticas utilizadas para contrastar los datos y confirmar los hallazgos (Miles & Huberman, 1984), ya que nuestro interés no es sólo mostrar la verosimilitud de éstos, sino principalmente la base de evidencias contrastadas sobre la que se apoyan.

En consonancia con la aproximación cualitativa, la principal estrategia aplicada ha sido la triangulación, que está relacionada con la validación cruzada o control cruzado de los datos. Aunque la triangulación supone en primera instancia el ensamblaje de datos procedentes de diversas fuentes de evidencia y métodos y sujetos, también se alude a ella como un estado de la mente que obliga a la autoconciencia (Miles & Huberman, 1984). Esta ha alcanzado a fuentes de datos, informantes y métodos. De modo que como fuentes de datos se han utilizado documentos, sujetos y acciones e interacciones. En

cuanto a los informantes se ha procurado recoger el testimonio de sujetos procedentes de las diversas audiencias implicadas en el estudio: agentes de apoyo, administradores y enseñantes. La triangulación de métodos se ha producido combinando métodos intrusivos y no intrusivos: observación, entrevista y análisis de documentos. Aunque el proceso de investigación ha sido seguido por el Director de este trabajo, no es posible decir que se ha producido triangulación de investigadores.

Con respecto a los efectos de la investigadora en el caso y viceversa, se han articulado las siguientes acciones, en relación con el primer tipo de sesgo:

.Se ha tenido una estancia prolongada en el campo, considerando únicamente el período de trabajo de campo, de Enero de 1991 a Enero de 1992.

.Se han utilizado procedimientos no intrusivos para recoger y analizar una parte importante de datos, concretamente todos los que corresponden al estudio del grupo de agentes de apoyo.

.Se ha procurado dejar claro cuál era el propósito de nuestra indagación, sin embargo y como se ha advertido en alguna cita del Diario de Investigación, en el caso del sujeto se ha conseguido esta aclaración de modo progresivo.

.No se han realizado entrevistas en escenarios sociales pero sí conversaciones informales en coches, bares y en la propia casa del sujeto.

.En cuanto a no tener una presencia importante en la vida de los implicados hay que mencionar que la investigadora tuvo, por lo que se refiere al estudio del grupo, un papel de responsabilidad en la formación que recibió y que, como se ha mencionado, se ha implicado en ciertas

acciones del agente de apoyo estudiado en el trabajo de campo.

En cuanto al segundo tipo de sesgo:

.No se ha tratado de evitar los prejuicios de élite, incluyendo entre los informantes sujetos no directamente involucrados en el foco del estudio.

.El tiempo de descanso que durante el verano se impuso en el trabajo de campo ha podido ayudar a evitar la conversión de la investigadora en nativa, aunque, por otra parte, puede considerarse algo prolongado y puede haber producido cierta ruptura en la estancia en el campo.

.Se ha tratado de incluir informantes con diferentes puntos de vista, sobre todo por proceder de audiencias diversas, e informantes que pudieran ofrecer información histórica.

Al sopesar las diferentes evidencias manejadas se ha tenido en cuenta los criterios que dan fortaleza a los datos. En relación con nuestro estudio están presentes los siguientes:

. El acuerdo de los sujetos del estudio y especialmente del individuo para participar en la investigación.

. Las entrevistas al sujeto se han realizado, salvo durante la entrevista grupal, a solas con la trabajadora de campo y casi siempre en escenarios formales.

. La investigadora ha conseguido ganar la confianza de los sujetos.

. La mayoría de los datos han sido observados o recogidos de primera mano.

Cómo aspecto que debilitan los datos obtenidos cabe resaltar el

que la estancia en el campo no se haya acoplado al período natural de ejercicio del rol, es decir a un curso académico. Sin embargo al haberse montado sobre parte de dos cursos ha sido posible observar la evolución acontecida del primera año de desempeño del rol de asesor al segundo año.

Además se ha intentado ir más allá de lo obvio y se ha compartido con el sujeto el conocimiento y los motivos de lo acontecido que construía la investigadora. En este sentido se ha pretendido ir mucho más allá, de manera que se ha buscado la validación del informe correspondiente al sujeto por parte de éste. En ese sentido se ha trabajado elaborando una narración descriptiva con bajo nivel inferencial que permitiera establecer validez intersubjetiva o fenomenológica. Este tipo de validez no ha podido ser alcanzado con respecto a los datos procedentes de los documentos escritos, concretamente de las memorias de actuación.

Se ha buscado entre el corpus de datos evidencia negativa que no se ha encontrado, aunque ciertamente esto da fortaleza a nuestros hallazgos no se considera esta situación como una táctica confirmatoria decisiva (Miles & Huberman, 1984). Se ha examinado cada dato y cada interpretación en relación con el conjunto de ellos para asegurar la inexistencia de contradicciones, estableciendo lo que Guba & Lincoln (1985) denominan coherencia estructural.

Con objeto de facilitar la transferibilidad de los datos se han primado los datos descriptivos y se ha realizado una descripción minuciosa del contexto.

Con el fin de hacer accesible la investigación a otros investigadores se han puesto de manifiesto los roles de la investigadora y del agente de apoyo, se han explicitado los supuestos y teorías que subyacen en la elección de los términos y categorías de análisis y los

métodos empleados en la recogida y análisis de los datos (Goetz & Lecompte,1988). Además se adjuntan en el anexo de este trabajo las transcripciones de entrevistas y observaciones y los informes de las memorias de actuación y en el informe se intercalan importantes trozos de testimonios directos de los sujetos participantes en el estudio. Un aspecto negativo a considerar es que en la elaboración del diario de la investigadora ha primado la representación personal, de manera que tal formato dificulta la comprensión del proceso a otros investigadores.

Por último, conviene considerar el asunto de la generalización naturalística. Stake (1980) denomina así al proceso de aprendizaje personal que realiza el lector de la investigación cuando, por comparación con la experiencia que posee y el caso o casos en que está involucrado, puede extraer conclusiones aplicables a su situación. Por utilizar sus palabras, aumenta la experiencia y mejora la comprensión:

"Las generalizaciones naturalísticas se desarrollan dentro de una persona como resultado de la experiencia. Se forman sobre la base del conocimiento tácito de cómo y porqué las cosas son como son, cómo las demás las perciben y cómo es probable que lo sean más tarde o en otros sitios que le sean familiares a esa persona. Raramente toman forma de predicciones, sin embargo normalmente conducen a expectativas" (Stake,1980 p.69).

Notas Finales

1. ver Guba & Lincoln (1985) p.374.
2. Como se verá en este sentido plantea Stake (1980) la generalización naturalística.
3. Una variación de tal pretensión, tomada del campo de la evaluación, es la capacidad persuasiva del argumento evaluativo que propugna House (1980).
4. Ver MacDonald (1983).
5. En la indagación cualitativa se considera que la relación personal aumenta la comprensión y que el uso de un lenguaje común facilita el pensar de forma compartida sobre los acontecimientos educativos (Elliott, 1989)
6. El uso del calificativo democrática no está exento de problemas como ponen de manifiesto MacDonald (1983) y también Walker (1983 p.67), que al respecto menciona:
"Existen, desde luego, algunos peligros en el empleo de una palabra como "democrática" en el contexto de la investigación pedagógica. En sí misma la palabra posee muchas asociaciones, matices sutiles en su significado y suscita muchas paradojas. Por ejemplo, en la forma en que hasta aquí la hemos empleado, existe algún conflicto entre el intento de formular por un lado una serie de prácticas investigadoras que proporcionen a los que están siendo estudiados un mayor control sobre el estudio en sí mismo, y por otro la inclinación del investigador a obtener una mayor libertad respecto de las limitaciones de la comunidad académica. Más fundamentalmente existe una tensión entre la afirmación de que los individuos y los grupos de intereses tienen derecho a saber lo que está sucediendo en áreas del sistema que estructuralmente les resultan invisibles y la afirmación de que semejante conocimiento es personal, que las personas son dueñas de la realidad de sus vidas y tienen derecho a negar a otros el acceso a esa realidad".
7. La posibilidad de consulta con el personal de CARE permitió compartir dudas y problemas. La atención prestada a estos llevo a Nigel

Norris y Saville Kushner a proponer procedimientos de investigación incluso novedosos para ellos como la entrevista telefónica.

8. Guba & Lincoln (1985-p.263) recoge dos tipos de sensibilidad, "guinea pig" que es la del sujeto que sabe que está siendo observado o investigado y "role selection" que se produce cuando el sujeto asume el papel que cree debería jugar con respecto a la investigación.

9. Como dejan claro Guba y Lincoln (1985-p.265) "aunque el comportamiento pueda ser público y observable no hay razón para creer que los sujetos desean ser sistemáticamente observados, registrados y analizados".

9. Este planteamiento que claramente proviene de orientaciones etnográficas no coincide con el sostenido por los investigadores que dentro del campo de investigación de la comunicación se sirven del análisis de contenido.

10. En nuestro caso son totalmente dependientes del lenguaje.

11. Para un análisis de las diferencias procedentes del registro audio o por toma de notas se puede ver Walker (1985).

12. Pueden encontrarse referencias a los autores que han obtenido datos a partir de documentos personales y a los tipos de documentos utilizados en Taylor y Bogdan (1987), Yinger y Clark (1988), Zabalza (1988) y Guba y Lincoln (1985). Asimismo Woods (1987) se refiere a documentos personales utilizados en el estudio de los modos de pensar y actuar de los alumnos como ejercicios de escritura creativa, cuaderno borrador, graffiti, cartas y notas personales.

13. El uso de documentos personales como fuentes de datos en la investigación en Ciencias Sociales se remonta hasta la Escuela de Chicago. Desde entonces han sido numerosos los investigadores, ya se trate de sociólogos, antropólogos o psicólogos, que se han servido de ellos para indagar en la experiencia humana. La variedad de modalidades registradas indica la diversidad de perspectivas desde las que han sido utilizados. Biografías, diarios, diarios dialogados, álbumes de fotos,

cartas, relatos solicitados, composiciones, creaciones artísticas, recuerdos de sueños dan una idea del amplio campo de datos que se incluyen en el grupo de los documentos personales

14. A pesar de su escasa utilización en el ámbito de la investigación educativa, este modo de entenderlos justifica su empleo como fuentes de obtención de datos valiosos para la indagación. Esta consideración se apoya además en las siguientes razones (Guba & Lincoln, 1985):

1. Son fuentes de datos estables, ricas y necesarias que tienden a persistir a lo largo del tiempo por lo que proporcionan una base sobre la que cualquier investigador puede trabajar en búsquedas posteriores.
2. Son fuentes naturales de información que además de suministrar información del sujeto, sujetos o grupo, provienen del contexto y existen en él por lo que ofrecen información sobre el propio contexto.
3. Requieren un bajo coste a pesar de que algunos documentos son más fáciles de conseguir que otros.
4. Son no reactivos y cuando no es posible acceder a la persona proporcionan el medio más adecuado para comprender aspectos de su modo de actuar.
5. Combinados con procedimientos interactivos ofrecen datos complementarios y contextuales.

15. En Yinger y Clark (1988) pueden encontrarse aquellas que dicho autor considera triviales y que claramente pierden importancia desde planteamientos cualitativos, por ejemplo falta de objetividad o pueden ser contrarrestadas por procedimientos tanto cualitativos como cuantitativos, por ejemplo la falta de validez puede contrarrestarse por correlación entre jueces, corroboración con evidencias independientes, etc. También pueden examinarse en Guba y Lincoln (1985).

16. La investigación sobre pensamiento del profesor ha utilizado recientemente una variada gama de modalidades de fuentes de datos próximas a los documentos personales. Tal vez la orientación más fundamentada es la seguida por Connelly & Clandinin (1990). Estos autores incluyen el uso de documentos personales en informes más amplios que contienen relatos de primera mano y de segunda mano sobre enseñantes, estudiantes, clases y escuelas escritos por los profesores o por otros autores. Dicha perspectiva se incluye en un campo de estudio denominado "Narratología", que se extiende a través

de áreas de investigación como Antropología, Filosofía, Psicología, Historia, Lingüística, Arte, Cinematografía y Educación. Además mencionan la existencia de una considerable producción investigadora que aunque no etiquetada en esta corriente si asume su orientación. Para Elbaz (1988 en Connelly & Clandinin, 1990) lo que caracteriza a estos estudios no incluidos oficialmente en esta corriente es el uso metodológico de "historia", bien porque el relato interpretativo asume esta forma o bien porque usan historias participantes como datos brutos. Como fuentes de datos próximas a los documentos personales señalan los diarios, las cartas escritas, las autobiografías y biografías escritas. Otro intento de sistematizar el uso de documentos lo constituye el trabajo de Lytle & Cochran-Smith (1990) que recoge diarios, ensayos, procesos orales de indagación y estudios de clase; al igual que en los anteriores autores coinciden en el uso de la narrativa. Las autobiografías y biografías han sido objeto de interés de la mano de los estudios sobre vidas profesionales de los enseñantes (Huberman,1989).

17. En los ensayos, los enseñantes recogen y reflejan sus experiencias con objeto de construir un argumento sobre algunos aspectos de la vida de la clase. "Seleccionan ejemplos de situaciones vividas que proporcionan a una audiencia más amplia una clase de garantía evidencial para las afirmaciones generales que se hacen" (Lytle & Cochran-Smith,1990 p.90). Este tipo de documentos, al implicar la selección de una pregunta o problema particular sobre él que escribir y la conexión entre la práctica y conceptos interpretativos y comprensivos de ésta, llegan a revelar las perspectivas que utiliza el profesor.

18. Elbaz (1987) menciona que el proceso de composición escrita es esencialmente un proceso de producción de significado. En este sentido, igual que el discurso oral, constituye un proceso de mediación de la experiencia que para algunos autores es intrínseco a la aprehensión de la realidad. Sin embargo, y a diferencia del discurso que sugiere inmediatez, inteligibilidad y presencia, la escritura supone secundariedad, distancia y abstracción.

19. Se puede examinar diferentes posturas en relación con las estructuras jerárquicas y organizativas en White, Wilson y Wilson. (recp.) (1973).

20. Una revisión histórica que muestra los puntos de evolución del análisis de contenido y los diferentes campos de estudio en los que ha sido considerado, puede examinarse en Krippendorff (1990). En Psicología se recogen aplicaciones del análisis de contenido por primera vez en Allport (1942), en estudios sobre valores y sobre procesos de interacción; en Antropología un ejemplo ha sido el análisis componencial de los tipos de parentesco; en la enseñanza se ha utilizado para examinar las líneas políticas, actitudinales y valorativas que contienen los libros de texto.

21. Esta orientación tiene sus raíces en la propuesta de Holsti (1969) que recoge la preocupación por las inferencias.

22. En relación con el análisis de contenido, la definición de Krippendorff es la que más se ajusta a la orientación que defienden las tendencias más recientes y que muestran más puntos de relación con el método de Garfinkel: "El análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto" Krippendorff (1990 p.28)..

Puede decirse que tal evolución ha modificado el sentido del análisis de contenido fundamentalmente en tres campos:

- Se ha producido una extensión del ámbito tradicional de aplicación de este procedimiento. Si se circunscribía exclusivamente al significado de los mensajes con la nueva orientación se da al contenido una definición estructural. De modo que se consideran objeto de estudio los mensajes, los canales, la comunicación (relaciones sociales, estructuras institucionales, etc) y el sistema (interdependencias globales y sistémicas) Krippendorff (1990).

- El propósito del análisis de contenido ha pasado de ser la descripción cuantitativa del contenido manifiesto a la realización de inferencias sobre el emisor y la situación que vive o el receptor, llegando a significados de orden sociológico, político, psicológico, etc. que se corresponden con las estructuras semánticas o lingüísticas de los mensajes (Bardin, 1986). En consecuencia el interés por el recuento de las frecuencias de aparición de los "contenidos" ha dejado paso a la preocupación por la enumeración de las relaciones internas entre los

"contenidos", lo que ha conducido a la aplicación y depuración de técnicas de análisis multivariante.

.- El análisis de los mensajes no se puede explicar sin tener en cuenta el medio empírico en que se han producido dichos mensajes. Es decir el contexto de los datos ha alcanzado un papel protagonista en todo el proceso de análisis de contenido, ya que su consideración supone tanto poner en evidencia las relaciones entre los datos y su contexto, es decir interpretar los datos a luz del contexto, como justificar el sentido de los hallazgos del análisis de contenido contribuyendo a comprender y conceptualizar el ámbito de realidad en que se originan los textos estudiados (Krippendorff,1990). Dicha orientación es compartida por aquellos autores que investigan las condiciones de producción de los mensajes (Bardin,1986), pero fundamentalmente coincide con las teorías simbólicas que desde la Antropología y la Etnografía han pasado al campo de la investigación de la enseñanza.

23. La dependencia del proceso de análisis de contenido del propósito del investigador es constatada por FOX (1985) y WEBER (1985).

24. Por ejemplo en el informe de evaluación de los proyectos de actuación se aplicaron com criterios: coherencia, viabilidad, justificación y comunicación/formalización. Como se observa pueden dar una idea del planteamiento cualitativo de la evaluación.

25. Conviene mencionar que el formato del curso es estático y responde a un patrón de interacción entre equipo docente y participantes preestablecido que es muy difícil de alterar, de ahí que la adaptación a estos condicionantes pesara a la hora de adoptar modos de llevar a cabo la evaluación y comunicarla en función de limitadas posibilidades de elección.

26. Como se observa el uso de estos documentos se limitó a establecer comunicación entre el sujeto y el equipo docente, no se contempló su análisis entre iguales como estrategia formativa, aunque se articularon espacios para compartir experiencias entre los participantes.

27. Para no perder de vista el sentido que tales conceptos tienen dentro de la tradición cuantitativa se puede consultar (Goezt & Lecompte,1988).

Tabla de Contenidos

IV. EL CASO	1
1. El grupo de agentes de apoyo	2
2. El ámbito de asesoramiento: Educación Tecnológica ..	5
3. Las figuras de apoyo: Responsable de Area y Ciclo y Asesor de Formación Permanente en los Centros de Profesores	10
4. El curso de formación de Responsables de Area y Ciclo de Educación Tecnológica	14
5. El proceso de construcción del rol de agente de apoyo durante el primer año como Responsable de Area y Ciclo	38
6. El proceso de construcción del rol de agente de apoyo: de Responsable de Area y Ciclo a Asesor de Formación Permanente	75
7. Conclusiones, reflexiones e implicaciones	119
Notas Finales	127

IV. EL CASO

El epígrafe que abrimos constituye el informe del caso. Ateniéndonos a las pretensiones comunicativas de los informes de estudio de caso hemos intentado usar un tono periodístico (Walker,1983), que hiciera posible la reconstrucción de la experiencia del caso por parte del lector. El informe tiene una entidad global, se ha organizado en varias partes con objeto de considerar los asuntos claves que configuran el caso. Aunque se advertirán diferencias de tratamiento derivadas de la peculiaridad de cada asunto y del tipo de datos que se han manejado en su elaboración, se ha intentado mantener la unidad utilizando un estilo comunicativo similar y poniendo de manifiesto aspectos esenciales que enlazan unos asuntos con otros. En particular, en el apartado del informe dedicado al sujeto del caso se apreciarán tensiones entre la experiencia y la interpretación, algo natural en informes de tipo naturalístico.

La máxima aspiración de un informe de estudio de caso es transmitir una experiencia vicaria y ello con la máxima penetración en las claves del caso.

1. El grupo de agentes de apoyo

El grupo de sujetos de nuestro estudio corresponde al grupo de enseñantes que participaron durante el año académico 1988/89 en un curso de formación de Responsables de Área y Ciclo de Educación Tecnológica, más conocidos como RACs, organizado por la Subdirección General de Formación del Profesorado del MEC. Han respondido al cuestionario veintisiete profesores, justamente aquellos que finalizaron el curso. Todos los profesores participantes en el curso son varones; no hay ninguna mujer entre ellos. La mayoría supera los 30 años de edad y la media ronda los cuarenta. El benjamín nació en el año 1963 y el decano, en 1924. No les hemos preguntado los lugares en que lo

hicieron. Si sabemos que todos son españoles y que la historia de este país durante el período que abarca del año 24 al 63 ha sido, por decirlo de alguna manera, intensa y conflictiva, de traumáticos y profundos cambios.

La mayoría fueron educados en aquel sistema educativo en el que se comenzaba la enseñanza secundaria, y no obligatoria, a los 9 años. Por supuesto que han realizado estudios superiores, pero sólo tres de ellos carreras de cinco años. El resto, la inmensa mayoría profesores de EGB (dieciseis personas), carreras medias. Curiosamente, sólo seis han cursado estudios de Ingeniería. También existe un licenciado en la rama de Letras y otro en la de Ciencias.

Sólo uno de ellos ha trabajado siempre en la enseñanza, el resto realizó otros trabajos antes de llegar a las aulas, y la mayoría lo hizo en la empresa privada. Dado que la mayoría son profesores de EGB se puede suponer que estos, simultáneamente a la realización de sus estudios superiores, estuvieron trabajando.

El profesor que más tarde llega a las aulas lo hace en 1985. El más veterano lo hizo allá por el año 1963. La mayoría, antes de 1978. Lo cual indica que han conocido las dos últimas grandes reformas del sistema educativo español. Y que la Reforma del 70 la han vivido, muchos de ellos, durante sus primeros años como profesionales de la enseñanza. Como caso curioso uno de ellos ha impartido clases durante algunos años en un país africano.

Los niveles educativos en los que imparten sus clases se sitúan en todos los de las enseñanzas no universitarias; desde Preescolar hasta FP2, COU y Educación Compensatoria. El nivel más frecuentado es el Ciclo Superior de la EGB y, el menos, COU.

Solo tres participantes no se habían introducido, con anterioridad

al curso de formación de Responsables de Area y Ciclo, en la Educación Tecnológica. En contrapartida, otros tres llevaban más de una década cada uno en este asunto y la mayoría entre seis y nueve años.

Todos, menos uno, han asumido puestos de responsabilidad dentro de los diferentes centros educativos en los que han estado destinados. Incluso uno, dentro de su carrera profesional, ha sido Director, Jefe de Estudios, Secretario y Jefe de Departamento en ocasiones diferentes. Los que han sido Secretarios de algún centro son el grupo más numeroso y el más pequeño es el de Directores.

Fuera del ámbito de trabajo de los centros de enseñanza, y antes de realizar el curso de Avila, más de la mitad de ellos habían participado activamente en algún Movimiento de Renovación Pedagógica y prácticamente todos en proyectos de innovación educativa, mayoritariamente en los promovidos por la Administración educativa.

Según lo dicho hasta ahora, no es de extrañar que sea un colectivo que se considere asiduo participante en las actividades del CEP. Por ejemplo, prácticamente todos han recibido cursos de formación en esas instituciones, y dos de cada tres, han sido ponentes de esos cursos. Sus actividades como ponentes prácticamente se restringen al ámbito CEP -alguna excepción hay-. No así como participantes en cursos: la Universidad, las Escuelas de Verano, otros ámbitos y la empresa privada son, por este orden, los lugares frecuentados.

Otro aspecto importante relacionado con el CEP, con su actividad formadora y con la posibilidad de ser RAC, es la labor de profesores de apoyo; un grupo de ellos lo fue, pero la mayoría carecían de experiencia laboral en este aspecto, como se verá luego justamente el colectivo con experiencia más diversa en el área. Únicamente seis profesores realizaron funciones de apoyo superiores a un año. Hay que recordar que en el momento en que se realiza el curso de Avila, solo podían

poseer dos años de experiencia, como máximo, en cuanto a labores llamadas en aquel momento, de apoyo.

Las seis horas de liberación para realizar la labor de RAC, las obtuvieron la mitad del grupo; tres profesores algo más y el resto menos. Interesa saber que cinco no tuvieron liberación horaria.

Dado que coincidiendo con el final del curso de formación se instaura la figura del Asesor, un pequeño grupo intentará el paso, algo difícil para algunos de ellos como ya se contará, pero la inmensa mayoría decide mantenerse como RACs. Prácticamente todos ejercen esta labor de RACs durante dos o tres años, contando entre ellos el curso de formación como RACs. Terminada la experiencia llega el momento de optar entre el centro y el CEP; actualmente la mitad son Asesores de CEP, el resto está en su centro de enseñanza.

2. El ámbito de asesoramiento: Educación Tecnológica

La Tecnología, en su forma actual, es un área de reciente configuración. Ésta ha venido de la mano de la Reforma y el pleno estatus curricular se ha conseguido con el actual Diseño Curricular Base de Tecnología en la Educación Secundaria Obligatoria. Para comprender cómo su consideración actual está marcada por las formas que adoptó en el pasado, resulta imprescindible referirse a su evolución histórica. Con este propósito vamos a repasar los momentos más significativos.

Podemos situar el primer antecedente en 1949. En este año, con la instauración del Bachillerato Laboral separado del Elemental se recoge explícitamente la formación politécnica de los estudiantes que lo cursaban.

Las manualizaciones y la iniciación profesional en los sectores Industrial, Administrativo, Agrícola y Artesanal se consideran antes de

1965¹ para el grupo de españoles que no cursaban ninguno de los tipos de Bachillerato existentes. En ese mismo año se detallan en los Cuestionarios de la Enseñanza Primaria las manualidades a lo largo de toda la edad escolar (6-14 años). Para ello siguen criterios como los materiales a utilizar (cartulinas, papel y barro, a los que se añade metal en 5º y madera en 6º) y a continuación se empieza con la electricidad y se amplian los criterios a las técnicas a emplear (soldado, ajuste, ensamblaje tallado, instalaciones eléctricas, etc.). En 7º y 8º se introduce algo de pretécnica, nada creativa puesto que se pide que interpreten modelos en trabajos sencillos de carpintería.

La verdadera iniciación preprofesional para los no bachilleres se hace con las Prácticas de Iniciación Profesional, en las que el alumnado ya se organiza por especialidades, definidas en la mayoría de los casos en función de las destrezas y aficiones del maestro que las impartía y que, salvo rarísimas excepciones, no había recibido la formación correspondiente (excepto en Agricultura que era una asignatura del currículo de las Escuelas Normales y Hogar o Corte y Confección de las Normales Femeninas).

Con la Ley del 70² ya ha desaparecido el Bachillerato Elemental y el Laboral y se plantea la formación técnica de la totalidad de los españoles. Sin embargo se advierte que ésta es una necesidad más sentida como social, que como individual. De manera que en la EGB, concretamente en la Segunda Etapa que después (1981-82 Programas Renovados) se denominará Ciclo Superior, se incluye la Pretecnología dentro de las áreas de expresión, no de las de experiencia, con lo que queda hermanada con la Expresión Plástica o incluso tutelada por ella. En los objetivos referidos a la Pretecnología se declara "que capacita para actividades prácticas y te permita incorporarse a la FP"... "Es preciso programar una formación técnico-manual"³. Es decir que se plantea más como pretécnica o preadiestramiento que como Pretecnología.

A pesar de lo cual declara que no es una iniciación profesional sino que sirve a la adquisición de una serie de destrezas, habilidades y actitudes que aseguren un perfecto y eficaz aprendizaje cuando pase a la FP o, en todo caso, que esta iniciación le sirva para el bricolage doméstico y del ocio.

También se menciona que este tipo de formación puede estimular la imaginación, pero de la misma forma que la Plástica a la vista de las actividades propuestas como sugerencias. Estas actividades no aportan grandes novedades con respecto a las antiguas manualidades salvo el tinte de utilidad o practicidad de las mismas y, eso sí, la presentación del método de proyectos por primera vez en la escuela española⁴. Este método es tratado con mayor decisión en las Orientaciones para la 2ª Etapa del año 71⁵, en las que ya aparece la palabra Pretecnología junto a Plástica en el título del Área.

Paralelamente a la consideración de la Formación Pretecnológica en la II Etapa de la EGB se introducen en el BUP las Enseñanzas y Actividades Técnico Profesionales⁶. "En las Enseñanzas y Actividades Técnico Profesionales los primeros esquemas de la aplicación estuvieron en la línea de las experiencias más avanzadas de los países desarrollados, aunque su implantación práctica, al igual que las enseñanzas pretécnicas de la EGB, fue irrisoria" (Acevo & Aparicio, 1988 p.115). En el mejor de los casos se hace dibujo o prácticas de ordenador. Las EATP no fracasaron porque no llegaron a entrar en vigor pero se perdió una oportunidad de introducir en Secundaria una cultura tecnológica.

Las posibilidades que brindaba fueron desaprovechadas por la falta de medios en los centros, por la falta de formación de los enseñantes y la ausencia de los programas renovados de CS. No obstante es posible, desde los 70, seguir la pista de un grupo de profesores "que pensaron que con la ley del 70 se podrían hacer en las escuelas cosas distintas que kitch para el día de la madre"⁷.

Hacia finales de los 70 sale a la luz un documento⁸ que refleja una concepción de la Pretecnología próxima a la actual de la Educación Tecnológica, ya que al conocimiento de Técnicas y Tecnologías diversas se le hace servir al diseño y construcción de artefactos y a través del proceso de diseño y construcción se accede al conocimiento de conceptos y procedimientos. La creatividad no es únicamente imaginación por sí misma, como pueda serlo en la Plástica, y se empieza a advertir el concepto de resolución de problemas. Esta orientación culmina con la orden de 25 - 11 - 82⁹ primer documento que acierta con la concepción de la Educación Tecnológica (aquí llamada ya Tecnología) como herramienta de la formación integral del individuo. Aquí están casi todos los elementos de lo que sería la Educación Tecnológica en la Reforma de la EGB, aunque presentados de forma escueta sin demasiadas orientaciones para su aplicación. La articulación de los contenidos lo pone en evidencia.

Estos proyectos no llegaron a ser operativos porque, cuando estuvieron a punto, fueron detenidos ante la inminencia de la Reforma.

Un año antes de comenzar la experimentación de la Reforma de la EGB había empezado la de las EEMM, llamada Bachillerato General. La Tecnología del BG está diseñada en torno a dos métodos de trabajo, el método de proyectos y el análisis de objetos. Se ha inspirado en lo que en Europa se hace en esa época y declara unos objetivos muy globales¹⁰.

La tecnología en el BG ha pasado por las vicisitudes de un área nueva que sufre las inercias profesionales de quien la imparte incluso con la mejor voluntad, convirtiéndose a veces en una rotación por talleres a imagen de pasadas experiencias que intentaban una formación politécnica. Además tuvo que enfrentarse a la escasez e inadecuación de los espacios y las dotaciones, y, como no, a la falta de formación del profesorado. Esta sólo fue atendida sucintamente al principio de la expe-

riencia. La falta de aprecio del profesorado por este área hace que quede en manos de los profesores con mayor movilidad (interinos), lo que unido a la ausencia de formación de los que acceden a ella y la escasa y no siempre óptima documentación con la que se cuenta como referencia hacen que, al cabo de poco tiempo, la Tecnología sea un área con grandes dosis de voluntarismo en su configuración. Ésta viene a ser un reflejo del talante del profesor que la imparte y así se conocen junto a experiencias magníficas, en las que se puede reconocer a la Tecnología como instrumento de la formación global, otras menos afortunadas.

En la Educación Tecnológica de la Reforma de EGB hubo una formación y seguimiento más constantes, que propiciaron un mayor contacto entre los profesores implicados. Aunque tuvo que enfrentarse a problemas similares al BG, los relativos a la formación se vieron mitigados por iniciativas formativas puestas en marcha desde el propio Equipo de Seguimiento y la Universidad¹¹. La actividad del Equipo de Seguimiento en este área no contó con todo el apoyo de las instancias administrativas correspondientes, lo que se puso de manifiesto al ser la única área no evaluada por el equipo de Gimeno Sacristan, encargado de emitir un informe sobre la experimentación de la Reforma.

La Educación Tecnológica de la EGB y la Tecnología de EEMM anduvieron por caminos divergentes hasta el primer curso de RAC¹². Con anterioridad había habido reuniones de un grupo de EGB y otro de EEMM para el diseño del DCB, que dieron la oportunidad de constatar las divergencias, pero, al mismo tiempo, despertar el interés por conocerse recíprocamente. En ese primer curso, al igual que en el segundo, objeto de nuestro estudio, convivieron y trabajaron gentes de EGB y EEMM que generaron una concepción más o menos común de lo que debe ser la Educación Tecnológica. Asunto muy interesante dado que la mayor parte de los actuales responsables de la formación del profesorado en el área proceden de estos RACs.

Considerando el concepto que de la Educación Tecnológica tienen los dos colectivos, EGB y EEMM, las posturas extremas podrían caricaturizarse del siguiente modo:

- En la EGB la Educación Tecnológica sería área de los inventos, donde toda chapuza vale con tal de que el artefacto funcione, no hay más sujeción que la impuesta por las leyes físicas, prima la imaginación y poco más.

- En las EEMM el rigor exigido en cada fase del proceso y la necesaria intervención del profesor como enseñador, dado que se pretenden aprendizajes excesivamente especializados, encorsetan el proceso tecnológico y lo hacen excesivamente dependiente de los contenidos.

El campo común de desarrollo de la Educación Tecnológica en EGB y EEMM se construye a partir del acuerdo en la preponderancia de la dimensión procedimental del proceso tecnológico, como eje vertebrador¹³. La comunicación entre ambos colectivos se produce por obra del método: el método de resolución de problemas, con atención especial a los procesos más que a los productos, es fundamentalmente seguido en la EGB y el método de proyectos, del que sería un auxiliar el de análisis de objetos, en la EEMM.

Con la aparición del Diseño Curricular Base de Tecnología de la Educación Secundaria Obligatoria se ven, por fin, refrendados los esfuerzos de legitimación del área tecnológica y además se crea la necesidad de formar al profesorado. Necesidad que como ya hemos señalado está siendo acometida por el MEC, con profesionales procedentes del Programa de Formación de RAC o formados por ellos. No obstante se plantean interrogantes acerca de quiénes serán los afortunados enseñantes que puedan ocuparse del área en Secundaria Obligatoria y existe en la actualidad la imposibilidad legal de que

imparta el área el profesorado de EGB, con amplia experiencia en Pretecnología.

3. Las figuras de apoyo: Responsable de Área y Ciclo y Asesor de Formación Permanente en los Centros de Profesores

Vamos a referirnos a aquellas figuras de apoyo que explícitamente han sido encargadas de la formación permanente del profesorado. Estas figuras no se pueden caracterizar sin hacer referencia a las estructuras de apoyo en que se encuentran insertas y sin considerar los avatares del área que representan, dado que las figuras dedicadas al asesoramiento se han configurado ligadas a un área de especialización.

Los CEIRES, creados con la orden del 3 del 8 de 1983, constituyen la primera tentativa del MEC de dar cobijo a los grupos de profesores que, por propia iniciativa, llevaban años organizando por su cuenta su formación permanente; apoyados en algunos casos, como en Asturias y Cataluña, por los Ayuntamientos desde principios de los 80. Estos grupos, que más tarde serán conocidos como Movimientos de Renovación Pedagógica, fueron incorporados de modo más contundente a la estructura oficial con los Centros de Profesores. Los CEPs, que aparecen alrededor de un año más tarde (14-12-1984) incorporan inicialmente el personal de los CEIRES y se organizan con una autonomía y flexibilidad en parte heredadas de la situación de origen y en parte provocada por la organización propuesta. Sin embargo paulatinamente se asiste a un proceso de formalización de las figuras de apoyo que los configuran y de integración de la organización en la política de formación del MEC.

La actividad del CEP, en esta época, se sostiene principalmente en dos tipos de figuras encarnadas en profesores especialistas de área o ciclo que se diferencian por el tipo de dedicación y las tareas que desempeñan. Los Profesores de Apoyo, completamente dedicados al

CEP, actúan como Coordinadores de los Departamentos de Área o Ciclo y asumen tareas de gestión y planificación general en relación con el funcionamiento del Departamento y del CEP. Los Coordinadores de área, con una liberación parcial, se ocupan de la coordinación del área: seleccionando monitores para las actividades, ofertando actividades, realizando peticiones de materiales, etc.

El cambio de orientación de la formación de los enseñantes de Pretecnología hacia Educación Tecnológica coincide casualmente con la aparición de los CEPs, ya que es consecuencia del inicio de la Reforma en EGB durante el curso 1984/85. Dado que precisamente es el colectivo de este nivel el más asiduo participante en los Centros de Profesores y dado que los enseñantes de Reforma traían consigo las ideas más novedosas e ilusionantes no tardaron en imponer su estilo.

En relación con la Reforma, se declaraba la contribución de los CEPs a la misma, sin embargo en la práctica la integración de los coordinadores de ésta en los CEPs era muy limitada. En el caso de la Educación Tecnológica los CEPs se dedicaban a la formación de profesorado de EGB no sólo en CS sino también en CI y CM, generalmente adoptando la forma de talleres o seminarios. La Reforma tenía su propia estructura formativa con cursos breves, pero intensos y sobre todo en EGB se plantearon con una orientación marcadamente renovadora.

Con la aparición de los Formadores de Formadores y los Responsables de Área y Ciclo en 1987, se pone en marcha el recambio de profesionales del asesoramiento. Aunque vienen a equipararse en dedicación con las figuras ya existentes, la novedad surge de su formación y de la incorporación con ellos de la línea de la Reforma en la dinámica de los CEPs.

Al igual que ocurría con los Coordinadores de Área, se justifica

la existencia de los Responsables de Área y Ciclo por la imposibilidad de contar en cada CEP con una plantilla de Profesores de Apoyo para cada las áreas y ciclos. En cuanto a los Formadores se hacía hincapié en su especialización didáctica en un área y se equiparan en cuanto a funciones con los Profesores de Apoyo, tienen carácter provincial. Están adscritos a un CEP, pero no consumen plazas de Profesor de Apoyo.

Desde la Subdirección General de Formación del Profesorado se pone en marcha en 1987 el primer curso de Formación de RAC en Educación Tecnológica con gentes de EGB y EEMM, iniciativa que tendría continuidad al curso siguiente, pero que no desembocaría en la realización de cursos para Formadores en este área. Al margen de otras razones, posiblemente pesó la proximidad de la LOGSE.

Coincidiendo con la última etapa del segundo curso de formación de RACs de Educación Tecnológica, en la Primavera de 1989, se crea la figura del Asesor de formación permanente, Orden del 24 de Abril de 1989, y se establece la clasificación de CEP por categorías, contemplándose la existencia de Asesores de Educación Tecnológica Básica únicamente en los CEPs más grandes. Como cabía esperar estas dos medidas repercutieron en los participantes. Con respecto a la primera, cierto número de participantes opta por intentar acceder a la plaza de asesor. En relación con la segunda, algunos de los participantes se encuentran con la imposibilidad de ejercer como Asesores de este área en su CEP.

El caso es que, antes o después, a lo largo de los dos o tres años durante los que la mayoría de los participantes en el mencionado curso permanecen como RACs, una parte considerable de ellos pasan a ser Asesores de Formación Permanente. Como ya se ha mencionado la figura aparece antes de finalizar el curso de formación de RAC de Educación Tecnológica de 1988/89, al igual que la nueva clasificación de los CEPs, lo que lleva a los participantes a plantearse su postura ante

el paso a Asesor y a los menos afortunados a lamentarse por la imposibilidad de tal oportunidad perdida, por estar en CEPs no clasificados como A o B. Los que deciden intentar el cambio a Asesor, se ven eximidos de realizar el correspondiente curso de formación y se les convalida la formación recibida en los cursos de RAC.

Con la figura de Asesor se unifica el perfil del rol de apoyo y se dan los primeros pasos hacia la profesionalización de la labor. Una tendencia que se compagina con la paulatina formalización de órganos, funciones y catalogación de actividades formativas dentro de los CEPs. Esta regulación se verá acompañada de una mayor integración de la labor del CEP en los planes de formación de la Administración. Además la colaboración en el desarrollo de la Reforma se concretará en acciones como la difusión de los Diseños Curriculares Bases, en la Primavera de 1990 y, ya en la actualidad, con la inminencia de su implantación en Primaria, los CEPs participan en su diseminación a los centros. Por otra parte, conviene mencionar que desde hace unos años se está promoviendo la recalificación de las labores de orientación en los centros y de los colectivos que las han asumido hacia prácticas de asesoramiento, por lo que se ha ampliado el abanico de roles que están en posición de asumir tareas de apoyo en la enseñanza.

En relación con los RACs se había previsto su supervivencia durante dos años más a partir del curso de su formación. Dadas las circunstancias la mayoría de ellos no llegó a cumplirlos, bien porque dieron el salto a Asesor, incluso en otras áreas en el caso de los CEPs más pequeños, o porque dejaron de tener operatividad al ser absorbidas sus tareas por el Asesor correspondiente. Así que los que al finalizar el curso de formación decidieron permanecer como RAC se mantuvieron, en la mayoría de los casos, un año en el puesto. Por último, hay que mencionar que el área de Tecnología está asignada a Secundaria Obligatoria y aunque los profesionales de EGB tienen acceso al primer ciclo de la esta etapa, no así en este área, ya que no es posible acreditar

el desempeño de una especialidad inexistente. No obstante la mayoría de los Asesores de Educación Tecnológica Básica proceden de este colectivo profesional.

4. El curso de formación de Responsables de Área y Ciclo de Educación Tecnológica

El curso de Avila, así denominado por los que participaron en él, es el segundo proceso de formación de Responsables de Área de Educación Tecnológica que pone en marcha la Subdirección General de Formación del Profesorado del MEC durante 1988/89. Dicho programa aspiraba básicamente a proporcionar al profesorado, ligado a los CEPs o que tenían cierta relación con éstos, una cualificación de especialistas en una serie de áreas, que hiciera posible su participación en "la planificación de las actividades referidas a su área o ciclo dentro del Plan del CEP y participen en su puesta en práctica como coordinadores y dinamizadores" (Programa de Formación del Profesorado, Junio 1988)¹⁴. Dentro del marco de dicho programa el curso se plantea "la formación de Responsables de Educación Tecnológica en los Centros de Profesores, con un conocimiento práctico y detallado del diseño curricular de este área en todo el período de la enseñanza obligatoria. Capaces de elaborar planes de actuación en la zona del Centro de Profesores, trabajar en equipo con el resto de los responsables de otras áreas, de enlazar y dar coherencia a diseños curriculares de la materia en un mismo centro educativo, de orientar al profesorado sobre programación y unidades didácticas, promoviendo grupos de trabajo y diseños de investigación y de cooperar activamente para una correcta implantación y dinamización de la Educación Tecnológica de la zona" (Diseño del curso, 1988 p.3).

El desarrollo del Programa coincide con un periodo en el que comienzan a cristalizar cambios estructurales de la Reforma del Sistema Educativo, en relación con una nueva organización de las etapas como

el ciclo 12 - 16 de la Secundaria Obligatoria, con las consiguientes repercusiones en la "ubicación" de áreas y profesores y, también, en relación con la configuración de los currícula oficiales, entre ellos el Diseño Curricular Base de Tecnología que viene a otorgar estatus de área a la Educación Tecnológica y que en este momento de desarrollo del programa de formación está a punto de salir a la luz. En relación con la Educación Tecnológica dichas circunstancias fueron sentidas de modo contradictorio tanto por los coordinadores como por los participantes en el curso, ya que si, por un lado, suponían la legitimación del área, por otro, existían ciertos temores e incertidumbres en relación con la orientación que respaldaría el DCB y con el perfil profesional de los enseñantes encargados de ella.

Como se habrá adivinado el curso a que nos referimos tuvo lugar precisamente en Avila, en el Centro de Profesores, ya que cumplía un requisito imprescindible: contar con un aula taller amplia y perfectamente acondicionada. Además era posible servirse de la colaboración del RAC de Educación Tecnológica de dicho CEP que había participado en la primera andadura del programa.

La coordinación del curso recaía en el técnico de la Subdirección General de Formación del Profesorado y en el Director del curso. Ambos eran profesores de EGB, el Director con una larga experiencia en el desarrollo del área en la Reforma. Además participó otro profesor como encargado del Taller, con las mismas cualidades que el Director. Estos dos últimos junto con una ponente, encargada de los módulos de Diseño y Desarrollo Curricular y Proyectos de Actuación formaban el Equipo Docente del curso, fundamentalmente con la tarea de articular los diferentes módulos en una estrategia formativa coherente y de elaborar los informes de evaluación de los documentos realizados por los participantes.

El curso comenzó con 31 participantes, 22 profesores de EGB y

9 de EEMM (ninguna profesora) y terminó con 27, los profesores que se dieron de baja lo hicieron por motivos personales y profesionales. Además siete de ellos eran profesores de apoyo. En cuanto a las características del grupo cabe señalar que algo menos de la mitad manifiestan formar parte de algún grupo de trabajo en el Área de Educación Tecnológica, aunque todos mantienen algún tipo de relación con el CEP de su zona; que sus expectativas a la hora de inscribirse en el curso eran recibir actualización científica y didáctica y la integración en grupos de trabajo para ahondar en el conocimiento del área; que su dedicación profesional en el área es fundamentalmente en el Ciclo Superior de EGB y que igual número de profesores han estado comprometidos en la Reforma de Ciclo Superior y en la de EEMM¹⁵. En consonancia con tales datos dos aspectos se consideraron de modo relevante en el desarrollo de la fase inicial de formación y puede decirse que a lo largo de todo el curso:

.dada su preocupación por la Actualización Científica Didáctica "es necesario centrarles en el papel que tendrán que desempeñar en su zona como dinamizadores en la formación de sus compañeros en el ámbito de la E. Tecnológica".

.dado el desigual nivel de conocimiento y experiencia en el área, sobre todo en el caso de los profesores de Apoyo, se atenderá especialmente a la dinámica de funcionamiento de los grupos de trabajo en el taller tecnológico.

Esta última circunstancia tuvo sus repercusiones en el desenvolvimiento del trabajo en el taller durante la primera fase, según el testimonio del Monitor del taller tecnológico:

"Se consiguió una auténtica integración en el grupo, aunque esto no sea mérito atribuible solo al taller.

No se ha conseguido que esta integración redundase en una transmisión horizontal suficiente, quizá debido a la gran desigualdad, tanto cualitativa como cuantitativa, de experiencias previas" (Memoria del Taller Tecnológico,p.4).

Habría que añadir, por si no se desprende de lo antedicho, que el curso ofrecía la posibilidad de aunar en un mismo proceso de formación a profesores de EGB y a profesores de EEMM con experiencia en la Reforma del Área desde su respectiva etapa, lo que permitía la comunicación de los artífices prácticos de la nueva área¹⁶.

Tales circunstancias, y nos referimos a las internas y a las externas, más la perspectiva de los responsables del curso con respecto al desarrollo Educación Tecnológica, que básicamente se concretaba en poner de manifiesto la relevancia de la orientación educativa y procesual del Área y la postura frente al tratamiento didáctico de la práctica en el aula y en el CEP, de interacción teoría/práctica, hacen que el proceso de formación esté marcado por una serie de ideas fuerza. Algunas de estas claves están presentes desde la fase inicial y otras van configurándose a lo largo del proceso, además algunas se explicitan en los papeles y otras forman parte del código que se crea. A nuestro juicio pueden señalarse las siguientes:

- La facilitación de la convivencia de las prácticas y perspectivas de EGB y EEMM, desarrollando en el aula taller propuestas de trabajo conectadas a situaciones didácticas y metodológicas prácticas sobre el desarrollo del área en el futuro Ciclo 12-16 "haciéndose patente para reflexión posterior las diferentes concepciones de la misma en función de la mayor o menor importancia que se le dé al ámbito psicopedagógico, al histórico-cultural o al sociológico". Este interés lleva a plantearse para la segunda fase presencial una propuesta de trabajo "que recoja en mayor medida las expectativas del profesorado de EEMM al respecto. La propuesta deberá centrarse sobre necesidades o proble-

mas reales y deberán tenerse muy en cuenta aspectos como técnicas aplicadas al diseño previo y la anticipación"¹⁷.

- En relación con el punto anterior y con la importancia del componente procedimental¹⁸, se aprecia un gran interés por familiarizar a los participantes con la identificación y resolución de problemas. Tal orientación será considerada en las propuestas de trabajo, en ponencias específicas y se aplicará en la conceptualización del proyecto de actuación. La coincidencia de ésta última no fue buscada intencionalmente sino que se observó que la persona responsable de este módulo proponía el mismo esquema de análisis y actualización.

- El desarrollo de la labor de Responsable de Área en el CEP está marcado por la idea de estar en periodo de formación, en consecuencia la actuación de los participantes se considera más próxima a la toma de contacto, conocimiento de la situación y reflexión sobre su papel que a la implementación de actividades de formación del profesorado.

- El criterio que integra el trabajo tecnológico con el trabajo pedagógico es su orientación hacia la "acción práctica". Así se aprovecha la connotación que tiene la palabra taller para los seguidores del área, relacionadas con la vivencia de procesos de resolución de problemas y de desarrollo de proyectos y se denomina taller a las prácticas de uno y otro tipo: Taller Tecnológico y Taller Pedagógico. "Se ha pretendido por parte del equipo docente y de esta Dirección que ambas líneas de acción se mantuvieran cohesionadas y coordinadas, a fin de que los profesores participantes pudieran reflexionar ante una imagen integral, no fragmentada, de la E. Tecnológica.

Especial atención se ha tenido en lo que respecta a la vivencia del proceso tecnológico en el aula y su sistematización desde el punto de vista de la Didáctica (Teoría del Curriculum y desarrollo curricular

e la E. Tecnológica) y en cómo trasladar lo experimentado a cada zona - CEP a través de planes o proyectos de actuación.

Esta coordinación y cohesión se ha mostrado especialmente difícil, debiéndose prever en las siguientes fases mecanismos que dinamicen los procesos de relación y reflexión entre las dos líneas de acción".

Esta relación se ve incrementada por el mantenimiento, en líneas generales, de una dinámica de trabajo similar en ambos talleres apoyada en pequeños grupos. "...por lo que respecta al desarrollo de las propuestas de trabajo en grupo, tanto en el taller pedagógico como en el tecnológico, la integración de los participantes en los equipos es plenamente positiva, a pesar de que la diversificación en cuanto a los niveles de experiencia y conocimiento previo del área implican diferentes grados de participación individual ante las propuestas de trabajo".

-La creación de un clima de diálogo y comprensión entre organizadores y participantes que hiciera posible considerar, hasta donde era posible, las exigencias de estos últimos en relación con las condiciones materiales de su estancia y, al mismo tiempo, establecer una relación de convivencia confortable. "En este sentido, el clima de diálogo entre ambas partes es el adecuado para limar cualquier aspereza que pueda afectar al desarrollo del proceso de formación de los asistentes, pero quedando patente las necesidades mínimas a tener en cuenta y los compromisos por parte de la organización para resolverlas en la medida de sus posibilidades". "El ambiente creado al margen del desarrollo de las actividades "lectivas", de especial importancia respecto a la vivencia del curso, se valora como de excelente". Esta impresión se mantendrá a lo largo de todas las fases presenciales y se concretará en actividades festivas, que surgen tanto por iniciativa de los organizadores como de los profesores, ya sea individualmente o a través de la comisión

creada a tal efecto. Y que incluso llevan a la elaboración de un video registrando la vida relacional del curso y sus acontecimientos más importantes en clave de humor.

- La superación del curso, es decir la consecución del apto o no apto, se limita al cumplimiento de los requisitos administrativos explicitados oficialmente: asistencia al curso y elaboración del proyecto y la memoria de actuación. Esta postura es hecha pública por el Director del curso desde el inicio de éste. De modo que los informes de evaluación de los tres documentos que elaboran los participantes tienen carácter formativo, no sumativo.

- Se da especial importancia a las reuniones de coordinación mantenidas a lo largo de todo el curso por el Asesor de la Subdirección General de Formación del Profesorado, el Director y los componentes del Equipo Docente. A juicio del Director contribuyen a aumentar la coordinación y conexión de las distintas fases y contenidos.

El curso se articula en cinco fases tres presenciales y dos prácticas, aunque inicialmente se preve el seguimiento directo de éstas últimas no se pudo poner en práctica. Las fases fueron:

.-Fase inicial de formación de tres semanas de duración y que tuvo lugar del 12 al 30 de Septiembre de 1988 (Fase presencial en Avila de 105 horas de trabajo aproximadamente). Su propósito era la toma de contacto y la formación intensiva de los participantes.

.-Fase de elaboración de un Proyecto de actuación en formación permanente del profesorado del área de Educación Tecnológica para el ámbito del CEP de cada participantes.

.-Fase mixta: de discusión y reconsideración de los proyectos y de la formación. La intención que presidía esta fase era la comunicación

horizontal, para ello además de planificarse de acuerdo a las necesidades manifestadas por el profesorado participante en el curso, se dedicaron tiempos específicos para el intercambio. Tuvo lugar del 9 al 20 de Enero de 1989 (fase presencial en Avila de 70 horas de trabajo aproximadamente).

.-Fase de puesta en práctica del Proyecto de actuación, durante la cual también se diseñó y aplicó una unidad didáctica, debido a la heterogénea experiencia con el área que poseían los participantes. Se realizó en el CEP y en el aula de cada participante, con excepción de los profesores de apoyo que tuvieron que buscar aulas donde pudieran aplicarlas.

.-Fase presencial de puesta en común y evaluación final del curso en Avila del 19 al 22 de Junio de 1989 (última fase presencial en Avila de 35 horas de trabajo aproximadamente).

Los módulos de formación corresponden a siete "bloques temáticos" que se superponen a lo largo de las diferentes fases:

- 1. Teoría del currículo y Educación Tecnológica.
- 2. Desarrollo de propuestas de trabajo. Introducción práctica a la metodología de proyectos y a la resolución de problemas. Tecnología, educación y sociedad.
- 3. Psicología educativa
- 4. Introducción a los modelos de formación permanente del Profesorado. Modelo CEP. Funciones y responsabilidades del Responsable de Educación Tecnológica en el Centro de Profesores.
- 5. Dinámica de grupos. Entrenamiento en habilidades sociales.

- 6.Elaboración de proyectos de intervención educativa en la zona del CEP. Proyección en los Centros Docentes.
- 7.Métodos y técnicas de evaluación de actividades y proyectos de Formación Permanente.

Estos bloques se desarrollados en los programas de cada una de las tres fases presenciales del siguiente modo:

a)Primera fase presencial de Septiembre -88:

1)Introducción a la metodología de proyectos y resolución de problemas

2)Teoría del curriculum. Desarrollo práctico. Ponente: María Rodríguez

3)Diseño curricular.Desarrollo práctico.

Ponente: María Rodríguez

4)Desarrollo de propuestas de trabajo en taller: Equipo de Monitores y trabajo de taller: Martín Cabrejas, Ramón Gonzalo, Carmen Heras, José A. Torrubia

5)Dinámica de grupos. Entrenamiento en habilidades sociales. Ponente: Pilar Aparicio.

6)Psicología del aprendizaje

Ponente:Maite Cascallana

7)La tecnología en el Sistema Educativo

Ponente: Jesús Manzano

8) Formación Permanente del Profesorado

Ponente: Cesar Cascante

9) Evaluación Formativa: Técnicas e instrumentos

Ponente: Gloria Ramos

10) Proyecto de actuación educativa

Ponente: María Rodríguez

b) Segunda Fase presencial de Enero -89:

1) Propuesta de trabajo en taller:

Monitores: Martín Cabrejas, Ramón Gonzalo, Enrique Moya, María Rodríguez.

2) Evaluación formativa (continuación)

Ponente: Gloria Ramos

3) Teoría y práctica de la resolución de problemas

Ponente: Fernando Bringas

4) Presentación y puesta en común de experiencias

5) Visita de alumnos de Ciclo Inicial: aplicación de los trabajos realizados.

6) Tecnología, Escuela y Sociedad

Ponente: Mariano Fdez. Enguita

7) La Educación Tecnológica en los proyectos de Centro. Ponente: Eustaquio Martín.

8) Plan de formación del profesorado

Ponente: Lola Sauquillo.

9) Diseño Curricular Base de Tecnología Básica

Ponente: Pepe Portela, del Servicio de Innovación.

c) Tercera Fase Presencial de Junio -89:

1) Resolución de problemas y su tratamiento en la toma de decisiones. Aplicación en la evaluación de los proyectos de intervención (3 sesiones).

Ponente: Fernando Bringas

2) Valoración de los proyectos de intervención en zona. Trabajo en común y debate en pequeño grupo (1ª sesión).

**Conclusiones y proyección en el futuro (2ª sesión).
Ponente: Equipo docente.**

3) Presentación de experiencias, materiales, documentos y bibliografía comentada (3ª sesión)

4) Globalización en CM. Aproximación al tratamiento de

Educación Tecnológica en la futura Educación Primaria. Ponente: Dora Muñoz

5) Comentarios y valoración del DCB (3ª Sesión).

Ponente: Equipo docente.

Como se aprecia se combinaron tiempos de ponencias con tiempos de debate e intercambio de experiencias entre los participantes, este último en menor proporción. Los tiempos dedicados al proyecto de actuación sirven de hilo conductor, ya adopten el formato de ponencia o de intercambio de experiencias. Los tiempos dedicados al módulo de Taller Tecnológico, que prácticamente ocupa más de la mitad del tiempo en las dos primeras fases presenciales, aunque en la final no aparezca, muestran la importancia que se le otorga.

En el trabajo sobre el proyecto de actuación se aplicaron simulación y análisis de experiencias reales. Mientras que con la primera estrategia se logró establecer claves prácticas de análisis de la realidad y actuación en la zona CEP, la segunda estrategia planteada como intercambio de experiencias entre iguales sirvió para desgranar penas. Se trabajó sobre el rol de agente de cambio y se abogó por la utilización del diario para recoger las impresiones y experiencias de las fases prácticas y reflejarlas en la memoria de actuación.

El seguimiento del curso fue realizado con cuestionarios, uno al inicio del proceso y los restantes al finalizar las fases presenciales. Con respecto a la marcha de las actividades, en general fueron atentamente seguidas y en los casos en que se creyó oportuno se recondujeron a la vista de las circunstancias e intereses. Esta preocupación se aplicó preferentemente a las sesiones de trabajo dedicadas al Taller Pedagógico y a las que, dentro del Taller Pedagógico, se ocuparon del proyecto de actuación y la unidad didáctica. Dicha retroinformación fue

posible gracias al mantenimiento de una intensa comunicación entre los miembros del Equipo Docente a lo largo de las fases presenciales.

A nuestro juicio el ritmo del proceso estuvo marcado por la elaboración de tres documentos: diseño del proyecto de actuación, unidad didáctica y memoria de actuación y, por consiguiente, por la correspondiente evaluación, realizada, como ya se ha mencionado, por el equipo docente. Para la realización de cada documento se dieron pautas que en general se siguieron de modo flexible adaptándose a la peculiaridad de cada autor. En el caso del primer documento, el diseño del proyecto de actuación, el equipo docente acordó los criterios de evaluación que se considerarían en el informe y se comunicó con antelación a los participantes. Antes de coincidir otra vez todos en la segunda fase presencial, se pudo contar con los proyectos de los participantes y fue posible confeccionar el informe de modo conjunto por parte de todo el equipo docente, salvo el representante de los profesores que excusó su asistencia. Se elaboró un informe para cada documento y se entregó en la segunda fase presencial, con tiempo para revisarlo y a continuación se realizó una entrevista a cada participante, por parte de los integrantes del Equipo Docente. La "confesión", como terminó por ser conocida tal actividad, sirvió para comprender tanto el documento como el informe y acercar los lenguajes de unos y otros.

Mediada ya la segunda fase práctica los participantes elaboraron una unidad didáctica que, siguiendo el procedimiento relatado, evaluó el mismo equipo docente. Esta vez la escasez de tiempo y la no inclusión de tal actividad en el modelo de curso del Programa de Formación hicieron que los criterios no se comunicaran de antemano y que se elaborara un informe global. Esto satisfizo a medias a los participantes, algunos de los cuales pidieron información más precisa a nivel personal.

La tercera fase presencial coincidió con la entrega de la memoria de actuación, siguiendo la dinámica instaurada, se acordaron criterios de

evaluación y se elaboró el informe en equipo; esta vez la prisa por cerrar el curso pesó a la hora de decirse por un formato de informe personalizado en el que figurasen frases tipo que aludían a criterios de evaluación, elaborados considerando las pautas dadas y las memorias revisadas.

La opinión de los participantes en el curso con respecto a la evaluación, recogida en el cuestionario final, es la siguiente:

Excelente	15%
Bueno	48%
Normal	26%
Deficiente	4%
Muy deficiente	0%
No contesta	7%

La vivencia del curso de formación por parte de los participantes y su **contribución** al proceso de formación se puede rastrear en los documentos analizados.

Aproximadamente la mitad de ellos aluden explícitamente al curso de Avila cuando hablan del desarrollo de su proceso de formación, aspecto incluido en las pautas dadas para la elaboración de la memoria de actuación. Solamente uno de los participantes lo considera como un ámbito de ejercicio de su labor como RAC y lo incluye como un apartado más de su actuación en dicha memoria. Del total de documentos analizados, 26, únicamente 19 hacen referencia a su proceso de formación.

En líneas generales al hablar de los ámbitos en que se ha desarrollado su proceso de formación predomina la mención a la actuación práctica como RAC, de modo que suelen referirse al valor formativo de las experiencias prácticas desarrolladas:

"El proceso de autoformación lo he ido conformando a través de dos ámbitos de implementación:

1- a través de la lectura y análisis reflexivo de los materiales facilitados en el curso y otros adquiridos con posterioridad.

2- a través del contacto directo con los compañeros que ha obligado y obliga a una preparación personal teórico-práctica (libros, unidades didácticas, elaboración de productos audiovisuales, tecnológicos, documentales,...)

3- mediante el trabajo permanente con el seminario" (D1.p.8).

"Por supuesto mi formación no terminó ahí, continuó aquí en el CEP, buscando documentación nueva, formalizando la proporcionada en Avila y discutiendo con los compañeros del grupo de trabajo para lo que había que tener las ideas muy claras.

Otro ámbito de formación fue mi propio centro con la experiencia de talleres. Para el desarrollo del taller de Tecnología, al que llamamos taller de juegos, tuve que buscar información bibliográfica, construir máquinas, preparar materiales, probar que sistema iba mejor, cuál era la forma idónea de presentarlo a los niños..." (D5.p.9).

"A lo largo del desarrollo del Proyecto de actuación, como

Responsable en el CEP, ha habido, paralelamente, un proceso de autoformación y formación casi permanente" (D10.p.15).

También como pauta general se suele combinar el curso de Avila con la práctica de RAC en el CEP o con la formación anterior o con otros aspectos, como elementos cuya conjunción contribuye a la formación:

"La experiencia que me ha dado el ser Profesor de Apoyo, junto con los conocimientos que me ha proporcionado este curso, se han complementado y de esta forma me han servido para realizar y desarrollar, el próximo curso, un proyecto de actuación más completo" (D22.p.6)

"En estos momentos podemos decir que se poseen una serie de conocimientos tanto a nivel teórico como práctico, adquiridos en el curso que nos ocupa y con anterioridad al mismo que nos sirve de base para continuar trabajando como Responsable del Área de Educación Tecnológica" (D15.p.35)

En algunos casos se habla de modo genérico de la experiencia del curso otorgándole en general un sentido positivo, aunque en algunos testimonios puede advertirse cierta reticencia. Por ejemplo, se dice:

"En cuanto al proceso de formación que he recibido en las fases presenciales me ha parecido bastante correcto tanto en sus contenidos como en la duración de las fases. La estructuración de los objetivos, contenidos y actividades me parecen muy bien estudiados para lograr una buena formación entre los que acuden a estas fases y posteriormente se han de enfrentar con una realidad

concreta en cada caso particular" (D3.p.3)

"La primera jornada que celebramos en Septiembre me brindo la ocasión de conocer un grupo de compañeros entusiasmados con la Tecnología, lo cual ya compensa la asistencia a unas jornadas de formación.

En las jornadas tuvimos de una parte las actividades del taller y de otra las ponencias. No es misión de esta memoria el juzgar la efectividad de cada una de ellas, pues ya se hizo en su momento a través de las diferentes encuestas. Diremos que, como siempre, "nunca llueve a gusto de todos"" (D8.p.1 y 2)

"El curso RAC lo considero fundamental e imprescindible; todos sabemos que podría ser más largo y completo, pero en el tiempo empleado ha dado sus frutos" (D7.p.14).

"Deseo terminar diciendo que estoy contento de haber participado en este Curso, ha sido una experiencia agradable y enriquecedora; siempre se sabe menos de lo que uno cree, y se aprende donde menos se espera. Aunque yo aquí si esperaba aprender" (D27.p.9).

La formación aparece ligada al proyecto de intervención en ciertos documentos:

"El proceso de formación propia se ha desarrollado de una manera más acusada en el aspecto referente al proyecto de intervención por ser sobre este punto donde han recaído la mayoría de las reflexiones" (D13.p.6).

"Respecto a mi formación como RAC en Avila he asimilado conceptualmente lo que se ha de tener en cuenta en todo proyecto: acciones, estrategias, cambios, situaciones, personas, dinámica, etc. Tengo una idea más clara de mi propio papel que ha de ser dinamizador y motivador del área en el ámbito del CEP. Pero esto que en principio parece claro, resulta complejo de plasmar, formalizar y secuenciar, teniendo en cuenta las múltiples variantes que inciden en el proyecto. Esto es lo que creo me ha aportado el curso realizado" (D18.p.5).

Otro grupo de sujetos señala como elemento fundamental de la experiencia formativa el trato con iguales, con testimonios como éstos:

"Para mi fue una suerte él que en Avila me integrará en el equipo que me tocó. Me ayudaron de forma magnífica a captar el método y la filosofía del Área" (D9.p.1)

"Por eso, las jornadas presenciales de Avila en Septiembre y Enero han servido para completar mi idea sobre la Educación Tecnológica, para conocer a otros compañeros y, no sólo en los aspectos relativos a este área, sino en lo referente a la Educación en general. La mayor parte de los compañeros tenían una formación más que inicial por lo que me sentía en inferioridad de condiciones, pero su actitud totalmente abierta hizo que me explicaran muchas cosas" (D5.p.9).

El trato con iguales es asimismo bastante considerado en el ámbito de la práctica. Unas veces se refieren a profesores:

"3- La labor como profesor del área en EEMM tratando de buscar aproximaciones o puntos de acuerdo con la

Tecnología de EGB, casi desconocida por mi parte y sobre todo en la práctica. Aquí ha influido el reto que supone mi preparación para aportar algo a mis compañeros del Seminario como lo que ellos me aportan a mi" (D26.p.15).

otras a colegas del CEP:

"Mi formación se ha realizado dentro del CEP principalmente y para ello ha sido fundamental la colaboración y el buen ambiente del que he dispuesto por parte de mis compañeros y fundamentalmente por parte del Director y del Profesor de Apoyo" (D14p.7).

La experiencia anterior con el área, intensa o inexistente define una postura diferente respecto al curso de Avila:

"Mi proceso de formación empezó prácticamente con el comienzo del Curso. Hay que tener en cuenta que el contacto que había tenido anteriormente con el área era bastante reducido, prácticamente por mi cuenta y no conocía a nadie que conociese algo sobre el tema. Por eso, las jornadas presenciales de Avila en Septiembre y Enero han servido para completar mi idea sobre la Educación Tecnológica, para conocer a otros compañeros y, no sólo en los aspectos relativos a este área, sino en lo referente a la Educación en general. La mayor parte de los compañeros tenían una formación más que inicial por lo que me sentía en inferioridad de condiciones, pero su actitud totalmente abierta hizo que me explicaran muchas cosas. Además el plato fuerte de mi formación, qué duda cabe, las ponencias que se desarrollaron allí. Recuerdo en especial las dedicadas al curriculum de Educación Tecnológica, las de resolución de problemas, dinámica de

grupos y, sobre todo el trabajo de taller y las intervenciones de Ramón Gonzalo.

Por supuesto, mi formación no terminó ahí continuó aquí en el CEP, buscando documentación nueva, formalizando la proporcionada en Avila y discutiendo con los compañeros del grupo de trabajo para lo que había que tener las ideas muy claras" (D5.p.9).

"-En es aspecto tecnológico y prácticas de taller no ha habido apenas variación en mi formación, aunque siempre hay detalles interesantes que ayudan a ver las cosas desde distinto punto de vista" (D19.p.22).

Uno de ellos pone de manifiesto la conexión con ideas educativas anteriores. Así al enjuiciar su propia formación menciona:

"La experiencia la considero positiva en este sentido:

- La tecnología, su enseñanza y la reflexión común de los otros profesores me ha reafirmado en ciertas ideas que ya venía practicando: Enseñanza activa, en grupo, acomodada al nivel de los alumnos" (D9.p.7)

Por último, algunos de los participantes manifiestan su interés por proseguir con la línea de formación RAC en el futuro:

"Considero que es muy necesario continuar la línea de formación iniciada en los cursos de RAC, sobre todo teniendo en cuenta el Modelo de Formación Permanente que aparece en el libro blanco del MEC y teniendo en cuenta también el Diseño Curricular Base de Tecnología, sobre el que aún no he tenido tiempo de reflexionar"

(D10.p.16).

"Aparte de esto creo que sería interesante el hacer una convivencia bien fuera por provincias o Comunidades, de un fin de semana de duración en la cual y de forma muy intensiva se nos proporcionara informaciones sobre nuestra área bien de experiencias aprovechables, documentación, aspectos muy específicos, en fin de alguna manera que la siembra efectuada en el curso tanto a nivel profesional como humano no quedara diluída con el paso del tiempo" (D14.p.10)

Para concluir puede decirse que los testimonios de los participantes vienen a corroborar la trascendencia que tiene la práctica para la formación y como la combinación de ésta con las sesiones presenciales de formación constituyen una poderosa estrategia formativa. Esta consideración pone de manifiesto la principal debilidad del proceso de formación: la ausencia de supervisión durante la estancia en el CEP, durante las cuales "supuestamente" continuaba el curso funcionando. La supervisión del proceso de formación es considerada como un elemento clave en la formación en asesoramiento (Conoley, 1981) (Idol & West,-1987) y hubiera enriquecido considerablemente tanto la información sobre la actuación del RAC como facilitado la comunicación y orientación continuas. A favor del curso puede decirse que la diversidad de procedencia geográfica de los participantes hacía muy difícil que tal tarea fuera asumida por el equipo docente.

No obstante en el cuestionario final, del que se presentan los porcentajes para mantener la fidelidad al análisis realizado por los responsables del curso, el 48% de los participantes manifiesta que la conexión entre las fases presencial y práctica ha sido bastante, el 15% considera que ha sido mucha y el 36% suficiente. Y en cuanto a la coordinación de toda la fase práctica el 59% manifiesta que ha sido

buena. La opinión sobre el conjunto del curso es bastante interesante para el 56% y muy interesante para el 30%.

Con respecto al desarrollo de su labor, el 44% considera que la acogida de su proyecto en su zona del CEP ha sido buena, el 22% considera que ha sido bastante buena y el 26% manifiesta que regular. Las principales dificultades encontradas en el CEP son la escasez de tiempo (59%), la ausencia de medios (30%), la falta de interés y el escepticismo por parte del profesorado (22%), la falta de apoyo oficial a la Tecnología (19%). Preguntados por los aspectos en los que ha incidido su Plan de Formación propuesto manifiestas los siguientes:

Refuerzo del área en el Plan del CEP (63%)

Aumento profesores del área (56%)

Incidencia en Centros Educativos (44%)

Ampliación del Plan del CEP (37%)

Otros: creación de un grupo de trabajo, presentación del área, cambio en la valoración del área por parte de los profesores, aplicación y experimentación en los Centros, formación inicial del profesorado, divulgación del área conforme a un Plan (22%)

Reorientación de los grupos de trabajo existentes (19%)

Consolidación de los grupos de trabajo (11%)

Interés por el desarrollo de Proyectos curriculares (11%)

A la vista de otras experiencias formativas de asesoramiento es posible caracterizar la **orientación del curso** que describimos. A nuestro

juicio, entre las notas esenciales que lo definen, sobresalen las siguientes:

- la base del modelo que subyace se asienta en la innovación y en la formación permanente y prima la orientación hacia la especialización curricular, aunque matizada por la resolución de problemas y el desarrollo de destrezas comunicativas .

- se otorga especial relevancia a la resolución de problemas y al desarrollo de destrezas comunicativas (Conoley, 1981) (Idol & West,1987), con especial hincapié en la asertividad, las destrezas de escucha, el uso constructivo de sentimientos, la resolución de conflictos y la influencia interpersonal. Aunque su tratamiento fue a través de dinámica de grupos y juegos de simulación, no se llegó al análisis pormenorizado de las implicaciones grupales (Conoley, 1981) ni personales (O´Mahony & Sollars,1990) que supone el establecimiento de relaciones satisfactorias de interacción a partir del examen de la propia práctica. Y nos referimos tanto a la práctica de trabajo en grupo que se realiza en el curso, que es objeto de análisis en la propuesta de Conoley (1981), como a la práctica de asesoramiento, que es el objeto de la reflexión en grupo que proponen O´Mahony & Sollars (1990). La resolución de problemas se aplica a la toma de decisiones y a la estrategia didáctica.

- se ha atendido tanto a la dimensión teórica, a través de conferencias y lecturas, como a la práctica, con análisis de experiencias (Conoley, 1981).

- el producto se ha concretado en varios documentos escritos como suele ser habitual en la mayoría de las experiencias formativas revisadas y en este caso se ha pretendido que fueran proyectos prácticos.

- como ya se ha mencionado la supervisión estuvo ausente de los periodos considerados prácticos sin embargo puede apreciarse que se ha

realizado cierta supervisión del proceso de formación de cada participante, con entrevista personal sobre su proyecto y con una evaluación eminentemente formativa.

- otro aspecto claramente mejorable, desde nuestro punto de vista, y puesto de manifiesto por los propios coordinadores del curso desde el comienzo del mismo¹⁹, lo constituye la comunicación entre los participantes, que hubiera exigido cauces más sistemáticos y formalizados, siguiendo la pauta de experiencias de colaboración entre iguales como la que describen Lieberman y Little (1991).

5. El proceso de construcción del rol de agente de apoyo durante el primer año como Responsable de Área y Ciclo

Lo primero que salta a la vista tras el análisis realizado es la influencia que ejerce el área en la que son especialistas en la configuración del rol de apoyo. Influencia ya registrada por otros autores (Harland,1990).

La orientación de la ayuda está mediatizada por el área desde la que desempeñan el rol. Así la actuación se plantea en casi todos los casos en términos de servicio al área. Así se declara:

"Mi propuesta a los colegios ha sido de que contemplen y consideren la E.Tecnológica en C.Superior de forma concreta y en el resto de los ciclos de forma globalizada, que den alternativas a los profesores que se interesen por esta materia, que tienen apoyo en el CEP, que comiencen con propuestas sencillas de corto periodo de ejecución y poco voluminosas, que si no es posible acondicionar un lugar para esta materia se adopten en el aula algunas baldas a este respecto, y en definitiva poco a poco y sin prisas"(p.2-D6).

Ya sea dándola a conocer, aclarando interpretaciones erróneas o facilitando la superación de obstáculos parece palpase el esfuerzo que supone la introducción de algo nuevo y que incluso está en periodo de definición. Tal circunstancia queda perfectamente ejemplifica en la reivindicación de una determinada orientación frente a otras y, en mayor medida, en el proceso de definición personal del área que en bastantes casos asumen los agentes de apoyo. Así en el documento 20, elaborado por un profesor de EEMM que actua como Profesor de Apoyo, se manifiestan testimonios como los siguientes:

"Diseño y experimentación de una unidad didáctica

Estando como Profesor de Apoyo, no se tiene la relación con alumnos, algo que me parece fundamental para analizar los problemas que plantea la implantación en el aula de los proyectos de trabajo, así como observar y comprobar que los objetivos propuestos se han cumplido.

La asistencia a clase con alumnos a lo largo del presente Curso, me ha permitido observar los siguientes aspectos:

-Cambio en la metodología, que supone, pasar de una estructura tradicional a otra más dinámica y activa, tanto del profesor como del alumno.

-Incomodidad que puede suponer para el profesor, un trabajo más autónomo de los alumnos.

-Inseguridad en las propuestas de trabajo ante la inexperiencia de un profesorado nuevo en el área.

-Dificultad para estructurar el trabajo en el aula, debido en gran medida a la metodología que debe aplicarse.

-Mantener el equilibrio entre el diseño y la construcción, así como los soportes técnicos necesarios" (p.4-D20).

Esta situación no es exclusiva de aquellos que cuentan con una experiencia o bien centrada en EEMM o bien escasa en el aula sino que puede ser rastreada en ciertos agentes que se plantean realizar una integración de posturas en relación con el área. Curiosamente la no declaración explícita de definición personal del área aparece tanto en aquellos sujetos con una amplia experiencia en el área, fundamentalmente en EGB, como en otros que han tenido un contacto bastante escaso. No obstante, en el caso de estos últimos es posible apreciar que implícitamente optan por una orientación en cierto modo hecha a su medida, por ejemplo como se expresa en el documento 1:

"Una autoevaluación personal se me hace harto difícil, pero siento la necesidad de expresarme en este sentido y manifestar que todo el tiempo transcurrido hasta ahora ha sido una constante reflexión y trabajo en pos de los fundamentos de un área que nace y no con excesiva pujanza y sí muchas incertidumbres. Así he trabajado con enorme entusiasmo e ilusión a pesar de los descabros de la administración por "acercar" el área a mis compañeros desde una perspectiva lúdico-creativa y puedo afirmar que, aunque lentamente y con ciertas precauciones o reticencias en algunos casos, por parte de los mismos, comienza a crearse cierta inquietud por enterarse de qué es esto de la tecnología" (p.5 y 6).

Tal situación también se refleja en las ocasiones en que se decide quién conduce la formación. Cómo se menciona en el D13:

"Para la realización de este cursillo intenté traer a un experto de reconocida experiencia pero me fue imposible por no tener fechas disponibles. De nuevo volví a solicitar al RAC del CEP de Avila su colaboración pero solamente ha asistido a la primera sesión, por lo cual me he visto obligado a actuar como experto. Ello me ha representado un gran esfuerzo aunque ciertamente me encuentro satisfecho de mi actuación y creo que el profesorado asistente también"(p.6).

La orientación de la mejora explícitamente se sitúa en el ámbito del diseño y el desarrollo del curriculum, así la mención al diseño y experimentación de unidades didácticas resulta casi obligada:

"Proyecto destinado a 5 centros de EGB del CEP con un objetivo: Elaborar un diseño curricular para el primer ciclo de la Enseñanza Secundaria, en el área de la Educación Tecnológica". (p.24-D10)

Apoyo a los Grupos de Trabajo con los objetivos de "iniciar información sobre educación tecnológica, interesar al profesorado en el área y experimentar UD diseñando y construyendo máquinas" (p.2-D20).

"El grupo de Anchuelo-Santorcaz empezó a funcionar a principios del mes de Febrero, y el trabajo se ha llevado a cabo con una dedicación de una hora semanal. He llevado a cabo la fase formativa programada y hemos fijado como plan de trabajo para el próximo Curso la elaboración y puesta en práctica de Unidades Didácti-

cas"(p.9-D5).

Como cabría esperar predominan las alusiones al saber sustantivo, como ya se ha mencionado en el apartado de la formación:

"d)Preparación en las deficiencias relacionadas con las diferentes tecnologías. En este tema el esfuerzo del grupo ha sido considerable. Partíamos con unas diferencias muy grandes y una situación de no cortas deficiencias"(p.4-D8).

El contexto de trabajo se localiza de modo generalizado en EGB, incluso si el agente de apoyo es de EEMM (D20,D25,D26). Si bien podría pensarse que es debido a la coincidencia de nivel educativo en la mayoría de los agentes y, por supuesto, a la tradicional receptividad del colectivo de EGB, cabe pensar que tal unanimidad ha estado también influenciada por la vivencia del Curso de Formación de RAC. No obstante hay algunos casos en los que los sujetos combinan acciones en ambos ámbitos, en dos de ellos con el propósito de acercar los planteamientos de uno y otro contexto, propósito que, como ya se ha mencionado, perseguía el Curso de formación. Así tenemos los siguientes testimonios:

"La labor como profesor del Área en EEMM tratando de buscar aproximaciones o puntos de acuerdo con la Tecnología de EGB, casi desconocida por mi parte y sobre todo en la práctica. Aquí ha influido el reto que supone mi preparación para aportar algo a mis compañeros del Seminario como lo que ellos me aportan a mí"(p.15-D25).

"Mostrar en mi centro de FP la filosofía que encierra la Educación Tecnológica de la EGB y conseguir el apoyo de parte del profesorado para una modificación de ciertas

programaciones tecnológicas"(p.7-D26).

La situación que viven los RACs de introducción de un área nueva no sólo tiene que ver con los centros y los profesores sino también con la estructura de apoyo. Como manifiesta un RAC la falta de continuidad del profesorado en actividades relacionadas con la Educación Tecnológica se debe a:

"la falta de medios adecuados e incluso cierta desconsideración en sus propios colegios y la falta de apoyo externo tanto por la carencia de estructura del área, como por la inexistencia hasta ahora de un adecuado apoyo institucional"(p.7-D25).

De ahí que los conflictos del rol que tienen su origen en la peculiaridad del área se den tanto en la relación con los centros como con el CEP. Así los requisitos de infraestructura y materiales y herramientas que exige su desarrollo dan lugar a conflictos de tipo organizativo que suelen ser los más habituales:

"En la mayoría de los colegios la E. Tecnológica tendría que impartirse en las aulas normales y sin material, lo que significa una voluntariedad más a tener en cuenta, ya que resulta difícil almacenar materiales, no hay herramientas y los alumnos tienen que llevar y traer los trabajos a casa" (p.1 y 2-D6).

Esta situación es extrapolable a los Centros de Profesores de ahí que la provisión de espacios y recursos apropiados sea una constante en la actuación del RAC. Por ejemplo el primer objetivo que se plantea en el D5 es:

"Crear en el CEP unas condiciones mínimamente acepta-

bles de infraestructura" para ello ha planificado las siguientes actividades:

-Proponer al CEP compras de materiales y herramientas

-Proponer al CEP compras de material bibliográfico

-Montar el aula taller de Educación Tecnológica"(p.2).

Este tipo de conflictos también se observa en relación con la asignación de presupuesto. En el D7 se manifiesta:

"Aquí me encontré con la primera dificultad: al presentarle al Director del CEP el presupuesto que habíamos elaborado para llevar a cabo nuestra experiencia, me manifestó que no había dinero para material, que la asignación era sólo para pagar ponencias;" (p.8).

También se aprecia algún conflicto interrol porque el nuevo planteamiento del área choca con las expectativas de profesores familiarizados con una orientación ya obsoleta o porque hay problemas para que encaje con perspectivas asociadas a las etapas educativas ya mencionadas al caracterizar el área. En cierto modo ambos tipos de conflicto pueden calificarse de culturales ya que ciertas peculiaridades del área no encajan en patrones culturales de la enseñanza tradicional. Por ejemplo, en el D24 y en relación con este asunto se plantea:

"Reconvertir las manualidades en educación tecnológica" se plantea como una actuación necesaria dado que en ningún centro de la zona se impartía Educación Tecnológica. Para conseguirlo envía a los centros una Unidad Didáctica (Trampa para cazar micromamíferos) y habla directamente con los responsables de Pretecnología de los

centros, explicándoles objetivos, contenidos y metodología, al tiempo que se ofrece para lo que sea necesario. Esta iniciativa no es aprovechada por ningún centro. El RAC considera que es debido, por un lado, a la situación del área en los centros "El último que llega al centro es él que da la Pretecnología, Falta de claridad en el horario para Pretecnología, En algunos centros no tienen herramientas" (p.5) y, por otro, a la falta de preparación del profesorado en Educación Tecnológica (p.46-I24).

En el documento 5 el testimonio es el siguiente:

"En el grupo de Alcalá de Henares el interés suscitado no se ha manifestado de una forma tan patente, en la 2ª reunión de trabajo se descolgaron gran parte de los profesores que en un principio habían manifestado su disposición, sin embargo se integraron otros que no habían adoptado el compromiso. Las perspectivas de trabajo para el próximo Curso no han quedado excesivamente claras. Hay algunos integrantes del grupo que iban pensando en los "trabajos manuales" y el hecho de no encontrarse con lo que esperaban es posible que haya provocado un cierto desencanto" (p.13).

Sin embargo la clave que ha servido para articular el proceso de construcción del rol de agente de apoyo ha sido precisamente la de "apoyo". Tomando como punto de partida la definición de apoyo sostenida en el apartado teórico de este trabajo, en tanto que acción de influencia que permite el desenvolvimiento de otro mediante su inclusión en un entramado de relaciones interpersonales que permiten tanto intercambiar ayuda como compartir pensamientos, información, consejo, contactos sociales positivos, se ha puesto en evidencia que los sujetos estudiados han definido su rol a partir del establecimiento de

interacciones con determinados grupos de colectivos o sujetos. En ese sentido actuaban como si buscasen de modo más o menos consciente redes emergentes de apoyo, pero no con la única misión de incluir a su complementario en ellas, es decir, al enseñante, sino también con el propósito de integrarse él mismo.

Es por ello, que resulta interesante caracterizar el tipo de vínculo que le une a los diferentes grupos que integran la red de apoyo y las circunstancias que rodean el mantenimiento del mismo. En un primer nivel de análisis se observan las siguientes posturas:

.- En algunos casos se ha optado por inscribirse en grupos profesionales a los que ya se pertenecía, en estos casos han sido tanto en sus centros como en grupos de profesores. En el primer caso, el proceso de cambio de rol o de combinación del rol de agente de apoyo con el de profesor puede considerarse como si actuase como agente interno, sin embargo tal situación no ha estado exenta de conflictos, fundamentalmente de carácter territorial.

.- En el caso de aquellos agentes que han optado por construir su rol a partir de la interacción con nuevos grupos u organizaciones casi siempre el inicio de la relación ha ido precedido por tácticas de establecimiento de contacto y en el mantenimiento de relaciones con varios grupos por regla general.

.- En el caso de sujetos que ya ejercían el rol de apoyo, como profesores de apoyo, asumir las tareas de Responsable de Área se ha concretado en añadir a sus funciones acciones relacionadas con la formación en Educación Tecnológica o con la provisión de espacios y herramientas, sin embargo se ha visto limitada por la preponderancia del trabajo burocrático y circunstancias asociadas a la puesta en funcionamiento del CEP en el caso de dos documentos:

"El desarrollo del proyecto se puede considerar, en general, positivo debido al poco tiempo que he podido dedicar al área a pesar de ser Profesor de Apoyo, como ya expuse en la elaboración del Proyecto en la fase de Análisis de la situación"(p.15-D9)

Únicamente un Profesor de Apoyo manifiesta una dedicación bastante exhaustiva al trabajo en Educación Tecnológica y así lo expresa:

"El ser Profesor de Apoyo me facilitó el contacto que preveía con los Centros Escolares para tratar temas relacionados con la E. Tecnológica" (p.1-D6)

Así pues se puede decir que la construcción del rol está guiada por el interés en establecer estructuras de interacción entre profesores y/o entre otros agentes de apoyo en las que inscribirse. La forma que adopta la inclusión en la red de apoyo y el alcance de ésta varían y configuran el tipo de vínculo que sostiene las interacciones que mantienen viva la red. Estos criterios han sido utilizados para caracterizar los diferentes tipos de procesos de construcción del rol identificados y que han dado lugar a una tipología de dichos procesos.

Se han identificado tres tipos básicos de procesos de construcción del rol. Como ya se ha mencionado los criterios de clasificación extraídos de los propios documentos han sido el tipo de pertenencia o de relación con la red y el contexto en que se sitúa ésta. El "apoyo itinerante" constituye la forma que predomina ya que sólo cuatro casos, que podríamos caracterizar como casos discrepantes, no pertenecen a este tipo de apoyo. Dos de ellos adoptan una forma de apoyo que hemos denominado de "inclusión en un grupo" y los otros dos casos se caracteriza por la "inclusión en su centro". Veamos como se caracterizan:

1. Apoyo itinerante:

Este tipo de apoyo se caracteriza por el establecimiento de vínculos con diferentes grupos de sujetos y organizaciones que configuran una red de apoyo fragmentada y con los cuales, en general, sostiene diferente tipo de relación o inclusión.

El proceso de construcción del rol se inicia con actividades de toma de contacto y de conocimiento del profesorado potencialmente interesado en el área que a la vez sirven para dar a conocer al área. Por ejemplo, resulta significativo la reiterada utilización de tácticas de conocimiento del profesorado de la zona o de la situación del área que al mismo tiempo sirven para darse a conocer y establecer contacto:

"Durante el mes de Diciembre se envió a todos los centros de EGB una comunicación de presentación del Área Tecnológica y del Responsable de Área en el CEP y una encuesta con el fin de recopilar datos y analizar parte de la realidad de la manera más objetiva posible". (p.1-D9)

"En los meses correspondientes al primer trimestre del curso se notificó a todos los centros la existencia de los profesores que a través del CEP estábamos realizando Cursos de formación de Responsables de Área o Ciclo, comunicando el horario que cada uno teníamos dedicado a esa área en el CEP, para la realización de consultas, formación y aportaciones que se pudieran hacer". (p.5)

Aunque predomina la utilización de encuestas, estas se revelan como poco eficaces tanto para el propósito de conocer el estado del área como para contactar con los centros y profesores por la escasa respuesta que reciben. Únicamente en algunos casos los datos que se ofrecen dan idea de la eficacia del procedimiento. En general, a

continuación se deciden por utilizar tácticas de contacto directo, aunque alguno de ellos opta por anunciar reuniones lo que parece que tampoco resulta muy eficaz.

"La comunicación individual con profesores interesados, ha sido la parte más positiva siendo eficaz la entrevista directa, bien en su centro o en el CEP, donde a veces, el encuentro fortuito ayudó a romper la barrera psicológica de la desconfianza e incertidumbre de ambos. La comunicación en grupos no ha dado resultado. La llamada a la participación hecha en el Boletín del CEP, en la revista INVENTOS y en otros comunicados, no ha sido positiva, tanto en este Área como en ninguna otra"(p.2-D19).

En ciertos casos la búsqueda de los sujetos o los grupos potencialmente receptivos al área se apoya en grupos ya existentes, en centros de reforma o en información dada por personas vinculadas al área, como cabría suponer en estos casos se va a tiro hecho y estas tácticas suelen culminar con éxito. Por ejemplo en el D25 viene a decirse:

"Comencé por contactar con Santiago Berrueco para pedirle consejo y opinión sobre el tema, facilitándome algunos nombres y direcciones de profesores que habían participado en él en una Seminario dos años atrás" (p.7).

Cierto grupo de ellos incluyen a su centro (D5,D26) como organización en la que desempeñan el rol de apoyo, en tales situaciones predominan las interacciones informales:

"A.- Objetivo propuesto: Dinamizar la Educación Tecnológica en mi centro de forma indirecta....."

C.- Actividades realizadas: De las dos exposiciones que estaba previsto realizar solamente se ha organizado una. Esta exposición se ha integrado dentro del programa de las III Jornadas Culturales organizadas por el APA.

También y en función del objetivo propuesto ha realizado una importante labor de difusión entre los compañeros. Para ello he utilizado como estrategia las conversaciones a nivel de pasillo" (p.7-D5).

Como ya se ha mencionado el tipo de conflicto más usual procede de la invasión de territorios, sin embargo en el caso de agentes de apoyo con apoyo itinerante la acción en su centro no culmina en conflictos, probablemente por la menor intensidad con que se acomete el empeño. Situación contraria a la que viven los agentes de apoyo que practican el apoyo como inclusión en su centro como ya se verá en su momento.

En un par de documentos (D1 y D22) se menciona, dando pocos detalles, la existencia de un grupo de profesores con experiencia de trabajo en cursos anteriores. La relación de los RACs con estos grupos no se explica cómo sería de desear, sin embargo se advierte que ciertas acciones están marcadas por dichos grupos. Por ejemplo en el D22 se dice:

"Contacto con el Seminario de educación tecnológica existente en el CEP" con el que se acuerdan estrategias de formación conjuntas (cursillos y Grupos de Trabajo) y elaboración de unidades didácticas. Realizarán actividades como "recopilación de información sobre el área en el CEP, estudio de operadores básicos, experimentación de unidades didácticas traídas del CEP, crear un fondo de operadores, confección de nuevas unidades didácticas de

Ed. Tecnológica y hacer una memoria de actividades desarrolladas por el grupo" (p.7). Cuando se escribe la memoria se encuentran tres grupos trabajando "en la experimentación de unidades didácticas aportadas por el Seminario" y los dos restantes confeccionando la memoria (p.42-I.22).

El interés clave que suele presidir su actuación es la continuidad de la relación y el aumento de las interacciones por incremento de los sujetos que entran a formar parte de la red de apoyo. Así suele ser habitual este tipo de comentarios:

"Parte de estas personas habían manifestado su intención de continuar en el Grupo de Trabajo, otras de dejarlo, pero el grupo no sólo se ha mantenido, sino que ha aumentado en su número y ha continuado en las actividades ya iniciadas en años anteriores" (p.38-D10).

En contadas ocasiones se da el caso de abandono de los sujetos implicados (D20,D5) o de no culminación de la relación formal (D2 y D3). En general el puesto de unos profesores es cubierto por otros y la actividad puede seguir su marcha.

La referencia al número, ya sea por aproximación o con datos numéricos es bastante frecuente y da idea de la incidencia que a su juicio tienen sus acciones. Esto puede apreciarse en el D26 que considera que el número de integrantes es el apropiado teniendo en cuenta las circunstancias en que se desarrolla el Seminario:

"Las condiciones de ubicación no son las más idóneas, el ambiente extraño, las peculiaridades de otro nivel educativo siempre presentes, etc., son mejor soportadas por este reducido número de asistentes que por otro

número mayor" (p.4)

O también se dice, a propósito de los integrantes de un Curso, en el documento 9:

"Evaluación: Al ser el número de asistentes reducido - dieciocho profesores - y todos ya interesados en el tema, en vez de pasar una encuesta para ver sus necesidades y su grado de compromiso como se había previsto en el proyecto, se dialogó en grupo.

Las interacciones suelen adoptar la forma de actividades de formación, que en la mayoría de los casos responden a una lógica reactiva. Es decir, están pensadas para desarrollar ciertos contenidos y destrezas que luego se desea que sean llevados al aula; en la mayoría de los casos no llega a alcanzarse este nivel y se suele limitar a desarrollo de propuestas de trabajo en el aula taller o construcción de operadores. En algunos casos se manifiesta que no se ha trabajado propiamente sobre Educación Tecnológica (D11). La inclusión de la práctica en el proceso formativo es menos habitual pero también está presente (D10,D25):

"-Objetivos a conseguir.....

Concretar por escrito y por acuerdos del grupo, una forma de llevar al aula la unidad temática trabajada; teniendo en cuenta los problemas que ellos mismos han encontrado, los que pueden encontrar los alumnos y planificar la clase en función de las alternativas dadas a las soluciones de estos problemas" (p.39-D10).

Entre las tareas que desempeñan predominan las acciones de provisión de herramientas, materiales, espacios ... claramente por

exigencias del área, y de modelamiento, esta última sobre todo en formación. Las tareas que adoptan la forma de exhortación también son abundantes y en un gran número de casos se sirven de documentos sobre el área que han creado los propios asesores con el ánimo de dar a conocer el área, pero también sin duda de ofrece su propia visión:

"Todas estas razones me impulsaron a centrarme en la zona de Peñafiel sin dejar a un lado a los profesores que han venido a informarse. A estos profesores les he proporcionado un documento informativo y he puesto a su disposición el material bibliográfico existente y a mi mismo, como recurso humano, en casos concretos" (p.8-D9).

Otro gran grupo de tareas lo constituyen las actividades de difusión que suelen concretarse en Jornadas (D25,D1,D26) y excepcionalmente en Exposiciones de artefactos (D18) o Exposiciones en el mismo centro (D5).

Los tipos de actividades formativas no están formalizadas, por lo que tanto el uso de las acepciones como su orientación y el tiempo que ocupan es muy variado. En cuanto al tiempo desde actividades que ocupan algunas tardes (D17) hasta varios meses, lo que suele ser lo usual. Sin embargo su desarrollo está condicionado por la peculiaridad de ser el primer año de desempeño de la labor y de tener que adaptarse a las demandas del Curso de formación de RAC, por lo que se encuentran con problemas para acoplarse al ritmo de las actividades de formación ya instituidas (D2).

En cuanto al etiquetaje de las actividades, en el D20 se organizan Grupos de Trabajo para dar formación inicial, aunque esta formación se suele asociar con mayor frecuencia a Cursos o cursillo que se denominan de iniciación (D18,D22,D1,D17). También se habla de

Seminarios (D25,D13) normalmente suponen un paso más avanzado pero en un caso se utiliza para formación inicial (D19). El tipo de implicación del agente de apoyo varía en relación con la actividad, así tenemos Grupos de Trabajo en los que unas veces parece situarse como uno más (D25) o hay un coordinador (D14,D19) o intenta dirigirse la marcha del grupo (D23); en los Cursos, el agente de apoyo actúa como ponente (D13,D12,D15,D21,D23) o se sirve de un especialista (D11,D14) o de la colaboración de profesores (D18,D25 y D15):

"1- Sólo me respondieron cuatro profesores que estaban en la Reforma de la EGB. Siguen con mi apoyo proyectando la Tecnología en sus aulas y centro.

Tuve bastante relación con ellos durante el año, consecuencia de ello, es que un profesor colaboró conmigo en extender y dar a conocer la Educación Tecnológica a través del cursillo que ofrecí en el CEP" (p.9-D15)

A nuestro juicio parece advertirse que los agentes de apoyo han hecho una adaptación de las actividades ya instituidas en sus CEP a sus circunstancias.

En general la iniciativa para establecer la interacción corre a cargo del agente de apoyo y en alguna ocasión se produce la demanda por parte del profesorado (D1,D15).

Tal gama de posibilidades parece responder a una lógica contextual, de modo que en la configuración de las actividades y, por consiguiente, en el establecimiento y mantenimiento de la interacción entran en juego no sólo la experiencia y el modo de pensar y actuar del agente sino las características e intereses de los grupos humanos que atienden su demanda y las circunstancias de carácter profesional, personal y organizativo que propician su desenvolvimiento.

La pretensión de situar la formación a nivel del centro educativo se plantea como una orientación con posibilidades de abordarse más intensamente en el futuro próximo. Tal propósito únicamente aparece explicitado en dos documentos (D10 y D25). En el D10 ya se han puesto en practica iniciativas de formación en centros, sin embargo y tal vez por ello se plantea lo siguiente:

"Al iniciar este trabajo, me parecía que abordar todo lo desarrollado durante el Curso y resumirlo en unas hojas era un trabajo demasiado pesado. No obstante una vez finalizado, las conclusiones que conlleva el haber reflexionado sobre el trabajo, obliga a hacer unas observaciones sobre él mismo y unas modificaciones, que obliga a tenerlas en cuenta en futuros trabajos de difusión y formación en el área.

- Necesidad de una mayor implicación de los centros, como instituciones, al abordar un campo de trabajo en el que apenas se ha desarrollado ninguna labor en el centro"(p.2-D10).

En algunos casos (D9,D10,D25) se hace mención explícita de la utilización de procesos de negociación, más o menos formales para alcanzar compromisos y acordar formas y objetos de trabajo.:

"4- Reunión en Diciembre con los interesados en formar parte del Seminario para tratar sobre:

-Funcionamiento del grupo.

El grupo funcionará de forma autónoma, teniendo en cuenta que se deberá presentar un proyecto de trabajo que recoja el presupuesto correspondiente de gastos de

material para su aprobación correspondiente en el CEP.

Los temas a trabajar serán por consenso de los miembros a propuesta del coordinador y se desarrollarán en pequeños Grupos de Trabajo con la distribución del mismo en función de la marcha del grupo..."(p.39-D10).

La interacción con RACs o profesores de apoyo se produce en dos situaciones. Cuando se da en el mismo CEP la interacción viene dada por la coordinación de acciones y la utilización de los canales de comunicación del CEP, sobre todo con vistas a darse a conocer. Por ejemplo:

"*Reunión con los restantes RAC para ver formas de coordinación y de posibles visitas comunes a los Centros Escolares para darnos a conocer y difundir nuestras ideas."(p.2-D2)

- "Publicación junto con el resto de compañeros del CEP de una revista informativa dando a conocer al equipo pedagógico creado y de manera independiente el área de educación tecnológica por ser materia nueva en el currículo, uno de cuyos ejemplares adjunto". (p.2-D1)

En un par de documentos responde a la participación en programas de actuación conjunta (D11 y D24).

En otros casos el propósito es la toma de contacto y/o la familiarización con el CEP y sus integrantes sin llegar a presentarse la oportunidad de mayor relación.

Cuando es con RACs de igual área el contacto responde a búsqueda de información y contactos y/o al trabajo conjunto. Así se

menciona:

"Ha surgido días atrás la iniciativa de la Delegación de llevar a cabo unas Jornadas Pedagógicas Provinciales para continuar la trayectoria de otros años anteriores. Por ello tanto el responsable de Tecnología del CEP de Albacete como yo, al no existir otros en la provincia, hemos elaborado un proyecto de intervención en dichas Jornadas con la colaboración de ambos Seminarios". (p.4 - D1).

"Los CEPs de Asturias hacen una publicación trimestral y en ella aparece un artículo de E. Tecnológica firmado por mi. Me habría gustado que esa publicación la hubiésemos hecho los coordinadores de los tres CEPs de Asturias donde hay RACs de E. Tecnológica, pero sólo el de Avilés pudo participar, por razones de organización de la revista; no obstante los otros compañeros Martín y Alfredo estuvieron de acuerdo e incluso aportaron ideas" (p.7-D6).

Los conflictos determinados por el rol de apoyo, que se dan en este tipo de apoyo, sobre todo se concretan en demandas contradictorias, ya que la cantidad de trabajo que suele absorber el desempeño del rol no se ve respaldado por el tiempo de dedicación oficial, ni las expectativas futuras de continuación en el ejercicio del apoyo a la Educación Tecnológica como asesor se ven refrendadas por la Administración, ya que la dotación de plaza de asesor en Educación Tecnológica únicamente ha sido asignada a CEP de tipo A y B. Por ejemplo, en el caso del D21, desde el desempeño como Profesor de Apoyo y RAC, la situación es analizada del siguiente modo:

"De cara a la futura actuación como RAC manifiesta que, dada la consideración que merece en el Libro Blanco

sobre la Reforma esta labor se apoya en la voluntariedad personal de cada uno. El ha pensado poner en práctica un plan de actuación sobre Tecnología, para lo que cuenta con el apoyo del Director del CEP. Sin embargo dicho plan va a depender de cual sea su situación durante el próximo curso porque va a intentar conseguir plaza como asesor de matemáticas-naturales: "La elaboración de este Plan va a depender de mi situación, ya que si obtengo la plaza de Asesor de matemáticas-naturales, por la que pienso concursar, deberé incluir dentro del Plan que como asesor tengo que elaborar. En caso de no obtenerla éste sería como RAC únicamente" (p.6)(p.41-I21).

En general predomina la postura de lamentación por no poder cumplir las expectativas asociadas con el apoyo al área (D1,D11,D14,D19,D26); el testimonio del D26 es el siguiente:

"No quiero ocultar mi gran decepción al tener conocimiento de las plazas para Profesor de Apoyo en los CEP.

He trabajado duro por alcanzar una de estas plazas y así se me ha reconocido; también cumplía los requisitos exigidos, pero lo que no podíamos nadie sospechar es que se negase a un CEP la posibilidad de tener un profesor del Área Tecnológica por estar encuadrado en el "Módulo C". Intentó que no influya en mi animo, esperemos otra ocasión" (p.9).

Aunque en un caso se rechaza la posibilidad de acceder al puesto de Asesor en Tecnología (D18):

"Ante este abanico de posibilidades, muchas de las cuales están en marcha y no se pueden abandonar, ¿qué puedo

hacer?.

-¿Presentarme como asesor de Formación Permanente del Centro de Profesores?

Eso supondría dejar las clases y a los niños, cosa que no me interesa en este momento, especialmente la clase de Pretecnología.

Por otro lado, la pequeña experiencia que tengo de permanencia en el CEP me resulta deprimente: haciendo cola para poder utilizar la fotocopidora, sentir que el tiempo pasa sin que sea posible hacer cosas concretas y útiles porque hay distracciones continuas, el trabajo burocrático, que no es de mi interés, etc.

En vista de estas y otras consideraciones más personales no me encuentro en condiciones para presentar mi solicitud para asesor de formación"(p.24).

Los conflictos también se concretan en roces con los roles de sus complementarios, es decir, con profesores; fundamentalmente provienen de la imposición de criterios a los profesores, con la consiguiente limitación de la responsabilidad y autonomía de éstos en el caso de Grupos de Trabajo. Lo que pone en evidencia la existencia de conflictos interrol relacionados con interacciones asimétricas y ejercicio del poder y la autoridad asociados al rol.

En caso de conflicto por presión no se manifiestan consideraciones éticas. En general en esos casos hay tendencia a considerar el derecho de RAC a imponer formas y condiciones de trabajo (D6, D23).

"Quizás la causa de este fracaso esté en la propia idiosincrasia del grupo de profesores a los que iba dirigido mi trabajo. Se trata de un claustro que tiene muchas inquietudes (demasiadas diría yo), con lo cual los profesores habían adquirido varios compromisos para un mismo día. _Se me confirmaron reuniones de trabajo con dos horas de antelación. Me desplazaba para una reunión prefijada y me encontraba con que la mayoría de los profesores se había ido.

Ante esta situación me vi obligado a replantear la situación con el fin de dejar claras unas condiciones mínimas sin las cuales yo no podía desarrollar mi labor. Este planteamiento requería por parte de los profesores un compromiso serio que no estaban dispuestos a asumir."
(p.5)

"Otro aspecto en el que tampoco se ha llegado a los resultados deseados ha sido el del funcionamiento del Grupo de Trabajo de Paracuellos. Aquí, y como ya indiqué en su momento el error estuvo en el exceso de flexibilidad por mi parte".

En este sentido, la conclusión que se extrae es la siguiente:

"Hay que ofrecer al profesorado una alternativa clara, y tratar de que sean ellos quiénes adapten su horario al del Responsable de Área. Esto, dicho así, puede resultar un poco duro, pero la experiencia me ha demostrado que haciéndolo de otra forma, se dispersa la atención y no se llega a nada provechoso"(p.14-D6).

E incluso, en un caso (D23) el análisis del conflicto provocado por la negativa de dos Grupos de Trabajo a orientar la actividad

siguiendo la propuesta del RAC, lleva a prescindir de los profesores como recursos de formación que se ocupen de liderar a otros profesores. En dicho documento y tras comentar la experiencia, el agente de apoyo se plantea para el futuro:

"no mezclar grupos de niveles distintos, separar los días de trabajo para ambos grupos, dirigir y coordinar personalmente ambos grupos, procurar que los grupos sean rentables para el CEP y no al contrario" (p.16).

Y cuando hace balance de su actuación vuelve a reafirmarse:

"con respecto a la formación de un subgrupo de profesores que inicien a otros, considera que lo más apropiado es que asuma él tal tarea y que la estrategia sea un cursillo de impacto" (p.21).

Tal disposición también se da en el caso de los profesores de apoyo:

"Al ser Profesor de Apoyo y no tener docencia directa me he visto obligado a asistir a un colegio para experimentar en la realidad la teoría acumulada. Con este objetivo acudo al CP Marcos del Torriello dos horas lectivas semanales. Los profesores querían que fuera por todas las aulas pero ni tenía tiempo suficiente ni era el objetivo que me proponía. No obstante acordamos que los profesores permanecerían con sus alumnos y yo, en una hora pasaría orientando por las clases que pudiera de C.Medio y en otra hora igual en el C.Superior. Así atendí a tres terceros y tres séptimos"(p.3-D6).

Los conflictos mencionados tienen también relación con conflictos

culturales dado que suponen la interacción más o menos acorde entre culturas profesionales o grupos culturales. Para evitar tal tipo de obstáculos se arbitran diferentes estrategias, por ejemplo el D10 opta por incluir las actividades en horario de trabajo, aprovechando horas de permanencia en el centro, y regular el modo de funcionamiento mediante acuerdos, por su parte, en el D17 se organiza la actuación a través de interacciones directas que facilitan la demostración de experiencias y trabajos y que promueven la colaboración más espontánea con los enseñantes:

"Observé en general que el profesorado está interesado pero han de vencerse resistencias y falta de comunicación que existen algunas veces. Sigo pensando que esta relación podía haber tenido un planteamiento distinto, más clásico, programando Cursos, Seminarios, etc. después de terminado el horario escolar pero no creo en su efectividad, al menos en este área y como principio motivados, como profesor de a pie"(p.7-D17).

Únicamente se ha explicitado una manifestación de marginalidad del rol, producida por el doble papel de profesor y agente de apoyo, aunque no se ahonda en las implicaciones de tal situación:

"Este curso lo he pasado francamente mal. En el Centro de FP soy un profesor con las mismas obligaciones que los demás aunque tenga un horario reducido; he tenido que cumplimentar los programas, los contenidos, etc., y además he tenido que sacar adelante la Unidad Didáctica. En el CEP, sin serlo, soy un Profesor de Apoyo con un horario y con unas tareas concretas asignadas, y en consecuencia con unas responsabilidades ineludibles"(p.6-D26).

No obstante los mencionados conflictos de territorialidad por presión pueden ser indicadores del problema de ubicarse entre apoyo y enseñanza y los testimonios del D23, son, en cierto modo, una prueba de resolución de la marginalidad decantándose hacia la audiencia proveniente de la estructura administrativa. Entendiendo claro las labores de asesoramiento desde una perspectiva más cercana a la supervisión que al asesoramiento.

Como se advierte este apoyo que hemos denominado itinerante es un apoyo guiado por la interacción con grupos variados con los que se suele mantener desigual vínculo en términos de implicación, demandas de la tarea que los reúne y tiempo que dura la relación. No es habitual que exista relación entre los diferentes núcleos de interacción y salvo en contadas ocasiones las formas y condiciones del trabajo no son negociadas explícitamente. Esta última característica es, a nuestro juicio, la responsable de la mayor parte de los conflictos interrol mencionados. Las tareas suelen responder a formatos, en cierta manera, configurados de antemano, pero susceptibles de adaptarse a las peculiaridades del grupo de enseñantes.

Aunque siguen estando presentes los alumnos como grupo validador de la credibilidad del RAC, parece apreciarse que la mayoría centran la valoración de su actuación en el impacto causado en el profesorado.

Todo ello hace pensar en un tipo de relación de asesoramiento próxima a la de experto en la que el protagonismo en la creación del discurso educativo corre a cargo del agente de apoyo y predominan las relaciones asimétricas más o menos acusadas. Sin embargo, por un lado, la actuación de los enseñantes en los casos de conflicto registrados y, por otro, la contextualización de la acción por parte de los RAC pone en evidencia que la construcción del rol se da en situaciones de negociación implícita en la que el enseñante tiene oportunidad de modelar también

la interacción.

2. Apoyo como inclusión en un grupo:

La necesidad de incluirse en la red y por tanto la fuerza del vínculo mantenido ha sido mencionada en contados casos, justamente coinciden estos con aquellos que construyen su rol a partir de la pertenencia a un grupo (D4 y D8).

En los dos casos, que han servido para tipificar esta modalidad es la situación de inexperiencia ante el área la que actúa como motor para, a través del trabajo en grupo, paliarla:

"Mi proyecto de actuación se centraba fundamentalmente en el grupo, por otra parte muy amplio, coordinado desde Educación Compensatoria. Esta fue una decisión que conscientemente tomé desde el principio por dos razones:

1.- La necesidad que yo tenía de prepararme personalmente con relación al área.

2.- La situación del resto de los profesores que iban a iniciar su enseñanza en este área y procedían de muy diversas situaciones y con muy diferente preparación".
(p.2-D8).

En un caso (D8) es un grupo que responde a una red de apoyo formal con los profesores de compensatoria del área en una provincia y en el otro (D4), el apoyo se configura a través de una red emergente de enseñantes con interés en el área, por eso en el segundo caso, como primer paso para organizar la red, se realizan tareas de establecimiento de contacto y de darse a conocer.

En uno (D8) se explicita que el trabajo es definido por todo el grupo y está regulado por procedimientos creados por el propio grupo, el cual genera actividades que le trascienden y que incluyen formación con ponentes. En el otro documento (D4) la regulación del grupo y las decisiones, no tan sistemáticas, responden a un proceso de intercambio más espontáneo que lleva al RAC a tomar la iniciativa para reconducir la situación:

"Creo que muchos ratos de estas primeras cuatro reuniones me encontraba "convenciendo" a los otros de las excelencias de la Educación Tecnológica, cuando me di cuenta que éste no era el camino apropiado: discutir y discutir sobre los mismos asuntos no nos llevaba a ninguna parte, así que cambié de estrategia y propuse que empezáramos a trabajar en el taller con la intención de ver sobre la marcha todos esos aspectos que no quedaban claros en el plano teórico: la creatividad, la motivación, supuestos problemas de disciplina..." (p.2 y 3).

Ambos mencionan la dificultad del intercambio y la discusión pero también su riqueza:

"Hemos intercambiado técnicas, trucos, detalles, formas de trabajar y de llevar a cabo las propuestas, todo ello muy enriquecedor para todos"(p.7 - D4).

"a) Para descubrir y captar el método típico del área nos ha ayudado:

1.- Las reuniones de presentación y revisión de nuestra actividad en clase. Los puntos de partida fueron bastantes divergentes y los diálogos a veces muy problemáticos. Una mayor información se puede encontrar

en el anexo nº1.

2.- La propia experiencia de los profesores en clase fue haciendo que la mayoría de nosotros descubriéramos el métodos propio de la tecnología a un buen ritmo"p.3-D8).

En el caso del segundo documento mencionado (D4), aparecen cuestiones éticas en relación con quién tiene poder para definir la orientación del área:

"El trabajo del Grupo ha servido para poner en común las diferentes visiones que tenemos de la Educación Tecnológica, los aspectos comunes y las diferencias. Estas creo que se mantienen ya que no se trata de convencer a nadie y, por supuesto, no me considero en posesión de la "verdad" sobre Tecnología". (p.7)

En el primero (D8) la orientación de la tarea del grupo es práctica, de modo que esta forma parte del análisis del grupo e incluso hay visitas a las clases de unos y otros.

"b) Conocer las propuestas curriculares. Para conseguir este objetivo hemos dado los siguientes pasos:

1.- El disponer de dichas propuestas recopilándolas y entregándolas a los profesores.

2.- Estudio discusión en las reuniones de grupo de los objetivos, contenidos, modo de evaluación, etc.

3.- El propio desarrollo de nuestras clases ha servido para constatar que se nos quedaba corta la

planificación que habíamos hecho al comienzo de curso, teníamos necesidad de profundizar en lo referente al curriculum y estructurar éste en áreas más amplias.

4.- Durante los meses de Febrero y Marzo realizamos un esfuerzo para delimitar las propuestas de trabajo que íbamos a presentar a los alumnos. En el anexo nº 4 se puede ver el esquema de trabajo y dos ejemplares cumplimentados.

c) Conseguir un mínimo de técnicas y estrategias propias del área:

1.- Pienso que ha habido dos formas con resultados eficaces para la implementación de este objetivo:

- La relación conseguida entre nosotros y las visitas que nos hemos hecho a nuestras respectivas clases.

- Los comentarios que hemos realizado con ocasión de las revisiones periódicas de la marcha de nuestras clases. En las últimas reuniones hemos utilizado un método sencillo pero que resultó eficaz. Anexo nº 5". (p.3 y 4).

En el segundo (D4) la orientación es reactiva y se limitan a la construcción de una máquina:

"El impacto ha sido bastante escaso, por no decir nulo, ya que no se ha llevado ninguna máquina a las aulas para que las vean los alumnos y la posible formación de los profesores redundará, posiblemente, en el planteamiento del área en el próximo curso"(p.7).

En consecuencia en la validación del papel del primero intervienen tanto profesores como alumnos en la del segundo sólo profesores. No obstante en ambos las tareas parecen acoplarse fundamentalmente a un esquema de indagación.

Por lo que se refiere a la relación con el CEP, únicamente es explicitada en el documento segundo (D4) y se limita a actuaciones de respaldo o intercambio de información.

En cuanto a los conflictos de rol que manifiestan, en el caso del primero (D8) no se aprecia. Con respecto al segundo (D4), el conflicto de rol se concreta en discrepancias en las previsiones de los profesores con respecto al sentido del área y al tipo de actividad en la que desean participar, de modo que también podrían caracterizarse como conflictos culturales. Así se manifiesta en relación con el área:

"La confusión de la Educación Tecnológica con áreas como Plástica ha sido el caballo de batalla en las primeras reuniones del Grupo y es algo que si bien han comprendido los componentes de éste, seguramente hay profesores que todavía tienden a confundir ambas cosas".
(p.8)

y con respecto a las preferencias de los profesores:

"Algunos profesores del CEP han tenido que optar entre otras actividades de éste, aunque en principio estuviesen interesados por este área. La oferta de Cursos del CEP para este año, el primero de funcionamiento, ha sido amplia y muchos compañeros prefieren participar en Cursos de corta duración a participar en Grupos de Trabajo con una duración más prolongada". (p.8).

La marginalidad del rol no se advierte en ninguno de los dos.

El segundo caso (D4) también incluye a su centro como contexto de ejercicio del rol de apoyo y básicamente se dirige a extender el área a otros niveles de enseñanza.

Por último, hay que mencionar que mientras en el caso del apoyo en la red formal (D8) el balance es positivo:

"¿Cuál es la apreciación de los profesores miembros del equipo de Tecnología?

La impresión es muy positiva. Así lo demuestran las respuestas al cuestionario presentado en las jornadas de Marzo. Este material no se limitó a unas simples respuestas, sino que tuvimos una larga revisión de las mismas. Hay un resumen en el anexo nº2".(p.6-D8)

en el otro (D4) junto a manifestaciones positivas aparece cuestionada tal estrategia de actuación:

"Por otra parte, creo que ha faltado una mayor motivación entre los miembros del grupo. Quizás hubiera hecho falta un Curso de choque, sobre todo para todos aquellos compañeros que no han tenido un contacto directo con el área". (p.10).

Frente a la clase de prácticas que caracteriza al primer tipo de apoyo descrito, el apoyo itinerante, este segundo tipo se presenta como una forma incipiente de asesoramiento comunitario, por cuanto muestra ciertos rasgos que se aproximan a aquellos que caracterizan a dicha tendencia. Así puede decirse que, por las dinámicas de trabajo que describen, con mayor o menor riqueza de detalles, en ambos predomina

la influencia mutua y los procesos seguidos pueden caracterizarse como próximos a la creación de sentido de comunidad, en tanto que suponen la configuración de un grupo de interés que comparte puntos de vista y responsabilidades. Además se recurre a los profesores en tanto que recursos de su propia formación en el área, en ese sentido se apunta cierto proceso de dotación de poder profesional. De modo que puede sostenerse que el RAC adopta un papel de colega y justamente se aprecia un sentido de colegialidad, en el que se da la creación conjunta del discurso educativo. En este sentido este tipo de red de apoyo utiliza tácticas que pueden considerarse cercanas a las estrategias de autoayuda.

En el proceso de construcción del rol, por tanto, juega un papel relevante el grupo de enseñantes, que en virtud del vínculo establecido con el RAC actúa como grupo de referencia en relación con el rol de apoyo.

3. Apoyo como inclusión en su centro:

Otros dos documentos (D7, D16) pueden ser caracterizados dentro de esta forma de apoyo ya que la inclusión se realiza dentro del propio centro, también puede ser considerado como una forma mixta otro documento (D23) que combina apoyo itinerante con una interacción formalizada en su centro.

En principio podría parecer que el "Apoyo como inclusión en su centro" se presenta como una variante del "apoyo como inclusión en un grupo", por el predominio de interacciones en un grupo humano, sin embargo, como veremos a continuación, las peculiaridades de la vida del centro y sus características organizativas, condicionan los procesos de apoyo en este contexto.

Dos de los Responsables de Área forman parte de Grupos de Trabajo en su propio centro. Su participación en estos guía el

desempeño de su rol de apoyo. Uno de ellos (D23) orienta su acción hacia la formación de los miembros del grupo, para lo que cuenta con la colaboración de una compañera:

"Durante este tiempo se han dado directrices sobre Filosofía de la Educación Tecnológica, metodología, propuestas curriculares de los tres ciclos, operadores, proceso tecnológico, realización práctica del diseño y construcción de una máquina, evaluación, etc. Actualmente se están diseñando las actividades que cada profesor realizará el próximo curso" (p.9-D23).

Tal orientación culmina con la asistencia a un cursillo de Educación Tecnológica organizado por dicho RAC de parte de los profesores. A su juicio los resultados son satisfactorios:

"Dentro del poco tiempo asignado, la estrategia se ha cumplido, al menos, en lo referente a tener una idea clara de lo que es la Educación Tecnológica. El aula de Educación Tecnológica ya está prácticamente montada y en ella trabajan la práctica totalidad de los profesores que imparten Educación Tecnológica en mi Centro. Ya no somos, como antes, sólo dos profesores los que estamos "locos". (p.20-D23)

El otro documento (D16) pone de manifiesto la utilización de una dinámica menos unidireccional que ha dado lugar a intercambios de puntos de vista no exentos de roces debidos a la creencia en que las ideas de uno son las mejores:

"Supongo que podríamos haber hecho alguna cosa más. Hemos tenido días de todos, unos más fructíferos y otros en que las ideas y ganas de trabajar no fluían y nos

quedábamos estancados. A pesar de esos pequeños problemas la experiencia y el trabajo pueden considerarse positivos" (p.4-D16).

El propósito que ha guiado su actuación ha sido la continuidad en el desarrollo de la Educación Tecnológica en el aula, ciertos profesores han estado de acuerdo y se ha llegado a compartir las clases e incluso han llegado a estar solos en el aula. Sin embargo, por otro lado, ante la actitud negativa de algunos profesores ha optado por presionar a través de la demanda de los alumnos, lo que ha ocasionado algunos roces y problemas, en la línea de conflicto interrol y de conflictos territoriales. Así se menciona:

"A pesar de los esfuerzos no hemos conseguido que en sexto curso se impartan por la negativa de algunos profesores que dicen no saber. Intenté que fueran los mismos alumnos los que la demandasen y eso ocasionó algunos roces y problemas" (p.3-D16)

En este último documento se ha actuado también en otro centro impartiendo clase de Educación Tecnológica en un aula pero con problemas por la ausencia del profesor durante ese tiempo:

"Otro fallo que considero básico ha sido no aclarar suficientemente que el profesor encargado debía permanecer en clase en todo momento. Esto no figuraba en la convocatoria de forma clara aunque lo habíamos hablado. El profesor salió y de vez en cuando se asomaba para ver qué ocurría allí" (p.8-D16).

El tercer documento (D7) muestra que la actividad se organiza en solitario y también se dedica a mejorar su actuación en el aula. Aunque acuerda con los profesores el ir trabajando con una profesor

hasta que este se considere en condiciones de trabajar sólo manifiesta que hay recelos entre los profesores:

"Uno de los logros más importantes ha consistido en la ampliación de la tecnología al Ciclo Medio. La comenzamos en Septiembre a la vuelta de Avila. Después de elaborar mi proyecto de actuación, celebré algunas reuniones con los profesores de este ciclo y les conté mis proyectos. Como uno de ellos era él de implantar la Tecnología, les propuse darla conjuntamente con el profesor de cada curso, empezando por quinto curso con él que estaría hasta que el profesor considerase que ya estaba en condiciones de continuar solo, momento en que yo pasaría a otro curso. Se mostraron conformes con mi idea, aunque me pareció detectar algo de recelo" (p.5-D7).

Además considera como indicador de éxito que sean los alumnos los que reclamen la Educación Tecnológica, lo que por ejemplo ha hecho que una profesora se atreviera con éxito a trabajar ella sola ante su ausencia. La orientación de su labor queda ejemplificada en esta manifestación:

"En lo referente a los resultados puedo decir que con los niños el éxito obtenido alcanza el cien por cien. En cuanto a los profesores lo dejaremos en el cincuenta por ciento, pero espero que el año próximo sean los niños los que lo exijan y se pueda implantar en la totalidad del Ciclo Medio como mínimo" (p.6).

Este RAC inicia el acercamiento al CEP fundamentalmente sentando las bases para trabajar en ese ámbito el próximo curso.

Como se aprecia en dos documentos se intenta servirse de los

alumnos, con quiénes se está familiarizado en el trato, para influir en los profesores, con quiénes no se manifiesta tener el mismo dominio en el trato. Es decir, le cuesta asumir al profesor como rol complementario cuando este actúa de modo distinto al previsto por el agente de apoyo y en estas ocasiones prefiere establecer la interacción con su rol complementario tradicional, el estudiante. Esto también indica el peso que tienen los alumnos como audiencia validadora de la credibilidad del agente de apoyo.

Por lo dicho parece ser que la inclusión en el centro si bien ha inducido a romper la privacidad del aula también ha propiciado la utilización de estrategias de relación más asimétricas, en las que se ha recurrido a los alumnos para forzar la disposición del enseñante. Lo que ha dificultado una participación responsable de los profesores en el proceso de asesoramiento. Como se ve, una situación bastante alejada de la que se ha mostrado en el "apoyo como inclusión en un grupo".

Con respecto al conflicto intra-rol, hasta ahora no mencionado, a nuestro juicio, los conflictos inter-rol y la dualidad de audiencias validadoras ponen en evidencia cierta disonancia al intentar compatibilizar el papel de enseñante y el de agente de apoyo. En esa búsqueda de equilibrio personal el RAC se encuentra con la necesidad de construir un nuevo rol que no interfiera con el anterior. En ese proceso idisincrásico de fusión del rol algunos han optado por tomar como modelo los nuevos modos de interacción que les ofrece la estructura organizativa y comunicativa del CEP, éste sería el caso de aquellos agentes que han elegido el apoyo itinerante; otros se han decidido por recrear un estilo de relación propio de la interacción entre colegas, estarían incluidos en el apoyo como inclusión en un grupo y, por último, cierto grupo de profesores han mantenido básicamente el contexto y la audiencia de validación propios del rol de enseñante.

Como puede apreciarse por lo antedicho el proceso de

construcción del rol de Responsable de Educación Tecnológica parece estar condicionado, de un lado, por la peculiaridad del área, en proceso de configuración y, de otro por la peculiaridad del rol: un profesor que inicia tímidamente la labor de agente de apoyo. Ambos condicionantes nos hacen caracterizarlo como un rol especialmente conflictivo en él que la interpretación o percepción del rol es bastante variada dado que los puntos de referencia desde los que puede percibirse el rol no son estancos. Así tanto la orientación del área como el nivel educativo, el contexto organizativo, la audiencia de validación, el grupo de referencia suelen ser instancias duales. En ese sentido podría aplicarse el concepto de marginalidad del rol al Responsable de Educación Tecnológica, en tanto que rol que franquea fronteras.

Hasta aquí la interpretación de los datos documentales nos permite situar el proceso de construcción del rol de nuestro sujeto de estudio en el contexto del grupo con él que se formó y establecer cómo las tendencias iniciales han ido evolucionando en relación con la mayor experiencia profesional y con las peculiaridades personales y contextuales que caracterizan su situación.

6. El proceso de construcción del rol de agente de apoyo: de Responsable de Area y Ciclo a Asesor de Formación Permanente

Juan y yo nos conocimos en el "curso de Avila". Él había llegado aceptando la invitación del Técnico de la Subdirección General de Formación del Profesorado del MEC, de quien era viejo conocido por haber participado en las Jornadas de Burgos en Septiembre de 1986, que reunió a profesores que, ya por aquel entonces, estaban colaborando con los CEPs trabajando la Pretecnología con otros enseñantes. Llevaba trabajando desde 1975 como maestro y en 1970 había comenzado a introducir la Pretecnología. Su intención era formarse como Responsable de Educación Tecnológica. Yo había llegado a través del mismo contacto, surgido tras participar en una investigación en la UNED.

Llevaba seis meses con una beca de investigación de esta Universidad y mi propósito era colaborar en el proceso de formación. ¿Que llevó a Juan a participar en el "curso de Avila"?

"... lo hice porque es útil, porque me gusta que los demás sepan que la Pretecnología no son los cachivaches, que es un área muy formativa. Entonces en vez de hacerlo otro me sacrificué yo y me metí (riéndose)." (EJ.1)

En una foto de grupo de todos los participantes podemos ver a Juan, se ha situado en un extremo del grupo y en las últimas filas, de pie y en posición relajada, está girado siguiendo la curvatura de la fila de compañeros, lo que le permite no situarse frente al fotógrafo. No mira la cámara, atento al grupo de compañeros que ocupan la zona central de la primera fila, su mirada se fija en uno de ellos, miembro de su grupo de trabajo en el curso, que hace un gesto con la mano. Una tímida sonrisa se advierte en su rostro, no podemos ver sus vivaces ojos azules.

Juan es de una pequeña capital de provincia de Castilla la Mancha en la que las oportunidades de estudio, en el momento en que él debía elegir campo profesional, se reducían a Magisterio. Así que como las circunstancias económicas "mandan", en vez de realizar una carrera técnica como deseaba, se incorporó a la Escuela. Esto, como veremos, no impidió dar rienda suelta a sus inclinaciones tecnológicas. Tras un período de alrededor de 4 años en escuelas unitarias, cuando todavía "los muchachos y las muchachas estaban separados", se incorpora al colegio público de Ossa de Montiel donde permanecerá diecisiete años, de 1970 a 1987. Es aquí donde buscará un cauce para llevar al aula la Tecnología y para trabajarla con sus compañeros.

En 1973 entra en contacto con la Pretecnología a través de un cursillo dirigido a profesores de 5º curso de EGB. Luego seguirán los

cursos de la UNED, de Pretecnología y Robotización y por influencia de éstos modificará su estilo de enseñanza en la línea de la Educación Tecnológica: sustituye el trabajo individual por el trabajo en equipo, la construcción de aparatos por propuestas de trabajo, comienza a explicitar el diseño y toma cuerpo la impronta de lo procesual.

"Siempre he estado haciendo chapuzas, recuerdo que hacíamos mapas de preguntas y respuestas, siempre he estado haciendo algo pero en plan didáctico. Recuerdo que estuvieron muy de moda un tiempo, como la balanza, yo que sé no recuerdo; ¡han sido tantas cosas!... En 5º hicimos una balanza tan precisa que era más precisa que las de laboratorio, con un soplidito se desequilibraba. En segunda etapa principalmente he dado Naturales, Matemáticas, Pretecnología y algunos años Plástica. A partir de no sé que año las unieron, al principio estaban separadas dos horas cada una. Yo he dado Pretecnología desde siempre entre 2 h. y hora y media semanales. Siempre ha habido 3 cursos en segunda etapa (se refiere a la escuela de Ossa de Montiel), cursos muy numerosos una vez tuve 47 alumnos. En Pretecnología yo les daba libertad a los muchachos, seguía la línea profesional de la ley Palasí, había cosas de fontanería, electricidad, corte y confección. Eran trabajos voluntarios daba un lote de trabajos 15 o 20 y ellos elegían al principio de curso los que querían y lo hacían por libre porque no había herramientas. Solo trabajaba así en pretecnología, en las otras materias estaba todo estructurado, en esto era más libre, lo cambiaba cada año. Eso fue hasta el año del cursillo de Pretecnología en la UNED en el año 77 o 78, uno de los primeros cursos. A partir de entonces no se por qué motivo bajé al CM y estuve un par de años en ese ciclo, hacíamos trabajos manuales incluso en los otros

cursos, coordinaba el trabajo de todos en el taller, pero no era trabajos manuales muy dirigidos, yo siempre lo he interpretado como una cosa autónoma y creativa. El proceso era construir, no tenían que hacer diseño me imagino que estaba implícito. Lo del proceso es muy reciente. Antes era sin estructurar la parte procesual..... Luego ya fue en la línea que va ahora, en la línea de Ramón Gonzalo: propuestas de trabajo, ya incluía trabajo en grupo, organización del taller. Una vez creamos una moneda, el rubí, para comprar y vender material. La gente iba con un bote y se le pagaba en rubíes si faltaban botes subía su precio. Había una cantidad de cachivaches!. Los últimos años cada uno llevaba su material y también había material en común." (EJ.1).

El centro de Ossa era un centro grande, con profesores con inquietud por trabajar juntos y un ambiente humano propicio para la interacción. Con sus compañeros del centro, prácticamente toda la plantilla, trabajaba fuera del horario escolar en grupo de trabajo y con bastante entusiasmo lo que él achaca al disfrute que proporciona el área.

"Hicimos muchísimos trabajos, no sé porque les gustaría, nunca me he preguntado por qué, me imagino que por lo mismo que a mi, se lo pasa bien la gente, se entusiasma, lo vive intensamente, sería cuestión de analizarlo." EJ.1.

De aquellos trabajos, "maquinejas" adaptadas a CI y CM, porque la mayor parte de los profesores estaban en estos ciclos, queda constancia escrita, algunos fueron publicados a raíz de las Jornadas de Burgos y otros por el CEP de Villarobledo. Entre ellos destaca "La gallina ponedora", un juguete-artefacto con instrucciones de montaje.

Al amparo del CEP tuvo oportunidad de realizar dos cursos de formación, contando con la colaboración de un profesor de Educación Tecnológica, de un centro de Reforma, que coordinaba un grupo de trabajo en el Bonillo. Uno de ellos sirvió para formar a los integrantes de su grupo de trabajo. En el otro, un curso muy corto, los participantes no llegaron a implicarse en el trabajo, principalmente por su falta de experiencia previa en Tecnología.

En 1987, pensando en los estudios de sus hijos, decide trasladarse a las proximidades de Madrid.

"Al año siguiente, me vine en el 87. Porque tengo cuatro hijos y tenían que empezar a estudiar. Yo estaba muy bien allí y aquí también estoy muy bien. No tengo problemas".
(EJ.1)

En Ossa deja un centro convertido a la Educación Tecnológica con sucesor incluido. En el nuevo centro el panorama es distinto, por no haber no hay ni espacio para taller. No obstante se pone manos a la obra y da la clase con tableros encima de las mesas. Al principio y como suele ser habitual con reticencias de los padres que se acallan durante el primer año, al ver los trabajos y el interés de los muchachos. En el centro cuenta con el respaldo de los compañeros. Desde su incorporación es el Jefe de Estudios del Centro, de modo que al asumir la labor de RAC, tiene cierto desahogo horario para acometer tareas relacionadas con la Educación Tecnológica.

Durante su primer año de estancia en el nuevo centro asiste a un curso de perfumes movido por el interés de conocer gente y buscar espacios donde promover el conocimiento de la Educación Tecnológica. Al curso siguiente y como continuación de dicha actividad participa en un proyecto de innovación intercentros e interniveles en relación con el perfume, promovido por el CEP de su zona. Su participación en él

coincide con el desarrollo del curso de Avila y será el origen de la unidad didáctica que presente en éste curso y de múltiples contactos y actividades posteriores.

Hemos llegado al curso 1988/89, el período en que se localiza nuestro encuentro. Juan se introduce en el Curso de Avila formando parte de un grupo de trabajo muy peculiar. Entre sus miembros hay dos históricos de Educación Tecnológica y un profesor de FP de Compensatoria, sin ninguna experiencia pero con un talante humano digno de mención, que responsabiliza de su aprendizaje en Educación Tecnológica a los componentes de su grupo. En equipo construyen trabajos portentosos que hacen las delicias de todos los participantes. Algunos ya conocidos otros no, estos compañeros volverán a protagonizar encuentros, uno de los históricos llegará a colaborar asiduamente en los cursos de formación que más tarde realiza Juan y el profesor de Compensatoria llamará a Juan para contar su experiencia como profesor de Educación Tecnológica ante colegas de EEMM.

Como la mayor parte de los profesores que participan en el curso, Juan es de EGB y tiene alrededor de 40 años, sobresale por su dilatada experiencia en Educación Tecnológica. Es un hombre de pocas palabras y directas. De trato afable, siempre está dispuesto a disfrutar de las ocurrencias de sus compañeros, pero prefiere la comunicación entre pocos. Se le ve atento en el Taller Pedagógico y atareadísimo en el Taller Tecnológico.

Hasta la última fase del curso no llegamos a tener nuestro primer contacto en serio. Hasta ese momento habían sido comunicaciones informales o intercambios verbales durante el trabajo en equipo. Pero entonces Juan se me acercó a hablarme del informe de evaluación que habíamos elaborado para las unidades didácticas. Quería saber cómo estaba su unidad didáctica. Yo le dije que muy bien. Era verdad, lo recordaba perfectamente, estaba elaborada a partir de una propuesta de

trabajo de construcción de un destilador para perfumes y sobresalía por el detalle y la sistematicidad con que describía el proceso didáctico. Sin embargo, él no podía entender que fuera así, no se podía ver en el informe, eso me dijo. Tenía razón, habíamos hecho un informe en conjunto para todo el grupo y hubiera sido milagroso descubrir que juicio era el correspondiente a su documento. Le repetí verbalmente la opinión que nos había merecido. No le satisfizo completamente, él hubiera deseado tenerla por escrito.

¿Qué supone para él el curso de Avila? Veámoslo en sus propias palabras:

"J: Sí, es más una reflexión sobre lo que se hace que conocimientos nuevos. En el aspecto de dinámica de grupos o de trabajo con profesores me hubiese gustado que hubiese sido un poquito más amplio pero el hecho de haber hecho un proyecto, de haber estado relacionado con otros, de haberse comunicado una experiencia y de hacer la memoria es una experiencia también de formación, de reflexión en esos aspectos, de escribir y plasmar de una forma lo que se hace, dejarlo por escrito. En aspectos de lo que es así específico de Tecnología pues muy poco me aportó, prácticamente lo que hicimos allí ya lo había hecho, ahora bien el trabajar en grupo, concretamente en el grupo que me tocó a mí, sí, eso me sirvió.

M: ¿Con quién te tocó?

J: Con Antonio, con Fernando, con Dimas y fue una experiencia extraordinaria, funcionábamos perfectamente.

M: Hicisteis unas cosas muy sorprendentes.

J: Muy llamativas, había gente muy bien preparada.

M: Ya lo creo, así que estabas con ellos ...no me acuerdo de eso.. y hablabas de que te había servido la escritura, la escritura te había servido...

J: Sí...

M: Y yo te preguntaba que por qué

J: Pues porque, te lo acabo de decir ¿no?, porque es una reflexión primero de cara al futuro de planteamiento de problemas que te pueden surgir y de estrategias para resolverlos. El hecho de conocer eso, ah! mira, sí, se me había olvidado. Sí eso me fue útil: tus conocimientos que nos diste sobre estrategias y cosas de esas. Estábamos con el aspecto social y con el tecnológico y nos habíamos olvidado del didáctico que fue interesante, un poco pesado ¿eh?, un poco pesado (riéndose).

M: Eso sucede siempre (riéndose).

J: Pero es así... una forma de ver las cosas más estructurada, lo del curriculum y las unidades didácticas ha sido útil, aunque no sé... no lo hemos puesto en práctica demasiado, quizá hubiese sido mejor verlo desde la práctica, porque a partir de entonces ya no he tenido ocasión así de ... quitando la unidad didáctica aquella que no sé ni como salió.

M: Muy bien, ya te dijimos que muy bien.

J: Es que escribir cuesta mucho y es una pena, con la

cantidad de cosas que se han hecho y no se deja ninguna constancia". (EJ.4)

Juan no incluye la resolución de problemas al hablar de su experiencia en el curso, sin embargo es una constante cuando habla del desarrollo de propuestas de trabajo. El considera que es una orientación que ha estado de siempre presente, sin embargo probablemente la propiedad con que se aplica tiene su origen en el tratamiento que se le dio durante el "Curso de Avila".

Con la participación en el "Curso de Avila" se compagina la introducción en el CEP y la vuelta al trabajo con profesores.

El CEP de Juan se localiza en una zona de los alrededores de Madrid, que en los últimos años ha visto incrementados considerablemente sus recursos industriales y sus habitantes por influjo de la capital. El reparto de unos y otros es muy desigual, de modo que combina grandes poblaciones con diminutas localidades, con distancias considerables que obligan a desplazamientos continuos, con grandes centros y escuelas unitarias. En algunas de las zonas más alejadas existe un Centro de Recursos y en la actualidad se está poniendo en marcha una extensión del CEP. Aunque las localidades más alejadas no se caracterizan por su desarrollo económico, prácticamente la mayor parte de la zona se caracteriza por unas condiciones de vida bastante desahogadas, dado que ha acogido a ciudadanos de clase social media y en algunos casos media alta. Sin embargo se advierten diferencias considerables de unos municipios a otros. Incluso entre localidades tan próximas que han llegado a unir sus calles. El CEP está situado en una de estas poblaciones dobles, justamente ocupando una planta de un edificio del Ayuntamiento de la localidad con más recursos. Comparte el espacio con un Colegio Público que ocupa las primeras plantas y con un gabinete municipal de Difusión y Medios Audiovisuales. Curiosamente las primeras reuniones del grupo de renovación de la

zona, que impulsaría la creación del Centro de Profesores, fueron auspiciadas por este Ayuntamiento y tuvieron lugar en este mismo edificio.

Para llegar al CEP se utiliza la puerta de la escuela, se suben cuatro pisos de escaleras y se atraviesa una puerta con un letrero que indica que hay que pasar sin llamar. En el espacio del CEP hay sitio para una biblioteca en la que se mezclan libros de texto con obras de autores renombrados y trabajos sobre experiencias de enseñantes, sobre todo relacionados con áreas de conocimiento y niveles educativos, aunque también hay obras de educación en general. En Educación Tecnológica junto a libros de texto, tanto de EGB como de EEMM, hay documentos de la Reforma de EGB. Hay también una sala de Medios Audiovisuales que además hace las veces de aula. El resto del espacio está ocupado por lugares de paso, los servicios, una habitación para la reprografía, un despacho para tres administrativas, zonas de trabajo compartido para los asesores y el despacho del Director. La mayoría de las habitaciones tienen una doble vía de acceso. No hay sitio para un aula taller. Juan ocupa un espacio nuevo creado tras dividir una antigua aula. En su zona de trabajo hay cuatro mesas, se han juntado cada dos, de modo que tienen en frente a un compañero o compañera. Juan comparte el espacio con las asesoras de Matemáticas y CC Sociales y con el Asesor de Educación Especial, los espacios libres están ocupados por archivadores y una gran estantería recorre la pared falsa que divide la habitación, llena de libros y documentos de formato muy variado. Al igual que en el resto de las habitaciones cuelgan de las paredes posters educativos y culturales y aquí y allá aparece alguna planta. Es un espacio muy luminoso y bastante ruidoso, y no precisamente por las voces de los chavales durante el recreo, tenemos una autopista a los pies y más allá campo y algunas viviendas bajas.

El CEP debe atender a unos 2.800 enseñantes repartidos en 171 centros de los que 34 son de EEMM, alrededor de 18 unitarias y varios

colegios de módulo tres o módulo cuatro. La variedad de zonas influye en la diversidad de enseñantes, así en la zona de la sierra hay mucha movilidad entre el profesorado y predomina la gente joven. En general el profesorado tiene una edad media de 42/43 años, a juicio del Director una edad muy maja por la madurez profesional del colectivo. El mismo Director considera que es un profesorado inquieto y que los colegios están mejorando por propia estabilidad de los enseñantes y por su participación en la formación.

El Centro de Profesores se crea en 1987, alentado por un grupo de profesores implicados en el perfeccionamiento profesional desde 1981, dos años antes de la aparición de los CEIRES. Su configuración como Centro de Profesores está salpicada de dificultades producidas por el establecimiento y ruptura de acuerdos entre Autonomía y Dirección Provincial. Tales circunstancias minaran el espíritu del grupo de enseñantes, que no sólo consideran una injusticia la no consecución de su aspiración en beneficio de otra localidad de la provincia, sino que prácticamente perderán las esperanzas. Al año siguiente, sin embargo, sus reivindicaciones son escuchadas y se consigue dar vida al CEP. Su primera plantilla, formada por el Director, miembro muy activo del grupo de renovación, y tres profesores de apoyo, la mayoría de los cuales no tenían relación con el grupo de renovación, se verá desbordada por la puesta en marcha de la organización; el grupo de renovación será absorbido por seminarios y grupos de trabajo del Centro de Profesores. Desafortunadamente durante ese curso estalla el conflicto entre profesorado y Administración que provocará la deserción de los enseñantes de los Centros de Profesores. Al Centro de Profesores de Juan, apenas recién nacido, le afectará considerablemente.

El segundo año de funcionamiento se intenta atraer al profesorado con actividades estimulantes sin prestar atención al nivel de exigencia. De estas primeras actividades fundamentalmente de carácter informativo y de difícil catalogación se va pasando paulatinamente a

actividades formativas en las que la repercusión en el aula se va formalizando cada vez más explícitamente, al tiempo que se regulan los diferentes tipos de acciones en los que pueden involucrarse los enseñantes. Paralelamente se incrementa la plantilla del CEP hasta quince Asesores en el curso 1991-92, quienes pueden atender a mayor número de áreas y niveles, y se van incorporando personas que habían pertenecido al extinguido movimiento de renovación. Tal tendencia se concreta durante el año académico 1990-91 y se formaliza completamente al curso siguiente, en el que siguiendo los requerimientos de la Dirección Provincial, pero también por obra del talante que se vive en el CEP, se fijan criterios para organizar cursos de formación y grupos de trabajo que priman la implantación práctica de las experiencias y se orienta la formación hacia colectivos y Centros. También paralelamente aumenta el control sobre la labor de los Asesores por parte de la Dirección Provincial, tienen que elaborar informes de su labor y se les pide un horario. La implicación de los enseñantes se ha ido incrementando y definitivamente parece consolidarse con la puesta en marcha de los sexenios, que además ha acercado al CEP a un nutrido porcentaje de profesorado de EEMM. Rocío, la Asesora de Matemáticas considera que ha influido el aumento de la calidad de lo que se ofrece, el talante de las personas que están en el CEP, las visitas que han hecho a los centros, la Reforma y los sexenios. Resulta esclarecedor el dato que ofrece el Director, de tres centros que han demandado formación durante este curso, para el próximo lo han solicitado dieciocho. Tal respuesta complica la actuación del CEP, porque no desea defraudar las expectativas del profesorado, pero tampoco puede permitirse aceptar responsabilidades por encima de sus posibilidades. Otra tendencia que se observa es la integración de las iniciativas individuales de los Asesores en el Plan del CEP. Y, a su vez, el CEP influye en las líneas de actuación del Plan Provincial de Formación. La pretensión de dicho plan es combinar a un tiempo las líneas marcadas por la Administración con las demandas del profesorado. Estas han podido ser recogidas a partir de las visitas a los centros realizadas durante Febrero de 1991.

Atender las líneas de formación del Plan Provincial ha exigido asumir tareas de actuación para las que directamente los asesores no están preparados, como la Formación en Centros, lo que les ha obligado a buscar, a través de reuniones de trabajo en grupo, un modo propio de abordar esta tarea. Tal orientación ha cobrado especial importancia cuando, por imperativos de la Reforma, se han visto con la responsabilidad de asesorar a los centros sobre los Proyectos Curriculares. La otra gran demanda de la Reforma, la difusión del DCB de las áreas, pilló a Juan siendo RAC, por lo que su participación se limitó a asistir a las reuniones de área que organizó en la primavera de 1990 el MEC. Aunque algunos asesores vivieron tal situación de modo problemático, como emisarios de la Administración, otros declaran que tuvieron oportunidad de mostrarse como profesionales independientes. Con respecto a la dinámica de funcionamiento del CEP, afectó, a causa del tiempo empleado en la Difusión, a las actividades planificadas. En relación con la imagen que proyectó el CEP, los asesores también discrepan, unos consideran que afectó negativamente a su imagen y otros opinan que el profesorado supo discernir.

Durante el presente año académico, 1991-92, está desarrollando un curso "A", ocho cursos "B" y veintisiete de modalidad "C", entre los que se encuentran los dos cursos de Educación Tecnológica que ha organizado Juan. Además ofrece apoyo a Grupos de Trabajo y a los Proyectos de Innovación de la Comunidad Autónoma.

Para hacer frente a las tareas de organización interna del CEP los asesores están organizados en Comisiones. Las principales son la Pedagógica y la Económica, la primera es la que más actividad genera y como podrá suponerse la responsable de la orientación de la formación. En ambas se toman decisiones sobre formas de actuación y se tiene conocimiento de lo que sucede periódicamente. Las decisiones tienen el propósito de regular la dinámica de funcionamiento del CEP. Hay otras comisiones menores como la de difusión, que se ocupa de

organizar y dar a conocer información sobre las actividades del CEP y de los asesores. El primer año académico de estancia en el CEP como Asesor Juan perteneció a los comisiones claves, durante el segundo año ha estado en la Económica y en la de Difusión. Los asesores también se hacen cargo a nivel individual de otras tareas como formalizar los criterios para Grupos de Trabajo, responsabilizarse de la Formación en Centros, de los Proyectos de Innovación de la Comunidad Autónoma, etc. Juan se ha ocupado de informatizar el CEP y ha llegado a participar en un curso organizado para tal fin. Además tienen que encargarse de un determinado número de Proyectos de Innovación de la Comunidad Autónoma, que no tienen por qué coincidir con su área de especialización. También tienen que estar dispuestos a participar en los proyectos de formación en Centros cuando son reclamados por su área.

Al plantearse tareas conjuntas que salen de los marcos de los grupos establecidos suele surgir asociaciones de modo espontáneo. Así las asesoras que este año han formalizado los criterios de organización de cursos de formación y grupos de trabajo se juntaron, por propia iniciativa, para trabajarlo a la vez. Lo mismo sucedió con las parejas que se encargaron de las visitas a los centros en Febrero del 91. Las fechas de reuniones se deciden a la conveniencia de los interesados. A lo largo de la semana cada asesor y cada asesora atiende sus múltiples obligaciones y el horario, ritmo de trabajo y lugar de éste se acoplan a éstas. El Viernes, que es el único día que no asisten al CEP por la tarde, se suele reunir por la mañana el Consejo Pedagógico.

En este contexto comienza Juan a desarrollar su labor como Responsable de Educación Tecnológica. Durante el primer año no cuenta con sustituto y como ya hemos dicho se apaña con las horas que tiene de más en el centro. En su primer curso se ve desbordado y le dedica mucho tiempo a las labores de asesoramiento, tal y como se aprecia en la memoria y en los testimonios orales.

"No sabía por donde iba a salir, tuvimos que hacer el proyecto, me metí en más faenas de las que podía, di un curso, organicé el taller de los inventos que fue un desastre porque como el Ayuntamiento era de Alcobendas sólo se presentaron en la exposición los trabajos de los centros de esa localidad". (EJ.1)

No obstante se producen tres acontecimientos claves que influirán en su futura actuación. La convocatoria de un Taller de Inventos, promovida por el Ayuntamiento de la localidad en que se halla el CEP, le lleva desde su puesto de RAC a promover la extensión de tal actividad a toda la zona CEP proponiendo que éste organice una convocatoria paralela. Por tal motivo se verá involucrado, junto con el Profesor de Apoyo de Ciencias Naturales, en las reuniones de diseño de la actividad y de comunicación a los centros, además de participar con los trabajos hechos por sus alumnos: dosificadores de canicas, variadísimos, y un destilador "en condiciones", este último gracias a la aportación económica a la actividad. Su iniciativa se irá al traste ante la negativa del mencionado Ayuntamiento a exponer los trabajos procedentes de otras localidades, incluidos los suyos ya que ejerce en otro municipio.

Se produce su primer contacto con profesores de la zona interesados en la Educación Tecnológica, a través de la convocatoria de un Curso de formación. De este primer intento de acercamiento saca dos cosas: prueba un modo de definir u orientar la actividad formativa en Educación Tecnológica que no le satisface y conecta con un núcleo de profesores que, tras una criba natural, se mostraran como incondicionales de la Educación Tecnológica; estos profesores constituirán el núcleo de interacción en que se integrará Juan y será uno de los principales pilares de la red de acción y relación que poco a poco irá configurando. Uno de los participantes, resulta ser paisano suyo y además un "pirado" de la Educación Tecnológica, la relación entre

ambos culminará en amistad. En este primer curso él mismo actúa como ponente y trata de granjearse el favor de los profesores de CC Naturales y Matemáticas proponiendo la construcción de operadores de aplicación a estas áreas. Como hemos dicho el resultado inicial no es el apetecido.

"Era RAC y mi primera labor como RAC fue convocar una reunión para ver quien estaba interesado en la Tecnología. Vinieron dos, David y otro y otras dos mujeres y las otras querían cosas raras de encuadernación en piel, cosas de estas.... entonces claro había una maquinita por ahí que había que montar y desmontar y nadie se atrevió salvo este profesor que vino el otro día. La montó y empezó a funcionar y le debió gustar mucho. A partir de ahí, al poco tiempo organizamos el curso, yo quería que fuese (fue quizá mi error en ese sentido) preparar operadores que pudieran tener utilidad en Matemáticas o CC Naturales o cosas de esas. Entonces vino gente de FP y no les servía para nada, vino gente de Matemáticas y tampoco les servía para nada y nos quedamos unos cuantos, cinco o seis, y estuvimos haciendo operadores, maquinitas". (EJ.3).

Como continuación de su asistencia en el curso de "Perfumes" se incorpora a un Proyecto de Innovación de la Comunidad Autónoma. En todo el proyecto es el único profesor que trabaja en Educación Tecnológica, es también el único de su centro que participa y su trabajo en el aula desarrollando una propuesta de trabajo de construcción de un aparato de destilación inundará de fragancias naturales la escuela y de ollas a presión, transformadas en destiladores, su clase.

A pesar de la carga de trabajo de este primer año como RAC, que excede con mucho el horario oficial de dedicación, continua al siguiente curso en el puesto. Rechaza la posibilidad de incorporarse

plenamente al CEP como Asesor, oportunidad que se le brinda casi al final de su formación como RAC, porque no le satisface el tener que hacer trabajo de despacho en el CEP, ni desea dejar el contacto con los muchachos.

Durante su segundo año como RAC de Educación Tecnológica sigue trabajando con el centro de interés del "Perfume", como ya se ha comentado, ya había pasado por la participación en un curso y en un proyecto de innovación de la Comunidad Autónoma, ahora se integra en un grupo de trabajo "Taller del Perfume" y comienza a participar en cursos, pero esta vez como monitor, en colaboración con dos compañeras del Taller del Perfume. En el grupo de trabajo se dedican a analizar el DCB para integrar con coherencia el centro de interés y a llevar al aula unidades didácticas que luego piensan escribir. Por falta de tiempo no llegan a realizar la segunda fase. Juan continúa con la propuesta de trabajo del destilador, ahora mucho más completa que la del "Curso de Avila". Son dos los cursos en los que participan, uno se realiza en la localidad del CEP y otro en una población bastante distante de ésta. Ambos surgen a raíz de las demandas de profesores que tenían noticias del Taller de Perfumes y comparten el mismo propósito: son una excusa para dar, de una forma más sugestiva, diferentes aspectos de distintas áreas relacionados con el perfume y utilizar la globalización para elaborar unidades didácticas con ese centro de interés.

Con el grupo más implicado en el Curso de Educación Tecnológica del año anterior organiza un Grupo de Trabajo, "Tecnología", que se reunirá tres horas semanales, prácticamente todo el curso. El propósito: iniciar al profesorado en el conocimiento de operadores y en la aplicación a clase de unidades didácticas de Tecnología. La actividad del grupo de trabajo se ve apoyada por la concesión de un Proyecto de Innovación de la Comunidad Autónoma, que aumenta los recursos del grupo y facilita la adquisición de los

materiales, un problema en Educación Tecnológica, sobre todo si se desea que participen los críos y hay que conseguir materiales para los colegios, como ocurre en su caso. Además les ofrece la oportunidad de legitimar su trabajo que aparecerá publicado y, en cierto modo, formalizar su relación. Se plantearon como tarea la construcción de una grúa que se moviera, bajando y subiendo. Su realización superó con creces el número oficial de horas y prácticamente la mitad del tiempo lo dedicaron a discutir la manera de aplicar la propuesta en clase y a preparar fichas para el proceso. La aplicación en clase se la contaron unos a otros pero no llegaron a escribirla.

Durante este período comienza a consolidarse la introducción de sus compañeros de grupo en la práctica de la Educación Tecnológica por parte de los colegas, iniciada a raíz del primer curso. La introducción está marcada por la dificultad para ubicar el área, tanto en el horario como en relación a otras áreas y por la evolución en el planteamiento de las propuestas de trabajo. Como se observa en este testimonio que comienza refiriéndose a lo que hicieron en el primer curso de formación:

"No hicimos ninguna máquina en concreto, hicimos estructuras y los operadores prácticamente los hicimos todos. Es una ventaja que la gente haya hecho ya sus operadores para poder estructurar de alguna forma sus máquinas, conocen la bomba de agua, electromagnetismos, reductor de velocidad... o sea que cuando ya se meten en clase no tienen problema, quizá sea un inconveniente, porque yo creo que alguno de ellos les ha hecho hacer operadores a los críos y eso en principio, no sé hasta que punto es conveniente, hay algunos que si conviene que los hagan porque son trabajos dirigidos o porque son trabajos que los tienen que aplicar a sus máquinas, el reductor de velocidad que alguna vez tendrán que hacer uno o un

motor, por ejemplo, pero eso tiene que ser un proceso, lo que no pueden hacer es copiar. Pasa con los materiales, es una unidad didáctica dirigida y este año ya creo que en cambio están haciendo máquinas, empezaron aplicándolo a CC Naturales o algo de eso, trabajaban electromagnetismo y hacían sus bobinas, trabajaban electricidad y hacían sus circuitos, se fijaban en la presión y hacían qué se yo... bombas de émbolo. Muchos trabajos yo no los vi, pero hay una memoria por aquí con muchos trabajos de aplicación a otras materias hechos y este año la están dando como Pretecnología, lo único que ha costado mucho trabajo introducirla, a base de darle pocas horas, quitar de Matemáticas para darla o de Plástica o de Educación Física o de cosas así. Y otros casi sin que figure lo están haciendo, el año pasado o hace dos incluso en los recreos y en horas de exclusiva o sea que...". (EJ.3)

Finaliza su segundo año como RAC y se decide por introducirse de lleno en las labores de asesoramiento optando a una plaza de Asesor. Le impulsa a ello el que comienza a sentirse a gusto en el CEP, hay relevo de personas y se incorporan algunas que son más de su agrado. Han pasado también dos cursos en los que se ha acrecentado su experiencia de trabajo con profesores, ensanchándose sus redes de relación, y además cuenta con un núcleo de interacción, su grupo de trabajo, en él que comparte sentimientos, pensamientos, prácticas y momentos de ocio. Dos asuntos merecen especial atención: el interés por servir al área y la posibilidad de cambio de actividad profesional. Cómo dice él es un Asesor sui géneris porque asesora en un área que no existe, sin embargo en esos momentos ya se ha producido una primera diseminación del área, de la mano de la campaña de difusión de la Reforma, se ha puesto en evidencia que la orientación de la Educación Tecnológica está abierta a opciones variadas, aunque surge la incógnita de su posible cerrazón con los mínimos y está cada vez más

claro que los enseñantes de EGB van a tener un acceso complicado al área en la Secundaria Obligatoria, el nivel para el que está destinada. En relación con el cambio de actividad profesional dentro de la enseñanza, Juan considera que sería necesario que todos los enseñantes tuvieran la oportunidad de salir del aula para ver desde fuera las cosas, de una manera más profesional y no tan vital, sería necesario algo parecido a un año sabático, sin embargo no lo aplica a su caso. Es consciente de la mala imagen que entre los compañeros tienen "los desertores de la tiza". Aún así la gente que le conoce tiene una idea distinta respecto a él:

"No sé, puede ser una cuestión de política y te dicen pues a lo mejor "este no es tu caso". No, pero la verdad es que la gente que me conoce y saben como trabajo me consideran correcto o, sea, saben que no es una deserción, es otra forma de aprovechar el tiempo".(EJ.4)

Una colega del CEP, la Asesora de Matemáticas, con la que tiene un trato bastante estrecho, al hablar de su decisión de dejar el aula considera que pasó por el mismo proceso que Juan. A los dos les costó dar el paso porque son profesores innovadores, les gusta el aula y no querían perder lo que tenían. Para decidirse fue decisivo anticipar un buen ambiente de trabajo o por lo menos la posibilidad de tenerlo. En cuanto a la marca que deja el alejamiento continuado de la práctica piensa que en el caso de los profesores innovadores es distinto, no pierden el interés por hacer cosas con los chavales, a pesar de estar seis o siete años alejados de ellos. El estigma del abandono de los alumnos o la existencia de motivos ajenos al interés por trabajar con otros profesores, tales como la permanencia en una localidad, también es utilizado por el director del CEP para clasificar a los asesores.

Es el Curso 1990/91 y ahora como Asesor de Tecnología retoma su labor de asesoramiento. La principal novedad es su participación en

labores de organización interna y la interacción más intensa con el grupo de asesores del CEP. Él considera que no tuvo más tiempo para dedicarse a las labores de asesoramiento porque tuvo que ocuparse de labores administrativas, sin embargo, como veremos, se produce una mayor implicación en las tareas de apoyo que irán en aumento. De modo que participa en la Comisión Pedagógica y en la Comisión Económica y comienza a hacerse cargo de las tareas relacionadas con la informatización del CEP. Es un curso de gran movimiento en el CEP y se suceden las reuniones para acordar pautas de trabajo conjunto y sobre todo para poner en marcha un plan de visitas a los centros que, con el complemento de una encuesta elaborada por ellos, permite tanto descubrir las inquietudes y necesidades del profesorado como dar a conocer a los asesores y el programa de actividades del CEP. Para realizar las visitas se reparten informalmente las zonas y terminan de modo espontáneo yendo por parejas, Juan irá con la Asesora de Sociales, con la que comparte despacho. Al describir tal iniciativa Juan menciona que parecían "testigos de Jehová" con la Biblia incluida, el Plan Provincial de Formación, que entonces tenía unas dimensiones considerables. De resultados de esta actividad podrá aclararse que los asesores cumplen un abanico de tareas que trasciende la organización de cursos, entre ellos el apoyo a los claustros, los equipos directivos o los seminarios y se establecerá un flujo de comunicación que permitirá la demanda de apoyo por parte de ciertos centros visitados. Tales requerimientos se realizarán a los asesores que han servido de enlace con el Centro de Profesores, por lo que con la asesora de Sociales se establecerá una relación de colaboración orientada a satisfacer estas demandas.

Los asesores tienen noticias de las actividades que realizan unos u otros de modo esporádico. No es habitual que organicen reuniones con este propósito, por lo que el conocimiento de lo que hacen depende de la relación diaria. Cuando ésta se da, hay cierto interés por participar en algunas de las actividades de otros colegas, así la asesora de

Matemáticas se apuntó inicialmente al proyecto de construcción de juguetes y Juan asistió a las primeras reuniones del grupo de trabajo de Matemáticas. Ambos intentos no tuvieron continuidad porque se vieron desbordados por el tiempo que ocupaban sus obligaciones. Este mismo problema afecta al proyecto que pensaban realizar el Asesor de CC Naturales y Juan durante el curso 1991-92. Como cierre del curso 1990-91, el CEP en pleno disfrutó de una comida de lujo a precios económicos, gracias a los contactos de Juan con la escuela de Hostelería.

Como Asesor sigue formando parte del Grupo de Trabajo. Este año especifican su foco de actividad en propuestas de trabajo relacionadas con el agua, "Tecnoagua", se denomina su proyecto de trabajo. Siguiendo la tónica habitual presentan su iniciativa como Proyecto de Innovación a la Comunidad Autónoma, pero ahora no se les concede. A juicio de Juan la razón reside en el cambio de orientación del trabajo. No se trata de desarrollar propuestas de trabajo que luego no tienen tiempo de poner por escrito, ahora se empieza por elaborar una unidad didáctica que más tarde se llevará al aula. El problema es que para la Comunidad Autónoma, y esto lo han pensado después del veredicto desfavorable hacia su trabajo, no cuadra pedir dinero para material tecnológico cuando el propósito del proyecto es elaborar unidades didácticas. Aún así el grupo continua con su dinámica de relación, incluidas celebraciones gastronómicas, y además participan en el curso que sobre Tecnología organiza Juan, esta vez con la intervención de ponentes.

"Es que es la idea que teníamos, vamos, en la convocatoria está, eso quizás lo sugerí yo, no lo sé. Es que todos estamos un poco dolido con eso, hacemos muchas cosas y después no queda constancia de eso y nos propusimos el escribir, algunos han empezado haciéndolas para luego escribirlas y otros no sé si llegaremos a escribirlas ni a hacerlas. Pero la idea es esa, que quedase constancia, que

hubiese algo que pudiese consultar otra gente, que no fuese una experiencia personal con los alumnos y que nadie se enterase de que había por ahí, es un reto personal y un compromiso, porque ponerse ahí unas cuantas horas para ponerse a escribir, para ponerse de acuerdo en las orientaciones y en el enfoque y en estructurarla y en esas cosas, y luego no quita que cada UD haya que enfocarla de una forma, depende del trabajo que vayas a plantear tiene que haber cosas donde más o menos dirijas y cosas donde dejes mucha libertad".(EJ.3)

Durante este curso el grupo está formado por cinco personas (ha habido alguna baja con respecto al año anterior), un profesor de EEMM de un centro de Reforma que facilita el lugar de encuentro, el aula taller de su Instituto y cuatro profesores de EGB, entre ellos Juan. Los profesores de EGB son especialistas en Ciencias Naturales y Matemáticas y uno de ellos ha sido Responsable de Educación Ambiental en el CEP. Entre los intereses que les han movido a participar destacan unos relacionados con el área, como profesionalizarse y tener recursos para trabajar con alumnos y otros relacionados con la dinámica de trabajo, como hacer tareas que ven como retos y comunicarse con otros enseñantes. Continuar después de tres años y sin apoyo de la Comunidad Autónoma esta vez, lo consideran un triunfo que achacan a que disfrutan con lo que hacen. Han aprendido un sistema de funcionamiento como grupo que ha sido propiciado por la dinámica de la Tecnología y que les ha servido para abordar tareas no directamente relacionadas con el área, como la unidad didáctica de Conocimiento del Medio que ha ocupado el trabajo de casi un trimestre. Consideran que todos han aportado algo al grupo, lo que Juan describe como que se están alimentando los unos de los otros, de modo que aunque no se hayan dado cuenta han ido incorporando aportaciones de unos y otros. Cuando Juan habla de su papel dice que únicamente ha dejado hacer, a lo que un miembro del grupo añade pero siempre mirando y ayudando

de vez en cuando.

"J: Yo... no tengo ninguna idea, no nunca apporto nada, yo dejo trabajar...

D: Ja, ja...

J: Yo nada más, ¿no te parece? que te interesa soldar, suelda, que te interesa hacer moldes, pues te animo a hacer moldes, que lo quieres hacer al revés pues muy bien...(riéndose)". (E.G)

Otro miembro del grupo menciona que Juan ha dado la estructura, ha organizado tareas y estructurado el trabajo para que cada uno actuara.

Como hemos mencionado este año se trata de empezar escribiendo antes de construir, este salto que en cierto modo justifican por la importancia que tiene la escritura para organizar el trabajo en Tecnológica se ve refrendado por la oportunidad de elaborar un tema de Conocimiento del Medio para una conocida editorial. De manera que tal circunstancia hace que se vean impelidos a trabajar en equipo en condiciones nuevas para ellos: el peso de los contenidos descansa en CC Naturales, pero dado que el Conocimiento del Medio integra conocimientos y objetivos de varias disciplinas entre ellas la Tecnológica, aprovecharan para introducir contenidos de este área. La tarea se orienta hacia cómo preparar material curricular, pero ateniéndose a los modos de pensar sobre la enseñanza que consideran las editoriales y la mayoría de los enseñantes y, además, no se trata de hacer propuestas individuales que encajen en un propósito común sino que ahora la intervención individual tiene que articularse en el producto común.

En consonancia con el tema de su trabajo se elige como tema "El agua no pura" lo que da pie a introducir algunos trabajos tecnológicos como construcción de decantadores, filtros y, tratada con más detenimiento, la construcción de un destilador que inicialmente Juan desea enfocar a partir del establecimiento de condiciones siguiendo una estrategia de resolución de problemas, pero que finalmente es descartado por el grupo, por la complejidad de tal planteamiento en un libro de texto. Esta tarea supone esfuerzo de trabajo conjunto y de compaginar puntos de vista, lenguaje y formas de trabajo en el aula. Y, por supuesto, brinda la oportunidad de exigir la escritura de la propuesta práctica, algo que como ya hemos mencionado ha sido difícil de lograr hasta el momento. Esta tarea lleva mucho más del tiempo estipulado para el Grupo de Trabajo y se ve dificultada por un incidente grave: durante las vacaciones de Semana Santa uno de sus compañeros sufre un accidente de coche en Portugal del que sale con vida milagrosamente pero tardará en recuperarse y sobre todo en llegar a andar. A parte de las visitas que le hacen en el Hospital y ya en silla de ruedas en su casa, Juan se compromete a construir un ascensor casero que le permita salir a respirar aire fresco. El trabajo finalizará sin Juan Antonio, ya en Mayo.

Durante las sesiones de trabajo que dedican a la realización de esta tarea se observa que tardan en encontrar una definición pactada de la orientación didáctica que ellos caracterizarán como un equilibrio entre la postura activa que ellos respaldan y la más tradicional que achacan a las editoriales y al profesorado en general y que se aprecia en la cantidad de información que introducen y el margen de actividad que proponen para el estudiante. En relación con el modo de trabajo se aprecia que sesión tras sesión predomina un ritmo de trabajo que se caracteriza por: un momento de contacto inicial de duración variable que sirve para esperar a los retrasados, pero fundamentalmente para intercambiar puntos de vista o novedades sobre temas de interés del grupo, unas veces en relación con la actualidad profesional como

incertidumbres provocadas por la Reforma, el papel y orientación de la Educación Tecnológica, el lugar de los profesores de EGB y las oportunidades de movilidad que se les ofrecen y otras relacionados con intereses propios de los miembros, por ejemplo desde lo ocurrido en sus centros o en la localidad hasta la fotografía o estados de ánimo personales; una vez que están todos los esperados se comienza a trabajar, se suele hacer sobre el trabajo anterior que previamente ha formalizado uno de ellos o varios, durante la primeras sesiones este trabajo recae en Anselmo uno de los enseñantes de EGB, luego cuando comience a concretarse el producto común será una tarea que realicen a dúo Juan y David, su paisano, en ordenador; se trabaja a buen ritmo con interrupciones cada cierto tiempo, casi siempre aprovechando temas o comentarios que permiten bromear, estos espacios de tiempo suelen ser controlados por alguno de los participantes que se ocupa de recordar lo tarde que es o lo que falta por hacer. La parte de trabajo puede verse dividida por un descanso como sucede durante las primeras sesiones o bien éste puede ser trasladado al final de la sesión; el descanso se realiza en la cafetería del Instituto si se produce a la mitad del trabajo, si ya se ha terminado éste, puede hacerse en otro sitio del casco urbano, se aprovecha para darse un respiro y seguir intercambiando opiniones que tienen que ver con los temas que han servido para abrir la sesión, con la marcha del trabajo o con asuntos de interés personal como las plantas.

El trabajo se articula sobre la discusión de propuestas que hacen unos y otros y las críticas y/o apoyos que suscitan. El reparto de trabajo se realiza informalmente, suele ser asumido por las personas a iniciativa propia y unas veces se explicita y otras se asume de modo más tácito, sobre todo al principio del trabajo. Se suelen alternar en el papel de orientar la discusión y las discrepancias parecen saldarse sin problemas, en la mayoría de los casos utilizan como criterio de elección él que la propuesta haya sido puesta en práctica con resultados satisfactorios y que el vocabulario no presente problemas para los chavales de esa edad;

en algún caso Juan durante el descanso justifica la disparidad de puntos de vista aludiendo, medio en broma, a circunstancias de origen geográfico. No obstante, por discutida o desatendida que haya sido una propuesta concreta en la mayoría de los casos suele ser incorporada, con alguna variación al trabajo común, tal sucede con la historieta que abre el tema y el corolario que lo cierra, este último una aportación del profesor de EEMM que el grupo califica como contenidos de ampliación. El resultado es que todos los participantes tienen un pedazo propio. Tras varias sesiones comienza a surgir una lógica que permite organizar la información que se ofrece y las demandas de actividad que se proponen, siempre teniendo presente que su principal preocupación es reproducir una secuencia de aprendizaje que responda a una experiencia práctica. De modo que se interesan por asegurar una fuerte unión entre las diferentes partes del tema, que corresponden a diferentes procedimientos de depuración del agua y tratan cada uno de ellos del siguiente modo:

- se dan contenidos imprescindibles para situarse en relación con el tema o con la parte del tema que corresponda,
- se describe el procedimiento,
- se incita a la construcción de los aparatos que permiten reproducirlo en la realidad, entre ellos el destilador de Juan reducido a su mínima expresión, pero también decantadores y filtros,
- y se incluye un cuadro de observación con datos sobre los cambios producidos en el agua, también se ofrecen actividades de investigación.

Juan se ha encargado de elaborar el mapa conceptual que sirve de arranque para caracterizar la unidad didáctica, sus opiniones sobre la capacidad de los críos para trabajar con determinadas nociones físicas o técnicas son asumidas sin discusión, no duda en preguntar a sus compañeros cuando quiere aclarar algo o saber más sobre algún aspecto concreto reclamando su opinión o su experiencia al respecto. Ya mediado el trabajo será el responsable de promover ciertas mejoras que considera imprescindibles para articular adecuadamente las partes y

asegurar un tratamiento completo del tema. No tiene claro cómo puede conseguirse, por lo que preguntará a los restantes miembros del grupo, pedirá sugerencias y abogará por modificar ciertos elementos hasta quedarse satisfecho con el resultado. Inicialmente el resto de los componentes del grupo no comparten su visión, sin embargo cuando comienza a ofrecer datos se apuntan al trabajo. De esa iniciativa saldrá prácticamente configurado el documento.

En consonancia con el interés práctico que predomina el grupo desea saber si su propuesta dará resultado en la práctica, Juan Antonio asume el llevar a la práctica el tema con sus chavales. Lamentablemente el accidente que sufrirá impedirá tal comprobación.

Luego comenzarán a trabajar en el taller, algo que deseaban intensamente cuando estaban metidos con la escritura, realizando trabajos con el agua. Esta fase es seguida con más asiduidad por Juan y David, su paisano y amigo. La orientación del trabajo está marcada por la propuesta de trabajo de David, la construcción de norias, así que Juan se encarga de construir una noria de cadenas. La interacción es mucho más distendida, no hay prisa y se disfruta del trabajo con las manos después de tanta sesión de discusión. No hay período de contacto inicial, directamente nos encontramos en el aula taller y con las manos ocupadas. El trabajo con ellas permite atender a las cuestiones tecnológicas y a los temas de interés personal y profesional. Se muestran satisfechos con el documento que han elaborado y poco pendientes de su aceptación por la editorial. Juan jugará a decir a David que no va a conseguir algunos de los efectos que se propone y David se empeñará en demostrar que sí puede hacerlo. Juan llegará a comentar que lo mismo sucede con los chavales cuando les dices que no van a lograr algo, se empeñan y acaban resolviendo el problema. Esas sesiones también se aprovecharan para trabajar sobre el modo de elaborar unidades didácticas y para mejorar el proyecto de innovación de construcción de juguetes, que Juan presenta a la Comunidad Autónoma,

con las aportaciones de todos.

El curso de formación que organiza se denomina "Iniciación a la Tecnología" y está destinado tanto a profesores de EGB como de EEMM y para su desarrollo cuenta con tres monitores, uno de los miembros de su equipo de trabajo en el "Curso de Avila", un histórico de EGB, un profesor de EEMM también antiguo promotor de la implantación del área, que se encarga de dar una propuesta sobre resolución de problemas y una profesora de EGB que vendrá a contar cómo trabaja en Tecnología. En el curso, de 40 horas, participan 15 enseñantes entre ellos el Grupo de Trabajo al completo y un numeroso grupo de profesores de un centro comarcal situado en una localidad de la zona, especialmente interesado en la Educación Tecnológica. Este curso es más completo que el primero que organizó Juan, lo que justifica, la participación de los miembros del grupo de trabajo. Esta vez entran cuestiones didácticas, confección de máquinas, elaboración de documentación y estrategias de resolución de problemas.

El curso incluye el compromiso de la realización en el aula de una propuesta de trabajo. Para sistematizar su desarrollo Juan desea elaborar un guión de unidad didáctica, que facilite el trabajo de escritura de los profesores al verlo como un cuestionario. Para tal tarea pide mi colaboración y elaboramos tras varias reuniones una "matriz", siguiendo la pauta organizativa de las fichas de seguimiento del proceso tecnológico elaboradas por Juan y su grupo de trabajo el curso anterior. Dicho documento es dado a los profesores para su formalización. Para estimular la introducción en el aula de la Educación Tecnológica Juan se dedica a animar a los participantes, insistiendo más de una vez y llegando a visitarles en sus centros. Este es el testimonio de uno de los participantes:

"Hombre, Juan es un animador nato y eso de cómo te va, anímate, porque el salto de un curso a usarlo en el aula

es un salto muy importante, una cosa es hacer un curso y otra luego en el aula atreverte a llevarlo allí sin haberlo practicado y con las características absolutamente distintas para los críos y para ti, incluso para el centro. Entonces él nos dijo "venga animaos contad la experiencia, ¿cómo te ha ido?, ¿cómo te va?". O sea el papel de Juan era fundamental en que la gente se animara (no se oye) primero para empezar y segundo para seguir animándote porque nos visitó". (E.JU)

De modo que Juan se acerca al ambiente natural de trabajo de los participantes en el curso para incitarles a traducir a la práctica con los chavales su experiencia de formación, sin embargo no llegará a traspasar los límites del aula, eso depende de que los enseñantes quieran, e incluso resulta difícil que le pidan asesoramiento en aspectos concretos de su práctica. No sólo por el respeto que le produce dicho territorio privado sino porque los enseñantes, aún sin experiencia en el aula, consideran que no lo necesitan. La mayor parte de la interacción adopta la forma de contar lo que ya ha sucedido o está sucediendo, haciendo más hincapié en anécdotas, curiosidades o en respuestas de interés o entusiasmo de los estudiantes, casi nunca se piden consultas directas ni se mencionan problemas. Eso sí no tienen ningún problema en hablar de la experiencia al revés.

"Vamos a ver, yo sé que les entusiasma la idea, eso está clarísimo, él que lo pone en clase después habla y habla y habla de los críos de todo lo que han trabajado, del estilo de trabajo, no les cuesta trabajo. A lo mejor en otras materias les tratas de decir que hablen sobre una experiencia en concreto y no saben que decirte, en cambio en Tecnología te cuentan todo desde la organización de los grupos, desde la implicación de los muchachos en su trabajo, lo poco que tienen que trabajar ellos, tienen que

dar unas ideas pero no es necesario porque dentro de la clase ellos se autocontrolan y en general es una experiencia muy agradable. El problema que tienen es el espacio y el tiempo. Y además es muy formativa o sea se dan cuenta de que los críos están totalmente implicados en la faena y están desarrollando facultades continuamente no sólo intelectuales sino también sociales, el trabajo en grupo, el ponerse de acuerdo, las primeras discusiones, grupos que la mayor parte del tiempo lo pasan discutiendo y luego trabajan rápido, otros se ponen rápidamente a trabajar con menos discusiones, no sé... estilos de trabajo en grupo, que ellos lo observan que quizá no lo hayan observado en otra ocasión y con otro tipo de actividades".(EJ.4)

Únicamente en un caso ha compartido el aula con un enseñante y ha sido con David. Ha estado en su clase las veces que se lo ha pedido y además le ha ayudado a desarrollar una propuesta de trabajo de construcción de una máquina de pizarra.

"Ya empieza el curso siguiente aquí, y sí que sería 90-91, bueno el año pasado, y entonces ya cogí a un grupo de 7º, y entonces cambié totalmente todo, pedí ayuda a Juan. Estuvimos viéndonos bastante; subía algunos miércoles por aquí a echarme una mano, en la clase de tecnología, ahí estaba conmigo un ratillo..

M: Y en que le pediste ayuda o ...?

D: Sí. Ayuda fundamentalmente que estuviese conmigo, para estar dos. Y luego él tiene maneras y cosas que son muy importantes, parece que sin decir nada está animando o diciendo lo que hay que hacer, o lo que se puede hacer

eh!. Y desde luego a los críos les ayuda, si no tanto a uno, al profesor, a los críos les ayuda horrores; dándoles ideas, urgiéndoles, ayudándoles en todo...

Sí, siempre hemos estado en contacto, tienes que venir y ya hablamos. Entonces fue cuando me empecé a centrar yo más con los papeles, a hacerles rellenar fichas a los chicos a organizar más el trabajo, y desde luego los resultados fueron bastante mejores; o sea, se logro algo. Se actuó ya de otra forma, partiendo de un flash inicial y luego los chicos fueron ya desarrollando su máquina. Prácticamente todos la idea que tenían la desarrollaron perfectamente y de hecho funcionó todo". (E.D)

Además colabora con el grupo de trabajo "La Retorta", que coordina una profesora y que se dedica a construir un alambique para destilaciones aromáticas. Conoció a los profesores en el grupo de trabajo del "Taller de Perfumes", pertenecen a un centro de un pueblo de la zona y cuentan con una subvención de su Ayuntamiento.

Durante este año es reclamado por primera vez para actuar de monitor en cursos organizados por antiguos colegas. Así se encarga de una propuesta de trabajo en un curso de 50 horas del CEP de Guadalajara y da una ponencia sobre su experiencia como profesor de Educación Tecnológica en un curso de Actualización Científico-Didáctica de la Subdirección General de Formación del Profesorado en Burgos, reclamado por uno de los componentes de su grupo de trabajo del "curso de Avila". Por otra parte, ya desde el curso pasado se está haciendo cargo de un taller de perfumes en la Escuela de Verano de Cuenca, este año volverá a repetir la experiencia.

Entre sus labores como Asesor de Tecnología tiene que ocuparse de las Enseñanzas Técnico Profesionales, de modo que se ocupa de la organización de un rosario de cursos destinados al profesorado de

EEMM. La mayoría de ellos son Interceps, por lo que debe estudiar las demandas de formación y acordar qué cursos se organizarán junto con los Asesores de otros CEPs de la provincia que se ocupan de esta tarea, unas veces proceden de EEMM y otras, al igual que él, son de EGB. Para conocer las demandas de los profesores de FP de su zona les pasa una encuesta y realiza visitas a sus centros. Curiosamente el trabajo en este terreno le permite colaborar con la asesora de Educación Tecnológica de un CEP de la capital, también de EGB, a la que conoce de los primeros cursos de la UNED. Organiza cursos unas veces dirigidos a EEMM y otras también a EGB, como Curso de Aplicaciones de la Electricidad, Curso de Jardín de Infancia, Curso de Automatas Programables, Curso de Repostería y Pastelería, Curso de Congelación y Cocinado, etc.

Como ya hemos dicho este asunto es él que propicia el contacto con los asesores de Tecnología Básica de la provincia. No obstante Juan tomará la iniciativa de propiciar un encuentro para poner en común lo que están haciendo todos los colegas y tratar de establecer, si fuera posible, una línea de actuación común. El encuentro se lleva a cabo, con mayoría de asesores de EGB, pero con resultados poco fructíferos por lo que no se realizan nuevas reuniones, aunque se había considerado tal posibilidad.

"A ver (pasa hojas de la agenda) aquí está, fue el 30 reunión en el CEP Centro nos reunimos, creo recordar 5 o 6, de los de FP que tenían también Tecnología, pues solamente acude 1 o 2, no sé, y no fue una reunión demasiado fructífera, sí que teníamos previsto haber mantenido reuniones más o menos frecuentes durante el año pero ante el poco éxito de esa reunión decidimos no volver a reunirnos y cada uno actuó más o menos por su cuenta. En mi caso ya sabes que organizamos varios cursos en combinación con el CEP Centro y el CEP de Latina-

Carabanchel".(EJ.7)

Una nueva iniciativa, realizada a principios del curso siguiente, no pasará de ser un intento que no tendrá respuesta.

En Mayo del 91 y aprovechando la convocatoria de proyectos de innovación de la Comunidad Autónoma elabora un proyecto de construcción de juguetes, que desborda todas sus previsiones. La elección de este tema ha venido motivada por varias circunstancias: su experiencia en la construcción de juguetes de este tipo como "La gallina ponedora", la detección de interés por este tema entre enseñantes de CI y CM y concretamente la disposición a trabajar sobre este tema que muestra el colectivo del centro de Torrelaguna, que ha participado en el curso de "Iniciación a la Tecnología", y que, tras ser rechazado su proyecto de innovación por la Comunidad Autónoma, se incorporará al proyecto diseñado por Juan a instancias de éste.

"J: No esto de los juguetes nos viene bien porque ya de tiempo vengo inquieto por saber como meter la T. en los ciclos pequeños y no he tenido ocasión y esta puede ser una buena experiencia.

AE: Eso es trabajar con demandas

J: Si, pero es aprovechar una demanda, algo que yo tenía metido desde hace mucho y que ahora ha salido el momento, mira".(E.G)

Hay que señalar que tal decisión ha estado anticipada por la visita a la "Semana del juguete" organizada por la Escuela de Magisterio Pablo Montesinos, realizada por los tres asesores de Tecnología que han organizado cursos Interceps en busca de información y personas especialistas en el tema, con la intención ya de preparar una semana del

juguete que no pudo concretarse por cuestión de fechas.

Tanto por convocatoria como de oídas se van apuntando profesores de EGB, incluidos dos integrantes de su grupo de trabajo, hasta llegar casi a cincuenta, la mayoría son mujeres, algo completamente inusual en cursos de Tecnología, y predominan los enseñantes de CI y CM, aunque también hay algunos de CS y de Preescolar, no hay representación de EEMM. La satisfacción de Juan ante la respuesta es muy grande. No sólo es debido al número de participantes sino también al hecho de haber dado con un modo de definir el tratamiento de la Educación Tecnológica en Primaria que asegura la existencia de una audiencia receptiva al área y la posibilidad de contar con un ámbito de apoyo que coincide con el que le asigna la Administración como profesor de Educación Tecnológica. En cierto modo ha dado con una definición de su espacio de asesoramiento, al haber confluído a un tiempo los intereses de los enseñantes y del asesor. Algo que también ha sido experimentado por otros especialistas de Educación Tecnológica como Antonio. El espacio será configurado con más decisión con la organización de dos cursos de formación que pretenden dotar a los participantes en el proyecto de las herramientas y recursos necesarios para realizar su parte en el proyecto de juguetes.

Sin duda se ha producido una evolución en la definición de la actividad de asesoramiento, desde las primeras formulaciones que intentaban atraerse a profesores de CC Naturales y Matemáticas planteando propuestas de trabajo aplicables a la resolución de problemas en estas áreas y que atraían a cierto número de profesores de EEMM utilizando el reclamo de la denominación del área, "Tecnología", hasta la actualidad marcada por la ausencia del nombre del área y la orientación hacia artefactos más propios de la vida que de la escuela, que atrae a un público mayoritariamente de Primaria. Sin embargo tal tendencia se compagina con un marcado interés profesional por lo que Juan denomina los trabajos útiles, que son los que interesan a los

chavales más mayores y que han orientado el trabajo con su grupo desde el principio. Este tipo de propuestas son las que permiten aplicar estrategias de resolución de problemas, por las cuales, como ya se ha comentado, muestra una especial predilección. Su modo de entenderlas, como establecimiento de condiciones que a lo largo de las sucesivas etapas de diseño y construcción deben considerarse para realizar la máquina, fue aplicado con sus alumnos en la construcción del destilador y hubiera sido formalizada por escrito en la unidad didáctica del "Agua no pura", si no hubieran pesado los problemas de espacio y complejidad de la propuesta.

El proyecto de juguetes saca a la luz el asunto de cuál es la audiencia que valida el ejercicio profesional de Juan. Cuando habla del trato con profesores y de las aspiraciones de la Educación Tecnológica tiende a trasladar su discurso hacia los alumnos. Saca conclusiones sobre el modo de trabajar de los enseñantes por comparación con los estudiantes, ya se trate del funcionamiento de grupos o de la motivación ante la resolución de un problema tecnológico. Como el mismo manifiesta los estudiantes son el eje de sus preocupaciones.

"M: No, ¿sabes lo que pasa? que das el salto de hablar de profesores a hablar de alumnos ...

J: Es que siempre me ocurre eso...en realidad es que yo lo tengo muy asimilado, muy, muy metido eso, que lo que importa, el fin último son los alumnos, está clarísimo la formación de los muchachos y muchachas y los profesores somos simplemente alguien que nos ponemos ahí delante con una cierta actitud, pero muchas veces será hasta inconsciente o sea que yo no sé hasta que punto ...". (EJ.4)

Es decir, de sus preocupaciones explícitas, porque sin duda entre sus preocupaciones implícitas está la conexión con profesores dispuestos

a trabajar en Tecnología, como se pone de manifiesto en la búsqueda de una definición de actividad que atraiga a profesores y en la relación de no intromisión pero sí de estímulo persistente para asegurar que prueben con la Educación Tecnológica en el aula, porque sabe por experiencia que una vez que prueban ya se deciden, con calma, pero se deciden. Un primer paso hacia la explicitación de sus aspiraciones con los profesores se produce en el proyecto de juguetes. Este cambio se produce propiciado por la puesta en común del proyecto a los miembros del grupo de trabajo y por la demanda de mejoras a los mismos. Esto constituye una toma de conciencia respecto del foco de atención y de los intereses, formas de trabajo y preocupaciones de los profesores en tanto que principal colectivo objeto de su actuación. Más tarde cuando aconseje a Grupos de Trabajo noveles hará hincapié en plantear los objetivos del proyecto desde el profesor no desde los alumnos, porque sabe, por propia experiencia, que el enseñante tarda en mirar hacia sus compañeros tan pendiente anda de enfocar hacia los chavales.

Comienza entonces el curso 1991/92, su segundo curso como Asesor, con mucho trabajo. Con la aceptación del proyecto por la Comunidad Autónoma vendrán la organización de dos cursos sobre el juguete en el aula, en localidades distintas y con ponentes distintos, repite el histórico de EGB, Antonio, y consigue la colaboración de un profesor de la Universidad, Ricardo, responsable de la formación pretecnológica de la mayoría de los enseñantes que luego se han dedicado a promocionarla. También introduce la participación de un psicólogo de la Educación, procedente de la Universidad, por el interés que tiene en fundamentar psicológicamente los procesos de aprendizaje psicomotor que promueve la Educación Tecnológica, esta vez asociados al juego, su participación no llegará a lograrse hasta Abril del 92.

Tienen lugar reuniones con ambos para diseñar el curso, sobre todo con Ricardo, ya que es la primera ocasión en la que colabora con Juan. Los cursos se acoplan al formato habitual de los cursos de

formación de Educación Tecnológica: se articulan en torno a una serie de propuestas de trabajo cada una de ellas ocupa varias sesiones y se concluye con la presentación al grupo de los artefactos. Como es habitual las tareas se organizan en grupos. En esta ocasión la presentación incluye exponer la aplicación didáctica del artefacto. Dado que ambos cursos cuentan con una parte de aplicación en el aula de un juguete-artefacto, las sesiones presenciales se interrumpen durante un período de tiempo y vuelven a reanudarse para tener una nueva presentación, en esta ocasión deben explicar como ha funcionado el artefacto en la práctica o, cómo sucede en el curso de Antonio, se reúnen previamente para explicar el diseño de la máquina. Durante las sesiones de formación se combinan momentos de trabajo en grupo con momentos en los que el ponente muestra cómo se hace algún operador o alguna aplicación especial de cierto material, no tienen por qué estar directamente relacionados con el trabajo de los grupos sino que son recursos tecnológicos que se consideran potencialmente útiles, es lo que en la jerga del área se denomina flashes. Además varía el nivel de formalización que se requiere para la información que se ofrece en las presentaciones desde la verbalización hasta la escritura. Por supuesto, los participantes se organizan en grupo.

Con Ricardo entra en contacto en Junio de 1991, era la primera vez que lo hacía y lo justificó ante él por la cercanía del tema a su experiencia profesional. A comienzos del año académico volvieron a reunirse para fijar fechas y ponerse de acuerdo en la orientación del curso. También acuerdan cómo hacer la evaluación, mucho más completa de lo que ha sido en la práctica "porque las condiciones hacen que no salgan las cosas como planeaste". En un principio pensaron en empezar reflexionando a partir de las expectativas de los participantes, pero tal intento se vio limitado por la falta de experiencia de éstos que hacía que no tuvieran un planteamiento claro de lo que esperaban o necesitaban, a continuación habían planeado una evaluación de progreso que no pudo realizarse porque la construcción de la máquina absorbió

demasiado tiempo y, por último, una final que pensaban hacer de otro modo, partiendo de "items" propuestos por los propios participantes y que se incluirían en un cuestionario, a ello dedicaron algún tiempo y salieron aspectos como:

"el juguete era adecuado a la edad y ciclo educativo de los críos, el tiempo en que lo utilizaba, por ejemplo hay niños que arrinconan juguetes y al cabo de un tiempo se ponen con ellos, el seguimiento de las instrucciones, cosas así". (EJ.6)

La experiencia no tuvo los resultados esperados y se resolvió utilizando un cuestionario diseñado por Ricardo que le toca interpretar a Juan.

En el curso de Antonio participan enseñantes que ya estuvieron con él durante el primer curso de formación que organizó Juan, sobre todo procedentes del centro de Torrelaguna, de modo que el ambiente es muy distendido y la relación casi de viejos conocidos. Las sesiones se interrumpen para hacer una merienda en el mismo espacio y con ingredientes que se consiguen tras la aportación de todos los participantes, salvo el monitor y Juan que tienen prohibido ni siquiera intentarlo. Antonio llegará a participar en la sesión de puesta en común de las juguetes artefacto, ya descolgada del curso, por el interés que tiene en ser testigo de la vivencia práctica con las máquinas, pero sin duda también contribuye a su decisión la relación establecida con el grupo y con Juan. Dado que Juan se ocupa de transportar a Antonio al lugar del curso y devolverlo a su casa cuentan con un tiempo precioso para estar juntos. Antonio considera que Juan le ha dado mucha autonomía para organizar el curso, fundamentalmente porque ya sabe cuál es su modo de trabajar, sin embargo coincide con Juan en considerar que el roce ha propiciado la negociación de la orientación dada a las distintas actividades del curso. Sobre todo la realización de

una propuesta de trabajo utilizando diferentes medios para dar las instrucciones de montaje a los críos, que decidieron prepararla con detenimiento, sin presión, para que los participantes tuvieran tiempo de reflexionar primero sobre el diseño y más adelante sobre la puesta en práctica. Para Antonio lo que caracteriza el desarrollo del curso es el clima de relación y reflexión. En cuanto al primero se ha logrado por la calidad de las personas involucradas y por el modo de ser de Juan; el segundo por el interés en preguntar:

"Si claro. Es que en este curso hay... Este curso yo creo que se ha generado a raíz del otro. Y la movida esta que tienen, no puedo hablar con mucha propiedad sobre el particular, pero me parece que el anterior, no el curso en sí, sino la dinámica de forma así más o menos espontánea que ha podido generar Juan a su alrededor, que no presiona, que da bastante tiempo al tiempo, no te preocupes que... despacio, lentamente, pues eso viene bastante bien..". (E.A)

"Que... uhmm....no les preocupa el tema de implicarse en la reflexión, porque en otros cursos pues bueno, o generas actividad manual, bueno que se reflexiona al mismo tiempo que se va haciendo la actividad manual, pero a estos les gusta como más ya sistematizar, concretar reflexiones, ha pasado esto. Y no solamente concretar reflexiones sino analizar objetivos que se plantean. Analizarlos de forma más seria, porque casi siempre se plantea uno objetivos que casi no tienen sentido, son objetivos muy generales, no se concretan en nada, y luego según se va desarrollando la actividad va uno descubriendo que se van cubriendo unos objetivos muy simples, muy por debajo, que unos los tiene in mente, los tiene en el subconsciente pero no es capaz de escribirlos

conscientemente".(E.A)

En ambos cursos el interés preferente de Juan es incitar a la introducción en el aula, pero sistematizándola o, utilizando las palabras de Juan, estructurándola a través de la escritura tanto del artefacto realizado, con la instrucciones de montaje incluidas, como de su aplicación didáctica. Como ya hemos dicho esta demanda es más patente en el curso de Antonio y se ve facilitada por ser un interés compartido también por este último. Para asegurar la aplicación en el aula se aprovecha de las circunstancias y utiliza ciertas artimañas, que se traducen en negociaciones con los participantes. Ensayo modos distintos de organizar dicha actividad lo que le permite sacar conclusiones para el futuro, juzgando si facilitan o complican la implicación del profesor en la tarea. Por ejemplo, en el curso de Ricardo, propone que la aplicación en el aula sea individual, esto complica la de por sí complicada introducción en el aula, al tener que hacerlo en soledad. Por lo que acude a echar una mano a los profesores y profesoras que han solicitado su ayuda cuando él les ha preguntado por su tarea. Para el curso de Antonio decidirá que la práctica se realice por parejas. Antonio considera que en su curso se ha intentado organizar una puesta en práctica meditada.

Durante las sesiones de formación Juan se encarga de tener a punto los materiales y está pendiente de los requerimientos del ponente que casi siempre se encaminan a pedir tal o cual material específico. Además se mueve entre los grupos de trabajo pendiente de su actividad, unas veces se limita a observar y aprobar o admirar el trabajo, otras se interesa por lo que hacen y les ofrece alguna información que lo mejora. Casi siempre la información se traduce en poner las manos al servicio del grupo. Su destreza manual permite dar forma a los modos de construir la máquina que han ideado los participantes. En muchas ocasiones son ellos los que le requieren directamente para hacer tal o cual cosa o incluso le preguntan sobre cómo resolver un problema con

el que no habían contado. En otras ocasiones sigue al ponente y observa como atiende a los grupos. Se encarga también de dar los documentos fotocopiados que se dan a los participantes. Los ponentes suelen consultar con él las decisiones que atañen a la marcha de la sesión, cuándo situar el flash, si va a dar tiempo o no para hacer la presentación y entonces cuándo hacerla, si van retrasados con las máquinas cómo enfocar el trabajo, etc. Durante las presentaciones y los flashes se dedica a filmar en vídeo, una práctica muy extendida entre los especialistas del área, cuando no es posible filmar saca fotografías de los artefactos. Cualquier tipo de imagen es buena para registrar las creaciones de los participantes. En el curso de Antonio, durante las sesiones de presentación del diseño y luego de la máquina, interviene en varias ocasiones para reclamar la documentación que se ha pactado y si no se ha hecho, la escritura de lo que dicen en la presentación. Les llega a decir que ellos verán pero que los juguetitos desaparecen rápido y la única constancia de su existencia es la escritura sobre el mismo. Algunos enseñantes lo han hecho, la mayoría pide un aplazamiento.

Hay algunos enseñantes que asisten a los dos cursos y que no participan en el proyecto de innovación de construcción de juguetes. Su deseo por tener una actividad continuada a lo largo del curso lleva a Juan a proponer la constitución de un grupo de trabajo. Esta vez está todo mucho más formalizado y se obliga a los profesores a disciplinar su dinámica de reuniones y dar cuenta de su trabajo eso sí como contrapartida tienen un dinero para realizar su trabajo. Deben presentar un proyecto y Juan les lleva uno de muestra, les da orientaciones sobre las dimensiones y el modo de considerarlas. Decidir un horario es una cuestión delicada, porque frente al interés de algunos de los integrantes por aprovechar las horas de permanencia se choca con la normativa de la actividad que exige que sea fuera del horario lectivo. La posición de Juan es difícil, porque entiende los argumentos de los enseñantes, son muchas horas con los chavales y hay cierta promesa por parte de la Administración de considerar las actividades de perfeccionamiento en

horario lectivo. Pero, por otro lado, se ve forzado por la regulación de los Grupos de Trabajo que ha sido elaborada por sus propios compañeros. Todo está mucho más reglamentado y sujeto a seguimiento.

Sale a relucir el asunto de la remuneración de la formación permanente a través de los sexenios. La postura de Juan es clara, no lo mencionará delante de sus compañeros pero considera que no es el modo adecuado de hacer las cosas, que los enseñantes de Primaria se merecen otra consideración económica y no esa especie de regalo, que no se reflejará cuando el profesor deje de ser útil a la sociedad.

Su grupo de toda la vida parece que se ha disuelto, David y él se han apuntado a un curso de Informática por las tardes, Juan Antonio sigue reponiéndose, Ángel, el de EEMM se ha ido en comisión de servicios a Renovación Pedagógica. Afortunadamente Anselmo consigue adeptos para la causa, será el coordinador y Juan se apunta como uno más. Esta vez la sede está en la localidad del primero, Tres Cantos. Siguiendo con la orientación hacia trabajos útiles denominan el proyecto "Tecnofluidos". Juan se encarga de remodelar el proyecto sobre la base de un esbozo elaborado por Anselmo y promueve la utilización de una estrategia creativa, parecida a la lluvia de ideas, para seleccionar las propuestas de trabajo que van a desarrollar.

También se trae entre manos la organización de dos cursos para profesores de FP esta vez a solas en su CEP: Curso de Autómatas Programables y Curso del Nuevo Plan General Contable, ambos surgen a partir de las demandas de los enseñantes de la zona y el primero le plantea la necesidad de pedir información sobre sus contenidos y sus posibles monitores.

Hasta aquí hemos recorrido la trayectoria profesional de Juan en su labor como agente de apoyo. Un asunto queda pendiente: el poder que ejerce el área para articular su relación de apoyo con los ense-

fiantes.

Cuando Juan se refiere a las estrategias de relación que utiliza con los profesores lo hace hablando de la Educación Tecnológica. A ella achaca el enganche inicial de los enseñantes y su inmediato entusiasmo: la motivación está implícita en la materia. Justifica la formación en la medida en que proporciona una vivencia real del proceso tecnológico. También responsabiliza al área o, mejor dicho, a las estrategias de resolución de problemas que exige desarrollar el modo en que ha asumido las nuevas tareas a las que ha tenido que enfrentarse como Asesor. No se ha planteado ninguna postura de antemano sino que ha ido acomodándose a las nuevas demandas y situaciones sobre la marcha, resolviendo los problemas que iban surgiendo. Al definir su estilo de relación con los enseñantes también se observa la impronta de la educación tecnológica: su "dejar hacer" combinado con la atención continua a lo que acontece constituyen modos clásicos de actuación en Educación Tecnológica. En los que encaja perfectamente el considerar que él actúa como las manos de los profesores y las ideas las ponen ellos, incluso la idea de considerar que su presencia no da más que confianza al profesorado. A ello hay que añadir su tendencia a ir elevando el nivel de exigencia fundamentalmente en relación con lo que el denomina la "estructuración" de las experiencias y que tiene que ver con sistematizar lo ocurrido, sirviéndose para ello de la escritura. Para facilitar ese paso a los profesores se ha ocupado de crear matrices, tanto para el proceso tecnológico como para el proceso de puesta en práctica en el aula.

Pensando en el modo en que habitualmente se enseña, llevar al aula la Educación Tecnológica resulta un asunto complicado para los enseñantes: al trabajo en equipo de los estudiantes hay que añadir una dinámica de aprendizaje por descubrimiento que prima los procesos abiertos y que despoja al enseñante del papel tradicional de transmisor de conocimientos. De modo que una cosa es disfrutar en un curso de formación de Educación Tecnológica interaccionando con colegas y

probando la propia capacidad de resolver problemas de modo autónomo y creativo y otra muy distinta atreverse a reproducir esa experiencia con los estudiantes. Temiéndose que no van a poder estar a la altura de los interrogantes que planteen y teniendo que ensayar modos de regulación de la actividad que partan de la acción de los estudiantes, el enseñante necesita una experiencia inicial y un apoyo posterior que le den confianza. Tal vez, nada más eficaz que contar con un colega que transmite con su saber estar una actitud de serenidad y confianza ante lo impredecible. Y respecto a los cursos qué decir, cómo menciona David del primer curso que llevo Antonio, sirven para quitar los miedos.

Juan va a seguir siendo Asesor de Tecnología durante un curso más, luego su permanencia estará condicionada por los requisitos que exija el Ministerio para acceder a una plaza de Asesor en este ámbito. A lo largo de estos años en los que ha ejercido labores de apoyo ha tenido la oportunidad de ir definiendo de modo idiosincrásico, no sólo su estilo de asesoramiento sino el sentido de esta práctica. Desde nuestro punto de vista este proceso de progresiva definición ha venido marcado fundamentalmente por el peso de las experiencias previas y de las que ha vivido como agente de apoyo. El proceso de definición ha venido también marcado por el establecimiento y mantenimiento de interacciones con grupos de iguales, primero sobre todo profesores y más adelante asesores.

Durante el próximo curso se enriquecerá su experiencia práctica como agente de apoyo y probablemente se harán explícitos nuevos asuntos que subyacen en el desempeño de su labor. Incorporarlos a su práctica y mejorar su comprensión de las implicaciones del asesoramiento en la enseñanza es una tarea en la que no debe encontrarse solo.

7. Conclusiones, reflexiones e implicaciones

Llegados a este punto hemos dejado atrás muchas páginas escritas sobre la labor de asesoramiento y el rol de agente de apoyo. Ya conocemos cuál es el estado de la cuestión y cuáles son los hallazgos. Es el momento de establecer ciertos puntos de referencia que permitan clarificar tomas de postura con respecto al foco de nuestro estudio y plantear implicaciones para futuros esfuerzos de investigación.

Nuestro trabajo se ha articulado en torno a dos asuntos interdependientes: la labor de asesoramiento y el rol de agente de apoyo. La lógica que ha guiado el tratamiento de ambos ha sido la búsqueda de su identidad.

En relación con la identidad de la labor se ha intentado caracterizarla examinando su tratamiento en diferentes actividades prácticas, con la pretensión de establecer el carácter distintivo de la práctica del asesoramiento, y describiendo una orientación, desde nuestro punto de vista, especialmente apropiada para el desarrollo de esta tarea en el ámbito de la enseñanza.

Con respecto a la identidad del rol se ha recurrido a la Teoría del Rol y a constructos pertenecientes a ésta para retratar la peculiaridad del rol de agente de apoyo y se han tomado claves procedentes de Teorías sustantivas sobre el Cambio Educativo, la Organización y el Liderazgo para determinar los rasgos asociados a la construcción del rol en la enseñanza.

El estudio empírico ha permitido comprender las prácticas de asesoramiento desarrolladas por un grupo de agentes de apoyo y retratar los diferentes modos en que han construido el rol de apoyo.

La combinación de ambos, reflexión teórica y estudio empírico

ha proporcionado una serie de interpretaciones que pueden resultar esclarecedoras para plantearse posteriores estudios en este mismo campo de indagación. Veamos cuál es su alcance.

Como ha podido apreciarse el campo de especialización en que se ha situado nuestra indagación sobre el asesoramiento es francamente peculiar y condiciona no sólo los motivos de acceso a las labores de apoyo, sino también la orientación de éstas. No obstante creemos que es posible exponer algunas reflexiones que pueden extrapolarse a la práctica del asesoramiento en la enseñanza.

En primer lugar, si comparamos la evolución en la construcción del rol entre el grupo de RACs y el agente de apoyo que pasa a ejercer como Asesor, se ponen de manifiesto, gracias al estudio en profundidad de éste último, los siguientes asuntos:

- Se combina un apoyo itinerante con el mantenimiento de una fuerte integración en un grupo; grupo que además se va incorporando a otras estructuras de interacción en las que participa el agente de apoyo.

- Se produce un aumento en las interacciones y en las acciones que se establecen con cada estructura de relación, sin duda por el mayor tiempo de dedicación.

- Se da una más fuerte participación en la organización de apoyo, se participa en su configuración, se crean lazos de colaboración con los miembros de la estructura de apoyo y se busca crearlos con asesores del mismo campo.

- La experiencia adquirida en las labores de apoyo propicia la posibilidad de ir definiendo paulatinamente, y tras sucesivos intentos, un espacio de asesoramiento en él que coinciden intereses del profesorado y del Asesor.

- En la definición de tal espacio juegan un papel importante las iniciativas del grupo de asesores del mismo campo.
- Se participa con mayor implicación en las acciones de difusión promovidas por la Administración.
- Se da un equilibrio difícil al intentar compaginar las normas que regulan las acciones de apoyo con los intereses de los enseñantes.
- Se observa un proceso de maduración que conduce a plantearse de modo más explícito los asuntos claves.

Tal vez una de las principales implicaciones surge de la constatación de que la práctica del asesoramiento es una tarea específica a la que sin embargo se le da respuesta aplicando tácticas y modos de pensar de otras tareas. Esta respuesta está mediatizada por la experiencia profesional que han vivido como enseñantes, por lo que el acoplamiento a las nuevas exigencias y a los nuevos asuntos requiere tiempo y reflexión. La evolución, por lo que hemos podido observar, tiene un carácter sobre todo experiencial. Este proceso se podría reforzar con un conocimiento profundo de la cultura del profesor, no sólo para poder anticipar las tendencias que se transmitiran al ejercicio del asesoramiento sino también para asegurar la resonancia con los enseñantes, la audiencia complementaria del rol de agente de apoyo.

El asesoramiento es una práctica que se ha construido en la encrucijada de otras prácticas. Si bien tal circunstancia ha servido para delimitar las fronteras de su identidad, un examen minucioso tanto desde la vertiente teórica como práctica revela la necesidad de configurar un campo teórico y práctico específico para el asesoramiento, que permita considerar en profundidad su peculiaridad.

Así se observa que por el propio desempeño de la función tanto las instituciones como las personas se ven urgidos a dar respuesta a

cuestiones propias de esta práctica. En la mayoría de los casos con esquemas de comprensión tomados de otros campos y con criterios implícitos. Parece por tanto imprescindible sacar a la luz dichas cuestiones: el sentido del apoyo, el ejercicio de la responsabilidad, la orientación del cambio, etc... y promover la reflexión sobre ellas considerando los matices que son propios del asesoramiento.

En nuestro país, la labor de asesoramiento, tal y como la hemos caracterizado en nuestro estudio y considerando los tipos contextuales que proponen Louis & Loucks-Horsley (1989), no está unida a labores de supervisión o inspección, aunque tampoco pueda describirse como "hecha a la medida" de los centros y enseñantes. Sin embargo no podemos perder de vista cómo puede influir en el desempeño de la labor el problema de atender las exigencias del sistema, máxime en tiempos de Reforma. En este sentido conviene considerar que el potencial de la labor está estrechamente ligado a la autonomía de los profesionales que la ejercen y de las organizaciones en que se integran y al establecimiento de relaciones marcadas por el trato entre colegas. Con respecto a la actitud de éstos últimos hacia los agentes de apoyo hay que resolver el problema de la falta de credibilidad hacia los desertores de las aulas. Asunto que, a nuestro juicio, está relacionado con el desconocimiento del papel que juegan los agentes de apoyo y con la desconfianza que provoca su ubicación en las fronteras de los centros y la Administración. Despejar estas dudas debe ser una labor de los propios agentes de apoyo.

Pensando en la que consideramos la principal audiencia, los centros y los enseñantes y en la pretensión del asesoramiento de contribuir a su mejora, ya se hable de desarrollo profesional o de dotación de poder, aparece el asunto de la disponibilidad hacia las necesidades y problemas de los profesores. Sin duda se tienen presentes aquellas más tangibles que surgen del trabajo cotidiano en las aulas y los centros, pero parece de especial interés tomar en cuenta los problemas

más trascendentes que se encuentran arraigados en la misma concepción profesional de la enseñanza: el celularismo, la dependencia del saber externo, la ausencia de responsabilidad profesional, etc. Considerarlos supone tomar conciencia de la necesidad de desarrollar formas de asesoramiento próximas al asesoramiento comunitario.

La labor de asesoramiento está claramente comprometida con el establecimiento de redes de interacción, que actúan como sistemas de apoyo. El análisis de la práctica pone en evidencia la importancia de la función de enlace y del mantenimiento de interacciones. Pero tal tendencia no se aprovecha como debiera. No se da un ejercicio consciente de búsqueda de redes informales de apoyo, las redes potenciales no se sacan a la luz intencionalmente sino que van surgiendo circunstancialmente, por el trasvase de sujetos de unos grupos a otros o por el enlace casual de unas personas con otros, y las redes no suelen tener relación entre ellas. Promover el desarrollo intencionado de estas tareas parece necesario para configurar redes de apoyo que puedan funcionar como comunidades de intereses.

Definir el rol de agente de apoyo como conflictivo no tiene el carácter peyorativo que se le otorga desde un punto de vista funcionalista, sino que pone en evidencia la complejidad que supone "llevarlo". En este sentido definir este proceso como construcción ejemplifica magníficamente el ejercicio de definición personal que debe hacer cualquier sujeto que se decida a desempeñarlo. Moverse con un rol conflictivo exige tomar en consideración las fuentes y tipos de conflictos y establecer un modo de afrontarlos que permita una definición más consciente del rol.

En relación con la marginalidad del rol de agente de apoyo parece apropiado concluir prácticamente lo mismo. Su cualidad de rol que franquea fronteras complica la construcción del mismo, pero da pie a la posibilidad de crear más idiosincrásicamente el rol. Tal proceso de

creación debe hacerse desde la reflexión consciente sobre la estructura dual de audiencias y sobre la ubicación entre ellas. Tal peculiaridad debería ser conocida por ambas audiencias con el fin de tener en cuenta las debilidades y fortalezas del rol de agente de apoyo.

Ambos asuntos, conflicto y marginalidad del rol de agente de apoyo exigen tomar en consideración el proceso de contextualización en el ejercicio del rol. No puede realizarse una toma de postura consciente ante los asuntos referidos si no se da desde el contexto en que se desarrolla la práctica del asesoramiento. En este sentido cobra especial relevancia promover la explicitación de los procesos de negociación que de modo implícito se dan en la construcción del rol. Algo que ya habíamos mencionado en el Capítulo II de este trabajo:

- clarificando las fuentes de conflicto intra e inter-rol,
- identificando las audiencias y sus intereses,
- definiendo los puntos de encuentro potencial entre las culturas de las audiencias implicadas con las dos principales audiencias,
- negociando explícitamente los roles,

todo ello sobre la base de acuerdos negociados con los participantes. Con el fin de construir un significado compartido, unos valores compartidos y un lenguaje compartido.

Definir el rol supondría, más que poner una etiqueta, plantear una toma de postura frente a los asuntos claves antes mencionados y frente a creencias que sostiene en relación con el uso del poder, el ejercicio del liderazgo y la imagen del enseñante. La contradicción de valores está estrechamente relacionada con la trascendencia de los asuntos ante los que tiene que posicionarse y con la ausencia de

patrones de comportamiento.

Un rol de agente de apoyo conscientemente definido debe ir acompañado del desarrollo de estrategias de interacción y de acción apropiadas para el trato y el trabajo entre iguales.

El poder que tiene el ámbito de especialización para configurar las tareas e incluso la actitud constituye una llamada de atención hacia el desempeño de labores de generalista. No obstante y dada la organización disciplinar de la enseñanza y de los enseñantes parece necesario, a partir de ésta, considerar la importancia de la competencia metodológica y relacional y de la familiarización con la organización escolar. Sí que consideramos necesario desechar la imagen de experto en un área que utiliza su discurso para definir los términos de la relación de asesoramiento.

En relación con la pericia, la credibilidad y la colegialidad hay que mencionar que se ha observado que cuando el asesoramiento adopta formas de influencia poco comprometidas para los asesorados, es decir, no interfiere en su labor práctica, como suele suceder en las actividades de formación reglamentadas, lo más probable es que no se produzcan conflictos. Sucede otra cosa cuando se desea mantener la imagen de colega con presiones en los modos de actuar que sí interfieren en la práctica o se dan en contextos de confianza como el propio centro. Ahora bien si el asesoramiento va más allá y se centra en aspectos trascendentales de la práctica de los enseñantes y de las vidas de los centros va a ser necesario cambiar la orientación: hacer explícitos los modos de trabajar conjuntamente y los papeles de agentes y asesorados, negociando principios de procedimiento.

Todas las reflexiones anteriormente expuestas ofrecen puntos de referencia para abordar la formación de los agentes de apoyo de un modo más cercano a la naturaleza tanto de la labor como del rol.

El rol de agente de apoyo estudiado surge de la fusión con el rol de enseñante. Como se ha mostrado la construcción del nuevo papel exige tiempo y lleva aparejado el traspaso de ciertas peculiaridades de un rol a otro. Sin embargo resulta difícil considerar tales peculiaridades como rémoras. Más bien nos inclinamos a pensar, como Stenhouse, que cambiar al enseñante es un asunto que sólo pueden hacer los enseñantes o, utilizando palabras más específicas del asesoramiento: que ayudar al enseñante es un asunto que sólo pueden hacer los enseñantes. En este sentido el asesoramiento comunitario se presenta como una orientación susceptible de ser desarrollada tomando como punto de partida las prácticas de trabajo e interacción entre iguales que de modo espontáneo desarrollan los agentes de apoyo. Eso sí, no se puede pensar en que los agentes de apoyo se hagan cargo de tal tarea sin el concurso de todas las instancias implicadas y de otros profesionales del apoyo.

Por último hay que plantearse qué posibles campos de indagación serían potencialmente relevantes para la investigación en este campo de estudio. Desde nuestro punto de vista se localizarían en torno a aquellos asuntos que permitieran profundizar en las estrategias de trabajo con iguales, en las formas de creación y mantenimiento de redes de apoyo, en los modos que adopta la credibilidad y la colegialidad, en la combinación entre la pericia de especialista y la pericia de generalista y en los procesos de negociación explícita de roles. Y puesto que nuestro estudio únicamente se ha focalizado en los primeros años de desempeño del rol sería interesante indagar en su evolución tras varios años de experiencia.

Todo lo dicho hasta ahora son testimonios que deben interpretarse en la práctica. Nos hemos movido en el terreno del discurso, sin embargo qué sucede en la práctica, ¿cómo contribuiremos desde aquí?. ¿Seguiremos la tónica en las relaciones teoría/práctica que reproduce la enseñanza: el discurso liberal y la práctica conservadora?

El asesoramiento en la enseñanza constituye una práctica a la búsqueda de su propia identidad, si bien en su configuración se solapan más o menos explícitamente modelos de otros campos de actividad, la identidad específica del asesoramiento debe adquirirse en su propio escenario. La identidad del rol de agente de apoyo experimenta un proceso de configuración paralelo al de la labor, los referentes también deben ser propios.

Con nuestro discurso hemos pretendido contribuir a caracterizar un ámbito de definición de la labor y del rol específicos del asesoramiento. Los lectores juzgarán la capacidad persuasiva de nuestro intento.

Notas Finales

1. Cuestionarios Nacionales de Enseñanza P^a. o.m. 6 - Julio - 1965 Vida Escolar. n^o70-71. Junio-Septiembre (40-47).

2. Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE. 6-8-1970.

Objetivos y directrices metodológicas en la Educación General Básica. BOE. 8-12-70.

3. Objetivos y directrices metodológicas en la Educación General Básica. BOE. 8-12-70.p.91.

4. "Como ya los muchachos y las muchachas están juntos el legislador tiene que tener cuidado en señalar que actividades son propias de niños y cuales de niñas que con tanta promiscuidad se pueden perder los raciales valores viriles de tan rancio abolengo".

5. Orientaciones pedagógicas para la Segunda Etapa de Educación General Básica. BOE. 2-7-1971.

6. Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE. 6-8-1970.p.26 y 28.

7. Palabras literales tomadas de una conversación informal con Martín Cabrejas, Asesor de ET y Responsable del Taller en el curso de RAC que se describe en este trabajo. Para más información puede consultarse Oeo, A. et al (sin fecha) Educación Tecnológica: perfil y consideraciones generales del área. Dirección General de Educación Básica del Estado. MEC.

8. Contenidos (1979) Vida Escolar. n^o203. Mayo-Junio.

9. O.m. 25-11-1982. Regulación de las Enseñanzas del Ciclo Superior de EGB. Escuela Española. n^o2652 y 2653. 16-12-82 (23) y 23-12-82 (10 y 11).

10. Acevo, E. & Aparicio, J.M. (1988) *La Tecnología: una dimensión de la cultura. Características y Enseñanza*. Madrid. Editepsa. La lectura de los sucesivos documentos (informes de los coordinadores del Área Tecnológica) puede dar una idea de cómo fueron las cosas (p.129 y ss).

11. Puede consultarse Oeo, A. et al (sin fecha) *Educación Tecnológica: perfil y consideraciones generales del área*. Dirección General de Educación Básica del Estado. MEC. Para información sobre las características de la ET en la Reforma del Ciclo Superior puede verse González, M^a.A. et al (1986) *Educación Tecnológica. Propuesta Curricular*. Dirección General de Educación Básica del Estado. MEC.

12. Ver el apartado dedicado al curso de formación de RAC.

13. Para profundizar en la fundamentación de la ET y en la idea de los procedimientos tecnológicos como eje vertebrador puede verse Fernández, L. (1990) "Epistemología para una educación tecnológica" en *Signos*. Centro de Profesores de Gijón. nº1.(46-57).

14. El curso 1988/89 constituye la segunda fase del Programa de Formación de Responsables de Área, por ello presenta variaciones extrañas de la evaluación de la primera. Así se mantiene la misma estructura de fases (aunque se reduce la duración de la primera), pero, por ejemplo, se hacen sugerencias en relación con la cohesión entre los profesores ponentes, mayor atención a las fases prácticas, el uso de una metodología más activa y de la comunicación horizontal, el papel más activo del director y del asesor de la Subdirección evitando la acumulación de tareas administrativas en sus manos y el perfil de los candidatos (profesores de apoyo, coordinadores del área o profesores que han participado en grupos de trabajo, con una experiencia de 5 años en el área). El área de Educación Tecnológica ha estado presente ya en el primer ejercicio del programa y ahora vuelve a estarlo en el segundo. Si comparamos los documentos de diseño inicial de ambos cursos se comprueba que si bien en relación con la declaración de metas y la fijación de asuntos procedimentales, como por ejemplo la evaluación del curso, no se advierte modificación si es apreciable la precisión y el aumento en los "bloques temáticos" de formación que se consideran en este segundo curso.

15. Datos extraídos de una encuesta inicial entregada a los participantes por los responsables del curso.

16. Más sobre procesos de formación en este área con profesores de EGB y EEMM puede consultarse en Leturio, J.J. (1991) Informe de evaluación del Curso Básico de Tecnología. Gijón. Subdirección General de Formación del Profesorado. Documento multicopiado.

17. Esta preocupación tiene su fundamento en el siguiente testimonio extraído de la Memoria de la primera fase realizada por el Monitor del Taller: "Parece que el hecho de que la segunda propuesta partiese de las máquinas resultado de la primera hizo que los asistentes, que habían estado trabajando de forma eminentemente creativa y primando el ingenio en la búsqueda de soluciones puntuales para conseguir el fin autopropuesto de que la máquina funcionase en la forma apetecida, encontrase dificultades para pasar, sin solución de continuidad, a respetar con todo rigor las normas que se les dieron para el diseño y construcción de un objeto tecnológico que, además, tenía que "funcionar" como "máquina".

Esta puede ser la razón por la que algunos participantes con experiencia en EEMM no se reconocieran en este segundo proceso tecnológico.

Es posible que esto se hubiera obviado si el "funcionamiento" se hubiese incluido en la tercer propuesta" (p.3).

18. Fue bautizado como "el metacomponente en la primera Escuela de Verano de la Asociación de Profesores/as amigos/as de la Educación Tecnológica, Julio 1989?".

19. "En el futuro hay que primar más decididamente la transmisión horizontal en la medida en que lo permita el grado y la homogeneidad de la formación previa de los participantes en el curso" (Memoria de la Primera Fase Presencial del Monitor del Taller, p.4).

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

ACEVO,E. & APARICIO,J.M. (1988) La Tecnología: una dimensión de la cultura. Características y Enseñanza. Madrid. Editepsa. p.115.

ADELMAN,C. KEMMIS,S. & JENKINS,D.(1980) Rethinking case study: notes from the Second Cambridge Conference. en SIMONS,H. (ed) Towards a science of the singular. Norwich, England. CARE. University of East Anglia.

ALLPER,J.L. & Associates (eds) (1982) Psychological consultation in educational settings. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.

ANDER-EGG,E. (1985) Qué es el Trabajo Social. Buenos Aires. Humanitas.

ANDER-EGG,E. (1990) 10ªed. Metodología y práctica del Desarrollo de la Comunidad. México. El Ateneo.

AUBREY,C.(1990) An overview of consultation en AUBREY,C. (ed) Consultancy in the United Kingdom. Its role and contribution to educational change. London. Falmer Press. 3-11.

BALL,S. (1989) La micropolítica de la escuela. Barcelona. Paidós/MEC.

BALL,S. (1990) "La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas" I Congreso Interuniversitario sobre Organización Escolar. Barcelona. 129- 146.

BARDIN,L.(1986). EL análisis de contenido. Madrid. Akal.

BELL,L. (1990) "Research, consultancy and staff development in schools" en AUBREY,C. (ed) Consultancy in the United Kingdom. Its role and contribution to educational change. London. Falmer Press.

BERLAK,A. & BERLAK,H. (1987) "Teachers working with teachers to transform schools" en SMYTH,T. (ed) Educating teachers: changing the nature of pedagogical knowledge. London. Falmer Press.169-178.

BIDDLE,B.J. & ANDERSON,D.S. (1989) "Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza" en WITTROCK, M. La investigación de la enseñanza II. Barcelona. Paidós/MEC.

BIOTT,C. (1991) "Advisory teaching: an uncertain role in transition" en BIOTT,C. (ed) Semi-detached teachers: building support and advisory relationships in classrooms. London. Falmer Press.

BLAKE,D.(1990) "The changing relationship between teachers and teacher educators: a case study". British Journal of Inservice Education. vol 16. n 2. Autumn. 86-96.

BOLAM,R. (1989) "Inspectores y asesores escolares" en HUSEN,T. & POSTLETHWAITE,T.N. (ed) Enciclopedia Internacional de la Educación. Madrid. Vicens Vives-MEC.3213-3216.

BOLAM,R. et al (1978) Local Educational Authority advisers and the mechanisms of innovation. London. NFER.

BORDIEU,P. et al (1976) 2ªed El oficio de sociólogo. Madrid. Siglo XXI.

BUENO ABAD,J.R. (1991) Hacia un modelo de servicios sociales de acción comunitaria. Madrid. Popular.

BUTT,N. (1991) "A role for the SEN co-ordinator in the 1990s: a reply to Dyson" Support for Learning. vol6. n.1. 6-14.

BUTT,R. & RAIMOND,D. (1989) "Studying the nature and development of teachers' knowledge using collaborative autobiography". International Journal Educational Research.13.

BUTT,R.L. & RAYMOND,D. (1989) "Studying the nature and development of teachers' knowledge using collaborative autobiography" en International Journal of Educational Research. vol 13. (403-419).

CAPLAN,g. "The family as a support system" en CAPLAN,G. & KILLILEA,M. (1976) Support systems and mutual help. Multidisciplinary explorations. New York. Behavioral Publications.

CARE (1989) Coming to terms with research. An introduction to the language for Research degree Students. Norwich, England. CARE. University of East Anglia.

CARR,W. y KEMMIS,S. (1988) Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona. Martínez Roca.

CAZDEN,C.B. (1990) "El discurso del aula" en WITTROCK,M.C. La investigación de la enseñanza,III. Profesores y alumnos. Barcelona. Paidós/MEC.627-696.

CLANDININ, J. (1986) Classroom practice. Teacher images in action. Falmer Press. UK.

CLANDININ, J. y CONNELLY, M. (1988) "Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa" en VILLAR, L.M. (Ed.) Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Marfil. Alcoy.

COLE, M. (1987) "La enseñanza hasta el año 2000. La conciencia de los profesores en épocas de crisis". Revista de Educación. nº283. Madrid. MEC. 165-186.

CONNELLY, F.M. y CLANDININ, J. (1990) "Stories of experience and narrative inquiry". Educational Research. vol 19. n.5. pp.2-14

CONOLEY, J.C. (1981) "Emergent training issues in consultation" en CONOLEY, J.C. (ed) Consultation in schools. Theory, research, procedures. New York. Academic Press. 223-263.

CONOLEY, J.C. (Ed) (1981) Consultation in schools. Theory, research and procedures. Academic Press. New York.

CONOLEY, J.C. & CONOLEY, C.W. (1982) School consultation. A guide to practice and training. New York. Pergamon Press.

COULSON, M.A. (1972) Role: a redundant concept in sociology? Some educational considerations en JACKSON, J.A. (ed) Role. Cambridge University Press.

CUNNINGHAM, L.L. (1969) "Effecting change through leadership" en LEEPER, R.R. (ed) (1969) Supervision: emerging profession. Washington. Association for Supervision and Curriculum Development, NEA.

DALIN, P. & RUST, V. (1983) Can schools learn?. London. NFR-NELSON.

DAVIS,J.D. & DAVIS,P. (1988) Developing credibility as a support and advisory teacher. *Support for Learning*. 3.(1).13-15.

DAY,C. (1990) "In- service like consultancy: the evaluation of a management programme for primary school curriculum leaders" en AUBREY,C. (ed) *Consultancy in the United Kingdom. Its role and contribution to educational change*. London. Falmer Press.

De CALUWE,L., MARX, E.C.H. y PETRI, M.W. (1988) *School development: models and change*. Leuven. ACCO

DEESE, J. (1986) "Concentual categories in the study of content" en GERBNER,G.HOLSTI,O.R.KRIPPENDORFF,K.PAISLEY,W.G.y STONE,P.J.(eds) *The analysis of communication content"* . New York. John Wiley and Sons, INC.39-56.

DELAMONT,S. (1985) *Interacción didáctica*. Madrid. Cincel.

DENNISON,W.F. & KELLY,M. (1989) "The educational coordinator - Perceptions of an emergent role". *Educational Management and Administration* . 17. 151-157.

DEWEY, J. (1989) *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona. Paidós.

DYER,C. (1988) Which support?: an examination of the term. *Support for Learning*3(1).6-11.

DYSON,A. (1991) Rethinking roles, rethinking concepts: special needs teachers in mainstream schools. *Support for learning*. vol 6. n 2. 51-60.

EASEN,P. (1985) Making school-centred INSET work. London. Open University.

EASEN,P. (1991) "The visible supporter with no invisible means of support: The ESG teacher and the classteacher" en BIOTT,C.(ed) Semi-detached teachers: building support and advisory relationships in classrooms. London. Falmer Press.

EDWARDS,J., SUTTON,A. & THODY,A. (1990) "TVEI Cluster co-ordinators: an inter-schoo management role withing Leicester LEA". School Organization. 10. (1).39-47.

ELBAZ,F. (1987) "Teachers knowledge of teaching: estrategies for reflection" en SMYTH,T. (ed) Educating teachers: changing the nature of pedagogical knowledge. London. Falmer Press.45-54.

ELBAZ,F.(1988) Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores en en VILLAR ANGULO,L.M.(dir) Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Alcoy. Marfil.

ELLIOT, J. (1986) Investigación/acción en el aula. Generalitat valenciana.

ELLIOT, J. (1990) La investigación/acción en educación. Morata. Madrid.

ELY,M. et al (1991) Doing cualitative research: circles within circles. London. Falmer Press.

ERAUT,M. (1989) Formación permanente del profesorado en HUSEN,T.& POSTLETHWAITE,T.N. (ed) Enciclopedia Internacional de la Educación. Madrid. Vicens Vives-MEC.2747-2764.

ERICKSON, F. (1989) "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza" en WITTROCK, M. La investigación de la enseñanza II. Barcelona. Paidós/MEC.

ESCUADERO, J.M. (1986) "Innovación e Investigación educativa" Revista de innovación e investigación educativa. nº1.5-44.

ESCUADERO, J.M. (1989) Informe evaluación de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid. Madrid. CAM-MEC.

ESCUADERO, J.M. (1990) "El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración" I Congreso Interuniversitario sobre Organización Escolar. Barcelona. 189-221.

ESCUADERO, J.M. & MORENO, J.M. (1992) El asesoramiento a los centros educativos. CAM-MEC. En prensa.

EVERTSON, C.M. & GREEN, J.L. (1989) "La observación como indagación y método" en WITTROCK, M. La investigación de la enseñanza II. Barcelona. Paidós/MEC.

FERNANDEZ, L. (1990) "Epistemología para una educación tecnológica" en Signos. Centro de Profesores de Gijón. nº1.46-57.

FEYEREISEN, K.V. et al (1970) Supervision and curriculum renewal: a systems approach. New York. Appleton-Century-crofts.

FIGG, J. & STOKER, R. (1990) "Mental health consultation in education: Theory and practice" en AUBREY, C. (ed) Consultancy in the United Kingdom. Its role and contribution to educational change. London. Falmer Press.

FISHER, J.M., SEMRAU, P. & TURBAN, E. (1990) "Decision support systems in elementary and secondary educational administration". *School Organization*. vol 10. n1. 91-105.
Programa de ordenador.

FREIRE, P. (1985) 10ª ed. *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.

FREIRE, P. (1990) *La política de la educación*. Barcelona. Paidós-MEC.

FROMM, E. (1966) *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. México. FCE.

FULLAN, M. (1982) *The meaning of educational change*. Ontario. OISE Press.

FULLAN, M. (1982) "The use of external resources for school improvement by local education agencies" en McKIBBIN, S. y MALKAS, M. (ed) *Dissemination and school improvement in Educational Organization*. San Francisco. Farwest Laboratory.

FULLAN, M. (1982) "The use of external resources for school improvement by local education agencies" en McKIBBIN, S. y MALKAS, M. (ed) *Dissemination and school improvement in Educational Organization*. San Francisco. Farwest Laboratory.

GALLESSICH, S. & DAVIS, S. (1981) "Consultation: prospects and retropects" en CONOLEY, J.C. (Ed) *Consultation in schools. Theory, research and procedures*. Academic Press. New York. 295-302.

GERBNER, G. (1969) "Towards cultural indicators: the analysis of mass mediated public message systems" en GERBNER, G. HOLSTI, O.R., KRIPPENDORFF, K., PAISLEY, W.G. y STONE, P.J.

(eds) The analysis of communication content. New York. John Wiley and Sons, INC.

GIROUX, H.A. (1990) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona. Paidós/MEC.

GLICKMAN, C.D. (1985) Supervision of instruction. A developmental approach. Boston, MA. Allyn and Bacon.

GOEZT, J. y LECOMPTE, M. (1988) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid. Morata.

GOLBY, M. & FISH, D. (1990) "Conceptualizing consultancy: towards a new educational practice" en AUBREY, C. (ed) Consultancy in the United Kingdom. Its role and contribution to educational change. London. Falmer Press. 190-198.

GONZALEZ, M.T. (1990) "Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas" I Congreso Interuniversitario sobre Organización Escolar. Barcelona. 27-46.

GONZALEZ, M.T. & ESCUDERO, J.M. (1987) Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo. Barcelona. Humanitas.

GONZALEZ SOTO, A.P. (1992) Cuestiones de innovación didáctica. Madrid. Coloquio. En prensa.

GONZALEZ, M^a.A. et al (1986) Educación Tecnológica. Propuesta Curricular. Dirección General de Educación Básica del Estado. MEC.

GRACE, G.R. (1972) Role conflict and the teacher. London. Routledge & Kegan Paul.

GRAY,H.L. (1988) "Management consultancy in Education: an introduction to practice" en GRAY,H.L. (ed) Management consultancy in schools. London. Cassel.

GRAY,H.L. (ed) (1988) Management consultancy in schools. London. Cassels.

GREENFIELD,W. (1987) Instructional leadership. Concepts, issues and controversies. London. Allyn and Bacon.

GROSS,N. et al (1958) Explorations in role analysis: studies of the school superintendency role. New York. Wiley.

GUBA,E.G. y LINCOLN,Y.S. (1985) Effective Evaluation. San Francisco. Jossey-Bass.

HALL,G.E. y HORD,S.H. (1987) Change in schools. Facilitating the process. State University of New York Press.

HAMEYER,U. (1988) "Transferability of school improvement knowledge. A conceptual framework" en VAN DER BERG,R. et al (eds) Disemination reconsidered: the demands of implementation. Leuven. ACCO. 67-79.

HARGREAVES,D. (1986) 3ªed Las relaciones interpersonales en la educación. Madrid. Narcea.

HARLAND,J.(1990) The work and impact of advisory teachers. NFER.

HARRIS,B.M. (1963) Supervisory behavior in education. Englewoods Cliff, N.J. Prentice-Hall.

HAVELOCK,R.G. (1969) Planning for innovation. Center for Research

on Utilization of Scientific knowledge, University of Michigan, Ann Arbor.

HAVELOCK,R.G. (1973) The change agents guide to innovation in education. Englewood Cliffs, NJ. Educational Technology Publications.

HAWKINS,P. & SHOHET,R. (1989) Supervisions in the helping professions. Open University Press. Milton Keines.

HEATH,G. (1989) Staff development and performance appraisal. London. Longman.

HERNANDEZ ARISTU,J. (1991) Acción comunicativa e intervención social. Madrid. Popular.

HESSELL,R. (1971) Interwieving and counselling. London. Bastford Ltd.

HEWTON,E. (1988) School focussed staff development. Guidelines for policy makers. London. Falmer Press.

HOLLY,P. (1988) Investigación colaborativa y mejora escolar. Documento multicopiado. Universidad de Murcia.

HOLLY,P. (1991) Apoyo externo al desarrollo basado en la escuela en Jornadas de equipos interdisciplinarios de sector y orientadores en centros de Madrid. MEC/CAM

HOLLY,P. & SOUTHWORTH,G. (1989) The developping school. London. Falmer Press.

HOLMES,R. (1990) "Person, role and organization: some constructivist notes" en HASSARD,J. & PYM,D. (Eds) The theory and philosophy of organizations: critical issues and new perspectives. London. Routledge.

HOLSTI,O.R.(1969) "Aspects of inference from content data" en GERBNER,G., HOLSTI,O.R., KRIPPENDORFF,K., PAISLEY,W.J. & STONE,P.J. (eds) The analysis of communication content. New York. John Wiley & sons.

HOPKINS,D. (ed) (1986) Inservice training and Educational development. London. Croom Helm.

HOPKINS,D.(1989) "Identifying INSET needs: a school improvement perspective" en McBRIDE,M. (ed) The inservice training of teachers. Some issues and perspectives. London. Falmer Press.

HOPKINS,D.(1990) "The International School Improvement Project (ISIP) and effective schooling: toward a synthesis". School Organization.10.(2 & 3).179-194.

HOUSE,E.(1980) Evaluating with validity.SAGE. Beberly Hills.

HOYLE,E. (1969) The role of the teacher. London. Routledge & Kegan Paul.

HOYLE,E. (1986) The politics of school management.London. Hodder and Stoughton.

HUBERMAN,M. & LEVISON, N. (1984) "An empirical model for exchanging educational knowledge between universities and school. International Review of education.XXX. 385-404.

HUBERMAN,M. (ed) (1989) "Research on teachers' professional lives". International Journal Educational Research.13.

IDOL,L. & WEST,J.F. (1987) "Consultation in Special Education (Part II): Training and practice". Journal of Learning Disabilities. 20. (8). 474-494.

IMBERNON,F. (1987) La formació permanent del professorat. Anàlisi dels formadors de formadors. Barcelona. Barcanova.

JACKSON,J.A. (1972) (ed) Role. Cambridge University Press.

JANSEN,H. & MERTENS,H. (1989) "Practical problems in school support: role conflict in school improvement" en LOUIS,K.S. & LOUCKS-HORSLEY,S. (eds) Supporting School Improvement. A comparative perspective. Leuven. ACCO. 89-105.

JEFFS,A.(1986) "Servicing the support services". Support for learning.1. (1). 11-17.

JERREL,J.M. & JERREL,S.L. (1981) "Organizational consultation in schools systems" en Conoley,J.C. (ed) Consultation in schools. Theory, research, procedures. New York. Academic Press. 133-156.

KADUSHIN,A. (1977) Consultation in Social Work. New York. Columbia University.

KEMMIS,S. (1980) "The imagination of the case and the invention of the study" en SIMONS,H. (ed) Towards a science of the singular.Norwich, England. CARE. University of East Anglia.

KEMMIS,S. & MacTAGGART,A. (1988) La planificación de la investigación-acción. Barcelona. Laertes

KENNARD,J. & CARTER,D. (1989) "Role expectations for curriculum coordinators".Curriculum. 10.(3). 168-174.

KISNERMAN,N. et al (1985) Introducción al Trabajo Social. Buenos Aires. Humanitas.

KISNERMAN,N. et al (1986) Comunidad. Buenos Aires. Humanitas.

KISNERMAN,N. et al (1986) Los recursos. Buenos Aires. Humanitas.

KRIPPENDORF,P. (1990) Metodología de análisis de contenido.Teoría y práctica. Barcelona. Paidós.

LaPLANT,J.C. (1986) "Collegial support for professional development and school improvement". XXV.(3).185-190.

LARSON,M.S. (1988) "El poder de los expertos. Ciencia y educación de masas como fundamentos de una ideología" en Revista de Educación. nº285. MEC.151-190.

LEEPER,R.R. (ed) (1969) Supervision: emerging profession. Washington. Association for Supervision and Curriculum Development, NEA.

LETURIO,J.J. (1991) Informe de evaluación del Curso Básico de Tecnología. Gijón. Subdirección General de Formación del Profesorado. Documento multicopiado.

LIEBERMAN,A. (1986) "Colaborative work: working with, no working on". Educational Leadership. February. 28-32.

LIEBERMAN,A. (1988) Building a professional culture in schools.

New York. Teacher College Press.

LIEBERMAN,A. (ed) (1990) Schools as colaborative cultures: creating the future now. London. Falmer Press.

LIEBERMAN,A. & MILLER,L. (1990) "The social realities fo teaching" en LIEBERMAN,A. (ed) (1990) Schools as colaborative cultures: creating the future now. London. Falmer Press. 151-152.

LINCOLN,Y.S. & GUBA,E.G.(1985) Naturalistic inquiry.Beverly Hills, California. SAGE.

LIPPITT,G. y LIPPITT,R. (1986) The consulting process in action. San Diego. University associates,Inc.

LITTLE,J.W. (1985) "Teacher as teacher advisors: the delicacy of collegial leadership". Educational Leadership. November. 35-36.

LITTLE, J.W. (1988) "Assessing the approaches for teacher leadership" en LIEBERMAN,A. (1988) Building a professional culture in schools. New York. Teacher College Press.

LITTLE, J.W. (1990) "Teachers as colleages" en LIEBERMAN,A. (ed) (1990) Schools as colaborative cultures: creating the future now. London. Falmer Press.

LORTIE,D.C. (1975) Schoolteacher. A sociological study. Chicago. The University of Chicago Press.

LOUIS,K.S. (1981) "External agents and knowledge utilization: dimensions for analysis and action" en LEHMING, R. & KANE,M. (eds) Improving schools. Using what we know. Beberly Hills. Sage. .

- LOUIS,K.S. et al (1985) External support systems for schools improvement.Leuven.ACCO.
- LOUCKS-HORSLEY,S. & CRANDALL,J. (1986) External support systems. Leuven. ACCO.
- LOUIS,K.S. & DENTLER,R.A. (1988) Knowledge use and school improvement. Curriculum Inquiry. 18(1). 33-62.
- LOUIS,K.S. & LOUCKS-HORSLEY,S. (eds) (1989) Supporting School Improvement. A comparative perspective. Leuven. ACCO.
- LYTLE,S.L. y COCHRAN-SMITH,M. (1990) "Learning from teacher research: a working typology".Teachers College Record.92 (1).83-104.
- MacDONALD,B. (1981) "Interviewing in case study evaluation". Phi Delta Kappa CEDR Quarterly, 14 (4). Documento multicopiado CARE.
- MacDONALD, B. (1983) "La evaluación y el control de la educación" en PEREZ,A. & GIMENO,J. La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid. Akal.467-478.
- MacDONALD,B. (1987) "La formación del profesor y las políticas de de reforma del currículo. Algunos errores ingleses" Revista de Educación.nº283. Madrid. MEC.153-163.
- MacDONALD,B. & KUSHNER,S. (1982) Bread and dreams. A case study of bilingual schooling in the USA. Norwich, England. CARE. University of East Anglia.
- MacDONALD,B. & WALKER,R. (1974) SAFARI 1: Innovation,

evaluation, research and the problem of control. Norwich, England. CARE. University of East Anglia.

MacKENCIE,G.N. (1969) "Role of the supervisor" en LEEPER,R.R. (ed) (1969) Supervision: emerging profession. Washington. Association for Supervision and Curriculum Development, NEA.41-45.

MACLAUGHIN,M.W. (1990) "The Rand change agent study revisited: macro perspectives and micro realities". Educational Researcher. 19 (9).11-16.

MARCHIONI,M. (1989) Planificación social y organización de la comunidad. Alternativas avanzadas a la crisis. Madrid. Popular.

MARSH,C. et al (1990) Reconceptualizing school based curriculum development. London. Falmer Press.

MARTIN,E. (1988) Supervisión educativa. Madrid. UNED.

MATZE,W. (1987) "Los moderadores en el sistema estatal de formación permanente del profesorado en Renania Norte - Westfalia" en Universidad de Verano: "Formación permanente del profesorado en Europa: experiencias y perspectivas". Madrid. MEC.

McBRIDE,R. (1989)"Advisers and Inservice Training- Recent development" en McBRIDE,M. (ed) The inservice training of teachers. Some issues and perspectives. London. Falmer Press.

McKENNA,M. (1991) "Supporting a teaching support service: curriculum change through action research" en BIOTT,C.(ed) Semi-detached teachers: building support and advisory relationships

in classrooms. London. Falmer Press.

McMASTER,A.L. (1969) "Supervision: loneliness and rewards" en LEEPER,R.R. (ed) (1969) Supervision: emerging profession. Washington. Association for Supervision and Curriculum Development, NEA.

MCMILLAN,J.H. & SCHUMACHER,P. (1984) Research in education. Boston. Little, Brown and Company.

MEDINA,A. (1988) Didáctica e interacción en el aula. Madrid. Cincel.

MEDINA, A. y DOMINGUEZ, C. (1989) La formación del profesor ante las exigencias de una sociedad tecnológica. Cincel. Madrid.

MEYERS,S. (1981) "Mental Health consultation" en CONOLEY,J.C. (Ed) (1981) Consultation in schools. Theory, research and procedures. Academic Press. New York.35-58.

MILES,M.B. & HUBERMAN,A.M.(1984) Qualitative data analysis. Beverly Hills, California. SAGE.

MILES,M.B. SAXL,E.R. & LIEBERMAN,A. (1988) "What skills do educational agents need?". An empirical view. Curriculum Inquiry.18 (2). 157-193.

MILLER,J.L. (1987) "Teachers emerging texts: the empowering potential of writing in-service" en SMYTH,J. (ed) Educating teachers. London. Falmer Press.

MORRIS,G.(1990) "Combining INSET and School-based work or advisory teachers". British Journal of In- Service Education. 16

(1).12-13.

MULFORD,B.(1980) "The role and training of teacher training" en HOPKINS,D. (ed) (1986) Inservice training and Educational development. London. Croom Helm .

MUSGROVE,F. & TAYLOR,Ph. H. (1969) Society and the teachers role. London. Routledge & Kegan Paul.

NERICI,I.G. (1975) Introducción a la Supervisión Escolar. Buenos Aires. Kapelusz.

NIETO,J.M. (1990) "Hacia un encuentro relevante entre agentes de apoyo externo y centros educativos" Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo: nuevas perspectivas organizativas. GID. Universidad de Sevilla. Documento multicopiado.

NORRIS,N. (1990) Understanding educational evaluation. London. Kogan Page.

O'NEILL,P. & LOOMES,P.R. (1982) "Building a community group to improve local schools" en ALLPER,J.L. & Associates (eds) Psychological consultation in educational settings. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.275-303.

OEO, A. et al (sin fecha) Educación Tecnológica: perfil y consideraciones generales del área. Dirección General de Educación Básica del Estado. MEC.

OLSEN,T.P. (1987) " La necesidad del formador o una joint venture" en Universidad de Verano: "Formación permanente del profesorado en Europa: experiencias y perspectivas". Madrid. MEC. 116-126.

- ORTI, A. (1986) La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupo en GARCIA, J.M. et al (comp) El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación. Madrid. Alianza Universidad.
- O'MAHONY, T. & SOLLARS, R. (1990) "A professional development programme for advisory teacher. British Journal of In-Service Education. 16 (1). 33-38.
- O'NEILL, P. & TRICKETT, E.J. (1982) Community Consultation. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.
- PIPES, R. (1981) "Consulting in organizations: the entry problem" en Conoley, J.C. (ed) Consultation in schools. Theory, research, procedures. New York. Academic Press. 11-33.
- POPITZ, H. (1972) "The concept of social role as an element of sociological theory" en JACKSON, J.A. (ed) Role. Cambridge University Press.
- POPKEWITZ, T.S. (1988) Paradigma e ideología en investigación educativa. Madrid. Mondadori.
- PORTELA, A. (1991) "El agente de apoyo interno en los centros: el problema de ampliar el rol del profesor" en LOPEZ, J. y BERMEJO, B. (coord) El centro educativo: nuevas perspectivas organizativas. GID. Universidad de Sevilla.
- POSTIC, M. (1982) La relación educativa. Madrid. Narcea.

RANJARD,P. (1988) "Responsabilidad y conciencia profesional de los enseñantes". Revista de Educación.nº285. Madrid. MEC. 63-76.

REBORE,R.W. (1987) Personnel administration in education. A management approach. New Jersey. Prentice -Hall. Inc.

ROBINSON,G. (1991) "Advisory teacher management: towards and entitlement model" en BIOTT,C. (ed) Semi-detached teachers: buinding support and advisory relationships in classrooms. London. Falmer Press.

ROCHER,G. (1980) 7ªed Introducción a la Sociología General. Barcelona. Herder.

ROSENTHAL,R & JACOBSON,L.F. (1980) Pigmalión en la escuela. Marova. Madrid.

RUNKEL,P. & SCHMUCK,R. (1984) "The place of OD in schools" en HOPKINS,D. & WIDEEN,U. (eds) Alternatives perspectives in school improvement. London. Falmer Press.

SAEZ, M.J. Y CARRETERO, A. (1990) "Por una visión caleidoscópica de la realidad: una aproximación al estudio de casos" en SAEZ, M.J. (dir) Evaluación de programas, proyectos e instituciones en educación. ICE. Universidad de Alcalá de Henares.

SANCHEZ VIDAL,A. (1991) 2ª ed. Psicología Comunitaria. Barcelona. PPU.

SCHEIN,E.H. (1969) Process consultation: its role in organization development.Reading, Massachussets. Addison-Wesley.

SCHMUCK,R. (1982) "Developing an organizational team withing a

- school district" en ALLPER, J.L. & Associates (eds) (1982) Psychological consultation in educational settings. San Francisco. Jossey-Bass Publishers. 247-274.
- SCHMUCK, R. et al (1977) The second handbook of organizational development in schools. Palo Alto, Cali. Mayfield.
- SCHON, D. (1987) Educating the reflective practitioner. San Francisco. Jossey-Bass publisher.
- SCHWARTZ, H. & JACOBS, J. (1984) Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad. México. Trillas.
- SERGIOVANNI, T. (1990) "Adding value to leadership gets extraordinary results". Educational Leadership. 47(8). 23-27.
- SILVER, H. (1983) Education as history. London. Methuen.
- SIMON, H. (1977) "Building a social contract: negotiation and participation in condensed field research" en NORRIS, N. (ed) SAFARI Two: theory in practice. CARE. Occasional Publication, Norwich, University of East Anglia (pp. 25 - 47).
- SKIDMORE, R.A. et al (1991) 5ª ed. Introduction to Social Work. Englewood Cliffs, New Jersey. Prentice-Hall, Inc.
- SMITH, L.M. et al (1986) Educational innovators: then and now. London. Falmer Press.
- SMITH, L.M. & GEOFFREY, W. (1968) The complexities of an urban classroom. An analysis toward a general theory of teaching. New York. Holt, Rinehart and Winston, Inc.

SMITH,L.M. & GEOFFREY,W: (1968) The complexities of an urban classroom. An analysis toward a general theory o teaching. New York. Holt, Rinehart and Winston.

SNELL,R.(1988) "The ethics of consultancy in Education" en GRAY,H.L. (ed) Management consultancy in schools. London. Cassel.

SOMECK,B. (1991) "Collaborative action research: working together towards professional development" en BIOTT,C. (ed) Semi-detached teachers: building support and advisory relationships in classrooms. London. Falmer Press.67-83.

STAKE,R. (1980) The case study method in social inquiry.en SIMONS,H. (ed) Towards a science of the singular.Norwich, England. CARE. University of East Anglia.

STANTON, M. (1990) "So you're an advisory teacher are you? some reflections about the role". British Journal of Inservice Education. vol 16 (1) 53-57.

STENHOUSE, L. (1984) Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid. Morata.

STILLMAN,A. & GRANT,M. (1989) The LEA adviser - a changing role. Windsor. NFER-NELSON.

TAGG,S.K.(1985) Life story interviews and their interpretation en BRENNER,M. et al (eds) The research interview. Uses and approaches. New York. Academic Press.

TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1986) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona. Paidós.

TERHART,E. (1987) "Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? Revista de Educación. nº284. Madrid. MEC. 133-158.

TOM,A.R. (1984) Teaching as a moral craft. New York. Longman.

TRIPP,D.(1987) "Teacher journals and collaborativa research" en SMYTH,J. (ed) Educating teacher: changing the nature of pedagogical knowledge. Falmer Press. London.179-192.

TWELVETREES,A. (1991) 2ª ed. Community Work. London. Macmillan.

URRY,J. (1972) Role performances and social comparison processes en JACKSON,J.A.(ed) Role. Cambridge University Press.

Van VELZEN,W.G. et al (1985) Making school improvement work. Leuven.ACCO.

VISSER,J. (1986) "Support: a description of the work of SEN professional". Support for Learning. 1 (4).5-9.

WALKER, R. (1983) "La realización de estudios de casos en educación: ética, teoría y procedimientos" en DOCKRELL, W. y HAMILTON, D. Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa. Narcea. Madrid.

WALKER,R (1989) Métodos de investigación para el profesorado. Madrid. Morata. Walker1989

WALTON,R.E. & WARWICK,D.P. (1973) "The ethics of organization development" Journal of Applied Behavior Science. 9 (6). 681-689.

- WEBB,R. (1989) "Changing practice through consultancy-based INSET". *School Organisation*.9 (1).39-52.
- WEST,J.F. & IDOL,L. (1987) "School consultation: an interdisciplinary perspective on theory, models and research" (Part I). *Jour. of Learning Disabilities*.20 (7).387-408.
- WHITE,L.L., WILSON,A.G. y WISON,D. (recp.) (1973) *Las estructuras jerárquicas*. Alianza Editorial. Madrid.
- WILLIAMS,S.W. (1972) *New Dimensions in Supervision*. San Francisco. Intext.
- WINKLEY,D. (1985) *Diplomats and detectives. LEA advisers at work*. London. Robert Royce.
- WOODS,P. (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona. Paidós-MEC.
- YAÑEZ,J. & SANTANA,P.J. (1991) "Coordinador de centros de la Reforma en Canarias: una estrategia para posibilitar el cambio interno" en LOPEZ,J. y BERMEJO,B.(coor) *El centro educativo: nuevas perspectivas organizativas*. GID. Universidad de Sevilla. 199-207.
- YINGER,R.J. y CLARK,C.M.(1988) "El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor" en VILLAR ANGULO,L.M.(dir)*Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy. Marfil.pp.175-196.
- ZABALZA,L.M. (1988) *Los diarios de clase como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Santiago de Compostela. Tórculo.

ZEICHNER, K. (1987) "Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado". Revista de Educación. nº282. Madrid. MEC. 161-189.

ZEICHNER, K. (1988) "Estrategias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor: tendencias actuales en EEUU" en II Congreso Mundial Vasco. Perspectivas y problemas de la función docente. Círculo.

ZEICHNER, K. y LISTON, D. (1987) "Teaching student teachers to reflect" Harvard educational review. vol.57. n.1.12-31.

ZURCHER, L.A. (1983) Social roles. Conformity, conflict and creativity. London. Sage.