



Universidad de Granada

**CAPTURA DEL CONOCIMIENTO EXPERTO Y
DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS
PROFESIONALES DEL ASESOR DE FORMACIÓN
DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL SISTEMA
EDUCATIVO A TRAVÉS DE DOS ESTUDIOS DE
CASO**

Memoria presentada por D. Salvio Luis Rodríguez Higuera para
optar al grado de Doctor por la Universidad de Granada

Dirigida por los Drs. D. Manuel Fernández Cruz y
D. José Gijón Puerta. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.

Enero de 2012

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Salvio Luis Rodríguez Higuera
D.L.: GR 2175-2012
ISBN: 978-84-9028-121-5

La Tesis titulada “Captura del conocimiento experto y definición de competencias profesionales del asesor de formación de lenguas extranjeras en el sistema educativo a través de dos estudios de caso”, que presenta D. Salvio Luis Rodríguez Higuera para optar al grado de Doctor, ha sido realizada en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación, bajo la dirección de los Drs. D. Manuel Fernández Cruz y D. José Gijón Puerta.

Granada, enero de 2012

El Doctorando	Los Directores	
Salvio L. Rodríguez Higuera	Manuel Fernández Cruz	José Gijón Puerta

A mi mujer Loli y a mi hijo Salvio

Agradecimientos

A Don Manuel Fernández Cruz y a Don José Gijón Puerta, por su apoyo para finalizar este proyecto.

A Don Pedro S. de Vicente Rodríguez por haberme iniciado en el campo de la investigación.

ÍNDICE

PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL	21
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.	21
1.1 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	21
1.2 IMPORTANCIA TEÓRICA DE ESTA INVESTIGACIÓN.....	33
1.3 PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	34
1.4 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	34
1.5 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	35
1.6 HIPÓTESIS GENERAL.....	37
1.7 MODELO DE INVESTIGACIÓN. (Gráfico 1).....	38
CAPÍTULO II: SUPUESTOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN.	39
2.1. REVISIÓN HISTÓRICA SOBRE EL CONOCIMIENTO DE LOS PROFESORES.....	39
2.2. COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL ASESOR DE FORMACIÓN.....	48
2.2.A. LA DEFINICIÓN DE COMPETENCIA.....	48
2.2.B. TIPOS DE COMPETENCIAS.....	54
2.2.C. COMPETENCIAS DEL ASESOR DE FORMACIÓN.....	88
2.3. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.....	93
2.4. EL ASESOR DE FORMACIÓN.....	99
2.5. EL ASESOR DE FORMACIÓN EN EL MARCO DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA Y MEJORA ESCOLAR.....	110
SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA.	123
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.	123
3.1. EL ENFOQUE BIOGRÁFICO-NARRATIVO Y EL ESTUDIO DE CASOS COMO MARCO DE REFERENCIA METODOLÓGICO.....	123
3.2. LOS CONTEXTOS DE INVESTIGACIÓN Y LOS PARTICIPANTES.....	130
3.3. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.....	133
3.3.1. CARACTERIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS.....	134
3.3.2. OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE DE LOS GRUPOS DE PROFESORES.....	135
3.3.3. GRABACIONES EN AUDIO.....	137
3.3.4. MAPAS DE CONOCIMIENTO.....	138
3.3.4.A. ¿POR QUÉ LOS MAPAS DE CONOCIMIENTO?.....	138
3.3.4.B. ¿QUÉ SON?.....	139
3.3.4.C. UTILIDAD DEL MAPA DE CONOCIMIENTO.....	143
3.3.4.D. CÓMO HEMOS ELABORADO LOS MAPAS DE CONOCIMIENTO.....	145
3.4. FASES DE LA INVESTIGACIÓN.....	146
3.4.1. FASE DE CONTACTO:.....	146
3.4.2. RECOGIDA DE INFORMACIÓN SOBRE EL CONOCIMIENTO DECLARADO DE LOS ASESORES Y SU ANÁLISIS.....	148
3.4.3. RECOGIDA DE INFORMACIÓN SOBRE EL CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN DE LOS ASESORES Y SU ANÁLISIS.....	151
TERCERA PARTE: RESULTADOS.	155
CAPÍTULO IV: DESCRIPCIÓN GENERAL DEL ASESOR “A”	155
4.1. MATRIZ DE METACATEGORÍAS Y CATEGORÍAS PRESENTES EN LA INFORMACIÓN RECOGIDA SOBRE EL ASESOR “A”.....	156
4.2. CONOCIMIENTO DECLARADO.....	160
4.2.1. METACATEGORÍAS ACCIONES DEL ASESOR.....	162
4.2.2. METACATEGORÍA DE ACTITUDES EN LA INTERACCIÓN.....	167
4.2.3. METACATEGORÍA DE ARGUMENTACIÓN.....	170
4.2.4. METACATEGORÍA DE CONOCIMIENTO CURRICULAR.....	172
4.2.5. METACATEGORÍA DE ESTRATEGIAS QUE UTILIZA EL ASESOR.....	175
4.2.6. METACATEGORÍA DE INFLUENCIAS.....	181
4.2.7. METACATEGORÍA DE LIDERAZGO.....	182
4.2.8. METACATEGORÍA DE PERCEPCIÓN DE SU FUNCIÓN.....	183

4.2.9. CONCLUSIONES DEL CONOCIMIENTO DECLARADO DEL ASESOR A.....	187
4.3. CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN DEL ASESOR “A”.....	190
4.3.1. METACATEGORÍA DE ACCIONES DEL ASESOR.....	192
4.3.2. METACATEGORÍA DE ACTITUDES EN LA INTERACCIÓN.....	194
4.3.3. METACATEGORÍA DE ARGUMENTACIÓN DEL ASESOR.....	196
4.3.4. METACATEGORÍA DE CONOCIMIENTO.....	198
4.3.5. METACATEGORÍA DE ESTRATEGIAS QUE UTILIZA EL ASESOR.....	201
4.3.6. METACATEGORÍA DE INFLUENCIAS.....	206
4.3.7. METACATEGORÍA DE LIDERAZGO.....	208
4.3.8. METACATEGORÍA DE PERCEPCIÓN DE LA FUNCIÓN.....	211
4.3.9. CONCLUSIONES SOBRE EL CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN DEL ASESOR “A”.....	213
4.4. COMPARACIÓN ENTRE EL CONOCIMIENTO DECLARADO Y EN LA ACCIÓN DEL ASESOR “A”.....	215
4.4.1. MATRICES COMPARATIVAS ENTRE EL CONOCIMIENTO DECLARADO Y EL CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN DEL ASESOR “A”.....	216
4.4.2. COMENTARIO A LAS MATRICES.....	218
4.4.3. MAPA DE CONOCIMIENTO DEL ASESOR “A”.....	222
CAPÍTULO V: DESCRIPCIÓN GENERAL DEL ASESOR “B”.....	225
5.1. MATRIZ DE METACATEGORÍAS Y CATEGORÍAS PRESENTES EN LA INFORMACIÓN RECOGIDA SOBRE EL ASESOR “B”.....	226
5.2. CONOCIMIENTO DECLARADO DEL ASESOR “B”.....	228
5.2.1. MATRICES DE FRECUENCIAS DE METACATEGORÍAS Y CATEGORÍAS EN LA INFORMACIÓN RECOGIDA SOBRE CONOCIMIENTO DECLARADO DEL ASESOR “B”.....	228
5.2.2. METACATEGORÍA DE ACCIONES DEL ASESOR.....	231
5.2.3. METACATEGORÍA DE ACTITUDES EN LA INTERACCIÓN.....	238
5.2.4. METACATEGORÍA DE ARGUMENTACIÓN.....	242
5.2.5. METACATEGORÍA CONOCIMIENTO CURRICULAR.....	246
5.2.6. METACATEGORÍA DE ESTRATEGIAS QUE UTILIZA EL ASESOR.....	249
5.2.7. METACATEGORÍA DE INFLUENCIAS.....	253
5.2.8. METACATEGORÍA DE LIDERAZGO.....	257
5.2.9. METACATEGORÍA DE PERCEPCIÓN DE SU FUNCIÓN.....	259
5.2.10. CONCLUSIONES SOBRE EL CONOCIMIENTO DECLARADO DEL ASESOR “B”.....	260
5.3. CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN ASESOR “B”.....	262
5.3.1. MATRICES DE FRECUENCIAS DE METACATEGORÍAS Y CATEGORÍAS EN LA INFORMACIÓN RECOGIDA SOBRE CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN DEL ASESOR “B”.....	262
5.3.2. METACATEGORÍA DE ACCIONES DEL ASESOR.....	264
5.3.3. METACATEGORÍA DE ACTITUDES EN LA INTERACCIÓN.....	268
5.3.4. METACATEGORÍA DE ARGUMENTACIÓN DEL ASESOR.....	272
5.3.5. METACATEGORÍA CONOCIMIENTO CURRICULAR.....	278
5.3.6. METACATEGORÍA DE ESTRATEGIAS QUE UTILIZA EL ASESOR.....	281
5.3.7. METACATEGORÍA DE INFLUENCIAS.....	293
5.3.8.- METACATEGORÍA DE LIDERAZGO.....	294
5.3.9. METACATEGORÍA DE PERCEPCIÓN DE SU FUNCIÓN.....	299
5.3.10. CONCLUSIONES SOBRE EL CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN DEL ASESOR “B”.....	301
5.3.11. MAPA DE CONOCIMIENTO DEL ASESOR “B”.....	304
5.4. COMPARACIÓN ENTRE EL CONOCIMIENTO DECLARADO Y EN LA ACCIÓN DEL ASESOR “B”.....	306
5.4.1. MATRICES COMPARATIVAS ENTRE EL CONOCIMIENTO DECLARADO Y EL CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN DEL ASESOR “B”.....	306
5.4.2. COMENTARIO A LAS MATRICES.....	308
CAPÍTULO VI: COMPARACIÓN ENTRE EL CONOCIMIENTO DECLARADO DEL ASESOR “A” Y EL ASESOR “B”.....	313
6.1. MATRICES COMPARATIVAS DEL CONOCIMIENTO DECLARADO DEL ASESOR A Y EL ASESOR B.....	313
6.2. COMENTARIO A LAS MATRICES.....	316
CAPÍTULO VII: COMPARACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN ENTRE EL ASESOR “A” Y EL ASESOR “B”.....	333

7.1. MATRICES COMPARATIVAS DEL CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN DEL ASESOR A Y EL ASESOR B.....	327
7.2. COMENTARIO A LAS MATRICES.....	330
CAPÍTULO VIII: MATRICES COMPARATIVAS ENTRE EL CONOCIMIENTO DECLARADO DE LOS DOS ASESORES Y EL MANIFESTADO EN LAS SESIONES GENERALES DE ASESORES.....	337
8.1. ASPECTOS COMUNES DEL CONOCIMIENTO DECLARADO EN LAS SESIONES GENERALES DE ASESORES.....	339
CAPÍTULO IX: RELACIÓN ENTRE EL CONOCIMIENTO DECLARADO Y EN LA ACCIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL ASESOR Y COMPETENFCIAS D EL PROYECTO TUNING.....	345
CAPÍTULO X: CONCLUSIONES RESULTANTES DEL ESTUDIO DEL CONOCIMIENTO DE LOS ASESORES DURANTE EL DESARROLLO DE SUS FUNCIONES QUE CONTRIBUYE A SU DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL	353
CAPÍTULO XI: IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	357
BIBLIOGRAFIA	361

GRÁFICOS Y TABLAS

Gráfico 1, descripción del modelo de investigación (Página 37).

Tabla 1. Relación entre el tipo de conocimiento y competencia general. Proyecto Tuning (2006) y Anne Reynolds (1990) (Página 31).

Tabla 2. Investigación sobre el pensamiento del profesor, años 70-80, tomado de Villar, (1988) (Página 40).

Tabla 3. Perspectiva geográfica de las competencias, Boon y Van der Klink (2002) (Página 52).

Tabla 4. Perspectiva psicológica de las competencias, Boon y Van der Klink (2002) (Página 52).

Tabla 5. Tipos de competencias del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (Salas, 2007) (Página 57).

Tabla 6. Tipos de competencias según La International Public Management Association for Human Resources (Página 60).

Tabla 7. Resumen del Certificado IV en Formación y Evaluación: Grupos y Competencias (Competencies (National Training Information Service). Robertson, Lan, (2008) (Página 87).

Tabla 8. Los roles y funciones de los agentes externos en los países desarrollados: (Tajik, Mir Afzal, 2008) (Página 106)

Tabla 9. Relaciones y diferencias entre reforma, cambio innovación y mejora. Bolívar (1999b) (Página 113).

Tabla 10. Relación entre el conocimiento declarado y en la acción con las competencias del asesor y competencias del Proyecto Tuning (Página 348).

FIGURAS

Figura 1. Mapa conceptual que recoge el proceso de estudio realizado sobre el conocimiento de los dos asesores de formación y el desarrollo de sus competencias en esta investigación (Página 141).

Figura 2. Mapa de conocimiento del asesor A (Página 222).

Figura 3. Mapa de conocimiento del asesor B (Página 304).

MATRICES DE FRECUENCIA DE METACATEGORÍAS Y CATEGORÍAS EN EL CONOCIMIENTO DEL ASESOR

Matriz 1. Matrices de metacategorías de acciones y actitudes en la interacción del asesor A (Página 156).

Matriz 2. Matrices de metacategorías de argumentación y conocimiento curricular del asesor A (Página 157).

Matriz 3. Matrices de metacategorías de estrategias que utiliza el asesor e influencias del asesor A (Página 158).

Matriz 4. Matrices de metacategorías de liderazgo y percepción de la función del asesor A (Página 159).

Matriz 5. Matriz de metacategorías de acciones del asesor en el conocimiento declarado del asesor A (Página 160).

Matriz 6. Matriz de metacategorías de actitudes en la interacción en el conocimiento declarado del asesor A (Página 160).

Matriz 7. Matriz de metacategoría de argumentación del asesor en el conocimiento declarado del asesor A (Página 160).

Matriz 8. Matriz de metacategoría de conocimiento curricular en el conocimiento declarado del asesor A (Página 161).

Matriz 9. Matriz de metacategoría de estrategias que utiliza el asesor en el conocimiento declarado del asesor A (Página 161).

Matriz 10. Matriz de metacategoría de influencias en el conocimiento declarado del asesor A (Página 161).

Matriz 11. Matriz de metacategoría de liderazgo en el conocimiento declarado del asesor A (Página 162).

Matriz 12. Matriz de metacategoría de percepción de su función en el conocimiento declarado del asesor A (Página 162).

Matriz 13. Matriz de metacategoría de acciones del asesor en el conocimiento en la acción del asesor A (Página 190).

Matriz 14. Matriz de metacategoría de actitudes en la interacción en el conocimiento en la acción del asesor A (Página 190).

Matriz 15. Matriz de metacategoría de argumentación del asesor en el conocimiento en la acción del asesor A (Página 190).

Matriz 16. Matriz de metacategoría de conocimiento curricular en el conocimiento en la acción del asesor A (Página 191).

Matriz 17. Matriz de metacategoría de estrategias que utiliza el asesor en el conocimiento en la acción del asesor A (Página 191).

Matriz 18. Matriz de metacategoría de influencias en el conocimiento en la acción del asesor A (Página 191).

Matriz 19. Matriz de metacategoría de liderazgo en el conocimiento en la acción del asesor A (Página 192).

Matriz 20. Matriz de metacategoría de percepción de su función en el conocimiento en la acción del asesor A (Página 192).

Matriz 21. Matriz comparativa de la metacategoría de acciones del asesor entre el conocimiento declarado y el conocimiento en la acción del asesor A (Página 216).

Matriz 22. Matriz comparativa de la metacategoría de actitudes en la interacción entre el conocimiento declarado y el conocimiento en la acción del asesor A (Página 216).

Matriz 23. Matriz comparativa de la metacategoría de argumentación del asesor entre el conocimiento declarado y el conocimiento en la acción del asesor A (Página 216).

Matriz 24. Matriz comparativa de la metacategoría de conocimiento curricular entre el conocimiento declarado y el conocimiento en la acción del asesor A (Página 217).

Matriz 25. Matriz comparativa de la metacategoría de estrategias que utiliza el asesor entre el conocimiento declarado y el conocimiento en la acción del asesor A (Página 217).

Matriz 26. Matriz comparativa de la metacategoría de influencias entre el conocimiento declarado y el conocimiento en la acción del asesor A (Página 218).

Matriz 27. Matriz comparativa de la metacategoría de liderazgo entre el conocimiento declarado y el conocimiento en la acción del asesor A (Página 218).

Matriz 28. Matriz comparativa de la metacategoría de percepción de su función entre el conocimiento declarado y el conocimiento en la acción del asesor A (Página 218).

Matriz 29. Matriz de metacategorías y categorías presentes en la información recogida sobre el asesor B (Página 228).

Matriz 30. Matriz de metacategoría de acciones del asesor en el conocimiento declarado del asesor B (Página 228).

Matriz 31. Matriz de metacategoría de actitudes en la interacción en el conocimiento declarado del asesor B (Página 229).

Matriz 32. Matriz de metacategoría de argumentación del asesor en el conocimiento declarado del asesor B (Página 229).

Matriz 33. Matriz de metacategoría de conocimiento curricular en el conocimiento declarado del asesor B (Página 229).

Matriz 34. Matriz de metacategoría de estrategias que utiliza el asesor en el conocimiento declarado del asesor B (Página 230).

Matriz 35. Matriz de metacategoría de influencias en el conocimiento declarado del asesor B (Página 230).

Matriz 36. Matriz de metacategoría de liderazgo en el conocimiento declarado del asesor B (Página 230).

Matriz 37. Matriz de metacategoría de percepción de su función en el conocimiento declarado del asesor B (Página 230).

Matriz 38. Matriz de metacategoría de acciones del asesor en el conocimiento en la acción del asesor B (Página 262).

Matriz 39. Matriz de metacategoría de actitudes en la interacción del asesor en el conocimiento en la acción del asesor B (Página 262).

Matriz 40. Matriz de metacategoría de argumentación del asesor en el conocimiento en la acción del asesor B (Página 262).

Matriz 41. Matriz de metacategoría de conocimiento curricular en el conocimiento en la acción del asesor B (Página 263).

Matriz 42. Matriz de metacategoría de estrategias que utiliza el asesor en el conocimiento en la acción del asesor B (Página 263).

Matriz 43. Matriz de metacategoría de influencias en el conocimiento en la acción del asesor B (Página 263).

Matriz 44. Matriz de metacategoría de liderazgo en el conocimiento en la acción del asesor B (Página 264).

Matriz 45. Matriz de metacategoría de percepción de su función en el conocimiento en la acción del asesor B (Página 264).

Matriz 46. Matriz comparativa de la metacategoría de acciones del asesor entre el conocimiento declarado y el conocimiento en la acción del asesor B (Página 306).

Matriz 47. Matriz comparativa de la metacategoría de actitudes en la interacción entre el conocimiento declarado y el conocimiento en la acción del asesor B (Página 306).

Matriz 48. Matriz comparativa de la metacategoría de argumentación del asesor entre el conocimiento declarado y el conocimiento en la acción del asesor B (Página 306).

Matriz 49. Matriz comparativa de la metacategoría de conocimiento curricular entre el conocimiento declarado y el conocimiento en la acción del asesor B (Página 307).

Matriz 50. Matriz comparativa de la metacategoría de estrategias que utiliza el asesor entre el conocimiento declarado y el conocimiento en la acción del asesor B (Página 307).

Matriz 51. Matriz comparativa de la metacategoría de influencias entre el conocimiento declarado y el conocimiento en la acción del asesor B (Página 308).

Matriz 52. Matriz comparativa de la metacategoría de liderazgo entre el conocimiento declarado y el conocimiento en la acción del asesor B (Página 308).

Matriz 53. Matriz comparativa de la metacategoría de percepción de su función entre el conocimiento declarado y el conocimiento en la acción del asesor B (Página 308).

Matriz 54. Matriz comparativa del conocimiento declarado entre los asesores A y B en la metacategoría de acciones del asesor (Página 313).

Matriz 55. Matriz comparativa del conocimiento declarado entre los asesores A y B en la metacategoría de actitudes en la interacción (Página 313).

Matriz 56. Matriz comparativa del conocimiento declarado entre los asesores A y B en la metacategoría de argumentación del asesor (Página 314).

Matriz 57. Matriz comparativa del conocimiento declarado entre los asesores A y B en la metacategoría de conocimiento curricular (Página 314).

Matriz 58. Matriz comparativa del conocimiento declarado entre los asesores A y B en la metacategoría de estrategias que utiliza el asesor (Página 315).

Matriz 59. Matriz comparativa del conocimiento declarado acción entre los asesores A y B en la metacategoría de influencias (Página 315).

Matriz 60. Matriz comparativa del conocimiento declarado entre los asesores A y B en la metacategoría de liderazgo (Página 315).

Matriz 61. Matriz comparativa del conocimiento declarado entre los asesores A y B en la metacategoría de percepción de su función (Página 316).

Matriz 62. Matriz comparativa del conocimiento en la acción entre los asesores A y B en la metacategoría de acciones del asesor (Página 327).

Matriz 63. Matriz comparativa del conocimiento en la acción entre los asesores A y B en la metacategoría de actitudes en la interacción (Página 327).

Matriz 64. Matriz comparativa del conocimiento en la acción entre los asesores A y B en la metacategoría de argumentación del asesor (Página 327).

Matriz 65. Matriz comparativa del conocimiento en la acción entre los asesores A y B en la metacategoría de conocimiento curricular (Página 328).

Matriz 66. Matriz comparativa del conocimiento en la acción entre los asesores A y B en la metacategoría de estrategias que utiliza el asesor (Página 329).

Matriz 67. Matriz comparativa del conocimiento en la acción entre los asesores A y B en la metacategoría de influencias (Página 329).

Matriz 68. Matriz comparativa del conocimiento en la acción entre los asesores A y B en la metacategoría de influencias (Página 329).

Matriz 69. Matriz comparativa del conocimiento en la acción entre los asesores A y B en la metacategoría percepción de su función (Página 329).

Matriz 70. Matriz comparativa entre el conocimiento declarado de los dos asesores y el manifestado en las sesiones generales de asesores en la metacategoría de acciones del asesor (Página 337).

Matriz 71. Matriz comparativa entre el conocimiento declarado de los dos asesores y el manifestado en las sesiones generales de asesores en la metacategoría de actitudes en la interacción (Página 337).

Matriz 72. Matriz comparativa entre el conocimiento declarado de los dos asesores y el manifestado en las sesiones generales de asesores en la metacategoría de argumentación del asesor (Página 337).

Matriz 73. Matriz comparativa entre el conocimiento declarado de los dos asesores y el manifestado en las sesiones generales de asesores en la metacategoría de conocimiento curricular (Página 338).

Matriz 74. Matriz comparativa entre el conocimiento declarado de los dos asesores y el manifestado en las sesiones generales de asesores en la metacategoría de estrategias que utiliza (Página 338).

Matriz 75. Matriz comparativa entre el conocimiento declarado de los dos asesores y el manifestado en las sesiones generales de asesores en la metacategoría de influencias (Página 339).

Matriz 76. Matriz comparativa entre el conocimiento declarado de los dos asesores y el manifestado en las sesiones generales de asesores en la metacategoría de liderazgo (Página 339).

Matriz 77. Matriz comparativa entre el conocimiento declarado de los dos asesores y el manifestado en las sesiones generales de asesores en la percepción de su función (Página 339).

PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

- 1.1 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN
- 1.2. IMPORTANCIA TEÓRICA DE ESTA INVESTIGACIÓN
- 1.3. PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN
- 1.4. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.
- 1.5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN
- 1.6. HIPÓTESIS GENERAL
- 1.7. MODELO DE INVESTIGACIÓN. (Gráfico 1)

CAPÍTULO II: SUPUESTOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN.

- 2.1. REVISIÓN HISTÓRICA SOBRE EL CONOCIMIENTO DE LOS PROFESORES
- 2.2. COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL ASESOR DE FORMACIÓN
 - 2.2.A . LA DEFINICIÓN DE COMPETENCIA
 - 2.2.B. TIPOS DE COMPETENCIAS
 - 2.2.C. COMPETENCIAS DEL ASESOR DE FORMACIÓN
- 2.3. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA
- 2.4. EL ASESOR DE FORMACIÓN
- 2.5. EL ASESOR DE FORMACIÓN EN EL MARCO DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA Y LA MEJORA ESCOLAR.

PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

1.1 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

La elección de este tema de investigación para esta tesis doctoral se basa en la importancia y vigencia de la función asesora a profesores en nuestro sistema educativo, y si bien, existen diferentes colectivos que ejercen este asesoramiento, tales como los EOE o la Inspección Educativa, nos centramos en el asesor de formación permanente del profesorado al observar que la Administración educativa les considerara una de las piezas fundamentales de la formación del profesorado y de la innovación educativa en los centros educativos, además de que es una figura con un rol clave en la formación del profesorado.

Domingo (2003) afirma que “el asesoramiento se encuentra en una encrucijada de caminos, en un territorio propicio a la controversia y al debate, pero por ello mismo, estimulante, dinámico y con gran potencialidad de desarrollo”.

Murillo P. (2005) se hace eco de la complejidad del asesoramiento en educación, de sus alternativas y campos de influencia, de manera que su actividad y desarrollo adopta formas que no son uniformes ni estables, ocurriendo lo mismo con su conceptualización, funciones y modelos. Esta figura se mantiene en continua evolución, cambio y desarrollo, tanto desde la regulación de su estructura de apoyo como de las funciones administrativas, lo cual se produce para adaptarse a las distintas necesidades que presentan los centros a partir de las reformas e innovaciones que se dan en nuestro sistema educativo, pues en los últimos años y en los venideros, el cambio ha sido y parece que será la característica determinante en él, así los asesores de los CEP, desde la formación del profesorado, serán una figura a considerar, puesto que como afirma Escudero (2001) “La mejora de la educación merece ser considerada como un punto de referencia y destino del apoyo o asesoramiento pedagógico... Así, al igual que en el pensamiento y práctica docente, tiene que incluir necesariamente sus contribuciones a los procesos de construcción de conocimientos y capacidades de los alumnos, el modo de entender y realizar el asesoramiento ha de asociarse a la mejora de la educación; el modo en que la entendamos y las decisiones, condiciones y contribuciones que estimemos relevantes y oportunos para que pueda ocurrir serían, desde este punto de vista, algo así como un marco de orientación y referencia para el sentido y aportaciones del asesoramiento, e incluso un criterio para valorar y validar su razón de ser y sus posibles contribuciones”.

Teixidó (2005) considera, en esta línea, que el asesoramiento a centros es también formación permanente del profesorado en las teorías del cambio y la innovación curricular (Fullan 1982) y el trabajo colaborativo mediante el cual el

profesorado se ha de implicar y colaborar en un proyecto que trata de dar respuesta a un problema que se plantea en el centro.

Junto a ello, hemos de considerar que los planteamientos más actuales sobre el desarrollo del cambio conceden una gran importancia al papel del agente de apoyo externo en su ocurrencia. Pues, como afirma Harris A. (2001) para poder crear los cambios necesarios tanto estructurales como culturales en los centros para llevar a cabo el cambio los agentes externos proporcionan el apoyo necesario. Destacando que el papel del agente externo es preparar y organizar el centro para el cambio y la mejora, asistiendo al centro en el establecimiento del ritmo adecuado para el cambio y en la identificación de las posibles barreras propias del centro.

Tanto la teoría del cambio educativo como la consideración del centro como la unidad de cambio han configurado la figura del asesor, apareciendo sucesivamente las referencias a los asesores de disciplinas, coordinadores de programas, formadores, supervisores, agentes de cambio, etc. (Lieberman, 1988). Bolívar (2001) afirma que “ El papel y funciones de los agentes de apoyo externo e interno, dirigidas al centro como organización y al desarrollo profesional en colaboración del profesorado, han sido dependientes, en su conceptualización y puesta en práctica, principalmente del movimiento de “Mejora de la Escuela de los ochenta, particularmente en lo que fue el Proyecto Internacional de Mejora de la Escuela (I.S.I.P.), con estrategias como la revisión Basada en la Escuela (RBE).”

Para los nuevos desafíos, nos dice Murillo P. (2005), sería necesaria la ayuda externa para que el centro, sus estructuras y profesorado encuentren desde su interior la solución a sus problemas. Lo cual no significa que se tenga que depender permanentemente del asesoramiento externo. La formación en contextos de reforma educativa supone un conjunto de procesos y actividades que tienen la finalidad de capacitar para el cambio, el preparar al profesorado para que pueda encarar con ciertas garantías los nuevos planteamientos y prácticas escolares. Por ello es necesario reflexionar sobre la mejora de la calidad educativa desde la perspectiva de los procesos de formación del profesorado, pues de este modo, tendremos la oportunidad de resaltar algunos aspectos que nos parece necesario considerar para entender y reflexionar sobre determinadas intervenciones y agentes en el proceso de formación para proponer, al mismo tiempo, algunas sugerencias.

Esto lo pretendemos, sin dejar de reconocer que desde que surge en nuestra Comunidad Autónoma esta figura del asesor en los CEP y la implantación progresiva de la LOGSE, LOCE y LOE se han intensificado los estudios sobre este campo, por lo que, aunque hay un importante camino recorrido, consideramos que aún hemos de avanzar y, por tanto, resulta necesario profundizar en la peculiaridad de esta práctica. Así Murillo P. (1997) afirma, en este sentido, que “ No obstante, y al mismo tiempo, también hemos de reconocer la escasa tradición investigadora sobre el tema, su indefinición y la descoordinación entre las actuaciones de los distintos agentes dedicados a dichas tareas. Por otro lado, hemos de reconocer que la labor de asesoramiento en la enseñanza sigue funcionando a partir de esquemas que se suelen tomar de

otros ámbitos profesionales, y que sólo a base de pequeños pasos se encamina hacia la búsqueda de una entidad propia que pueda contribuir significativamente a la consecución de mejoras escolares, dado que incluso en su vertiente más pedagógica se configura el amparo de tres campos de actuación difíciles de delimitar: la supervisión educativa, la formación permanente del profesorado y la innovación educativa”.

Aún recientemente, de acuerdo con el el Informe del Grupo de Trabajo del Parlamento de Andalucía, relativo a la formación del profesorado de Andalucía del 27 de junio de 2011, en su recomendaciones 81,83,84 y 86, respectivamente aconsejan: - “Redefinirle papel de los Centros del Profesorado y la función asesora en el contexto educativo actual y centrado en las necesidades reales del profesorado y de los centros. – Establecer los perfiles de las personas que han de ocupar las asesorías de las personas que han de ocupar las asesorías de los Centros del Profesorado. – Determinar los ámbitos de actuación de las asesorías de formación. – Fijar actividades de formación dirigidas a las personas que ocupen las asesorías de los Centros del Profesorado.” Consideramos que nuestro trabajo pueden aportar información importante para el debate sobre estos aspectos.

Una prueba más de la importancia y actualidad de este tema lo ponen de manifiesto las manifestaciones de Rodríguez Romero (2001): “Hace ya algunos años sostenía que el asesoramiento era una labor profesional a la búsqueda de su propia identidad (Rodríguez Romero, 1992). Esta afirmación podía hacernos pensar que su consolidación en el campo de la educación era una cuestión de tiempo y que tras más años de experiencia, tanto desde la reflexión teórica como desde la acción, podría establecerse con bastante precisión los límites de su personalidad. Pero, ahora, contando con la perspectiva de dicha experiencia, me atrevo a retomar la mencionada apreciación para advertir que es la propia identidad del asesoramiento la que ha resultado ser problemática y controvertida”. Afzal (2008) considera que gran parte de la literatura sobre el papel de los agentes de cambio en educación en los países desarrollados consiste en argumentos filosóficos y conceptuales sobre sus roles, destrezas y trato personal. Pero que, sin embargo, ha crecido el interés por estudios empíricos sobre el rol de los agentes externos en los centros y las formas en que estos agentes llevan a cabo los cambios en los centros. De ahí el interés en nuestra investigación por el conocimiento en la acción y las competencias del asesor de formación.

El agente, a través del cual es canalizada la formación del profesorado y el apoyo al mismo, puede adquirir muchas formas y ejercerse de distintas maneras a lo largo del proceso de ayuda o asistencia a actividades de mejora de la calidad de la educación desde el desarrollo profesional del profesorado a partir del apoyo externo. La amplitud de este concepto permite dar cuenta de la variedad de modelos, estrategias, roles y funciones alternativas existentes, cuyo impacto merece ser analizado y valorado (Fernández Cruz, 2006b; Fernández Cruz y Gijón, 2009).

El apoyo o asesoramiento a los centros y los profesores es un fenómeno relativamente novedoso en la escena educativa, pero progresivamente se ha ido construyendo una cantidad importante de investigación sobre el tema, a la que hay que añadir los sucesivos cambios que los agentes que desarrollan esta labor

han ido sufriendo desde su nacimiento hasta ahora y el número de de instituciones, grupos y agentes que actualmente desempeñan de un modo u otro potenciales funciones de apoyo tanto interno como externo. El asesoramiento, siguiendo a Moreno (1999) surge ante la propia evaluación del sistema educativo, donde se produce una diversificación de las instituciones y estructuras, así como una división de responsabilidades y diversificación curricular en marcos de reforma y cambio educativo.

El agente de apoyo interno, de manera general, podría ser definido como aquel profesor que realiza en su centro tareas relacionadas con la mejora de la educación en el mismo. Y el agente de apoyo externo, en general, como aquella figura que, sin estar ligada administrativamente a la estructura interna de un centro educativo, presta algún tipo de asistencia o ayuda a actividades de mejora del mismo. Puede tratarse de un individuo que facilita puntualmente apoyo a grupos de profesores de diferentes centros, de un mismo centro o a centros completos. Por lo común, estas figuras actúan bajo la denominación de “asesores” “orientadores” “consultores” “expertos” en programas formativos que suponen grupos de trabajo, cursos, formación en centros, cuya actuación se circunscribe a un número determinado de centros, grupos de trabajo y cursos.

Entre los sistemas de apoyo externo, podríamos considerar, por una parte, sistemas que están básicamente configurados para asegurar la uniformidad en la implantación de una determinada política educativa, propios de sistemas educativos centralizados que ejercen un control directo sobre los aspectos escolares fundamentales. Pero, por otra parte, habría también sistemas que se configuran para facilitar las distintas respuestas que los centros pueden ofrecer para responder a demandas externas o para procurar el éxito de iniciativas de mejora surgidas en los propios centros, lo cual se identificaría más con sistemas educativos descentralizados, donde quien controla las decisiones claves sobre esos aspectos principales de los centros son las propias escuelas.

El apoyo lo realizan, por tanto, grupos de profesionales que formalmente constituyen servicios de apoyo con una denominación propia y con una normativa que los regula dentro de la estructura de un sistema educativo. Estamos, entonces, ante lo que genéricamente se denomina “sistemas de apoyo externo”, tal es el caso de los Centros de Profesores con sus Asesores de formación y los diferentes equipos psicopedagógicos existentes a nivel local, provincial, regional y nacional. Aquí, la dispensa del apoyo, orientación y asesoramiento por parte de cada uno de los sistemas de apoyo externo y sus respectivas unidades se prolonga en el tiempo, varía en función del perfil de sus componentes y se trabaja con un conjunto más o menos amplio de profesores y centros escolares, atendiendo a diversos criterios, como la división administrativa de zonas o adscripción a centros determinados. En el anexo II de la Orden de 9 de junio de 2003, por la que se aprueba el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, en su punto 6.1 se refleja entre las líneas de actuación para estimular el desarrollo profesional el “asesoramiento directo, entendido como un proceso de orientación y acompañamiento crítico, facilitado por los Centros de Profesorado”.

Aunque en la realidad, los sistemas de apoyo externo suelen presentar estructuras mixtas y organización diversa, podemos considerar la existencia de instancias administrativas que prefieren consolidar amplias redes que integran, coordinan y concentran una pluralidad de sistemas de apoyo externo, asumiéndose que el apoyo que debe de dispensarse a un centro escolar será de mayor calidad y eficacia si es sistemático y organizado que si es arbitrario y descoordinado (Fernández Cruz, 2006b). Pero también hay quien valora la utilidad o eficacia real de los sistemas de apoyo externo en función de su capacidad para que el apoyo se adecue y se adapte a las demandas, necesidades y contextos particulares de los demandantes. De acuerdo con el tiempo y la relación que establece el asesor con el centro podemos hablar de un apoyo incidental, cuando interviene para ayudar a resolver un problema determinado y puntual en el centro; temporal cuando su intervención dura lo que dure un programa determinado y semipermanente, cuando es parte del centro escolar. Del mismo modo, en lo que se refiere a su ubicación respecto al centro hablamos de agente de apoyo interno o externo. En nuestra investigación se mezclaría el asesor temporal e incidental, pero desde una ubicación de apoyo externo al ser asesores de CEP.

La red de apoyo por la que se ha optado en nuestra comunidad autónoma andaluza fue, en un principio, y aún perdura, para ayudar a los profesores en su tarea de llevar a la práctica los distintos niveles de concreción curricular, los distintos documentos de planificación prescriptivos en los centros educativos y los procesos de reforma e innovación establecidos por la Administración Educativa y requeridos por el centro. Esta red implica la coordinación de tres sistemas de apoyo con funciones y normativas diferentes pero complementarias: departamentos de orientación, equipos psicopedagógicos, Inspección Educativa y asesores de CEP. Con respecto a este último sistema de apoyo, en el anexo II de la Orden de 3 de junio de 2003, por la que se aprueba el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, en su punto 6.2 al referirse a las medidas para profundizar en las funciones de los Centros de Profesorado, se afirma que “han de integrar creativamente las iniciativas institucionales, las demandas concretas del profesorado y las necesidades de la zona, de forma diversificada y próxima a la práctica docente.” Pues, “La función asesora deberá descargarse de tareas burocráticas para hacer posible una mayor presencia de asesores y asesoras en los centros, ya que su tarea prioritaria es apoyar el Plan de formación de los centros, animar los proyectos y facilitar recursos, siempre, a través del intercambio y la reflexión entre iguales”.

La concepción del asesoramiento a centros escolares y profesorado se contempla como un recurso de cambio y mejora escolar en sentido amplio en los sistemas educativos de nuestro entorno más inmediato y representa un marco de referencia importante y significativo para reflexionar sobre cómo actúan y piensan en el desarrollo de su trabajo y por qué lo hacen de esa forma los agentes que lo realizan, para extraer las implicaciones correspondientes, con objeto de contribuir a su mejor conocimiento y por tanto a la mejora de los mismos, a lo que intentamos contribuir con nuestro trabajo. Escudero y Moreno (1992) afirman que “El desarrollo y la innovación del currículum escolar parece ser el campo de actuación al que los servicios de apoyo dedican más tiempo y esfuerzo”. Esto se cumple hasta tal punto que Bolívar (1999a) plantea que el

asesoramiento curricular sería equivalente al asesoramiento educativo. El Plan Andaluz de Formación mencionado nos dice, en este sentido, que “Por tanto los asesores y asesoras, deberán centrar una parte importante de su actividad en la atención al desarrollo profesional de colectivos de innovación, experimentación, mejora, grupos de trabajo, o cualquier otra iniciativa de formación que pudiera desarrollarse.”

Se pretende contribuir al desarrollo de una teoría comprensiva sobre el asesoramiento a los centros educativos, a los profesores y el rol de los agentes que lo llevan a cabo en procesos de mejora escolar, utilización de conocimiento y el desarrollo de competencias, tratando de ver hasta qué punto se puede superar la visión que percibe a estos agentes como sujetos que buscan la introducción de ideas y planteamientos conducentes a tomar decisiones y aplicar planes en los que se implican sólo cuando los profesores requieren información para la puesta en marcha de programas innovadores inducidos externamente o cuando el trabajo con los alumnos crea problemas al profesorado y éste reclama su asistencia al suponerse no suficientemente capacitado. Una visión del asesor como agente que trabaja sobre la escuela, en lugar de trabajar con ella desde lo que ésta necesita para cambiar y desarrollarse, superando los planteamientos iniciales del asesor por los cuales centraba su trabajo en el desarrollo curricular procurando la exposición de conocimientos, la propuesta de cambios, pero a su vez, para controlar el que esos cambios, considerados necesarios por la propia administración educativa, coincidieran con lo planificado, tratando de relacionar planificación, expectativas y realidad en el centro. Este planteamiento ha ido evolucionando en la línea del enfoque de desarrollo en el que el asesor se preocupa de que el centro adapte el currículum a su realidad a través de la puesta en marcha de distintas innovaciones, tratando de facilitar los recursos y los conocimientos correspondientes.

Los asesores de formación permanente del profesorado, en ocasiones, trabajan desde definiciones rígidas o reglamentistas de sus funciones, sin el uso de modelos de actuación fundamentados y con deficiencias o ausencias en las iniciativas de formación que se destinan a ellos, lo cual se produce tanto antes como durante el tiempo en que permanecen como asesores, además del enfrentamiento a dilemas difíciles de resolver que surgen durante el desempeño de sus funciones.

Esto contribuye, cuando se produce, necesariamente a una tendencia evasiva hacia niveles bajos de desempeño, pues se producen contradicciones entre lo que los agentes externos tratan y consideran adecuado para trabajar con el profesorado, además de los centros, junto con los intereses y expectativas de éstos. Por ello, queremos contribuir, desde esta investigación a facilitar la reflexión sobre cómo pueden desarrollar mejor su intervención los asesores para que a través de su apoyo se faciliten las condiciones idóneas para que las escuelas se desarrollen de un modo global y autónomo y los profesores mejoren su práctica educativa.

En esta investigación recogemos y presentamos datos que muestran cómo trabajan los asesores y qué conocimiento requieren y utilizan mientras lo hacen, qué creen ellos que han de conocer y cual es el que realmente les es útil y por

tanto ponen en práctica en sus acciones con los profesores, desarrollando, de esta forma, determinadas competencias, lo que nos permite determinar cuáles han de ser consideradas tanto desde el punto de vista de la selección como de la formación de asesores.

Los estudios del cambio educativo se han preocupado de los procesos, la gente, las políticas, las prácticas y las políticas del cambio educativo, lo que ha contribuido a incrementar el conocimiento sobre el mismo. Esta investigación se centra en los facilitadores del cambio, aquellas personas que influyen y asisten a los profesores durante los procesos de implementación de las innovaciones en las escuelas. Se ha aprendido mucho sobre la facilitación del cambio basado en la escuela y los papeles de los diferentes actores en el proceso. Sin embargo, cómo aprenden el papel de facilitador del cambio y el tipo de conocimiento que consideran útil, el tipo de competencias que desarrollan y ponen en práctica en su trabajo merece ser considerado.

El preguntarnos sobre el tipo de conocimiento declarativo y en la acción del asesor que nos podría interesar desde la perspectiva de su desarrollo profesional puede llevarnos a tener en cuenta el conocimiento al que un profesor ha sido sometido. Esta formación ha reposado en tres ámbitos: **científico**, esto es, sobre la materia que ha de enseñar; el asesor lo hace sobre aquellos contenidos y aspectos en los cuales ha de asesorar; **un conocimiento pedagógico**, en el que el profesor ha adquirido conocimiento sobre la enseñanza, los descubrimientos de la investigación y las teorías educativas, pero en el caso del asesor esto se complementa sobre la formación del profesorado en lo referente tanto a las teorías existentes como las diferentes investigaciones; y por último **un componente clínico**, a través del cual se entiende que empieza a dominar el oficio de la enseñanza en el caso del profesor, y el asesoramiento en el caso del asesor.

La base de conocimiento para Shulman (1987) incluye conocimiento del contenido, conocimiento didáctico general, conocimiento del currículum, materiales y programas, conocimiento didáctico del contenido, conocimiento de los aprendices y de sus características; conocimiento de los contextos educativos y conocimiento de los fines, propósitos y valores educativos. Estos mismos conocimientos se darán en el asesor con referentes distintos a los del profesor.

En De Vicente (1994) siguiendo a varios autores presenta una síntesis de tipos de conocimiento, mencionando que Anne Reynolds (1990) ha presentado el fondo y la forma de los dominios del conocimiento del profesor. En cuanto al fondo, la autora ha derivado de la literatura de investigación (Bird, 1987; Pecheone, 1988; Shulman, 1987; Shulman y Sykes, 1986; Wise y Darling-Hammond, 1987) nueve áreas de conocimiento que los profesores extraen de sus experiencias personales como estudiantes, de los programas de formación inicial, de su experiencia de enseñanza – tanto formal como informal – y de la vida en general; a ellos añadiríamos nosotros también la que extraen los programas de desarrollo profesional en los que intervienen. Son nueve dominios que poseen características idiosincrásicas, pero que también se encuentran relacionados entre sí. Estos dominios son:

- 1.- Conocimiento de la pedagogía, compuesto por las teorías de la enseñanza, las técnicas, las habilidades de ejecución, la estructura de la lección, la planificación de la lección, las estrategias instructivas interactivas, las técnicas de evaluación y las técnicas de gestión de clase.
- 2.- Conocimiento de los estudiantes, en el que incluye el desarrollo humano, las teorías del aprendizaje, y los estudiantes con necesidades especiales.
- 3.- Conocimiento del currículo, que comprende cuestiones relacionadas con los fines de la educación, cuestiones referidas a la definición del currículo, planificación del currículo y evaluación del programa instructivo.
- 4.- Conocimiento del contexto, que abarca la comprensión por parte de los profesores de las influencias sociales, culturales y ambientales sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, las culturas de la clase y de la escuela, la relación del sistema educativo con la sociedad y las influencias sociales y culturales de la escuela sobre la sociedad.
- 5.- Conocimiento del contenido, es decir, lo que los profesores conocen sobre la materia que enseñan y cómo lo conocen; hechos, términos y conceptos y las relaciones entre ellos; metodologías utilizadas para la investigación en la disciplina relaciones entre conceptos y teorías; cómo juzgar la corrección del contenido y el rol de la disciplina en la cultura y la sociedad; cómo aplicar los conocimientos y la metodologías en los problemas; la naturaleza de la disciplina como un área de investigación.
- 6.- Conocimiento de cuestiones profesionales, como aspectos legales de la educación, organizaciones profesionales y ética profesional.
- 7.- Conocimiento de las artes liberales/materias generales; o sea, el conocimiento que, sobre materias generales, debe poseer una persona educada, como literatura, historia, geografía, música, ciencia, actualidad, etc.
- 8.- Conocimiento de destrezas para la habilitación, esencialmente habilidades para comunicarse con otros.
- 9.- Conocimiento de la didáctica del contenido específico, que es una subserie especializada de todos los dominios; depende, por tanto, de los demás dominios, pero posee características propias, algunas de las cuales definen lo que significa conocer una materia para la enseñanza; otras son el resultado de la distinción entre el conocimiento del profesor útil para la enseñanza; situaciones de enseñanza y el específico de una situación determinada. Ese dominio de conocimiento significa conocimiento contextualizado del currículo, de los estudiantes y de la didáctica, así como una mezcla de conocimiento contextualizado del contenido, de las cuestiones profesionales y de las materias generales. Atravesando todas las características de este dominio, se encuentran el conocimiento de las destrezas para la habilitación y el conocimiento del contexto.

Todo ello en, al menos, tres formas: principios generales, casos específicos (Perkins y Salomon, 1989; Shulman, 1986) y conocimiento estratégico (Shulman, 1986), que no es sino el conocimiento práctico de Elbaz (1981). O como quiere Shulman (1986), conocimiento proposicional, conocimiento de caso y conocimiento estratégico.

Pues bien, en esta investigación pretendemos ver cómo estos tipos de conocimiento se producen en el asesor de formación permanente, tanto desde el ámbito de lo declarativo como en el ámbito de la acción y las competencias que se desarrollan con esta base de conocimiento. Esto, teniendo en cuenta que la investigación didáctica ha estado interesada en correlacionar actuaciones del profesor y resultados de los alumnos, o en indagar sobre los procesos cognitivos generales que explican las planificaciones o actuaciones de los profesores, pero en esta investigación hemos querido considerar las categorías de conocimiento práctico y conocimiento didáctico del contenido, indagando sobre un profesional concreto del sistema educativo dedicado a la formación del profesorado como es el asesor de formación.

El interés por abordar este tema de trabajo, tal y como intentamos argumentar, resulta de una serie de circunstancias que han surgido en un contexto de la reforma educativa en España impulsada por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) , posteriormente por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), actualmente por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, (LOE), junto a la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. así como por la demanda de los centros de apoyo y ayuda desde las instancias administrativas para adaptarse a los cambios propuestos por éstas, lo cual se complementa con una serie de intereses, tanto profesionales como personales, al haber estado ligado durante un largo periodo de tiempo de mi carrera profesional a estas tareas, lo que ha supuesto vivir en primera fila esta temática, en la cual aún continúo, si bien formando parte de otro número de funciones, pero desde otra perspectiva, como la Inspección Educativa. Señalemos en este sentido mi desempeño de la función asesora en el CEP durante unos diez años, siendo asesor con una base profesional de maestro y profesor de inglés y dedicado también a otras tareas, entre ellas las de Vicedirector de CEP, lo cual marcó mi desarrollo profesional y mi interés por la temática de la formación del profesorado, así como por los principales agentes involucrados en ello.

Del mismo modo, entendemos necesaria la relación de este conocimiento con las competencias al considerar la actualidad del debate sobre la selección, evaluación y gestión de los empleados por competencias, entendiéndolo por ella, siguiendo a Ortoll (2003), citando a López (2000) “el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que combinados adecuadamente permiten el desempeño de las tareas para el cumplimiento de la misión de un empleado; las competencias son lo que saben hacer los empleados, lo cual debe diferenciarse de las tareas, que es lo que hacen en un determinado momento”

Loucks-Horsley y Crandall (1986), en referencia a los sistemas de apoyo externo, comentan que contar con un perfil descriptivo de sus dimensiones constitutivas permite tanto a los políticos y administradores, como a los

profesionales que componen el servicio y a los diseñadores, analistas y estudiosos, una serie de ventajas. Por ejemplo, es posible mejorar la comunicación y discusión sobre el sistema, en la medida en que se comparte un mismo esquema o perfil que sirve de marco de referencia, unificado, estructurando y facilitando el lenguaje. Permite la planificación, coordinación y el mapa de servicios y actividades de apoyo que se ofertan en una zona, región o país, identificando cuándo se producen vacíos y cuándo solapamientos. Favorece el análisis y reflexión sobre el fenómeno y, en consecuencia, la posibilidad de cambiarlo y mejorarlo. También es posible hacer comparaciones entre diferentes sistemas y estructuras de apoyo y asesoramiento educativo, identificando similitudes y diferencias, y barajando diferentes posibilidades en su configuración.

Romero (2007) atendiendo al conocimiento que se genera en las organizaciones escolares en las que se realiza la intervención asesora como son los centros educativos nos dice que “La Gestión del Conocimiento como perspectiva teórico-práctica resulta una línea interesante y valiosa para redefinir el Asesoramiento Escolar como función asociada a la reconversión identitaria de la escuela, que entendemos se trata de una reconversión cognitiva... Estas nuevas miradas sobre el cambio redefinen la función y el rol del Asesoramiento Escolar que ya no puede quedar limitado a la tradicional intervención de expertos portadores del cambio e invitan a la formulación de nuevos modelos centrados en la colaboración y la gestión participativa del conocimiento....Planteamos que el Asesoramiento escolar puede contribuir a una reconversión cognitiva, a un reconocimiento de la práctica cultural de “hacer escuelas” y también de mejorarlas. Las nuevas notas del cambio: situacionalidad, sustentabilidad, localidad, implican reconvertir la identidad del Asesoramiento Escolar como función dirigida a dinamizar y sostener el cambio escolar. “

La preocupación por el modo en que los profesores generan sus teorías acerca de la enseñanza, la estructura y contenido de tales teorías y su influencia en las decisiones y en la práctica instruccional, así como el desarrollo y establecimiento de sus competencias, se ha convertido en una de las líneas emergentes de la investigación sobre la enseñanza. En nuestro estudio queremos trabajar esta idea desde la perspectiva del asesor de formación de profesores, tratando de conocer sus teorías en uso y sus teorías expuestas, o el conocimiento declarado y el conocimiento en la acción, así como las competencias puestas en juego. Pues como afirma Domingo (2001) “No olvidar tampoco que el propio asesor sigue un proceso de desarrollo profesional similar al del profesorado, con lo que es importante también autoconocerse para comprender el mundo en el que ha de trabajar”. Pretendiendo ayudar con nuestro trabajo en este sentido.

Ramos, (2007) menciona a los autores japoneses Nonaka y Takeuchi (1995), en el sentido de que su concepción del conocimiento explícito y tácito no supone que éstos estén separados, sino que se complementan, por lo que la transformación del conocimiento no es unidireccional, sino que cualquier organización con capacidad de innovación crea conocimiento mediante continuos procesos de relación entre el conocimiento explícito y el conocimiento tácito. Para esta autora “el proceso de conversión del conocimiento se organiza en un ciclo en espiral, que comienza con el conocimiento tácito y finaliza, por Internalización, en otro conocimiento tácito, se organiza en cinco fases: compartir

el conocimiento tácito, crear conceptos, justificar los conceptos, construir un arquetipo y expandir el conocimiento. “

Romero, (2008) se refiere al escenario del asesoramiento destacando su importancia en el desarrollo de las estrategias de asesoramiento pues entiende que “constituye el territorio, real y simbólico, en el que un texto se transforma en acción. El escenario es parte de la situación, la constituye y, a la vez, la delimita”. Territorio que describe constituido por problemas (contexto), energía innovadora (sujetos) y líneas de trabajo (conocimiento), por lo que el cambio se produciría en función de la articulación entre el contexto, los sujetos y el conocimiento, convirtiéndose su comprensión en factor fundamental para comprender las funciones y competencias del asesor.

Las competencias de los asesores se adquieren, se trabajan y fomentan desde las propias tareas, funciones e intervenciones de los asesores de formación, esto es, desde la intervención en los contextos en los que utiliza y pone en juego todos sus conocimientos (el resultado de esa interacción entre ambos conocimientos), habilidades, capacidades o destrezas que ha adquirido, dando lugar a un nivel de intervención y actuación adecuado. Pues, no olvidemos, que cuando definimos las competencias, el conocimiento del individuo se encuentra como uno de sus ingredientes. Como vemos en Climent (2010), quien al referirse a las definiciones de competencia en el ámbito de la formación de las personas menciona: a) Capacidad de satisfacer demandas o llevar a cabo tareas con éxito, constituida de dimensiones cognitivas y no cognitivas (OCDE, 2002). b) Habilidad para desempeñar actividades al nivel esperado en el empleo (Lloyd, 1993). c) Estándares que especifican el nivel de conocimientos y habilidades necesarios para realizar con éxito, en el mundo laboral, funciones adecuadas para cada grupo ocupacional (Comisión Europea, s.f., a y b). d) Combinación de conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores que se requieren para la comprensión y transformación de una realidad compleja, de entre todo el universo de saberes relacionados con dicha realidad (Mateo, 2006; citado por Mir, 2006). Todos estos ingredientes de las competencias son fruto de la interacción del conocimiento tácito y explícito del asesor que sirve de base a las competencias que adquiere y desarrolla. Por ello, entendemos que es importante en el presente estudio reflexionar y partir de ellos para concluir las competencias que los asesores ponen en juego durante la realización de su labor asesora.

Para ejemplificar la relación existente entre conocimiento y el desarrollo de determinadas competencias generales, hemos confeccionado esta tabla en la que se presentan el tipo de conocimiento involucrado en las tareas y acciones educativas, establecidas por Reynolds (1990) y la descripción de la competencia general que establece el Proyecto Tunign (2006).

TIPO DE CONOCIMIENTO INVOLUCRADO Tomado de Anne Reynolds (1990)	COMPETENCIA GENERAL (TUNING 2006)
Conocimiento de la pedagogía	Capacidad de organizar y planificar Conocimientos básicos de la profesión Capacidad para aplicar conocimientos a la práctica Habilidades de investigación Diseño y gestión de proyectos
Conocimiento de los estudiante	Apreciación de la diversidad y multiculturalidad
Conocimiento del currículo	Capacidad de organizar y planificar Conocimientos generales básicos Comunicación oral y escrita en la propia lengua Conocimientos de una segunda lengua Toma de decisiones Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)
Conocimiento del contexto	Habilidad para trabajar en un contexto intercultural Apreciación de la diversidad y multiculturalidad
Conocimiento del contenido	Conocimientos generales básicos Comunicación oral y escrita en la propia lengua Conocimientos de una segunda lengua Habilidades en la gestión de la información Resolución de problemas Toma de decisiones
Conocimiento de cuestiones profesionales	Capacidad de análisis y síntesis Capacidad de organizar y planificar Habilidades básicas de uso del ordenador Habilidades en la gestión de la información Compromiso ético
Conocimiento de las artes liberales	Conocimientos generales básicos
Conocimiento de destrezas para la habilitación	Comunicación oral y escrita en la propia lengua Conocimientos de una segunda lengua Habilidad para trabajar en un contexto intercultural Apreciación de la diversidad y multiculturalidad Capacidad de análisis y síntesis Resolución de problemas Toma de decisiones Capacidad de crítica y autocrítica Capacidad de trabajo en equipo Habilidades interpersonales Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinario Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas Capacidad para aprender Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones Liderazgo Habilidad para trabajar de forma autónoma Iniciativa y espíritu emprendedor Preocupación por la calidad Motivación para mejorar
Conocimiento de la didáctica del contenido específico	Referentes al conocimiento del contenido. Referentes al conocimiento de cuestiones profesionales. Referentes al conocimiento del contexto Referentes al conocimiento para la habilitación Conocimientos generales básicos

Tabla 1. Relación entre el tipo de conocimiento y competencia general. Proyecto Tuning (2006) y Anne Reynolds (1990)

1.2. IMPORTANCIA TEÓRICA DE ESTA INVESTIGACIÓN.

En esta investigación hemos incluido aspectos que caracterizan a diversos modelos de investigación, sin centrarnos en ninguno en concreto y de forma exclusiva, tales como la etnográfica, biográfica y hermenéutica desde un enfoque narrativo y el estudio cualitativo de casos, así como el uso de mapas conceptuales. Esto nos ha ayudado a complementar uno y otro de manera que disminuyeran las posibles limitaciones que, individualmente, cada uno de ellos podría presentar, aprovechando las aportaciones positivas que hacen a la investigación educativa con objeto de facilitar una aproximación más adecuada a la situación real que queremos.

Por ello, nuestro estudio del conocimiento de los asesores que trabajan con profesores y de las competencias que desarrollan, aunque centrado en lo que Bartolomé Pina (1992) ha denominado investigación cualitativa orientada a la comprensión, creemos que puede significar una aportación importante y valiosa para distintos propósitos y áreas de trabajo en un tema actual como éste y en constante evolución y desarrollo en nuestra Comunidad Autónoma, tanto desde el punto de vista legislativo como del conocimiento teórico. Consideramos, en este sentido, que describimos y analizamos el conocimiento declarado y utilizado por los asesores que trabajan con los profesores y las competencias que desarrollan, por lo que podemos influir de manera significativa en:

- .- La configuración de un marco teórico sólido sobre la base del conocimiento de los asesores que trabajan con los profesores y sus competencias.
- .- La elaboración de modelos y programas de formación alternativos, que, basados en el conocimiento de los asesores y las competencias que utilizan, sean capaces de impulsar su desarrollo profesional, capacitándoles para el desarrollo de estrategias eficaces que faciliten y mejoren el desempeño de su función.
- .- El uso de la reflexión sobre la acción como estrategia formativa para aquellos asesores que trabajan con profesores.
- .- Mejorar la calidad de la práctica asesora, al determinar lo que es relevante en la formación del asesor y que debemos de tener en cuenta en el desarrollo de su función.
- .- El cambio de mentalidad y toma de conciencia necesaria por parte del asesor para que se vayan imponiendo procesos de asesoramiento basado en la resolución de problemas desde un enfoque de corte procesual frente al técnico, desarrollado desde el aula y departamentos, y desde ahí al centro y viceversa.
- .- Establecimiento de competencias del asesor de formación, que han de estar presentes en cualquier enumeración que se haga de las mismas para la formación o selección de los asesores.

1.3. PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Una vez establecidos los parámetros teóricos y metodológicos como marco de esta investigación, sus propósitos están determinados por las intenciones del investigador y el contexto concreto en que transcurre la misma, tratándose de estudiar el conocimiento de los asesores de formación permanente del profesorado y sus competencias, en el marco de las actividades formales de formación partiendo de sus declaraciones y la práctica que estos asesores desarrollan en ese tipo de contextos.

Hemos considerado la referencia de la distinción entre “teorías expuestas” y “teorías en uso” planteada por Agyris, Putnan y Smith (1985), así como la distinción entre conocimiento declarado y el conocimiento en la acción, en cuanto a la conciencia de abarcar el ámbito personal, el de la clase y el de fuera de ella para una mejor comprensión del conocimiento de los profesores (nosotros lo aplicamos a los asesores) y de la enseñanza; proponiéndonos profundizar en la complejidad inherente a la relación entre lo que piensan los asesores que trabajan con el profesorado en contextos formales de formación y cómo este conocimiento se manifiesta en su marco de trabajo, contribuyendo al desarrollo de unas determinadas competencias en el asesor que intentamos describir. Todo ello, a través de procesos de análisis cualitativo de los datos correspondientes de dos asesores de formación permanente del profesorado especialistas en inglés.

Seguidamente formulamos el problema de investigación que sirve de base a esta tesis doctoral, así como los objetivos generales y específicos que perseguimos y que se van configurando a medida que transcurren las distintas fases de la investigación. Finalmente, terminamos este punto sobre la introducción al problema de investigación formulando una hipótesis de trabajo generada a partir de la información proporcionada por los asesores participantes y las preguntas que orientan nuestra investigación:

1.4. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

En este caso el problema de investigación tiene su base en una serie de preguntas e interrogantes que estimulan nuestro interés por conocer cómo asesoran los asesores que trabajan con los profesores de inglés y otras materias, implicándonos en un proceso destinado a encontrar respuesta a cuestiones básicas como:

.- ¿Qué tipo de conocimiento y competencias orienta el trabajo de los asesores que trabajan la disciplina de lengua inglesa y aspectos generales con profesores en un contexto formal de formación?

.- ¿Cómo se hace explícito?

.- ¿Qué aspectos de su vida profesional y personal son relevantes en el conocimiento y competencias que declaran o utilizan en su trabajo con los profesores?

- ¿Cómo percibe el asesor su función?
- ¿Qué relación existe entre el conocimiento explicitado por los asesores y el conocimiento en uso?
- ¿Qué competencias desarrollan los asesores en el desempeño de sus funciones tomando como base este conocimiento?

Estos interrogantes nos permiten concretar nuestro estudio en torno al análisis de la función asesora en contextos formales de formación del profesorado, desde la perspectiva del asesor que la desempeña. Por tanto, el problema de la presente investigación es describir e interpretar tanto el conocimiento declarado por los asesores que trabajan con los profesores de inglés y otras materias, como aquel que utilizan en su intervención asesora y las competencias que se ponen de manifiesto.

La revisión bibliográfica realizada a lo largo del proceso de investigación nos ha permitido ir perfilando el marco metodológico más apropiado para este análisis en función de la naturaleza del problema, optando así por un enfoque narrativo y el estudio cualitativo de casos.

Finalmente, el contacto directo con el contexto en el que desarrollan su trabajo los asesores y mi propia experiencia de diez años de asesor, nos ayudó a concretar el problema en torno al cual gira nuestra investigación, que se define como sigue:

Estudio del “conocimiento declarado “y el “conocimiento en la acción” para describir las competencias de los asesores de formación que trabajan en la disciplina de lengua inglesa y otros aspectos formativos con el profesorado“

Para tratar de contestar a este problema, nuestro trabajo se orienta hacia los siguientes focos esenciales de estudio en relación a los asesores:

- 1.- Acceso al conocimiento declarado de los asesores a través del estudio de sus verbalizaciones recogidas en las entrevistas en profundidad. Junto a ello, se han realizado grabaciones de reuniones de asesores especialistas en inglés, en ese momento, en sesiones de trabajo que nos han permitido asomarnos con mayor nitidez al conocimiento declarado de estos profesionales, siendo contrastado con el ofrecido por los dos asesores de la muestra.
- 2.- Exploración de las situaciones prácticas en las que este conocimiento se utiliza y se ponen de manifiesto las competencias que se desarrollan a través de las observaciones en los grupos de trabajo y grabaciones de las situaciones formativas desarrolladas en los mismos.

1.5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

De acuerdo con la justificación anterior, consideramos que los **objetivos generales** que orientan este trabajo se pueden concretar en los siguientes:

- 1.- Estudiar el conocimiento de los asesores de formación permanente del profesorado, especialistas en inglés, que trabajan con profesores de inglés y de otras materias a través de sus verbalizaciones.
- 2.- Estudiar el conocimiento que aplican durante su trabajo con los profesores en diferentes situaciones formativas.
- 3.- Contrastar el conocimiento declarado por el asesor que trabaja con los profesores en una variedad de situaciones formales de formación con el que realmente aplica durante el desarrollo de su función.
- 4.- Caracterizar el estilo de asesoramiento de los asesores que trabajan con los profesores desde los CEP en función de su conocimiento.
- 5.- Establecer competencias comunes y específicas del asesor de formación.

De estos objetivos generales, y para favorecer su operativización, derivamos los siguientes *objetivos secundarios*:

- 1.- Descubrir cuál es el conocimiento que un asesor considera útil y necesario para el desarrollo de su función.
- 2.- Implicaciones que pueden haber para la formación de los asesores.
- 3.- Analizar y describir el conocimiento declarado del asesor integrante de la muestra con relación al desarrollo de la función del asesoramiento en situaciones formales de formación del profesorado.
- 4.- Analizar y describir el conocimiento en la acción de los asesores participantes cuando desarrollan sus funciones de asesoramiento con los grupos de trabajo de profesores.
- 5.- Elaborar un sistema de categorías para el análisis del conocimiento declarado y en uso del asesor.
- 6.- Estudiar aspectos comunes y diferenciales del conocimiento que el asesor declara y usa en sus acciones prácticas con los grupos de profesores.
- 7.- Interpretar el conocimiento que poseen los asesores que trabajan con los profesores en función del análisis de las categorías extraídas en cada caso.
- 8.- Establecer qué aspectos del conocimiento de los asesores de la muestra son adecuados para acceder al conocimiento en la acción y favorecer su desarrollo profesional.
- 9.- Fomentar la reflexión sobre la práctica entre los asesores de la muestra para acceder al conocimiento en la acción y favorecer su desarrollo profesional.
- 10.- Impulsar el estudio de casos y la investigación narrativa-biográfica como marcos idóneos para el estudio del conocimiento de los asesores que trabajan con profesores de inglés y de otras materias.

11.- No tratamos de definir sólo lo que hacen los asesores, sino tratar de revelar cómo piensan y sienten sobre sus acciones, además de cómo toman las decisiones mientras que cumplen con su trabajo y ponen en práctica sus competencias.

12.- Distinguir entre las competencias generales y específicas de los asesores de formación en base a los conocimientos analizados.

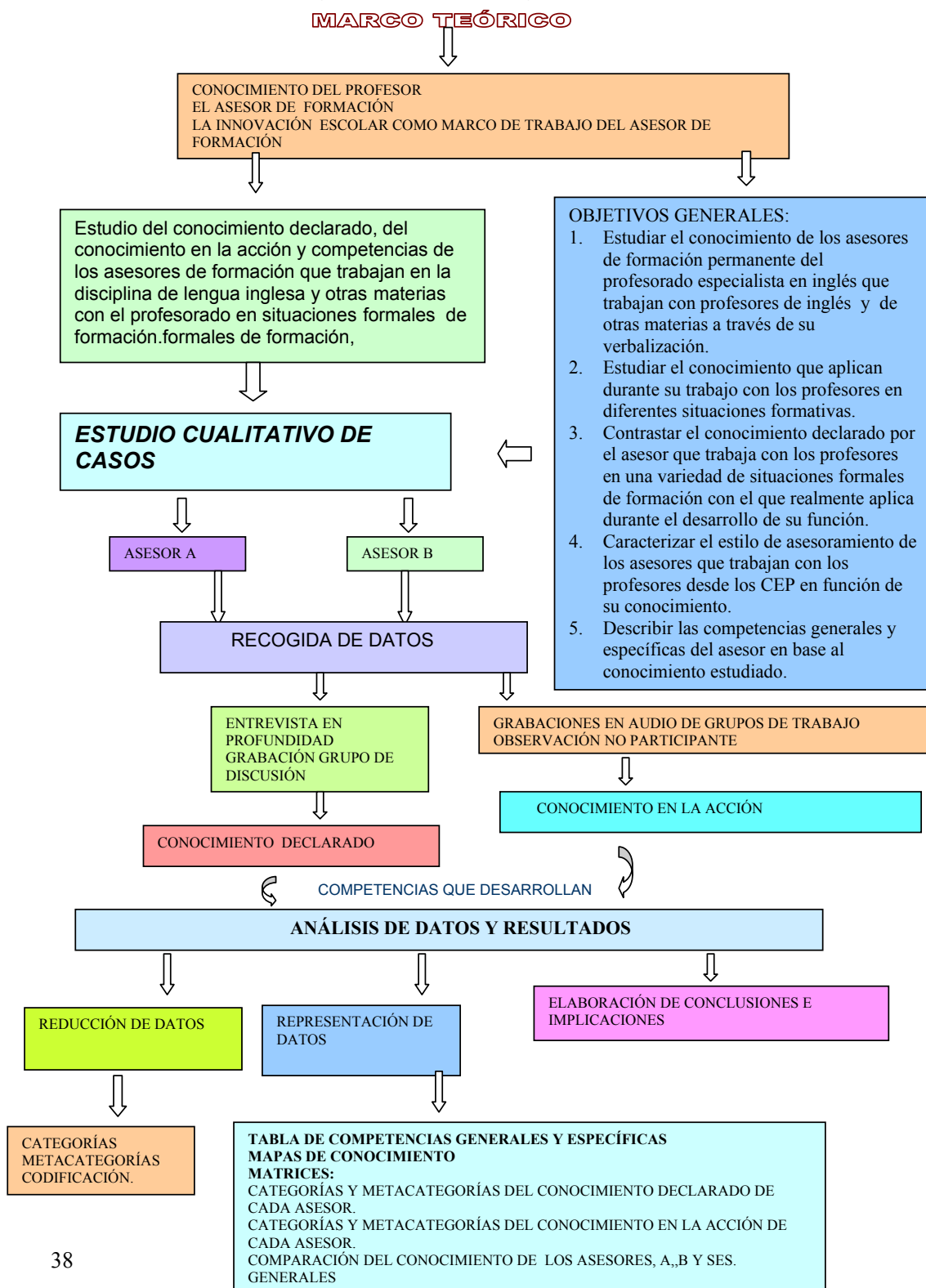
1.6. HIPÓTESIS GENERAL.

Teniendo en cuenta el problema central de investigación formulado y en consonancia con los objetivos generales y secundarios formulados anteriormente, la hipótesis general de trabajo que orienta el diseño y da sentido a esta investigación se puede expresar del modo siguiente:

El “conocimiento declarado” y el “conocimiento en la acción” de los asesores de formación que trabajan con profesores puede favorecer su desarrollo personal y profesional y permitir hacer explícitas sus competencias generales y específicas.

1.7. MODELO DE INVESTIGACIÓN. (Gráfico 1)

El gráfico que se presenta a continuación muestra las diferentes etapas y fases del proceso que hemos seguido en esta investigación.



CAPÍTULO II: SUPUESTOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación asume la complejidad del proceso de asesoramiento, lo que implica la necesidad de comprender tanto el conocimiento del asesor así como su actuación, para ello vinculamos nuestro estudio a 4 ámbitos de trabajo:

- 1.- Revisión Histórica sobre el conocimiento de los profesores
- 2.- Competencias profesionales del asesor de formación.
- 3.- La investigación cualitativa.
- 4.- El asesor de formación
- 5.- El asesor de formación en el marco de la innovación educativa y la mejora escolar.
- 6.- Competencias profesionales

2.1. REVISIÓN HISTÓRICA SOBRE EL CONOCIMIENTO DE LOS PROFESORES.

Las primeras investigaciones sobre el conocimiento de los profesores hay que encuadrarlas en el paradigma proceso-producto, desde este paradigma la investigación de la década de los setenta, suponía una relación directa o causal entre el comportamiento del profesor y los logros de los alumnos, concentrándose en conceptualizar y medir la mejora instructiva, en función de los resultados de los alumnos y a través de tests estandarizados.

Esto supuso que el tema dominante fuese el adiestramiento de los docentes en aquellas competencias específicas que mostraban una correlación positiva con los rendimientos de los alumnos, lo que implicaba el logro de un conocimiento de la enseñanza eficaz.

Este tipo de investigación, por su propósito de intentar establecer leyes que pudieran predecir resultados para todo tipo de contexto, no ha servido para generar un conocimiento capaz de mejorar la práctica. El proceso de generación de conocimiento es, primariamente un conocimiento basado en las disciplinas correspondientes, frente al conocimiento local generado por los propios profesores en sus contextos particulares de trabajo.

En estos años y en los ochenta, la investigación sobre el pensamiento y toma de decisiones de los profesores suscitó una atención creciente como muestran autores tales como Shulman y Elstein, 1975; Eggleston, 1979; Shavelson y Stern, 1981; Halkes y Olson, 1984; Calderhead, 1984; Clark y

Peterson, 1986... La naturaleza y contenido del pensamiento de los profesores, cómo este se ve influenciado por el contexto organizativo y curricular en el que éstos trabajan y cómo los pensamientos de los profesores se relacionan con su conducta en clase y, en último término, con los pensamientos y conductas de sus alumnos, se ven como campos importantes de exploración.

Se asume, a su vez, que los profesores son agentes activos en la construcción de su propia práctica, sin olvidar que están en interacción con los demás e inmersos en las limitaciones de la escuela, y que adquieren y utilizan un cuerpo de conocimientos, a veces llamado profesional o destreza, en sus actividades docentes.

Calderhead, en Villar (1988) presenta una tabla en la que realiza una aproximación histórica a la investigación sobre el pensamiento del profesor en los años setenta y ochenta:

APROXIMACIONES A LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL PENSAMIENTO Y TOMA DE DECISIONES DE LOS PROFESORES.		
TEORÍA/APROXIMACIÓN	MÉTODO	EJEMPLO
Teoría de los Constructos Personales	Técnicas de rejilla	Nash, 1973; Ben-Peretz, 1984
Teoría Cognitiva	Pensamiento en voz alta; Estimulación del recuerdo; Entrevistas	Leinhardt, 1982; Bromme y Juhl, 1984
Interaccionismo Simbólico/Fenomenológico	Etnografía	Hargreaves, Hester y Mellor, 1975; Tabachnick y Zeichner, 1985
Biográfico	Estudio de caso, Entrevistas	Elbaz, 1983; Butt, 1984
Teorías de las decisiones	Captar la estrategia	Borko y Caldwell, 1982; Rohrkempeer y Brophy, 1983
Teoría implícita/Teoría en acción	Observación e Inferencia negociada	Day, 1984
Teoría subjetiva	Informes verbales	Huber y Mandle, 1980; Krause, 1986

Tabla 2. Investigación sobre el pensamiento del profesor, años 70-80, tomado de Villar, (1988)

Wilson, Shulman y Rickert (1987) distinguen entre:

- a) Conocimiento del profesor y rendimiento de los alumnos.
- b) Investigación sobre el pensamiento del profesor.
- c) Nueva investigación sobre conocimiento del profesor.

Estos autores dicen que el centro de atención de los programas sobre “conocimiento práctico” es lo práctico o idiosincrásico del conocimiento, lo que entienden como una conceptualización truncada del conocimiento, e ignoran el lado del conocimiento del contenido, de carácter proposicional.

Shulman (1986) afirma que el error radica en “analizar la comprensión cognitiva del contenido de la enseñanza por parte de los profesores; y las relaciones de esta comprensión y la enseñanza que los profesores proporcionan a los alumnos”. Pues como afirma, la literatura sobre enseñanza ha mostrado muchas cosas: cómo los profesores dirigen sus clases, cómo organizan sus actividades, cómo planifican, cómo distribuyen el tiempo, etc. Pero se ha dejado de lado el estudio del “contenido de las lecciones enseñadas, las cuestiones propuestas y las explicaciones ofrecidas”. En esta investigación pretendemos arrojar luz sobre el llamado por Shulman “paradigma ausente”, pero en relación al trabajo del asesor de formación, buscando respuestas a preguntas sobre las fuentes del conocimiento de los asesores, sobre lo que conoce un asesor, sobre cómo adquiere nuevo conocimiento y se combina con el ya existente para formar una nueva base de conocimiento.

La base de conocimiento para Shulman (1987), como hemos expuesto anteriormente, incluye conocimiento del contenido; conocimiento didáctico general, o sea, principios y estrategias necesarios para la gestión y organización de la clase; conocimiento del currículum, materiales y programas que sirven a los profesores como instrumentos de la práctica; conocimiento didáctico del contenido, “esa especial amalgama de contenido y pedagogía que es únicamente la competencia de los profesores, su propia forma especial de comprensión profesional; conocimiento de los aprendices y de sus características; conocimiento de los contextos educativos, es decir, trabajo del grupo o clase, gobierno y financiación de los distritos escolares, carácter de las comunidades y culturas, y conocimiento de los fines, propósitos y valores educativos.”

La recuperación del “paradigma olvidado” en la investigación didáctica que propugna este autor, se relaciona con investigaciones paralelas (Schwab, 1964; Leinhardt y Smith, 1985; Leinhardt, 1988; Carter y Doyle, 1987) sobre la estructura de la lección, de la materia y de las tareas, o sobre la transformación del contenido curricular (Ben Peretz, 1990).

Grossman, Wilson y Shulman (1989) han puesto de manifiesto que pese a las cautelas necesarias al considerar los resultados de investigaciones en el paradigma proceso-producto, sí se puede poner de manifiesto que el conocimiento que los profesores tienen de la materia de enseñanza es algo muy complejo y que la medición de fenómenos complejos entraña una gran dificultad. Por eso la investigación actual, en lugar de buscar relaciones entre conocimiento de los profesores y el logro de los estudiantes, se centra, como hemos hecho en este estudio, en la exploración de la naturaleza, forma, organización y contenido del conocimiento del profesor.

Montero (1990) reinterpreta la utilidad de los hallazgos del paradigma proceso-producto y sugiere su reconocimiento y reinterpretación por el profesorado teniendo en cuenta el contexto en el que desarrollan su labor

docente, lo cual nos llevaría a una práctica docente basada en el conocimiento científico disponible, alejado de la rutina o mero empirismo. Pero para ello se ha de incorporar la concepción del profesor como profesional reflexivo, ausente de la propia investigación proceso-producto; al tiempo que capacitar a los profesores para el acceso, uso y comprensión de la investigación externa, como investigador que reflexiona sobre su práctica.

Clandinin (1986) ha diferenciado entre las investigaciones centradas en el conocimiento sobre los profesores; y aquellas como la suya focalizadas en lo que los profesores conocen, el cual sería un conocimiento práctico no proposicional, definido por Carter (1990) como “el conocimiento que tienen los profesores sobre las situaciones de clase y los dilemas prácticos que se les plantean para llevar a término los propósitos educativos en estas situaciones.”

Carter (1990), frente a la investigación en el campo de la didáctica interesada en estudiar los procesos cognitivos generales que explican las planificaciones o actuaciones de los profesores, hace una revisión sobre las investigaciones acerca del conocimiento del profesor, distinguiendo tres líneas:

- 1.- Estudios sobre el procesamiento de la información y comparación entre profesores expertos-principiantes.
- 2.- Estudios referidos al conocimiento práctico, incluyendo conocimiento personal y conocimiento ecológico del aula.
- 3.- Estudios sobre conocimiento didáctico del contenido, es decir, sobre los modos en que los profesores comprenden y representan la materia a los alumnos.

No obstante, el conocimiento que tienen los profesores es el único factor que parece tener un gran significado sobre nuestra comprensión de su rol. Ya en los años setenta fue puesto de manifiesto por algunos autores Reid, 1975; Hunt, 1976; Keddie, 1971; Esland, 1971, citados por Elbaz, (1981). Esta última autora habla de “conocimiento práctico”, para ella los profesores poseen una amplia gama de conocimientos que les sirven de guía para su práctica: conocimiento de la materia, de la organización de la clase, de las técnicas instructivas, de la estructuración de las experiencias de aprendizaje, del contenido del currículo, de las necesidades, habilidades e intereses de los estudiantes, del marco social de la escuela y de la comunidad circundante y de sus propias fuerzas y defectos como profesores. Los profesores conocen la materia y el currículum, pero además, existe un aspecto práctico, es decir, tienen un conocimiento de sí mismos y trabajan en pro de unas metas significativas, y hay igualmente un aspecto de “interacción” que se refiere a que ese conocimiento se basa en una serie de interacciones con otros en un contexto educativo.

Los profesores tienen y usan ese conocimiento de forma especial que les distingue de otros; ese tener y usar el conocimiento lo define Elbaz como “conocimiento práctico”. Esto permite ver al profesor como un agente autónomo en el proceso del currículum, con un conocimiento que es dinámico, es decir, que lo posee en una relación activa con la práctica y que lo utiliza para dar forma a

esa práctica. Nosotros estimamos que esto mismo ocurre en el caso del asesor de formación, el cual también tiene un conocimiento que utiliza de forma determinada en las situaciones formativas a las que se enfrenta, de manera que la reconstruye en esa interacción en los contextos formativos en los que interviene.

Argyris y Schön, (1976); Argyris, (1982); Schoön, (1983), comentan que el modelo de la psicología cognitiva considera que los guiones, o el conocimiento que guía las acciones rutinarias, están generalmente integrados dentro de esquemas. Argyris y Schön sugieren que en el caso de la práctica de los profesionales esto no suele suceder a menudo. Apuntan que el conocimiento relevante para la acción es tácito en general, se desarrolla con la práctica y raramente se pide hacerlo explícito. Distinguen entre teorías expuestas, el conocimiento que una persona reproduce cuando se le pide que justifique sus acciones, y teorías en uso, referidas a las estructuras del conocimiento que guían las acciones, y apuntan que debido a los diferentes contextos en los que ambas se desarrollan en la vida profesional, puede que no haya excesiva correspondencia entre ambas. Esto se podría aplicar a parte del conocimiento de los profesores, y en este caso a los asesores, y obviamente, tiene implicaciones relativas a cómo tenemos acceso a él.

Distinción compartida por Huberman (1985) al diferenciar entre conocimiento en uso y conocimiento declarado, lo que, a su vez, es considerado por Putman y Smith en Argyris, Putman and Smith (1985) al referirse a la misma distinción que Argyris y Schön (1976). Es en esta comparación donde vinculamos el análisis que hacemos del conocimiento de los asesores de formación.

Anderson (1983) nos habla del conocimiento “declarativo” y “procedimental” haciendo referencia al saber “qué “ y al saber “cómo” , el primero sería descriptivo y se expresa oralmente de forma fácil, por el contrario el segundo está relacionado con la acción, adquiriéndose poco a poco con la práctica, aunque un individuo puede poseer algunas destrezas que le permitan poseerlo de manera parcial. Están en la base de la distinción entre conocimiento del contenido de la materia que se enseña y del conocimiento didáctico o pedagógico del contenido.

El conocimiento declarativo está constituido por las teorías, conceptos e ideas que tendría el asesor, en este caso, almacenadas en su memoria y que utiliza en la resolución de problemas pudiendo ser implícito y hacerse explícito.

Autores como Shulman (1987) y Eraut (1994) hablan del conocimiento proposicional que consta de:

- a) Teorías basadas en las disciplinas que constituyen un conocimiento sistemático y coherente.
- b) Generalizaciones de principios prácticos aplicados al campo profesional.
- c) Conocimiento basado en reglas y principios.
- d) Proposiciones específicas sobre casos particulares.

- e) Conocimiento estratégico, esto es, se trata de confrontar las reglas generales y principios con los acontecimientos y casos concretos.

Hemos mencionado también el conocimiento procedimental anteriormente, el conocimiento del “cómo”, el conocimiento de la planificación, toma de decisiones... que se adquiere a través de la experiencia, es decir, se desarrolla a lo largo de la carrera profesional, en este caso, del asesor.

En el campo de la investigación el conocimiento declarativo del asesor se relacionaría con el conocimiento de la materia sobre la que asesora, imparte cursos etc., pues en el profesor sería el conocimiento de la materia que se enseña (Leinhardt y Smith, 1985), y el procedimental con el conocimiento de cómo llevar a cabo la intervención asesora, al igual que en el profesor sería la manera de enseñar o de estructurar la clase. (Leinhardt y Greeno, 1986).

Elbaz (1983, 1988) plantea el concepto idea de “conocimiento práctico”, referido a las imágenes mentales que el asesor, en nuestro caso, construye mediante su práctica, lo que implica un conocimiento proposicional de creencias y valores. Por tanto, tiene aspectos declarativos y procedimentales, donde encontramos reglas y principios prácticos junto a las imágenes, que son aplicables de manera directa a las situaciones reales en las que el asesor desarrolla su función, de ahí su importancia para el mundo de la práctica, ya que ésta lo valida y a la vez es su origen.

Handal y Lauvas (1987) identifican tres elementos fundamentales en el conocimiento práctico: la experiencia personal, conocimiento transmitido y sistemas de valores. En el caso de los asesores, las experiencias como asesores junto con las vitales constituirían el primer elemento, mientras que la intervención con los profesores mediante el diálogo y la observación de las situaciones de asesoramiento, así como la lectura de libros constituirían el segundo el elemento. Y por último el tercer elemento se refiere a lo que tiene que ver con “lo bueno” y “lo malo” de la vida.

La investigación en torno al pensamiento del profesor ha intentado, entre otras cosas comprender las acciones del profesor en términos de sus procesos de pensamiento. En la Third Edition of the Handbook of Research in Teaching (Wittrock, 1986), Clark & Peterson (1986) establecen la premisa de que es obvio que haya una conexión entre lo que los profesores piensan y lo que hacen, mostrando una imagen del profesor como profesional cuyos procesos de pensamiento merecen la pena estudiarse. Revisando lo que ha emergido desde entonces, estos autores propusieron un modelo que une en una relación recíproca el pensamiento del profesor con la acción. El pensamiento del profesor incluye las teorías y creencias de los profesores, la planificación y los pensamientos y decisiones interactivas, mientras que la acción del profesor y sus efectos observables incluyen la conducta de clase, y la conducta de clase de los estudiantes y los resultados. Del mismo modo, desde el punto de vista del asesor, consideramos que el pensamiento de éste está compuesto también por una serie de creencias y planteamientos, la planificación, además de los pensamientos y decisiones interactivas, mostrando en la acción la conducta durante su trabajo con los profesores junto con la de éstos y los resultados.

La relación entre el pensamiento del profesor y la acción se trató en *Exploring Teachers' Thinking* (Calderhead, 1987), en la introducción, en la que Calderhead utiliza la metáfora de enseñar como una actividad profesional y racional. Unas características significativas de la metáfora fueron el que los profesores poseen un cuerpo especializado de conocimiento que han adquirido a través de su formación y experiencia, que la enseñanza tiene una meta-orientación hacia sus clientes, y que los problemas que se afrontan en la enseñanza son complejos y ambiguos.

Calderhead agrupó los estudios referidos en el libro en tres líneas de investigación. Los que nos interesan son los que exploran la naturaleza y el desarrollo del conocimiento profesional de los profesores en el contexto de influencia sobre él, y las formas en que el conocimiento profesional se desarrolla y se utiliza en la enseñanza. Dentro de la primera de estas áreas, Zeichner, Tabachnik, & Densmore (1987) estudiaron la forma en que los profesores adquirirían las "perspectivas hacia la enseñanza", significando que se refieren a un conjunto coordinado de ideas y acciones que utiliza una persona en relación con una situación problemática.

Para Zeichner, Tabachnik & Densmore (1987), unas características importantes de las perspectivas fueron las ideas de que el pensamiento del profesor y la conducta del profesor son inseparables y son necesarias para su completa expresión, y que no son ni exclusivamente de una situación específica ni generalizables automáticamente a otras situaciones.

Teniendo en cuenta esto, si desde la perspectiva constructivista se asume que los seres humanos conocen, son activos, tienen objetivos, se adaptan, son seres conscientes cuyo conocimiento y objetivos tienen consecuencias para sus acciones. Deben construir su propio conocimiento, utilizando su conocimiento existente para hacerlo. Lo construyen en una forma que para ellos es coherente y útil. Incluso cuando la información se presenta explícitamente por los profesores o libros, la adquisición significativa del conocimiento implica la interpretación y la integración guiada por los conocimientos previos propios del aprendiz.

Y si tenemos en cuenta que el asesor como ser humano y antiguo profesor que piensa y crea conocimiento, entendemos que desde su nuevo puesto profesional sigue produciéndolo en el desarrollo de su labor, como cuando era profesor, pudiéndose analizar siguiendo los planteamientos del paradigma del pensamiento del profesor, pero aplicándolos al asesor, y esto es lo que hemos intentado hacer en esta investigación. Pues el asesor trae al desempeño de su función todo el conocimiento elaborado como profesor e incorpora el que va adquiriendo en las distintas actuaciones e intervenciones en interacción con el profesorado, donde hace explícito tal conocimiento y lo crea al mismo tiempo, confirmando o rechazando sus teorías implícitas que tratamos de hacer explícitas a través del análisis del conocimiento declarado y en la acción. Es importante entonces conocer tanto la clase como el origen, los efectos y los usos de ese conocimiento; como afirma Hernández R. (2001), con respecto a las funciones del asesor y su relación con el conocimiento que " El problema de estas funciones no estriba tanto en las funciones en sí, como en el tipo de conocimiento al que se refieran, de dónde proviene y qué efectos producen en el centro, el uso que se le

dé y a los modos de hacer partícipes al profesorado del mismo. De ello dependerá si potencian un enfoque técnico u otro alternativo más respetuoso con el principio de estima del conocimiento del profesor y su papel preponderante en el proceso de desarrollo y mejora”.

En esta línea Rodríguez Romero (1996 b), mencionado por Nieto (2001) asevera que “La legitimidad del asesor procede fundamentalmente del conocimiento codificado del cual es portador, es decir, del dominio especializado de una materia, disciplina o área de actividad. De hecho, en la mayor parte de los campos de actuación, ese conocimiento es la característica que, de modo general, se considera más definitoria de la labor profesional del asesoramiento”.

El estatus y el tipo de conocimiento de la enseñanza en las últimas décadas se ha visto convulsionado, cuando desde metodologías alternativas como la práctica reflexiva, narrativa, hermenéutica, vida de profesores, investigación del profesor... se ha pasado de la necesidad de un conocimiento para la enseñanza a reconocer un estatus propio al conocimiento del profesor, de un conocimiento formal-teórico, procedente de la investigación, a un conocimiento práctico-personal que poseen los profesores. El lugar de la teoría ha cambiado en relación con la práctica, ahora se concibe que la teoría es un lenguaje posible, que expresan los propios prácticos, al servicio de la descripción y la comprensión de sus pensamientos o acciones.

Acerca del conocimiento de la enseñanza contamos ya con un amplio abanico de revisiones, de entre las que merecen destacarse la de Grimmer y Mackinnon (1992) sobre el “conocimiento del oficio”, la de Tom and Valli (1990) sobre el conocimiento profesional de los profesores, la revisión comprensiva de Carter (1990), la revisión de Tochon (1992), y la de Grossman (1994) y Montero (1992), ha revisado cómo los profesores aprenden a construir un conocimiento profesional.

Lindmaier (2011) expone que una clasificación común de conocimiento es la que distingue entre conceptual y procedimental, el primero describe el conocimiento sobre los hechos, objetos, ideas y sus relaciones que son o pueden ser hechas conscientes y hasta cierto punto verbalizadas, en ocasiones el conocimiento declarativo se utiliza como sinónimo, siendo la unidad básica de este conocimiento el concepto, que consiste, por ejemplo, en una palabra o señal que etiqueta el concepto y denota su significado y contenido.

Por el contrario, el conocimiento procedimental es el procedimiento de acciones o mecanismos cognitivos que posibilita a una persona a llevar a cabo un proceso (o procedimiento) para lograr algo. No es declarativo, pero sí automatizado. Se refiere al saber como. La ausencia o presencia del conocimiento se conecta con la habilidad de realizar el proceso mental o motórico bajo ciertas condiciones y no la capacidad de describirlo.

El límite entre el conocimiento conceptual y el procedimental no es grande y a veces el conocimiento implica aspectos de ambos tipos.

Fernstermacher (1994) estipula que una de las cuestiones que distinguen las perspectivas convencionales del estudio de la enseñanza de los enfoques alternativos, es la contraposición entre:

- a) Conocimiento que generan los profesores como resultado de su experiencia como docentes, al que designa Conocimiento del Profesor: práctico.
- b) Conocimiento de la enseñanza que se produce por personas especializadas en la investigación sobre la enseñanza, al que llama Conocimiento del Profesor: formal.

Lo que Shulman ha dado en llamar “cognición del profesor y toma de decisiones” “mediacional centrado en el profesor” para Pérez Gómez y “procesos cognitivos del profesor” según Contreras Domingo (1990) enmarcarían nuestra investigación sobre el conocimiento de los asesores de formación. Intentamos ir más allá de la mera descripción del conocimiento, pues pretendemos determinar cómo este conocimiento se traslada a la práctica del asesor de formación en situaciones formales de formación del profesorado, pasando de la simple descripción a la interpretación.

Según Wolcott (1985) este propósito nuestro sería lo que establece la diferencia entre la etnografía y cualquier otro tipo de investigación cualitativa. Por tanto, consideramos que nuestra investigación incorpora aspectos en parte incluidos en lo que se ha denominado investigación etnográfica. Ya apuntaban esta opción Wood (1987) y Goetz y Lecompte (1988) al afirmar que “La investigación etnográfica se convierte así en un inmejorable aliado para ayudar a desvelar las teorizaciones implícitas y las rutinas que sustentan la praxis de los educadores”.

Actualmente, en el paradigma del pensamiento del profesor, además de producirse cambios de contenido, ha habido una evolución en el campo de la metodología en cuanto a la recogida y análisis de los datos. Nos encontramos con la sustitución de métodos como policy-capturing, lens models por otros como la entrevista, las notas de campo o biografías, con un carácter más interpretativo que están modificando la dirección del discurso en los estudios sobre el conocimiento de los profesores hacia una orientación más biográfica y narrativa (Fernández Cruz, 2011). De manera que se cuentan las propias perspectivas, recuerdos y vivencias, y se “leen” por el investigador (interpretando) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los agentes narran de ellas. En lugar de teorizar y explicar la práctica escolar, lentamente va emergiendo una perspectiva que entiende la enseñanza como un relato en acción, y la tarea investigadora en solicitar “contar historias” acerca de ella y, a partir de su análisis/comprensión conjunto, construir nuevas historias/relatos.

En una revisión en la que se lamenta de la escasez de trabajos de carácter biográfico en nuestro país, realizada por González Monteagudo (1996) sobre el paradigma del pensamiento del profesor, se aprecia la importante proliferación que este tipo de estudios biográfico-narrativos están teniendo en el campo de la educación:

- Investigaciones sobre el ciclo vital y fases de la carrera docente.
- Investigaciones sobre vida y trabajo de los docentes.
- Investigaciones sobre autobiografía colaborativa y desarrollo profesional.
- Investigaciones sobre el impacto de la vida personal del profesor sobre su desarrollo profesional.
- Investigaciones sobre conducta profesional e historias de vida.
- Investigaciones sobre las carreras de los profesores.
- Estudios sobre carreras docentes y personales, sistemas de creencias e innovaciones educativas.
- Investigaciones basadas en biografías individuales por correspondencia.
- Investigaciones que utilizan los diarios escritos y su relación con el desarrollo profesional del docente.

Polkinghorne (1995), siguiendo a Bruner (1985) distingue entre investigación narrativa “paradigmatic” que se basa en la producción de categorías y “narrative”, basada en la elaboración de una narración consistente y argumentada en la que se unen los elementos y relatos en secuencias lógicas temporales, entendemos que ambas opciones son complementarias. Pero consideramos que nuestra investigación se incluiría en lo que se entiende por análisis paradigmático, donde las categorías se han establecido de manera inductiva, basándose el análisis de los datos en el uso de determinado tipo de categorías extraídas de la bibliografía para acceder tanto al conocimiento en la acción como al declarado por los asesores cuando trabajan en situaciones formales de formación del profesorado. El desarrollo del método biográfico a lo largo de las dos últimas décadas en educación (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001; Fernández Cruz, 2010; Gijón, 2010b) nos ha permitido trabajar en nuestra investigación con un soporte metodológico bien asentado en distintas líneas de trabajo en torno a la formación y asesoramiento del profesorado.

2.2. COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL ASESOR DE FORMACIÓN.

2.2.A. LA DEFINICIÓN DE COMPETENCIA.

En los últimos años un tema central en el contexto educativo (Montero, A. (2010) ha sido el desarrollo y la adquisición de “competencias”. La atención a las competencias en educación vocacional y profesional supone un currículo basado en la actuación, lo que contribuye a reducir la distancia entre educación y mercado de trabajo. Algunos autores lo justifican exponiendo que la importancia dada hasta ahora al desarrollo de habilidades concretas para aplicar el conocimiento objetivo en los procesos de producción empresarial parece no ser la base necesaria para el desempeño profesional. También existen otras explicaciones de la popularidad del concepto, por los cambios que se producen en los requerimientos de trabajo, siendo difícil definirlos en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y motivación.

El concepto de "Competencia" fue planteado inicialmente por David McClelland, quien en 1973 introduce este concepto reaccionando ante la poca consistencia de las medidas utilizadas hasta entonces para predecir el rendimiento en el trabajo:

"Los tests académicos de aptitud tradicionales y los tests de conocimientos, al igual que las notas escolares y las credenciales: 1. No predicen el rendimiento en pruebas o el éxito en la vida. 2. A menudo están sesgados en contra de las minorías, las mujeres, y las personas de los niveles socioeconómicos más bajos" (McClelland, 1973)

Por ello, buscó otras variables, a las que llamó "Competencias", que facilitarían la predicción del rendimiento laboral. Consideró que el estudio directo de las personas en su puesto de trabajo permitiría predecir con mayor eficiencia su rendimiento, contrastando las características de quienes tienen un rendimiento superior en el trabajo, con las características de quienes son solamente promedio. Por ello, las Competencias están ligadas a una forma de evaluar aquello que "realmente causa un rendimiento superior en el trabajo", y no "a la evaluación de los factores que describen confiablemente todas las características de una persona, en la esperanza de que algunas de ellas estén asociadas con el rendimiento en el trabajo" (McClelland, 1973). Posteriormente, según Woodruffe (1993), Boyatzis (1982) estimuló mucho el uso del término, haciéndolo "obligatorio para cualquier consultor serio después de los ochenta".

El mundo empresarial lleva tiempo familiarizado con el concepto de competencia, siendo utilizado para la definición de, sobre todo, las habilidades ocupacionales y profesionales de empleados, empleadores, directivos, etc. El que las empresas presten atención a las competencias, supone que ponen el foco en el rendimiento, en la actuación individual, la atención hacia la medición del rendimiento observable, y el énfasis en las habilidades; es un concepto multidimensional, que permite integrar diferentes aspectos de funcionamiento y más fácil de operacionalizar. El tránsito de las competencias laborales a las competencias educativas ha dado lugar a una diversificación de las competencias de corte educativo: integrales, sistémicas, básicas, generales, académicas, sociales, profesionales, técnicas. (Moreno Olivos T. (2009). Siendo la esencia del enfoque de competencias la evaluación de los trabajadores sobre el rendimiento y sus ejecuciones.

Tradicionalmente en las instituciones educativas el énfasis se ha hecho en el conocimiento teórico. Tienen la necesidad de formar para una buena ejecución de la actividad profesional, lo que requiere la descripción de tal ejecución, lo cual se complica con los cambios rápidos en el sector de las tecnologías de la información. Además, se considera que "Este enfoque permite avanzar en la lucha contra el enciclopedismo y el saber erudito como finalidad de la educación" (Díaz Barriga, 2006).

La integración de demanda y necesidad en el mundo laboral se han basado en los problemas profesionales principalmente. Actualmente, se considera que se requieren, cada vez más, profesionales capaces de actuar en ambientes complejos, caracterizados por problemas no definidos, información

contradictoria, colaboración informal, procesos abstractos, dinámicos y altamente integrados (Westera, 2001).

Consideramos que el concepto de competencia está fuertemente asociado con la capacidad para dominar situaciones complejas, y esto supone que la “competencia” trasciende los niveles de conocimientos y habilidades para explicar cómo éstos son aplicados de forma efectiva. Como resultado, el término ha llegado a convertirse en atractivo tanto para educadores como para empleadores porque es fácilmente identificado con capacidades, aptitudes y habilidades apreciadas. De acuerdo con el proyecto DeSeCo (2005) de la OCDE: “Una competencia se define como la habilidad para satisfacer con éxito exigencias complejas en un contexto determinado, mediante la movilización de prerrequisitos psicosociales que incluyen aspectos tanto cognitivos como no cognitivos”

Moreno Olivos T. (2009), expone diferentes perspectivas del origen del concepto competencia indicando que está en el trabajo de Chomsky (1980), quien al tratar de elaborar una teoría sobre el origen y dominio del lenguaje, introduce el concepto de competencia y de actuación. Caracterizando la competencia lingüística como una capacidad universal, heredada y modulada para adquirir la lengua materna, lo que distingue de la ejecución de la lengua (capacidad para entender y usar el lenguaje). Desde esta perspectiva, define la competencia como el dominio de los principios que gobiernan el lenguaje; y la actuación como la manifestación de las reglas que subyacen al uso del lenguaje. Lo que supone la manifestación externa de la actuación y la demostración objetiva de los principios que subyacen en ella a través de la acción. Boon y Van der Klink (2002), señala que aunque se describa como un “concepto confuso”, se reconoce como un “término útil que llena el vacío existente entre la educación y los requerimientos de trabajo”.

Boon y Van der Klink (2002) establece el origen del concepto de competencia en Estados Unidos de América en la década de los setenta del siglo anterior a partir de experiencias educativas basadas en el enfoque de competencias. En este período la formación docente desde este enfoque consistía en la imitación de la conducta de profesionales excelentes.

Este enfoque decayó en la década de los ochenta en los círculos educativos y fue muy criticado por centrarse demasiado en habilidades aisladas, en lugar de considerar el funcionamiento total de los profesionales. Esto, muy a menudo, implica el uso de aprendizajes basados en proyectos o aprendizajes basados en problemas, o aún el diseño de esquemas de formación donde la formación es particularmente establecida en el mismo lugar de trabajo.

Díaz Barriga (2006) sitúa el origen del término competencia tanto en el mundo del trabajo como en el campo de la lingüística.

Según Pérez Gómez (2007), en Moreno Olivos (2009), lo que diferencia a las competencias fundamentales es el “saber hacer”, un saber que se aplica de forma reflexiva, que se adecua a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrado, comprendiendo una serie de conocimientos, procedimientos, emociones, actitudes y valores que evolucionan a lo largo de la vida. Además,

para que una competencia pueda ser seleccionada como clave o básica, DeSeCo considera ha de contribuir a obtener resultados de alto valor personal o social, poder aplicarse a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes, y permitir a las personas que la adquieren superar con éxito exigencias complejas. Es decir, las competencias son básicas o clave cuando resultan valiosas para la totalidad de la población, independientemente del sexo, la condición social y cultural y el entorno familiar, y se pueden aplicar a múltiples contextos.

La definición del concepto de competencia viene determinada por una combinación de diversos conceptos y términos, así como diferentes tradiciones culturales y distintas asunciones epistemológicas. Norris (1991), en Moreno Olivos (2009), argumenta que “el cómo entendemos tácitamente la palabra [competencia] ha sido rebasado por la necesidad de definir con precisión y operacionalizar el concepto; la práctica ha sido cubierta por la confusión teórica y lo aparentemente simple ha llegado a convertirse en algo profundamente complicado”.

Moreno Olivos (2009), fundamentándose en la teoría del concepto de competencia (Weinert, 2001) hace un recorrido sobre las diferentes acepciones, perspectivas y empleos del término competencia, mostrando su heterogeneidad a través de diferentes autores, entre quienes hay los que exponen la acepción funcional del término, como Snyder y Ebeling (1992) y los que diferencian entre *competence* y *competency*, como es el caso de Dale e Iles (1992) que describe ambas en la discusión de su papel para evaluar habilidades directivas. Igualmente, ambos conceptos en plural son considerados por Elkin (1990), quien asocia *competences* con ejecución de trabajo a nivel micro y *competencies* con atributos gerenciales superiores; y habla de “competencias gerenciales para el futuro”. Menciona también, la consideración de *competency* por Hartle (1995) como “la característica que un individuo muestra en el manejo de la ejecución de un trabajo superior”. Otro autor que se preocupa de esta distinción es Boak (1991) quien argumenta que *competency*, en el sentido americano, complementa *competence* como es usado en los estándares ocupacionales en el Reino Unido.

Por otra parte hay autores que establecen otras distinciones sobre el concepto, de esta manera, Burgoyne (1988) distingue “ser competente”, que sería satisfacer las demandas de trabajo. de “tener competencias” que se refiere a la posesión de los atributos necesarios para actuar competentemente. Woodruffe (1991) lo hace entre “áreas de competencia” y “competencia”, las primeras son los aspectos del trabajo que un individuo puede ejecutar, y las segundas serían la conducta de una persona y la ejecución competente sostenida. Más recientemente, Mansfield (2004) diferencia tres usos diferentes de competencia: a) resultados, estos son los estándares vocacionales que describen lo que la gente necesita ser capaz de hacer en el empleo; b) tareas que la gente hace, que describen lo que actualmente sucede; y c) rasgos o características personales que describen cómo son las personas.

Existen autores como Weinert (1999) distingue nueve formas diferentes en las que la competencia ha sido definida o interpretada: capacidad cognitiva general, habilidades cognitivas especializadas, modelo de actuación competente, modelo modificado de actuación competente, auto-concepto objetivo y subjetivo,

tendencias de acción motivadas, acción competente, competencias clave (básicas) y meta-competencias.

Por su parte, Sanders (citado en Pérez Gómez, 2008), distingue cuatro corrientes o enfoques sobre las competencias: *conductista* (microcompetencias aisladas), *sumativo* (yuxtaposición de conocimientos y habilidades que se desarrollan de forma separada aunque coordinados y se evalúan también de forma separada), *integrativo* (las habilidades y los conocimientos se desarrollan de modo conjunto), *holístico* (las competencias son complejos sistemas de reflexión y acción que incluyen conocimientos, habilidades, valores, actitudes y emociones).

Según Boon y Van der Klink (2002), la literatura ofrece dos perspectivas respecto a la definición de competencias:

Perspectiva geográfica.

Definiciones de competencias (en Moreno Olivos (2009))

	Enfoque británico	Enfoque americano
Propósito	Evaluación y certificación de empleados.	Desarrollo de competencias.
Procedimiento	Formula estándares de ejecución aceptados sectorialmente, estándares de funciones y profesiones.	Descripción de conducta excelente para definir competencias.
Ámbito	Las competencias son específicas para funciones y profesiones.	Las competencias son específicas para organizaciones.

Tabla 3. Persepctiva geográfica de las competencias, Boon y Van der Klink (2002)

Perspectiva psicológica

<i>conductista</i>	<i>constructivista</i>
Las competencias confundidas con las habilidades, tienen un carácter estrictamente individual	Valora altamente la subjetividad y los aspectos motivacionales
Libres de valores e independientemente de sus aplicaciones concretas y de los contextos en que se desarrollan.	Las preferencias y la perspectiva individual del empleado consiguen más atención en la composición de las competencias.
Consideradas comportamientos observables y sin relación con atributos mentales subyacentes	
Enfatizan la conducta observable en detrimento de la comprensión,	
Se pueden aislar y entrenar de manera independiente	
Hay una tendencia a unir competencias con ejecución,	

Tabla 4. Perspectiva psicológica de las competencias, Boon y Van der Klink (2002)

Esta diferenciación de acepciones revela que no hay un solo uso de ese concepto y que tampoco existe una definición ampliamente aceptada o una teoría unificadora.

En la actualidad, en el ámbito educativo, la reforma integral de la Educación universitaria, de la educación media superior (bachillerato) y la reforma integral de la educación básica (primaria), recientemente, contienen una propuesta de formación con un modelo curricular basado en competencias (Montero, A. (2010). Estas competencias hacen referencia a una serie de capacidades que se pueden aprender, graduar y evaluar en la práctica (en la aplicabilidad o ejecución de la capacidad), “que poseen un carácter dinámico, que suelen ser interdisciplinarias y que constituyen una síntesis entre diversos tipos de conocimientos: teóricos, prácticos y contextuales.” (Roca, 2007).

Este autor, citando a Sarramona (2004), explica que son dinámicas porque “las competencias son objetivos que no se agotan en si mismos, sino que sientan las bases para un perfeccionamiento continuo de las capacidades que comportan”. Por tanto, deberán describir los resultados esperados en la formación de un asesor o bien aquello que los asesores deberán poder demostrar (por adquirido), una vez formados, en el desarrollo de su intervención. Esto supone un conocimiento del asesor más ligado a la funcionalidad del aprendizaje y a su propia construcción del conocimiento. Es decir, importa qué capacidades ha de tener o adquirir el asesor y el para qué problemas del campo profesional ha de aplicarlas con objeto de ofrecer soluciones, y en consecuencia, demostrar que las tiene. Perrenoud (2004) señala que el concepto de competencia representa una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar y realizar una acción relativamente adaptada a la situación. Las competencias profesionales se crean en el proceso de formación, pero también a merced de la intervención cotidiana del asesor en las diferentes situaciones de trabajo. El asesor en el desarrollo de sus funciones, durante su acción, mediante sus actuaciones en situaciones determinadas desarrolla sus competencias integrando y activando sus conocimientos, habilidades o actitudes.

Las competencias profesionales suponen una reconceptualización del mundo profesional en la sociedad de la información. En ella el asesor de formación ha de estar comprometido en el desarrollo de un asesoramiento eficaz del profesorado. Esto supone ser capaz de satisfacer las necesidades que surgen de los diferentes cambios que afronta el profesor en el mundo educativo. Por tanto, no nos hemos de centrar sólo en los aspectos curriculares u organizativos de los centros al tratar los procesos de asesoramiento, sino que se ha de profundizar en ellos para mejorar su eficacia (Fernández Cruz, 2004). Para ello, se han de definir en términos de competencias, las cuales también estarán sujetas a los procesos de cambio que ocurran. Nos parece adecuada para el mundo profesional del asesor la definición que aporta Roca (2007), citando a Rué y Martínez (2005),

“La competencia es la capacidad de responder con éxito a las exigencias personales y sociales que nos plantea una actividad o una tarea cualquiera en el contexto del ejercicio profesional (...). Cada competencia se basa en una combinación de aptitudes prácticas y cognitivas, de orden diverso, que conjuntamente se ponen en funcionamiento para realizar eficazmente una acción: conocimientos, motivaciones, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales” (Rué y Martínez, 2005). Esto supone poner el foco de atención en los resultados obtenidos por el asesor al tomar decisiones, realizar acciones o al comportarse de una manera determinada en el desarrollo de sus funciones.

Algunas competencias deberán ser aprendidas, otras no desarrolladas. Unas competencias serán útiles para que los conocimientos, habilidades o actitudes se actualicen, otras, para anticiparse a las nuevas necesidades. En definitiva, en los tiempos actuales, se impone un modelo flexible, dinámico y cambiante de desarrollo de competencias. “Cuando alguien es competente en una función profesional lo es desde múltiples factores a la vez, tanto desde el punto de vista de las habilidades comunicativas, asertivas y sociales como desde la perspectiva de los conocimientos teórico-prácticos, de su ejecución contextual, como de las capacidades de orden personal tales como la motivación, la implicación singular y el compromiso ético y profesional. Y es competente en la medida que obtiene éxito en la resolución o ejecución de la competencia.” (Roca, 2007)

Por tanto, la formación del asesor trataría de lograr un determinado perfil del asesor, un asesor con unas características que serían consideradas las ideales para el desempeño de las funciones que ha de desempeñar. Por lo tanto, antes de establecer las necesidades formativas de un asesor o colectivo de asesores, debemos determinar el perfil que se quiere conseguir y las funciones que deben desempeñar. Es decir, clarificar las competencias profesionales necesarias para realizar adecuadamente su labor. Así pues, las competencias surgen como un elemento importante que pueden guiar la selección de conocimientos adecuados a unos fines concretos.

2.2.B. TIPOS DE COMPETENCIAS.

B.1) “Proyecto Tuning”, Tuning Educational Structures in Europe, conocido como afinar las estructuras educativas en Europa, es un programa que ha influido en Europa en la fase de preparación del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), desde el ámbito universitario pretende ofrecer un planteamiento concreto que posibilite la aplicación del proceso de Bolonia en el ámbito de las disciplinas o áreas de estudio y en el de las instituciones de educación superior. El enfoque Tuning proporciona una metodología que permite volver a diseñar, desarrollar, aplicar y evaluar los programas de estudio de cada uno de los ciclos de Bolonia. Su validez puede considerarse mundial por cuanto ha sido probado en varios continentes con buenos resultados.

Este proyecto distingue dos tipos de competencias: **específicas y generales**. Las específicas son aquellas competencias que se relacionan con cada área temática, específicamente relacionadas con el conocimiento concreto

de un área temática. Son las que confieren identidad y consistencia a cualquier programa. En segundo lugar, las competencias generales en las que Tuning trató de identificar atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación y que son considerados importantes por ciertos grupos sociales, como es el caso de la capacidad de aprender, la capacidad de análisis y síntesis, etc., que son comunes a todas o casi todas las titulaciones. Estas competencias generales pertenecen a grandes ámbitos, suelen ser de carácter sistémico, transversal e interpersonal y son, por tanto, susceptibles de ser compartidas por muchas instituciones al mismo tiempo.

Las competencias generales se clasifican en este proyecto de la siguiente forma:

Competencias instrumentales (competencias que tienen una función instrumental)

- Capacidad de análisis y síntesis
- Capacidad de organizar y planificar
- Conocimientos generales básicos
- Conocimientos básicos de la profesión
- Comunicación oral y escrita en la propia lengua
- Conocimientos de una segunda lengua
- Habilidades básicas de uso del ordenador
- Habilidades en la gestión de la información
- Resolución de problemas
- Toma de decisiones

Competencias interpersonales (capacidades individuales relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y autocrítica. Destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo, o la expresión de compromiso social o ético. Estas competencias tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación.)

- Capacidad de crítica y autocrítica
- Capacidad de trabajo en equipo
- Habilidades interpersonales
- Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinario
- Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas
- Apreciación de la diversidad y multiculturalidad
- Habilidad para trabajar en un contexto intercultural
- Compromiso ético

Competencias sistémicas (son las destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver como las partes de un todo se relacionan y se agrupan incluyen la habilidad de planificar los cambios de manera que puedan hacerse mejoras en los sistemas como un todo y diseñar nuevos sistemas. Las competencias sistémicas o integradoras requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales.)

Capacidad para aplicar conocimientos a la práctica
Habilidades de investigación
Capacidad para aprender
Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)
Liderazgo
Habilidad para trabajar de forma autónoma
Diseño y gestión de proyectos
Iniciativa y espíritu emprendedor
Preocupación por la calidad
Motivación para mejorar

Un ejemplo de **competencias específicas** puede ser algunas de las estipuladas para la titulación de Licenciado en Enfermería según el Proyecto *Tuning* para Latinoamérica, que no serán las mismas que para los egresados en arquitectura, en Física, en Educación:

1. Capacidad para aplicar los conocimientos en el cuidado holístico de la persona, familia y comunidad considerando las diversas fases del ciclo de vida en los procesos de salud-enfermedad
2. Habilidad para aplicar la metodología del proceso de enfermería y teorías de la disciplina que organiza la intervención, garantizando la relación de ayuda
3. Capacidad para documentar y comunicar de forma amplia y completa la información a la persona, familia y comunidad para proveer continuidad y seguridad en el cuidado
4. Capacidad para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para la toma de decisiones asertivas y la gestión de los recursos para el cuidado de la salud
5. Demuestra respeto por la cultura y los derechos humanos en las intervenciones de enfermería en el campo de la salud
6. Habilidad para interactuar en equipos interdisciplinarios y multisectoriales, con capacidad resolutoria para satisfacer las necesidades de salud prioritarias, emergentes y especiales...

Rey (2000), nos habla de las competencias transversales, indicando que el papel de estas competencias en la preparación para la vida profesional es relevante, puesto que hoy en día el imperativo de preparar para la movilidad impone no ya la adquisición de los saber hacer especializados sino de competencias adaptativas y las ejemplifica muy gráficamente con lo siguiente: Así, la competencia de fontanero puede detallarse en un gran número de competencias parciales tales como *saber cortar un tubo* de cobre, o *saber utilizar un destornillador*. Si el primero de estos dos ejemplos representa quizás una competencia específica del fontanero, la segunda es, sin embargo, una competencia segmentaria que uno puede encontrar en el electricista, el

mecánico, etc. Continúa más gráficamente la ejemplificación de este tipo de competencia al referirse a la educación donde hace la siguiente descripción: Así como en la gramática el alumno debe *observar unas frases*, aislamos el acto de observar del objeto observado (en este caso las frases). La disposición a *observar* se convierte en un elemento transversal. “Entre la literatura pedagógica contemporánea, se denominan a menudo capacidades a los conocimientos transversales de este tipo. De esta manera se puede pensar que, a base de observar unas formas gramaticales, unos experimentos químicos, unas formas geométricas, unas plantas en biología, los alumnos se forjarán una *capacidad para observar*. Siguiendo con el mismo modelo se puede hablar de la capacidad para identificar, analizar, discriminar, comparar, averiguar, ordenar, memorizar, etc. Esta forma de actuar responde a la idea de que las capacidades intelectuales pueden ser relativamente independientes de los contenidos sobre los que se aplican y que, por ejemplo, la *observación* de expresiones algebraicas puede ser reinvertida en la *observación* de los órganos de un insecto o en la *observación* de una reacción química y a la inversa.”

B.2) El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior –ICFES- como institución encargada de emitir directrices en evaluación por competencias para la educación superior: institución encargada de la realización de Los Exámenes de Calidad en Educación Superior (ECAES), prueba de evaluación por competencias. Para tales efectos el ICFES establece tres tipos de competencias que los estudiantes deben desarrollar y que por consiguiente son susceptibles de ser evaluadas: (Salas, 2007)

Tipos	Descripción	Acciones Específicas
Interpretativas	Comprensión de información en cualquier sistema de símbolos o formas de representación	Interpretar textos: Comprender proposiciones y párrafos. Identificar argumentos, ejemplos, contraejemplos y demostraciones. Comprender problemas, interpretar cuadros, tablas, gráficos, diagramas, dibujos y esquemas. Interpretar mapas, planos y modelos
Argumentativas	Explicación y justificación de enunciados y acciones	Explicar el por qué, cómo y para qué. Demostrar hipótesis, comprobar hechos, presentar ejemplos y contraejemplos. Articular conceptos. Sustentar conclusiones.
Propositivas	Producción y creación	Plantear y resolver problemas. Formular proyectos, Generar hipótesis, Descubrir regularidades, hacer generalizaciones, construir modelos.

Tabla 5. Tipos de competencias del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (Salas, 2007)

B.3) En un programa de **La Consejería de Educación de Castilla y León** para la formación de los asesores de CFIE (Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa), se muestran estas dos competencias:

.-Competencia científica

Conocimiento en el área de Educación.

.- Competencia de trabajo en equipo

Participación e implicación en proyectos comunes

Toma de decisiones. Asunción de responsabilidades

El número de Competencias como podemos comprobar es muy amplio. Levy-Leboyer (1996) presenta seis diferentes listas. Ansorena Cao (1996) incluye 50 Competencias conductuales. Woodruffe (1993) plantea nueve competencias genéricas, lo que significa que hay muchas otras específicas. El Diccionario de Competencias de Hay McBer (Spencer y Spencer, 1993) incluye 20 Competencias en su lista básica, ordenadas por conglomerados. Como prueba de esta producción tan numerosa de competencias podemos seguir citando algunos otros autores y listados tales como los que siguen:

B.4) La **OCDE** clasifica las denominadas **competencias-clave** (generales, genéricas, etc) en tres categorías (**Proyecto DeSeCo**):

Categoría 1: **Uso de instrumentos de forma interactiva**

- Uso del **lenguaje, símbolos** y textos de forma interactiva
- Uso del **conocimiento** y la **información** de forma interactiva
- Uso de la **tecnología** de forma interactiva.

Categoría 2: **Interactuar en grupos heterogéneos**

- Relacionarse bien con los otros
- Cooperar, trabajar en equipo
- Manejar y resolver **conflictos**.

Categoría 3: **Actuar de forma autónoma**

- Actuar en contextos amplios
- Formar y llevar a cabo planes de vida y **proyectos** personales
- Defender y ejercer **derechos**, intereses, **límites** y necesidades.

B.5) El diccionario de competencias generales y específicas ([http:// www.reds-cepalcala.org](http://www.reds-cepalcala.org)). distingue entre:

COMPETENCIAS GENÉRICAS.

1. Adaptación al cambio.
2. Creatividad e innovación
3. Lealtad y sentido de pertenencia
4. Orientación al cliente
5. Trabajo en equipo

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS.

1. Compromiso.
2. Credibilidad técnica.
3. Dinamismo.
4. Don de mando.
5. Liderazgo.
6. Pensamiento Estratégico.
7. Precisión.
8. Relaciones públicas.
9. Tolerancia a la presión.

B.6) Según Tait y Godfrey (1999), todos los estudiantes deben tener un nivel mínimo de competencias genéricas y habilidades transferibles que les permitan un aprendizaje independiente y eficaz en la educación superior. Requerirían cuatro tipos diferentes de competencias:

1. Competencias cognitivas, como solución de problemas, pensamiento crítico, formular preguntas, investigar **información** relevante, emitir juicios documentados, uso eficiente de información, dirigir observaciones, **investigaciones**, inventar y crear cosas nuevas, analizar **datos**, presentar datos, expresión oral y escrita;
2. Competencias metacognitivas, como autorreflexión y autoevaluación;
3. Competencias sociales, como conducir discusiones y conversaciones, persuadir, cooperar, trabajar en equipo;
4. Disposición afectiva, como perseverancia, **motivación**, iniciativa, **responsabilidad**, autoeficacia, **independencia**, flexibilidad.

B.7) El Consejo y del Parlamento Europeo recomienda a la Comisión Europea, las siguientes 8 competencias clave a desarrollar en el espacio continental (MEMO/05/416; <http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010-fr.html>)

1. Comunicación en lengua materna
2. Comunicación en **lenguas** extranjeras

3. Competencias básicas en **matemáticas, ciencia** y tecnología
4. Competencia digital
5. Aprendizaje autónomo, formación permanente a lo largo de toda la vida
6. Competencias interpersonales, interculturales, sociales y cívicas
7. Iniciativa / **carácter** emprendedor
8. Expresión cultural.

B.8) La International Public Management Association for Human Resources distingue en la siguiente tabla las competencias del agente externo en relación con otros puestos.

Competencia		Agente de cambio	Compañero en la empresa	Líder	Experto Recursos Humanos
1.	Comprensión demostrada de la misión, visión y de los valores de la organización y del plan de acción para la ejecución, utilizando estos atributos como su fundamento para encontrar las metas que están al servicio de la organización.			X	
2.	Habilidad demostrada para ser innovador, creando y manteniendo un ambiente positivo que soporte una asunción del riesgo calculada.			X	
3.	Habilidad demostrada para aplicar principios de desarrollo organizativo.			X	
4.	Habilidad demostrada para unir las iniciativas específicas de los recursos humanos con la principal misión de la organización y las que son comunicables por el servicio.			X	
5.	Habilidad demostrada para diseñar e implementar el cambio a través de los sistemas y procesos.	X	X		
6.	Habilidad demostrada para utilizar el retorno de la inversión y las estrategias de la tecnología de la información en la práctica de la gestión de los recursos humanos.	X	X		
7.	Habilidad demostrada para diseñar eficazmente, desarrollar e implementar los recursos humanos y los procesos organizativos para todos los clientes, incluidos en el contexto de la organización y/o la resistencia política.	X	X		

8.	Habilidad demostrada para diseñar y comunicar los programas de marketing referidos a la selección de los servicios de recursos humanos y las capacidades.	x	X		
9.	Comprensión y habilidad demostradas y para utilizar eficazmente las normales y potenciales contribuciones del personal que se maximiza en todos los aspectos de la diversidad.				X
10.	Práctica demostrada de integridad y conducta ética de liderazgo existente en todas las circunstancias, incluyendo aquellas que pueden poner en peligro el futuro profesional del líder de recursos humanos.				X
11.	Comprensión demostrada de los procesos que conllevan las tareas y cómo cambiar para mejorar la eficacia y la efectividad.	x	X	X	
12.	Conocimiento demostrado de las leyes y políticas de Recursos Humanos.	x	X	X	X X
13.	Comprensión demostrada del ambiente de servicio público.	x	X	X	
14.	Comprensión demostrada de la conducta del equipo y la habilidad para liderar a los equipos hacia un alto rendimiento.	x	X	X	X
15.	Habilidad demostrada para comunicarse con éxito, verbalmente y por escrito, incluyendo el uso de las presentaciones públicas persuasivas como parte de la función de los recursos humanos. (Roles: Compañero de Tareas, Agente de cambio, Líder).	x	X	X	X
16.	Habilidad demostrada para evaluar y equilibrar los valores competitivos encontrados en la organización (esto es, la mayor misión y visión, valores de varios departamentos, y valores demostrados por un liderazgo ejecutivo y de mediación).	x	X		X
17.	Habilidad demostrada para ejercer el uso de las destrezas de los sistemas de tareas, incluyendo la habilidad para pensar estratégica y creativamente.	x	X	X	
18.	Habilidad demostrada para analizar todos los temas presentes, reconociendo las necesidades de todo el personal en términos de soluciones colaborativas.	x	X	X	X

19.	Habilidad demostrada para usar las destrezas de la negociación, incluyendo la construcción del consenso, la construcción en coalición, y la resolución de las disputas.	x		x			x
20.	Habilidad demostrada para construir y sostener las relaciones basadas en la confianza, individual y colectivamente en el tiempo.	x					

Tabla 6. Tipos de competencias según La International Public Management Association for Human Resources

B.9) Desde el punto de vista del sistema educativo no universitario en España las competencias básicas se establecen en la **LOE (2006)**: 1. Competencia en comunicación Lingüística. 2. Competencia matemática 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico 4. Tratamiento de la información y competencia digital 5. Competencia social y ciudadana 6. Competencia cultural y artística 7. Competencia para aprender a aprender 8. Autonomía e iniciativa personal.

B.10) Las competencias clave de la **Comisión Europea** (s.f. a/b/c): 1. Comunicación en la lengua materna 2. Comunicación en una lengua extranjera 3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología 4. Competencia digital 5. Aprender a aprender 6. Competencias interpersonales y cívicas. 7. Espíritu emprendedor 8. Expresión cultural.

B.11) Zaragoza Lorca A. (2007), en un trabajo para la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de Murcia, establece las competencias de diferentes profesionales de la educación y puestos a desempeñar en Ed. primaria y Ed. secundaria, distinguiendo entre competencias comunes y específicas en cada una de ellas. A modo de ejemplo exponemos las siguientes:

Competencias comunes

Competencia Científica

Últimas aportaciones de la ciencia: Requiere conocer las últimas aportaciones, descubrimientos e investigaciones que el profesorado deba integrar en el currículo.

Completar la formación científica inicial: Se entiende esta competencia en relación con el profesorado que tiene que impartir áreas, asignaturas o materias que no han integrado su formación académica.

Competencia Didáctica Metodología y didáctica general:

Incluye los conocimientos sobre teoría y práctica metodología y didáctica de las distintas áreas, asignaturas o materias.

Planificar la docencia y elaborar UDD: Competencia para la concreción del currículo: programaciones didácticas y programaciones de aula
Conocimiento y uso de recursos: Conocer recursos, especialmente los novedosos, y aprender a utilizarlos en las situaciones de enseñanza – aprendizaje más adecuadas.

Actividades para el aula: La competencia supone el conocimiento de un amplio repertorio de actividades de enseñanza – aprendizaje de los contenidos curriculares y que contribuyan al desarrollo de las capacidades necesarias en el alumnado.

Crear recursos propios:

Elaboración de unidades didácticas y materiales curriculares en cualquier soporte

Tecnologías de la Información y la Comunicación

Uso de la Ofimática en educación: Sistema operativo, procesador, aspectos básicos sobre imágenes, presentaciones de diapositivas, hoja de cálculo, base de datos. Enseñar al alumnado los aspectos básicos de ofimática.

Uso de Internet y el correo electrónico: Conocer portales y web de interés para la educación, buscar información, utilizar el correo electrónico. Enseñar al alumnado a utilizar Internet y el correo electrónico.

Uso de software para la didáctica de las áreas: Conocer y saber usar recursos digitales útiles para que el alumnado aprenda

Creación de web: Crear páginas web en distintos formatos y con finalidad educativa.

Creación de recursos informáticos: Competencia para diseñar y crear recursos educativos en soporte digital.

Gestión de redes y de aulas de informática: Configurar y mantener las redes informáticas de los centros educativos, configurar, mantener y recuperar los equipos informáticos, conocer y usar aplicaciones para la gestión de aulas de informática.

Gestión informatizada de centros: Usar los programas informáticos establecidos por la Consejería para la gestión académica, administrativa y económica de los centros.

Gestión de grupos de alumnos

Convivencia y disciplina: Conocer las causas de los problemas de convivencia, las estrategias para mantener en los centros y en las aulas un

adecuado clima de disciplina y convivencia y para la resolución de los conflictos que en esta materia puedan surgir. Conocer y aplicar la normativa sobre convivencia.

Habilidades sociales, comunicación y motivación: Disponer de habilidades sociales y comunicativas para las actividades docentes habituales (para gran grupo y atención individualiza de alumnos, participación en reuniones), disponer de estrategias de motivación del alumnado.

Atención a la Diversidad Medidas generales de atención a la diversidad:

Individualizar los procesos de enseñanza – aprendizaje, creación y aplicación de medidas de refuerzo y ampliación, adaptaciones curriculares (de acceso, significativas y no significativas), tratamiento de la interculturalidad.

Competencia especializada: Incluye las competencias para atender al alumnado de necesidades educativas especiales, de altas capacidades, de aulas hospitalarias, etc.

Educación en valores

Educación para la paz y la igualdad entre sexos: Desarrollar valores en el alumnado para la convivencia pacífica (diálogo, consenso, participación, respeto, tolerancia, solidaridad, justicia, igualdad).

Desarrollar valores y actitudes de igualdad entre hombres y mujeres y detección y eliminación de estereotipos sexistas.

Educación Moral Cívica: Desarrollar en el alumnado valores de tipo moral (responsabilidad, justicia, compromiso, esfuerzo), y valores y actitudes para una ciudadanía cívica inspirada por el conocimiento y respeto de los derechos y deberes de los ciudadanos.

Educación para la Salud y prevención de accidentes: Educar en los hábitos de salud (higiene, alimentación, postural, estrés), prevención de drogadicción, alcoholismo y tabaquismo, prevención de embarazos y enfermedades de transmisión sexual, prevención de accidentes en el hogar, los juegos y deportes y en la vía pública.

Educación Ambiental y del consumidor: Desarrollar en el alumnado actitudes de reciclaje, consumos responsables de todo tipo de productos y fuentes energéticas, de conservación y defensa del patrimonio natural, y actitudes reflexivas y críticas ante los mensajes de los medios de comunicación.

Educación Intercultural: Desarrollar capacidades para integrar adecuadamente al alumnado inmigrante y desarrollar en el alumnado valores de igualdad y de aceptación de las diferencias como elemento de enriquecimiento.

Competencias específicas

Planificación y evaluación de centros y programas:

Elaborar y evaluar el proyecto educativo de centro y los proyectos curriculares.

Elaborar y evaluar los planes específicos de los centros (tecnologías de la información y la comunicación, convivencia, salud, fomento de la lectura, autoprotección) y aquéllos que respondan a iniciativas del propio centro.

Gestión de centros. Gestión de calidad:

Implantar modelos de gestión de calidad en la educación

Prevención de riesgos laborales y colectivos: prevenir los riesgos laborales más habituales de la profesión docente (foniatría, estrés, espalda,...)

Elaborar y coordinar planes de autoprotección de los centros.

Orientación y tutoría: Incluye la formación específica de los profesionales dedicados a la orientación y la formación para el desempeño de la tutoría dirigida al alumnado, a las familias y al profesorado del grupo de alumnos.

Consejos escolares y participación educativa: Conocer la normativa sobre participación educativa, desarrollar estrategias para fomentar la participación y la implicación de las familias.

Dinamización y gestión de bibliotecas: Manejar el programa Abies, catalogar, clasificar y etiquetar libros, vídeos, software, etc. Conocer estrategias para la organización y dinamización de las bibliotecas escolares.

Coordinación de departamentos y de ciclos: Conocer las funciones de los departamentos y los ciclos. Coordinar reuniones: gestión de reuniones, liderazgo, toma y seguimiento de acuerdos. Programación de departamentos y de ciclos

He querido reflejar la distribución de competencias que realiza este autor con respecto al profesorado de idiomas en Educación infantil, primaria, secundaria y escuelas de idiomas, además de los equipos directivos, orientadores, jefes de departamento y coordinadores de ciclo, al estar basada esta Tesis en dos asesores de lenguas extranjeras, específicamente de inglés y que previamente fueron profesores de primaria y secundaria de esta materia.

Idiomas: Infantil, Primaria y Secundaria

A. Competencias comunes

A.1. Competencia Científica

Conocimiento del Marco Común Europeo de Referencia • y del Portfolio Europeo de las Lenguas.

- Introducción de la fonética en edades tempranas.
- Mejora de la formación inicial del profesorado de secciones bilingües.
- Conocimiento de las modificaciones curriculares
- Inteligencias múltiples
- Nuevas aportaciones de Psicología de la Educación

A.2. Competencia didáctica

Metodología y didáctica general

- Conocimiento sobre teoría y práctica metodológica, y didáctica de idiomas según las edades del alumnado.
- Metodología comunicativa de la didáctica de los idiomas.
- Actitud y disposición a la innovación. Implicado con su profesión

Planificar la docencia y elaborar UDD

- Elaboración de programaciones y UDD adaptadas a las características del alumnado.
- Estrategias para la evaluación inicial del alumnado: competencia curricular, motivación, etc.
- Conocimiento y análisis de los contenidos curriculares vigentes en cada Momento

Conocimiento y uso de recursos

- Conocimiento de recursos y materiales (audiovisuales, nuevas tecnologías, juegos, bibliográficos, salidas didácticas, bibliotecas de aula y centro.....) para la didáctica de los idiomas y adaptados a cada etapa educativa.
- Selección adecuada de recursos y materiales según objetivos y contenidos propios de la especialidad y alumnado al que vayan dirigidos.
- Empleo adecuado de recursos y materiales en el proceso de enseñanza.

Actividades para el aula

- Conocimiento de un amplio repertorio de actividades de enseñanza-aprendizaje de los contenidos curriculares para conseguir el desarrollo de las capacidades necesarias del alumnado.
- Selección adecuada de actividades en relación a los contenidos. Actividades para el enfoque comunicativo.

Creación de recursos propios

- Preparación, diseño y elaboración de materiales curriculares en diferentes soportes y adaptado a los procesos de enseñanza-aprendizaje
- Elaboración de materiales para apoyos y refuerzos educativos de la información y comunicación

A.3. Uso de la ofimática en educación

Utilización didáctica de las herramientas ofimáticas • aplicadas a labores de gestión escolar y práctica docente.

- Capacidad para enseñar al alumnado aspectos básicos de ofimática (sistema operativo, procesador de texto, hoja de cálculos, base de datos, tratamiento de imágenes y presentaciones).

Uso Internet y correo electrónico

- Conocimiento de portales y webs de interés relacionadas con la enseñanza de idiomas. Uso del correo electrónico.
- Búsqueda de información: Aptitudes y criterios para analizar, seleccionar y manejar información recogida de Internet.
- Capacidad para enseñar al alumnado la utilización de Internet y del correo electrónico para la comunicación y el acceso a la información.

Uso didáctico de software para didáctica de las áreas

- Conocimiento de recursos digitales de contenidos curriculares propios de la especialidad necesarios para la práctica docente.
- Incorporación y desarrollo de los distintos recursos digitales en las programaciones de aula para su uso en la práctica docente.

A.4. Gestión de grupos de alumnos

Convivencia y disciplina

- Conocimiento de las principales causas de los problemas de convivencia.
- Detección y resolución de conflictos: Estrategias para la mediación.
- Formación para la convivencia y resolución de conflictos: diálogo, consenso, participación, respeto, tolerancia, solidaridad y justicia.
- Conocimiento y aplicación de la normativa vigente sobre convivencia y disciplina como establecimiento del clima de seguridad en el aula y, en general, en el centro educativo.

Habilidades sociales, comunicación y motivación

- Aprendizaje y dominio de estrategias y técnicas para mantener la motivación del alumnado.
- Estrategias para la mejora de la comunicación profesor-alumno-familia.
- Desarrollo de la inteligencia emocional: autoconciencia, autocontrol, automotivación, empatía y habilidades sociales.
- Actitud de cooperación y capacidad de coordinación con el resto del profesorado y el trabajo cooperativo.

A.5. Atención a la diversidad

Medidas generales de atención a la diversidad

- Conocimiento y adecuación del proceso de enseñanza-aprendizaje a las características del alumnado.
- Conocimiento y desarrollo de adaptaciones curriculares individuales y grupales, significativas y no significativas.
- Formación básica que permita atender a los alumnos con necesidades educativas especiales y extranjeros (tratamiento de la multiculturalidad). Creación y aplicación de medidas de atención a la • diversidad (refuerzo y ampliación) establecidas por la legislación.

A.6. Educación en valores

Educación para la paz y la igualdad entre sexos

- Conocimiento y aplicación de estrategias y actividades que impulsan el desarrollo en el alumnado de valores para la convivencia pacífica (diálogo, consenso, participación, respeto, tolerancia, justicia e igualdad).
- Estrategias para el desarrollo de valores y actitudes de igualdad de género: Propuestas de actuación.
- Detección y eliminación de estereotipos sexistas.
- Desarrollo en el alumnado de la ciudadanía europea.

Educación moral cívica

- Desarrollo en el alumnado de valores de tipo moral y cívico (responsabilidad, justicia, compromiso, esfuerzo) para la convivencia en una sociedad democrática.
- Desarrollo en el alumnado de valores y actitudes para una ciudadanía cívica inspirada por el conocimiento y respeto de los derechos y deberes de los ciudadanos

Educación para la salud y prevención de accidentes

- Conocimiento, promoción y desarrollo de hábitos saludables en el alumnado.

Educación intercultural

- Desarrollo de capacidades para llevar a cabo una integración adecuada del alumnado inmigrante.
- Potenciación en el alumnado de valores de igualdad y de aceptación de las diferencias como elemento de enriquecimiento: Aceptación de la interculturalidad.

B. Competencias específicas

Planificación y evaluación de centros y programas.

- Participación en la elaboración y evaluación del proyecto educativo y curricular.
- Participación en la elaboración y evaluación de los planes específicos de los centros (TIC, Salud, Convivencia, Fomento de la Lectura, etc.)

Gestión de centros. Gestión de calidad

- Conocimiento del concepto de Gestión de Calidad
- Participación en la implantación y desarrollo de modelos de gestión de calidad en su centro.

Prevención de riesgos laborales y colectivos

- Conocimiento del Plan de Autoprotección y el Plan de Emergencia del Centro.
- Actuar en caso de emergencia y primeros auxilios, gestionando las primeras intervenciones al efecto.

Conocimientos básicos sobre seguridad, higiene y ergonomía.

- Conocimientos básicos sobre salud (uso de la voz, enfermedades infectocontagiosas, riesgos cardiovasculares, manipulación de cargas, alteraciones músculo-esqueléticas, ...), prevención de estrés, etc.

Orientación y tutoría

- Conocimiento de la oferta de materias optativas; temas transversales y orientación académica.
- Conocimiento del concepto, funciones y actuaciones de la acción tutorial.
- Dominio de estrategias y técnicas para el desempeño de la función tutorial.

Profesorado de Escuelas Oficiales de Idiomas

A. Competencias comunes

A.1. Competencia científica

Últimas aportaciones de la ciencia

El Marco Común Europeo de Referencia (MCER)

- El Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL)
- Inteligencias múltiples
- Conocimiento de las modificaciones curriculares
- Nuevas aportaciones de Psicología de la Educación

A.2. Competencia didáctica

Metodología y didáctica general

- Conocimiento sobre teoría y práctica metodológica y general de la enseñanza de los idiomas extranjeros.
- Actitud y disposición a la innovación. Implicado con su profesión.

Planificar la docencia y elaborar UDD

- Conocimiento y análisis de los contenidos curriculares vigentes en cada Momento.
- Elaboración de programaciones y UDD adaptadas a las características del alumnado.

Conocimiento y uso de recursos

- Empleo adecuado de recursos y materiales en el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Conocimiento de recursos y materiales (audiovisuales, nuevas tecnologías, juegos, bibliográficos, salidas didácticas, bibliotecas de aula y centro.....) propios del área que se imparte.
- Selección adecuada de recursos y materiales según objetivos y contenidos propios del idioma y alumnado al que vayan dirigidos.

Actividades para el aula

- Conocimiento de un amplio repertorio de actividades de enseñanza-aprendizaje

de los contenidos curriculares para conseguir el desarrollo de las capacidades necesarias del alumnado.

- Selección adecuada de actividades en relación a los contenidos.

Creación de recursos propios

- Preparación, diseño y elaboración de materiales curriculares en diferentes soportes y adaptado a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A.3. Tecnologías de la información y comunicación

Uso de la ofimática en educación

- Dominio de aspectos básicos de ofimática (sistema operativo, procesador de texto, hoja de cálculo, base de datos, tratamiento de imágenes y presentaciones).
- Utilización didáctica de las herramientas ofimáticas aplicadas a labores de gestión escolar y práctica docente

Uso Internet y correo electrónico

- Conocimiento de portales y webs de interés relacionadas con la enseñanza de idiomas.
- Capacidad para enseñar al alumnado la utilización de Internet y del correo electrónico para la comunicación y el acceso a la información.
- Búsqueda de información: Aptitudes y criterios para analizar, seleccionar y manejar información recogida de Internet.

Uso didáctico de software para didáctica de las áreas

- Incorporación y desarrollo de los distintos recursos digitales en las programaciones de aula para su uso en la práctica docente.
- Conocimiento de recursos digitales de contenidos curriculares propios de la especialidad necesarios para la práctica docente.

A.4. Gestión de grupos de alumnos

Convivencia y disciplina

- Conocimiento y aplicación de la normativa vigente sobre convivencia y disciplina como establecimiento del clima de seguridad en el aula y, en general, en el centro educativo.
- Detección y resolución de conflictos: Estrategias para la mediación.
- Formación para la convivencia y resolución de conflictos: diálogo, consenso,

participación, respeto, tolerancia, solidaridad y justicia.

- Conocimiento de las principales causas de los problemas de convivencia.

Habilidades sociales, comunicación y motivación

- Desarrollo de la inteligencia emocional: autoconciencia, autocontrol, automotivación, empatía y habilidades sociales.
- Estrategias para la mejora de la comunicación profesor-alumno-familia.
- Aprendizaje y dominio de estrategias y técnicas para mantener la motivación del alumnado.
- Actitud de cooperación y capacidad de coordinación con el resto del profesorado y el trabajo cooperativo.

A.5. Atención a la diversidad

Medidas generales de atención a la diversidad

- Conocimiento y adecuación del proceso de enseñanza-aprendizaje a las características del alumnado.
- Formación básica que permita atender a los alumnos con necesidades educativas especiales y extranjeros (tratamiento de la multiculturalidad).
- Atención al alumnado de altas capacidades.

A.6. Educación en valores

Educación para la paz y la igualdad entre sexos

- Desarrollo de valores y actitudes de igualdad de género: Propuestas de actuación que impulsan el desarrollo en el alumnado de valores para la convivencia pacífica (diálogo, consenso, participación, respeto, tolerancia, justicia e igualdad).
- Detección y eliminación de estereotipos sexistas.

Educación moral cívica

- Desarrollo en el alumnado de valores y actitudes para una ciudadanía cívica inspirada por el conocimiento y respeto de los derechos y deberes de los ciudadanos.
- Desarrollo en el alumnado de valores de tipo moral y cívico (responsabilidad, justicia, compromiso, esfuerzo) para la convivencia en una sociedad democrática.

Educación para la salud

- Desarrollo de hábitos saludables

B. Competencias específicas

Planificación y evaluación de centros y programas.

- Participación en la elaboración y evaluación del proyecto educativo y curricular.
- Participación en la elaboración y evaluación de los planes específicos de los centros (TIC, Salud, Convivencia, Fomento de la Lectura, etc.)

Gestión de centros. Gestión de calidad

- Conocimiento del concepto de Gestión de Calidad
- Participación en la implantación y desarrollo de modelos de gestión de calidad en su centro.

Prevención de riesgos laborales y colectivos

- Actuar en caso de emergencia y primeros auxilios, gestionando las primeras intervenciones al efecto.
- Conocimientos básicos sobre salud (Uso de la voz, enfermedades infectocontagiosas, riesgos cardiovasculares, manipulación de cargas, alteraciones músculo-esqueléticas, ...), prevención de estrés, etc.
- Conocimiento del Plan de Autoprotección y el Plan de Emergencia del Centro.
- Conocimientos básicos sobre seguridad, higiene y ergonomía.

27. Orientación y tutoría

- Conocimiento de la oferta de materias optativas y orientación académica
- Conocimiento del concepto, funciones y actuaciones de la función tutorial.
- Dominio de estrategias y técnicas para el desempeño de la función tutorial.

Equipos Directivos

A. Competencias comunes

A.1. Competencia científica

Últimas aportaciones de la ciencia.

Últimas aportaciones, descubrimientos e investigaciones en gestión escolar

y dinamización de grupos.

- Conocimiento de las modificaciones legislativas sobre planificación organizativa y gestión escolar.
- Conocimiento de las modificaciones curriculares

Completar la formación inicial

- Conocimiento sobre legislación, planificación, organización y gestión de centros.
- Dominio de estrategias de gestión, coordinación y formación de recursos humanos.
- Dominio y actitud de evaluación de centros y de programas.
- Implantación de gestión de Calidad en centros educativos

A.2. Competencia didáctica

Metodología y didáctica general

- Conocimiento sobre teoría y práctica metodológica y su relación con la organización.

Planificar la docencia y elaborar UDD

- Elaboración de los documentos institucionales de los centros.
- Actitud de evaluación.

A.3. Tecnologías de la información y comunicación

Uso de la ofimática en educación

- Utilización didáctica de las herramientas ofimáticas aplicadas a labores de gestión escolar y práctica docente.
- Dinamización del uso de las TIC en el centro.

Uso Internet y correo electrónico

- Conocimiento de portales y webs de interés relacionadas con la educación general.
- Búsqueda de información: Aptitudes y criterios para analizar, seleccionar y manejar información recogida de Internet.

Uso didáctico de software para didáctica de las áreas

- Dinamización del uso de software y contenidos multimedia en los procesos de enseñanza - aprendizaje.

Creación de web

- Dinamización y coordinación de la página web del centro.

Gestión informática de centros

- Conocimiento y utilización de programas informáticos establecidos por la Consejería de Educación para la gestión económica, académica y administrativa de los centros

A.4. Gestión de grupos de alumnos

Convivencia y disciplina

Conocimiento de las principales causas de los problemas de convivencia.

- Conocimiento y aplicación de la normativa sobre el régimen disciplinario de los funcionarios y resto de personal
- Conocimiento y aplicación de la normativa vigente sobre convivencia y disciplina como establecimiento del clima de seguridad en el aula y, en general, en el centro educativo.
- Formación para la convivencia y resolución de conflictos: diálogo, consenso, participación, respeto, tolerancia, solidaridad y justicia.
- Realización de actividades encaminadas a la mejora de la convivencia escolar y a la prevención de conflictos en el centro.
- Detección y resolución de conflictos: Estrategias para la mediación.

Habilidades sociales

- Disponer de habilidades sociales y comunicativas.
- Dirección y coordinación de reuniones.
- Actitud de cooperación y capacidad de coordinación.
- Desarrollo de la inteligencia emocional.

A.5. Atención a la diversidad

Medidas generales de atención a la diversidad

- Organización del centro educativo para atender a la diversidad del alumnado

- Conocer las dificultades más importantes que se pueden presentar y el abanico de medidas de atención a la diversidad previstas en la legislación escolar.
- Formación básica sobre atención a los alumnos con necesidades educativas especiales y extranjeros (tratamiento de la multiculturalidad).

Educación en valores

Educación para la paz y la igualdad entre sexos

- Promoción en el centro de la Educación para la Paz y la Igualdad entre Sexos
- Desarrollo de valores y actitudes de igualdad de género: Propuestas de actuación.
- Conocimiento y aplicación de estrategias y actividades en el centro que impulsen el desarrollo en el alumnado de valores para la convivencia pacífica (diálogo, consenso, participación, respeto, tolerancia, justicia e igualdad).
- Detección y eliminación de estereotipos sexistas.

Educación moral cívica

- Promoción en el centro de la educación en valores y actitudes para una ciudadanía cívica inspirada por el conocimiento y respeto de los derechos y deberes de los ciudadanos.
- Promoción en el centro de la educación en valores de tipo moral y cívico (responsabilidad, justicia, compromiso, esfuerzo) para la convivencia en una sociedad democrática.

Educación para la salud

Promoción del Plan de Salud en el Centro.

- Desarrollo de hábitos saludables en el centro.

Educación ambiental y del consumidor

- Promoción de la Educación Ambiental en el centro y adopción de medidas de ahorro energético y reciclaje.
- Promoción de la Educación del Consumidor en el Centro.
- Conocimiento de los programas institucionales de Educación Ambiental y del Consumidor.

Educación intercultural

- Estrategias, medidas y programas para la Educación Intercultural.

- Potenciación en el alumnado de valores de igualdad y de aceptación de las diferencias como elemento de enriquecimiento: Aceptación de la interculturalidad.

B. Competencias específicas

Planificación y evaluación de centros y programas

- Conocimiento de los diferentes Programas educativos de ámbito regional e implantar en el centro aquellos que repercutan en la mejora de la calidad educativa
- Conocer las técnicas que permitan el análisis del contexto de la comunidad escolar en sus aspectos socio-culturales y educativos con el fin de adaptar el Proyecto Educativo a su realidad
- Coordinación de la elaboración y evaluación los planes específicos de los centros (tecnologías de la información y la comunicación, convivencia, salud, fomento de la lectura) y aquellos que respondan a iniciativas del propio centro
- Elaboración y evaluación del proyecto educativo de centro
- Coordinación de la elaboración y evaluación de los proyectos curriculares
- Promover la formación del profesorado y del personal de administración y servicios.

Gestión de centros. Gestión de calidad

- Conocimiento de los programas informáticos de Gestión Administrativa y Económica del Centro escolar
- Gestión eficaz y eficiente de los recursos humanos del centro adoptando las medidas organizativas necesarias para su optimización
- Implantación y aseguramiento de modelos de gestión de calidad en la educación
- Conocimiento de la legislación educativa, manteniendo actualizado dicho conocimiento, para su aplicación en la gestión del centro escolar

Prevención de riesgos laborales y colectivos

Conocer los riesgos laborales de la profesión docente (• foniatría, estrés, espalda,...) y los medios necesarios para su prevención, llevando a cabo en el centro las actuaciones adecuadas

Coordinar la elaboración e implantación de los planes de autoprotección de los centros.

Orientación y tutoría

- Coordinación de la planificación, seguimiento y evaluación del Plan de Acción Tutorial.

Consejos escolares y participación educativa

- Conocimiento y desarrollo de estrategias para fomentar la participación y la implicación de la comunidad educativa
- Conocimiento y aplicación de la normativa sobre participación educativa, delimitando con claridad su ámbito de competencias

Coordinación de departamentos y de ciclos

- Conocimiento de las funciones y dinámicas de los departamentos o ciclos.
- Supervisión y valoración de programaciones didácticas y de aula.
- Estrategias para la coordinación docente en el seno del centro.

Jefes de departamento y coordinadores de ciclo

A. Competencias comunes

A.1. Competencia científica

Últimas aportaciones de la ciencia

Últimas aportaciones científicas en su materia o materias.

Completar la formación científica inicial

Psicología de la educación.
Dirección de equipos, liderazgo y motivación.
innovación e investigación educativas
Inteligencia múltiple.

A.2. Competencia didáctica

Metodología y didáctica general

- Conocimiento de diferentes métodos de enseñanza y didáctica general.
- Estrategias de trabajo cooperativo del profesorado.
- Actitud y disposición a la innovación. Implicado con su profesión.

Planificar la docencia y elaborar UUDD

- Conocimiento y análisis de los contenidos curriculares vigentes en cada momento
- Elaboración de programaciones didácticas, de aulas y UUDD

Conocimiento y uso de recursos

- Legislación sobre libros de texto y materiales curriculares.
- Conocer diferentes editoriales que se adapten a las necesidades del contexto
- Conocer recursos locales y regionales relacionados con el área

Actividades para el aula

- Selección adecuada de actividades en relación a los contenidos.
- Conocimiento de un amplio repertorio de actividades de enseñanza-aprendizaje de los contenidos curriculares para conseguir el desarrollo de las capacidades necesarias del alumnado.
- Sistemas de organización de aula.

Creación de recursos propios

- Creación de recursos para el desarrollo de las programaciones y para actividades complementarias y extraescolares.
- Creación y utilización de bases de datos de recursos.

A.3. Tecnologías de la información y comunicación

Uso de la ofimática en educación

- Utilización didáctica de las herramientas ofimáticas aplicadas a labores de gestión escolar y práctica docente.

Uso Internet y correo electrónico

Conocimiento de portales y webs de interés relacionadas con sus materias.

Búsqueda de información: Aptitudes y criterios para analizar, • seleccionar y manejar información recogida de Internet.

Uso didáctico de software para didáctica de las áreas

- Conocimiento de recursos digitales de contenidos curriculares propios de la especialidad necesarios para la práctica docente.

- Incorporación y desarrollo de los distintos recursos digitales en las programaciones de aula para su uso en la práctica docente.

Creación de web

- Diseño y mantenimiento de espacios web del departamento o del ciclo

A.4. Gestión de grupos de alumnos

Convivencia y disciplina

- Conocimiento de la normativa.

Habilidades sociales

- Gestión eficaz de reuniones.
- Comunicación y liderazgo.
- Desarrollo de la inteligencia emocional.

A.5. Atención a la diversidad

Medidas generales de atención a la diversidad

- Creación y aplicación de medidas de atención a la diversidad (refuerzo y ampliación) establecidas por la legislación y su incorporación a las programaciones.
- Conocimiento y adecuación del proceso de enseñanza-aprendizaje a las características del alumnado.
- Conocimiento y desarrollo de adaptaciones curriculares individuales y grupales, significativas y no significativas.
- Tratamiento de la multiculturalidad.

A.6. Educación en valores

Educación para la paz y la igualdad entre sexos

- Inclusión en las programaciones y la UDD.
- Conocimiento de estrategias y actividades.

Educación moral cívica

- Inclusión en las programaciones y la UDD.
- Conocimiento de estrategias y actividades.

Educación para la salud y prevención de accidentes

- Inclusión en las programaciones y la UUDD.
- Conocimiento de estrategias y actividades.

Educación ambiental y del consumidor

- Inclusión en las programaciones y la UUDD.
- Conocimiento de estrategias y actividades.

Educación intercultural

- Inclusión en las programaciones y la UUDD.
- Conocimiento de estrategias y actividades.

B. Competencias específicas

Planificación y evaluación de centros y programas.

Participación en la elaboración y evaluación del proyecto • educativo y curricular.

- Participación en la elaboración y evaluación de los planes específicos de los centros (TIC, Salud, Convivencia, Fomento de la Lectura, etc.)

Gestión de centros. Gestión de calidad

- Conocimiento del concepto de Gestión de Calidad
- Participación en la implantación y desarrollo de modelos de gestión de calidad en su centro.

Prevención de riesgos laborales y colectivos

- Conocimiento de la normativa básica referida a su área o materia
- Conocimientos en relación con la responsabilidad civil en la organización y desarrollo de actividades escolares y extraescolares (elaboración de manuales)

Orientación y tutoría

- Conocimiento de la oferta de materias optativas y orientación académica
- Conocimiento del concepto, funciones y actuaciones de la función tutorial.
- Dominio de estrategias y técnicas para el desempeño de la función tutorial.

Coordinación de departamentos y de ciclos

- Conocimiento de las funciones de los departamentos y ciclos.

- Programación y evaluación de departamentos y ciclos
- Coordinación de reuniones: gestión de reuniones y liderazgo, toma y seguimiento de acuerdos.
- Dirección y motivación de equipos de profesores.
- Aplicación de modelos de evaluación y análisis de resultados.

Competencias profesionales de los Orientadores.

A. Competencias comunes

A.1. Competencia científica

Últimas aportaciones de la ciencia

Manejo, utilización y actualización de instrumentos • para la evaluación Psicopedagógica

- Actualización en las últimas aportaciones de la ciencia sobre el concepto de inteligencia
 - Conocimiento y profundización en el diagnóstico e intervención educativa en los trastornos de aprendizaje
 - Actualización en el conocimiento y manejo de programas de orientación Académica
 - Actualización en el conocimiento y manejo de programas de atención temprana y prevención de dificultades y orientación académica
- #### **2. Completar la formación inicial**
- Conocimiento de la normativa vigente
 - Valoración e intervención de los alumnos-as gravemente afectados (parálisis cerebral, trastornos graves del desarrollo, deficiencias mentales)
 - Conocimiento de psicología de las organizaciones, habilidades sociales.

A.2. Competencia didáctica

Metodología y didáctica general

- Conocimientos teóricos y prácticos de aspectos básicos de la didáctica general y su adaptación al desarrollo de la labor de orientación
- Actitud y disposición a la innovación. Implicado con su profesión.

Planificar la docencia y elaborar UDD

- Conocimiento y análisis de los contenidos curriculares vigentes en cada momento
- Elaboración de programaciones de aulas y UDD

Conocimiento y uso de recursos

- Selección adecuada de recursos y materiales propios de la orientación.
- Amplio conocimiento de recursos y materiales para la orientación y la tutoría.

Actividades para el aula

- Conocimiento de un amplio repertorio de actividades de orientación y tutoría.

Creación de recursos propios

- Preparación, diseño y elaboración de materiales propios, en diferentes soportes.

A.3. Tecnologías de la información y comunicación

Uso de la ofimática en educación

- Utilización didáctica de las herramientas ofimáticas.

Uso Internet y correo electrónico

- Búsqueda de información: Aptitudes y criterios para analizar, seleccionar y manejar información recogida de Internet.

Conocimiento de portales y webs de interés relacionadas con la educación general y con la orientación en concreto.

Uso didáctico de software para didáctica de las áreas

- Conocimiento de recursos digitales relacionadas con la orientación y la tutoría.

A.4. Gestión de grupos de alumnos

Convivencia y disciplina

- Conocimiento de las principales causas de los problemas de convivencia.
- Formación para la convivencia y resolución de conflictos: diálogo, consenso, participación, respeto, tolerancia, solidaridad y justicia.
- Conocimiento y aplicación de la normativa vigente sobre convivencia y disciplina como establecimiento del clima de seguridad en el aula y, en general, en el centro educativo.
- Detección y resolución de conflictos: Estrategias para la mediación.

Habilidades sociales, comunicación y motivación

- Desarrollo de la inteligencia emocional: autoconciencia, autocontrol, automotivación, empatía y habilidades sociales.
- Estrategias para la mejora de la comunicación profesor-alumno-familia.
- Aprendizaje y dominio de estrategias y técnicas para mantener la motivación del alumnado.
- Actitud de cooperación y capacidad de coordinación con el resto del profesorado y el trabajo cooperativo.

A.5. Atención a la diversidad

Medidas generales de atención a la diversidad

- Conocimiento y adecuación del proceso de enseñanza-aprendizaje a las características del alumnado.
- Conocimiento y desarrollo de adaptaciones curriculares individuales y grupales, significativas y no significativas.
- Formación básica que permita atender a los alumnos con necesidades educativas especiales y extranjeros (tratamiento de la multiculturalidad).
- Creación y aplicación de medidas de atención a la diversidad (refuerzo y ampliación) establecidas por la legislación.

Competencia especializada

- Conocimiento de criterios, protocolos e instrumentos para la detección y evaluación del alumnado con dificultades de aprendizaje y con altas capacidades.
- Elaboración de adaptaciones curriculares.
- Orientación al profesorado que atiende al alumnado de necesidades educativas.

A.6. Educación en valores

Educación para la paz y la igualdad entre sexos

- Desarrollo de valores y actitudes de igualdad de género: Propuestas de actuación.

Conocimiento y aplicación de estrategias y actividades que impulsan el desarrollo en el alumnado de valores para la convivencia pacífica (diálogo, consenso, participación, respeto, tolerancia, justicia e igualdad).

- Detección y eliminación de estereotipos sexistas.

Educación moral cívica

- Desarrollo en el alumnado de valores y actitudes para una ciudadanía cívica inspirada por el conocimiento y respeto de los derechos y deberes de los ciudadanos.
- Desarrollo en el alumnado de valores de tipo moral y cívico (responsabilidad, justicia, compromiso, esfuerzo) para la convivencia en una sociedad democrática.

Educación para la salud y prevención de accidentes

- Diseño y realización de actividades que fomenten en el alumnado hábitos de salud en áreas y temáticas adecuadas a las edades del mismo.
- Conocimiento, promoción y desarrollo de hábitos saludables en el alumnado.

Educación ambiental y del consumidor

- Fomento en el alumnado de actitudes reflexivas y críticas ante los mensajes de los medios de comunicación.
- Potenciación en el alumnado del desarrollo de una educación ambiental para el desarrollo sostenible y paliar efectos del cambio climático: Actitudes de reciclaje, de consumo responsable de todo tipo de productos y fuentes energéticas, de conservación y defensa del patrimonio natural.

Educación intercultural

- Potenciación en el alumnado de valores de igualdad y de aceptación de las diferencias como elemento de enriquecimiento: Aceptación de la interculturalidad.
- Desarrollo de capacidades para llevar a cabo una integración adecuada del alumnado inmigrante.

B. Competencias específicas

Planificación y evaluación de centros y programas.

- Participación en la elaboración y evaluación del proyecto educativo y curricular.
- Participación en la elaboración y evaluación de los planes específicos de los centros (TIC, Salud, Convivencia, Fomento de la Lectura, etc.)

Gestión de centros. Gestión de calidad

- Conocimiento del concepto de Gestión de Calidad
- Participación en la implantación y desarrollo de modelos de gestión de calidad en su centro

Prevención de riesgos laborales y colectivos

Conocimientos básicos sobre salud (Uso de la voz, enfermedades • infectocontagiosas, riesgos cardiovasculares, manipulación de cargas, alteraciones músculo-esqueléticas, ...), prevención de estrés, etc.

- Actuar en caso de emergencia y primeros auxilios, gestionando las primeras intervenciones al efecto.
- Conocimiento del Plan de Autoprotección y el Plan de Emergencia del Centro.
- Conocimientos básicos sobre seguridad, higiene y ergonomía.

Orientación y tutoría

- Conocimiento de la oferta de materias optativas y orientación académica
- Conocimiento del concepto, funciones y actuaciones de la función tutorial.
- Dominio de estrategias y técnicas para el desempeño de la función tutorial.
- Asesoramiento para el Plan de Acción Tutorial.

B.12) Colunga Santos S. nos expone varias sistematizaciones de las competencias, de acuerdo a diferentes autores, bajo criterios diferentes y cita algunas de estas taxonomías, recopiladas por Irigoín y Vargas (Irigoín M. y Vargas, F., 2002):

Competencias centrales o nucleares (core competencias) y competencias auxiliares, utilizadas a nivel de **empresas** en EEUU.

Competencias profesionales y competencias sociales, de acuerdo con el **sistema** educativo francés.

Competencias especializadas, competencias metodológicas, competencias sociales y competencias participativas (de acuerdo con Bunk, 1994).

Competencias **intelectuales**, competencias básicas, competencias técnicas y competencias comportamentales (Gallart, M.A. y Jacinto, Cl. 1997).

Competencias básicas, competencias genéricas o transversales y competencias específicas, de acuerdo con el sistema educativo mexicano.

Competencias relacionadas con el aprender a ser, aprender a pensar, aprender a hacer (CINTERFOR-OIT, 1996).

Competencias relacionadas con el aprender a ser, aprender a pensar, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir en paz en sociedad y con los demás (UNESCO, 1996).

Competencias básicas, competencias genéricas y competencias específicas (MERTENS, 1996); competencias básicas, genéricas, transversales y específicas (MERTENS, 1997).

Así, suele entenderse como

Competencias básicas, aquellas que se adquieren durante la educación de nivel primario y secundario.

Competencias transversales/centrales, las que atraviesan y son parte de todas las otras competencias del profesional.

Competencias genéricas, aquellas que son comunes a los profesionales de un campo del conocimiento.

Competencias específicas, que son aquellas particulares de una profesión, ocupación, especialidad, o sub-especialidad.

B.13) El requerimiento mínimo para enseñar en la educación y formación profesional australiana (Australian Vocational Education and Training (VET)) es un **Certificado IV en Formación y Evaluación** (Certificate IV in Training and Assessment) (CIVTAA) .

El Certificado de IV en la Formación y Evaluación requiere completar 12 competencias y dos competencias opcionales. Estas se dividen en 4 grupos: El Ambiente de Aprendizaje, El Diseño de aprendizaje, Diseminación y Facilitación, y Evaluación. Esto se incrementa con cuatro unidades de competencia.

GRUPO	UNIDAD DE COMPETENCIA
AMBIENTE DE APRENDIZAJE	Trabajar eficazmente en la educación y formación profesional. Fomentar y promover una cultura de aprendizaje inclusiva. Asegurar un ambiente de aprendizaje saludable y seguro.
DISEÑO DE APRENDIZAJE	Utilizar paquetes de formación para conectar con las necesidades del cliente. Diseñar y desarrollar programas de aprendizaje.
DISEMINACIÓN Y FACILITACIÓN	Planificar y organizar la diseminación basada en el grupo. Facilitar el aprendizaje basado en el trabajo. Facilitar el aprendizaje individual.

EVALUACIÓN	Planificar y organizar la evaluación Evaluar la competencia Desarrollar las herramientas de evaluación. Participar en la validación de la evaluación.
-------------------	--

Tabla 7. Resumen del Certificado IV en Formación y Evaluación: Grupos y Competencias (Competencies (National Training Information Service). Robertson, Ian, (2008)

En los listados mencionados hay Competencias que tienen el mismo nombre para el mismo concepto y algunas que, siendo similares, reciben nombre diferentes (Solución de Problemas vs. Toma de Decisiones). Igualmente, algunas competencias son agrupadas de maneras diferentes, lo que provoca una numerosa sucesión de competencias. El hecho de que las Competencias se unan al contexto concreto de ejercicio de la profesión, implica que cada organización puede tener conjuntos de Competencias diferentes, lo que dificultaría el uso de una lista de Competencias confeccionada para una organización por otra organización, aunque haya similitudes.

2.2.C. COMPETENCIAS DEL ASESOR DE FORMACIÓN.

Los asesores en los centros son, junto con los líderes de la organización, las personas claves en cualquier proceso de cambio y formación del profesorado, son los que tienen la primera responsabilidad para facilitar la percepción, en los centros y en el profesorado, de la nueva perspectiva en la que se ha de basar el cambio. Además, han de asumir la responsabilidad de construir un ambiente en que el profesorado pueda mejorar las acciones, formarse e introducir el cambio. A su vez, el asesor ha de adecuar lo planificado para el cambio por la administración y por ellos mismos a los planes estratégicos, a los problemas y diferentes aspectos del grupo de profesores y de los centros. Para ello, ha de ser selectivo con los procesos y estrategias de formación e intervención con ellos, por lo que ha de aceptar la realidad del contexto en el que va a trabajar y tener un papel activo que convenza a los demás de la necesidad de esa formación y del cambio estableciendo metas que sean alcanzables y facilitando puentes hacia ellas.

Pero también han de estar abiertos a las opiniones e ideas de los demás, para llegar a acuerdos a través de la negociación y la colaboración, para incrementar la posibilidad de conseguir lo que el asesor se ha propuesto con un grupo de profesores o en el centro.

La comunicación del asesor con los centros y el profesorado ha de ser eficaz, asegurándose que unos se interrelacionan con los otros y tienen toda la información que necesitan para que sean proactivos en vez de reactivos. Esto supone la creación de una cultura que no teme al cambio y no lo vean como una

amenaza, facilitando el camino hacia las nuevas situaciones y creando las circunstancias para que se responda a sus problemas, necesidades y demandas. Puesto que la reacción a los cambios depende de la percepción, por lo que el asesor tiene la responsabilidad de ayudar en la construcción de la aceptación contribuyendo a la adecuación del mismo a las demandas y necesidad de los centros y profesorado.

Esto supone que no sólo han de ser flexible y adaptarse a los contextos, sino que han de ser capaces de mejorar el diagnóstico de los problemas e implementar las iniciativas necesarias de cambio. Para lo cual ha de crear un ambiente de continuo aprendizaje tanto propio como del profesorado y de los centros. Por lo que es necesario que conozcan las estrategias de formación y asesoramiento y las pongan en práctica desde el principio hasta el final, han de tener la iniciativa de desarrollar nuevas destrezas y capacidades como valor añadido a su propia formación, pues la tarea de asesor se aprende mediante su ejercicio, además de en la formación inicial.

El éxito de un proceso de asesoramiento y formación está vinculado, además de lo anterior, a la planificación de las actividades, a ser consciente de las posibilidades, a la habilidad para descubrir las debilidades y fortalezas de los grupos de profesores y los centros, además de evaluar el impacto interno y externo, es decir las consecuencias de su intervención. Favoreciendo el aprendizaje a los profesores y los centros sobre las mejores prácticas y posteriormente diseñando una intervención práctica que sea consistente con lo que ellos quieren conseguir.

El asesor ha de ayudar al profesorado y a los centros a transformarse ellos mismos, institucionalizando los procesos de innovación y cambio, lo cual es difícil, teniendo en cuenta las respuestas tradicionales de los centros en los procesos de cambio, lo cual puede mitigarse si hay una buena concepción y ejecución de los planes de cambio que distribuya aspectos beneficiosos para los participantes en los procesos de formación y mejora. Es importante que el asesor conozca la cultura del contexto en el que se va a mover, para ayudarles a desarrollar la confianza para elegir los recursos adecuados y dirigir los planes hasta su realización.

El asesor ha de ayudar a comprender la diferencia existente entre el cambio o mejora pretendidos con sus necesidades y expectativas y los procesos cotidianos y actuales del centro o del propio profesorado. Una vez que lo han comprendido ha de ayudarles a clarificar y dirigir cuidadosamente la gestión de los recursos para paliar las diferencias implementando nuevas políticas, procesos y servicios en un clima de coordinación y estímulo.

Podemos decir que el asesor es un profesional contextualizado, asociado desde los años ochenta con las organizaciones flexibles, innovadoras, tendencia alimentada con la investigación sobre el liderazgo centrada, en un principio, en el rol de los asesores y de los líderes de las organizaciones en los procesos de cambio. La visión del papel y las destrezas de los agentes de cambio, tal como la dirección personal, energía, estímulo y visión, el deseo de liderar, la honestidad y la integridad, la habilidad cognitiva, la autoconfianza y el conocimiento de los asuntos, la flexibilidad y la asunción del riesgo, se han casi identificado con el líder eficaz, esto es el asesor en el desempeño de sus funciones, se ha criticado.

La aplicación de la “perspectiva de la contingencia” en el tema del asesoramiento plantea que no hay una fórmula estándar y única para el asesor, más bien, es contingente con los temas y el ambiente en el que desarrolla su función, por lo que no habría un único tipo de asesoramiento ni de liderazgo correspondiente, por lo que el asesor sería contingente al contexto. Caldwell (2003) señala que la tendencia a asociar a los agentes de cambio con cualidades extraordinarias, rasgos y atributos se relaciona con distintos modelos de agentes de cambio. Esa tendencia conduciría a la omisión del análisis contextual del cambio y el foco excesivo en la competencia y rasgos del asesor, lo que lleva a una inflación de prescripciones dirigidas a determinar las competencias necesarias de los asesores y las recetas para el éxito. Consecuentemente, la literatura nos ofrece numerosas listas de competencias y destrezas requeridas por los agentes de cambio. Algunas listas incluyen destrezas en áreas específicas tales como la predicción, anticipación, orientación, construcción del consenso, escuchar, formar y facilitar (Beckard, 1969, Bass 1995, Weick and Quinn, 1999), o algunas competencias profesionales como ser formado en el trabajo de análisis de procesos, orientación de procesos, o formación en el desarrollo organizativo (Huy, 2001). Además, los rasgos personales tales como el deseo de liderazgo, honestidad e integridad, habilidad cognitiva, resolución de problemas, autoconfianza, pericia, información y flexibilidad y asumir el riesgo se incluyen en estos listados (Dulewicz and Herbert, 2000; Mundate and Gravenhorst 2003). Otras listas, (Huy, 2001; Muir, 1996), incluyen destrezas interpersonales, tales como la construcción de equipo, negociación, autoridad, comunicación efectiva, construcción de la confianza, ser simpático, indagación interpersonal. Visto esto el asesor es un profesional que requiere unas destrezas y unas habilidades, por tanto, unas competencias para el desarrollo de sus funciones en los diferentes contextos con el profesorado y en los centros.

Sharma R.R. (2008), establece una serie de destrezas que habrían de tener los agentes externos del cambio y en las organizaciones, como son:

- .- Ser consciente del ambiente
 - .- Funcionar vertical y horizontalmente
 - .- Liderazgo a todos los niveles
 - .- Gestor como catalizador
 - .- Un marco de tiempo corto en el horizonte
 - .- Equilibrio en el trabajo y la vida personal
 - .- Máximo flujo de información
- .Además destaca que un agente de cambio eficaz necesita:
- .- Formulación de la estrategia.
 - .- Gestión de los recursos humanos
 - .- Marketing y ventas
 - .- Negociación y mediación en conflictos.

Continúa enumerando una serie de roles en los agentes de cambio:

- .- Apoyar para mantener el cambio iniciado.
- .- Implementar el cambio
- .- Incrementar los cambios para la mejora
- .- Desarrollar la consciencia y ganar confianza
- .- Remover el ambiente de malestar psicológico
- .- Crear una visión compartida
- .- Compromiso de movilización
- .- Desarrollo de procesos de la cultura del cambio

Teniendo en cuenta estas consideraciones, podemos describir una serie de competencias en el asesor de formación, extraídas del análisis del trabajo de los dos asesores estudiados en nuestra tesis a través de las entrevistas en profundidad, los grupos de discusión, la grabación de los grupos de trabajo y la observación no participante de estos dos asesores. Determinando así un conjunto de competencias que podemos denominarlo de *Competencias Dinámicas* (Roca, 2007) para visualizar, precisamente, la vinculación de la formación inicial, en aquel caso de los asesores, con la formación continua. Las hemos distinguido entre competencias generales y específicas:

Generales:

Capacidad de Gestión administrativa: El asesor conoce y sabe cumplimentar los documentos oficiales, así como las normas administrativas involucradas en el desarrollo de sus funciones, cumpliéndolas durante las mismas, utilizando las TIC.

Compromiso: Se compromete en la labor que realiza durante el desarrollo de su función, procurando ser eficaz y eficiente durante la misma.

Habilidades de Comunicación: Atender consultas de los profesores. Deliberar con el profesorado exponiendo ambos diversos puntos de vista. Incita al profesorado a participar en las reuniones y a iniciar o continuar una actividad.

Capacidad de convicción: Intentar convencer al profesorado con argumentos utilizando el propio contenido y estructura de las disciplinas científicas y referida a los perfiles profesionales y práctica. Utilizar razones basadas en la política educativa, organización, estructuras, economía. Hacer referencia a su experiencia durante los años de asesor con los profesores en cursos, seguimiento de grupos... además de a sus años de docente y su práctica con los alumnos.

Capacidad para construir Interpretaciones: Construir interpretaciones sintetizando e interpretando las ideas de los profesores para facilitar el consenso.

Capacidad de Reflexión: Cuestionar una idea o conclusión, bien propuesta por él o por los profesores.

Habilidades de colegialidad: Influir como fruto de la interacción y negociación residiendo el control del trabajo en el grupo. Ayudar al profesorado en las diversas tareas, promociona el trabajo con los profesores colaborando con ellos.

Capacidad de liderazgo: Educativo: Diagnosticar problemas, orientar a profesores y proporcionar supervisión. Conocer los tópicos y el mantenimiento de un examen equilibrado de necesidades de cada uno de ellos. Humano: Dar confianza al profesorado creando un clima propicio para la intervención y desarrollo de la tarea. Simbólico: Asistir a otros en la identificación de lo que es importante y válido, recibiendo los profesores clarificación de los propósitos básicos y los objetivos. Técnico: Dirigir actividades como planificar, gestión temporal, organización y coordinación.

Capacidad para compartir responsabilidades: Implicarse personalmente, se involucra en la tarea al igual que los profesores, como uno más, dando alternativas. Estar informado sobre el desarrollo de la actividad como participante en el grupo.

Capacidad de Autoformación: Realiza actividades de autoformación bien por iniciativa propia o propuestas por y para los propios asesores como grupo o individualmente, uso de las TIC.

Conocimiento de la política educativa: Conocer e intervenir eficazmente en la organización de los centros y poner en práctica la política educativa en lo referido a las prioridades de la Administración en cuanto a los focos de formación del profesorado y las estrategias de formación.

Capacidad receptiva y de autocrítica: Tener en cuenta las opiniones de los profesores, aceptándolas, además de ser crítico con su actuación.

Capacidad de contextualización: Adaptar su función a los diferentes contextos y situaciones de formación en las que interviene el asesor. Adaptarse a las características del grupo de profesores.

Capacidad para trabajar de forma autónoma: Resaltar su propia autonomía y la de los profesores en el proceso de formación y su trabajo.

Conocimiento de desarrollo curricular: Conocer, exponer y utilizar los aspectos generales del currículum y las estrategias y fases de la programación y desarrollo curricular.

Capacidad de apreciación de la actitud del grupo: Percibe la actitud del grupo hacia la actividad para actuar en consecuencia.

Específicas:

Capacidad para aplicar la experiencia como asesor: Utiliza en diferentes situaciones laborales diversos aspectos de su experiencia durante los años de asesor y como docente, así como en su práctica con los alumnos en cursos, seguimiento de grupos...

Conocimiento de L2: Conocimiento de la lengua inglesa como disciplina de enseñanza.

Habilidades para Dinamizar grupos de trabajo: Impulsar y gestionar la formación y mantenimiento de los grupos de trabajo en el proceso de formación. Utilizar dinámicas de grupo con los profesores en su trabajo con ellos.

Conocimiento de Didáctica del Inglés: Conocer de las diversas perspectivas y marcos teóricos sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés.

Capacidad para elaborar materiales de formación: Proporcionar y elaborar material curricular para el profesorado, utilización de las TIC.

Habilidades para diseminar el conocimiento: Impartir cursos, intervención directa en el aula, atiende grupos de trabajo, uso de las TIC.

Capacidad para mantenerse neutral: Exponer sus propios puntos de vista sobre los distintos aspectos de la actividad.

Planificación de la formación: Planificar las diferentes acciones formativas para el profesorado en las distintas modalidades, uso de las TIC.

Conocimiento del currículum de la L2 : Conocer la normativa que regula el Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras elaborado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

Conocimiento de estrategias de formación: Conocer y aplicar de manera eficaz las estrategias y técnicas de formación del profesorado, como el significado, implicaciones y estrategias de la formación en centros. Utilizar ejemplos en sus exposiciones. Exponer de manera magistral sobre un tema, uso de las TIC.

2.3. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.

A finales de la década de los setenta y en los años ochenta se multiplica progresivamente la utilización de las etnografías y de los diseños cualitativos en general, tanto en las investigaciones educativas como en otras más sociológicas y antropológicas, teniendo como uno de los principales obstáculos la tradición positivista. Pero la investigación en el campo de la Educación ha sufrido una profunda y radical evolución.

Las discusiones se han planteado entre quienes adoptan posturas epistemológicas positivistas, frente a los que asumen posiciones fenomenológicas, interpretativas, narrativas o bien críticas. Esto se ha reflejado en la forma y los métodos adoptados a lo largo de los años para desarrollar las investigaciones, si bien, se ha producido una síntesis entre visiones contrapuestas de lo que significa investigar en educación.

Jacob (1989) habla de tradiciones de investigación, definiendo el término en dos sentidos: “ En primer lugar, el concepto pone énfasis en los supuestos que los investigadores tienen sobre la naturaleza del universo humano, la teoría,

preguntas y problemas legítimos, y las metodologías apropiadas. En segundo lugar, se refiere a un grupo de personas que comparten los supuestos, dichos supuestos forman una tradición". Estas tradiciones podemos resumirlas en investigaciones cuantitativas y cualitativas. Gage (1989) mantiene que puede existir una compatibilidad o incluso complementariedad entre ambas metodologías. Sin embargo, Smith y Heshusius (1986), por el contrario, consideran que la discusión se ha derivado erróneamente hacia la integración, o combinación de los métodos cualitativos o cuantitativos, cuando los aspectos filosóficos se han dejado al margen.

Miles y Huberman (1984) plantean que "La principal preocupación ahora consiste en desarrollar métodos de investigación cualitativa que le permita conseguir la misma objetividad y certidumbre que presumiblemente posee la investigación cuantitativa. Este olvido de los supuestos y la preocupación por las técnicas han tenido el efecto de transformar la investigación cualitativa en una variante procedimental de la investigación cuantitativa".

Marcelo (1992), nos dice que "Investigar de forma cualitativa representa un proceso serio, riguroso, cargado de dudas e inseguridades."

Villar (1990), citando a Howe, (1985) afirma que "La validación de los esfuerzos de la investigación aplicada a la educación se tienen que hacer en términos de los intereses y prácticas que realizan los protagonistas, en nuestro caso, el formador y sus alumnos. Como consecuencia, se necesitan juicios cualitativos o extrateóricos".

Y Apel (1985b) cierra las posibles divergencias entre la ciencia social y natural desde la perspectiva de la investigación afirmando que "El planteamiento genuinamente hermenéutico guarda, a mi juicio, una relación de complementariedad con la objetivación propia de la ciencia natural y con la explicación de acontecimientos. Ambos planteamientos se excluyen y, precisamente por ello, se complementan entre sí".

La investigación cualitativa, no acepta la separación de los individuos del contexto en el cual se realizan sus vidas y, por tanto, sus comportamientos; así como tampoco la ignorancia del propio punto de vista de los sujetos investigados, de sus interpretaciones, de las decisiones que deciden sus conductas, y de los resultados tal y como ellos mismos los perciben. A través de la interpretación de los datos cualitativos pretendemos indagar cómo los asesores construyen y reconstruyen su realidad social mediante la interacción con los profesores en situaciones formales de formación, y para ello es indispensable tener en cuenta la interpretación que ellos mismos realizan de los porqués, y para qué es de sus acciones y de la situación en general.

Las investigaciones etnográficas son una de las alternativas que recogen esta filosofía interpretativa y reconstructivista de la realidad, se utiliza en un sentido amplio como un término definitorio de la investigación cualitativa, también denominada interpretativa, hermenéutica, antropológica, naturalista, fenomenológica, simbólico interpretativa (PopKewitz, 1988; Martín, 1983; Pérez Gómez, 1983; Shulman, 1989; Jacob, 1987; Erickson, 1989)., siendo el recurso

de los diseños cualitativos para la realización práctica de sus estudios su nota más peculiar.

Goetz y LeCompte (1988) afirman que con estos diseños se intentan describir y reconstruir de forma sistemática y lo más detalladamente posible las “características de las variables y fenómenos, con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos, o comparar los constructos postulados generados a partir de fenómenos observados en escenarios distintos”. Por tanto, en esta investigación, a través de esta perspectiva cualitativa, tratamos de descubrir lo que acontece en el marco de trabajo del asesor con los profesores a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y poder comprender mejor las características y funcionamiento de este servicio de apoyo externo, y arrojar algo de luz a aquellos que intervienen en el mismo para mejorar dicha intervención, pues no nos pretendemos quedar exclusivamente en la dimensión descriptiva, sino que , intentamos coadyuvar también a sugerir alternativas teóricas y prácticas, que conlleven una intervención asesora mejor. Tales datos tratan de los contextos donde tienen lugar las diversas interacciones del asesor con los profesores, y de las actividades, valores, ideologías y expectativas de los asesores de formación en las situaciones formativas en las que participan.

Pero como advierte Bolívar (1995) una tendencia excesivamente etnográfica, transferida al campo educativo como estudio de casos, principalmente a partir de la obra de Clifford Geertz (1988,1994), ha dado lugar a rechazar una perspectiva “etic” (externa) para quedarse sólo en la búsqueda de significado y sentido hermenéutico de las acciones de los centros educativos observados, huyendo de toda posible explicación causal, comparativa, generalizable o teórica.

Aoki (1991) ha hablado, además de una perspectiva práctica o hermenéutica, de una perspectiva “émica” o situacional-interpretativa, orientación que está interesada en conocer los patrones culturales y reglas tácitas de un modo descriptivo o vivido por medio de los casos etnográficos.

Durante el proceso de asesoramiento se produce una interacción permanente entre la cultura del profesor y del asesor, así como de las teorías y prácticas docentes, resultando clave el proceso de comunicación establecido entre unos y otros en el marco de las actividades formativas. En esta investigación, tratamos de comprender hermenéuticamente los procesos de reconstrucción, redefinición y filtro que el proceso de asesoramiento sufre durante su puesta en práctica. El asesoramiento en formación del profesorado, desde este enfoque interpretativo y reconstructivo, ha de entenderse como una actividad personalmente construida con significados e intencionalidad propios y a los asesores y profesores como agentes de construcción de conocimiento y prácticos reflexivos. Nosotros tratamos de comprender la dimensión tácita de la práctica del asesor, y este enfoque cualitativo, hermenéutico, etnográfico... nos es útil para ello.. Siguiendo a Olson (1992) en Bolívar (1995) “si queremos estudiar la práctica del profesor (lo que los profesores conocen sobre cómo hacer) debemos observar lo que hacen. Podemos estar interesados en cómo explican o justifican lo que

hacen, cómo articulan retrospectivamente su conocimiento”. Consideramos que esto es válido para el estudio del asesor de formación.

Bolívar (1995) comenta que en los últimos años se ha considerado suficiente el sumergirse en la cultura objeto de estudio para describir fielmente, mediante la observación participante, dicha cultura, sin tener en cuenta las preocupaciones de la cultura del investigador. Pero en la medida en que no cabe una postura neutra, ni una generación inductiva de categorías, en el sentido de espontánea, ni el investigador debe practicar lo que llama “un turismo intelectual” “cabe comprometerse –en una dirección- con unas acciones emancipadoras para los sujetos, o –en otra- refugiarse en la propia narratividad del texto, mediante “descripciones densas” que postmodernamente nos acerquen a los narradores de historias”.

Carr (1983), en esta línea, mantiene que la investigación educativa “no puede contentarse en las propias interpretaciones de los practicantes, sino que también debe estar dispuesta a evaluarlas críticamente y sugerir explicaciones alternativas que en algún sentido sean mejores.” Pues en caso contrario, al aceptar que cada profesor tiene su propia teoría, si no hay unos criterios normativos –como señala la perspectiva crítica- no podremos distinguir las teorías válidas de las que no lo son, y en ese caso todos los constructos personales, por el hecho de serlo, serían válidos, justificables y comprensibles. Por lo que debemos concluir que cualquier enfoque personal del cambio ha de unirse a una perspectiva crítica. Tal y como dicen Carr y Kemmis (1988) “Cualquier enfoque adecuado de la teoría interpretativa debe ser que suministre medios para distinguir las interpretaciones que están ideológicamente distorsionadas de las que no lo están; y debe proporcionar también alguna orientación acerca de cómo superar los autoentendimientos distorsionados”. Para, de esta manera, cumplir la finalidad de la investigación cualitativa que establecen Goetz y LeCompte (1988) cuando afirman que “No olvidemos que la investigación educativa, como investigación aplicada está condicionada por una finalidad prioritaria, apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje”. Nosotros añadiríamos que también para contribuir a la mejora de estos procesos.

La investigación educativa desarrollada desde la perspectiva cualitativa se sitúa en nuestro país en la década de los ochenta (Bartolomé Pina, 1992; Colás, 1994). No obstante, desde entonces, como observamos en la recapitulación realizada por Colás sobre trabajos realizados en este sentido desde 1987.1993, se ha realizado un número ingente de trabajos en este sentido, que aparecen organizados en torno a cuatro criterios: descriptivos, interpretativos, de verificación y de evaluación.

Bartolomé Pina (1992) distingue entre investigaciones cualitativas orientadas a la comprensión de los fenómenos educativos, en donde ella sitúa a la etnografía, el estudio de casos y los estudios cognitivos, y aquella otra que pretende transformar la educación, en donde sitúa a la investigación evaluativa. En esta línea podemos mencionar a Stake (1998), quien establece las siguientes diferencias de enfoques:

- a) Los orientados a la producción de conocimientos, frente a los que ayudan a la práctica/política.
- b) Los que buscan representar casos típicos, frente a los que buscan aquello que mejor pueda conducir a la comprensión.
- c) Los que respetan las realidades múltiples, frente a los que respetan la visión única.
- d) Aquellos cuyos informes ofrecen generalizaciones formales, frente a aquellos cuyos informes sirven de experiencia indirecta.
- e) Los que se proponen ofrecer conclusiones sobre los valores, frente a los que intentan facilitar el análisis de los mismos.

Hemos de añadir que para algunos autores como Colás (1992) y Stake (1998) los estudios narrativos comparten algunos de los atributos y características de la investigación cualitativa, como es el caso de trabajar con datos reales, ricos, profundos, obtenidos del contexto natural al que pertenecen, y puesto que el análisis realizado se basa en un tratamiento cualitativo puede ser considerada una investigación experiencial e interpretativa, por lo que como manifiestan autores como Connelly y Clandinin, 1995 o Stake (1998), junto a otros, toda investigación cualitativa es, de hecho, una investigación narrativa.

Para mejorar nuestra comprensión sobre el conocimiento declarado y en la acción de los asesores de formación en contextos formativos hemos optado por un estudio cualitativo de casos, junto con la adopción de un enfoque cualitativo de orientación narrativa, lo que nos ayudará a profundizar en el significado que se le concede a los acontecimientos y hechos desde el punto de vista de las personas implicadas, superando las “voces silenciadas” de algunos de sus protagonistas (Hargreaves, 1997).

Los estudios de casos pueden utilizarse en cualquier nivel del desarrollo del conocimiento en la investigación educativa: generación de conocimiento, elaboración, y comprobación del mismo indistintamente. El proceso de utilizar casos para generar una teoría no es único en la investigación sobre la enseñanza. Bromley (1986) comenta un proceso similar en el trabajo de los psicólogos clínicos: “En un caso dado de investigación puede haber semejanzas entre diferentes casos. Comparando y contrastando los casos, puede desarrollarse una especie de “caso ley”, el cual proporciona reglas, generalizaciones, y categorías que gradualmente sistematizan el conocimiento (hechos y teorías) obtenido del estudio intensivo de casos individuales”.

Yin (1984) afirma que los estudios de casos son las estrategias preferidas cuando se formulan preguntas sobre el “cómo “ y el “por qué”, cuando el investigador tiene poco control sobre los hechos, y cuando el centro es un fenómeno contemporáneo dentro de algún contexto de la vida real”. En este sentido, como estrategia de investigación, el estudio de casos contribuye únicamente a nuestro conocimiento de los fenómenos individuales, organizativos, sociales y políticos.

El estudio de casos permite al investigador retener las características holísticas y significativas de los hechos de la vida real. Entendemos que para entender y comprender el conocimiento que orienta a los asesores que trabajan con profesores, hemos de penetrar en el complejo entramado de intercambios y en las perspectivas y significaciones que otorgan a sus acciones, lo que supone el uso de una cierta empatía entre el investigador y los asesores (Goetz y LeCompte, 1988), lo cual se logra mediante el estudio de casos, cuya principal aportación, siguiendo a Bartolomé Pina, (1992) está en la “comprensión holística de la realidad y de las estrechas y complejas conexiones que en ellas establecen, desde un individuo, grupo o comunidad, entendidos como unidad primigenia e indivisible de análisis”.

Grossman (1995) Al igual que el conocimiento práctico personal, el conocimiento, el caso sobre el conocimiento se ha representado generalmente en forma narrativa. Sin embargo, la mayoría de estas narrativas tienen objetivos pedagógicos explícitos. Los partidarios de los métodos basados en estudios de casos en formación del profesorado acentúan la utilidad de los casos en el aprendizaje de la enseñanza. Los casos pueden informar la práctica ofreciendo precedentes para gestionar situaciones pedagógicas particulares. El uso de los métodos de estudio de casos puede además desarrollar formas pedagógicas de razonamiento, de acuerdo con los partidarios. La mayor parte de los investigadores en esta área acentúa la importancia de utilizar los casos múltiples de un fenómeno similar para ilustrar más exactamente la complejidad de la práctica.

Aunque los estudios de casos no están exentos de críticas y limitaciones (Martínez Bonafé, 1990; Biddle y Anderson, 1989) referidos a la subjetividad en los juicios que se derivan de estos estudios, el elevado coste de tiempo que supone su desarrollo, no podemos olvidar sus ventajas (Martínez Bonafé, 1990; Yin, 1984 y 1987; Walker, 1983; Marcelo y Parrilla, 1991; McKernan, 1999), entre las que destacan la conexión directa con la realidad investigada, el alto nivel de comunicación entre investigador e investigado, el grado de profundización adquirido en el proceso y, de acuerdo con Biddle y Anderson, (1989), el hecho de que al penetrar en la dinámica de una única realidad social, se descubren cosas que se perderían si se utilizaran otros métodos más superficiales.

En el estudio de caso, para Stake (1998), se pretende llegar a entender el caso a lo que se subordinan las relaciones y suma de los datos. Lo cual forma parte de la filosofía subyacente en nuestro trabajo junto con la idea de ir más allá de la situación inmediata. Teniendo en cuenta que como afirma Erickson, (1989) los casos específicos que estudiamos en detalle se comparan con otros casos que se han estudiado de la misma forma; lo que nos lleva a la idea de que con este planteamiento se puede contrarrestar la crítica sobre la dificultad de generalización que tienen los resultados obtenidos mediante el estudio de casos, aunque éstos no pretenden ser generalizables desde el punto de vista en que lo son los resultados de una investigación cuantitativa, aunque lo pueden ser en el sentido naturalista, como señala Stake(1998), es decir, a la que llegamos mediante la implicación personal en los asuntos de vida o como experiencia vicaria construida de manera que las personas pudieran sentir que la han tenido. Por tanto hablamos de una generalización diferente.

Nuestro estudio sobre el conocimiento del asesor de formación en contextos formales de formación, nos lleva a profundizar en el conocimiento que deben poseer estos asesores, cómo se adquiere y se conforma como componente de las competencias del asesor. Esto puede tener importantes repercusiones en la formación del asesor y en la mejora del desarrollo de su función, además de contribuir a la ampliación de la comprensión de la función y el modo de desempeñarla por este agente de apoyo externo.

2.4. EL ASESOR DE FORMACIÓN.

La configuración del campo en torno al asesoramiento escolar ha recibido la influencia de disciplinas como la Psicología, la Sociología, la Teoría de la Innovación Educativa, la Teoría Curricular... El servicio de apoyo externo e interno a los centros escolares y a los profesores, desde los años setenta se ha introducido en nuestro sistema educativo haciéndose necesario poco a poco para su mejora. Estos apoyos no surgen por demanda del profesorado, sino que obedecen a decisiones de política educativa, con todo lo que implica para los asesores de formación y EOE que lo ejercieron en los primeros momentos, cuando su tarea fundamental era el abrirse paso explicando su función y demostrando su utilidad y necesidad por ellos mismos. Hubo muchas dudas sobre ello, en un principio, en los centros. Existen varios tipos de agentes de apoyo externo establecidos por la Administración educativa: El personal de los EOE, los Inspectores de Educación y los Asesores de los CEP.

En nuestro estudio nos referiremos a éstos últimos, los cuales, oficialmente, comienzan a ejercer en la Comunidad Autónoma de Andalucía en el año 1989, durante el cual tiene lugar el primer curso de formación de los mismos, tras una primera convocatoria pública de acceso por méritos a este puesto por la Administración educativa mediante la Orden de 30 de enero de 1989 (BOJA de 7 de febrero de 1989), en la que se plantea la necesidad de estos agentes de apoyo externo al ser la participación en la reforma del sistema educativo y el establecimiento de un sistema de formación permanente el profesorado los objetivos de la Consejería de Educación y Ciencia. En esta Orden se expone el por qué de la existencia de los asesores de formación: “ Una de las condiciones que tanto desde la Renovación Pedagógica como desde la Reforma se ha contemplado como estrictamente necesaria es la generalización del nuevo sistema educativo y para la mejora de la calidad de la enseñanza, es la puesta en marcha de un plan de formación permanente, actualización y apoyo a todo el profesorado, Uno de los elementos esenciales para la realización de ese plan será contar con una red de asesores de área, materias o niveles, que, a través de los Centros de profesores, intervenga de manera constante y próxima en la actuación del profesores en el aula, orientando y facilitando su autoperfeccionamiento”.

En el artículo decimotercero se exponían las siguientes funciones de los asesores “a) Poner en práctica, a través de los Centros de Profesores, las acciones que la Consejería de Educación y Ciencia establezca sobre actualización, apoyo didáctico y formación del profesorado para la implantación del nuevo sistema educativo y la renovación pedagógica del profesorado, así

como participar en su organización y diseño. b) Realizar el asesoramiento y seguimiento en el proceso de Reforma y en el ámbito de la Renovación Pedagógica. c) Elaborar y difundir materiales didácticos de apoyo al profesorado para la realización de la Reforma educativa y la formación permanente del profesorado. “Estas funciones se desarrollarían a través de diferentes tareas establecidas en la Orden de 19 de diciembre de 1990, (BOJA 18 d enero de 1991), por la que se regulaban el funcionamiento de los Centros de profesores de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Posteriormente ha habido normativas en las que se han ido introduciendo y concretando algunos aspectos. Como ejemplo de ello, el Decreto 194/97, de 29 de julio, (BOJA de 9 de agosto de 1997) por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación del Profesorado y la Orden de 11 de agosto de 1997, (BOJA de 12 de agosto de 1997) por la que se regula la organización y funcionamiento del Sistema Andaluz de Formación, donde las funciones se amplían y se hacen más complejas: “ A) Realizar el asesoramiento y acciones formativas que se determinan en los diferentes Centros Educativos y etapas presentes en el ámbito de actuación del Centro de Profesorado. B) Participar en la detección y análisis de las necesidades demandadas formativas de los centros educativos de la zona de su Centro de Profesorado, con el fin de orientar y establecer la propuesta de Plan de Acción, integrando las acciones que se deriven de las líneas prioritarias establecidas por la Consejería de Educación y Ciencia. C) Diseñar, organizar y desarrollar las acciones formativas que se deriven del Plan de Acción de su Centro de Profesorado, impartiendo docencia en las mismas o estableciendo el asesoramiento de aquellas acciones formativas que lo requieran, así como su seguimiento y evaluación. D) Participar en la elaboración de la memoria final del Plan de Acción. E) Los asesores y o las asesoras del Equipo Docente Asesor colaborarán en la organización de acciones formativas de otros Centros de Profesorado de su provincia siempre que en ésta no existan otros asesores de su etapa y, en el caso de Educación Secundaria, de su área de asesoramiento, previo conocimiento y autorización del Director de su Centro de Profesorado. F) Organizar y desarrollar las acciones formativas que, con ámbito regional, se establezcan en el Programa de Formación del Profesorado o se determinen por la Consejería de Educación y Ciencia. “

Teniendo como base esto, en la Orden de 7 de abril de 1998 (BOJA 14 de mayo de 1998)¹², se convoca un concurso para la provisión de plazas de asesores de formación en cuyo artículo 2 se expone el siguiente perfil: a) pertenecer a algunos de los niveles educativos no universitarios, b) con una sólida formación didáctica y pedagógica, c) conocimiento de los distintos elementos que componen el Proyecto de Centro, d) experiencia docente en la etapa educativa en la que desempeñarán su labor, e) en el caso de los asesores de Educación Secundaria y Formación Profesional, experiencia docente en el área del conocimiento a la que opta, f) conocer los diferentes recursos didácticos de apoyo a la enseñanza y g) poseer experiencia en la formación del profesorado.

La Orden de 29 de marzo de 2010 (BOJA 6 de mayo de 2010), por la que se realiza convocatoria pública y se establece el plazo para la provisión de plazas vacantes de asesores y asesoras de formación en Centros del Profesorado

señala como requisitos necesarios para acceder a estas plazas los recogidos en el artículo 22 del Decreto 110/2003, de 22 de abril (BOJA 25 de abril de 2003), por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, siendo los siguientes:

1.- Podrá ser asesor o asesora de formación en un Centro del Profesorado cualquier funcionario o funcionaria docente de carrera en servicio activo en la Comunidad Autónoma de Andalucía que tenga, al menos, cinco años de antigüedad en los Cuerpos de la función pública docente. “

El asesor “B” de nuestro estudio de casos atendió a una de estas convocatorias, al igual que el asesor “A”.

Pero el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, aprobado por la Orden de 9 de junio de 2003, (BOJA de 26 de junio de 2003) al referirse a la función asesora, la establece desde una perspectiva generalista por etapas educativas, señalando con respecto a las funciones que “La función asesora deberá descargarse de tareas burocráticas para hacer posible una mayor presencia de asesores y asesoras en los centros, ya que su tarea prioritaria es apoyar el Plan de formación de los centros, animar los proyectos y facilitar recursos, siempre a través del intercambio y la reflexión entre iguales.... Por tanto, asesores y asesoras deberán centrar una parte importante de su actividad en la atención al desarrollo profesional de colectivos de innovación, experimentación, mejora, grupos de trabajo, o cualquier otra iniciativa de formación que pudiera desarrollarse. “ Definiéndonos la función asesora como una “tarea de apoyo, facilitación y acompañamiento crítico del profesorado”, como se ha dicho en otro apartado.

Estableciéndose como funciones del Equipo Asesor de Formación del Centro de Profesorado en el artículo 23 del Decreto 110/2003, de 22 de abril, mencionado anteriormente, por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado las siguientes: a) Elaborar las propuestas del Plan de Actuación del Centro del Profesorado , b) Organizar y desarrollar las actuaciones recogidas en el Plan, realizar su seguimiento y evaluación, c) Generar dinámicas de formación en los centros para impulsar la mejora de las prácticas educativas, d) Facilitar apoyo y asesoramiento a las iniciativas de formación de los centros, grupos de trabajo y profesorado proporcionando información y recursos, e) Crear espacios de encuentro para fomentar la cooperación y el desarrollo de redes profesionales, f) Desarrollar estrategias para la difusión del trabajo, iniciativas y experiencias del profesorado, g) Elaborar propuestas de formación permanente para el mejor ejercicio de la función asesora, h) Elegir a sus representantes en el Consejo de Centro.

Perfil generalista que ya se anticipa en la convocatoria de asesores de Centros de Profesorado regulada por la Orden de 17 de junio de 2002 (BOJA 9 de julio de 2002) y donde el perfil requerido y, por tanto el bagaje de conocimientos por parte del asesor que se demandan se modifica, según su base 2 “ Las personas candidatas a desempeñar la función asesora en los Centros de Profesorado deberán responder al perfil de un profesional de la enseñanza, de cualquiera de los niveles educativos a excepción de los universitarios, con sólida

formación didáctica pedagógica, y con amplio conocimiento del Proyecto de Centro, los elementos comunes que integran el currículum, la evaluación, la atención a la diversidad y el contexto en el que se desarrollará su función, entre otros. Se considera indispensable el conocimiento del uso e integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el ámbito educativo, así como de diferentes recursos didácticos de apoyo a la enseñanza. Asimismo, deberá poseer experiencia en la formación del profesorado y capacidad para impulsar procesos de reflexión sobre la práctica docente, para integrarse en equipos de trabajo, con dotes de organización, comunicación y dinamización, para desempeñar sus tareas de asesoramiento en un modelo de colaboración entre iguales.“

La convocatoria de asesores, que se hace después del II Plan de Formación (Orden de 9 de junio de 2003), por Orden de 20 de mayo de 2003 (BOJA 2 de junio de 2003), incorpora un perfil que se mantiene en la convocatoria realizada por la Orden de 17 de noviembre de 2004 (BOJA 10 de diciembre de 2004), consistente en tener “un amplio conocimiento de los diferentes elementos y aspectos relacionados con la organización y el funcionamiento de la actividad docente”.

Pero en las convocatorias de Orden de 7 de abril de 2009 (BOJA 5 de mayo de 2009) y de 29 de marzo de 2010 (BOJA 6 de mayo de 2010) el perfil del asesor se describe de la siguiente manera:

“a) Ser funcionario o funcionaria docente de carrera de cualquiera de los niveles educativos dependientes de la Consejería de Educación, con amplio conocimiento de los diferentes elementos y aspectos relacionados con la formación permanente del profesorado. b) Poseer capacidad para impulsar procesos de reflexión sobre la práctica docente y para integrarse y coordinar equipos de trabajo. c) Ser persona con dotes de organización, comunicación y dinamización, capaz de desempeñar las tareas de asesoramiento. d) Tener experiencia en la etapa o ámbito del puesto al que deseen acceder. “

En la Orden de 29 de marzo de 2010 citada, en su art.4 , sobre el proceso de valoración, se el apartado de defensa pública del proyecto se valora: “1º. Claridad en la expresión y dominio de las estrategias de comunicación, 2º. Capacidad de argumentación y fundamentación de las ideas. 3º. Capacidad para debatir y, en su caso, asumir o integrar otras opiniones o ideas. 3º Capacidad para aplicar las nuevas tecnologías a la defensa de su proyecto, de forma innovadora y creativa. “

Por otra parte, en el modelo de proyecto para el desempeño de la función asesora que se le exige presentar en el punto 4 del mismo, referido a la planificación de estrategias se le pide que sean para: a. Dinamizar el trabajo en equipo del profesorado y su participación en proyectos y planes de la Consejería de Educación, integrándolos en el Plan de Centro. b. Identificar y potenciar el intercambio de buenas prácticas y su difusión, para propiciar la creación de redes profesionales. c. Potenciar el trabajo cooperativo con el Equipo Asesor del Centro y con el resto de la Red de Formación. d. Incorporar las tecnologías de la

información y la comunicación en los procesos de formación permanente del profesorado y en la práctica docente.”

El perfil y las funciones demandadas nos indican cuál es el conocimiento que se requería que tuvieran los asesores durante la primera década de su existencia, a lo largo de la cual se distinguían asesores de Ed. Infantil, Ed. Primaria, y los de Ed. Secundaria serían especialistas en las materias correspondientes. Este cambio periódico de perfiles e incorporación de funciones y características del asesor lo justifica Rodríguez Romero (2001), al comentar que “En la práctica cotidiana, aquellas personas que han optado por dedicarse al asesoramiento se encuentran con un marco de referencia que suele tener múltiples caras, porque esta labor se ha configurado a partir de variadas experiencias profesionales y desde perspectivas conceptuales también diversas.”

El borrador de proyecto de decreto que en 2011 se elabora, aunque posteriormente fue retirado, por el que se iba a regular la formación inicial y permanente del profesorado en Andalucía define al asesor, en su art. 48 como “el profesional que, en colaboración directa con el profesorado, promueve y facilita la gestión de los procesos formativos en los centros docentes, encaminados a la mejora de la práctica y el contexto educativo, y apoya las iniciativas de formación permanente de los mismos recogidas en sus planes de formación del profesorado, ofreciendo las orientaciones y recursos necesarios para la correcta consecución de los objetivos previstos.” Estableciendo la distribución de las asesorías como sigue: educación infantil, educación primaria, educación secundaria, Formación profesional, necesidades específicas de apoyo educativo. Advirtiendo que con carácter complementario, las asesorías de formación podrían ser convocadas con un perfil específico, en función de las necesidades del sistema educativo y de la formación del profesorado....

Por tanto, la propia Administración educativa, a lo largo del desempeño de la función asesora y la consolidación de ésta, la va modificando para adaptarla a las necesidades y realidad educativa, pues esta función se va conformando de manera continua a lo largo de su práctica, lo que influye, a su vez, en el conocimiento necesario y elaborado por los asesores para afrontar los problemas que les plantean los profesores dependiendo del momento educativo que estén viviendo. En nuestra investigación el trabajo de los asesores estaban centrados en el desarrollo de los documentos de planificación de los centros ante la publicación de unas nuevas Leyes educativas como la LOE y la LEA en Andalucía, habrá de iniciarse una modificación y adaptación de los mismos, por lo que el conocimiento que muestran estos asesores como útil y necesario tiene total vigencia para facilitar el proceso en los próximos años.

Esto no hace más que justificar la idea de Hernández R. (2001), de que “el saber del asesor no es estático, sino que se va construyendo con el estudio, la práctica de la asesoría, la reflexión sobre las propias experiencias y el intercambio con otros”, y también en este sentido se pone de manifiesto lo expuesto por Domingo (2001) al afirmar que existe una estrecha relación entre el sistema de creencias de los profesores, yo diría que de los asesores también, el contexto en el que trabaja, marcado en parte por la Administración educativa, y los procesos de cambio que vive, - nuestros asesores se encuentran en procesos

de reforma educativa - ; estableciéndose una relación triádica, en palabras de De Vicente (1998) entre: 1) Los sistemas de creencias, las teorías implícitas de los profesores, toda su forma de ser y de pensar, sus actitudes y valores; 2) el contexto en el que su vida tiene lugar, el espacio, el espacio en el que se mueve como individuo y como profesional, esencialmente el segundo y 3) los intentos de cambio de las personas de los profesores y en las escuelas en las que trabajan.

En nuestra investigación queremos contribuir también a contestar a la pregunta que se formula Nieto (2001) “¿de quién procede el conocimiento y experiencia que se utiliza para identificar y resolver el problema?”, puesto que para este autor y para nosotros “el problema en el que interviene el asesor con los profesores determinará en buena medida qué conocimientos y experiencias son relevantes.”

Las fuentes de los contenidos del conocimiento del asesor pueden ser diversas y cambiantes, pero quienes han de procesarlos y manejarlos son, en todo caso, las partes implicadas en el asesoramiento, esto es, los profesores con sus expectativas, experiencias e intereses y los asesores en el desarrollo de sus funciones, creándose un proceso de interacción y relaciones que marca la comprensión e identificación de los problemas y las soluciones a los mismos mediante la explicitación del conocimiento y experiencia de los interlocutores en cada momento, lo que establecerá, a su vez, la base de los diferentes estilos de asesoramiento. Pues los significados que para los profesores tienen lo que ocurre en tal interacción importa al asesor, para cuya comprensión deberán de utilizar aquellas estrategias y procedimientos que estime convenientes con objeto de incorporarlos a su percepción de lo que allí ocurre y facilitar la eficacia del proceso asesor.

Así, el tipo ideal de asesor en el modelo de intervención sería el que corresponde a la figura del experto procediendo su legitimidad del dominio especializado de una materia, disciplina o área de actividades. Ese conocimiento, según Rodríguez Romero (1996b) es la característica que generalmente define la labor del asesor, que como experto sabe más que el profesor o simplemente sabe algo que el profesor desconoce. Para Nieto (2001), “el conocimiento y la experiencia del asesor constituyen la fuente principal de racionalidad y tecnificación para este tipo de ayuda que es la intervención.”

Podemos considerar de acuerdo con lo anterior, que en los perfiles del asesor se distinguen tres tipos de conocimiento: un conocimiento de tipo técnico, un conocimiento de tipo psicosocial, y un conocimiento de tipo normativo instruccional. Por tanto, es importante el conocimiento que se transfiere por parte del asesor y se pone en marcha para el logro de unos resultados o la consecución de unos objetivos o para crear un clima determinado que facilite su actuación, pero también el conjunto de normas administrativas que influyen en el asesor durante su tarea. Pues bien, a estos tres tipos de conocimiento distribuidos en diferentes metacategorías y categorías se ha tratado de explicitar durante la presente investigación teniendo en cuenta la investigación que sobre el pensamiento del profesor se conoce y sobre el asesor con autores como (Hernández F., 1992, Escudero y Moreno, 1992; Monereo y Solé (1996), Rodríguez Romero, 1996; Silva, 1995; Johnston, 1997).

Domingo (2001) señala como situaciones de aprendizaje las siguientes, que, consideramos, pueden adecuarse al aprendizaje del asesor:

A.- Aprendizaje dialógico: El asesor posee un conocimiento, experiencia y visión histórica de los acontecimientos, un conocimiento que se pone en marcha mediante el diálogo, la argumentación, el proponer y criticar, mediante la confrontación con otros de ideas (Freire, 1997)

B.- Compartir historias de vida: Con ellas se puede adquirir, comprender y compartir conocimiento profesional, es decir, al conocimiento puesto en acción o de la práctica y de acceder al mundo interno del profesor. El compartir experiencias relacionadas con el asesoramiento con otros colegas ayuda a los asesores a percibir a los profesores y a su función docente como un marco común integrado por diferentes matices, perspectivas, personas...

C.- El equipo de asesores como "grupo de aprendizaje": Estos grupos de asesores, que en nuestra investigación los hemos llamado "reuniones generales", donde los asesores del área se reúnen para compartir experiencias y perfeccionarse mediante la confrontación y el diálogo entre compañeros, ayudándose unos a otros y creando situaciones de mentorización entre colegas.

Estas situaciones contribuyen a la creación de procesos que generan conocimiento en el asesor, así como identidad profesional, compartir creencias y cultura, además de fomentar la reflexión y diálogo crítico con los profesores y entre los mismos asesores. En nuestra investigación estos diálogos y reflexiones se han desarrollado en torno a la planificación de los documentos prescriptivos para los centros y fundamentalmente el referente a la Programación Didáctica y la Unidad Didáctica, así como a actividades de formación en centros, temáticas que se han revelado como herramientas y territorios de desarrollo profesional del asesor además de los profesores y el centro al que pertenecen. A lo largo del análisis del trabajo del asesor en torno a estos temas hemos podido ver que se encuentran aspectos ideológicos, inferencias homogeneizadoras, destaca quién tiene el poder, qué perpetúa o contra qué lucha, qué es lo culturalmente básico o lo que es fundamental o accesorio... En definitiva, estos temas en esta investigación se han revelado como un referente central sobre el que articular y fundamentar los procesos de interacción profesional puestos en marcha mediante las dinámicas de asesoramiento.

Tajik (2008) señala 3 razones fundamentales para apoyar la existencia del agente externo en las escuelas de los países desarrollados: A) "el agente externo proporciona apoyo técnico en las escuelas en relación con la expansión rápida y las complejidades de las innovaciones". B) "proporcionan una presión de arriba-abajo y apoyo que es importante para incitar una iniciativa de abajo-arriba". C) "Crean una cultura colegiar en las escuelas y desarrollan eslabones entre las escuelas y las comunidades locales." Este autor señala que los roles de los agentes externos se han descrito de diferentes formas en la literatura, en ocasiones este rol es recogido a partir de trabajos adicionales, otras veces de acciones específicas en los centros, a veces de descripciones de su situación política y estatus en los centros. Sin embargo, este autor señala que el papel del agente externo primeramente denota lo que hace realmente para lograr cambios

en los centros. Lo cual se refleja en la tabla que se expone a continuación, donde realiza una lista comprensiva de los diferentes roles y funciones de los agentes externos en las escuelas y otros contextos de cambio según los estudios de diferentes autores, pero entiende que “la variedad de roles presentados puede ser agrupada en tres amplias categorías de roles: facilitador, amigo crítico, experto técnico. Los estudios ponen de manifiesto que ha habido un movimiento desde los modos de operar transmisivos a unos métodos más orientados a la indagación en las escuelas donde el agente externo sirve como investigador y facilitador del cambio. El agente externo sería necesario porque puede examinar las estructuras de las escuelas, las culturas y las prácticas educativas desde fuera, observando cómo las normas establecidas, las relaciones y los valores de unas escuelas afectan a los que están dentro.

LOS ROLES Y FUNCIONES DE LOS AGENTES EXTERNOS EN LOS PAISES DESARROLLADOS: (Tajik, Mir Afzal, 2008)

AUTORES	ROLES	FUNCIONES
CRAIG (2001)	MEDIADOR PUENTE FORMADOR DE GRUPO	Desarrolla una zona intermediaria donde los profesores, el director y los miembros de la comunidad se encuentran para trabajar productivamente de manera conjunta en pos de una meta común.
HAVELOCK (citado en LOUIS, 1981)	CINTA TRANSPORTADORA CONSULTOR FORMADOR LÍDER INNOVADOR DEFENSOR	Transfiere conocimiento y conocimiento técnico desde los que lo producen (investigadores, eruditos) a los usuarios (profesores, directores) Ayuda a los profesores a identificar y resolver sus problemas, asistir en el descubrimiento de recursos, adaptación y facilitar el proceso. Infunde en los profesores una comprensión y unas destrezas para las prácticas educativas. Lidera a los profesores hacia el cambio a través del poder, la influencia y la inspiración. Toma iniciativas y reorganiza viejas prácticas. Sensibiliza a los profesores sobre los posibles escollos en la innovación.

LEITHWOOD et. al. (1979)	CONSTRUCTOR DE CONOCIMIENTO. PRÁCTICO USUARIO	Asiste a los centros para desarrollar modelos locales de cambio y hacer efectivo el uso del conocimiento basado en la investigación.
LIPPIT (1979)	<p>EXPERTO TÉCNICO</p> <p>OBSERVADOR OBJETIVO</p> <p>ORIENTADOR</p> <p>DESCUBRIDOR DE HECHOS</p> <p>DESCUBRIDOR DE ALTERNATIVAS</p> <p>RESOLUTOR DE PROBLEMAS JUNTO AL PROFESORADO</p> <p>ABOGADO DEFENSOR</p>	<p>Proporciona ideas expertas para afrontar los desafíos de implementar una innovación.</p> <p>Refleja las acciones de los profesores para reflexiones posteriores.</p> <p>Da consejos profesionales a los profesores y recomienda cursos específicos de acciones.</p> <p>Recoge datos relevantes y estimula el pensamiento para utilizar los datos en una innovación.</p> <p>Identifica alternativas y recursos para que los profesores los utilicen en sus prácticas.</p> <p>Trabaja con los profesores como un co-participante para enfrentarse a sus tensiones, desafíos y preocupaciones.</p> <p>Propone orientaciones, persuade o dirige a los profesores en la implementación de una innovación.</p>
LOUIS (1981)	<p>ESLABÓN DE RECURSOS</p> <p>AYUDANTE DE PROCESOS</p> <p>APORTADOR DE SOLUCIONES</p> <p>CATALIZADOR</p> <p>PROVOCADOR</p> <p>INVESTIGADOR EN LA ACCIÓN</p> <p>CONSTRUCTOR DE CAPACIDAD</p>	<p>Asiste a los centros en el uso de varios recursos y conocimiento técnico disponible en y fuera del centro.</p> <p>Ayuda a los profesores en la implementación de las innovaciones.</p> <p>Proporciona ideas expertas y soluciones a los problemas de los profesores.</p> <p>Estimula la motivación de los profesores hacia el cambio.</p> <p>Asiste a los profesores para identificar, comprender y enfrentarse, y aprender de las tensiones implicadas en una innovación.</p> <p>Explora cómo varias ideas, técnicas y métodos funcionan en una innovación.</p>

		Asiste a los profesores a mejorar su conocimiento profesional y repertorios.
REID (1990)	ASESOR	Asesora a los profesores sobre lo que hacer y cómo hacerlo si las innovaciones han de tener éxito en los centros.
RICHERT et. al. (2001)	AMIGO CRÍTICO	Ayuda a reflexionar sobre situaciones de manera sistemática formulando preguntas.
RUST et. al. (2001)	FACILITADOR DEL PROCESO	Ayuda a los profesores en la implementación del cambio.
SNYDER AND D'EMIDIO-CASTON (2001)	ETNÓGRAFO	Estudia la cultura de la escuela y las prácticas existentes para explorar las áreas de fuerzas y necesidades, y sugiere alternativas.

Tabla 8. Los roles y funciones de los agentes externos en los países desarrollados: (Tajik, Mir Afzal, 2008)

El asesor debe ir configurando su conocimiento a medida que se ve involucrado en experiencias de asesoramiento, al igual que su rol, por lo que ambos se configuran de manera emergente, existiendo lo que Rodríguez Romero (1996b) llama una “progresiva identidad” del asesor. Pero, al igual que los profesores, tiene una postura activa en la definición y construcción de su conocimiento a través de procesos de interacción social. Pues la participación en los procesos de asesoramiento implica un aprendizaje tanto por parte del profesor, como por parte del asesor.

Pero hemos de tener en cuenta que la definición del rol tiene que ver también con valores, por ello el conocimiento que tenga el asesor de estrategias o técnicas han de considerarse en el contexto de situaciones problemáticas en las que la decisión no se toma sólo por motivos técnicos, por lo que Rodríguez Romero (1996a) afirma que “la única salida para integrar de modo coherente la multiplicidad de funciones para optar por alguno de los roles mencionados es examinar las creencias que están dotando de sentido el desarrollo del rol de asesor”. Tratando en nuestra investigación de contribuir a ello mediante el análisis del conocimiento declarado de los dos asesores estudiados y de las reuniones generales de asesores.

Rodríguez Romero, (1995), advierte que para ella el profesional que mejor puede realizar esta función de asesoramiento es un profesor, observemos que es uno de los requisitos para el acceso a este puesto en la normativa vigente, y lo justifica porque sólo él comparte la vivencia en el aula y, por tanto, el conocimiento experiencial que es la base para una comprensión compartida de la educación y no sólo con la posibilidad de imaginarlo u observarlo, por lo que como afirma esta autora, su trayectoria profesional rica en vivencias y reflexiones han propiciado en el asesor: - La construcción de un cuerpo de conocimiento bien articulado y contrastado y – La conversión del conocimiento tácito en

conocimiento susceptible de comunicarse proposicionalmente. Y es en estos parámetros en los que se mueve nuestra investigación al tratar de descubrir ese conocimiento tácito junto con el análisis de cómo el mismo se manifiesta en la práctica y está en la base de los componentes competenciales del asesor y asesora.

El análisis que hace esta autora del conocimiento del profesor nos ha servido en nuestra investigación para el establecimiento de categorías de conocimiento. En su obra "El asesoramiento en educación" nos menciona diversas competencias que ha de tener el asesor como: el estar al tanto de las opciones de trabajo en su área de especialización, conocer la política educativa y sus mecanismos de implantación, el papel del asesoramiento en el contexto sociopolítico de la educación, dominar estrategias de comunicación y de procedimientos para la negociación y la participación, y la competencia relacional, además tanto si desempeña un papel generalista como especialista ha de tener dominio de las habilidades interpersonales y relacionales, junto con la organización escolar y del diseño y desarrollo del currículum, saber trabajar en equipo, saber articular puntos de vista divergentes y recoger y devolver información a diferentes niveles a la institución educativa, además de poseer destrezas interpersonales, el conocimiento de las peculiaridades de los procesos de aprendizaje de adultos y actitudes de inducción.

En esta línea se desarrolla el análisis del conocimiento que hemos hecho de los dos asesores estudiados, interesados en conocer ese tener y usar el conocimiento que Elbaz marcaba como "conocimiento práctico", en nuestro caso del asesor. A su vez, hemos intentado dilucidar cómo algunos de los tipos de conocimiento de Shulman (1986) y Grossman (1990) se producen en el asesor, el cual tendría un conocimiento de la materia que estaría configurado por las informaciones objetivas, los conceptos y la organización de los principios y los conceptos centrales de los temas que trabaja el asesor con el profesorado, que, en nuestro caso, se refiere al conocimiento de los diseños curriculares, de la formación en centros y de la planificación de los documentos prescriptivos; un conocimiento pedagógico general que vendría establecido por los procesos de trabajo con profesores y adultos, cómo aprenden y cómo se comportan e interaccionan en situaciones formativas; un conocimiento didáctico del contenido, que abarcaría el conocimiento de las estrategias y técnicas de trabajo con los profesores en procesos de planificación del currículum y de formación en centros; y un conocimiento del contexto, lo que supone un conocimiento de los profesores, del centro, de los grupos de trabajo y de las organizaciones de profesionales e instituciones en las que interviene el asesor.

Conocimiento que constituiría el que hacen alusión Escudero y Moreno (1992) cuando definen el asesoramiento. "un proceso relacional en el que participan determinados profesionales dotados de un cierto bagaje de conocimientos, capacidades y habilidades con los que tratan de contribuir a configurar contextos de trabajo, en colaboración con los centros escolares y profesores, para la utilización adecuada del conocimiento disponible en la resolución de problemas que tengan que ver con la práctica educativa y su mejora".

Todo esto ha contribuido a la configuración de la redefinición continua de la identidad del asesor de formación a medida que se desarrolla la puesta en práctica de sus funciones en ámbitos de cambio, innovación y reformas, por ello, el asesoramiento se contempla como tarea emergente en el sistema educativo, en tanto en cuanto se está conformando a medida que se abre el camino con la puesta en práctica de sus funciones, cuya diversidad hace que su rol tenga una complejidad encomiable, pues su modo de puesta en práctica puede cambiar en función del contexto, ya que es una tarea contingente, si bien, en esa contingencia se mezcla el rol gerencial con el rol de apoyo a los centros en su desarrollo organizativo y del currículum. Lo que nos lleva a pensar en el asesor como un especialista o experto y como un facilitador, que tiene en cuenta lo que los profesores hacen y dicen para, en colaboración con ellos, encontrar soluciones a sus problemas, tratando de capacitarles para que por sí mismos resuelvan las situaciones que así lo requieran en sus centros. Esta última perspectiva de su rol es la que pregonan los estudiosos del campo como idónea, es decir, el trabajo del asesor con el profesorado como uno más, estimulando a éste a expresarse y poner en común su experiencia.

2.5. EL ASESOR DE FORMACIÓN EN EL MARCO DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA Y MEJORA ESCOLAR.

El asesor de formación tiene como punto de referencia la mejora e innovación educativa, surge en este marco y para este fin desde la Administración educativa, por lo que hemos de vincularles. No en vano, la Orden de 9 de junio de 2003 (BOJA 26 de junio de 2003), antes citada, establece como una parte importante del trabajo del asesor “la atención al desarrollo profesional de colectivos de innovación, experimentación, mejora, grupos de trabajo, o cualquier otra iniciativa de formación que pudiera desarrollarse.”

El II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, presentado en esta orden, expone que “debemos, pues propiciar una formación permanente que permita respuestas más adecuadas a los diversos contextos educativos. La diversidad de enfoques, el contraste riguroso de argumentos y la innovación y experimentación al servicio de la calidad de la enseñanza, deben considerarse un patrimonio colectivo. .. En este sentido hay que entender la metáfora tan utilizada del profesor/a reflexivo e investigador, es decir, en el de incrementar el grado de reconocimiento y valoración colectiva de estas cualidades profesionales. “

Los estilos de asesoramiento que se utilicen van a relacionarse con los planteamientos que sobre la mejora y la innovación se tiene, los cuales orientarán a aquel. Fullan (2002 b) afirma que el asesoramiento consiste en “desarrollar la capacidad, la motivación y el compromiso necesarios para implicarse en los procesos de mejora”. Al asesor se le denomina “agente de cambio”, papel que procede de las teorías de difusión y diseminación de los sesenta (Rogers, 1995) quien lo contempla como una persona influyente en la toma de decisiones de otros para que la innovación se desarrollara en la dirección estimada por la agencia de cambio. Por ello, aparece como alguien que trata de convencer de la bondad de las innovaciones, pero también, siguiendo a Louis (1982), como mediador que disemina el conocimiento en los centros trabajando con los

profesores desde una perspectiva de colaboración, donde son los docentes los principales responsables del cambio llevándose a cabo un liderazgo compartido.

No olvidemos que los inicios del asesoramiento en educación se sitúan en la política de reformas que las Administraciones educativas pusieron en marcha en Europa y Estados Unidos a lo largo del siglo XX y especialmente a partir de mediados de éste. El asesor de formación surge en Andalucía en un contexto de Reforma educativa, es decir, en un marco que tiene un origen en lo político desde una planificación experta al centro.

En el ámbito de la formación del profesorado, mejora escolar y desarrollo de las organizaciones escolares y el currículum durante los años setenta y ochenta se instala en el sistema educativo occidental, propiciado por la propia Administración educativa, un servicio de apoyo externo a los centros con la misión de mediar entre éstos y aquella a nivel de intercomunicación, diseminación y de difusión de reformas y proyectos de cambio (Tejada, 1998; Moreno, 1999)

Moreno, en Marcelo y López, (1997), hace una síntesis histórica del origen del asesoramiento unido a la mejora e innovación escolares:

“El carácter que han adquirido los sistemas de apoyo externo a la escuela en los últimos años tiene su origen en una profunda revolución en el modo de entender los procesos de reforma, innovación y cambio escolar. Durante la etapa inmediatamente anterior (años sesenta y comienzos de los setenta), todo el conocimiento sobre la escuela se producía, debatía, almacenaba y evaluaba precisamente fuera de la escuela el “establishment de la innovación”, en palabras de Fullan (2002, b); las políticas de reforma parecían partir siempre de la premisa de que “algo funcionaba mal en la escuela; los programas de innovación, en la mayor parte de los casos, consistían simplemente en diseñar y diseminar materiales curriculares “a prueba de profesores”, es decir, con una supuesta capacidad para tener éxito por sí mismos. El fracaso total de este tipo de iniciativas ha ido desmontando en muchos países el esquema anterior y ha estimulado la creación de estructuras que permitieran que el conocimiento sobre los procesos de cambio en la escuela pudiera también producirse, debatirse, almacenarse y evaluarse dentro de la propia escuela. Así, los profesionales del apoyo externo cobraban sentido como mediadores entre teoría y práctica, entre investigación y acción, y, por supuesto, entre las propuestas políticas de reforma y cambio educativo y las demandas y exigencias de la práctica cotidiana en los centros educativos”.

Con respecto a esto el el Informe del Grupo de Trabajo del parlamento de Andalucía relativo a la formación del profesorado de Andalucía del 27 de junio de 2011 afirma que “ La función de directores y asesores de los Centros del Profesoradoes fundamental en el análisis, el seguimiento y la evaluación de las necesidades de formación, de los itinerarios y de la finalización del proyecto”.

Pero hemos de tener en cuenta la afirmación de Murillo F.J. (2004) , al hacer un repaso de diferentes estudios de casos de mejora escolar en los que intervienen agentes externos, de acuerdo con la cual “ ...se puede concluir que, dependiendo del contexto, los agentes externos de cambio no suponen un factor

determinante para el éxito de los programas de mejora de la eficacia escolar, aunque pueden contribuir o dificultarlo”.

Al hablar de mejora e innovación escolar estamos refiriéndonos a variables que tienen que ver con la buena educación y los condicionantes que han de darse para que ésta ocurra tanto a nivel de actuación con los estudiantes como de estructura organizativa e institucional. Para colaborar con esta misión se encuentra el asesor de formación, el cual apoya al centro y al profesorado a partir de la demanda de éstos, quienes han determinado cuáles son sus necesidades en base a sus propios criterios y procesos de innovación y mejora, y desde ahí tratará, también de favorecer la adopción, puesta en práctica e institucionalización del cambio en aquellos centros con los que trabaja facilitando las adaptaciones que sean necesarias.

Fullan (1998) distingue tres fases en el estudio del cambio:

1.- La década de la implantación (1972-1982) centrada en el currículum y la enseñanza.

2.- La década del significado (1982-1992) en la que se da un nuevo significado al cambio educativo, centrándose en encontrar lo que hay que cambiar y el modo de hacerlo, estableciendo una interrelación entre las situaciones individuales y lo organizativo, convirtiéndose en el centro de las investigaciones el proceso de alteraciones, redefinición y filtro que padece la innovación cuando se lleva a cabo en la práctica.

3.- La década de la capacidad para el cambio (1992...): Centrada en el qué podrían hacer los individuos para cambiar y cómo necesitan las organizaciones que se produzca el cambio.

Por su parte, Hopkins y Reynolds (2001), distinguen las siguientes fases de la mejora escolar a lo largo de la historia:

Primera fase (75-85): Se centra en el cambio organizativo, la autoevaluación escolar y el compromiso de los centros y el profesorado con el cambio.

Segunda fase (85-95): Confluye y relacionan la teoría de la mejora de la escuela y el movimiento de la eficacia escolar que se centra en los resultados del alumnado y el aula para llevar a cabo el cambio en educación.

Tercera fase (1995...): Se plantea la mejora en el aprendizaje de los alumnos y en los procesos de enseñanza del profesorado, así como la creación de la capacidad de cambio de los centros y el apoyo externo para el mismo.

Fullan (2002a) enumera ocho consideraciones derivadas de lo aprendido en las últimas décadas sobre los procesos de cambio:

- a) El cambio es un viaje, no un proyecto establecido.
- b) Lo importante no se puede imponer por mandato.
- c) El individualismo y la colegialidad deben de tener un poder equitativo.
- d) Los problemas son nuestros amigos.
- e) La visión y la planificación estratégica son posteriores.
- f) Son fundamentales y necesarios para el éxito las conexiones con el entorno.
- g) Ni la centralización, ni la descentralización funciona.
- h) Son fundamentales y necesarios para el éxito las conexiones con el entorno.
- i) Todas las personas son agentes de cambio.

Hemos de señalar que existen matices diferenciales entre innovación y mejora educativa ya que aunque en muchas ocasiones aparecen vinculados, no siempre los proyectos de innovación educativa conducen a una mejora en los centros. Somos conscientes de la polisemia de estos conceptos, y si bien el objeto de esta investigación no es establecer una discusión sobre los mismos, consideramos suficiente el delimitar, siguiendo a Bolívar (1999b), la diferenciación de los mismos, para lo cual hemos considerado la reproducción de la siguiente tabla elaborada por él:

RELACIONES Y DIFERENCIAS ENTRE REFORMA, CAMBIO INNOVACIÓN Y MEJORA.

REFORMA	CAMBIO	INNOVACIÓN	MEJORA
Cambios en la estructura del sistema, o revisión y reestructuración del currículum	Alteración a diferentes niveles (sistema, centro, aula) de estados o prácticas previas existentes	Cambios en los procesos educativos, más internos o cualitativos.	Juicio valorativo al comparar el cambio o resultados con estados previos, en función del logro de unas metas educativas
Modificación a gran escala del marco de enseñanza, metas, estructura u organización	Variaciones en cualquiera de los elementos o niveles educativos. Término general que puede englobar a todos ellos.	Cambio a nivel específico o puntual en aspectos del desarrollo curricular (creencias, materiales, prácticas o acciones)	No todo cambio-innovación implica una mejora. Deben satisfacer cambios deseables a nivel de aula/centro, de acuerdo con unos valores.
TODOS ELLOS COMPARTEN			
<ul style="list-style-type: none"> - Percepción de “novedad” por las potenciales personas afectadas por el cambio. - Alteración cuantitativa o cualitativa de las situaciones previas existentes (estructura y/o currículum, a nivel de sistema, centro o aula) - Propuesta intencional o planificada de introducir cambios. - Pueden ser justificados/valorados desde diversas perspectivas o instancias: técnico-políticas, pedagógico- didácticas, sociales o críticas. 			

Tabla 9. Relaciones y diferencias entre reforma, cambio innovación y mejora. Bolívar (1999b),

González y Escudero (1987) nos hablan de las reformas haciendo referencia a alteraciones a nivel estructural, mientras que la innovación sería algo más profundo, serían alteraciones a nivel interno, y de calado cualitativo. El cambio es un término descriptivo determinado por la administración o la sociedad y mejora es más bien valorativa y opcional y temporal (con un inicio y un desarrollo en el tiempo). Elmore (2002) afirma “La idea de mejora significa incrementos medibles en la calidad de las prácticas docentes y de consecución de los estudiantes a lo largo del tiempo”. Para este autor la mejora supone “un compromiso en el aprendizaje de nuevas prácticas que funcionan, basadas en evidencias externas y niveles de éxito, en múltiples escuelas y clases, en un área específica de contenido académico y en su didáctica, dando lugar a una continua mejora de los niveles de consecución de los alumnos sobre el tiempo”.

Fullan (1989) al distinguir reforma e innovación relaciona la primera con una reorganización del sistema escolar o una revisión amplia del currículum, mientras que en el caso de la segunda hablaríamos de cambios más específicos. Aunque las reformas y las innovaciones, contextos naturales del asesor de formación, no tienen una relación de causa-efecto, las primeras pueden favorecer a las segundas creando un contexto adecuado o favorable para propiciarlas, en cuyo estímulo interviene el asesor. Sin embargo, como afirma Fullan (2002 a) las personas no pueden ser obligadas a cambiar ni a modificar su manera de pensar, ni a que aprenda o desarrolle nuevas habilidades y destrezas. Por tanto, no se puede obligar al profesorado a la implementación en la práctica de una innovación educativa, de ahí la importancia del papel del asesor como facilitador y líder a su vez en estos procesos, compartiendo tal liderazgo con los profesores del centro que así lo ostenten.

Tyback y Tobin, (1994), describen esta situación como sigue: “Los reformadores creen que sus innovaciones iban a cambiar las escuelas, pero en efecto, es importante reconocer que son las escuelas las que han cambiado las reformas. En cada ocasión, los enseñantes han escogido, de forma selectiva, poner en práctica unos aspectos o modificar otros. “ Por ello, para estos autores, podríamos considerar los objetivos de las innovaciones como hipótesis de trabajo y no como órdenes o mandatos que hay que conseguir. Pero, entendemos, que sin perder de vista la afirmación de Hopkins, (2000) “un poderoso aprendizaje es contingente de una poderosa enseñanza que, a su vez, suele acontecer en el contexto de unas condiciones organizativas específicas de una poderosa escuela”,

Durante años el conocimiento acumulado sobre los procesos de innovación educativa nos ha puesto en guardia ante ciertas actuaciones que la dificultan. Una de las primeras es que la idea de cambio o de innovación no implica una relación de causa-efecto con la consecución de una mejora o modernización. Así podríamos introducir nuevos contenidos o materiales que por sí mismos no alteren significativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque son subsumidos bajo los modos tradicionales de hacer, afectando sólo a la superficie del currículum. Louis, Toole y Hargreaves (1999) sentencian en este sentido: “el cambio puede ocurrir sin mejora”. Estos autores distinguen entre cambio y mejora, refiriéndose al primero como el llevar a cabo algo de manera diferente a como se estaba haciendo y al segundo como avanzar hacia el logro del objetivo

que se pretende. Hopkins et. al. (2001) define la mejora como “una estrategia para el cambio educativo que se focaliza en el aprendizaje y niveles de consecución de los estudiantes, modificando la práctica docente y adaptando la gestión del centro en modos que apoyen la enseñanza y el proceso de aprendizaje.”

González y Escudero (1987) definen la innovación como sigue: “hablaremos de innovación refiriéndonos a la serie de mecanismos y procesos más o menos deliberados y sistemáticos por medio de los cuales se intenta introducir y promocionar ciertos cambios en las prácticas educativas vigentes”. La innovación educativa puede considerarse como un proceso y como un resultado tanto a nivel individual como grupal, más concreto o general y global, dentro o fuera del aula... (Torres, 2000).

Fullan (1987) y (2002 a) ha señalado tres factores nucleares necesarios para hablar de una innovación/mejora:

1.- Uso de nuevos recursos instructivos o materiales curriculares.

2.- Nuevos enfoques didácticos de los agentes que intervienen en el cambio, tales como estrategias de enseñanza, cambios organizativos en el medio escolar o en los papeles de los agentes.

3.- Cambios en las creencias y asunciones de los nuevos programas.

Para que haya una innovación plena han de darse estos tres factores, que para el autor están integrados, afirmando que los más importantes son los que afectan a lo que los profesores hacen (práctica) y piensan (creencias y concepciones). El cambio supone un proceso de aprendizaje de nuevas ideas y cosas, por lo que ha de conllevar cambios en conductas y creencias. Esto implica que el desarrollo profesional ha de estar presente en la puesta en práctica de una innovación con vocación de éxito. Fullan (2002 a) afirma que cabe entender por innovación/mejora, de forma general “una alteración de la práctica existente hacia una práctica nueva o revisada en orden a obtener ciertos resultados deseados en el aprendizaje de los alumnos”.

En esta línea se expresa el Informe del Grupo de Trabajo del Parlamento de Andalucía relativo a la formación del profesorado de Andalucía del 27 de junio de 2011, al expresar que “la formación permanente recibida por el profesorado será eficaz en la medida en que lleque a las aulas y dé respuesta a las expectativas profesionales de los docentes...”

Los asesores de formación de nuestra investigación trabajan estos ámbitos con el profesorado a través de la producción y selección de materiales y los cursos e intervenciones en los grupos de profesores, intentando que aprendan nuevas ideas y cosas en el proceso de desarrollo profesional en el que intervienen.

Hopkins (2002) habla de 4 condiciones para llevar a cabo la innovación educativa:

- 1.- Debemos de centrarnos en las estrategias de la enseñanza.
- 2.- Procurar comunidades profesionales de aprendizaje.
- 3.- Establecer redes y federaciones de centros innovadores.
- 4.- Ser conscientes del reto de la innovación, que resulta más fácil de hablar de ella que de llevarla a cabo.

Fullan (2002 b) determina ocho factores a tener en cuenta en un proceso de innovación y cambio:

- 1.- Necesidad de infraestructura.
- 2.- Necesidad de coherencia.
- 3.- Necesidad de estructuras de apoyo.
- 4.- Se debe de invertir en la calidad de los materiales.
- 5.- Identificación con el éxito a gran escala.
- 6.- La presión y el apoyo han de estar íntimamente relacionados.
- 7.- Implementar lo planificado para el cambio que se pretende.
- 8.- Tener en cuenta el sistema.

La innovación educativa es un proceso que depende de los propios protagonistas de los centros, es un proceso complejo en el que si no se produce la implicación de todos los participantes de la vida del centro será inviable, pues las leyes y normas no hacen la innovación, requiere un convencimiento y voluntad de los encargados de llevarla a cabo, de forma que se convierta en parte de la actividad del centro, siendo asumida como una manera normal de hacer y de trabajar en el mismo. Nos estamos refiriendo a la idea de Bolívar (2000 a) de que serán las organizaciones, con su capacidad interna de cambio, que estén capacitadas para aprender las que podrán avanzar y desarrollarse en esta dirección, facilitándose la autonomía de los centros.

Eisner (1998) habla de cinco dimensiones que establecen un contexto de cambio, de manera que cada una puede ser potencialmente objeto de innovación, consideradas como “elementos clave en todo abordaje amplio, ecológico o sistemático de la reforma educativa. “:

- 1.- Intencional, referida a los propósitos de las escuelas.
- 2.- Estructural, comprendiendo los aspectos organizativos y cómo enseñan los profesores.

3.- Curricular, tiene que ver con la calidad, valor y organización de los contenidos.

4.- Didáctica, toma en consideración la interacción, los medios, recursos y actividades.

5.- Evaluativa, relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje y el valor de un objeto, proceso o situación.

Los asesores de formación intervienen fundamentalmente en el ámbito de la innovación curricular, tal es el caso de los asesores de nuestra investigación, el asesor "A" desde la formación en centros estableciendo las prioridades, las cuales se decantan por aspectos curriculares y organizativos en los diálogos con los profesores y el asesor "B" en las visitas de los diferentes grupos analizando las planificaciones del currículum realizadas. Lo que supone hablar tanto de la intervención docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como a nivel de sus implicaciones en la organización del centro.

Esta es la finalidad en definitiva del trabajo del asesor con el profesorado, pues como afirma Bolívar (2001) "El foco aglutinador de la acción asesora, dentro de unas relaciones colegiadas en el centro, debe ser el currículum ofrecido/vivido por los alumnos. Es muy relevante, por ello, unir el trabajo en equipo con problemas relevantes del currículum, que tienen una repercusión y un tratamiento en el aula". Por tanto, cualquier esfuerzo de mejora ha de dirigirse al currículum y procesos de enseñanza en el aula, que ha de apoyarse a nivel de centro y por medidas adecuadas de política educativa y apoyo de agentes de cambio. Pues el papel y las funciones de los agentes de apoyo externo han sido dependientes tanto conceptualmente como en su puesta en práctica principalmente del movimiento de "Mejora de la Escuela" de los ochenta. Rodríguez Romero (2001) utilizando palabras de la profesora Susan Street afirma que "qué sujetos queremos educar y qué formación queremos (necesitamos) para poder hacerlo. Esta es la cuestión primera que ahora ha de plantearse toda intervención asesora. "

En nuestra investigación el asesor "B" trabaja fundamentalmente en contextos de desarrollo curricular donde, junto con el profesorado, focaliza su trabajo en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos bajando al ámbito del aula. Pues el asesor, de forma indirecta, con sus actuaciones influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado tratando de mejorar la práctica del profesorado tanto a nivel de intervención docente como de planificación del currículum.

Como vemos en la investigación todos los problemas y situaciones planteadas por los profesores y debatidas entre los asesores y éstos van dirigidos al encuentro de soluciones que se plantean en el aula al profesorado, en definitiva el asesor trata de contribuir a la consecución de buenos centros educativos, con buenos profesionales para que la escuela cumpla con el compromiso social de que los alumnos se desarrollen a lo máximo de sus capacidades, y para ello, tratan de capacitar al profesorado a través de diferentes actividades formativas, las cuales se desarrollan en un contexto de innovación y mejora escolares,

facilitando que los contenidos vengan de fuera y de dentro, procurando que los centros se alimenten de saberes y consideraciones que provengan del exterior además que del interior, de forma que lleguen a los centros otras propuestas, el conocimiento de otras experiencias y saberes, cumpliendo, el asesor, de esta manera, con una de sus funciones consistente en difundir entre el profesorado aquellas experiencias que puedan ser relevantes y útiles.

De acuerdo con esto, Bolívar (1997) Nieto Cano (1993), Escudero y Moreno (1992) hablan de tres formas de desempeñar la tarea el asesor en procesos de innovación educativa:

- a) Trabajar “con” en vez de intervenir “en”. Refiriéndose a una actuación del asesor desde la colaboración con el profesorado y los centros.
- b) Desarrollar más que aplicar: De manera que sean los propios centros y profesores los que desarrollen su currículum para resolver sus propios problemas, en vez de ser aplicadores de planes y programas externos. Mediar y hacer de enlaces entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento pedagógico y el profesional del profesorado. Esto nos lleva a considerar la necesidad de la presencia del asesor en las aulas para pasar del “qué” se debe de hacer al “cómo” se hace realmente y avanzar en la aplicación de las propuestas de cambio e innovación educativa.
- c) Mediar y hacer de enlaces entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento pedagógico y el profesional del profesorado

El asesor de formación se configura como un recurso de apoyo externo a los centros escolares destinado a facilitar, estimular y diseminar el uso del conocimiento educativo en los centros, capacitándolos para la resolución de problemas. Hopkins et al. (2001) reconoce que “Las escuelas requieren algún tipo de apoyo externo para ayudarles a caminar en los procesos de cambio”. Igualmente Escudero y Moreno (1992) consideran que el asesoramiento trabaja en pos de contribuir al desarrollo organizativo de manera colegiada y facilitar la autorrevisión de la realidad junto a la búsqueda de soluciones oportunas.

El proceso de innovación escolar va a depender de lo que haga y piense el profesorado protagonista de la misma, lo cual no puede hacerse por una prescripción de la Administración educativa (Fullan 2002 a). Lo que muestra la relevancia del conocimiento creado por el profesor en su labor docente frente al de los expertos. Por tanto, el conocimiento creado en el aula como lugar y contexto de trabajo fundamental del profesorado, será ahí donde se ha de incidir al hablar de innovación, y, por tanto, de cualquier intervención para la mejora escolar, entendiéndola por ella la mejora de la práctica del profesor en el aula. De ahí que hemos de plantear la presencia del asesor en el aula con el profesor para el desarrollo de su función con miras a incidir en la práctica y como forma de facilitar la adopción de los planteamientos de innovación que se producen en los

procesos de formación que se llevan a cabo fuera del aula mediante la puesta en práctica en la misma.

Esto se identificaría con la vuelta de las miradas de los investigadores hacia el aula como célula de las innovaciones educativas, como unidad de cambio, pasándose de la idea de los ochenta de que el centro ocupaba el lugar privilegiado a considerar el aula como núcleo del proceso de mejora escolar, esto es, en el aprendizaje de los alumnos, en el modo de enseñar de los profesores y el rendimiento del centro desde la intervención educativa en el aula, estableciéndose una relación dialéctica entre el centro en su conjunto y el aula.

Por ello, estamos de acuerdo con la definición que de asesoramiento dan autores como Dustin, (1992) o Coben y Thomas, (1997) cuando dicen que el asesoramiento es por definición, un servicio indirecto, es decir, una función educativa cuya relevancia e incidencia en la educación está mediatizada, en principio, por la mejora o desarrollo profesional de miembros de la organización y, en último término, por la repercusión que éstos, como mediadores, tengan en la calidad de la educación y el progreso de los alumnos. Por tanto, el proceso de asesoramiento que realiza el asesor de formación tiene el mismo objetivo último que la mejora e innovación escolar, esto es, optimizar y hacer más eficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela.

La identificación de asesoramiento y mejora escolar la encontramos también en Louis (1985) cuando define los sistemas de apoyo externo, queriendo significar por sistema el conjunto interactivo de dos o más personas y procesos con la misión común de proporcionar apoyo a dos o más centros educativos; y por apoyo, el proceso de asesoramiento o asistencia a la mejora de la escuela pudiendo adoptar diversas modalidades (formación, consulta, información, provisión de materiales); y por externo, su localización fuera de los centros educativos.

Siguiendo a Louis, Toole y Hargreaves (1999) los principios que han regido los procesos de cambio hasta ahora son los siguientes:

A) La escuela como unidad del cambio, en oposición al cambio venido desde el exterior, basada en esta idea nos encontramos la Revisión Basada en la Escuela. Actualmente, se reconoce que es muy importante el estímulo y el apoyo externo. De manera que confluyan en la puesta en marcha del cambio tanto las estrategias de arriba-abajo como de abajo-arriba.

B) El cambio ha de ser planificado y sistemático dentro del centro. Existe además de lo planificado, lo fortuito, ocasional, espontáneo, lo incierto, que también implica la existencia de cambio, lo cual ha de ser investigado aunque no se pueda gestionar.

C) El cambio requiere principalmente que la institución tenga capacidad para ello. Cada vez es más obvio por las investigaciones sobre el campo que es necesaria la presión externa y no confiar sólo en la capacidad interna de la organización, por lo que se debe mantener un equilibrio entre el ámbito externo e interno a la organización.

D) El apoyo externo es necesario para el cambio efectivo. Se ha llegado a pensar que el apoyo externo era improcedente, no obstante, se estima necesaria la aportación externa de conocimientos y recursos externos al centro que éste debe de conocer, así es importante que los centros reciban modelos de prácticas y modelos de enseñanza que ellos contextualizan en la realidad para favorecer los cambios.

Ante un proceso de innovación y cambio hemos de tener en cuenta, siguiendo a Fullan y Miles (1992), Miles (1993) y Fullan (2002b) las siguientes consideraciones aprendidas hasta ahora:

- 1.- La resistencia es una reacción normal en este proceso.
- 2.- Procurar la participación de todos es fundamental.
- 3.- Aunque algo se cambie en ocasiones todo continúa haciéndose de la misma forma.
- 4.- El centro es una institución educativa conservadora por naturaleza.
- 5.- En ocasiones se producen cambios de manera prescriptiva.
- 6.- Se deber de actuar de acuerdo con lo que se ha conseguido, contentar a todos es imposible.
- 7.- La idiosincrasia del centro escolar como institución individual.
- 8.- Es mejor realizar pequeños cambios.
- 9.- Necesidad de un proyecto para comenzar.

Ante este panorama podríamos considerar las estrategias de asesoramiento en un proceso de innovación que Bolívar (1999b) establece:

1.- Estrategias de cambio institucional: a) estrategias que se dirigen a personas individuales y el centro como totalidad; b) las estrategias coercitivas, empírico-racionales y reeducativas y c) las dirigidas a una u otra fase del proceso de innovación.

2.- Estrategias para generar capacidades en la organización: Se dirigen a estimular y movilizar la energía interna de una organización, se señalan: El Desarrollo Organizativo, la revisión Basada en la Escuela, la Autorrevisión Institucional, y la Memoria y el Aprendizaje de la Organización.

3.- Propuestas de intercambio y difusión de conocimientos, experiencias y recursos: Se refiere a técnicas basadas en Procesos de transferencia de Conocimiento y Contextos para su utilización, basadas en el Papel que puede desempeñar un Grupo Intermedio de Agentes de Cambio Externo e Internos como asesores y facilitadores, y basadas en la Creación de Redes Formales e Informales entre Instituciones en una cultura de colaboración e investigación.

4.- Sugerencias para facilitar iniciativas locales: A través de las cuales se pretende apoyar la innovación en el centro mediante el desarrollo de competencias. Por ejemplo el modelo CBAM que explica el proceso de cambio vivido por los profesores que están envueltos en poner en práctica innovaciones; y por otro lado el Liderazgo del equipo directivo y de los profesores.

Pérez (2001) hace una síntesis de las estrategias de asesoramiento en las diferentes fases de una innovación:

Inicio: Estrategias de toma de contacto, de comunicación, información y diagnóstico-colaboración.

Desarrollo: Estrategias de resolución de problemas, toma de decisiones, aumento del conocimiento y de participación.

Institucionalización: Estrategias de seguimiento y evaluación.

La intervención del asesor en los centros mediante estas estrategias le convierten en un mecanismo directo para estimular y apoyar las iniciativas de un centro para el cambio a través de la formación del profesorado, el desarrollo y diseminación de los programas que pudieran servir de ejemplo, y la provisión de asistencia a los profesores y centros que se comprometen con un proyecto de innovación y mejora escolar, lo que conllevaría una información específica para el centro sobre la práctica o el objetivo de la asistencia, que tendrán claras implicaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en las estructuras y clima que se necesitan para apoyar una enseñanza y aprendizaje eficaces. El asesor, por tanto, interviene de forma reactiva, es decir, a partir de demandas del profesorado y los centros; además de proactiva, esto es, por propia iniciativa tratando de generar demandas. Este último modo de intervención implica una visión del asesor como facilitador de procesos de cambio e innovación.

Sarason (1993) afirma que la formación de los profesores debería tener dos metas difíciles e incluso conflictivas: preparar a los profesores para las realidades de la escuela y proporcionarles unas bases conceptuales y actitudinales para enfrentarse y buscar alterar esas realidades de manera consistente con lo que pensamos, conocemos y creemos. Y que si bien este caso se da raras veces, los esfuerzos de los profesores por reformar los centros son aplaudidos pero se consigue poco para lo que debería ser, debido a la falta de destrezas en el liderazgo y la resolución de problemas. Los centros ahora requieren una gran cantidad de desarrollo del personal para establecer el escenario del cambio.

Louis and Loucks-Horsley (1989) diferencia las siguientes funciones que un asesor desarrolla en marcos de innovación educativa:

.- Desarrollo: Los agentes de apoyo externo desarrollan nuevos currícula, enfoques instructivos, compromisos y estrategias organizativas que los centros pueden o, en algunos casos, deben utilizar en sus esfuerzos de mejora.

En esta situación estableceríamos el trabajo del asesor “B” de nuestra investigación principalmente.

.- Demostración: En ocasiones se pueden ver nuevas prácticas y programas en acción como resultado del trabajo del agente externo. Lo llevarían a cabo los dos asesores de nuestra investigación a través de la provisión de materiales y ejemplificaciones.

.- Información y Diseminación: Se refiere a que el asesor recoge información útil para los profesores y la disemina. Esta información puede estar basada en la investigación, y el asesor la sintetiza o transforma para su uso por los profesores. También puede ser que la información tenga la forma de prácticas o programas que los centros pudieran adoptar o adaptar para su propio uso. En esta función el asesor puede ser activo o pasivo: premeditadamente puede alertar a los centros de la existencia de la nueva información a través de cartas o de otra forma, o establecer una base de recursos a la que se puede acceder ante la demanda de los centros o de los profesores. También puede simplemente proporcionar la información, o puede trabajar activamente con el centro en examinar los problemas y necesidades de la escuela y ayudar a seleccionar una solución adecuada. En este caso es en el que podemos encuadrar el trabajo de los asesores “A” y “B” de nuestra investigación.

Planificar: El asesor proporciona asistencia para la planificación de forma directa a los centros y a los profesores. En esta podemos enmarcar también la actuación del asesor “B”, durante el proceso de elaboración de la Unidad Didáctica.

Investigación y Análisis: El asesor trabaja igualmente dirigiendo y analizando más allá de la causa de la mejora escolar. Añadiendo la base de conocimiento sobre el centro y analizando la nueva información en función de las necesidades especiales y los tipos de audiencias. El asesor “A” de nuestra investigación trabaja en este sentido al analizar las necesidades de formación del centro.

Formación: especialmente formación en servicio, que es la función más común desarrollada por los asesores, asistiendo a los profesores en el aprendizaje de nueva información, estrategias enfoques, y estructuras. Ambos asesores “A” y “B” intervienen de esta forma.

La participación de los asesores en los procesos de innovación y mejora tiene sentido en tanto en cuanto su intervención permite que estos procesos no sean fruto del voluntarismo o quijotismo de unos pocos, sino que permite un trabajo sistemático y con un respaldo y apoyo, que facilita el logro de los objetivos e intenciones de los proyectos pensados para ese fin mediante la capacitación del profesorado y al centro para reconstruir las propuestas externas e internas en la dirección del cambio deseado por el centro.

SEGUNDA PARTE : METODOLOGÍA

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

- 3.1. EL ENFOQUE BIOGRÁFICO-NARRATIVO Y EL ESTUDIO DE CASOS COMO MARCO DE REFERENCIA METODOLÓGICO
- 3.2. LOS CONTEXTOS DE INVESTIGACIÓN Y LOS PARTICIPANTES
- 3.3. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN
 - 3.3.1. CARACTERIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS
 - 3.3.2. OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE DE LOS GRUPOS DE PROFESORES
 - 3.3.3. GRABACIONES EN AUDIO
 - 3.3.4. MAPAS DE CONOCIMIENTO
 - 3.3.4.A. ¿POR QUÉ LOS MAPAS DE CONOCIMIENTO?
 - 3.3.4.B. ¿QUÉ SON?
 - 3.3.4.C. UTILIDAD DEL MAPA DE CONOCIMIENTO
 - 3.3.4.D. CÓMO HEMOS ELABORADO LOS MAPAS DE CONOCIMIENTO
- 3.4. FASES DE LA INVESTIGACIÓN
 - 3.4.1. FASE DE CONTACTO
 - 3.4.2. RECOGIDA DE INFORMACIÓN SOBRE EL CONOCIMIENTO DECLARADO DE LOS ASESORES Y SU ANÁLISIS
 - 3.4.3. RECOGIDA DE INFORMACIÓN SOBRE EL CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN DE LOS ASESORES Y SU ANÁLISIS.

SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

3.1. EL ENFOQUE BIOGRÁFICO-NARRATIVO Y EL ESTUDIO DE CASOS COMO MARCO DE REFERENCIA METODOLÓGICO.

“Cuando hablamos de conocimiento queremos referirnos a ese cuerpo de convicciones y de significados conscientes o inconscientes, que han surgido de la experiencia íntima, social o tradicional, y que se expresan en las acciones de una persona. Utilizamos el término “expresión” para referirnos a una cualidad del conocimiento en lugar de su uso común de aplicación o traducción de conocimiento.” (Clandinin y Connelly , 1988)

La complejidad del estudio de este conocimiento de los profesores ha originado diferentes aproximaciones para su análisis e investigación, Kagan (1990), inclinándose la balanza por una investigación interpretativa, cualitativa, naturalista y etnográfica (Yinger y Clark, 1988; Marcelo y otros 1991; Tabachnick, 1989; Erickson, 1989)..

Esta complejidad le lleva a Calderhead (1988) preguntarse que “enfrentados al conocimiento base complejo dinámico, multifacético, poseído por los profesores, ¿de qué forma podemos dividir mejor el fenómeno para captarlo y entenderlo?”, ante tal pregunta Yinger, por ejemplo se pregunta por la clase de organización o sistema que permite al profesor obtener fácil y rápidamente grandes porciones de conocimiento.

Leinhardt y Smith (1985) intenta ver cómo el profesor hace uso de información compleja a través de estructuras más particulares, llamadas “rutinas”, que forman parte de guiones más amplios y claramente definidos, para ordenar sistemáticamente la actividad de la clase. Desde otra perspectiva se puede plantear la importancia del significado y preguntarse por ¿qué podemos decir del proceso personal de construcción del significado que se desarrolla en el trabajo del profesor?, en esta dirección encontramos a Elbaz (1983), Clandinin, (1985). Igualmente, Connelly y Clandinin (1995) se centran en los “hábitos” como formas personales significativas de ordenar la actividad del aula a nivel de acciones particulares; a nivel de estructuras de actividad más globales, hablan de “ritmos”, como hábitos adquiridos, formas personales de actuación, que permiten al profesor adaptar los ciclos escolares fijos y convencionales y sentirlos como propios.

En esta segunda línea se enmarca nuestra investigación, la cual se desarrolla desde un enfoque interpretativo que rechaza la divisoria entre pensamiento y acción, donde la divergencia entre la teoría expuesta y teoría en uso no se considera como un fallo del profesor, sino como dice Calderhead, “un rasgo necesario del conocimiento del actuante, en tanto en cuanto tal conocimiento se desarrolla y sale a colación en un contexto.”

Desde una perspectiva etnográfica encontramos el trabajo de Connelly y Clandinin (1995) donde su propósito no es simplemente describir el trabajo del profesor, sino ofrecer una reconstrucción del significado contenido en las acciones del profesor y sus exploraciones de ellas expresadas en la forma de una narrativa de la experiencia de clase...que transmita el significado personal, situacional de esos hechos. Esta línea encaja con lo que hemos pretendido en nuestro estudio. Nos situamos en una investigación de carácter naturalista (Guba 1983; Guba y Lincoln, 1987), que es cualitativa e interpretativa (Erickson, 1989) y de carácter etnográfico, perspectivas que aparecen como alternativa al planteamiento de investigación didáctica desde una visión positivista y cuantitativa. Pues es la que nos ha facilitado, lo que Goetz y LeCompte (1988) señalan como característica del modelo etnográfico, “ésta consiste en una descripción holista de la interacción natural de un grupo en un período de tiempo, que representa fielmente las visiones y significados de los participantes” Por tanto, en nuestra investigación desde la perspectiva cualitativa hemos descrito holísticamente la interacción entre los asesores y el grupo de profesores durante las sesiones de trabajo, lo que nos ha permitido representar los significados y visiones de los asesores de formación.

Guba y Lincoln (1987) consideran que el paradigma naturalista y racionalista, se diferencian en sus supuestos básicos sobre la naturaleza de la realidad, la relación entre el investigador y las personas investigadas, la naturaleza de los enunciados legales, la relación de causalidad y la relación de los valores.

Smith (1994) identifica diez formas de investigación cualitativa: diarios, memorias, perfiles, esbozos, retratos, representaciones gráficas, biografías, autobiografías y prosopografía (biografía de grupo).

Gallego (1993), distingue entre diferentes métodos para el estudio del conocimiento del profesor:

.- Los utilizados para su representación en mapas conceptuales, árboles semánticos ordenados...

.- Los que tienen por objeto el estudio de la génesis y evolución del conocimiento a través de la unidad narrativa o la autobiografía.

.- Aquellos que se centran en el estudio de la transferencia de conocimiento a través de una combinación de vídeo y “peer coaching”.

Nos situamos en el primero y segundo de los grupos, ya que intentamos, tomando como referencia las experiencias vitales en el desarrollo de su trabajo del asesor de formación que trabaja en contextos formales de formación del profesorado, y mediante un enfoque biográfico-narrativo, acceder al conocimiento que estos declaran y utilizan en sus prácticas profesionales, representándolo en mapas conceptuales.

Entendemos que el paradigma naturalista o cualitativo nos permite acceder a los significados (Geertz, 1994) que aparecen en las narrativas de los asesores de formación, haciendo posible la comprensión, descripción e interpretación de su

conocimiento. Connelly y Clandinin (1990) reconocen esto al afirmar que el enfoque narrativo está inmerso en la perspectiva cualitativa, por cuanto que acceder al conocimiento y descripción comprensiva de la práctica es esencialmente un procedimiento narrativo. Nuestra pretensión de profundizar en el tipo de conocimiento que poseen los asesores de formación, hemos elegido la metodología cualitativa en la que se le da gran importancia a las interpretaciones personales sobre el entorno social y físico que les rodea permitiendo hacer consciente a los asesores de sus propias interpretaciones del desarrollo de su función.

Igualmente aceptamos la existencia de una interrelación entre nosotros como investigadores y las personas que participan en el trabajo y en que éste se lleve a cabo en el lugar en el que se está produciendo la acción, elementos éstos que caracterizan a la investigación cualitativa.

Del mismo modo, como afirma Goetz y Lecompte (1988), pensamos que nuestra investigación debe de acercarse a los extremos generativo, inductivo, constructivo y subjetivo. Es decir, es generativa por cuanto se centra en el descubrimiento de constructos y proposiciones a partir de una o más bases de datos o fuentes de evidencia. Pero, también es inductiva porque no se inicia con un sistema teórico establecido, sino que a partir del análisis de fenómenos semejantes y diferentes de la realidad se va construyendo una teoría explicativa. Al igual que no existe una teoría prefijada, tampoco lo son las unidades de análisis de los datos, sino que éstas son construidas en el transcurso de la investigación a partir de la observación y la descripción.

Podemos afirmar, por tanto, que nos situamos en un enfoque cualitativo de carácter biográfico-narrativo como marco metodológico de nuestra investigación. Al cual hemos accedido a través de uno de los métodos de investigación que forman parte del enfoque de investigación cualitativo como es el estudio de caso, al que consideramos el más adecuado para llegar a comprender el conocimiento declarado y en la acción de los dos asesores de formación de profesores.

La metodología de los estudios de casos deriva de diferentes tradiciones cualitativas de investigación. Jacob (1987) señala entre éstas a la psicología ecológica, la etnografía y sociología de la comunicación e interaccionismo simbólico.

Walker (1983) lo define como “el examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores”. Por otra parte, Stake (1985) lo define como “el estudio de un caso sencillo o de un determinado sistema, observa de un modo naturalista e interpreta las interrelaciones de orden superior en el interior de los datos observados. Los datos son generalizables en lo que la información dada permite a los lectores decidir si el caso es similar al suyo. El estudio de casos puede y debe ser riguroso. Mientras que el diseño experimental edifica su validez en el interior de su propia metodología, el estudio de casos descansa sobre la responsabilidad del

investigador. Si bien otros estilos de investigación buscan elicitación de relaciones generales, el estudio de casos explora el contexto de las instancias individuales.”

Según Guba y Lincoln (1981) se trata de “un examen intensivo o completo de una faceta, una cuestión o quizá los acontecimientos que ocurren en un marco geográfico a lo largo del tiempo”. Y para su adecuada utilización establecen como requerimientos, que consideramos cumplidos en nuestros estudios de caso, los siguientes:

.- Ha de ser un examen sistemático, detallado, intensivo, en profundidad e interactivo de algo para comprenderlo. En nuestro caso tratamos de llegar a comprender cómo es el desarrollo de la labor del asesor y cuál es su conocimiento declarado y en la acción.

.- Será un ejemplo y constituirá una unidad de estudio individual. En nuestro caso se trata de estudiar dos asesores de formación del profesorado de dos centros de profesores diferentes que son especialistas en Lengua Inglesa.

Y Ying (1987) afirma que para que el estudio de caso sea adecuado ha de responder a las preguntas de cómo y por qué. En este sentido, como hemos mencionado antes, los estudios de caso que ofrecemos intentan dar respuesta a cómo es la práctica del asesoramiento y cómo es el conocimiento de estos asesores con respecto a ella.

Con respecto a su objetividad, Martínez Bonafé (1989) citando a Skilbeck (1983) nos dice que: “Tomado en una dirección, nos conduce hacia el perfeccionamiento de la observación; en otra, es éste un factor clave en la revitalización y democratización de la práctica y el conocimiento educativo”.

Martínez Bonafé (1988) enumera las dimensiones de la utilización del estudio de casos:

- A) Los estudios se centran en los niveles “micro” del sistema (las escuelas o aulas, y las específicas interacciones que se producen en su interior entre los diferentes agentes del proceso educativo).
- B) Desde una consideración humanista de la educación, pero también desde enfoques sociocríticos y transformadores, se reconoce la complejidad, diversidad y multiplicidad del fenómeno educativo como objeto de estudio y, consecuentemente, se focaliza el estudio en aspectos prácticos y situacionales, y en los códigos de comunicación y acciones estratégicas de los participantes, según los diferentes contextos.
- C) Los estudios se centran en la comprensión de significados en el contexto de la actividad educativa, a través de criterios metodológicos que explican las teorías, valores y subjetividad de los participantes, y establecen una nueva relación de implicación e intercambio entre el investigador y los sujetos y situaciones sobre las que se investiga.

Junto a ello, este autor enumera una serie de ventajas que nos han inducido a elegir este método de investigación, además de las razones expuestas anteriormente:

- .- Es un método apropiado en investigaciones de un solo investigador.
- .- Es un método que no cierra en sí mismo la posibilidad de posteriores profundizaciones.
- .- Es un método relativamente sencillo con las tareas y estrategias de enseñanza, a la vez que permite una rápida interpretación de las situaciones y posibilita su revisión desde parámetros fundamentados en las experiencias prácticas.
- .- El estudio es útil a los profesores que colaboran en la investigación, además de serlo para el propio investigador.
- .- Es un método con gran actualidad, utilizado en el ámbito internacional para la formación de profesorado y la investigación educativa (Fernández Cruz, 2010; Gijón, 2010b).

Con esta idea se expresan Marcelo y Parrilla (1991) que “el estudio de casos es una herramienta imprescindible para las personas que pretenden describir y comprender en profundidad contextos de enseñanza y aprendizaje.”

En nuestra investigación la utilización del estudio de casos nos ha permitido penetrar en las experiencias de los asesores de formación y comprenderlas de manera profunda junto con los elementos que las sustentan.

Stake (1994) distingue tres tipos de estudio de casos, aunque es común encontrar varias de estas categorías:

- .- Estudio de casos intrínseco, que es el destinado a mejorar la comprensión de un caso concreto que por sí mismo es de interés.
- .- Estudio de casos instrumental, que es el dirigido a mejorar el conocimiento sobre un tema o la mejora de la teoría, por lo que responde a unos intereses externos que hacen que el caso pase a segundo plano.
- .- Estudio de caso colectivo, el cual se trate de un estudio instrumental extendido a varios casos.

Ying (1987) distingue entre estudios de caso descriptivos, exploratorios, evaluativos y explicativos. Von Wright (1987) establece una diferencia entre los estudios de casos que tratan de identificar las relaciones causa-efecto, y los que tratan de comprender la experiencia humana. Por el contrario, si el criterio es la unidad de análisis, Bogdan y Biklen (1982) nos hablan de estudios de caso único y los estudios de casos múltiples llamados también estudio multi-caso (Marcelo y otros, 1991) al reunir más de un caso en el mismo estudio. En este sentido, nuestro estudio de casos corresponde a un estudio de casos múltiples, destinado

a explorar y describir el conocimiento de los asesores de formación de profesores con la finalidad de favorecer una mejor comprensión en relación a las experiencias educativas que transcurren en este tipo de contextos.

La utilización de este tipo de investigación implica cumplir una serie de requisitos que han sido señalados por Erickson, 1989, y que nosotros hemos intentado tener en cuenta a lo largo de todo este trabajo:

- 1.- Participación intensiva en el contexto de campo.
- 2.- Registro cuidadoso de lo que sucede en el contexto mediante la redacción de notas de campo.
- 3.- Posterior reflexión analítica sobre el registro documental obtenido en el campo y elaboración de un informe mediante una descripción detallada, utilizando fragmentos narrativos y citas textuales extraídas de las entrevistas y descripciones más generales en forma de matrices.

Goetz y Lecompte, (1988) exponen los componentes del informe de una investigación etnográfica o cuasi-etnográfica para que se considere completo y que nosotros hemos intentado seguir:

- .- El foco y fin del estudio, y las cuestiones que aborda.
- .- El modelo o diseño de investigación utilizado y las razones de su elección.
- .- Los participantes o sujetos de estudio y el escenario y contexto investigado.
- .- La experiencia del investigador y de sus roles en el estudio.
- .- Las estrategias empleadas para el análisis de los datos.
- .- Los descubrimientos del estudio: interpretación y aplicación.

Mientras que el estudio de casos nos ayuda a profundizar en la comprensión de lo que los asesores hacen y dicen cuando desarrollan su labor con los profesores, el enfoque biográfico-narrativo nos aproxima a su propia historia personal y profesional ayudándonos a profundizar en la subjetividad de cada uno enmarcada en un espacio y en un tiempo.

El enfoque narrativo se centra en el relato o narración, como género específico del discurso, privilegiando el yo dialógico, que se refiere a la naturaleza relacional y comunitaria de la persona, donde la subjetividad es una construcción social, interactiva y socialmente conformada en el discurso. Clandinin y Connelly (1990) definen la narrativa como “dar significado a las experiencias personales mediante un proceso de reflexión en que contar historias es un elemento clave y donde se emplean metáforas y conocimiento personal”. Lo que supone que sea una particular reconstrucción de la experiencia, mediante un conjunto de relatos que describen, de modo ideal o real, incidentes y episodios vividos y recordados bajo biografías, autobiografías, historias, o estudios de casos, como ocurre en nuestra investigación.

Los acontecimientos singulares y episodios diversos adquieren, según Ricoeur (1987), su sentido propio a través de la función mediadora que tiene la trama, por la que adquieren la categoría de historia de vida o narración, donde la

secuencialidad en torno a ella, a un determinado personaje y una situación espacial y temporal, constituyen elementos necesarios en un relato. Por tanto, la investigación nos permite conocer desde dentro (emic), lo que los asesores estudiados piensan, sienten o hacen que es el significado subjetivo que otorgan a su trabajo.

Siguiendo a Polkinghorne (1995), el cual, como se ha dicho en otro punto anterior, distingue entre investigación narrativa “paradigmatic” que se basa en la producción de categorías y “narrative” basada en la elaboración de una narración consistente y argumentada en la que se unen los elementos y relatos en secuencias lógicas y temporales, nuestra investigación corresponde a lo que éste denomina análisis de narrativas, pues se basa en el establecimiento de una serie de categorías y en su posterior agrupación en base a una serie de atributos comunes, a partir de las narrativas obtenidas de las entrevistas, observaciones y grabaciones realizadas. El planteamiento hermenéutico hace posible el análisis en profundidad de la información recopilada a fin de acceder a los significados profundos, y el enfoque escénico permitirá situarnos en los contextos en que se han producido las narraciones, facilitando su reconstrucción.

Las investigaciones sobre conocimiento del profesor como afirma (Bolívar 1997) han ido poniendo de manifiesto que éste se presenta organizado en narrativas. Así los profesores con experiencia (para nosotros los asesores) nos cuentan una experiencia de enseñanza (de asesoramiento) mediante un relato que presenta un conjunto estructurado de conocimiento (práctico, personal o tácito). Por eso este enfoque nos sirve de vehículo para entender la enseñanza y en nuestro caso el proceso asesor (“narrativa-en acción”, dicen Connelly y Clandinin (1995)), que sucede siempre en un tiempo y un contexto específico, expresable sólo por una biografía o historia en una situación particular. A su vez, continúa este autor, mediante esta narrativización de la experiencia el profesor (asesor) realiza la integración de la teoría con la práctica de la enseñanza (del asesoramiento).

Por último hemos de tener en cuenta algunas consideraciones importantes relacionadas con el análisis narrativo y los estudios de casos:

Walker (1983) y Stake (1998) advierten, respectivamente, sobre el peligro de que el estudio de casos se convierta en una intervención incontrolada o una invasión de la vida privada y en el pensar y hacer, en nuestro estudio, de los asesores de formación. Para evitarlo en el inicio de esta investigación pusimos en marcha un proceso de negociación con la idea de conseguir la máxima participación consciente, sincera y voluntaria por parte de ellos, a la vez que se nos pidió y garantizó la absoluta confidencialidad de sus identidades personales y de la información recogida, de ahí que hablemos de asesor “A” y “B”, además de no mencionar el CEP al que pertenecen y cuya descripción la obtuvimos también de los documentos del CEP. Esto no implica la neutralidad del relato elaborado, ni el análisis narrativo a realizar, pues tanto el investigador como los asesores dejan oír sus voces. La mezcla de ambas voces nos lleva a una historia hecha por la colaboración de ambos (Connelly y Clandinin, 1990), lo que ayuda a evitar lo que Wood (1987) denomina la subjetividad, y permitiendo en cambio que las narraciones se conviertan en una posibilidad de valoración y reflexión sobre la

realidad, profundizando en la búsqueda de las verdaderas intenciones, significados o contradicciones que pudieran estar presentes en ellos, en la búsqueda de esa credibilidad (Guba, 1983; Polkinghorne, 1995).

En esta dirección, teniendo en cuenta las cuatro formas de triangulación recogidas por Denzin (1978), hemos utilizado varios instrumentos de investigación, lo que ha permitido la triangulación metodológica, consistente en la utilización de diferentes métodos para estudiar un único objeto de estudio (Cohen y Manion, 1990), en nuestro caso el conocimiento de los asesores de formación. Hemos seguido las recomendaciones de Goodson (1996) que aconsejan la combinación de diferentes narraciones del mismo sujeto en distintos espacios y tiempos, así como la complementariedad de medios. Esto, junto a la estrecha colaboración entre investigadores e investigados en la investigación narrativa gracias a los métodos interactivos como las entrevistas, las grabaciones de las sesiones de trabajo con los profesores y las notas de campo contrastadas, nos permiten ofrecer una auténtica reconstrucción cultural (Goetz y Lecompte, 1988) y, por tanto, una narración precisa y fiable que se ajuste a la realidad observada (Erickson, 1989; Geertz, 1989). La cual estimamos que se ha conseguido porque como expone Parrilla (1990) "Cuando se realiza una entrevista, se observa o redactan notas de campo, la tarea del investigador no se limita a "registrar" los datos; hay tras estas actividades una reflexión que sirve para orientar la búsqueda de los datos siguientes".

Teniendo en cuenta lo que expone Escudero (1990b) en cuanto a que la investigación no podrá pasar por alto la función del conocimiento elaborado en la comprensión y en la transformación al tiempo de la misma realidad que es investigada, las notas de campo se han ido comprobando con el asesor, lo que supone que han sido debatidas y consensuadas en cuanto a los significados e interpretaciones, lo que contribuye a realizar un proceso de indagación en el que se han implicado el investigador y el investigado como los sujetos implicados en la misma situación convertida en objeto de análisis y cambio.

Por tanto, nuestra investigación no sólo se ha dirigido a explicar y comprender la realidad del asesor de formación, sino que es un proceso más comprensivo y comprometido en el que conocimiento y acción se imbrican mutuamente en un proyecto de cambio, transformación y emancipación, evitándose así la separación entre el objeto de la investigación (el asesor, su conocimiento) y el sujeto (el investigador) (Carr, 1983), logrando postular una relación dialéctica entre teoría y acción, entre investigación, construcción de conocimiento y acción transformadora de la realidad. (Escudero, 1990 a).

3.2. LOS CONTEXTOS DE INVESTIGACIÓN Y LOS PARTICIPANTES.

La investigación se ha desarrollado en las situaciones formativas donde los asesores desarrollaban su trabajo, nos referimos a los grupos de trabajo de profesores, los cuales se reunían en un centro de la localidad, pues no había espacio suficiente en los CEP. Los grupos siempre contaban con más de 7u 8

profesores, aunque generalmente faltaba alguno, la mayoría de los grupos visitados por los asesores estaban constituidos por maestros o maestros y profesores de educación secundaria, los cuales en unas ocasiones eran sólo de la especialidad de inglés o por el contrario se mezclaban especialistas de diferentes materias, y de entre los cuales siempre había algún conocido del asesor, lo que contribuía a mantener un buen clima durante las reuniones.

El asesor "A" trabaja en un CEP de una localidad de una 25.000 habitantes, que atiende a unos 100 centros y un total de 60 grupos de trabajo a los cuales visitan un mínimo de tres veces al año. Este asesor tiene bajo su responsabilidad a un total de 8 grupos de trabajo de diferentes temáticas y materias.

El asesor "B" trabaja en un CEP de una localidad de alrededor de 250.000 habitantes, que atiende a unos 350 centros y unos 200 grupos de trabajo, que son visitados un mínimo de tres veces al año. Este asesor atiende a 15 grupos de diferentes materias y temas de trabajo, por lo que no todos son de inglés.

Los grupos de trabajo atendidos por el asesor "A" con nuestra presencia, durante la investigación, han sido tres diferentes y para trabajar sobre la Formación en Centros, en cuyo caso es el profesorado de un mismo centro generalmente. Los centros son tanto públicos como privados. En estos grupos, el número de profesores oscila entre 15 y 25 en cuanto a su asistencia y son especialistas en diferentes materias.

En cambio, en el caso del asesor "B" encontramos una media de asistencia entre ocho y diez profesores en los seis grupos diferentes que durante nuestra estancia visita el asesor. Estas reuniones se celebran con profesorado de centros públicos especialista en inglés. El asesor trabaja sobre la planificación de los documentos prescriptivos como la Unidad Didáctica y la Programación Didáctica, estando, entonces, los grupos formados por profesores de diferentes centros generalmente. Los grupos que se atienden están constituidos fundamentalmente por profesorado de Educación Primaria, aunque en algunos los hay también de Educación Secundaria.

La descripción de cada uno de los asesores se incluye en el apartado referido a la "Descripción General del Asesor".

Junto a estos asesores, en nuestra investigación hemos utilizado, con la autorización de los presentes, la grabación de 6 sesiones de reuniones generales de asesores de inglés con objeto de comprobar si el conocimiento declarado del asesor "A" y el "B" guardaba relación con el de ellos. Este grupo debatía sobre su experiencia y la búsqueda de soluciones a sus problemas.

Estas sesiones tenían una vocación formativa estando coordinadas por uno de los asesores presentes, su duración fue entre las dos y tres horas entre diálogos y trabajo de elaboración de documentos y materiales para luego presentar como ejemplo a los profesores.

La selección de estos dos asesores se hace siguiendo los siguientes criterios, teniendo en cuenta lo que Goetz y LeCompte (1988), afirman al respecto “la selección requiere que el investigador determine los perfiles relevantes de la población o del fenómeno; para ello, utilizará criterios teóricos o conceptuales, se basará en las características empíricas del fenómeno o la población o se seguirá por su curiosidad personal u otras consideraciones”:

.- Asesores con una experiencia profesional de trabajo con profesores anterior a la asesoría. Lo que podía permitirnos ver hasta qué punto este conocimiento le era útil o formaba parte de su bagaje para enfrentarse a los problemas de los profesores.

.- Asesores especialistas de inglés, pues, aunque se me facilitaba el acceso, al mismo tiempo estaba interesado en ver cómo un asesor especialista en esta materia, qué conocimiento generaba al trabajar aspectos diferentes de la enseñanza del inglés o durante la planificación de la misma.

.- Asesores que llevaran algunos años desempeñando esta función.

.- Asesores que trabajaran en distintas tareas con los profesores con objeto de ver las diferencias del conocimiento declarado y en la acción cuando trabajan tareas distintas.

.- Asesores de CEP de diferente extensión y radio de influencia.

.- Profesionales expertos en cuanto al número de años dedicados tanto como maestros y asesores.

.- Facilidad de acceso al campo.

.- Disponibilidad plena para facilitar la investigación.

.- Asesores especialistas en lengua extranjera: inglés.

Puede ser que el número de participantes no sea muy elevado, pero es una de las recomendaciones de las investigaciones cualitativas, por la implicación que se pretende dar a este tipo de estudios, tanto por parte del investigador, como del investigado, así como por el proceso de recogida y análisis de los datos.

El tiempo que hemos dedicado al estudio de campo ha sido un curso académico, que ha transcurrido entre las observaciones, grabaciones y entrevistas, así como comprobaciones de las notas de campo contrastándolas con los investigados, con esta temporalidad hemos querido “reducir los efectos de las variaciones temporales en los hallazgos e interpretaciones” Goetz y LeCompte (1988). Esto, nos ha permitido, también recoger al inicio del trabajo de campo datos contenidos en las fuentes documentales del CEP, como el propio Plan, donde se describe su contexto de trabajo, por ejemplo.

El acceso al campo ha sido relativamente fácil ya que se partía de la ventaja de que el investigador ha formado parte de la población a investigar, por

lo que me dio la oportunidad de conocerles con cierta profundidad y al mismo tiempo no tener ningún problema al plantearles la posibilidad de esta investigación, ante la cual se ofrecieron y se interesaron vivamente desde el principio, pues entendían que para ellos podía ser interesante también. No obstante, los criterios los tenía formulados a priori y por la relación que tenía con ellos pude comprobar que se ajustaban a los mismos. Por ello podemos decir:

- a) Son participantes voluntarios, lo que tiene su influencia en la credibilidad de las inferencias extraídas de la investigación.
- b) Estamos ante un proceso de selección basado en criterios, puesto que hemos determinado por adelantado un conjunto de atributos que debían de poseer los asesores a investigar.
- c) Podemos hablar de una selección exhaustiva, la cual nos ha permitido seleccionar exhaustivamente a los participantes, acontecimientos y escenarios relevantes.
- d) En estos casos son asesores especialistas en el área de inglés típicos teniendo en cuenta el grupo de asesores especialistas en esta materia, en cuanto tienen un bagaje profesional importante.

3.3. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

Los instrumentos utilizados son los propios de la investigación cualitativa, han sido seleccionados con la visión de que los datos se conviertan en una información verificable extraída del entorno. En el caso de la investigación del conocimiento del profesor, los instrumentos utilizados han dependido del aspecto concreto que se deseaba investigar. Por ejemplo, los trabajos que tienen por objeto determinar la génesis y evolución de este conocimiento han encontrado en la autobiografía (Butt, Raymond y Yamagishi, 1988) y en la unidad narrativa (Clandinin y Connelly, 1988) los principales instrumentos de recogida de la información.

Los investigadores que han querido determinar el tipo de conocimiento que poseen los profesores, se ha empleado la observación, las grabaciones de las lecciones y las entrevistas como instrumentos básicos para la recogida de datos. (Grant, 1987; Grossman y Gudmundstottir, 1987; Grossman y Richert, 1988; Marks, 1990; Marly y Osborne, 1990).

Sin embargo, ha ganado enteros el diálogo verbal como método de indagación, el cual se concreta mediante: la estimulación del recuerdo, las entrevistas estructuradas y no estructuradas... Siendo de gran importancia las entrevistas en este tipo de investigaciones. (Woods, 1987, Guba y Lincoln, 1987; Cohen y Manion, 1990). Pues como señala Marly y Osborne (1990), las entrevistas etnográficas son la fuente de información de las teorías de la acción de los profesores, por ello, las entrevistas mantenidas con los asesores de formación se han convertido en la base para recabar la información sobre los

tipos de conocimiento que tienen los asesores de formación estudiados con respecto al desarrollo de su tarea. Ayudándome de los mapas de conocimiento para la organización de la información y conseguir una mejor comprensión, así como representación de la misma.

Las estrategias de recogida de datos más empleadas en la investigación cualitativa y etnográfica son la observación, las entrevistas, los instrumentos diseñados por el investigador y los análisis de contenido de los artefactos humanos.

En nuestra investigación, teniendo en cuenta lo anterior, hemos utilizado, siguiendo a Denzin (1970) la llamada “triangulación metodológica” consistente en la utilización de diferentes métodos sobre el mismo objeto de estudio (Cohen y Manion, 1990), estos métodos han sido: la entrevista no estructurada, la observación no participante, grabaciones en audio y mapas conceptuales.

La utilización de técnicas de recogida de datos, se debe a la necesidad de comprobar la exactitud de los datos recogidos por cada uno de los instrumentos empleados, así como la complejidad del conocimiento de los asesores y de su trabajo, lo cual hace necesario el empleo de varios instrumentos de investigación que nos permitan captar dicho conocimiento y realidad y cumplir, así, el criterio de credibilidad (Guba, 1983) que debe cumplir toda investigación cualitativa. .

3.3.1. CARACTERIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS.

En este estudio hemos realizado dos entrevistas, una al inicio de la investigación con objeto de extraer el conocimiento declarado y aspectos sobre su carrera profesional, y otra al final en la que intentábamos contrastar alguna de las informaciones extraídas del análisis de la información recogida y al mismo tiempo recoger más información sobre el conocimiento declarado. Estas entrevistas, siguiendo a Goetz y LeCompte (1988) se calificarían, por un lado, de entrevistas a informantes clave, puesto que se realizan a dos asesores que están en posesión de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales y estaban dispuestos a colaborar conmigo como investigador, además de ser conocedores de los “ideales culturales” del grupo de asesores.

Por otro lado, en términos de Denzin (1978) nos encontramos ante entrevistas no estandarizadas, que han sido utilizadas como una guía en la que se anticipan las cuestiones generales y la información específica que el investigador quiere reunir. Hablamos de entrevistas con un enfoque informal, donde ni el orden, ni el contexto están prefijados.

Cohen y Manion (1990) hablan de dos tipos de entrevistas: estructuradas, no estructuradas, no directivas y dirigidas. Las nuestras pueden clasificarse de no estructuradas y no directivas. En algunos momentos de la entrevista, sobre todo en la segunda podemos hablar de una entrevista de contrastación, con preguntas más cerradas, aunque en general las preguntas de nuestras entrevistas han sido abiertas. Pero siguiendo a McKernan, (1999) podemos considerar las dos entrevistas realizadas en la investigación como semiestructuradas al permitirse diferentes cuestiones a medida que discurre la conversación con el entrevistado.

Huber (1992) nos distingue las entrevistas en función del grado en que se acerca a la perspectiva de los sujetos y diferencia entre las entrevistas narrativas, que se centran en la perspectiva de los sujetos; entrevistas enfocadas, que serían pensar en voz alta; y las entrevistas centradas en problemas, que serían de estimulación del recuerdo. En este caso las nuestras se corresponderían con el primer tipo.

Además podemos hablar de dos entrevistas en profundidad en nuestro caso, pues hemos tratado a través de ellas, de extraer información concreta, sistemática y en profundidad sobre conocimiento declarado de los asesores de formación especialistas en inglés

Las primeras preguntas de las entrevistas pueden considerarse parte de una entrevista biográfica, donde los asesores realizan una narración de las vidas profesionales que utilizamos posteriormente para formular algunas preguntas o establecer inferencias sobre lo que piensa de lo que hace. Tales narraciones de las carreras profesionales, han resultado útiles para hacer algunas de las inferencias y explicar algunas de las reacciones en el desarrollo de su función. Como afirma Huber, (1992), la entrevista constituye, a menudo, el único modo y el más utilizado para acceder a los puntos de vista o concepciones de los profesores (en nuestro caso de los asesores) con respecto a determinados aspectos de su práctica escolar, (en nuestro estudio , de la práctica asesora).

En las dos entrevistas, el tiempo, (la primera unos 50 minutos y la segunda unos 70), de duración ha cambiado, adecuándonos a las circunstancias de disponibilidad que tenían los asesores, siempre buscando que el proceso de esta investigación no distorsionara su vida normal y el desarrollo de su actividad cotidiana.

3.3.2. OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE DE LOS GRUPOS DE PROFESORES.

Durante las visitas realizadas junto con el asesor a los grupos de profesores, llevé a cabo una recogida de datos mediante notas de campo a través de la observación no participante, la cual consiste en contemplar lo que está aconteciendo y registrar los hechos sobre el terreno (Goetz y LeCompte, 1988). He de confesar que en determinadas ocasiones me preguntaban algunas cosas, pues conocían mi mi experiencia como asesor de inglés, pero no fueron ni de envergadura suficiente ni tampoco un número significativo de veces como para intervenir en el flujo de los acontecimientos ya que no tuvieron consecuencia alguna, por lo que no se puede hablar de observación participante.

Esta técnica, también ha sido utilizada por los investigadores del conocimiento (Grossman y Richert, 1988; Grant, 1987; Marks, 1990). La elección de esta modalidad de observación frente a la observación participante se ha debido a que, junto a los autores mencionados, opinamos, al igual que Goetz y LeCompte (1988) que “la observación no participante es el medio más adecuado

para la obtención de descripciones exhaustivas, pormenorizadas y representativas del comportamiento de los individuos en su medio natural”

Me procuré mantener en mi rol de investigador registrando los hechos desapasionadamente, tratando de inmiscuirme lo menos posible en los hechos, para ello me colocaba en lugares que pudiera llamar poco la atención, pero que pudiera oírles, como al final del aula, siempre me situaba alejado de los profesores y el asesor, tratando de pasar desapercibido.

Mi interés era dar una mayor validez y confrontar la información recogida a través de las entrevistas y las grabaciones en audio, lo que permitía realizar registros exactos de lo que ocurría y poderlos recuperar en un momento determinado. El fin que perseguíamos era doble: en primer lugar, conocer lo más exhaustivamente posible el contexto que rodeaba a la figura del asesor y comprobar cómo quedaba reflejado en acciones del asesor el tipo de conocimiento que se había extraído de las entrevistas mantenidas. Y el foco de observación y marco, en el cual se ha observado, han sido las acciones de los asesores que componían la muestra trabajando con sus respectivos grupos de profesores, así como la interacción que estos mantenían con los profesores.

Esta observación se ha utilizado junto con otros métodos más directos para triangular con ellos y facilitar la validación de los datos. Además de ello, una vez que estas notas de campo se tenían recogidas, organizadas y pasadas a ordenador se mostraban al investigado, quien las leía y exponía su parecer, prácticamente las aceptaban tal cual o hacía pequeñas sugerencias sobre mi análisis que completaban éste. Las páginas impresas en ordenador se fotocopiaron para el análisis, con objeto de dejar intacto un original. Los asesores, al estar hablando de sesiones que comenzaban por la tarde, en invierno y que en ocasiones eran en poblaciones lejos del domicilio, preferían revisar las notas de campo en días diferentes a las sesiones, pero esto se hacía, como mucho, después de dos días con objeto de evitar al máximo la inmediatez y la pérdida de significado.

Los datos se recogieron en folios en blanco en cada una de las sesiones desde el principio de la misma hasta el final, en diferentes días hasta un total de seis sesiones en el caso del asesor “A” y de siete en el caso del asesor “B”, con una duración de entre una hora y dos horas por sesión. El sistema empleado para registrar y almacenar los datos observados ha sido un “sistema abierto narrativo y tecnológico” (Everston y Green, 1989) ya que nuestras “categorías derivan del análisis de los datos efectuado con posterioridad a la observación, y no durante la recolección” (Everston y Green, 1989).

Las notas de campo son definidas por Woods, (1987) como “apuntes realizados durante el día para refrescar la memoria acerca de lo que se ha visto y se desea registrar, y notas más extensas, escritas con posterioridad, cuando se dispone de más tiempo para hacerlo”.

Estas observaciones nos han permitido acceder al ámbito natural en el que se desarrolla la acción y recoger los datos que reflejan esa realidad con la mayor fidelidad posible, centrándonos en las acciones del asesor. De esta manera,

coincidimos con la finalidad asignada por Patton (1980) a la observación: “Describir el escenario que se observa, las actividades que tienen lugar en ese escenario, la gente que participa en esas actividades y el tipo de participación de esas personas”.

3.3.3. GRABACIONES EN AUDIO.

La contextualización de la situación que se describe en las notas de campo, y la mejoría en la interpretación, se ha realizado mediante las grabaciones en audio, lo que ha permitido, a su vez, el que se completara la información recogida. El registro se hizo lo suficientemente pormenorizado al transcribirse para extraer las unidades temáticas del flujo de comportamiento y reacciones de los asesores en interacción con los profesores, por lo que se ha transcrito tanto lo que exponían los asesores como los profesores, pues consideramos que en caso contrario se habría dejado sin sentido el propio discurso del asesor.

En este caso, hemos registrado el material en función de lo que el investigador ha observado por sí mismo y lo que hemos conseguido que los participantes registren a través de las grabaciones en audio, lo que me ha permitido el recoger aspectos que podrían haberse olvidado o pasar desapercibidos y, por tanto, se ha aumentado la fiabilidad del estudio. Los datos recogidos en las notas de campo y en las grabaciones en audio se han realizado a mano y posteriormente se han pasado a ordenador, siendo, seguidamente, codificadas y analizadas. Al comienzo de las sesiones se pedía permiso a los profesores para realizar la grabación, no habiendo en ningún momento ninguna oposición a ello, si bien se encontraban un poco extraños, pasados los primeros cinco minutos más o menos se comportaban con naturalidad y en los casos en que se repetía la visita desde el primer momento se mostraban como si no se estuviese grabando.

Woods, (1989), afirma que “A veces, el material primario más importante es lo que el maestro dice realmente en la lección, no fragmentos de ello y aproximaciones, sino la totalidad y tal como fue dicho, no como recuerda.” Y, mencionado por este autor, Hargreaves (1981), comenta algunos beneficios del registro en audio: “Las transcripciones proporcionan una documentación fascinante de las complejidades del proceso de toma de decisiones acerca del currículum, de las estrategias que emplean los directores para asegurarse el acuerdo del personal sobre política curricular, de los tipos de explicación que los maestros dan usualmente para apoyar sus argumentos, de los niveles de compromiso del personal superior respecto de los maestros en período de prueba, etc.”

Las grabaciones en audio de las reuniones, nos han servido para completar las observaciones realizadas ya que es imposible observar y registrar todo, pues hay decisiones que han de tomarse sobre una base más completa. Todas las grabaciones fueron posteriormente transcritas, analizadas y codificadas.

Fernández Pérez, (1987) nos describe las ventajas que presenta este medio de recogida de datos:

“Su economía, la simplicidad de manejo técnico, el escaso espacio requerido, la posibilidad de olvidarse prácticamente de su presencia con el sistema de micrófono incorporado de los modelos modernos de grabadoras, la objetividad lineal de su grabación, réplica de la linealidad del discurso verbal en el aula, la posibilidad de llevar el mismo texto a contextos diversos...la posibilidad de someter al mismo texto de comunicación verbal a un sinnúmero de sistemas categoriales de análisis”.

En este sentido se pronuncia Erickson (1989):

- .- Nos permite la realización de un análisis completo.
- .- Permite reducir la dependencia del observador de la tipificación analítica rudimentaria.
- .- El observador no ha de depender tanto de los acontecimientos de apariencia frecuente como sus mejores fuentes de datos.

Pero también le reconoce algunas limitaciones:

- .- Intervención sólo transitoriamente en el acontecimiento grabado.
- .- Necesidad de acceso a información contextual para captar el sentido al material.

Esto lo hemos minimizado mediante la recolección de los datos a través de las notas de campo.

3.3.4. MAPAS DE CONOCIMIENTO.

3.3.4.A. ¿POR QUÉ LOS MAPAS DE CONOCIMIENTO?

En la sociedad de la información y el conocimiento lo destacable es la inteligencia y el conocimiento para el desarrollo económico y social. Por tanto, el sistema educativo ha de impartir el conocimiento como contenidos y como procesos, facilitando un aprendizaje individual centrado en los aspectos positivos y destacables del alumnado. Igualmente, el alumnado tendrá que aprender a organizar la información, detectar las regularidades y reconceptualizar la información a la que tiene acceso. Pero además los centros educativos tendrán que rendir cuentas y compartirán con otras instituciones el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde lo importante es la habilidad para comprenderlos diferentes conocimientos. Ducker (1993) señala que se ha de definir la información, reconceptualizarla, pues lo que se necesitan son nuevos conceptos. Las personas deberán de aprender qué tipo de información necesitan y cómo conseguirla, cómo organizarla y detectar las regularidades, así como reconceptualizar de forma creativa la información.

Nonaka y Takeuchi (1995) en (González García, 2008) afirman que el conocimiento es fundamentalmente tácito, es decir, no fácilmente visible y expresable. Es personal y difícil de formalizar, siendo, por tanto, difícil de ser comunicado y compartido por otros. Este conocimiento está enraizado en la experiencia individual, en los ideales, valores y emociones del individuo. Y consideran que es un reto fundamental es cómo captar, conservar e intercambiar el conocimiento tácito y cómo transformarlo en explícito.

(González García, 2008) afirma que el conocimiento explícito es formal y sistemático, puede ser expresado mediante palabras y números, es fácilmente comunicable y compartido en forma de datos, fórmulas científicas, procesos codificados o principios universales. Novak (1998) afirma que este conocimiento se muestra o explica fácilmente a otros, mientras que el tácito se construye a lo largo de la vida y con frecuencia no se sabe explicar a otros. En este contexto, los mapas conceptuales se revelan como una importante herramienta para transformar el conocimiento tácito en explícito, existiendo abundantes ejemplos de esta utilización (González García y otros, 2010)

3.3.4. B. ¿QUÉ SON?

Los Mapas de conocimiento, como los conocemos y los describimos se desarrollaron en 1972 dentro de un proyecto de investigación a cargo de Novak J. en la Universidad de Cornell, con la idea de seguir a los estudiantes de educación Básica desde el 1º grado hasta el grado 11º, para estudiar la influencia en el aprendizaje posterior en ciencias de los conceptos básicos de ciencias en los dos primeros grados escolares, además de comparar los estudiantes que recibieran esa instrucción temprana con los que no la recibieran. Se descubrió que los métodos usuales para evaluar los cambios en la comprensión de conceptos en los niños no eran los adecuados para evidenciar cambios explícitos en el progreso del conocimiento conceptual y proposicional de esos niños, desde la enseñanza inicial y a lo largo de su educación escolar.

Se basa en el enfoque constructivista, el cual enfatiza la construcción de nuevo conocimiento y maneras de pensar mediante la exploración y la manipulación activa de objetos e ideas, tanto abstractas como concretas. Por tanto, se fundamenta en la psicología cognitiva de Ausubel y en los propios fundamentos epistemológicos de acuerdo con los cuales se veían los elementos constitutivos del conocimiento como conceptos y proposiciones. Se planteó en el proyecto la idea de representar el conocimiento de los niños revelándolo mediante entrevistas estructuradas como una estructura jerárquica de conceptos y proposiciones, viendo que con esta herramienta de representación conceptual se evidenciaba una mayor exactitud al expresar el conocimiento de los niños y la forma en la que cambios muy específicos en su comprensión. A su vez, se demostraron importantes diferencias en los niños a los que se enseñaban conceptos básicos de ciencias en los primeros grados con el conocimiento de esos mismos niños en los grados superiores y cuando se los comparaba con otros niños que no habían recibido esa instrucción temprana en conceptos de ciencias. Desde entonces, la necesidad de incrementar la transparencia y de reducir la complejidad del conocimiento ha atraído la atención de los investigadores.

Dentro de la teoría de asimilación, con enorme influencia en la educación Ausubel (1978/1986) y basada en un modelo constructivista de los procesos cognitivos humanos, estos mapas conceptuales, desarrollados por Novak (1984), se usan como un medio para la descripción y comunicación de conceptos, siendo la principal herramienta metodológica de esta teoría para determinar lo que el estudiante ya sabe. De acuerdo con Novak y Gowin (1984), los mapas conceptuales han ayudado a personas de todas las edades a examinar los más variados campos de conocimiento en ambientes educativos. Recordemos la premisa fundamental de Ausubel: “El aprendizaje significativo resulta cuando nueva información es adquirida mediante un esfuerzo deliberado de parte del aprendiz por ligar la información nueva con conceptos o proposiciones relevantes preexistentes en la estructura cognitiva del aprendiz.” (Ausubel et al., 1978). Este autor, por contraposición con el aprendizaje puramente memorístico Ausubel considera que el aprendizaje coherente (meaningful learning) requiere tres condiciones:

- El contenido ha de estar conceptualmente claro y ser presentado con lenguaje y ejemplos que el aprendiz pueda relacionar con su base de conocimiento existente.
- El aprendiz debe tener un conocimiento previo relevante.
- Motivación. El aprendiz debe elegir aprender de forma coherente.

Novak (1998) resume las características del modelo cognitivo /constructivista como sigue:

- Poner énfasis en lo que el alumno sabe.
- Práctica docente guiada por teoría e investigación.
- Distinguir entre organización lógica de una materia y su organización psicológica.
- Ayudar al alumno a aprender a aprender.
- Opinar con optimismo acerca del potencial humano.
- Considerar la falta de motivación en los alumnos como consecuencia, en gran medida, de deficiencias en la comprensión.
- Sentirse responsable de que los alumnos compartan significados.

La teoría de asimilación acentúa que el aprendizaje significativo requiere que la estructura cognitiva del aprendiz contenga conceptos base con los cuales ideas nuevas puedan ser relacionadas o ligadas. Por esto, Ausubel argumenta que el factor individual más importante que influye en el aprendizaje es lo que el estudiante ya sabe. Debe primero determinarse cuánto sabe, y luego enseñarle de acuerdo con su conocimiento. El aprendizaje significativo involucra la asimilación de conceptos y proposiciones nuevas mediante su inclusión en las estructuras cognitivas ya existentes. Ausubel propone que la estructura cognitiva se puede describir como un conjunto de conceptos, organizado de forma

jerárquica, que representa el conocimiento y las experiencias de una persona (Novak, 1977). En este contexto, los conceptos se definen como “regularidades” en eventos u objetos (o los registros de eventos u objetos) a los cuales se les ha asignado una etiqueta o nombre (Ford et al, 1991).

El mapa conceptual, de acuerdo con Cañas A. J. et. Al. (2000), “es una representación gráfica de un conjunto de conceptos y sus relaciones sobre un dominio específico de conocimiento, construida de tal forma que las interrelaciones entre los conceptos son evidentes.” Para Dürsteler J. C. (2004) “ Los mapas conceptuales son instrumentos de representación del conocimiento sencillos y prácticos, que permiten transmitir con claridad mensajes conceptuales complejos y facilitar tanto el aprendizaje como la enseñanza. Para mayor abundamiento, adoptan la forma de grafos.” De esta forma, los mapas conceptuales mostramos en la presente tesis representan las relaciones significativas entre los conceptos de los asesores y de esta propia tesis en forma de proposiciones o frases simplificadas, formando una unidad semántica ligando dos o más conceptos por palabras. Su objetivo es representar relaciones entre conceptos en forma de proposiciones. Los conceptos están incluidos en cajas o círculos, mientras que las relaciones entre ellos se explicitan mediante líneas que unen sus cajas respectivas. Las líneas, a su vez, tienen palabras asociadas que describen cuál es la naturaleza de la relación que liga los conceptos. Los mapas conceptuales se estructuran en forma jerárquica en la que los conceptos más generales están en la raíz del árbol y a medida que vamos descendiendo por el mismo nos vamos encontrando con conceptos más específicos. Se presenta en la figura 1 el mapa conceptual del conocimiento de los asesores y la explicitación de sus competencias, tal y como se han descrito en este trabajo.

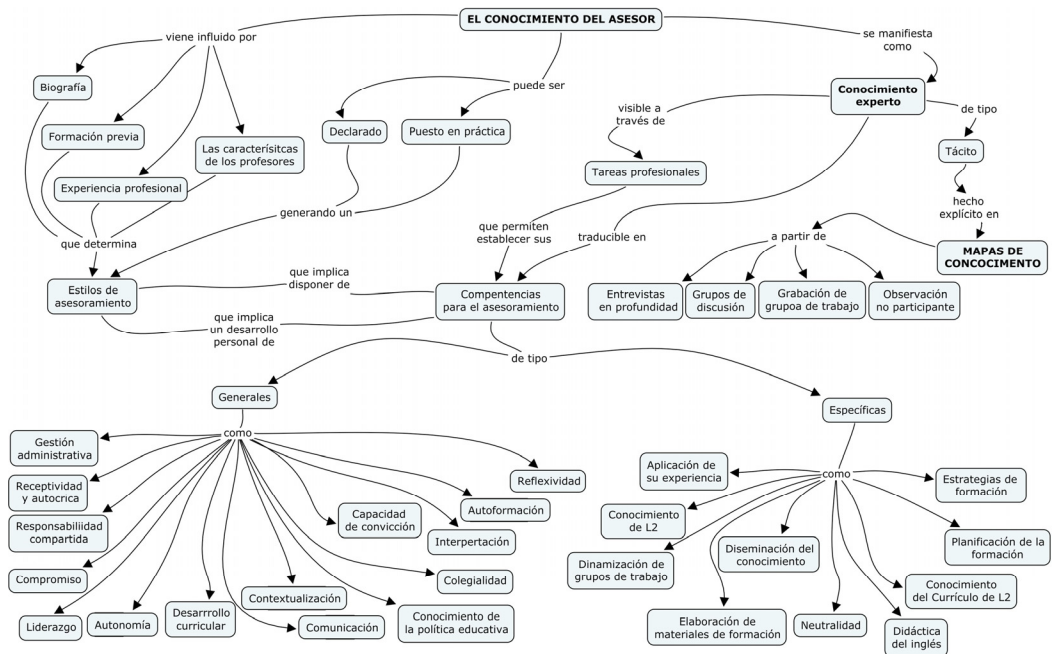


Figura 1. Mapa conceptual que recoge el proceso de estudio realizado sobre el conocimiento de los dos asesores de formación y el desarrollo de sus competencias en esta investigación.

Como se expresa en el mapa conceptual entendemos que el conocimiento de estos dos asesores de formación viene determinado por su propia experiencia vital, esto es, su propia biografía, sus experiencias de vida, a la vez que por su formación previa como asesor, pues ambos recibieron una formación específica para el desarrollo de la función asesora, hablamos de un conocimiento general y un conocimiento de experiencia personal. Junto a ello, consideramos que su experiencia profesional, como maestros y en actividades de formación anterior al desarrollo de las funciones como asesores de formación en un centro de profesores, también tiene una influencia importante en la conformación de su conocimiento.

Pero el conocimiento de estos asesores no sólo va a estar influido por estos aspectos, también se va configurando en el desempeño de sus tareas en los contextos de formación del profesorado en los que intervienen, cuyas características influyen en la actuación e interpretación de las situaciones de formación creadas en las que participan. Todo lo cual, entendemos, determina el estilo de asesoramiento que llevan a cabo, pues la conducta de estos asesores en el desarrollo de sus funciones profesionales es el resultado de ese conocimiento o experiencia profesional y personal. Lo entendemos así teniendo en cuenta los planteamientos actuales del desarrollo profesional desde la perspectiva que considera el cambio como desarrollo o aprendizaje, que identifica cambio con aprendizaje, el cual se percibe como un componente natural y esperado de la actividad profesional de los asesores, en este caso, y de los centros. Lo que supone que estos asesores construyen el conocimiento sobre un continuo proceso de aprendizaje, en el que los cambios que se van produciendo en la acción del asesor conducirían a cambios en el conocimiento del asesor y sus creencias. Por lo que el desarrollo del conocimiento se considera una construcción y reconstrucción de los propios asesores.

Este conocimiento de los asesores estudiados lo hemos considerado desde lo que declaran y lo que ponen en práctica y, por tanto, convertido en conocimiento en la acción. Con ello, hemos podido comprobar en qué medida el conocimiento declarado, teórico, el conocimiento proposicional se convierte en conocimiento práctico durante el desarrollo de sus tareas, a través de experiencias concretas, de la práctica de los asesores, transformando el conocimiento declarado en tareas que tienen como objetivo la mejora escolar y la innovación educativa. De manera que ambos conocimientos intervienen y se ponen de manifiesto en el desarrollo de sus acciones y sus declaraciones generándose un estilo de asesoramiento como personas y profesionales cuyo conocimiento se encuentra en su experiencia, en su mente y sus intenciones.

Este estilo de asesoramiento implica que disponen y desarrollan unas competencias específicas y generales para el asesoramiento, las cuales han sido conceptualizadas de acuerdo con la bibliografía sobre el desarrollo de competencias profesionales y las categorías de tipo de conocimiento generado por los asesores estudiados en esta investigación, pero extraídas del conocimiento experto y las tareas profesionales de los asesores. De forma que se amplía la visión del conocimiento del asesor desde la visión de las competencias asesoras.

Este conocimiento de los asesores se manifiesta como un conocimiento experto que es tácito y que hemos hecho visible a través de los mapas de conocimiento confeccionados sobre cada uno de los asesores a partir de las entrevistas en profundidad, las grabaciones de los grupos de discusión y grupos de trabajo, así como de la observación no participante. Conocimiento experto que se nos ha hecho visible mediante la observación e interpretación del desarrollo de sus tareas profesionales, las cuales han permitido establecer sus competencias generales y específicas para el asesoramiento mencionadas anteriormente.

3.3.4.C. UTILIDAD DEL MAPA DE CONOCIMIENTO.

(González García, 2008), afirma que la virtualidad de los mapas conceptuales se demostró en el Primer Congreso Internacional de Mapas conceptuales que se celebró en Pamplona (2004), habiéndose revalidado su importancia en el segundo congreso Internacional de Mapas Conceptuales, celebrado en San José de Costa Rica (2006). Los usuarios de esta herramienta pueden pertenecer diferentes áreas y con diferentes niveles de destreza. Su principal motivación es crear diagramas para representar y comunicar la información relevante para su ámbito.

Las prestaciones de estos mapas son diferentes: Por una parte, existen las más simples y de utilidad limitada como son las bases de datos sobre los conocimientos disponibles en la organización, sobre la actividad en la que se aplican y sobre quienes son las personas de la institución u organización que poseen tales conocimientos. Por otra parte, encontramos prestaciones más avanzadas con herramientas como el software Cmap Tools, desarrollado en el Institute for Human and Machine Cognition por Albero Cañas y su equipo, el cual al construir una plataforma independiente permite a los usuarios colaborar durante la construcción de mapas conceptuales con colegas de cualquier punto de la red, así como, compartir y navegar a través de los modelos de conocimiento de otros. Otra herramienta es el "Know map" que expresa, por ejemplo, dónde y para qué se utilizan los conocimientos así como quién utiliza cada conocimiento. Estos mapas nos permiten identificar, comprender y organizar los conceptos y nos permite conocer lo que el individuo ya sabe. Las herramientas del software, basadas en un enfoque constructivista del aprendizaje, permiten al usuario construir mapas conceptuales, conectarlos entre sí mediante enlaces con significado y complementar las proposiciones con otros recursos.

Peña-Osorio L. (2010) al referirse al uso de los mapas de conocimiento organizacionales señala las ventajas de su uso:

- Contribuyen a una adecuada toma de decisiones en la organización.
- Facilitan la planificación de la superación y/o capacitación.
- Garantizan una utilización más eficiente del conocimiento organizacional.
- Constituyen una guía para la búsqueda del conocimiento.
- Permiten planificar los espacios para compartir conocimientos.
- Definen las fortalezas y debilidades del conocimiento organizacional.
- Descubren las potencialidades para la generación de nuevos conocimientos.

En educación, es una herramienta que permite mostrar el total de las relaciones entre las actividades. Los mapas de conocimiento se utilizan frecuentemente para desarrollos creativos como las actividades de lluvia de ideas. La idea subyacente tras el mapa conceptual es identificar la correlación entre múltiples conceptos para los estudiantes de manera visual. También se pueden utilizar como un método para las discusiones de los alumnos en torno a una idea central e incluso como un método de toma de notas. Hay recursos para los profesores disponibles que proporcionan hojas de trabajo sobre el concepto de mapa de conocimiento, además de herramientas para mejorar las destrezas de estudio con las aplicaciones del mapa de conocimiento.

El mapa conceptual contribuye a una capacitación para crear nuevos conocimientos y fomentar la autonomía en el proceso de aprendizaje creativo, facilitando la construcción de individuos más creativos y críticos, capaces de reconceptualizar la información, manejar los conceptos generales y abstractos, así como trabajar autónomamente, facilitando el desarrollo del aprender a aprender, asumiendo el alumno la responsabilidad de su propio aprendizaje transformando la mera información en conocimiento útil, ayudándole a encontrar una estrategia que le facilita la adquisición de conocimientos y su consolidación, construyendo significados (Gijón, 2010a; 2011). De esta manera, facilita al individuo incorporar el nuevo conocimiento a su estructura cognoscitiva o esquema mental de manera no arbitraria ni literal, también facilita la realización de un esfuerzo intencionado para relacionar los nuevos conocimientos con conceptos de mayor orden, más inclusivos en la estructura cognitiva, ayuda a realizar un aprendizaje relacionado con experiencias, hechos u objetos, esto es, con conocimientos aprendidos anteriormente.

El mapa conceptual favorece la incorporación lógica de conceptos y proposiciones en la estructura cognitiva o esquema conceptual preexistente. Para ello el mapa conceptual presenta una combinación de conceptos para formar oraciones o proposiciones, derivándose el significado de los conceptos de la totalidad de las proposiciones relacionadas con el concepto, junto con las connotaciones derivadas de las experiencias y del contexto de aprendizaje durante el que fueron adquiridos los conceptos. La realización de un mapa conceptual por parte de un individuo le ayuda a comprender el conocimiento existente y ayudan a relacionar los nuevos conceptos con los que ya poseen, por lo que facilitan en aprendizaje significativo. (González García, 2008) sentencia que “cuando los alumnos reconocen su propia estructura cognitiva como el fundamento de un derecho educativo, el significado de su experiencia cambia de una forma poderosa y duradera”.

El uso de esta herramienta es más fácil para las personas comprometidas con el aprendizaje significativo que las que realizan un aprendizaje memorístico. Sin embargo, ayuda a estos a convertirse en aprendices con mayor significado y, por tanto, ayuda a que las personas aprendan cómo aprender y a aprender mejor los conceptos como a organizarlos adecuadamente para construir estructuras cognitivas adecuadas, por lo que puede ser utilizado en la evaluación del alumnado, pues es una herramienta y un método factible para visualizar y utilizar racionalmente algunos recursos y válido para la toma de decisiones.

Permite la realización de prácticas en las que éste conecte su aprendizaje con su experiencia en el mundo real, dando evidencias del dominio del conocimiento, de su comprensión conceptual y la capacidad de aplicarlos a nuevos contextos. Del mismo modo, este uso para la evaluación nos permite detectar el conocimiento de múltiples formas y el cambio conceptual, si ha modificado adecuadamente su estructura cognitiva. (González García, 2008), afirma que “una extensa y rigurosa validación empírica confirma su eficacia como instrumentos para la mejora de los procesos de enseñanza/aprendizaje de las ciencias”. Por tanto, al igual que puede utilizarse para generar ideas, se puede utilizar para evaluar. La habilidad del estudiante para incorporar los conceptos de una lección de manera global para lograr la comprensión es una opción de evaluación importante para el profesor, ya que componer un mapa de temas complejos demuestra no sólo una verdadera comprensión del tópico, sino la habilidad de aplicarla.

Se puede considerar la evaluación mediante el mapa de conocimiento en contextos orales o escritos. Se puede pedir a un individuo que cree un mapa con las actividades de apoyo apropiadas como parte o como un examen o que describa las relaciones implicadas en un mapa de conocimiento previamente confeccionado. Pueden ser una gran tarea para actividades grupales, siendo el mapa confeccionado un componente de una tarea final para explicarlo. Como vemos esta herramienta puede ser útil tanto para el aprendizaje como para la evaluación del mismo.

En síntesis, podemos decir que estos mapas conceptuales desarrollados por Novak y sus colaboradores del departamento de educación de la Universidad de Cornell, concretan el desarrollo de una teoría comprensiva de la educación en la búsqueda de nuevas estrategias que ayuden al alumnado a aprender a aprender.

Pues el aprendizaje significativo se produce cuando nueva información es adquirida y ligada a conceptos que el alumnado ya posee. Estos conceptos actúan como organizadores que proporcionan anclaje para nueva información, facilitando así el aprendizaje significativo.

3.3.4.D. CÓMO HEMOS ELABORADO LOS MAPAS DE CONOCIMIENTO.

En nuestra tesis hemos confeccionado 3 mapas, uno para representar el proceso de desarrollo de la tesis, un segundo sobre los esquemas conceptuales y proposicionales del asesor A y otro sobre los del asesor B. para ello hemos partido de una serie de entrevistas, grabaciones y observaciones no participantes para identificar los esquemas conceptuales y proposicionales que los asesores utilizan a la hora de explicar sus intervenciones. A partir de ello se han elaborado los mapas conceptuales que se presentan. En ellos se presenta el conocimiento que los dos asesores tienen acerca del desarrollo de sus funciones en una construcción de conceptos en un sistema coherente y ordenado. Estos conceptos se unen formando proposiciones que son características para cada asesor.

Pretendemos mostrar, así, una representación visual de la jerarquía y las relaciones entre conceptos contenidos por los asesores en su mente. Se ha

hecho tras oír y leer la forma lineal de sus conceptos a partir de lo que nos han contado y hemos transcrito transformándola en una estructura jerárquica, enlazando los conceptos con otros que ya tiene en su estructura cognitiva para el desarrollo de sus funciones con el profesorado, siendo el mapa conceptual mediador entre esa forma lineal y la jerarquía, haciendo evidentes los significados de estos asesores. Para ello, hemos ido de lo general a lo específico, poniendo los conceptos más generales o inclusivos en la parte superior y los conceptos más específicos en la inferior, incluyendo enlaces cruzados que nos permiten relacionar distintas ramas jerárquicas entre sí, representándose la estructura conceptual de los dos asesores y de la propia tesis.

Para la elaboración de los mapas expuestos en esta tesis hemos partido de la identificación de los conceptos clave a partir del análisis de las categorías y metacategorías extraídas de las entrevistas, grabaciones y observaciones no participantes, haciendo un listado con ellos. Seguidamente se han ordenado estos conceptos empezando de los más generales, colocados en la parte alta, hasta los más específicos colocados en la parte más baja, con un criterio de inclusividad creciente, teniendo el contexto que crean sus funciones como referencia fundamental. Se ha intentado que los conceptos incrementen el valor a través de un enriquecimiento de los significados. A la vez que se hace esto se han enlazado los conceptos con líneas, etiquetándolas con palabras de enlace que definen la relación entre los conceptos para que se lean como una frase o proposición, contribuyendo de esta manera a crear significado. Hemos de reconocer que hemos rehecho los mapas en varia ocasiones durante su confección tras la relectura de los mismos, porque al principio aparecían conceptos aislados en relación con otros más relacionados. Por último, tras esas relecturas, se han establecido enlaces cruzados que conectan diferentes segmentos de la jerarquía conceptual. Todo ello, siguiendo la secuencia descrita por González García, (2008).

3.4. FASES DE LA INVESTIGACIÓN:

3.4.1.- FASE DE CONTACTO

3.4.2.- RECOGIDA DE INFORMACIÓN SOBRE EL CONOCIMIENTO DECLARADO DE LOS ASESORES Y SU ANÁLISIS.

3.4.3.- RECOGIDA DE INFORMACIÓN SOBRE EL CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN DE LOS ASESORES Y SU ANÁLISIS

3.4.1. FASE DE CONTACTO:

Antes de establecer los criterios de selección de la población y llevar a cabo la recogida de datos tal y como se describe en los apartados anteriores, se hizo una aproximación teórica al campo consistente en:

.- Corriente de pensamientos del profesor centrada en el conocimiento de los profesores.

- .- Literatura en el campo del asesoramiento, especialmente en el referido al asesor de formación.
- .- La innovación educativa como marco de trabajo del asesor de formación.
- .- La metodología cualitativa.

Los primeros pasos en estos temas se llevan a cabo durante los cursos de doctorado y posteriormente en la colaboración con algunas investigaciones realizadas junto con un equipo de investigación del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. A su vez, el propio desempeño profesional como asesor de formación durante diez años del autor de esta investigación, lo que motivó el interés por el tema, su conocimiento en la práctica y facilitó la accesibilidad a los dos asesores de los estudios de casos presentados. Por ello, se cumple con creces uno de los requisitos para facilitar el acceso al campo que señala Woods (1989) “En lo que concierne a colegas u otros maestros, se han de tener relaciones personales con alguien que resulte particularmente útil para la investigación propuesta”. Esto me permitió que el propio director del CEP correspondiente me facilitara y no se opusiera a actuar, pues los mismos asesores se mostraban partidarios de mis intenciones ante él cuando me presentaban.

He de confesar, que mi relación de compañeros y amistad con estos dos asesores me ha facilitado la predisposición positiva de éstos hacia la investigación y la aceptación de mi rol como investigador.

La oferta se realizó en una de las reuniones, procediendo a la aceptación desde el primer momento, una vez explicada la intención de mi investigación. Por tanto, podemos decir que ya estaba en el campo, formaba parte de él, no era una realidad tan ajena a mí, aunque soy consciente de que la experiencia y las vivencias de cada asesor es distinta, lo cual viene ratificado por la propia autonomía de los Centros de Profesorado para la organización de la actividad asesora. No había que diseñar una estrategia especial para ello, me bastaba con sólo ser sincero, explicar con claridad el propósito de mi investigación y aceptar la condición del anonimato y confidencialidad de los participantes, podemos hablar de un “acceso negociado”, yo intenté en todo momento ser lo más correcto y respetuoso posible con sus actuaciones y los comentarios que posteriormente hacíamos a mis notas de campo.

No obstante, yo iba a intervenir como investigador, lo cual sí planteaba algunas diferencias en cuanto a la perspectiva desde la que debía de ver lo que ocurría y la aceptación de los asesores como tal, eso me creaba cierta inquietud y fui consciente de lo que menciona Woods (1989) “Los maestros están siempre dentro, pero están allí como maestros, y el cambio de papel por el de investigadores puede entrañar las mismas necesidades de pasar por diversos estadios, en función del tema de estudio que se haya elegido”.

Y esto es verdad, por cuanto en un primer momento yo conocía a los asesores como tales y su trabajo, por lo que me contaban como anécdotas o lo que comentaban en las reuniones, pero en mi nuevo papel yo iba a vivir con ellos

su propia experiencia y, por tanto, iba a ver in situ cómo trabajaban. Al principio, en la primera y segunda sesión me comentaban lo que pensaban hacer y por qué, además de describirme al grupo; esto no se produjo en las restantes ocasiones, sobre todo a raíz de los primeros análisis conjuntos de las observaciones. Considero que al igual que yo comenzaron a ver la situación más normal y se dejaron de preocupar de mi presencia allí, yo también me veía más relajado en mi nuevo papel a medida que pasaba el tiempo.

Igual ocurrió cuando formulé mi deseo de grabar reuniones de asesores de inglés, los cuales no pusieron ningún impedimento, incluso alguno planteó que podía servir de recordatorio de los compromisos acordados. Hemos de reconocer que al principio tenía cierta influencia la situación de grabación y a medida que pasaban los minutos y las reuniones era algo inexistente para ellos y se expresaban con plena espontaneidad. Esto mismo ocurría con los grupos de trabajo que visitábamos, los cuales tras presentarme el asesor y explicarles lo que pretendía daban su autorización para hacerlo y en pocos minutos la situación de grabación era un elemento más de la dinámica de trabajo.

En ningún momento percibí que los asesores se sintieran evaluados, ni trataban de hacer nada especial, entiendo que por la confianza que teníamos como amigos, por lo que no se dieron marcos de malas interpretaciones y representaciones erróneas que condujeran a ningún tipo de oposición al estudio, por el contrario la relación con ellos fue natural, lo que contribuyó a la espontaneidad de los asesores. Esta actitud de ellos me hizo sentirme obligado a conceder una contrapartida, como fue la intervención en algunos de los cursos de formación que organizaron una vez terminado el trabajo de campo en el curso posterior.

3.4.2. RECOGIDA DE INFORMACIÓN SOBRE EL CONOCIMIENTO DECLARADO DE LOS ASESORES Y SU ANÁLISIS.

La información sobre el conocimiento declarado de los dos asesores estudiados se realizó mediante dos entrevistas, las cuales fueron recogidas a través de una grabación en audio y posteriormente se transcribieron y pasaron a soporte informático para su análisis.

La transcripción y análisis se hicieron inmediatamente con objeto de mantener la unión del análisis y la recogida de datos. En un primer momento del análisis de estas entrevistas me planteé cómo recuperar los datos, qué hacer con ellos y cuál es el significado, lo que condujo a un proceso de teorización previa muy superficial que me permitió ver una serie de posibles macrocategorías previas junto con las lecturas que se habían realizado y que aún continuaba haciendo sobre el pensamiento del profesor y el asesor de formación, así como sobre los procesos de análisis cualitativos. En este último caso hemos seguido a Miles y Huberman (1984), al ser un modelo inductivo donde se destacan cuatro momentos: la recogida de datos, la reducción de los datos, la representación de los datos y la elaboración de conclusiones y verificación. Siendo los tres últimos los referidos al análisis.

La reducción de los datos se ha realizado mediante el establecimiento de una serie de categorías dentro de las macrocategorías de cada una de las entrevistas y de cada asesor por separado, siendo consciente que en un primer momento esto no era más que indicativo, y que harían falta algunos análisis más para confirmar o cambiar categorías antes de pasar a la codificación.

La reducción de los datos lo llevé a cabo mediante esquemas de ideas principales, relacionadas con los interrogantes que en un principio guiaban mi investigación y que se reflejaban en diferentes partes de las entrevistas. Una vez comprobado que existían relaciones de significado entre estas ideas que constituían resúmenes sobre diferentes respuestas a los interrogantes formulados, me propuse la codificación de los mismos, no obstante, este proceso no se hizo sólo una vez, sino varias hasta llegar a la codificación y clasificación final de categorías, ya que la marcha de la investigación me hacía reflexionar y ver algunos párrafos con un significado diferente con respecto a mi investigación en conjunto y los objetivos de la misma en particular, a esto contribuía también las lecturas de la literatura que se iban haciendo, lo que ha supuesto una continua elección y cambio de los conjuntos de datos que se seleccionaban para un código o categoría, cuáles de ellas ya no pertenecían a tal categoría y considerábamos que debería de ir a otra hasta perfilar todas las macrocategorías y categorías que comprendían el conocimiento declarado de los dos asesores por separado.

Una vez, hecho esto, el segundo paso ha sido la representación de los datos sobre el conocimiento declarado, lo cual hemos hecho siguiendo a Miles y Huberman (1984) mediante matrices en las que aparecen las macrocategorías, las categorías y la frecuencia de las mismas para cada asesor, las cuales nos han permitido unir de forma organizada la información y presentarla de manera más accesible y compacta, lo que nos ha dado la visión de lo que ocurría y nos ha permitido establecer las conclusiones, así como avanzar en la investigación.

El tercer paso del análisis que establecen estos autores, en realidad se realiza desde el principio del análisis, pues se ven las relaciones entre las afirmaciones del asesor y las repeticiones de argumentos, algunas explicaciones y proposiciones que te hacen sugerencias sobre lo que puede encontrarse, por lo que iba apuntando en una hoja todo aquello que se me iba ocurriendo que podía significar y que me recordaba algunas de las afirmaciones que había leído o que sospechaba por la propia experiencia de asesor. En este momento era consciente de la endeblez de estas primeras conclusiones, no obstante, estaba vigilante para su confirmación o modificación a lo largo de todo el análisis e investigación, de manera que cuando escribía o redactaba algo sobre la investigación o incluso cuando leía algo sobre los asesores de formación volvía a replantearme una de las posibles categorías o una de las conclusiones, dándose el caso en más de una ocasión de haber tenido que rectificarlas o reformularlas, en un proceso de verificación constante de las mismas. En algunos momentos he comentado una conclusión con algunos colegas asesores mostrándoles el contenido del que las deducía antes de mantenerlas cuando no estaba muy seguro de ello, llegando a lo que se llamaría un “consenso intersubjetivo”.

Junto a las entrevistas se han hecho grabaciones en audio de las reuniones generales para contrastar, mediante la deliberación con otros asesores

en las reuniones formativas que mantenían los asesores de inglés de varios CEP, el conocimiento declarado de estos asesores con lo que sobre el mismo podrían mostrar los demás. Actuándose de la misma forma que se ha descrito anteriormente en el análisis llevado a cabo.

La idea de que este contraste podría realizarse de esta manera y ser útil para ver si el conocimiento declarado de estos dos asesores se ponía de manifiesto en las reuniones con los demás, la obtuve de Mulder (1990) quien la menciona como “curriculum conference” al referirse a una práctica específica y estratégica para la resolución de problemas curriculares de forma deliberativa, describiéndola como “el método por el que un grupo de 10 a 20 participantes intentan establecer un acuerdo sobre un currículum en uno o más días”, nuestros asesores en estas reuniones estaban discutiendo sobre cómo actuar en el diseño del currículum, desde la perspectiva de su labor de asesores con los profesores para ayudarles a elaborar los documentos prescriptivos de planificación curricular en los centros. Tal y como afirma este autor, “los procesos de diseño, aprobación e implementación de un currículum básico, sin embargo, parecen progresar la toma de decisiones curriculares desde la isla profesional (aulas y encuentros curriculares) hacia plazas públicas (cuerpos de asesores y comités consultivos). “

Del mismo modo, la grabación de estas reuniones se han considerado importantes puesto que como afirma Alexander P. A. (2000). El aprendizaje no es un fenómeno cognitivo “frío”, sino que incluye dimensiones motivacionales y es reflejo del ambiente social y cultural (Brown, Bransford, Ferrara & Campione, 1983; Pintrich & Schrauben, 1992). Sino que, por el contrario, El aprendizaje es individual y social, es decir el aprendiz y la comunidad están inherentemente relacionados en el aprendizaje formal, por ello, es esencial considerar la dinámica social, incluso al considerar la variabilidad dentro y a través de los individuos tal y como progresan desde un ambiente de aprendizaje o situación a otra. En efecto, los estudios de los procesos de grupo no deben de ser la antítesis de los estudios en los que los individuos son la unidad de análisis, sino más bien, piezas complementarias de un puzzle muy complejo.

En el proceso de análisis de estas reuniones se siguieron los siguientes pasos para la reducción de los datos, siguiendo a Mulder (1990):

- 1.- Establecer una serie de episodios que nos llevaron a establecer metacategorías.
- 2.- Dentro de los episodios se establecen distintos tramos.
- 3.- Establecer la naturaleza de los procesos de toma de decisiones dentro de los episodios. Lo que nos permite extraer las categorías.
- 4.- Se establece la naturaleza de las categorías del análisis del contenido realizado. Lo que facilita la definición de las mismas.

3.4.3. RECOGIDA DE INFORMACIÓN SOBRE EL CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN DE LOS ASESORES Y SU ANÁLISIS.

La información se recoge mediante los siguientes instrumentos:

- .- Notas de campo durante la observación no participante.
- .- Grabaciones en audio de las reuniones de los grupos de profesores con el asesor.

Las notas de campo se pasaron a ordenador al igual que las grabaciones que fueron transcritas completamente para poderlas leer, codificarlas y analizarlas. Su revisión me ayudaba a recordar cosas y escenas que no aparecen en las notas, lo cual se añadía a las mismas. Las notas de campo se elaboran en el contexto en el que transcurren los hechos y con ellas pretendemos registrar los sucesos que acontecen en los grupos de trabajo, especialmente los relacionados con la conducta del asesor y las tareas que desarrolla.

En un primer momento hicimos lo que Miles y Huberman (1986) llaman “a contact summary sheet”, es decir, una hoja resumen de contacto o relación, en la que se formularon las preguntas de investigación buscando respuestas a ellas en unas 8 páginas de las notas de campo y en las dos primeras grabaciones de cada uno de los asesores, encontrando frases que podían responder a tales cuestiones, lo que me permitió ver en un principio los tipos de relaciones que se podían establecer y que los datos recogidos me ofrecían respuestas a lo que buscaba. De esta forma, desde el principio, hemos comenzado a buscar de forma más o menos sistemática las ideas generales que están detrás de las declaraciones de los asesores.

El proceso de reducción de los datos recogidos a unidades de significado se hizo mediante la codificación que Miles y Huberman (1986) definen: “Un código es una abreviación o símbolo que se aplica a un segmento de palabras - con mayor frecuencia a una frase o párrafo de las notas de campo transcritas - para clasificar las palabras. Los códigos son categorías, las cuales, generalmente, derivan de las preguntas de investigación, hipótesis, conceptos clave, o temas importantes.”

Las ideas generales expresadas por los asesores se han representado por códigos. De acuerdo con Bardín (1986) el proceso de codificación requiere tres pasos: descomposición del texto original en unidades de significado; numerar dichas unidades de significados y por último clasificar las unidades de significados en función del sistema de categorías establecido. Miles y Huberman (1984) distinguen entre códigos descriptivos, que no introducen ningún tipo de interpretación por parte del codificador al asignarlos; códigos interpretativos, que requieren algún tipo de inferencia por parte del investigador, y por último códigos explicativos con mayores dosis de inferencia. En nuestra investigación hemos seleccionado códigos interpretativos por el tipo de información recabada de las observaciones y grabaciones en audio.

Marcelo (1992) expone que existen tres vías para elaborar un sistema de codificación. La primera sería la inductiva consistente en abordar el trabajo de investigación sin ningún esquema teórico previo de forma que éste aparezca en la medida en que el investigador interacciona con el contexto, lo que le lleva a desarrollar una teoría fundamentada (Hutchinson, 1988). Una segunda vía sería la denominada deductiva, que establece la necesidad de establecer unos códigos o marco teórico previos a la realización del trabajo de campo. La tercera vía representa un término intermedio entre ambos enfoques, y es precisamente la que hemos utilizado en nuestra investigación. Esta forma de proceder establece un esquema general, sin especificación de contenido, a partir del cual los códigos se desarrollan de forma inductiva. (Miles y Huberman, 1984).

Los códigos fueron validados por otros dos investigadores y los propios asesores, quienes mostraron su acuerdo con los códigos utilizados y su aplicación a los textos correspondientes al realizar una codificación cada uno de los investigadores de la mitad del material. Goetz y LeCompte (1988) hablan de “fiabilidad interna” o “inter observador” quienes la definen como “la medida en que los complejos significativos de varios observadores muestran la congruencia suficiente para que puedan considerarse equivalentes sus inferencias relativas a los fenómenos” de esta forma se trató de coincidir en la descripción y composición de los acontecimientos y no en la determinación de su frecuencia en palabras de Goetz y LeCompte (1988). Huberman y Miles (19994) afirman sobre esto que “las definiciones son más agudas cuando dos investigadores codifican el mismo conjunto de datos y discuten sus dificultades iniciales”.

El proceso de categorización se hizo siguiendo las dos etapas de Bardin (1986): a) El inventario: aislar los elementos y b) La clasificación: distribuir los elementos, y consiguientemente buscar o imponer a los mensajes una cierta organización. Las categorías se han extraído de las lecturas de la literatura y del propio material, por lo que podemos considerar que la categorización la hemos hecho, de acuerdo con este autor, siguiendo el segundo proceso de los dos que establece.

Bardin nos distingue entre: a) Si se proporciona el sistema de categorías, los elementos se distribuyen de la mejor manera posible a medida que se los encuentra. Es el procedimiento de las “casillas”. Tal es el caso cuando la organización del material emana directamente de fundamentos teóricos hipotéticos. b) Cuando no está dado el sistema de categorías, sino que es la resultante de la clasificación analógica y progresiva de los elementos. Es el procedimiento por “montones”. La entrada conceptual de cada categoría no se define hasta el final de la operación. Esto lo realizamos descomponiendo el texto en unidades, y las clasificamos en categorías, según agrupaciones analógicas, posteriormente estas categorías se agrupan en metacategorías o grandes bloques temáticos que responden a las preguntas formuladas y los objetivos de la investigación, elaboradas buscando aspectos comunes entre categorías, de forma que aquello que es común a varias categorías define un conglomerado al que denominamos metacategoría. Las metacategorías elaboradas han sido:

- 1.-ACCIONES DEL ASESOR.
- 2.- ACTITUDES EN LA INTERACCIÓN

- 3.- ARGUMENTACIÓN DEL ASESOR.
- 4.- CONOCIMIENTO CURRICULAR.
- 5.- ESTRATEGIAS QUE UTILIZA EL ASESOR.
- 6.- INFLUENCIAS.
- 7.- LIDERAZGO.
- 8.- PERCEPCIÓN DE LA FUNCIÓN.

Las categorías y códigos incluidos en cada una de estas metacategorías se observan en el apartado de “descripción general” de cada asesor.

Desde ese momento la principal característica en el análisis de los datos es lo que Lacey (1976) denomina “espiral de la comprensión”, que otros autores como Glasser y Strauss, (1967), además de Ruiz (1996) han denominado movimiento recursivo y proceso de lanzadera. Esto supone un proceso cíclico de revisión reiterada de datos en espiral y que constituye el mejor testimonio de la validez de un análisis. A través de este proceso recursivo, se logra que las categorías individuales puedan ir siendo reformuladas hasta lograr su mejor ajuste a los datos. Esta característica hace en la investigación cualitativa que la ejecución de la etapa de análisis de los resultados sea realmente compleja.

Una vez establecidas las categorías se establecieron los códigos correspondientes y se aplicaron a las notas de campo y las grabaciones de audio. Hemos de reconocer que a lo largo de esta tarea hubieron un número importante de cambios en la codificación de los textos e incluso la necesidad de incorporar algunas categorías nuevas no contempladas en sistema de categorías original, lo que siguiendo a Miles y Huberman, (1984) nos obligaba a volver a recodificar, en días diferentes y dejando pasar algunos días, para modificar las codificaciones anteriores y readaptarlas al nuevo sistema de codificación. Algunos códigos no funcionaban, otros había que quitarlos, otros no encajaban en el material, otros surgían como nuevos... una vez ajustados, pudimos comprobar que todos los aspectos del material se podían acomodar sin esfuerzo a alguna de las categorías establecidas, y en lo posible a una sola de ellas, si bien en muchos casos no eran excluyentes entre sí, sino que eran interdependientes (Woods, 1989). Miles y Huberman (1984), con respecto a esta idea expresan que la codificación múltiple es útil en los estudios de exploración, pues un bloque de datos – una oración, una frase, o un párrafo – es generalmente un candidato a más de un código.

Nuestros códigos se refieren tal y como sugieren autores como Lofland (1971) y Bogdan y Biklen (1982) a: actos, actividades, participación, relaciones, contextos, perspectivas y estrategias. Al mismo tiempo, hemos seguido la idea de Miles y Huberman (1994) sobre la denominación de los códigos en el sentido de que sean coincidentes con el concepto que describen.

Seguidamente pasamos a ver la frecuencia de las categorías, lo que indicaría la importancia que los asesores daban a determinadas cuestiones o aquellos aspectos que destacaban más en sus intervenciones, a la vez que algunas aparecen con una mayor o menor presencia en el conocimiento declarado y en la acción.

La presentación de los resultados de este proceso se ha realizado mediante las matrices que aparecen en el apartado referido a la “descripción general “de cada asesor.

TERCERA PARTE: RESULTADOS:

CAPÍTULO IV: DESCRIPCIÓN GENERAL DEL ASESOR “A”.

- 4.1. MATRIZ DE METACATEGORÍAS Y CATEGORÍAS PRESENTES EN LA INFORMACIÓN RECOGIDA SOBRE EL ASESOR “A”.
- 4.2. CONOCIMIENTO DECLARADO.
 - 4.2.1. METACATEGORÍAS ACCIONES DEL ASESOR
 - 4.2.2. METACATEGORÍA DE ACTITUDES EN LA INTERACCIÓN
 - 4.2.3. METACATEGORÍA DE ARGUMENTACIÓN
 - 4.2.4. METACATEGORÍA DE CONOCIMIENTO CURRICULAR
 - 4.2.5. METACATEGORÍA DE ESTRATEGIAS QUE UTILIZA EL ASESOR
 - 4.2.6. METACATEGORÍA DE INFLUENCIAS
 - 4.2.7. METACATEGORÍA DE LIDERAZGO
 - 4.2.8. METACATEGORÍA DE PERCEPCIÓN DE SU FUNCIÓN.
 - 4.2.9. CONCLUSIONES DEL CONOCIMIENTO DECLARADO DEL ASESOR “A”
- 4.3. CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN DEL ASESOR “A”.
 - 4.3.1. METACATEGORÍA DE ACCIONES DEL ASESOR
 - 4.3.2. METACATEGORÍA DE ACTITUDES EN LA INTERACCIÓN
 - 4.3.3. METACATEGORÍA DE ARGUMENTACIÓN DEL ASESOR
 - 4.3.4. METACATEGORÍA DE CONOCIMIENTO
 - 4.3.5. METACATEGORÍA DE ESTRATEGIAS QUE UTILIZA EL ASESOR
 - 4.3.6. METACATEGORÍA DE INFLUENCIAS
 - 4.3.7. METACATEGORÍA DE LIDERAZGO
 - 4.3.8. METACATEGORÍA DE PERCEPCIÓN DE LA FUNCIÓN
 - 4.3.9. CONCLUSIONES SOBRE EL CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN DEL ASESOR “A”
- 4.4. COMPARACIÓN ENTRE EL CONOCIMIENTO DECLARADO Y EN LA ACCIÓN DEL ASESOR “A”
 - 4.4.1. MATRICES COMPARATIVAS ENTRE EL CONOCIMIENTO DECLARADO Y EL CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN DEL ASESOR “A”
 - 4.4.2. COMENTARIO A LAS MATRICES
 - 4.4.3. MAPA DE CONOCIMIENTO DEL ASESOR “A”

CAPÍTULO V: DESCRIPCIÓN GENERAL DEL ASESOR “B”.

- 5.1. MATRIZ DE METACATEGORÍAS Y CATEGORÍAS PRESENTES EN LA INFORMACIÓN RECOGIDA SOBRE EL ASESOR “B”
- 5.2. CONOCIMIENTO DECLARADO DEL ASESOR “B”
 - 5.2.1. MATRICES DE FRECUENCIAS DE METACATEGORÍAS Y CATEGORÍAS EN LA INFORMACIÓN RECOGIDA SOBRE CONOCIMIENTO DECLARADO DEL ASESOR “B”
 - 5.2.2. METACATEGORÍA DE ACCIONES DEL ASESOR
 - 5.2.3. METACATEGORÍA DE ACTITUDES EN LA INTERACCIÓN
 - 5.2.4. METACATEGORÍA DE ARGUMENTACIÓN
 - 5.2.5. METACATEGORÍA CONOCIMIENTO CURRICULAR
 - 5.2.6. METACATEGORÍA DE ESTRATEGIAS QUE UTILIZA EL ASESOR
 - 5.2.7. METACATEGORÍA DE INFLUENCIAS
 - 5.2.8. METACATEGORÍA DE LIDERAZGO.
 - 5.2.9. METACATEGORÍA DE PERCEPCIÓN DE SU FUNCIÓN.
 - 5.2.10. CONCLUSIONES SOBRE EL CONOCIMIENTO DECLARADO DEL ASESOR “B”.

5.3. CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN ASESOR “B”.

5.3.1. MATRICES DE FRECUENCIAS DE METACATEGORÍAS Y CATEGORÍAS EN LA INFORMACIÓN RECOGIDA SOBRE CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN DEL ASESOR “B”.

5.3.2. METACATEGORÍA DE ACCIONES DEL ASESOR..

5.3.3. METACATEGORÍA DE ACTITUDES EN LA INTERACCIÓN

5.3.4. METACATEGORÍA DE ARGUMENTACIÓN DEL ASESOR

5.3.5. METACATEGORÍA CONOCIMIENTO CURRICULAR

5.3.6. METACATEGORÍA DE ESTRATEGIAS QUE UTILIZA EL ASESOR.

5.3.7. METACATEGORÍA DE INFLUENCIAS.

5.3.8.- METACATEGORÍA DE LIDERAZGO.

5.3.9. METACATEGORÍA DE PERCEPCIÓN DE SU FUNCIÓN.

5.3.10. CONCLUSIONES SOBRE EL CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN DEL ASESOR “B”

5.3.11. MAPA DE CONOCIMIENTO DEL ASESOR “B”

5.4. COMPARACIÓN ENTRE EL CONOCIMIENTO DECLARADO Y EN LA ACCIÓN DEL ASESOR “B”.

5.4.1. MATRICES COMPARATIVAS ENTRE EL CONOCIMIENTO DECLARADO Y EL CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN DEL ASESOR “B”

5.4.2. COMENTARIO A LAS MATRICES.

CAPÍTULO VI: COMPARACIÓN ENTRE EL CONOCIMIENTO DECLARADO DEL ASESOR “A” Y EL ASESOR “B”

6.1. MATRICES COMPARATIVAS DEL CONOCIMIENTO DECLARADO DEL ASESOR A Y EL ASESOR B

6.2. COMENTARIO A LAS MATRICES.

CAPÍTULO VII: COMPARACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN ENTRE EL ASESOR “A” Y EL ASESOR “B”.

7.1. MATRICES COMPARATIVAS DEL CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN DEL ASESOR A Y EL ASESOR B

7.2. COMENTARIO A LAS MATRICE

CAPÍTULO VIII: MATRICES COMPARATIVAS ENTRE EL CONOCIMIENTO DECLARADO DE LOS DOS ASESORES Y EL MANIFESTADO EN LAS SESIONES GENERALES DE ASESORES.

8.1. ASPECTOS COMUNES DEL CONOCIMIENTO DECLARADO EN LAS SESIONES GENERALES DE ASESORES

CAPÍTULO IX: RELACIÓN ENTRE EL CONOCIMIENTO DECLARADO Y EN LA ACCIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL ASESOR Y COMPETENCIAS EN EL PROYECTO TUNING.

CAPÍTULO X: CONCLUSIONES RESULTANTES DEL ESTUDIO DEL CONOCIMIENTO DE LOS ASESORES DURANTE EL DESARROLLO DE SUS FUNCIONES QUE CONTRIBUYE A SU DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL

CAPÍTULO XI: IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

TERCERA PARTE: RESULTADOS.

CAPÍTULO IV: DESCRIPCIÓN GENERAL DEL ASESOR “A”

Este asesor es especialista de inglés, estudió la carrera de magisterio y antes de acceder al puesto de asesor trabajaba como maestro en un colegio público, con una experiencia de 27 años de servicios. Se ha licenciado en filología inglesa. Es una persona emprendedora desde el punto de vista empresarial y al mismo tiempo vinculada desde el principio al ámbito de la formación del profesorado a través de grupos de trabajo, habiendo actuado de coordinador. Además ha realizado el curso de Formador de Formadores anterior al curso organizado para el ejercicio del asesoramiento.

En su vida profesional como maestro ha ejercido el cargo de jefe de estudios durante varios años en un colegio público, aunque también ha ejercido en un colegio privado, lo que facilita su adaptación a las circunstancias como él mismo reconoce, y las diferentes situaciones. Cuando se realiza este trabajo lleva ejerciendo de asesor dos años, aunque previamente había colaborado durante varios años en la impartición de cursos en el CEP, por ello su acceso al puesto de asesor, según manifiesta, fue a petición de los demás, que conocían cómo trabajaba, más que suya. El aceptó al ver que era capaz de hacerlo bien y que era aceptado por los profesores, además de que le gustaba la idea. Se muestra satisfecho con el trabajo realizado, viéndosele entusiasmado y comprometido con esta labor. Se percibe en él un sentimiento de aceptación y respeto por los demás hacia su trabajo y con unas inmensas ganas de hacerlo bien para ayudar de la mejor manera a los profesores, no aparece como una persona que tenga una actitud de imposición de las ideas, sino al contrario, dialogante y afable que se ha ofrecido a colaborar en la investigación con la única reserva del anonimato, lo cual tratamos de respetar en esta investigación.

Gracias a las facilidades que nos ha dado hemos podido realizar el trabajo que ha proporcionado como fruto un material del que hemos extraído un sistema de ocho metacategorías y cuarenta y ocho categorías con distinta presencia en el conocimiento declarado y en la acción de este asesor, las cuales mostramos en la siguientes matrices. Hemos de tener en cuenta que estas categorías se dan en muchas ocasiones de forma simultánea, si bien para la mayor claridad del estudio hemos clasificado y distinguido.

Consideramos que con estas matrices abarcamos un amplio abanico de contenidos sobre el conocimiento de este asesor, y que, si bien, las categorías pueden tener distintos significados, sin embargo, hemos elegido el que hemos considerado el más apropiado para nuestros intereses y que mejor definía lo que buscábamos, con la intención de que hubiesen muestras de todo aquello que podría ser interesante y necesario destacar, teniendo en cuenta la bibliografía consultada y la propia experiencia como asesor del autor de este estudio, lo cual ha influido en la definición, denominación y distribución de la matriz.

4.1. MATRIZ DE METACATEGORÍAS Y CATEGORÍAS PRESENTES EN LA INFORMACIÓN RECOGIDA SOBRE EL ASESOR “A”.

METACATEGORÍAS	CÓDIGO	CATEGORIA	DEFINICIÓN
ACCIONES DEL ASESOR	AUF	AUTOFORMACIÓN	Actividades de autoformación del asesor llevadas a cabo o propuestas por y para los propios asesores como grupo o individualmente.
	CON	CONSULTAS	Atiende consultas de los profesores
	DGT	DINAMIZAR	Dinamizar grupos de trabajo.
	DIS	DISEMINACIÓN DEL CONOCIMIENTO	Impartir cursos, intervención directa en el aula, atiende grupos de trabajo.
	GAD	GESTIÓN ADMINISTRATIVA	Gestión administrativa que lleva a cabo el asesor responsabilizándose de que los documentos oficiales se cumplan adecuadamente y que las normas administrativas se cumplan.
	PLF	PLANIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN	Planificación de las diferentes acciones formativas para el profesorado.
	PRO	PROVEEDOR DE MATERIAL	Proporciona y elabora material curricular para el profesorado.
ACTITUDES EN LA INTERACCIÓN	AGA	ACTITUD DEL GRUPO	Actitud del grupo con respecto a la actividad.
	ARA	ACTITUD RECEPTIVA DEL ASESOR	Actitud receptiva por parte del asesor hacia las opiniones de los profesores, aceptándolas.
	AUC	AUTOCRÍTICA	El asesor autocrítica su actuación.
	ASC	COMPROMISO	Asesor comprometido con su función.
	IGR	INTRUSO EN EL GRUPO	Intruso en el grupo donde no es aceptado, es ignorado, un miembro ajeno y extraño al grupo.
	MAR	MARGINADO	El asesor se considera marginado por la administración u otros servicios de apoyo.

Matriz 1. Matrices de metacategorías de acciones y actitudes en la interacción del asesor A

ARGUMENTACIÓN DEL ASESOR	AGN	AGENTE NEUTRAL	Expone sus propios puntos de vista sobre los distintos aspectos de la actividad.
	ARP	POLÍTICA EDUCATIVA	Referencia a razones basadas en la política educativa, organización, estructuras, economía.
	EAS	EXPERIENCIA COMO ASESOR	Referencias a su experiencia durante los años de asesor con los profesores en cursos, seguimiento de grupos...
	EPR	EXPERIENCIA COMO PROFESOR	Referencias a sus años de docente y su práctica con los alumnos.
	PRI	PROPÓSITO	Esgrime como razón justificativa el objetivo que pretende con su intervención.
CONOCIMIENTO CURRICULAR	CCU	CONOCIMIENTO GENERAL DEL CURRÍCULUM	Conocimiento que tiene el asesor de aspectos generales del currículum.
	CDC	CONOCIMIENTO DEL DISEÑO CURRICULAR BASE	Conocimiento de la normativa que regula el Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras elaborado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
	CPR	CONOCIMIENTO SOBRE PROGRAMACIÓN	Conocimiento sobre estrategias y fases de la programación y desarrollo curricular.
	CDI	CONOCIMIENTO DE DIDÁCTICA DEL INGLÉS	Conocimiento de las diversas perspectivas y marcos teóricos sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés.
	CFC	CONOCIMIENTO DE PROCESOS DE FORMACIÓN EN CENTROS	Conocimiento del significado, implicaciones y estrategias de la formación en centros.
	CLI	CONOCIMIENTO DE LA LENGUA INGLESA	Conocimiento de la lengua inglesa como disciplina de enseñanza.
	CPE	POLÍTICA EDUCATIVA	Conocimiento de la organización de los centros y de la política educativa
	CFP	CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN	Conocimiento de estrategias y técnicas de formación del profesorado.

Matriz 2. Matrices de metacategorías de argumentación y conocimiento curricular del asesor A

ESTRATEGIAS QUE UTILIZA EL ASESOR	CIP	CONSTRUYE INTERPRETACIÓN	Construye interpretaciones sintetizando e interpretando las ideas de los profesores para facilitar el consenso.
	COL	COLEGIALIDAD	Influencia fruto de la interacción y negociación residiendo el control del trabajo en el grupo.
	EJE	EJEMPLIFICA	Utiliza ejemplos en sus exposiciones
	COV	CONVENCER	El asesor intenta convencer al profesorado.
	DEL	DELIBERACIÓN	Deliberación en la que el asesor y el profesorado exponen diversos puntos de vista.
	DGR	DINÁMICA DE GRUPO	Dinámica de grupo que utiliza o propone el asesor con los profesores en su trabajo con ellos.
	EXH	EXHORTACIÓN	Exposición magistral sobre un tema.
	GRE	GRUPO DE REFERENCIA	El asesor menciona su grupo de referencia. El grupo de asesores o personal del CEP.
	IPA	INCITA A LA PARTICIPACIÓN	Incita al profesorado a participar en las reuniones y a iniciar o continuar una actividad.
	RCI	RESPONSABILIDAD COMPARTIDA	Responsabilidad compartida con implicación personal del asesor, se involucra en la tarea al igual que los profesores, como uno más, dando alternativas.
	REF	REFLEXIÓN	El asesor cuestiona una idea o conclusión, bien propuesta por él o por los profesores.
INFLUENCIAS	CTX	CONTEXTO	Adaptación de la función a los diferentes contextos y situaciones de formación en las que interviene el asesor.
	PAD	PRESIÓN ADMINISTRATIVA	Control de la Administración sobre la función del asesor y el contenido de su intervención.
	HOR	HORARIO	Horario de las sesiones

Matriz 3. Matrices de metacategorías de estrategias que utiliza el asesor e influencias del asesor A

LIDERAZGO	LDE	LIDERAZGO EDUCATIVO	Diagnóstico de problemas, orientación a profesores y proporcionar supervisión. Conocimiento de los tópicos y el mantenimiento de un examen equilibrado de necesidades de cada uno de ellos.
	LDH	LIDERAZGO HUMANO	Intenta dar confianza al profesorado creando un clima propicio para la intervención y desarrollo de la tarea.
	LDS	LIDERAZGO SIMBÓLICO	El asesor asiste a otros en la identificación de lo que es importante y válido, recibiendo los profesores clarificación de los propósitos básicos y los objetivos.
	LDT	LIDERAZGO TÉCNICO	Dirige actividades como planificar, gestión temporal, organización y coordinación.
PERCEPCIÓN DE LA FUNCIÓN	AUT	AUTONOMIA	Resalta su propia autonomía y la de los profesores en el proceso de formación y su trabajo.
	AYP	AYUDA	Ayuda al profesorado en las diversas tareas, promociona el trabajo con los profesores colaborando con ellos.
	EXP	EXPERTO	El asesor es visto o se concibe como un experto.
	PIN	PARTICIPANTE INFORMADO	Está informado sobre el desarrollo de la actividad como participante en el grupo.

Matriz 4. Matrices de metacategorías de liderazgo y percepción de la función del asesor A

4.2. CONOCIMIENTO DECLARADO.

MATRICES DE FRECUENCIAS DE METACATEGORÍAS Y CATEGORÍAS EN LA INFORMACIÓN RECOGIDA SOBRE CONOCIMIENTO DECLARADO DEL ASESOR "A".

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIA
ACCIONES DEL ASESOR (60)	AUF	AUTOFORMACIÓN	24
	CON	CONSULTAS	2
	DGT	DINAMIZAR	6
	DIS	DISEMINACIÓN DEL CONOCIMIENTO	12
	GAD	GESTIÓN ADMINISTRATIVA	4
	PLF	PLANIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN	3
	PRO	PROVEEDOR DE MATERIAL	9

Matriz 5. Matriz de metacategorías de acciones del asesor en el conocimiento declarado del asesor A

METACATEGORÍA	CODIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIA
ACTITUDES EN LA INTERACCIÓN (21)	AGA	ACTITUD DEL GRUPO	18
	ARA	ACTITUD RECEPTIVA DEL ASESOR	-
	AUC	AUTOCRÍTICA	-
	ASC	COMPROMISO	1
	IGR	INTRUSO EN EL GRUPO	1
	MAR	MARGINADO	1

Matriz 6. Matriz de metacategorías de actitudes en la interacción en el conocimiento declarado del asesor A

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIA
ARGUMENTACIÓN DEL ASESOR (21)	AGN	AGENTE NEUTRAL	8
	ARP	POLÍTICA EDUCATIVA	-
	EAS	EXPERIENCIA COMO ASESOR	5
	EPR	EXPERIENCIA COMO PROFESOR	5
	PRI	PROPÓSITO	3

Matriz 7. Matriz de metacategoría de argumentación del asesor en el conocimiento declarado del asesor A

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIA
CONOCIMIENTO CURRICULAR (47)	CCU	CONOCIMIENTO GENERAL DEL CURRÍCULUM	7
	CDC	CONOCIMIENTO DEL DISEÑO CURRICULAR BASE	4
	CPR	CONOCIMIENTO SOBRE PROGRAMACIÓN	1
	CDI	CONOCIMIENTO DE DIDÁCTICA DEL INGLÉS	7
	CFC	CONOCIMIENTO DE PROCESOS DE FORMACIÓN EN CENTROS	3
	CLI	CONOCIMIENTO DE LA LENGUA INGLESA	3
	CPE	POLITICA EDUCATIVA	3
	CFP	CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN	19

Matriz 8. Matriz de metacategoría de conocimiento curricular en el conocimiento declarado del asesor A

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIA
ESTRATEGIAS QUE UTILIZA EL ASESOR (46)	CIP	CONSTRUYE INTERPRETACIONES	1
	COL	COLEGIALIDAD	4
	EJE	EJEMPLIFICA	1
	COV	CONVENCER	7
	DEL	DELIBERACIÓN	5
	DGR	DINÁMICA DE GRUPO	4
	EXH	EXHORTACIÓN	4
	GRE	GRUPO DE REFERENCIA	7
	IPA	INCITA A LA PARTICIPACIÓN	12
	RCI	RESPONSABILIDAD COMPARTIDA	1
	REF	REFLEXIÓN	-

Matriz 9. Matriz de metacategoría de estrategias que utiliza el asesor en el conocimiento declarado del asesor A

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIA
INFLUENCIAS (15)	CTX	CONTEXTO	13
	PAD	PRESIÓN ADMINISTRATIVA	1
	HOR	HORARIO	1
	CGP	CARACTERÍSTICAS DE LOS PROFESORES	-

Matriz 10. Matriz de metacategoría de influencias en el conocimiento declarado del asesor A

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIA
LIDERAZGO (28)	LDE	LIDERAZGO EDUCATIVO	17
	LDH	LIDERAZGO HUMANO	9
	LDS	LIDERAZGO SIMBÓLICO	2
	LDT	LIDERAZGO TÉCNICO	-

Matriz 11. Matriz de metacategoría de liderazgo en el conocimiento declarado del asesor A

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIA
PERCEPCIÓN DE SU FUNCIÓN (24)	AUT	AUTONOMÍA	11
	AYP	AYUDA	3
	EXP	EXPERTO	10
	PIN	PARTICIPANTE INFORMADO	-

Matriz 12. Matriz de metacategoría de percepción de su función en el conocimiento declarado del asesor A

4.2.1. METACATEGORÍAS ACCIONES DEL ASESOR.

En esta metacategoría el asesor “A”, de acuerdo con las entrevistas realizadas y analizadas destaca en este tipo de conocimiento la categoría de **AUTOFORMACIÓN (AUF)** sobre las demás, lo que manifiesta un interés de este asesor por estar bien preparado para atender al profesorado y poder ayudarle en la resolución de dudas y problemas, a la vez de que le ayuda a sentir seguridad sobre sus acciones. Para este asesor la formación continua supone una pieza clave para su trabajo cotidiano y por tanto significará un requisito importante para el desempeño de esta función.

El asesor adquiere su conocimiento profesional de manera aislada, por lo que existe un componente individual en su aprendizaje, las lecturas, la reflexión sobre la propia actividad constituyen fuentes de conocimiento. Pero también la interacción con los profesores y otros asesores en los distintos ámbitos de su actuación, donde se produce el mayor intercambio de informaciones, experiencias, problemas... donde se potencia con mayor intensidad el desarrollo del conocimiento profesional. Por ello, participa en grupos de trabajo y cursos de formación que junto a los grupos de trabajo se han revelado como eficaces en la formación del asesor. Lo que se pone de manifiesto en las siguientes declaraciones del ANEXO I, ENTREV. A. 1, PG.3:

“E.- ¿Desde que eres asesor has aprendido cosas nuevas, cosas que desconocías, en el trato de los profesores sobre la didáctica del inglés, sobre cómo trabajar fuera del aula, has aprendido alguna cosa o hay algunas cosas que destacarías que están cambiando de alguna forma cosas y forma de pensar?

AS.- Yo creo que el leerse uno profundamente los documentos si me ha ayudado a mí, por ejemplo, a mí el descubrimiento de los procedimientos como algo reglado, (AUF)” .

Del ANEXO I, ENTREV. A. 1,:

“E.- ¿Cómo describirías tú o cómo comentarías tú qué haría yo para formarme, de todas estas cosas que hemos visto, por medio de un curso, lecturas, dinámicas de grupos con otros asesores o todo junto?”

AS.- La lectura diaria es básica, hay que echar por lo menos una hora diaria de lectura, (AUF) (después a partir de la lectura diaria a mí me interesan las reuniones nuestras más o menos informales, no informales eran serias, programadas de antemano y cada uno llevaba su experiencia (GRE) (a mí me interesa mucho que venga cada vez en cuando algún profesor universitario que tenga algo que decir. (AUF) (A tres niveles, individual al leer, el de los compañeros asesores porque tenéis mucha experiencia y a nosotros nos abrí los ojos y el profesor universitario que abra distintos caminos. (AUF)”

Y en EL ANEXO I ENTREV. A. 2, donde hace referencia a la participación en un grupo de trabajo:

“E.- En las observaciones y en las grabaciones he podido apreciar lo bien que has llevado el proceso de identificación de necesidades y priorización de las diferentes categorías para el inicio del proceso de formación en centros. Lo difícil que a veces resultaba categorizar y hacerles llegar a acuerdos, para lo cual tú hacías interpretaciones muy buenas.

A.- Bueno realmente detrás de todo esto había un equipo, un grupo de trabajo que hicimos porque veíamos que la formación en centros podía ser una cosa complicada y que podía desbordar a uno, (AUF) porque no es lo mismo ir a un grupo de cinco o siete o ir a un centro grande, (CTX) y que se intentaba hacer algo de calidad y para ello nos pareció a todos que era interesante formar el grupo de trabajo. (AUF)”

Otra acción que aparece en sus declaraciones es la de **CONSULTA (CON)** de los profesores, a los que daba consejos los cuales eran bien recibidos y acogidos, desprendiéndose de sus declaraciones que, a su vez, eran solicitados tanto individualmente como en grupo. Esto supone que el asesor es visto como necesario y útil, lo que hace que la iniciativa para su intervención sea realizada por los profesores a partir de los problemas que le surgen en su acción docente. La iniciativa en la consulta corresponde al propio profesor, que es quien identifica una necesidad o diagnostica un problema y acude al asesor para que actúe como consultor en el proceso de resolución de los problemas. Tal y como se desprende de las palabras del asesor en el ANEXO I, ENTREV. A, 1;

“E.- ¿Por eso accediste más que por un convencimiento personal porque los demás insistieron mucho?”

AS.- (La verdad también me creía yo que como ese trabajo lo estaba haciendo yo, yo llevaba los cursos de inglés aquí, (DIS) (pues realmente yo hablaba con los compañeros y yo enganchaba y veía que mis consejos servían y que la gente se refugiaba un poco en mí y a mí me parecía que yo podía servir para eso. (CON)”

Junto a ello, al tener sus acciones como objeto de atención al profesorado tanto a nivel individual como en grupo, este asesor entiende que ha de **DINAMIZAR (DGT)** a esos grupos de profesores con los que trabaja, requiriendo

la búsqueda de fórmulas que le permitan motivar al profesorado hacia la tarea que deben realizar. Los anima en sus visitas, que suelen prepararse de antemano, intentando desarrollar soluciones locales a problemas locales en un proceso de resolución de problemas continuo, tratando de que se implanten determinados programas e innovaciones, intentando asesorarlos para la identificación de problemas y facilitando, a través de la utilización de diversas técnicas de trabajo en equipo, la propuesta de cambios y soluciones internas al propio grupo de profesores. Del mismo modo, le facilitará información para el trabajo del grupo contribuyendo a su progreso y desarrollo. Para ello el asesor declara que actúa como se expone en el ANEXO I, ENTREV. A, 1

“(voy a hablar con el otro, de las 5 a las 6 están en el grupo, me visito la zona, me la pateo, hablo con ellos, ver quién puede servirme de líder, pero eso no lo podemos hacer porque tenemos otras cosas que hacer. (DGT)”

O como comenta en el ANEXO I, ENTREV. A, 2

“y se les da una ayuda especial teórico práctica de manera que le hagas repensar su trabajo y les dinamicas, suelen ser en medio del curso, pero sobre todo cuando le viene a ellos bien, sirve principalmente para dinamizar a los grupos de trabajo que están trabajando temas afines. (DGT)”

y en el ANEXO I, ENTREV. A, 2

“E.- ¿Qué cosas de las que haces consideras más ligadas a la función asesora?
A.- Según como se entienda la función asesora, yo creo que todo lo que hago está basado en ella, es decir, menos la burocracia, aunque hay que hacerla, el ver a los grupos, el participar, el animar a la gente que no tiene ganas de hacer cosas todo esto es parte de la función asesora. (DGT)”

El asesor “A” considera también que otra acción de las que realiza es la de **DISEMINACIÓN (DIS)** del conocimiento a través de la impartición de cursos, modalidad de formación muy utilizada por este asesor y con una participación activa en su planificación además de como ponente en ellos, siendo este un campo de asesoramiento importante en su trabajo pues a través de ellos la información se dirige a un amplio número de profesores a la vez sirviendo de base para la posible creación de otros grupos de trabajo, la planificación de otros cursos y la posibilidad de establecer los primeros contactos con algunos profesores. Tal y como nos cuenta en el ANEXO I, ENTREV. A.1

“y coincidió que un verano pues pidieron que alguien fuera a hacer un curso de asesores al Escorial, un curso a nivel nacional en el que elegían a 5 o 6 de Andalucía y me metí en eso (AUF) y (sobre eso ya empezaron y cuando volví aquí me empezaron a pedir cursos y poco a poco sin quererlo, trabajando te metes en este mundo y te piden que hagas cosas y las haces. (DIS)”

o en el ANEXO I, ENTREV. A 2,

Y los miércoles y jueves principalmente me he dedicado a dar cursos, por ejemplo sobre expresión oral en secundaria. (DIS)

Por lo que podemos decir que este asesor tiene como un aspecto importante de su trabajo la difusión y transferencia del conocimiento de una manera lineal y que está asociada a los contextos de esta actividad formativa, .lo que supone que, en ocasiones, el asesor, en el desarrollo de su función, utiliza un modelo más lineal y directivo para el asesoramiento apoyado sobre un entramado teórico en el que las teorías y el conocimiento codificado como científico, son considerados como preeminentes y con mayor estatus que la realidad, esto es, que el conocimiento práctico de los profesores o la cultura de los centros, contribuyendo a la aportación de una racionalidad lineal y técnica en la resolución de problemas.

No obstante este asesor, como expone en el ANEXO I, ENTREV. A, 2, también actúa en las aulas:

“E.- ¿Lo has hecho alguna vez el ir a una escuela y dar clase ante el profesor?.

.- Sí claro, cuando el compañero no tiene ningún prejuicio y tienes buena relación con ellos pues sí. (DIS)

E.- ¿Y cómo lo has hecho?

A.- La lección la preparo con él viendo en el momento que está y viendo lo que se puede hacer, generalmente lo he hecho en los cursos medios de primaria. (DIS)”

O a nivel de centro como nos dice en esta misma entrevista:

“E.- Cuéntame un poco cómo llevabas la formación en centros.

A.- Siguiendo el modelo que aprendimos, el de crear un clima primero que fuera favorable para la comunicación, (LDH) eso hay que dedicarle un tiempo, hay que explicar a la gente en lo que consiste eso, porque la gente no sabe de qué va la historia, hay que dedicar dos o tres sesiones en decir que estamos aquí para esto, (DIS)”

Por tanto, podemos decir que realiza la diseminación del conocimiento en ámbitos en los que actúa tanto de modelo para mostrar cómo se lleva a cabo una tarea determinada, a la vez que como de ayuda a la resolución de problemas que afectan a los alumnos en el mismo escenario y a los profesores para que aprendan a hacer frente a problemas similares en el futuro. En esta intervención del asesor la teoría y la práctica interaccionan de forma que dialécticamente contribuyen a generar una práctica debidamente legitimada, justificada y fundamentada a la luz de criterios de eficacia y de opciones de valor defendibles. Desde esta perspectiva de la acción que nos expone el asesor, su figura y el proceso de asesoramiento se muestran como procesos de mediación dialéctica entre teoría y práctica que facilita la indagación y la reflexión sobre la práctica educativa.

El asesor dedica parte del tiempo también a lo que hemos denominado **GESTIÓN ADMINISTRATIVA (GAD)**, que es la tarea que menos gusta a este asesor, por lo que, como nos dice en el ANEXO I, ENTREV. A, 1; “AS.- Procuero huirlo siempre que puedo. “ (GAD). Entre las tareas que entrarían dentro de esta categoría serían la revisión de los materiales, las hojas de asistencia, las evaluaciones de los cursos, la convocatoria de cursos, búsqueda de ponentes...

tal y como lo expresa en el ANEXO I, ENTREV. A, 2; Estas tareas implican un trabajo extra, el cual podría desarrollar otro personal y que, en cambio, al tenerlo que realizar el asesor se convierte, a su vez, en un gestor de las tareas de formación y en ocasiones de “relaciones públicas” que suponen una dedicación de tiempo muy importante en relación con cada curso o grupo de trabajo, aunque esto se refleja más cuando se trata de un curso que en las demás actividades formativas. Puesto que sus relaciones no son meramente técnicas, sino también, sociales, por lo que las actividades formativas constituyen un espacio en el que ocurren multiplicidad de fenómenos susceptibles de análisis a la luz de categorías tales como poder, presión, prescripción, control y dominación.

Esta tarea burocrática está muy relacionada con el proceso de **PLANIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN (PLF)**, que realiza el asesor, pues ésta implica a aquella en el trabajo cotidiano, como nos dice en el ANEXO I, ENTREV. A.2;

“Y estos encuentros temáticos los convoco yo, le dedicas muchas horas a las reuniones de equipo de personal del CEP para esto, alguna gente no puede venir y eso.” (PLF).

Para la planificación tiene en cuenta la experiencia anterior, la cual es analizada con objeto de encontrar los posibles errores cometidos y subsanarlos con la intención de ir mejorando la puesta en marcha de las actividades formativas, las cuales se suelen repetir de un año para otro por lo que se desprende de las declaraciones efectuadas en el ANEXO I, ENTREV. A. 1;

“E.- Saber utilizar los resultados de la evaluación para mejorar los programas de evaluación.

AS.- Bueno, se hace, (CFP) (yo creo que hasta cierto punto se hace, se hace un nuevo curso pensando en lo que se ha hecho el año anterior, yo es que todas estas cosas Salvio, si se profundiza demasiado y el nivel de lo que hay alrededor es como es, tampoco se para uno. “ (PLF)

“E.- ¿Cómo preparas tú si preparas los cursos, o una ponencia en un curso, tú cómo lo haces?

AS.- Veo las cosas del año pasado, lo que salió mal porque siempre se aprende de lo malo, ves los fallos que hubo la vez anterior, (PLF) (mientras ha habido más lectura, más experiencia, más intercambios y tú has cambiado y lo preparo de nuevo. “ (AUF)

Por lo que este asesor aprende de su propia experiencia, reflexionando sobre la práctica y modificando su actuación en función de la misma para conseguir una optimización de los procesos formativos, tratando de comprenderlos desde la construcción personal que hace el propio asesor. De este modo la práctica asesora se constituye como una práctica indagadora y reflexiva, siendo este análisis e investigación personal una acción que cataliza , transforma y mejora la propia práctica asesora.

Durante su participación en cursos, grupos de trabajo, el asesor "A", además de intervenir como ponente, interviene como **"PROVEEDOR DE MATERIAL" (PRO)**, bien elaborado por él o recogido una vez elaborado por otros, con el objetivo de que sea útil al profesorado en una situación determinada y les facilite la comprensión de la tarea a realizar o contribuya a la solución de los problemas que éstos encuentran en su práctica docente cotidianamente, orientando su actuación hacia propósitos generales de capacitación de los profesores para el desarrollo y la utilización en un marco de resolución de problemas. Por lo que en el ANEXO I, ENTREV. A. 1, expresa que "Les planteé el año pasado el que ellos a la hora de enfocar cada cosa que yo les daba el modelo y después, ellos cada uno entrara por allí pero no lo conseguí nunca por la timidez," (PRO)

Para este asesor es importante que se esté actualizado y se conozca cómo elaborar o encontrar, seleccionar, organizar y presentar tal material. Aprendizaje que desarrolla durante su experiencia de trabajo como asesor y la autoformación. Como destaca en el ANEXO I, ENTREV. A. 1;

"E.- Saber localizar recursos didácticos para los profesores

AS.- ¡Hombre!(PRO)

E.- Poseer capacidad para desarrollar materiales curriculares, demostraciones didácticas.

AS.- También si me lo dan sí, pero yo creo que no es uno de los puntos más interesantes. (PRO)

E.- Saber cómo proporcionar a los profesores recursos tecnológicos.

AS.- Yo creo que esto es lo que hacemos y aprendemos en el trabajo. "(PRO)

"E.- Saber elaborar materiales audiovisuales como recursos formativos.

AS.- Lo hemos hecho ya el año pasado en el grupo ese de trabajo, si se pone uno, no me faltarían ideas." (PRO)

4.2.2. METACATEGORÍA DE ACTITUDES EN LA INTERACCIÓN.

Todo proceso asesor se encuentra sumido en un sistema de relaciones e interdependencias que determinan las actitudes que adoptan los intervinientes en el proceso, pues en el mismo intervienen opciones ideológicas y de valor, además de servir para promover dinámicas de dirección, control, autoridad, dominio, afectividad y rechazo que influyen en la posible contribución del asesor y de la actividad formativa a un adecuado proceso formativo en el que los profesores y el asesor hagan frente a su cotidianeidad de forma más reflexiva, crítica y autónoma. Por ello hemos destacado las siguientes categorías en este caso: **ACTITUD DEL GRUPO (AGA), COMPROMISO (ASC), INTRUSO EN EL GRUPO (IGR), MARGINADO (MAR).**

De todas ellas, cabe destacar la que más aparece en el ámbito del conocimiento declarado como es la primera. Pues el asesor es consciente de que un desarrollo adecuado del asesoramiento reclama una actuación práctica por su parte que clarifique los elementos que intervienen en la relación de apoyo y las relaciones que entre ellos deben de establecerse para actuar de una u otra

forma según las actitudes que perciba de los profesores, como reconoce en el ANEXO I, ENTREV. A. 2:

“A.- Pues, efectivamente, me doy cuenta de lo que se puede hacer con ellos, yo lo que quiero ver es qué disposición tiene aquella gente para hacer cosas, eso es para lo que me sirve el primer cuarto de hora o veinte minutos ¿no?, y después ya pues aterrizar en el tema ¿no?” (AGA)

Y esto es necesario porque el proceso de asesoramiento lo ve como un proceso relacional en el que participan profesionales como los asesores que tienen un cierto bagaje de conocimientos, capacidades y habilidades con los que tratan de contribuir a configurar contextos de trabajo en colaboración con los profesores. Consciente de ello, este asesor se preocupa de adaptar su actuación al grupo con el que va a trabajar como afirma en el ANEXO I, ENTREV. A, 2:

“E.- Una vez que has hecho ese calentamiento...

A.- Pues, efectivamente, me doy cuenta de lo que se puede hacer con ellos, yo lo que quiero ver es qué disposición tiene aquella gente para hacer cosas, eso es para lo que me sirve el primer cuarto de hora o veinte minutos ¿no?, y después ya pues aterrizar en el tema ¿no?” (AGA).

Del mismo modo, el asesor trata de responder a las demandas del grupo de profesores con los que trabaja para una mejor contribución a la resolución de sus problemas, intentando actuar partiendo de los intereses de los profesores, aunque no todos están siempre de acuerdo con lo que quieren o necesitan, pero el asesor trata de establecer un acercamiento a todos ellos, estableciéndose un grupo de trabajo que se define por las preferencias de los propios profesores, lo que supone que otros se quedan al margen cuando no les interesa lo que se va a trabajar allí, lo cual no lo decide siempre el asesor porque, a veces, ocurre que “tú tienes una idea como realización de lo que tiene que funcionar allí y la gente que va por otro lado”,(AGA) (ANEXO I, ENTREV. A, 1, para amortiguar esta situación, el asesor “A” considera que “lo que pasa es cuando visitas grupos y tu relación anterior con ellos, pues cada uno sale de una forma, pero yo creo que los modelos de rechazo los conocemos, lo que hace falta es saber el qué aplicar a aquél en cada momento.” (AGA) (ANEXO I, ENTREV. A, 1. En el ANEXO I, ENTREV. A 2, nos manifiesta lo que ocurre al principio de la conformación de un grupo de profesores en base a sus intereses:

“A.- (Eran profesores de lengua castellana y lo que querían era ver cómo trabajar la expresión oral en el aula, entonces como esta destreza siempre ha sido la cenicienta, normalmente la gramática es siempre lo que ha imperado en secundaria sobre todo y la memoria, pues esta gente quería tener un enfoque mucho más práctico en secundaria haciendo una cosa de lengua oral bien hecha. (AGA) Alguien lo pidió este año y yo los convoqué a todos, en la primera reunión se salieron muchos que no iban por el camino este, claro había que trazar el marco de lo que querían y mucha gente pensó que aquello no le interesaba, que era mejor seguir con su gramática y su cosa.” (AGA)

Esta situación suele ser habitual en el trabajo asesor, en la que el rechazo a las iniciativas es un factor a tener en cuenta en el desarrollo ordinario de la

función asesora, pues la participación del profesorado es voluntaria, por lo que es muy importante el nivel de implicación del mismo que el asesor consigue en las tareas para mantener la supervivencia del grupo, según se deduce de las palabras del asesor en el ANEXO I, ENTREV. A 2:

“...y el único que funcionó, creo yo, fue mi grupo, pero también porque los compañeros se volcaron también conmigo y yo además anotaba cada cosa que pasaba ahí, y le decía mirad que yo estoy metido aquí ¿qué hacemos?, realmente hubieron más cabezas pensando en aquello que la mía solo ¿no?, tengo que reconocerlo.” (AGA) Siendo sus principales dificultades para trabajar con los grupos la falta de interés o motivación por la formación o los temas a trabajar y el tiempo con el que se cuenta o deficiencia en la formación de base que traen los profesores al grupo con relación a las cuestiones o tareas a realizar, como el mismo asesor reconoce en la ENTREV. A. 1: “E.- Y ¿qué dificultades te encuentras con mayor frecuencia en el desarrollo de tu labor?

AS.- En secundaria, porque en general no quieren y en primaria porque falta tiempo y preparación.”(AGA)

Para vencer estas resistencias una de las actitudes que destaca este asesor es la de **COMPROMISO (ASC)** por su parte con la tarea que realiza destacando como prioritario el hecho de que no importa el tiempo que se le dedique, el objetivo es la eficacia del servicio y los buenos resultados, el hacer las cosas bien, lo que muestra la implicación que en su trabajo tiene este asesor, como ponen de manifiesto las palabras que pronuncia en el ANEXO I, ENTREV. A, 2:

“E.- O sea que tu horario está muchas veces en función de los profesores.

A.- Siempre, yo en los años que he estado aquí tengo que decir que yo no he podido respetar mis horas, siempre estás pendiente de lo que pasa, (CTX) muchas veces mis compañeros me criticaban de que eso no lo pedía la empresa, pero yo cumpliendo así soy feliz, de manera que si te gusta lo que haces y eres feliz te cuestan menos las cosas, y nunca me he planteado en primer lugar mi horario personal al trabajo que había que hacer, (ASC) al revés cuando había posibilidad de que esto se quedara desatendido porque nadie podía venir yo me he ofrecido aunque no me tocara. Yo voy a que esto funcione y entonces te tienes que fastidiar.”(CTX)

Pero junto a las dificultades para mantener al profesorado en el grupo, el asesor también se enfrenta a situaciones incómodas que suponen una actitud de rechazo, no sólo a las ideas del asesor, sino a su propia presencia en el grupo, considerándolo como, lo que hemos llamado, un **INTRUSO (IGR)**, mostrando ciertas reticencias a su intervención, lo cual supone uno de los problemas a los que tiene que hacer frente, tal y como se aprecia en el ejemplo que se nos expone en el ANEXO I , ENTREV. A, 1:

“En el caso de la evaluación que también he intentado hacer un grupillo de trabajo con eso y que no me invitaron después, (tenían miedo a que el asesor estuviera allí “(IGR)

y que él mismo reconoce y justifica en el ANEXO I, ENTREV. A:

“ahora cuando son gente que vienen con otras motivaciones al CEP, pues claro, no aceptan que haya asesores, mucha gente no acepta que haya asesores, prefiere ir a su ritmillo, que no le controlen y saltarse lo que quieran, no tienen seguridad en lo que quieren hacer y prefieren ver a los asesores de lejos. (IGR)”

Conflicto al que ha de hacer frente de forma permanente y con el que ha de convivir al tiempo que trata de integrarse como uno más en el grupo a través del desarrollo de su función, a lo que ha de sumarse la situación que hemos denominado de **MARGINADO (MAR)**, y que siente este asesor con respecto a la Administración Educativa, como especifica en el ANEXO I, ENTREV. A, 2:

“A.- Yo diría que la empresa que me contrató no sabía para lo que lo había hecho, es decir la administración ¿no?, esa gente no lo saben y nunca han tenido claro ni lo tienen ahora el para qué estamos aquí, (AGN) además nunca le ha interesado saberlo, es decir, parece como si fuese una moda el tener asesores y a la administración nunca le ha interesado realmente.” (MAR).

Lo que supone la existencia de una cierta desconexión entre lo que plantea la propia Administración para el trabajo del asesor y lo que éste considera que ha de esperar de ella y de cual es su rol, lo que supone una contradicción que no debería producirse, ya que si la propia Administración ha creado este Equipo de apoyo, deben de haber unas directrices claras para su actuación y su estatus dentro del entramado del sistema de apoyo externo del sistema educativo. Esto produce cierta ansiedad en el asesor, ya que ha de mantener un equilibrio entre su estilo de actuación y la dependencia de la organización a la que pertenece cuando lleva a cabo las actividades propias de su función, por lo que podemos considerar que tal equilibrio se va logrando y configurando a medida que transcurre la experiencia de este tipo de apoyo.

4.2.3. METACATEGORÍA DE ARGUMENTACIÓN.

Durante su intervención con los profesores el asesor “A” utiliza diferentes tipos de argumentación para justificar los planteamientos que hace con objeto de convencer, interesar y posibilitar la puesta en práctica de los mismos por el profesorado. Durante las entrevistas hemos percibido su referencia a razones que suponían una posición del asesor como **AGENTE NEUTRAL (AGN)**, el recurrir a su **EXPERIENCIA COMO ASESOR (EAS)**, al igual que a la **EXPERIENCIA COMO PROFESOR (EPR)** y al **PROPÓSITO (PRI)** de la acción o tarea.

El asesor “A” expone sus propias ideas en los distintos contextos como **AGENTE NEUTRAL (AGN)** en los que interviene manifestando una autonomía de pensamiento con respecto a determinados aspectos entre los que se incluyen los organizativos, interacción o de trabajo con los grupos, a su vez supone el involucrarse en el análisis crítico de su trabajo y garantizar su independencia de ideas ante el profesorado, como expone en el ANEXO I, ENTREV. A, 2:

“...tú tienes que haber reflexionado mucho, y no ir con prisas en esta empresa, sino sentarte ahí y reflexionar mucho, pero lo principal es tener una opinión tuya que es básico. (AGN) Yo creo que no puedes ir a repetir exactamente lo que le dice la empresa que diga, los compañeros te agradecen que entre la empresa y ellos haya alguien que reflexione sobre lo que ellos pueden hacer aquí. Y las tres cosas creo que las he llevado hasta ahora con decencia ¿no?” (AGN)

Este asesor es consciente de que el profesorado piensa que el asesor es un “emisario” de la Administración y quiere mostrarse neutral ante el profesorado con respecto a ella, mostrando su desacuerdo en algunos planteamientos, lo que ejemplifica en el ANEXO 1, ENTREV. A, 2 comentando lo siguiente:

“Así en la presentación de los materiales de secundaria en su momento, pues dije que la forma en que pedían ellos hacer la PD que era absolutamente ridícula al poner una fecha, cuando la PD es compartir, debatir, hay que madurarlo, no se puede hacer en medio año, tiene que pasarse mucho tiempo y hay que patearse cada centro, y a eso no se le puede poner fecha, es una barbaridad. (AGN)”

En las entrevistas nos encontramos con que el asesor “A” comenta que aprende de su **EXPERIENCIA COMO ASESOR (EAS)** durante su trabajo, pero que no lo utiliza de forma consciente, en palabras del Asesor:

“AS.- Yo no lo utilizo, ahí hay un poso que va quedando en la persona con tu experiencia, pero yo me veo distinto de otros años porque he tenido más experiencias.” (EAS) (ANEXO I ENTREV. A, 2:

El asesor va adquiriendo diferentes aprendizajes de ideas, métodos, uso de materiales, actitudes y relaciones a través de las distintas decisiones que va tomando tanto estructurales como organizativas, funcionales o personales, sin embargo, de las que más aprende considera que son de las negativas y las situaciones de conflicto, según contesta en el ANEXO I, ENTREV. A, 1:

“AS.- Las que te salen mal, este curso en el que alguna gente quería conocer lo nuevo de una manera suave estaban en contra (AGA) y (tienes que sacar tripas de corazón y convencerles de algo de lo que ellos están en contra, (COV) de esos momentos hay que sacar experiencias, se aprende más de los rechazos y experiencias negativas.” (EAS)

Esta experiencia la considera importante para su trabajo y forma parte de la formación que va acumulando durante su ejercicio como asesor, tratando de utilizar dicho conocimiento en la resolución de problemas, dando lugar a la utilización práctica del mismo, lo que le permite, a su vez, hacer una selección de aquellas experiencias que son más útiles para su trabajo, convirtiéndose en un aprendizaje significativo y autónomo, pues como él reconoce en el ANEXO I, ENTREV. A. 1:

“AS.- Sí y yo he accedido a eso por las lecturas (AUF) y realmente el modelo propuesto me convence porque yo había escuchado la idea de formación por tareas, se había escuchado a una. yo había escuchado la idea, había hecho algunos pinitos pero (cuando me he puesto ahora a trabajar con los profesores es cuando realmente he cambiado en ese sentido, (EAS) (sí, me interesa recalcar

que más que tú vas a un curso y dicen cosas, después cuando te convences es cuando tienes que hacer las cosas y ver que aquello realmente funciona, el tamiz de mi experiencia es básico. "(EAS)

Esta experiencia se complementa con su **EXPERIENCIA COMO PROFESOR (EPR)**, la cual es considerada básica y muy útil por este asesor para su trabajo, reconociendo que forma parte del conocimiento disponible que le permite no realizar durante su actuación una simple transferencia y aplicación lineal de los conocimientos teóricos y tecnologías a las situaciones educativas y problemas que hay que resolver, sino que han sido filtrados y tamizados por la práctica como profesor y adecuados a situaciones reales y contextualizadas por el asesor, lo que le aporta credibilidad y seguridad al mismo tiempo ante los profesores. Por ello en el ANEXO I ENTREV. A. 1: afirma con rotundidad:

"AS.- Sí, la mayor parte, de tal manera que soy incapaz de presentar nada en un curso que no haya hecho yo antes en la escuela." (EPR)

Otra argumentación que utiliza este asesor para justificar su actuación es la finalidad u objetivo de la misma, es decir el **PROPÓSITO (PRI)** entre las que destaca la dinámica de relaciones que se producen en el grupo, por lo que estaba interesado en que se "mejorara la calidad de las relaciones humanas y del trabajo dentro del grupo", además de que "funcionara mejor" (PRI) (ANEXO I, ENTREV. A. 2: siendo consciente de la necesidad de una buena cohesión entre todos los participantes en una actividad formativa para que pueda tener garantías de éxito. También muestra su preocupación por la necesidad de cambio en el profesorado, y por comunicar aquello que le puede ser útil, que pueden utilizar para resolver los problemas diarios en el aula, descartando lo que no cumple con este requisito, pues como dice este asesor en el ANEXO I, ENTREV. A. 2 :

"...y yo soy enemigo de los papeles, a mí me interesa la vida de la gente, que cambien sus cosas de vida, de la escuela, con un papelillo donde apuntar las cosas que sirven que le sirvan al equipo, lo demás no sirve." (PRI),

añadiendo como ejemplo lo que se pretende con la organización de unos talleres:

"...y estos talleres pretenden que los compañeros por grupos y por las buenas elaboren unos materiales basándose en las nuevas tecnologías de vídeo, fotografía u ordenador, de manera que cuando llegaran las celebraciones en los centros, que todos tenemos celebraciones a lo largo del curso académico, pues les sirva para preparar por ejemplo una proyección de unos cinco minutos sobre un tema o una grabación. (PRI) (ANEXO I, ENTREV.A. 2:

Que es lo que justifica la mediación dialéctica entre la teoría y práctica, como actividad que hace reflexiva su actuación y al mismo tiempo provechosa y necesaria entre el profesorado con el que trabaja.

4.2.4. METACATEGORÍA DE CONOCIMIENTO CURRICULAR.

En las declaraciones de este asesor se ha constatado la presencia de un **CONOCIMIENTO GENERAL DEL CURRÍCULUM (CCU)** pues supone una de las

bases en las que se asienta la mayor parte de las intervenciones del asesor. Prácticamente todo el trabajo del asesor se desarrolla en torno a la planificación y puesta en práctica de los diferentes elementos del currículum, más que sobre los aspectos organizativos.

Así, este asesor reconoce en el ANEXO I, ENTREV. A. 1 que es importante y necesario para su trabajo el conocimiento de procesos de “autoevaluación”, o de las “líneas de investigación didáctica”, de los procesos de “evaluación de alumnos”, de paradigmas como “marcos teóricos” para sus intervenciones, pues no olvidemos que tanto en los cursos como en las intervenciones de los asesores con los grupos de trabajo en los primeros momentos de la aplicación de la LOE, la teoría curricular ocupaba la mayor, por no decir toda, la exposición del asesor, para lo cual no era sólo necesario conocer aquella desde el punto de vista científico, sino también debían de conocer los propios currícula diseñados por la Administración Educativa, los cuales ocupaban y ocupan todavía gran parte de los contenidos de los cursos, habiendo incluso cursos monográficos sobre los de diferentes áreas, además de que los propios asesores fueron formados en un principio en ellos antes de acceder al puesto, de ahí que hayamos encontrado entre los conocimientos que el asesor considera necesarios el de **CONOCIMIENTO DEL DISEÑO CURRICULAR BASE (CDC)**, como reconoce en el ANEXO I, ENTREV. A. 1: “AS.- También claro. (CDC) Si no nos sabemos los diseños, o por lo menos que nos suenen, cómo los vamos a comunicar.” (CDC).

Además, todo el trabajo del asesor con los grupos de trabajo se ha desarrollado en un principio mediante el manejo de estos documentos por los profesores para planificar el currículum en el centro a través de los diferentes documentos de planificación curricular que la propia normativa les requiere haciendo mención expresa a tales currícula. Este conocimiento, Grossman (1990) lo ha incluido en el “Conocimiento Didáctico del Contenido”, mientras que el anterior lo incluiría en el “Conocimiento Pedagógico General”. Pero ambos son de tal importancia en el proceso de asesoramiento que desarrolla el Asesor de CEP, que he considerado necesario el presentarlos entre los tipos de conocimiento, si bien ambos se complementan, ya que el asesor utiliza en sus exposiciones el primero para fundamentar el segundo, al igual que los propios documentos administrativos.

Estos dos conocimientos sobre el currículum son utilizados por el asesor junto a un tercero que le va a servir para concretar los anteriores y materializarlos, por lo que en muchas ocasiones ha sido motivo de consulta por parte del profesorado contribuyendo con los dos anteriores a la visión de la necesidad del asesor, este es el **CONOCIMIENTO DE PROGRAMACIÓN (CPR)**, el cual ha sido adquirido también por este asesor, como nos dice en el ANEXO I, ENTREV. A. 1:

“AS.- Las programaciones, la forma de programar es muy distinta y entonces cuando yo daba clase preparaba una unidad didáctica, pero claro era otro sistema, (**CPR**) entonces ahora tienen que convencer a la gente de que funciona esto de otra manera y no ha cambiado. (CON)”

Otro conocimiento que considera este asesor importante es el **CONOCIMIENTO DE LA DIDÁCTICA DEL INGLÉS (CDI)**, como asesor que accedió a la asesoría como profesor de inglés, en su momento, considera que hay ciertos aspectos en las distintas materias que tienen unas particularidades por el tipo de materia de que se trata, y que han de ser conocidos por el asesor cuando trabaja esa materia y en este caso inglés, como nos dice en el ANEXO I, ENTREV. A. 1, donde destaca el uso de los “procedimientos”, el “hablar inglés” en los grupos de trabajo, la “metodología”, la planificación de las “tareas”, la gestión de clase y la “organización del tiempo y el espacio”, lo cual visto siempre desde la perspectiva de la enseñanza del inglés y los diferentes enfoques sobre ella. Si bien, el propio diseño curricular de esta materia elaborado por la Administración Educativa se pronuncia por un enfoque de acuerdo con el cual se justifica la manera de proceder en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa en nuestros centros educativos.

El asesor lleva a cabo la aplicación de este conocimiento bien dirigido al profesor individual que le pide una orientación determinada o bien a un centro o varios profesores de un mismo centro a partir de una necesidad surgida en el mismo, lo que supone que ha de conocer cómo actuar en este segundo caso, es lo que hemos denominado **CONOCIMIENTO DE PROCESOS DE FORMACIÓN EN CENTROS (CFC)**. Que es definido por este asesor en el ANEXO I, ENTREV.A. 2; como:

“A.- Es la oferta de más calidad que se puede hacer a un centro para su formación, el problema es que realmente que la empresa cree en eso, esto es lo más trabajoso, lo de más calidad, lo más caro, porque la formación en centros no se puede hacer sólo con ellos, con los profesores, eso porque es muy difícil que sin intervención externa alguien pueda cambiar después de tantos años haciendo lo mismo, alguien tiene que haber de fuera y si se cree que esto merece la pena tendrá que hacer una inversión enorme. Es lo de más calidad porque basándose en las necesidades y objetivos del centro se plantea lo que se quiere mejorar.” (CFC)

Este asesor coincide con la Administración Educativa en cuanto a la idoneidad del modelo de formación planteado por ella y a su vez reconoce que los planteamientos actuales sobre el desarrollo del cambio, la formación de los profesores conceden un papel determinante a la movilización de recursos internos, como condición imprescindible para el desarrollo de tales procesos. Pero afirma, y también expone que la movilización de dichos recursos internos exige la colaboración de agentes externos con los necesarios conocimientos técnico-pedagógicos, pero también con la sensibilidad necesaria para entender los centros como comunidades sociales con historia y cultura propias, en los que ningún proceso se puede implantar mecánicamente. De esta forma nos plantea el asesoramiento como un proceso que ofrece funciones de enlace entre el conocimiento disponible sobre un determinado ámbito de acción educativa y los procesos y problemas que en el mismo pueden surgir, y los sujetos, profesionales prácticos, que trabajan en dicho ámbito y que son los destinatarios de tales funciones de apoyo.

El asesor "A " también tiene otro conocimiento que, de acuerdo con sus declaraciones, utiliza pero no en el proceso de asesoramiento propiamente dicho, sino, en este caso como intérprete, el **CONOCIMIENTO DE LA LENGUA INGLESA, (CLI)** que adquiere además de por sus estudios de magisterio, por la obtención de la licenciatura. Sin embargo no hace ningún comentario en cuanto al uso de este conocimiento en las diferentes funciones que tiene atribuidas por la normativa vigente como asesor, sino que podemos considerarlo como un servicio a la Administración en base a su cualificación profesional, pero no por el hecho de ser asesor.

En el desempeño de sus funciones tanto en centros como en grupos de profesores, este asesor entiende que le es útil el conocer la **POLÍTICA EDUCATIVA (CPE)** que comprende aspectos tales como los expuestos en el ANEXO I, ENTREV. A. 1: "climas y culturas escolares", "estilos de liderazgo", "direcciones escolares", "las normas legales" y "los procesos de cambio institucional", ya que con él puede adecuar mejor su intervención, conociendo los límites de la misma y sus consecuencias, así como hacer una interpretación del marco en el que trabaja y prevenir situaciones conflictivas, además de aportar las soluciones más idóneas y adaptadas a la situación concreta. Junto a ello, este conocimiento le permite hacer un análisis de los problemas y conocer su origen, de manera que sus palabras y acciones sean mejor comprendidas por los propios profesores y los centros. Este conocimiento también influirá por tanto, en el diseño de sus acciones en los centros y con los profesores, determinando su propia labor de asesor.

Otro conocimiento que se entiende necesario por este asesor es el de **ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN. (CFP)**. Estamos ante un agente de apoyo que su función consiste en formar profesores, para lo cual necesita el conocimiento de fórmulas que le permitan desarrollar sus funciones de manera adecuada para conseguir sus objetivos, en este sentido el conocimiento que tiene sobre el diseño y planificación de situaciones de formación, su diagnóstico y evaluación, así como los principios, contenidos y procesos que implica una innovación educativa es clave para su trabajo si se espera una influencia positiva. Y así lo reconoce este asesor en el ANEXO I, ENTREV. A. 1:

"Diseñar, desarrollar y dirigir programas de formación del profesorado", "técnicas de observación, análisis de clases", "modelos de evaluación de programas" (PG. 10), "modelos y etapas de innovación educativa" (PG. 13).

Este tipo de conocimiento que estima necesario tiene una considerable importancia de cara a plantearnos los contenidos, que considera este asesor, deberían comprender los currícula formativos y los criterios de selección de los agentes de apoyo externo, en este caso de los asesores.

4.2.5. METACATEGORÍA DE ESTRATEGIAS QUE UTILIZA EL ASESOR.

Si bien este asesor entiende que posee o ha de poseer el conocimiento expuesto anteriormente, la traducción del mismo se traduce desde la perspectiva

del conocimiento declarado que nos ocupa en la consideración de su utilidad en la creencia de que ha de llevar a cabo unas estrategias determinadas, como es el caso en el que nos dice que **CONSTRUYE INTERPRETACIONES (CIP)**, como en el ANEXO I, ENTREV. A. 2: “ yo puedo en cualquier caso recomponer, habéis dicho esto y queréis decir tal cosa y llevarlos, es decir, utilizo su discurso para elaborar el mío.” (CIP). Tratando de resumir o adecuar el mensaje lanzado por cualquier profesor en forma de aclaración o subrayando la importancia de lo dicho, para de esta forma, partiendo de los argumentos del profesor comunicar su mensaje y a la vez justificarlo, lo cual le sirve para establecer la reclamada relación dialéctica entre teoría y práctica o entre lo científico y la práctica, lo cual contribuye a una mayor aceptación de los planteamientos que hace el asesor y a una mejor ascendencia del asesor en el grupo, así como a una más óptima integración en el mismo ya que sus argumentos se identifican con el pensamiento del grupo.

Este estatus que el asesor “A” intenta conseguir en el grupo se ve reforzado por otra estrategia que considera importante y es la de la **COLEGIALIDAD (COL)**, siendo consciente de que en una situación de trabajo grupal cooperativo, el asesor puede conocer y compartir con otros profesores e incluso compañeros asesores de igual o mayor experiencia que la suya diversidad de cuestiones relativas a su formación. La influencia de unos sobre otros se puede considerar como un factor catalizador de aprendizajes que de otro modo tardarían más o se realizaría con mayor dificultad, pues a través de la colegialidad la actividad asesora se convierte en un proceso de interrelación entre los miembros del grupo o del centro que genera procesos permanentes de reconstrucción de significados y soluciones educativas a los problemas cotidianos de los profesores. Por ello, el asesor en el ANEXO I, ENTREV. A. 2, ante su participación en un grupo, algo problemático, expone que:

“Algunos decían: no te metas con él que monta un follón, y yo lo aprendí ahí, que esto es una cosa que o entra por las buenas o no entra y vienen tus compañeros compartiendo o no hay enseñanzas que valgan ¿no?. (COL) y añade cómo cuenta con los profesores en la planificación de su propia formación: “A.- En general he hablado siempre con los compañeros que tienen grupos de trabajo a los que les pregunto sobre lo que quieren e incluso proponen ponentes en muchas ocasiones nativo, a ellos les gusta que sea nativo, “ (COL)

Durante la entrevista el asesor comenta que para explicar y justificar su intervención o cualquier otra cuestión utiliza la **EJEMPLIFICACIÓN, (EJE)** tal y como se aprecia en el ANEXO I, ENTREV. A. 1, ante la pregunta del entrevistador

“E.- Utilizas ejemplos. AS.- Sí, sí claro. (EJE)” , lo cual, a su vez, es utilizado por el asesor en su intento de **CONVENCER (COV)**, tratando de reconstruir críticamente sus experiencias y representaciones apelando a la disponibilidad para el aprendizaje de los profesores, intentando desarrollar instrumentos de análisis y crítica que cuestionen la realidad, la postura de los profesores con respecto a ella y las definiciones dominantes de su cultura y conocimiento, partiendo de las particularidades de los profesores y grupos de manera que se active su capacidad de pensamiento para hacer comprensible y aceptable lo que

se expone y construir críticamente la experiencia, el pensamiento y la acción. Esto se expone de una forma más concreta por el asesor en el ANEXO I, ENTREV. A. 1:

“AS.- Tú date cuenta que tú pretendías un objetivo y aquella gente que estaba allí no pretendía ese mismo objetivo, (PAD) (te dabas cuenta poco a poco de que aquello no avanzaba de la manera que uno quisiera (AGA) “o sea que había que convencerles de otras cosas que no eran las que ellos pretendían realmente, yo un maestro de primaria, un profesor de primaria de inglés era otra cosa, (entonces hasta que se convencieron de eso de que podían hacerlo, el trabajo era distinto, pues se llevó su tiempo, casi todo el año, entonces me pareció interesante.” (COV)

o como manifiesta en esta otra afirmación:

“AS.- Según el tipo de profesores el papel de asesor es distinto al que le falta luces, pues abrirles el camino, (AYP) pero yo creo que también hay grupos de profesores que las luces las tienen y lo que no quieren es entrar en el convencimiento de mente,” (COV)

Esta estrategia de convencimiento que intenta el asesor se realiza a través de otra estrategia que es la **DELIBERACIÓN (DEL)** entre el profesorado y del asesor con él, como afirma en el ANEXO I, ENTREV. A, 2:

“ E.- Tú haces una exposición o... A.- No, suelo hablar muy poco, es un diálogo. “ (DEL), y actúa así porque está convencido de que la incitación a deliberar y debatir es la mejor forma y la más útil para sus objetivos, como expone en la PG. 102:

“ o sea, primero es más cómodo para mí, es más seguro para ellos, es más seguro para todos, es decir que la seguridad que te da es que lo que haces sirve para algo, no como el otro día en un curso sobre la evaluación de centros uno llegó y empezó a hablar de diferentes modelos y cerró la carpeta y se fue después de soltar el rollo, y la gente se quedó como estaba. Yo creo que la idea de las preguntas además de que es muy vieja pues creo que está bien e incita al debate. (DEL) “.

Lo hace porque piensa que con la deliberación el contenido de su mensaje no se sitúa en un espacio propio, separado y autónomo con respecto a la práctica y a los profesores que habrían de seguir sus dictados, sino en una relación dialéctica, que ya la hemos mencionado anteriormente, en y con la acción para mantener a los profesores en situación de alerta crítica, para facilitar su mejor comprensión de la realidad, y como recurso para la misma producción de conocimiento. Y de esta manera procurar que una actividad formativa sea una actividad reflexiva e indagadora de la práctica educativa.

Este asesor muestra una concepción del asesoramiento y la formación que supone un paralelismo con la conceptualización de los procesos de enseñanza – aprendizaje desde una perspectiva constructivista y activa, de forma que supone una toma de postura crítica y reflexiva sobre la propia realidad, que permita a los

profesores, individual y colectivamente una mejor interpretación de la realidad y una participación efectiva, autónoma, crítica y consciente en la resolución de los problemas de su práctica educativa.

En conexión con esta estrategia, este asesor entiende que la **DINÁMICA DE GRUPOS (DGR)** es necesaria, tal y como afirma en el ANEXO I, ENTREV. A. 2:

“Y una vez que tienes eso que sería lo básico también el tema de la dinámica de grupo, es decir, el conocer como funcionan los grupos, eso también es interesante, el tener un dominio del grupo al que te diriges, saber dominarlos, te acercas a un grupo, es decir, aunque estén todos en contra tú tienes que salir con una cuerda al final, al final aplauden siempre ¿no?, puedes saber mucho pero si no sabes eso entonces te rechazan todo.” (DGR)

Con objeto de poder gestionar el grupo y hacerles llegar su mensaje de manera que sea aceptado, entendiendo que en la medida en que los procesos y la organización de las sesiones sean buenos habrá una mayor eficacia en la transmisión del contenido que se pretende comunicar. Considera que tiene un rol importante el conocimiento de los fenómenos psicosociales y las leyes simples que rigen al grupo, por lo que es consciente de la importancia del conocimiento de la conducta de las reuniones, del aprendizaje del modo de regular las dificultades que el equipo encuentra en su progresión hacia la coherencia y la eficacia con objeto de poder configurar una ambiente propicio para la formación del profesorado.

No obstante, a pesar de las destrezas anteriores también nos encontramos en sus declaraciones la mención al uso de la clase magistral con el apoyo en transparencias en mayor medida que otras formas de exposición, a lo que hemos llamado **EXHORTACIÓN (EXH)**, como afirma él mismo en el ANEXO I, ENTREV. A. 1:

“ Reconozco que en mi forma de actuar hay mucho más de enseñar a los demás que de sacar, aunque lo enseño, reconozco que después en la realidad utilizo más la clase magistral.” (EXH).

Además del debate, la colaboración y la dinámica de grupos, utiliza esta estrategia, como técnica colectiva, lo que implica la variedad de métodos que emplea en función de las circunstancias y el contexto de formación, pues en el mismo hay momentos en que el asesor debe “enseñar” tal y como se entiende en el esquema humanista tradicional: hablar, dialogar, exponer, aclarar, sintetizar... ya que el asesor puede entender que de esta manera se facilita al profesor el aprendizaje de cuestiones concretas.

No obstante, teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, podemos entender que cuando dice esto, se hace desde un proceso de adaptación de los módulos temporales al tema, no supone que el asesor enseña a los demás bajo la rigidez de un texto único y que dirige su exposición a todo el grupo como si fuera un grupo homogéneo, sino que tampoco descartamos la posibilidad de un

diálogo instructivo en el que, a la vez que se respeta el rol del asesor, se de entrada a todos los profesores.

Por tanto, consideramos que este asesor a partir de lo expuesto en sus declaraciones sobre las diferentes estrategias, en sus intervenciones trata de orientar y motivar la actividad de cada profesor, y, por tanto, será en el momento en que un conocimiento o habilidad sea desconocido o difícil de alcanzar por todo el grupo, volverá a la fórmula expositiva o comenzará un diálogo instructivo en el que participarán todos los miembros del grupo.

En ocasiones el asesor "A" encuentra apoyo en el **GRUPO DE REFERENCIA (GRE)**, constituido por el resto de asesores del propio CEP o de otro distinto, con los cuales ha aprendido diferentes cosas tanto respecto al desempeño de la función asesora como sobre los temas concretos que ha de trabajar con los profesores, lo hemos incluido dentro de las estrategias porque entendemos que es una conducta que ha utilizado el asesor para ayudarse a comprender, aprender u obtener nueva información para realizar su trabajo, no obstante, ciertamente también lo podemos considerar una forma de autoformación. Este aprendizaje lo expone en el ANEXO I, ENTREV. A. 1:

"...lo que sé de lo nuevo me lo he aprendido yo porque le he echado yo cariño o con mis compañeros, pero nadie se ha preocupado de enseñarme a mí qué es lo nuevo ni nada. (GRE)"

O esta otra afirmación:

"E.- ¿Lo has tenido que hacer leyendo tú, hablando con otros en las reuniones que hemos tenido los asesores? A.- En algunos cursos no aprendí mucho porque iba absolutamente pegado, vosotros podáis decir es que no has entregado nada, yo es que no puedo entregar nada, vosotros estáis a años luz de mí, porque yo he llegado a eso más tarde, no había leído nada de lo nuevo porque no me había interesado y claro tenéis una enorme experiencia de cosas ya hechas y entonces más marcos teóricos, (más pensar conjuntamente sobre lo que sería aquello, más formas de trabajo, por ejemplo en los diseños curriculares, cómo hacer la PD a mí me gustaría que más gente pensáramos en común, más que te dieran un curso al uso, pues lo que hemos hecho otras veces allí. (GRE)" .

Durante su intervención con los profesores cree que debe de intentar "hacerles hablar, algunos dicen que la única vez que han hablado en público fue cuando yo les hacía hablar allí, la gente intervenía sin problemas, por las buenas." (IPA) (ANEXO I, ENTREV. A, 2, esto es lo que hemos denominado que **INCITA A LA PARTICIPACIÓN (IPA)**, de esta manera, igual que en el caso del proceso de enseñanza-aprendizaje, se plantean principios como los de la significación social, cultural y psicológicas del aprendizaje, su carácter constructivista y activo, algo que hemos expuesto antes, este asesor piensa en el proceso de formación de los profesores en términos equivalentes, puesto que de lo que se trata de poner en juego es una relación de ayuda, formativa y educativa. Como lo ilustra en el ANEXO I, ENTREV. A. 2:

“Por eso cuando yo intervenía me interesaba mucho que eso fuera exactamente al revés. Al principio yo digo que no voy a decir nada hasta que ellos no hablen, espero que ellos hablen porque lo que no quiero es soltar el mismo rollo que suelto en otros sitios, no me gusta repetir rollos, me niego, yo doy unos papeles para provocar y si no hablan me voy con la misma carpeta que he llegado, y lo digo claramente allí, además lo he hecho varias veces.” (IPA)

Por tanto, piensa en la formación bajo los criterios de una pedagogía activa, prestando atención a la utilidad práctica y pertinencia de lo que conoce y sabe el profesor para la resolución de los problemas, activando, a su vez, procesos personales para la comprensión, reconstrucción y utilización interpretativa, tratando de propiciar con la participación del profesorado la apropiación colectiva y el procesamiento social de las propuestas pedagógicas por parte de grupos del grupo de profesores.

De esta manera, explicitan las expectativas, intereses, creencias y teorías que tiene cada miembro del grupo, y el análisis de estas aportaciones por el asesor posibilita las bases para la comprensión mutua y el fomento de actitudes favorables hacia la participación. Para ello, tal y como nos dice:

“Yo la técnica que empleo es la provocación, y en eso me considero un experto, es decir, que la gente sea realmente la que lleva la reunión. Yo se lo digo a la gente, yo no tengo nada que deciros si no tenéis nada que decir, (IPA) (ANEXO I, ENTREV.A. 2, encontrándose el proceso de tal técnica descrito en el ANEXO I, ENTREV. A. 2 como sigue:

“E.- La provocación ¿cómo la haces, por medio de algún cuestionario o algo así?
A.- Sí, algunas preguntas, algunas frases sacadas de las lecturas que sacas con mala leche, entonces a partir de ahí empiezan a funcionar, otras veces le pregunto al coordinador ¿de qué era la charla de hoy?, que no sé si he traído los papeles, para ver si la gente picaba. El otro día pregunté "coordinador ¿de qué tenía yo que hablar aquí hoy?" y me dice "de la unidad didáctica" y pregunté "¿a vosotros os interesa que hablemos de la unidad didáctica?" y me dijeron "¡no, eso es una tontería, eso es más papeles!", entonces les dije "yo no me he traído papeles y vosotros no queréis hacerlas, vamos a ver cómo se puede trabajar en la escuela", y se empieza a funcionar así," (IPA)

De esta forma, exige al grupo un estilo abierto y práctico que requiere de los profesores el desarrollo de procesos comunitarios, la creación de una metodología, de estrategias y medios, así como un lenguaje consecuente con el planteamiento deliberativo que hace.

Pero esta incitación a la participación también es estimulada con el uso de otra estrategia durante la reunión que hemos llamado **RESPONSABILIDAD COMPARTIDA (RCI)**, según la cual interviene en las deliberaciones como uno más, en una relación de igualdad para propiciar un clima que favorezca las distintas intervenciones y que el profesorado pueda expresarse espontánea y libremente, por ello nos afirma en el ANEXO I, ENTREV. A. 2 que:

“ Yo tengo que ser uno más, tenía que desbordarlos,” (RCI)

4.2.6. METACATEGORÍA DE INFLUENCIAS.

El asesor expone tres tipos de influencias en su trabajo, en primer lugar será el **CONTEXTO (CTX)**. El cual viene representado por la carga de trabajo, por los intereses de los profesores de un grupo determinado, el número de participantes en el grupo, la disponibilidad horaria de los profesores, las demandas del propio CEP, incluso de las intervenciones de los profesores.

Todo ello constituye una dependencia del asesor de las relaciones y la cultura del grupo en el que va a trabajar que determina, promueve, organiza y distribuye el rol del asesor, el cual no actúa independientemente de la estructura social y la conformación de ese grupo en el que los participantes se diferencian por estatus social, conformación educativa, por capacidades desiguales de poder e influencia y por intereses y problemas no siempre coincidentes, por lo que sus relaciones además de técnicas son sociales, constituyendo un espacio en el que ocurren multiplicidad de fenómenos susceptibles de análisis a la luz de categorías tales como poder, presión, prescripción, control... Por ello, como dice el asesor en el ANEXO I, ENTREV. A. 2:

“Yo no puedo inventarme el grupo, pues no tienen ganas de hacer cosas, entonces que no lo hagan o me tengo que esforzar mucho más e ingeniármelas para que las hagan o ver sus intereses. (CTX)”, por lo que “estoy siempre atento a lo que ocurre en el grupo, al punto de que pueden pasar cosas ricas que me desvíen de mi propósito, pero me da igual, (CTX)”.

Pero junto a esta influencia, existe la de la **PRESIÓN ADMINISTRATIVA (PAD)**, la cual para este asesor está más interesada en la cantidad que en la calidad, en los resultados que en los procesos, pues como dice el propio asesor:

“Sin embargo, lo digo en mi CEP que deberían ser menos grupos y conocer personalmente a la gente en vez de lo otro, (AGN) voy allí corriendo y suelto un rollo (pero me imagino que nuestros jefes no piden lo otro, salvo las estadísticas, tenemos tantos grupos,... (PAD)” (ANEXO I, ENTREV. A. 1.

Por último en sus declaraciones comenta que otra influencia a tener en cuenta es la del **HORARIO DEL ASESOR (HOR)**, el cual es muy flexible para adaptarse a las necesidades de las tareas que se realizan condicionando su programación semanal, lo que supone que hay días o semanas, incluso trimestres que dedicas más tiempo a una actividad formativa que a otra, o tienes más dedicación por la mañana que por las tardes etc., lo que describe el asesor de la siguiente manera:

“Yo este año tenía siete módulos, el lunes de nueve de la mañana a una o una y media, lo que pasa es que siempre se hace más tarde, después de cinco a ocho, el martes por la mañana lo tenía libre, aunque nunca pasa eso, el martes por la tarde también trabajo de cuatro a ocho, el miércoles tengo mañana y tarde, en el horario pongo de cinco a ocho, pero tengo que venir a las cuatro porque o hay un ponente que interviene y tengo que preparar las cosas y el jueves por la mañana y el viernes igual. (HOR)” (ANEXO I, ENTREV. A. 2.

4.2.7. METACATEGORÍA DE LIDERAZGO.

En las diferentes respuestas emitidas por el asesor encontramos referencias a la situación del asesoramiento externo en las coordenadas de varios tipos de liderazgo: **LIDERAZGO EDUCATIVO (LDE)**, **LIDERAZGO HUMANO (LDH)**, **LIDERAZGO SIMBÓLICO (LDS)**. El primer tipo de liderazgo implica para el asesor la realización de su función como un proceso de dirección o control, como en las afirmaciones del ANEXO I, ENTREV. A. 2:

“Se planifica para ver los grupos de trabajo cómo y cuando se reúnen, porque de acuerdo con su plan de trabajo los grupos se obligan ellos mismos a un seguimiento y hay un calendario que firman que van a cumplir, aunque después hay muchas veces que se cambia ¿no?, de forma que han habido veces que yo, por ejemplo han habido compañeros que han dicho vamos a ir a los centros sin avisar a ver que pasa, y te vas al centro sin avisar y no están ¿no?, eso puede pasar, entonces lo que haces es llamar por teléfono para quedar con ellos. Después ya el lunes y el martes son dos días buenos para visitar grupos, si les avisabas antes no había problemas.” (LDE)

o en esta otra:

“...y lo último que tenemos es una observación, y yo la he ido haciendo sin decirles a ellos que la hacía. Yo me fijaba en los ítems que tenemos que ver y ya está,” (LDE).

Pero, al mismo tiempo, considera que en su intervención les debe de intentar facilitar el terreno para que el centro o el grupo funcione de forma autónoma siendo el director de sus propios procesos, intentando capacitarles y potenciando su profesionalidad, la autonomía y la autorregulación para evitar su dependencia del asesor para la toma de decisiones en la planificación del currículum, quitándoles el miedo a la asunción de riesgos en la planificación e implementación curricular. Como él mismo afirma en el ANEXO I, ENTREV. A. 2:

“Yo creo que como asesor he de enseñarles el camino hacia esa autonomía, que ellos vieran si les interesaba el ser autónomos, el que su centro sea distinto del de al lado, realmente es un debate largo, esto no se consigue tan fácil.” (LDE).

Pero además, para este asesor, este liderazgo se justifica porque el asesor es el especialista, el que tiene un mayor conocimiento sobre la materia a tratar, lo que contrasta con otras declaraciones en las que se pronuncia por una relación igualitaria con el profesorado. Esto se deduce de las siguientes afirmaciones:

“...que nosotros somos los que damos categoría o los asesores, somos los que le damos categoría de profesionales a aquello, es decir, quien sea el que diga lo que diga, el que más sabe de esto soy yo porque yo estoy aquí, yo sé lo que tengo que decir y no modelos que me proponen.” (LDE) (ANEXO I, ENTREV. A. 1.

Y a su vez, aparece como dinamizador, implicándose y participando colegialmente, como hemos visto en el análisis de las metacategorías anteriores,

como enumera el asesor, ante la pregunta del entrevistador, en el ANEXO I, ENTREV. A. 1:

“E.- ¿Cuáles son las actividades que tú como asesor realizas con más frecuencia? AS.- Contrastar grupos y ver su línea de trabajo, seguimiento, ayudar, dar consejos. (LDE)”, o cuando añade en la PG. 16 que “No, no, prefiero el contacto más vivo, visto directamente que ellos se abran.” (LDE).

Esta complejidad de comprensión del rol de líder educativo de este asesor se puede explicar por lo que él mismo dice en el ANEXO I, ENTREV. A. 1:

“Es muy complejo, como son muchas las aristas que tiene yo creo que tiene que ser un profesional de la enseñanza que entienda esto como una ciencia, además de como un arte, “(LDE)

EI LIDERAZGO HUMANO (LDH) lo entiende desde el intento de configurar un contexto propicio para su intervención y la participación del profesorado en el que se mezcla la necesidad de realizar un trabajo determinado y el ambiente de afecto y afinidad a cuya creación contribuye el asesor con su manera de actuar, su forma de decir y lo que dice, configurando un ecosistema construido, explicitado en el conjunto de relaciones que se conforman en el grupo con el objetivo de facilitar la solución de los problemas. Tal y como afirma él mismo:

“Sí, además como dice el modelo es la parte básica de mi trabajo, yo sabía que o conseguía un buen ambiente desde el principio o no se podía, tenía que alabar mucho a la gente (LDH) y hacerles hablar, algunos dicen que la única vez que han hablado en público fue cuando yo les hacía hablar allí, la gente intervenía sin problemas, por las buenas. (IPA) (ANEXO I, ENTREV. A. 2)

y como reconoce en la misma entrevista:

“Entonces lo primero es crear un clima favorable a la comunicación si no existe ese clima y el hacerles ver que ellos son protagonistas de lo que van a hacer allí.” (LDH).

Además, entiende el ejercicio de su **LIDERAZGO SIMBÓLICO (LDS)** como el proceso de hacer ver a los profesores que lo fundamental es el como hacen lo que hacen, no los resultados, por lo que se han de centrar en las tareas y en los procedimientos de trabajo para realizarlas. En palabras del asesor:

“una de las cosas que más me interesan siempre es el proceso, lo más importante de todo es el proceso, es decir, lo que está pasando, la forma en que estamos trabajando es más rico que lo que pase después, eso queda claro siempre en mis reuniones,” (LDS) (ANEXO I, ENTREV. A. 2).

4.2.8. METACATEGORÍA DE PERCEPCIÓN DE SU FUNCIÓN.

Este asesor percibe su función con cierta **AUTONOMÍA (AUT)**, en la que debe de intervenir desde la perspectiva de alguien que **AYUDA (AYP)** como

EXPERTO (EXP) y PARTICIPANTE INFORMADO (PIN) en el grupo. Con respecto a la primera considera que independientemente de lo que se plantee a nivel de la Administración, él hace lo que cree que debe de hacer y como lo cree oportuno, pues el asesor es una persona que tiene su propia forma de ver las cosas y de entender la formación, además tiene un bagaje de conocimientos que le permite ser el protagonista de sus decisiones. Por eso, en el ANEXO I, ENTREV. A, 1:

“Bueno, procuro, procuro, lo que pasa es que soy feliz con lo que hago, y lo que no me gusta no lo hago, en ese sentido si es verdad que me regañó mucho porque cosas que tengo que hacer, digan lo que digan yo tengo mi visión de lo que es la vida y yo soy incapaz de decir una cosa que le diga si en mi vida profesional no la he hecho y entonces pues esas cosas, porque procuro darle de lado y sí hacer grupillos de trabajo, “ (AUT).

Y en el ANEXO I, ENTREV. A. 2, nos cuenta un ejemplo:

“Por ejemplo el caso de la unidad didáctica, allí no se habló de unidad didáctica, de forma de programar y eso sí, pero ¿por qué tienen que ser unidades didácticas?, ¿porque lo diga el gobierno?, pues no, nosotros vimos mejor pues sacar una lección cualquiera y ver como la trabajamos, y vemos que esta empresa pide que se haga algo más que el enseñar contenidos, sino que es más bien formación, y así porque si la gente no quiere hacer unidades didácticas ¿por qué las van a tener que hacer?,” (AUT),

ya que para él

“A mí lo que digan los de allí no me importa, yo creo que sobre cualquier cosa he reflexionado sobre lo que debía decir a mis compañeros y en medio del mensaje de la administración y de los compañeros siempre ha estado mi cabeza.” (AUT) (ANEXO I, ENTREV. A. 2).

Pero del mismo modo que reclama y considera la autonomía para él como asesor y profesional de la formación del profesorado, la reclama y entiende también para el profesorado en el sentido de que debe tomar sus propias decisiones con respecto a la tarea que realizan, siendo los protagonistas de su propia acción y no mantener una relación de dependencia permanente del asesor o cualquier apoyo externo, su misión es hacerles capaces de hacer y actuar contribuyendo a desarrollar las competencias necesarias para la resolución de sus problemas cotidianos, evitando el cultivo de la dependencia y la alienación en la toma de decisiones. Él lo expresa con estas palabras:

“El apoyo externo por tanto en algún momento se tiene que producir, aunque no siempre para no crear dependencia, porque esta puede ser muy grande, entonces hay que decirle, mira, vosotros no podéis estar pendientes de que yo esté para reunirse, pero la verdad es que hay momentos en que esto o se hace así o no hay formación en centros, eso sí lo he visto yo. “ (AUT) (ANEXO I, ENTREV. A. 2)

Pero para lograr esto lo que considera imprescindible es la voluntad del profesorado por el cambio, la voluntad por la participación y la realización de las tareas propuestas, por lo que es fundamental el conectar con los intereses, percepciones y expectativas de los profesores, para con ello crear procesos, condiciones de apropiación y compromiso internos en lugar de propiciar la dirección externa. No muestra con esta percepción de las relaciones de poder entre el asesor y el profesor un deseo de “dominación social”, sino al contrario, de “emancipación social y personal” mediante un proceso de liberación que ha de contribuir a reconstruir críticamente las experiencias y representaciones de los profesores, para lo que trata de proveer condiciones adecuadas, que les permitan mostrar su voz y su pensamiento, un contexto en el que se les invite a hacer visibles aquellos problemas y experiencias que se mantienen implícitos. Como comenta en el ANEXO I, ENTREV. A. 2:

“...la gente hace en su clase lo que quiere, por eso lo mejor es hacerse amigo de ellos y decirle que comente lo que hacen y preguntarles lo que pueden hacer, mira esto es lo que se te pide, esta empresa dice,...” (AUT).

Pero esta autonomía la plantea por convicción, cree en lo que hace y en el estilo de asesoramiento que considera es el acertado, el que se basa en el profesor, pues ha de trabajar con él y no sobre él, apelando al conocimiento de los profesores y desarrollando instrumentos de análisis y crítica que cuestionen la realidad, su postura con respecto a ella activando su capacidad de expresión y pensamiento. Esta idea fundamental para él la define como sigue en el ANEXO I, ENTREV. A. 2:

“-Yo creo que esa es la base del modelo, es decir, si ellos no quieren cambiar no pueden hacerlo, pero esto igual ocurre en los cursillos, es decir, si veo que a la gente que hay allí no le interesa aquello entonces yo no les obligo a cambiar, yo siempre digo que de ahí va a salir lo que digan. (AUT)

Por tanto, no es un planteamiento de alguien que desde arriba impone lo que ha de hacerse y cómo ha de hacerse, para él el asesor va a significar alguien que desde la experiencia compartida trata de **AYUDAR** en la resolución de los problemas que plantean e interesa a los profesores huyendo de un planteamiento directivo sobre su función y sí colaborativo ni tampoco prescriptivo. Tal y como se muestra en el siguiente texto:

“No lo sé, ciertamente el año pasado un grupo de trabajo que teníamos materiales audiovisuales de enseñanza del inglés, ellos tenían una idea, yo tenía otra, me pareció que les tenía que ayudar de alguna manera y ellos realizaron su camino y me dieron la razón a mí al final salimos satisfechos de cómo era aquello,” (AYP) (ANEXO I, ENTREV. A. 2).

Y como botón de muestra de esta perspectiva de ayuda sobre su función, nos comenta que:

“Este año, por ejemplo, lo que hemos hecho ha sido un plan de observación, en un plan diagnóstico de ayuda a grupos de trabajo, (AYP) (ANEXO I, ENTREV. A. 2)

Pero él contempla esta posibilidad de ayuda por su parte porque entiende que este trabajo lo ha de desarrollar alguien que tenga una trayectoria profesional que le avale tanto por su **EXPERIENCIA** previa durante su desarrollo profesional, que en este caso cuenta con la de haber ejercido tareas de asesor antes de desempeñar este puesto.

“Exactamente, entonces la idea de que con una cosa normal pues para quien va a ser esa plaza si a mí me gusta y entonces lo solicité, hombre porque mucha gente me animó y porque yo me creía que lo podía hacer bien, ya tenía una trayectoria, que era lo normal después de llevar tantos años asesorando a la gente lo veía como una cosa natural a mí “ (EXP) (ANEXO I, ENTREV. A. 1).

Y a esto añade su experiencia como profesional de la enseñanza, como lo que constituye un requisito esencial para ser asesor, el haber tenido una extensa práctica como docente pero que haya sido un “profesional” durante ella, pues como afirma en el ANEXO I, ENTREV. A. 1:

“Un profesional de la enseñanza es básico, porque si no asesor de qué, y con experiencia sólo con haber leído libros estar en situación profesional de esto, conciencia de esto, haber tenido experiencia, haber sufrido fracaso en la enseñanza, ser un profesional de la enseñanza básico, que sea positivo.” (EXP).

Esto conlleva su visión del asesor como un experto, pero no sólo en determinados contenidos, métodos, técnicas y procedimientos, sino, sobre todo, su capacitación para percibir y construir los contextos y situaciones de formación, lo que supone el logro de habilidades que le permitan cumplir sus funciones, según este asesor, por medio de la acción-reflexión en y sobre la práctica. Lo que ratifica con sus propias palabras, al responder a la pregunta de si la función del asesor es una función de experto que formula el entrevistador:

“Sí creo que es así, yo creo que primero hay que saber y tiene que ser alguien que haya reflexionado mucho en la tarea, en la clase, profesor, mucha reflexión y estudio y después práctica.” (EXP) (ANEXO I, ENTREV. A. 2).

Y una vez que tienes eso que sería lo básico

considera que le habilita para intervenir más eficazmente y con mayor seguridad pues detectas mejor las debilidades o deficiencias de los grupos de profesores, como dice:

“ pero luego si tú vas allí ves que no hay vida de grupo, y te das cuenta de ello porque uno es experto en ver a grupos, entonces llegas allí y ves como hablan te das cuenta de que eso no es un grupo, no tienen gana de compartir ni nada, entonces pues realmente pasa eso ¿no?.” (EXP) .

y ocurre porque, como añade:

“Lo que yo no puedo evitar por la experiencia es que tenga una base muy fuerte y sepa en donde me muevo,” (EXP).

4.2.9. CONCLUSIONES DEL CONOCIMIENTO DECLARADO DEL ASESOR A.

.- Una de las acciones que considera que ha de hacer para desempeñar su función es formarse de manera continua, en la mayoría de las ocasiones de forma aislada e individualizada. Constituyendo fuentes del conocimiento necesario para su función las lecturas, la reflexión sobre la propia actividad, así como la interacción con los profesores y otros asesores en los distintos ámbitos de su actuación.

.- La acción de consulta la considera basada en los intereses del profesorado individualmente o en grupo. Se realiza a iniciativa de éste por lo que es un acto voluntario y en el que el asesor recibe un reconocimiento de experto y ante el que se abren expectativas de resolución de problemas.

.- Entiende la dinamización del profesorado como un proceso en el que le anima en sus visitas, tratando de que se implanten determinados programas e innovaciones, intentando asesorarlos para la identificación de problemas y facilitando, a través de la utilización de diversas técnicas de trabajo en equipo, la propuesta de cambios y soluciones internas al propio grupo de profesores, así como proporcionando información para el trabajo del grupo.

.- La principal actividad de diseminación del conocimiento que considera utilizada es la de organización, planificación e impartición de cursos. Lo que supone una visión lineal y directiva del asesoramiento. Y en este contexto formativo, el proceso de asesoramiento se revela como mediador entre teoría y práctica a través de la indagación y la reflexión sobre la práctica educativa.

.- El asesor durante la realización de la gestión administrativa sería un gestor de las tareas de formación y en ocasiones un “relaciones públicas”.

.- Las experiencias como asesor son la base par el proceso de planificación de su trabajo, por lo que va aprendiendo a partir de su propia práctica.

.- El material que presenta al profesorado es o bien seleccionado del existente y elaborado por otros, o bien lo confecciona el propio asesor.

.- Estas acciones se encuentran recogidas en la literatura sobre el tema.

.- De la contemplación de estas acciones se entiende que es fundamental desde el punto de vista de este asesor la capacitación específica para este trabajo al tener señas de identidad propias, que lo hacen diferente a otros. Se han de desarrollar aquellas competencias en el asesor que le habiliten para crear un ambiente óptimo de aprendizaje entre el profesorado.

.- En las manifestaciones de este asesor se mezclan aspectos referidos a la directividad y no directividad en el proceso de asesoramiento.

.- Los roles que desempeña el asesor los desarrolla tanto cuando asesora al profesor individualmente como cuando lo hace como miembro de un grupo.

.- Este asesor reconoce que la actitud del grupo de profesores es fundamental para el desarrollo eficaz de su tarea.

.- Es fundamental para una mejor comunicación con el grupo de profesores que el asesor crea en lo que hace y muestre entusiasmo por la tarea. Para él el asesor ha de disfrutar con su trabajo.

.- Se constata que, en ocasiones, este asesor se ha visto considerado por el grupo de profesores como un intruso en el grupo, algo que forma parte de la cotidianeidad del trabajo del asesor, diríamos que es inherente a su función.

.- El asesor se siente en algunos momentos ignorado por la Administración educativa, encontrándose con el conflicto de que ha sido nombrado por ella para desarrollar su trabajo y a la vez se encuentra marginado o no tenido en cuenta en aspectos que para él son importantes.

.- Para facilitar la aceptación de sus ideas por parte del profesorado tiene un gran interés por mostrarlas como suyas y no procedentes de la Administración educativa.

.- La apelación a la experiencia tanto de asesor como profesor son argumentos que considera de peso para justificar sus planteamientos ante el profesorado.

.- El propósito de utilidad y funcionalidad de una tarea o idea es esgrimida por este asesor como una de las estrategias a utilizar para que ésta sea aceptada o llame la atención del profesorado con el que trabaja. Junto a ello, persigue la creación y mantenimiento de la cohesión en el grupo.

.- Las experiencias negativas y de conflicto son las que producen un mayor aprendizaje en este asesor.

.- El conocimiento curricular del asesor implica un conocimiento del currículum escolar que, en este caso, comprende tanto el diseño y su puesta en práctica como los aspectos teóricos del mismo, tanto a nivel de la enseñanza de la lengua inglesa como de lo que nos ofrece la didáctica en general.

.- Forma parte del conocimiento curricular declarado del asesor "A" como contenido que ha de aprender para desarrollar su función, tanto desde el punto de vista teórico como práctico, el conocimiento de las estrategias de formación del profesorado, la política educativa y los procesos de formación en centros.

.- No es utilizado el conocimiento de la lengua inglesa en el proceso asesor, sólo como una herramienta para desempeños de tareas específicas pero no habituales en el desarrollo de su trabajo siendo asesor de la especialidad de inglés. Esto puede ser debido a que trabaja fundamentalmente en una tarea de formación en centros, lo que supone la aplicación de conocimientos menos específicos.

.- Las estrategias que dice utilizar el asesor, entre las que se encuentran la deliberación, la colaboración, la responsabilidad compartida e incitar a la

participación, van dirigidas a crear un clima de apoyo para construir desde la experiencia y el desarrollo de destrezas del grupo, para capacitar al profesorado para aprender desde su propia práctica y orientarle en la solución de sus problemas. Lo que le hace actuar en un marco de facilitador de la formación y el aprendizaje del profesorado y considerar el desarrollo de su función desde una perspectiva de proceso.

.- Se constata que el ethos formado por el contexto, la administración y la distribución temporal del trabajo del asesor conforman un marco que se perciben como influencias significativas y determinantes en la eficacia de su labor.

.- A lo largo de su trabajo y en las diferentes situaciones formativas el asesor presenta en sus manifestaciones distintos tipos de liderazgo, que se entrecruzan y responden a diversos momentos y reacciones ante las situaciones de intervención que se le plantean, durante las cuales expone que toma iniciativas, impulsa la toma de decisiones de forma colegiada, corresponsabilizándose de las decisiones del grupo, sabe lo que hay que hacer y respeta la autonomía del grupo además de presentar y compartir la información.

.- Para este asesor su función ha de desarrollarse desde el ejercicio autónomo de la inteligencia, la elección y el interés tanto propia como del grupo de profesores, y a través de la cual, considera que ayuda al profesorado a aprender desde su conocimiento experto y participante en el grupo, así como con un conocimiento relevante sobre ciertos aspectos. Igualmente, se percibe reconocido por el profesorado al dirigirse a él con ciertas consultas, o al facilitar el diálogo y la deliberación entre los profesores sobre los temas que les preocupan.

.- Destaca el ejercicio autónomo de su labor con respecto a la Administración educativa a la vez que resalta la autonomía del propio profesorado en la toma de decisiones.

.- Su actuación persigue la ayuda al profesorado, desde su visión experta de los hechos y acontecimientos educativos, en la búsqueda de soluciones.

4.3. CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN DEL ASESOR “A”. MATRICES DE FRECUENCIAS DE METACATEGORÍAS Y CATEGORÍAS EN LA INFORMACIÓN RECOGIDA SOBRE CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN DEL ASESOR “A”.

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIA
ACCIONES DEL ASESOR (23)	AUF	AUTOFORMACIÓN	-
	CON	CONSULTAS	4
	DGT	DINAMIZAR	2
	DIS	DISEMINACIÓN DEL CONOCIMIENTO	8
	GAD	GESTIÓN ADMINISTRATIVA	6
	PLF	PLANIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN	-
	PRO	PROVEEDOR DE MATERIAL	3

Matriz 13. Matriz de metacategoría de acciones del asesor en el conocimiento en la acción del asesor A

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIA
ACTITUDES EN LA INTERACCIÓN (37)	AGA	ACTITUD DEL GRUPO	9
	ARA	ACTITUD RECEPTIVA DEL ASESOR	27
	AUC	AUTOCRÍTICA	1
	ASC	COMPROMISO	-
	IGR	INTRUSO EN EL GRUPO	-
	MAR	MARGINADO	-

Matriz 14. Matriz de metacategoría de actitudes en la interacción en el conocimiento en la acción del asesor A

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIA
ARGUMENTACIÓN DEL ASESOR (50)	AGN	AGENTE NEUTRAL	41
	ARP	POLÍTICA EDUCATIVA	1
	EAS	EXPERIENCIA COMO ASESOR	3
	EPR	EXPERIENCIA COMO PROFESOR	-
	PRI	PROPÓSITO	5

Matriz 15. Matriz de metacategoría de argumentación del asesor en el conocimiento en la acción del asesor A

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIA
CONOCIMIENTO CURRICULAR (28)	CCU	CONOCIMIENTO GENERAL DEL CURRÍCULUM	1
	CDC	CONOCIMIENTO DEL DISEÑO CURRICULAR BASE	-
	CPR	CONOCIMIENTO SOBRE PROGRAMACIÓN	2
	CDI	CONOCIMIENTO DE DIDÁCTICA DEL INGLÉS	-
	CFC	CONOCIMIENTO DE PROCESOS DE FORMACIÓN EN CENTROS	25
	CLI	CONOCIMIENTO DE LA LENGUA INGLESA	-
	CPE	POLITICA EDUCATIVA	-
	CFP	CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN	-

Matriz 16. Matriz de metacategoría de conocimiento curricular en el conocimiento en la acción del asesor A

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIA
ESTRATEGIAS QUE UTILIZA EL ASESOR (259)	CIP	CONSTRUYE INTERPRETACIONES	52
	COL	COLEGIALIDAD	51
	EJE	EJEMPLIFICA	4
	COV	CONVENCER	-
	DEL	DELIBERACIÓN	34
	DGR	DINÁMICA DE GRUPO	26
	EXH	EXHORTACIÓN	10
	GRE	GRUPO DE REFERENCIA	-
	IPA	INCITA A LA PARTICIPACIÓN	48
	RCI	RESPONSABILIDAD COMPARTIDA	9
	REF	REFLEXIÓN	45

Matriz 17. Matriz de metacategoría de estrategias que utiliza el asesor en el conocimiento en la acción del asesor A

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIA
INFLUENCIAS (6)	CTX	CONTEXTO	1
	PAD	PRESIÓN ADMINISTRATIVA	5
	HOR	HORARIO	-
	CGP	CARACTERÍSTICAS DE LOS PROFESORES	-

Matriz 18. Matriz de metacategoría de influencias en el conocimiento en la acción del asesor A

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIA
LIDERAZGO (115)	LDE	LIDERAZGO EDUCATIVO	11
	LDH	LIDERAZGO HUMANO	30
	LDS	LIDERAZGO SIMBÓLICO	7
	LDT	LIDERAZGO TÉCNICO	67

Matriz 19. Matriz de metacategoría de liderazgo en el conocimiento en la acción del asesor A

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIA
PERCEPCIÓN DE SU FUNCIÓN (64)	AUT	AUTONOMÍA	30
	AYP	AYUDA	3
	EXP	EXPERTO	1
	PIN	PARTICIPANTE INFORMADO	30

Matriz 20. Matriz de metacategoría de percepción de su función en el conocimiento en la acción del asesor A

4.3.1. METACATEGORÍA DE ACCIONES DEL ASESOR.

Cuando observamos y analizamos la actuación de este asesor encontramos que desarrolla las siguientes acciones: **CONSULTA (CON)**, **DINAMIZAR GRUPOS DE TRABAJO (DGT)**, **DISEMINACIÓN DEL CONOCIMIENTO (DIS)**, **GESTIÓN ADMINISTRATIVA (GAD)** y como **PROVEEDOR DE MATERIAL (PRO)**.

Con respecto a las consultas, el asesor actúa como informador sobre la actividad que se va a desarrollar, el proceso administrativo que se va a seguir, así como la solicitud de ayuda para la identificación y definición de problemas, tal y como ocurre en el ANEXO I, OBSERV. REGRU. A. 1:

“Hay un profesor que levanta la mano y el asesor señalando le da la palabra. (LDT) (Su intervención se refiere a que antes de escucharle no sabía muy bien a lo que venía, demandando que se le expliquen exactamente los pasos o el esquema del modelo que han de llevar a cabo, también se interesa por la temporalización de la actividad, las horas que le van a dedicar y cuándo van a hacerlo. Se escuchan murmullos de aprobación a las palabras de su compañero por parte de la mayoría de los profesores, por lo que suponemos que tampoco tenían muy claro a lo que venían y no saben exactamente lo que van a hacer. (CON) (El asesor escucha atentamente y busca en sus papeles para dar alguna respuesta a estas cuestiones.”(ARA)

o en el caso del ANEXO I, OBSERV. REGRU. A. 3:

“Las preguntas de los profesores se orientan hacia la idoneidad del problema establecido, la denominación de un problema determinado, el número de problemas que pueden establecer, piden colaboración del asesor para que les

ayude para llegar a acuerdos y en alguna ocasión para cuestiones administrativas como listas, fechas, horario, algún documento legal etc.”(CON)

Por lo que en su labor de consultor se centra en problemas concretos y en el ámbito institucional siendo multifuncional, todo aquello que es un problema para el profesor le es consultado al asesor, a lo que responde en ocasiones con unas soluciones ya conformadas por la propia administración o por él mismo tratando de ayudarle a percibir, comprender y actuar sobre el problema y ofreciendo recomendaciones.

Cuando interviene como **DINAMIZADOR DE LOS GRUPOS**, nos encontramos con dos formas de disposición del profesorado en el material analizado: individualmente en fila o en forma de “U”, si bien esto se deja al libre albedrío de los profesores. Por lo que respecta a la **DISEMINACIÓN DEL CONOCIMIENTO**, una de las principales actividades es la impartición y organización de cursos sobre el diseño y el desarrollo del currículum, pero al hacerse en contextos formales como son las situaciones formativas convocadas y supervisadas por los propios asesores en nombre de la Administración educativa han de desarrollar tareas que suponen la **GESTIÓN ADMINISTRATIVA** de las actividades de formación, consistentes en controlar el horario, la duración, inscripción, la asistencia y revisión de documentos y listados de participantes, por lo que en esta faceta actúa como un representante de la administración y no es visto como un igual, es alguien que controla la eficacia y el aprovechamiento de la actividad y del profesorado, además de servirles de enlace con la administración para su formación. Como podemos apreciar en el ANEXO I, OBSERV. REGRU. A., 2, 3, 4:

“Una profesora reclama su atención por cuestiones de inscripción. Se acaba la sesión que ha durado un total de una hora y cinco minutos, después de que los profesores firmen el correspondiente parte de asistencia.” (GAD) (PG. 80), “Cuando no es solicitado por ningún profesor, el asesor revisa los listados y los documentos administrativos.” (GAD) (PG. 81), “Termina la sesión con murmullos y comentarios sobre lo dicho en la misma y tras pasar la correspondiente lista de asistencia para que firmen.” (GAD) .

Junto a ello, como **PROVEEDOR DE MATERIAL**, tanto durante los cursos como cuando atiende los grupos de trabajo, el asesor lleva un material preparado por él o recopilado a partir de diversas consultas para pasarlo al profesorado, es una forma más de transferir el conocimiento y hacer de mediador y facilitador entre el conocimiento y el profesor en función del tema o situación concreta que se pretende trabajar, presentando a través de él los contenidos sobre los que se desarrollan las actividades. Así, lo vemos cuando el observador nos dice en el ANEXO I, OBSERV. REGRU. A. 1:

“El asesor comenta mirando sus documentos y muestra un esquema diciendo que iba a fotocopiarlo para dárselo como primer paso.” (PRO) o cuando les asegura el propio asesor a los profesores en la REGRU. A. 1, lo siguiente: “yo para la primera parte tenía preparado esto para fotocopiarlo y en un momento se hacía, una vez que tengáis el modelo se acaba la primera parte.” (PRO)

4.3.2. METACATEGORÍA DE ACTITUDES EN LA INTERACCIÓN.

Durante el proceso asesor se desarrollan una serie de relaciones entre los participantes que lo determinan. Entre el material analizado del asesor "A", hemos distinguido las siguientes categorías: Existe una reacción de los profesores ante la participación del asesor a la que nos hemos referido como **ACTITUD DEL GRUPO (AGA)**, la cual se revela generalmente como facilitadora de la actuación de este asesor, pues posibilita un ambiente relajado y propicio para su trabajo y el de los profesores. Podemos considerar que este asesor, en los diferentes grupos, se encuentra con un ambiente acogedor y de plena confianza, incluso amigable, permitiendo un lenguaje, en ocasiones, muy coloquial entre los participantes, como muestra por ejemplo lo que el observador nos dice en el ANEXO I, OBSERV. REGRU. A. 2:

"El ambiente es distendido por lo que el asesor utiliza expresiones muy coloquiales para reconducir el debate y centrar la discusión con un "¡por la madre que os parió ya!", lo hace con una sonrisa y llevándose la mano a la cabeza, hay algunas risas." (AGA)

o como lo percibe el observador en la OBSERV. REGRU. A. 6:

"El asesor se encuentra especialmente satisfecho con este grupo, se respira un ambiente de relajación. Hay gran jovialidad en las relaciones entre asesor y profesores." (AGA).

El asesor parece entender que es importante no desarrollar un tipo de asesoramiento "lineal" y "directivo", sino que es consciente del papel que ha de desempeñar él y los profesores en una relación educativa y formativa haciendo explícita las coordenadas sociales que se dan en los grupos que atiende, sabiendo que la diseminación del conocimiento no es independiente de la estructura social y relacional que se establece en el grupo, el cual ha de ser propiciador de la misma por parte del asesor quien ha de cuidarlo y estimular su conformación, a lo que le ayuda amistades anteriores con algunos miembros y el identificarse con sus inquietudes, pensamientos y sentimientos con respecto a la actividad que desarrollan, como es el caso en que se pregunta:

"¿Por qué no puede ser ese modelo?, porque de ese ya estáis hartos, todos tenéis en vuestras espaldas montones de horas de cursos, de carreras porque he de ir al CEP que tengo un curso en el que me van a dar tales cosas, precisamente es lo contrario," (AGA). (ANEXO I, REGRU. A. 1)

Esta forma de actuar va acompañada de una **ACTITUD RECEPTIVA** por parte de este asesor a las sugerencias y aportaciones que realizan los profesores, lo que contribuye a que se vean como participantes directos en el proceso formativo y ayudando a establecer una relación más igualitaria entre asesor y profesor, lo que facilita a su vez la dinámica de intervenciones espontáneas de los profesores y el diálogo entre los participantes, de manera que este asesor trabaje "con" los profesores más que "sobre" ellos, no prescribiendo, pero tampoco observando lo que pasa de manera impasible combinando lo técnico y lo social para conseguir su objetivo formativo. Por ello, escucha,

responde a cuestiones planteadas, y ofrece la negociación, apoya explícitamente las propuestas de los profesores, como podemos apreciar en los siguientes textos:

“Junto a esto, hace una propuesta de negociación que inicia la deliberación y el proceso de reflexión sobre el mismo, además de llevar la iniciativa en el proceso de negociación. (REF). (No obstante, un profesor interviene y señala que ya había comentado con los compañeros una propuesta distinta, el asesor la acepta de buen grado” (ARA). (ANEXO I, OSERV. REGRU. A. 2):

“A.- (Hay gente que dice que ya nos estamos complicando y esto ya no sirve, pues yo entiendo que sí sirve, (IPA) (que si tienen una propuesta buena que nos la hagan y ya está, para eso estamos, aceptar una propuesta que sea la mejor para todos.”(ARA) (ANEXO I, REGRU. A. 1; PG. 27);

(AS.- ¿Cogemos la lista y empezamos a categorizar según la lista?

P.- Pues yo creo que nos saldrá un churro.

AS.- ¿Sí?

P.- Sí, habrá que pensar antes categorías, subcategorías, a la vista de los problemas que hay ahí.

AS.- Eso es. Eso es lo que digo, a la vista de problemas concretos categorizamos.” (ARA) (ANEXO I, REGRU. A. 5)

El asesor es consciente de lo que expone García (2007), quien considera que las organizaciones son complejas pues “subsiste un entramado de innumerables elementos interrelacionados a los que es necesario prestar atención para entender lo que está ocurriendo en un momento determinado en un grupo humano, dentro de una organización educativa; más aún,(...) suele ser necesario mantener una actitud abierta , alejada de certezas, que nos haga sensibles a otras cuestiones no suficientemente identificadas y que, en un contexto concreto, peden estar ejerciendo una importante incidencia. “

Su consciencia con respecto a su papel y misión en el grupo, la cual no la pierde en pos de la consecución del ambiente que hemos destacado, en ocasiones se somete a la crítica de los profesores sobre su actuación, mostrando que no es él el único que supervisa y evalúa las actividades formativas, sino que los profesores han de participar también en ello, lo que contribuye al desarrollo de una visión de igualdad ante el profesorado potenciando lo que hemos dado en llamar la **AUTOCRÍTICA** que haría el asesor de su intervención, tras una reflexión sobre su propia práctica. Como nos dice el observador en el ANEXO I, OBSERV. REGRU. A. 4.

“Antes de terminar la reunión, mientras firman el parte de asistencia, el asesor desea hacer una especie de evaluación de lo que han hecho, para lo cual pregunta sobre la sesión a los profesores.” (AUC) en un ejercicio de legitimación del profesorado como copartícipes de su propia formación y coherente con su planteamiento sobre la importancia de la implicación del profesorado en el proceso formativo.

4.3.3. METACATEGORÍA DE ARGUMENTACIÓN DEL ASESOR.

Durante su práctica el asesor ha utilizado las siguientes razones a la hora de presentar su mensaje para darle credibilidad: Se ha presentado como un **AGENTE NEUTRAL (AGN)**, también ha esgrimido razones de **POLÍTICA EDUCATIVA (ARP)** y en ocasiones ha recurrido a su **EXPERIENCIA COMO ASESOR (EAS)**, además de esgrimir su **PROPÓSITO (PRI)**.

Muestra interés por manifestarse **AGENTE NEUTRAL**, somos conscientes que la actuación del asesor está impregnada de determinados valores y perspectivas personales e ideas que suponen la no actuación aislada y neutral del asesor. No obstante, teniendo en cuenta que el asesor puede ser visto como representante “enchufado” de la Administración o su voz, en este caso, nos referimos a la postura de neutralidad que pretende mostrar al profesorado independientemente de las directrices que se tenga desde la Administración educativa, por lo que, en ocasiones, no justifica sus apreciaciones desde lo que establece ésta, sino que, por el contrario, él expone sus ideas siempre que puede o lo considera oportuno tanto en torno a la organización de la actividad formativa como sobre el desarrollo de la propia actividad, en este caso, en contraste con las opiniones del grupo, encontrándose, a veces, entre la Administración y éste, manteniéndose en medio de los dos.

Él trata de ser él mismo y exponer sus propias opiniones sobre todo lo que se trabaja en el grupo de profesores. Tal es el caso en la discusión que encontramos en el ANEXO I, REGRU. A. 1) donde los profesores no tienen claro el número de horas que han de dedicar a una actividad formativa determinada y el asesor interviene exponiendo lo que piensa sobre ello:

- “P.- Fue con la dirección con quien se acordó las 25 horas de promoción, incluyendo cursillos, grupos de trabajo, proyecto de formación en centros.
P.- Pero luego en la escuela de verano ya sabes, el año pasado diciendo tú, tú y tú a la escuela de verano.
P.- Yo si me interesa hacer un cursillo lo hago si no no,
P.- Tú vas a ese curso, ese día y a esa hora. Vamos a ver en qué quedamos.
P.- Si a mí me dice que tengo que hacer un curso lo mando a hacer monos y punto.
P.- Murmullos...
P.- Había gente que había hecho su curso de veinticinco horas y más de formación ese año, y lo mandaron.
P.- Yo creo que a lo que obligaron el año pasado no fue a profesores para que asistieran a cursos, sino que obligaron a ponentes.
P.- Por eso digo lo de las veinticinco horas, ¿es que es tan necesario hacer veinticinco horas en junio?.
P.- Yo no lo entiendo así.
P.- Yo lo digo por apretar el programa de los martes, porque si no. A.- Aquí lo necesario es el curso entero, y es para dos años, el que este año sean 25 horas yo nunca lo he entendido como que sea necesario “ (AGN)

Lo mismo ocurre cuando manifiesta su opinión sobre el propio contenido de la actividad razonando la aportación de uno de los miembros del grupo y justificando lo acertado de su intervención.

“ P.- No hay sentimiento de sacrificio ni autonomía para resolver problemas.
AS.- Yo creo que lo ha resuelto muy bien, porque la autonomía es una palabra que está ahí. La falta de autonomía es que no soy capaz de hacer por mí mismo lo que me piden que haga, y por otra parte la falta de sacrificio me impide hacerlo. Yo creo que ha resumido muy bien lo dicho. Repítela.” (AGN) ANEXO I, REGRU. A. 5).

Vemos que el asesor se presenta con una visión del problema sin abogar por una opción en particular, que no sea la que a través del debate y la discusión se logra, trata de ayudar a que los profesores trabajen según sus creencias sobre lo que es importante para ellos, dando la impresión de responder a conclusiones que se alcanzan por acuerdo entre todos y no desde un planteamiento ideológico determinado.

Las razones de **POLÍTICA EDUCATIVA**, son utilizadas en los casos en que considera que comete algún error o que puede ser de mal gusto para el profesorado pero ha de hacerlo así o decirlo así, aunque es consciente de que no es lo más apropiado y no está de acuerdo, pero ha de cumplir con ello. Como por ejemplo cuando ofrece disculpas al grupo de profesores por el uso de un término determinado que él considera que no es el apropiado:

“A.- En primer lugar pediros perdón porque en el documento del ordenador aparecéis como miembros, y es el ordenador, somos individuos, y podemos decir, pero bueno ¿yo qué soy?, ¿un miembro aquí?. El programa que nos viene de la Junta de Andalucía tiene ese término miembro, digo que quiero que sepáis que es lamentable pero sois miembros, pediros perdón pero los ordenadores son así de tontos, no se les puede decir otra cosa.” (ARP) (ANEXO I, REGRU. A. 3).

El asesor aprende durante la realización de su función y el conocimiento que acumula lo utiliza en determinadas ocasiones como argumentación justificativa de una actuación determinada, por lo que su **EXPERIENCIA COMO ASESOR** es utilizada explícitamente como en el momento de reconocer el trabajo de un grupo y estimularlo:

“Yo tengo experiencia de estar en muchos sitios y lo que yo veo aquí, hoy estoy con vosotros, mañana estoy en otro sitio y pasado en otro, y digo para que lo sepáis la alta categoría humana que tiene este grupo. “ (EAS) (ANEXO I, REGRU. A. 6)

o para justificar su punto de vista sobre la organización de una actividad formativa:

“A.- El calendario lo ponéis vosotros, aquí no viene nadie a imponeros nada, la capacidad de trabajar, (AUT) ved que el venir todas las semanas por lo que veo en el Centro de Profesores cuando la gente se pone así tan seguido generalmente no lo cumple, porque es latoso, (EAS) (ANEXO I, REGRU. A. 1).

EI PROPÓSITO esgrimido como justificante de lo que ha dicho y hecho ha sido su intención de que los profesores se apropien de lo que hacen y de lo que se dice en las actividades formativas, se interesen por lo que allí ocurre y lo consideren funcional y posible de llevar a cabo, pues todo lo hace para que se pueda poner en práctica en el aula y en definitiva contribuir para la mejora de la enseñanza y por tanto del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado mediante la resolución de problemas para lo que intenta capacitar al profesorado. Los propósitos que hacen posible esto se exponen por el propio asesor y el observador en los siguientes textos:

“...haciendo hincapié en que todo lo que piensen es importante y ha de someterse a reflexión, (LDH) (pues es imprescindible que se sientan identificados "con los problemas en esta primera aproximación". (PRI) (ANEXO I, OBSERV. REGRU. A. 1).

“Algunos profesores dicen que se están desviando del tema, hablan varios a la vez, el asesor pide silencio, pero se ve satisfecho por el debate, pues es lo que él pretendía desde el principio,” (PRI)

“...es decir, llegar a establecer una serie de problemáticas a partir de las cuales iniciar los procesos de formación en el centro e identificar el problema de "la carga de trabajo". (PRI) (ANEXO I, OBSERV. REGRU. A. 2).

“El asesor emite juicios y trata de que los profesores vean la utilidad de la tarea de definición de los problemas”. (PRI) /ANEXO I, OBSERV. REGRU. A. 5);

“P.- Y no hay que dar cuentas a nadie.

AS.- A nadie, de lo que se trata es que repercuta en la mejora de la práctica diaria del centro. “(PRI) (ANEXO I, REGRU. A. 2).

Todos estos propósitos se pueden sintetizar en uno y es la promoción y acompañamiento de procesos de cambio en las aulas y los centros mediante la ayuda en la reconstrucción de los problemas, interpretando alternativas y sugiriendo distintas posibilidades de intervención del profesor, compartiendo con él el proceso reflexivo sobre su práctica para encontrar alternativas a ella.

4.3.4. METACATEGORÍA DE CONOCIMIENTO.

Para llevar a cabo esto el asesor utiliza todo el conocimiento curricular que posee sobre **CONOCIMIENTO GENERAL DEL CURRÍCULUM (CCU), PROGRAMACIÓN (CPR), CONOCIMIENTO DE LA DIDÁCTICA DEL INGLÉS (CDI), y CONOCIMIENTO DE PROCESOS DE FORMACIÓN EN CENTROS (CFC)**. Con respecto al primero es el que le hace consciente de las situaciones didácticas que se presentan en la enseñanza en las aulas, donde la heterogeneidad y la situación internivelar en cuanto a conocimientos de los alumnos en las diferentes materias es algo común y con lo que hay que contar desde el principio en nuestras escuelas, constituyéndose, en ocasiones, tanto en preocupación como en excusa por parte del profesorado, por lo que el asesor trata de hacer ver que eso es algo consustancial a la enseñanza de la lengua

inglesa en nuestro sistema educativo. Como nos muestra en el ANEXO I, REGRU. A. 5:

P.- Lo que ocurre es que tienes un grupo y hay varios niveles.

AS.- Eso siempre, porque no hay clase que no ocurra eso.

P.- El problema es que no sabes cómo atender eso, porque yo tengo niveles muy dispares, muy dispares. Cómo llevarlos a todos a la vez.

AS.- Esto es la atención a la diversidad.”(CCU)

El segundo lo pone en marcha mediante la participación con el profesorado en el proceso de diseño de los documentos de planificación curricular que son demandados al centro por la Administración Educativa. Por lo que interviene en la elaboración de los diferentes elementos de una programación docente. Como nos comenta el observador en el ANEXO I, OBSERV. REGRU. A. 6:

“El asesor se interesa por el procedimiento seguido en la elaboración del PC, específicamente en la elaboración de los objetivos”, (CPR).

Pero el conocimiento que desde el punto de vista práctico destaca en este asesor es el que utiliza referente a los **PROCESOS DE FORMACIÓN EN CENTROS**, pues las observaciones realizadas han versado en su mayoría sobre el trabajo con varios grupos de profesores de un mismo centro que solicitaron su intervención.

El asesor resalta su preocupación y la importancia que le da a que los profesores definan sus problemas y sean ellos mismos los que a través de su implicación en el proceso de formación en centros propongan y encuentren soluciones a aquello que les ha hecho plantearse la necesidad de esta actividad, por ello, el observador destaca que:

“El primero en intervenir es el asesor, el cual comienza explicando el sentido del proyecto, (LDT) incidiendo en la importancia de la identificación de los profesores con el mismo y la necesidad de su participación y toma de decisiones en el desarrollo del mismo, (CFC) tanto en torno a la problemática como sobre los tiempos y soluciones a través de un proceso de deliberación.” (CFC), (ANEXO I, OBSERV. REGRU. A. 1)

Este es uno de los requisitos sin el cual es imposible que cualquier intervención de formación en centros pueda tener un mínimo de oportunidad de desarrollarse y mucho menos de institucionalizarse, de lo cual es consciente el asesor, por lo que como dice el observador, el asesor:

“Una y otra vez intenta hacerles ver como protagonistas verdaderos de lo que allí está ocurriendo y los profesores lo están interpretando así ya que su participación es importante” (CFC) (ANEXO I, OBSERV. REGRU. A. 2).

Trata de hacerles ver lo necesario que es el que los profesores se apropien de los proyectos de cambio como condición ineludible para que puedan tener lugar en la práctica, la definición de ellos como sujetos activos de la innovación en lugar de meros receptores y ejecutores de una propuesta externa, al igual que les destaca su reconocimiento de su autonomía y capacidad para definir y desarrollar aquellos cambios que pueden dimanar de la reflexión y crítica institucional sobre lo que está sucediendo en su centro y lo que debería de ocurrir para mejorar la calidad de la educación que trata de ofrecer al alumnado y a la comunidad. Con este planteamiento el asesor describe el modelo que van a seguir de la siguiente forma:

“AS.- Entonces en el proceso habrían cuatro pasos, uno primero que sería la identificación y análisis de las necesidades que tenemos, dentro de esto lo que habría que hacer es un listado con las necesidades y problemática que tenemos y con la que nos enfrentamos diariamente ya sea pedagógica... en fin, revisión un poco de lo que hacemos en el centro. Una vez que tengamos eso, dentro de esta fase de identificación sería hacer unas categorías y meter todos esos problemas en categorías y después ver cuáles son las más prioritarias de todas las que hay, o sea la primera fase identificación y análisis de problemas tendría tres partes: la identificación, la categorización y la priorización. Una vez que está esto hecho, se planificaría la acción a realizar, (CFC) (vamos a suponer que el problema que ha salido es de tipo disciplinario, entonces en primer lugar sería planificar cómo lo vamos a solucionar y en primer lugar habría que clarificar el problema, ver de lo que estamos hablando todos, si es el mismo problema para todos con el mismo significado, y luego (tratar de buscar soluciones que se haría de la misma manera que en lo anterior, o sea en grupos se van buscando posibles soluciones, (DGR) se estudia en manos de quién está la solución, de qué depende esa solución y lo que necesitamos para solucionar el problema, (EJE) (una vez que esté hecha esa planificación, entraríamos en llevarla a la acción, (CFC) (o sea, si hemos acordado que vamos a cerrar la puerta a tal hora, es un ejemplo entonces esto se pone en práctica (EJE) y (entonces lo que se hace es que cada uno va describiendo a los demás cómo le ha ido la puesta en práctica de esa solución, y una vez que todo el mundo vayamos viendo cómo la ponemos en práctica, o sea, se analiza un poco cómo va esa solución, se elabora algo más teórico diciendo bueno pues esto va bien o va mal, si va bien se mantiene, si va mal hay que volver a revisar y establecer una nueva solución y se evalúa todo el proceso de lo que se ha hecho, que ha ido bien se mantiene que no se vuelve a analizar el proceso, entonces estos son brevemente los cuatro pasos que tendría el modelo. (CFC) “(ANEXO I, REGRU. A. 1).

El asesor de esta forma, reconoce que el cambio y la mejora escolar pasa fundamentalmente por la reconstrucción de la cultura, los procesos y el funcionamiento interno de los centros, y que es necesario, para ello, poner un énfasis especial en la estimulación de la colaboración entre los profesores, por ello promueve la autorrevisión y mejora de la práctica organizativa y pedagógica en un clima de cultura de colegialidad y participación para que sean ellos los que definan y establezcan sus propias opciones de cambio y mejora educativa, así como para reconstruir y adaptar contextualmente aquellas propuestas que provengan desde fuera.

Todas las estrategias de formación del profesorado que se ponen de manifiesto por este asesor se realizan en el contexto de formación en centros, por lo que todas las hemos considerado bajo esta categoría.

4.3.5. METACATEGORÍA DE ESTRATEGIAS QUE UTILIZA EL ASESOR.

El asesor utiliza una diversidad de estrategias durante su trabajo con los profesores de acuerdo con el momento en que se encuentra en su relación con el grupo y de la fase de desarrollo del trabajo de cada momento, pues tiene en cuenta el carácter diferencial de los grupos y de los centros según su capacidad interna de cambio. En el análisis de las intervenciones del asesor hemos encontrado las siguientes estrategias desde su conocimiento en la acción: **CONSTRUYE INTERPRETACIONES (CIP), COLEGIALIDAD (COL), el asesor EJEMPLIFICA (EJE), DELIBERACIÓN (DEL), DINÁMICA DE GRUPO (DGR), EXHORTACIÓN (EXH), INCITA A LA PARTICIPACIÓN (IPA), RESPONSABILIDAD COMPARTIDA (RCI), REFLEXIÓN (REF).**

El asesor escucha al profesor, le estimula para que hable acerca de lo que le preocupa y en lo que basa sus afirmaciones, refleja las perspectivas desde las que el profesor enfoca los problemas y situaciones lo cual intenta clarificar, verificar o corregir mediante la **INTERPRETACIÓN** de lo que hacen y dicen en los contextos formativos, facilitándoles el llegar a conclusiones y definir los problemas, lo que le permite el convertir el conocimiento de los profesores y el suyo propio en conocimiento proposicional, apto para ser comprendido en el marco de la finalidad que se pretende. Podemos citar como ejemplo de lo que decimos algunos textos referidos al proceso de categorización de los problemas que encuentran los profesores en su centro:

“P.- Entre ellos en paréntesis, la delimitación de funciones de unos y otros, o el mismo funcionamiento de los departamento, cada uno funciona a su manera.

A.- (Ya nos referimos no a los principios educativos sino al funcionamiento, ¿quieres tú decir eso?, es que antes hemos dicho que faltaba conocimiento de los principios educativos, ahora ellos dicen que es referido a funcionamiento. (CIP) “(ANEXO I, REGRU. A. 3)

“P.- La información que se pasa más organizada y con más claridad.

AS.- (Escribir en pizarra) sería información poco clara a tutores que da lugar a diversas interpretaciones. (CIP)” (ANEXO I, REGRU. A. 5).

Esta interpretación se produce dentro de un ambiente colaborativo en el que la **COLEGIALIDAD** forma parte del proceso asesor, pues la actuación del asesor “A”, se configura como un proceso de colaboración con el profesorado con la finalidad de capacitarlos para la resolución de sus problemas de manera que les ayude a intercambiar sus experiencias y conocimientos para que crezcan profesionalmente. Convierte con su actuación al asesoramiento en una práctica de trabajo con colegas, pone en práctica la simetría en las relaciones con una predisposición a la construcción de una comprensión compartida a partir de las interpretaciones de todos los participantes y el uso de la negociación junto con la

participación espontánea de los profesores. El observador destaca esta actuación en el ANEXO I, OBSERV. REGRU. A. 2:

“...con el objetivo de establecer el calendario de sesiones para trabajar, no se pretende que sea muy larga, ya que como señala el asesor esta es una primera sesión de contacto para negociar con los profesores el horario y las sesiones que van a tener para trabajar en torno a la formación en centros y algunos temas de formación.” (COL)

y lo plantea desde una participación democrática:

“A.- Por lo menos el máximo hay que ponerlo para que cuadre. Entonces se votan dos propuestas, una de los martes alternos, de dos horas o dos horas y media. (COL)” (ANEXO I, REGRU. A. 2).

Esto también se aprecia por las propias respuestas que el asesor da a los profesores como en el caso del ANEXO I, REGRU. A. 4; ante el debate suscitado en el desarrollo de la categorización entre los profesores:

“P.- Yo veo que una buena organización facilitaría un mejor clima.

P.- Yo creo que un buen clima ayuda a que la organización sea buena o mala sea más efectiva.

P.- Yo creo que es antes la organización que el clima.

AS.- (Esto es lo que tenemos que hacer debatir hasta llegar a acuerdos sobre estas cosas.”(COLE)

Para facilitar una mejor comprensión de sus afirmaciones y facilitar la conversión del conocimiento tácito y técnico en un conocimiento más asequible al profesorado, en ocasiones, **EJEMPLIFICA** lo que dice bien haciendo mención ha situaciones anteriores semejantes como en el caso de la organización del horario de la actividad formativa que se produce en la reunión de grupo número dos y que se nos describe por el observador en el ANEXO I, OBSERV. REGRU. A. 2:

“...por lo que pone como ejemplo de distribución de horario en los cursos del CEP ante lo cual vuelven a surgir los murmullos y comentarios sobre la duración de las sesiones. (EJE) “

o bien recurre a las propias manifestaciones de los profesores como también nos comenta el observador en el ANEXO I, OBSERV. REGRU. A. 4:

“Cuando explica utiliza como ejemplo las cuestiones planteadas por los profesores y expone su opinión sobre las diferentes cuestiones ayudando a organizar y centrar el debate y la toma de decisiones. (EJE)”.

En otras ocasiones utiliza problemas concretos formulando hipótesis para explicar un procedimiento determinado, en este caso el proceso de análisis de necesidades del centro:

“vamos a suponer que el problema que ha salido es de tipo disciplinario, entonces en primer lugar sería planificar cómo lo vamos a solucionar y en primer

lugar habría que clarificar el problema, ver de lo que estamos hablando todos, si es el mismo problema para todos con el mismo significado, y luego (tratar de buscar soluciones que se haría de la misma manera que en lo anterior, o sea en grupos se van buscando posibles soluciones, (DGR) se estudia en manos de quién está la solución, de qué depende esa solución y lo que necesitamos para solucionar el problema, (EJE)” (ANEXO I, REGRU. A. 1).

Para una mejor comprensión del modo en que los profesores entienden e interpretan las situaciones y problemas, y con el objeto de acceder a sus puntos de vista el asesor “A” utiliza la **DELIBERACIÓN** como procedimiento que le permite una comunicación cercana entre las partes y un aprendizaje significativo de todo aquello que pueda serles útil para su práctica y la resolución de problemas, para ello facilita que se expresen por sí mismos fomentando un clima interactivo útil para ello, pues de esta manera su intervención puede ser más eficaz, ya que permite a los profesores definir cuestiones y problemas específicos que son comunes a los presentes. Durante la deliberación el asesor percibe la interacción que se lleva a cabo y les proporciona información con la idea de enriquecer el proceso de toma de decisiones y a su vez considerar las consecuencias de las mismas.

Con la deliberación el asesor está proporcionando a los profesores la posibilidad de que expongan sus reflexiones a los demás y se discuta sobre ellas, con lo que se facilita el análisis de las experiencias individuales y su comprensión. Este diálogo es mutuamente aceptado por el grupo de profesores a los que les permite el llegar a conclusiones de forma ordenada y sistemática. Si bien todas las reuniones de grupo tienen ejemplos de estos debates, en el ANEXO I, OBSERV. REGRU. A. 5, El observador, describe un proceso del debate, que puede ser ilustrativo, cuando están definiéndose las categorías de necesidades por un grupo de profesores:

“La intervención del profesor hace que intervenga otro que pretende exponer las razones por las que se produce esta problemática a lo que el asesor responde, interrumpiendo al profesor en su discurso, que no es tan importante la causa de que ocurra, sino que lo importante es el dilucidar la necesidad, no obstante, le pide que exponga su argumento y escribe en la pizarra sintetizando lo expuesto. (DEL)”

El trabajo con el grupo de profesores lo lleva a cabo el asesor utilizando la **DINÁMICA DE GRUPO** a través de la organización del profesorado y la tarea de distinta forma a medida que se desarrolla su intervención y progresa la sesión. Utiliza tanto el trabajo individual, como el de pequeño grupo o el gran grupo, lo que facilita la interacción entre los profesores y asegura la participación de todos ellos en el proceso, contribuyendo a facilitar una mejor comunicación entre los participantes, además de que provoca una mayor implicación en la sesión y en el objeto de la misma. Como nos describe el observador en el ANEXO I, OBSERV. REGRU. A. 5:

“...el asesor quiere dar el siguiente paso consistente en la categorización y agrupamiento de los problemas, para lo que establece una nueva organización de los profesores, si antes estaban en grupos de tres, ahora lo hacen en grupos de

seis, se mezclan los de diferentes centros. Si en las primeras sesiones se agrupaban por centros, ahora se agrupan de forma flexible, pues hay profesores que se conocen de otras actividades o se han caído bien a lo largo de las diferentes sesiones. (DGR)”

Pero, en otras ocasiones, el asesor “A” pone en práctica la exposición magistral tradicional, lo que hemos llamado **EXHORTACIÓN** porque, al mismo tiempo que les informa o expone una idea, les incita y anima a participar dándoles razones, además por el tono utilizado parece más un interés por insuflar ánimo ante la nueva tarea que una exposición propiamente dicha. En este caso lo hace para dar una información colectiva sobre el proyecto de formación en centros y advertir de las dificultades y beneficios del mismo, así como del proceso a seguir, durante la misma se asegura mediante preguntas que los profesores están comprendiendo el significado de lo que van a hacer, lo que apreciamos en las siguientes palabras del asesor:

“...bien entonces el modelo en primer lugar. ¿Queda claro en lo que os habéis metido o no?. ¿Sabéis en qué consiste un programa de formación en centros, distinto de un curso en el CEP?, en el que alguien, algún ponente de la Universidad viene y explica, vosotros tomáis nota, os lleváis un montón de hojas a vuestra casa, las guardáis o las tiráis, ese es el modelo de curso, pero esto es otro modelo distinto, se parte de la realidad del centro, y no hay nadie de fuera a aportar nada de lo que vosotros no seáis protagonistas, entonces al revés que en el otro modelo en el que el protagonista es el ponente, qué don de palabra, qué claridad de ideas... y al final se pasa una hojilla y se valora al ponente o a los ponentes, este curso ha sido... , el ponente ha dado unos materiales, se valora la calidad del material aportado.. este no es ese modelo”. (EXH) (ANEXO I, REGRU. A. 1).

Como he mencionado anteriormente, el asesor “A” está permanentemente **INCITANDO A LA PARTICIPACIÓN**, es consciente de que es la única manera de que el profesorado sienta suyo el problema que van a trabajar y lleguen a conclusiones valiosas. Para este asesor es fundamental la intervención del profesor, por lo que trata de que participe bien creando un clima propicio para ello, o bien llamando explícitamente a ello a los profesores, como muestra este diálogo:

“AS.- Seguimos que este compañero quiere hablar.(IPA)
P.- Falta de capacidad para adquirir materiales. Para comprar algo es muy complicado. (escribir en la pizarra)
(P.- Otro problema relacionado con el anterior. Sensación de reino de taifas.
(murmullos)
AS.- Que se explique, que se explique, venga.(IPA)
P.- Hay personas o departamentos que entienden que lo que hay en el centro es suyo o para su servicio.
(murmullos)
AS.- Seguimos, seguimos.
P.- Falta de participación del personal de administración y servicios en la acción educativa. (escribir en la pizarra).
AS.- Venga más. (IPA)” (ANEXO I, REGRU. A. 5).

Con esta idea ha utilizado también la dinámica de grupo que hemos comentado ya. Considera que de este modo se contribuye a una mejor comprensión de lo que se trata en el grupo, como dice el propio asesor

“A.- Es interesante que cada uno pregunte para aclarar, el cuestionamiento al compañero es interesante y se quedan las cosas mejor.” (IPA) (ANEXO I, REGRU. A. 3)

El asesor convierte así la participación en un aspecto esencial de la colaboración que preside su función, pues ayuda y facilita la implicación y el compromiso del profesorado con la tarea del grupo lo que contribuirá a incrementar la posibilidad de toma de decisiones conjunta entre el asesor y los profesores, así como entre ellos mismos.

Y para ello es también necesario otra estrategia que utiliza este asesor y que hemos denominado **RESPONSABILIDAD COMPARTIDA**, mediante la cual se lleva a cabo entre el asesor y el profesorado una construcción compartida de la realidad, una búsqueda compartida de las soluciones a los problemas tras una definición conjunta de los mismos, superando las percepciones individuales de los participantes y convertirlas en visiones comunes. Esto se ve favorecido desde una perspectiva de la colaboración, la continuidad y la corresponsabilidad en el esfuerzo por mejorar la enseñanza, estableciendo la reciprocidad en la comunicación de conocimientos y experiencias, de manera que ambos aprenden el asesor y el profesor. Tal es el caso en que el asesor asume las preocupaciones del profesorado como se nos dice en el siguiente texto:

“ El asesor trata de controlar la situación retomando el tema y haciéndose partícipe de la inquietud del profesorado sobre el mismo, por lo que pone esta situación como ejemplo de lo que tratan de conseguir en el grupo en un proceso de deliberación,” (RCI) (ANEXO I, OBSERV. REGRU. A. 2).

La **REFLEXIÓN**, es una de las estrategias más utilizadas por este asesor, advirtiendo a los profesores que es una de las fases del modelo que le propone de formación en centros, y lo hace a través de preguntas sobre las distintas categorías de necesidades de formación que están emergiendo planteándoles interrogantes sobre sus propias afirmaciones. El observador lo describe así:

“También utiliza con asiduidad la interrogación, es decir, la formulación de preguntas de reflexión que permiten profundizar y que los propios profesores se replanteen los temas desde otra perspectiva o lleguen a conclusiones acordadas antes. Esto se aprecia cuando tratan de establecer como prioritario el clima, la organización o la comunicación en el centro, donde los profesores tratan de establecer relaciones de "causa y efecto" de acuerdo con la interpretación que de la participación del profesorado hace el asesor, El asesor estimula y organiza a través de estos interrogantes tanto de reflexión como también de consulta sobre el procedimiento a seguir haciendo sugerencias y sometiéndolas a la aprobación del profesorado.” (REF) (ANEXO I, OBSERV. REGRU. A. 4)

Con esta forma de proceder, el asesor les ayuda a realizar un análisis crítico, a través del que los profesores desarrollan destrezas de razonamiento

lógico, juicios reflexivos y actitudes que son condiciones necesarias para convertirse en profesionales reflexivos cuando intenten juzgar la racionalidad y justificación de sus percepciones, ideas y acciones, para llegar a nuevas comprensiones y apreciaciones de los fenómenos, desarrollando la capacidad de revisar y dar sentido a la propia actividad docente. Un ejemplo ilustrativo de esto es el razonamiento que hace el asesor a los profesores para definir una categoría determinada:

“AS.- Vamos a ver lo que califica al clima y lo distingue de organización y se considera que le da la categoría de clima ¿no? Sería eso. Hemos concluido que el clima es una consecuencia de la organización antes.(CIP) ¿De ahí podemos concluir que si el clima es una consecuencia de la organización, la organización es el tema nuestro a tratar?.(REF)” (ANEXO I, REGRU. A. 4).

Otro ejemplo puede ser este diálogo entre el asesor y el profesorado, donde vemos una reflexión que permite al profesorado reconstruir sus percepciones y experiencias:

:

“P.- El problema de aprendizaje es una consecuencia, no un problema.

AS.- Una consecuencia, no un problema ¿no?. Es verdad. (ARA) (Otro. ansiedad del profesorado.

P.- Clima.

P.- Organización también.

AS.- También en la Organización ¿Por qué?.

P.- Porque yo creo que en el fondo está la organización que te manda el ministerio, que te dice esto va por aquí y te crea ansiedad. (REF)” (ANEXO I, REGRU. A. 6)

4.3.6. METACATEGORÍA DE INFLUENCIAS.

La influencia que ejerce el **CONTEXTO (CTX)** de manera constante en el trabajo del asesor se pone de manifiesto en los cambios de intervención que éste hace en las diferentes reuniones que mantiene con el grupo de profesores y que al mismo tiempo supone la clasificación dentro de otras categorías como puede ser la del liderazgo técnico o educativo, por ejemplo, pues como comenta el observador:

“Hay veces en que el asesor interviene tratando de adivinar lo que quieren decir los profesores por los gestos que hacen, mientras escuchan, (CIP) (pues mientras que alguien interviene no se limita a mirar sólo al que habla, sino que mantiene una actitud de observación de todos los profesores como si estuviese al mismo tiempo evaluando el contexto o ambiente por el que se desarrolla la sesión. (LDE) (Por ello pide a otro grupo que intervenga tratando de adivinar que tienen otros planteamientos. “(CIP) (ANEXO I, OBSERV. REGRU. A. 5)

Aunque hayamos catalogado sólo un texto como tal, que es en el que el asesor hace explícito el contexto en el que se encuentra, como vemos la influencia de éste se da de manera, podemos decir, sin miedo a equivocarnos, permanente en todo el proceso de asesoramiento, por lo que intenta

contextualizar sus intervenciones o cambio de las mismas, puesto que estamos en situaciones de debate en el que se suscitan ideas a favor y en contra, por lo que su labor se concreta en intercambios con los profesores en las que los puntos de vista, las razones y los que las llevan junto a los modos de exponerlas cambian durante las sesiones. El asesor en ocasiones anima, concreta, cede o no la palabra, trata de tranquilizar los ánimos, cambio de estrategia, mantiene silencio, interviene de una manera más o menos protagonista etc. dependiendo de cómo considera que se desarrolla la sesión y el comportamiento general del profesorado individualmente y del grupo en general. Por ejemplo como expone el observador en el ANEXO I, OBSERV. REGRU. A. 5:

"...además el asesor como percibe que los profesores se siente a gusto con el tema y que aumenta el número de participantes en las intervenciones, anima a continuar la discusión insistiendo" (IPA),

y sin embargo al cambiar el contexto del debate interviene de esta otra manera que describe el observador en esa misma página:

"El problema conduce a que surjan otros y llega un momento en que hay ruido en el aula, (DEL) (por lo que el asesor ha de mantener, por decirlo de algún modo, la disciplina en los turnos de intervención y a través de preguntas logra centrar otra vez la atención de los profesores." (LDT)

Esto da muestra de la complejidad de las relaciones, presiones y silencios que se escenifican en las sesiones de asesoramiento.

El asesor reconoce que un buen clima le facilita enormemente su labor y permite que el proceso de deliberación y sinceridad con el que se desarrollan las sesiones de este grupo sea efectivo, lo que es reconocido por él con estas palabras:

"AS.- Yo creo que como profesional de la enseñanza cuando llega uno a un grupo tan abierto como este, intentando ayudar a los demás que es lo que estáis haciendo unos con otros, me parece que es altamente enriquecedor, yo no sé lo que vosotros pensáis, pero a mi me llena de satisfacción el estar aquí con vosotros. Esto no se encuentra así a bote pronto." (CTX)" (ANEXO I, REGRU. A. 6).

Otra de las influencias que se pone de manifiesto durante el desarrollo de las funciones del asesor "A" es la de la **PRESIÓN ADMINISTRATIVA**, por la que corre el riesgo de poner la función asesora al servicio de los intereses que el control administrativo determina, volviéndose el asesoramiento en un mero formalismo y ritual retórico y sin contenido más que lo determinado por la política oficial de formación del profesorado. Tal es lo que ocurre en la siguiente situación en la que se debate sobre la temporalización de una actividad formativa:

" P.- Es que yo pienso que nos estamos enrollando demasiado ¿hay que echar 25 horas por narices antes de que acabe junio?, o ¿son 100 horas entre los dos años? porque la historia puede estar en repartir un poco y cargar un poco más el

año que viene. ¿Se queda claro que si hacemos estas 25 horas no tenemos que venir en al curso del verano?

A.- Cómo que si queda claro, yo creo que está tan claro como que si tú lo defiendes porque estas son veinticinco horas de formación pues está defendido, pero si tú no lo consideras un curso de formación, pues te van a decir tienes que hacer un curso de formación y te van a decir vale”. (PAD) (ANEXO I, REGRU. A. 1)

y en la misma reunión:

“Entonces si hacemos algo en septiembre y luego viene la Dirección General, como tu dices, y nos dice que las horas de septiembre no son horas especiales, sino horas de trabajo, o estas no se cuentan de las cien, no creo que nadie lo diga, pero lo pueden decir.” (PAD).

Pero el asesor no quiere perder la credibilidad del profesorado y su compromiso con la autonomía del grupo y el protagonismo con el profesor por lo que les dice que:

“Los que vengan de la Administración, nadie de la administración se va a presentar aquí dando algo que no ha dado antes nadie. Cuando un centro tiene unas raíces muy profundas que venga el que sea que explota, vamos, esa es mi opinión. ¿Que viene la inspección?, que venga, si está uno seguro de lo que está haciendo no pasa nada.” (PAD), (ANEXO I, REGRU. A. 6).

El asesor con esta afirmación quiere dar a conocer la incidencia que tiene la Administración educativa por encima del contexto que crean el asesor y el asesorado. No obstante, hemos de entender además que el proceso de asesoramiento no está sólo en manos de quien asesora y el que es asesorado, sino también en instancias que no están directamente implicados en este proceso por medio de las reglas de juego que establecen, aunque el asesor se muestra poco preocupado por ello.

4.3.7. METACATEGORÍA DE LIDERAZGO.

Pero el desarrollo descrito hasta ahora de sus intervenciones lleva consigo una forma de actuar en la que desempeña el papel de líder que se caracteriza de manera diferente según las relaciones de jerarquía, roles y expectativas de rol que se desarrollan, y que hemos clasificado como: **LIDERAZGO EDUCATIVO (LDE)**, **LIDERAZGO HUMANO (LDH)**, **LIDERAZGO SIMBÓLICO (LDS)**, **LIDERAZGO TÉCNICO (LDT)**. Si bien reconocemos que es difícil generalizar los roles porque a lo largo del proceso de asesoramiento con un grupo van evolucionando en sus percepciones, en sus necesidades y con ello también el rol de líder del asesor, puesto que es interdependiente de los demás elementos de la organización.

EI LIDERAZGO EDUCATIVO lo lleva a cabo realizando mediante la supervisión de la tarea que realiza el profesor y les aclara las dificultades que pueden tener, así

“La labor del asesor, mientras que los profesores trabajan en sus listas - durante unos treinta minutos - es el ir pasando los distintos grupos y solventar algunas dudas o comentarios sobre el curso. (LDE) (ANEXO I, OBSERV. REGRU. A. 3),

en este caso ejerce este tipo de liderazgo de forma directiva, aunque también hay intervenciones que suponen o bien propuestas para que entre todos decidan lo que hacer o los incita a que participen y expongan sus ideas, como describe el observador:

“El asesor insiste una y otra vez en la necesidad de intervención sin miedos, con sinceridad, lo cual parece que va haciendo efecto, puesto que los profesores intervienen cada vez más a lo largo de la reunión. (LDE)” (ANEXO I, OBSERV. REGRU. A. 4)

Sirviendo de apoyo al profesorado ya que intenta con su participación la resolución conjunta de los problemas y compartir la responsabilidad de la toma de decisiones. Además como líder educativo trata de desarrollar la actividad mediante el consenso y la negociación, haciendo propuestas para la discusión entre todos ante una situación de estancamiento de la actividad:

“por lo que el asesor opta por proponer que se puede ir rectificando a medida que se progresa y los profesores lo ven bien, decidiendo ir problema a problema y categorizando introduciendo los cambios que se vayan considerando.” (LDE) (ANEXO I, OBSERV. REGRU. A. 5)

Del mismo modo, se siente sensible ante los problemas de los profesores y por su conocimiento de la tarea y el fin de la misma les conmina a seguir indagando:

“Creo que debemos de hablar porque yo no creo que ese sea el único.(REF) De momento el único problema del equipo que ha salido es que sin empezar a enunciar problemas ya ha salido uno, y es la carga de trabajo que tiene la gente aquí, (LDE) (ANEXO I, REGRU. A. 2).

Por tanto, se combina un liderazgo directivo con otro que implica colegialidad y dinamización de los profesores tratando de promover el liderazgo de estos en la tarea que se propone realizar.

EI LIDERAZGO HUMANO se refleja en la práctica cuando destaca el protagonismo del profesorado y les trata de infundir confianza en lo que van a hacer:

“aquí no aporta nada nuevo el modelo, el modelo no es relevante, sino vosotros, vuestro centro, lo que vosotros vais a hacer, (LDH)” (ANEXO I, REGRU. A. 1),

cuando trata de crear un clima positivo propicio para el desarrollo de la formación en centros lo que supone un ambiente que ayude al aprendizaje y el apoyo mutuo:

“AS.- Aceptamos esa misma visión, que él ve como simplista, pero que abre un camino, (ARA) (yo vengo aquí con gusto, no hay ningún elemento exterior que me cree un mal clima para esto, me puedo manifestar tal y como soy... (LDH)” (ANEXO I, REGRU. A. 4).

Este liderazgo se ejerce por el asesor cuando intenta crear las condiciones óptimas para una actuación eficiente.

EI LIDERAZGO SIMBÓLICO lo desempeña cuando define aquello que es lo principal y el objetivo que se persigue como ocurre en el ANEXO I, REGRU. A. 1:

“AS.- No, digo, digo que puedo ser muy exagerado, pero es nuestro centro como grupo humano y nosotros tenemos alumnos, estamos aquí porque tenemos alumnos, todo el tiempo se pasa en ver que el problema que erige como más importante es el problema, ahora mismo tenéis 35 problemas u ochenta después serán menos, el objetivo consiste en aclarar que hay un problema que nos afecta a todos que canalizaría las inquietudes de todo el mundo, sería aquello que nosotros podemos solucionar aquí,” (LDS)

El conocimiento que tiene sobre la tarea le permite clarificar aquello en lo que merece la pena detenerse a reflexionar o no, racionalizando la propia actividad formativa de manera que sea más eficaz:

“Yo lo que estoy haciendo es anticiparme a algunos problemas que van a salir, me refiero en general y muchos problemas nosotros solos no los podemos resolver, esos problemas se pueden denunciar, pero no son motivo de estudio aquí en este curso porque no los podríamos solucionar y esto hay que verlo, y plantear eso desde el principio, para que no andemos dando palos de ciego.”(LDS) (ANEXO I, REGRU. A. 1).

También se desarrolla un **LIDERAZGO TÉCNICO**, que contribuye a incrementar la efectividad y eficacia de la actuación del asesor incidiendo en los procesos de los que depende el logro de sus fines. Nos referimos a los momentos en que suministra información sobre la tarea al grupo, como cuando les define la actividad en una perspectiva de formación del profesorado determinada:

“AS.- Recordad que en el proyecto en el que os habéis metido es un proyecto que se llama de desarrollo colaborativo,” (LDT) (ANEXO I, REGRU. A. 1),

a la vez que establece la organización temporal de la actividad formativa:

“La idea es que es el planteamiento de un curso, que son cincuenta horas, que son dos años, que veinticinco ya las tendríamos y faltan otras veinticinco, vamos a echarlas, vamos a ver los martes, yo no creo que nos asuste venir los martes porque estamos acostumbrados a echar más horas que un tonto, así que si nos lo

planteamos fríamente el si queremos los martes, no son tantas horas, relajadamente, sin agobios, elegimos una hora que nos venga bien, no sé. "(LDT) (ANEXO I, REGRU. A. 1).

4.3.8. METACATEGORÍA DE PERCEPCIÓN DE LA FUNCIÓN.

A través de sus intervenciones y realizaciones el asesor deja translucir cual es la percepción de su rol, esta se ha sintetizado en cuatro categorías: **AUTONOMÍA (AUT), AYUDA (AYP), EXPERTO (EXP), PARTICIPANTE INFORMADO (PIN).**

El asesor insiste una y otra vez en la **AUTONOMÍA**, en la idea de convencer a los profesores en que ellos son sujetos pensantes, capaces de llegar a conclusiones y encontrar sus propias necesidades y soluciones, que no han de depender de él para ello, él sólo les ayuda y les favorece el proceso para llegar a ello, por esto ante el modelo de formación en centros que les presenta, el asesor les dice que:

"...y el otro día se planteó el problema de que más importante que el modelo, que no es nada nuevo es la reunión vuestra del centro, entre los profesores, los alumnos, es la realidad vuestra, del centro, y no la realidad otra, sino la que vosotros sentís, que es lo que vamos a hacer hoy, (AUT) (aquí no aporta nada nuevo el modelo, el modelo no es relevante, sino vosotros, vuestro centro, lo que vosotros vais a hacer," (LDH) (ANEXO I, REGRU. A. 1)

y les añade, en la misma página:

"los protagonistas sois vosotros, el ritmo lo ponéis vosotros, el qué el cuándo lo ponéis y decidís vosotros, más claro no puede estar, "(AUT).

Esta autonomía e independencia del grupo la reclama con respecto a la Administración educativa:

"Papeles ningunos, lo que pasa aquí es muy valioso, a nadie le interesa lo que vosotros estáis haciendo, no se pretenden resultados, sino un proceso, (AUT) la riqueza está en lo que está pasando, no en el resultado, entonces el resultado sería un plan elaborado por vosotros para vencer las dificultades más gordas que creéis vosotros. Aquí lo valioso no es lo que se envía a la Junta de Andalucía, además aquí a nadie le interesa lo que estáis haciendo excepto a vosotros. "(AUT)

Esta autonomía que relata y quiere para los profesores la destaca para él mismo ante ellos, comentando sus formas de actuar ante la propia Administración y sus superiores, pues la entiende como una conquista y ejercicio de su profesión, pretende transmitir la idea del "artesano independiente" del propio asesor y lo muestra como ejemplo de lo que ellos deberían de intentar lograr:

"...¿a quién le teméis vosotros?, ¿que va a venir alguien a...?, vosotros decís que el último día se os dijo que lo prioritario era esto o aquello, ¿se entiende que lo prioritario es lo último que me dice usted hoy o lo que me dijo hace quince días?,

vistiéndose de los pies para arriba, pues no pasa nada, a ver ¿en qué quedamos?, ¿cuántas cosas son prioritarias para usted?, (AUT) (vamos yo se lo digo a mis jefes, yo lo que no puedo hacer es estar bailando a lo que usted quiera, ¿esto es una empresa o qué quiere que esto sea un cachondeo?, no tiene sentido, (AUT) un grupo humano que sabe lo que quiere, que se ha reunido aquí y ha planteado al principio del curso el objetivo del mismo, y establece prioridades sobre lo que se pretende conseguir y la forma en que se pretende hacer y se entrega,“(AUT) (ANEXO I, REGRU. A.6).

Estas palabras, que pueden parecer excesivas en algún momento, revelan su gran interés por la independencia del grupo y su intento de contribuir a que el grupo se reconozca capaz de llevar a cabo la tarea que ha de realizar.

La **AYUDA** es un rol que tiene claro en el desarrollo de su función, él es consciente que no ha de ser el protagonista, sino ellos, y que su participación es la de facilitarle el proceso y apoyarles en las dificultades que se van encontrando en su camino hacia la mejora de la enseñanza, lo que supone en ocasiones el no coincidir con ellos, e incluso reconoce que esa ayuda no la tiene por qué proveer sólo él sino que pueden venir al grupo otras personas en función de las necesidades que surjan. En palabras del asesor:

“...no hay nadie de fuera que venga sino a ayudar a planificar, a poner en solfa lo que vosotros mismos decís. (AYP)” y les promete que “el objetivo consiste en aclarar que hay un problema que nos afecta a todos que canalizaría las inquietudes de todo el mundo, sería aquello que nosotros podemos solucionar aquí, (LDS), aunque, por supuesto, si se necesita el concurso de alguien de fuera que puede venir a iluminar, a ayudar etc. eso por supuesto, (**AYP**) nosotros no podemos ni cambiar leyes, ni cambiar las estructuras, eso sería otra lucha, (RCI) la lucha de profesores para mejorar nuestro centro escolar es lo que pretendemos, no sé si me he explicado lo digo para deslindar problemas.” (ANEXO I, REGRU. A. 1)

A esta labor de ayuda contribuye la percepción de **EXPERTO** que los profesores pueden tener del asesor en un determinado momento, pues les aporta soluciones y ejerce como un guía directivo del grupo realizando un acercamiento positivo a los profesores y responde a las expectativas que pueden tener de él, lo cual se confunde con su intención de darles independencia, lo que le obliga a mantener un cierto equilibrio entre estas posiciones que son inherentes a la propia función y que se dan en ocasiones simultáneamente. Parece que puede ayudar y al mismo tiempo actuar como experto, pues es lo que esperan de él, que conozca un tema lo suficientemente bien como para que le ayude y contribuya eficazmente a solucionar sus problemas, lo que facilitará el que acepten mejor su intervención. El observador lo expone de esta manera:

“...es como si cuando utiliza su experiencia para justificar su argumentación los profesores lo vieran más cercano, lo entendieran mejor y les animara a explicitar ejemplos de su propia experiencia para corroborar o contradecir lo expuesto por el asesor. “ (EXP) (ANEXO I, OBSERV. REGRU. A. 6).

Junto a esta idea de experto, al asesor se le percibe también como alguien que conoce cuales son los pasos a seguir en una actividad determinada, **PARTICIPANTE INFORMADO**, cómo ha de progresar ésta y de gestionarla para la buena marcha del grupo, de manera que coordina su funcionamiento desde el principio hasta el fin, lo cual no quiere decir que lo dirija, pues sus propuestas suelen ser consensuadas; no obstante, conoce cuales son las secuencias apropiadas y como se van desarrollando los elementos de cada una procurando que se respeten los acuerdos tomados, así por ejemplo vemos como el asesor recuerda uno de los pasos consensuados:

“El primer paso, que decíamos de hacer hoy era el elaborar la lista de necesidades, categorizarlas y luego priorizar cuál es la necesidad fundamental. (PIN)” (ANEXO I, REGRU. A. 1)

O en este otro donde expone cual es la secuencia del análisis de las necesidades:

“AS.- De aquí en adelante teníamos muchos focos en nuestro centro, entonces se apagan y dejamos uno gordo encendido que ilumina el problema, con ese gran foco empezamos a estudiar nuestras necesidades y a la luz de ese gran foco. (PIN) (Ahora las necesidades empezamos a ponerlas por escrito verbalizadas y diciendo en qué veo yo esos defectos de comunicación, porque tal día tal cosa, tal otro esta otra y así. (PIN) “(ANEXO I, REGRU. A. 4).

El asesor tiene tal información de la marcha de la actividad que está pendiente de lo que ya se ha hecho anteriormente y procura evitar reiteraciones o pasos hacia atrás innecesarios, como se ve en este diálogo:

“P.- Falta de transparencia en las decisiones del equipo directivo que provoca malentendidos. O sea, que desde el equipo directivo se toman decisiones que no se explican suficientemente y eso crea malentendidos.

AS.- (¿No está esa incluida en la falta de comunicación?. (PIN)

P.- Sí.” (ANEXO I, REGRU. A. 5).

Esta participación, que supone una implicación en la actividad como uno más, hace que este profesorado vea al asesor como un dinamizador que se implica y participa desde la colegialidad, lo que supone una actuación en la que comparte la responsabilidad de la tarea con otros profesores, procurando una intervención autónoma desde la visión que de experto tienen los profesores con los que trabaja.

4.3.9. CONCLUSIONES SOBRE EL CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN DEL ASESOR “A”:

.- El asesor “A” realiza acciones que implican el desarrollo de soluciones locales a problemas locales a través de las respuestas que ofrece en las consultas y, a su vez, transfiere la información mediante un proceso en el que se establece una relación de cooperación permanente entre el profesorado y el asesor, por lo que el flujo de información se desarrolla en las dos direcciones. Una de las

actuaciones que realiza en este sentido es la provisión de materiales por su parte, actuando de facilitador y mediador del conocimiento con el profesorado.

.- La principal actividad que desarrolla el asesor "A" en el proceso de transferencia de información es el curso organizado desde los CEP, con una estructura predeterminada por la Administración educativa.

.- El asesor interviene desarrollando una función de control administrativo sobre la actividad formativa que se realiza.

.- Trata de crear un clima de diálogo y cooperación profesional entre los participantes, como contribución fundamental al desarrollo eficaz de su tarea, planteando un estilo colaborativo de dirección del grupo, manteniendo una comunicación abierta con el profesorado.

.- Mantiene una actitud receptiva y autocrítica que permite la clarificación del propio conocimiento y fomentando el pensamiento divergente, facilitando al profesorado situaciones en las que sea el protagonista de su propia formación y de la solución de sus problemas, lo que permite mostrar al asesor como alguien que respeta los planteamientos del profesorado, facilitando su aceptación por el grupo.

.- El asesor se esfuerza por presentarse como neutral con respecto a la Administración ante el profesorado como aval de sus planteamientos. Del mismo modo, utiliza razones de política educativa, lo que puede suponer una cierta contradicción y pone de manifiesto el dilema permanente en que se encuentra el asesor con respecto al desempeño de su rol como miembro de un servicio establecido por aquella, pero de la cual, al mismo tiempo se quiere liberar, o por lo menos ante el profesorado.

.- La experiencia como asesor y la utilidad de lo que se hace se revelan como dos bases importantes para justificar sus propuestas. Lo que supone que no pierde de vista la continua reflexión sobre lo que hace y la necesidad de que los profesores utilicen los aprendizajes en sus situaciones docentes.

.- Los conocimientos que influyen en el proceso de interacción con el profesorado, además de la forma en que representan la información para el profesorado en este asesor son el conocimiento general del currículum, el de programación y el de didáctica del inglés.

.- El conocimiento de los procesos de formación en centros implica que el asesor, al igual que el profesor, posee un conocimiento pedagógico del contenido ya que aquel permite al asesor conocer cómo presentar los contenidos que ha de difundir entre el profesorado en una situación de formación en centros, a la vez que este conocimiento lo convierte en ocasiones en contenido para el propio profesorado, ya que intentan que aprendan este proceso.

.- Las estrategias utilizadas por el asesor van dirigidas a fomentar el trabajo cooperativo y la participación del profesorado para que se impliquen en los procesos que se desarrollan en el grupo y que se identifiquen con las acciones y

compromisos a los que llega. Igualmente pretende contribuir a la corresponsabilidad tanto de él como del profesorado con las conclusiones y soluciones que se adoptan. De este modo, se mantiene en un proceso de resolución de problemas, donde trata de que los profesores lo vean como uno más en el grupo y sean ellos los que verdaderamente lo dinamizan y mantienen en pos de esa utilidad que decíamos antes.

.- Es un hecho que el contexto y la Administración educativa influyen decisivamente en el desarrollo de su función, contribuyendo a crear, en ocasiones, dilemas en el asesor en tanto en cuanto el profesorado y la situación puede demandar una actuación o un determinado enfoque a una actividad y la Administración educativa impone sus límites normativos reguladores de la misma, pudiendo dar lugar a un cierto conflicto de intereses.

.- A lo largo de su trabajo y en una misma situación formativa se desarrollan distintos tipos de liderazgo, así cuando interviene como consultor y supervisor nos encontraríamos con un liderazgo educativo el cual lo desempeña desde una perspectiva directiva unas veces y no directiva otras. También encontramos el liderazgo humano cuando se centra en las relaciones de comunicación y en la creación de un clima de estímulo y apoyo al profesorado, o el liderazgo simbólico cuando en el debate y reflexión contribuye a que se distinga lo accesorio de lo fundamental y de lo que interesa de la tarea que se propone. Por último, encontramos un liderazgo técnico en cuanto que informa de los procesos a seguir y del modo en que se debe de desarrollar una actividad determinada utilizando las justificaciones mencionadas anteriormente, o el proceso de formación en centros haciendo uso de su conocimiento sobre ello. Estos liderazgos vienen determinados por las acciones, actitudes, argumentaciones y estrategias que utiliza este asesor cuando actúa como tal.

.- El asesor destaca la necesidad de un desarrollo autónomo de su trabajo tratando de defenderlo ante el profesorado e intentando convencerles de que ellos también han de actuar de ese modo. Al mismo tiempo, utiliza su conocimiento experto y del proceso de la actividad que se lleva a cabo para ayudar al profesorado en sus conclusiones y propuesta de soluciones. Por lo que para este asesor su trabajo requiere el conocimiento experto de los contenidos que se han de difundir entre el profesorado, lo que no está reñido con la provisión de ayuda al profesorado, todo lo contrario, este asesor muestra cómo desde el conocimiento experto se facilita al profesorado propuestas o alternativas que se reflexionan entre todos y que en ocasiones sirve para validar el propio conocimiento, lo que sería una expectativa de éste para con aquél.

4.4. COMPARACIÓN ENTRE EL CONOCIMIENTO DECLARADO Y EN LA ACCIÓN DEL ASESOR “A”.

4.4.1. MATRICES COMPARATIVAS ENTRE EL CONOCIMIENTO DECLARADO Y EL CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN DEL ASESOR “A”.

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIAS	
			CONOCIMIENTO DECLARADO	CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN
ACCIONES DEL ASESOR	AUF	AUTOFORMACIÓN	24	
	CON	CONSULTAS	2	4
	DGT	DINAMIZAR	6	2
	CCP	CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULUM	–	–
	DIS	DISEMINACIÓN DEL CONOCIMIENTO	12	8
	GAD	GESTIÓN ADMINISTRATIVA	–	6
	PLF	PLANIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN	3	–
	PRO	PROVEEDOR DE MATERIAL	9	3

Matriz 21. Matriz comparativa de la metacategoría de acciones del asesor entre el conocimiento declarado y el conocimiento en la acción del asesor A

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIAS	
			CONOCIMIENTO DECLARADO	CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN
ACTITUDES EN LA INTERACCIÓN	AGA	ACTITUD DEL GRUPO	18	9
	ARA	ACTITUD RECEPTIVA DEL ASESOR	–	27
	AUC	AUTOCRÍTICA	-	1
	ASC	COMPROMISO	1	-
	IGR	INTRUSO EN EL GRUPO	1	–
	MAR	MARGINADO	1	-

Matriz 22. Matriz comparativa de la metacategoría de actitudes en la interacción entre el conocimiento declarado y el conocimiento en la acción del asesor A

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIAS	
			CONOCIMIENTO DECLARADO	CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN
ARGUMENTACIÓN DEL ASESOR	AGN	AGENTE NEUTRAL	8	41
	ARP	POLÍTICA EDUCATIVA	–	1
	EAS	EXPERIENCIA COMO ASESOR	5	3
	EPR	EXPERIENCIA COMO PROFESOR	5	–
	PRI	PROPÓSITO	3	5

Matriz 23. Matriz comparativa de la metacategoría de argumentación del asesor entre el conocimiento declarado y el conocimiento en la acción del asesor A

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIAS	
			CONOCIMIENTO DECLARADO	CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN
CONOCIMIENTO CURRICULAR	CCU	CONOCIMIENTO GENERAL DEL CURRÍCULUM	7	1
	CDC	CONOCIMIENTO DEL DISEÑO CURRICULAR BASE	4	–
	CPR	CONOCIMIENTO SOBRE PROGRAMACIÓN	1	2
	CDI	CONOCIMIENTO DE DIDÁCTICA DEL INGLÉS	7	–
	CFC	CONOCIMIENTO DE PROCESOS DE FORMACIÓN EN CENTROS	3	25
	CLI	CONOCIMIENTO DE LA LENGUA INGLESA	3	–
	CPE	CONOCIMIENTO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA	3	–
	CFP	CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN	19	–

Matriz 24. Matriz comparativa de la metacategoría de conocimiento curricular entre el conocimiento declarado y el conocimiento en la acción del asesor A

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIAS	
			CONOCIMIENTO DECLARADO	CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN
ESTRATEGIAS QUE UTILIZA EL ASESOR	CIP	CONSTRUYE INTERPRETACIONES	1	52
	COL	COLEGIALIDAD	4	51
	EJE	EJEMPLIFICA	1	4
	COO	COORDINACIÓN	-	-
	COV	CONVENCER	7	-
	DEL	DELIBERACIÓN	5	34
	DGR	DINÁMICA DE GRUPO	4	26
	EXH	EXHORTACIÓN	4	10
	GRE	GRUPO DE REFERENCIA	7	–
	IPA	INCITA A LA PARTICIPACIÓN	12	48
	RCI	RESPONSABILIDAD COMPARTIDA	1	9
REF	REFLEXIÓN	-	45	

Matriz 25. Matriz comparativa de la metacategoría de estrategias que utiliza el asesor entre el conocimiento declarado y el conocimiento en la acción del asesor A

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIAS	
			CONOCIMIENTO DECLARADO	CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN
INFLUENCIAS	CTX	CONTEXTO	13	1
	PAD	PRESIÓN ADMINISTRATIVA	1	5
	HOR	HORARIO	1	-
	CGP	CARACTERÍSTICAS DE LOS PROFESORES	-	-

Matriz 26. Matriz comparativa de la metacategoría de influencias entre el conocimiento declarado y el conocimiento en la acción del asesor A

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIAS	
			CONOCIMIENTO DECLARADO	CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN
LIDERAZGO	LDE	LIDERAZGO EDUCATIVO	17	11
	LDH	LIDERAZGO HUMANO	9	30
	LDS	LIDERAZGO SIMBÓLICO	2	7
	LDT	LIDERAZGO TÉCNICO	-	67

Matriz 27. Matriz comparativa de la metacategoría de liderazgo entre el conocimiento declarado y el conocimiento en la acción del asesor A

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIAS	
			CONOCIMIENTO DECLARADO	CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN
PERCEPCIÓN DE SU FUNCIÓN	AUT	AUTONOMÍA	11	30
	AYP	AYUDA	3	3
	EXP	EXPERTO	10	1
	PIN	PARTICIPANTE INFORMADO	-	30

Matriz 28. Matriz comparativa de la metacategoría de percepción de su función entre el conocimiento declarado y el conocimiento en la acción del asesor A

4.4.2. COMENTARIO A LAS MATRICES.

Si observamos la matriz, vemos que existen un número importante de coincidencias y diferencias entre ambos tipos de conocimiento, lo que supone la no siempre relación unívoca entre ambos, por lo que el desempeño de la función asesora es un proceso de toma de decisiones influenciada por el momento concreto en el que se lleva a cabo una actividad determinada. Esto supone que el asesor se adapta de forma continua a la situación que se le presenta para dar respuesta a sus necesidades específicas y coyunturales. Todo ello, muestra la complejidad del proceso asesor, que no siempre es previsible, sino al contrario, en muchas ocasiones se ha de actuar sin preparación previa, y para cuya respuesta el asesor "A" utiliza el conocimiento que en estas matrices se muestra.

De acuerdo con ello, si en el conocimiento declarado se considera que una de las acciones principales que necesita hacer el asesor es la autoformación, ésta no aparece durante la acción en el sentido en que lo expone y, sin embargo, sí coincide en otras como la consulta, la dinamización, la diseminación y la provisión de material, lo que implicaría que se preocupa de la solución de los problemas concretos de los profesores y que éstos demandan, pero a su vez trabaja en aquellos aspectos generales que desde la Administración se establecen, como son los cursos y, en este caso, referente a la Formación en Centros, sobre la que no ha comentado, pero que sí realiza, una supervisión del cumplimiento de los requisitos administrativos de tal actividad.

Esto nos muestra la diversidad de actuaciones que ha de realizar este asesor, tratando de compaginar lo que demandan los profesores con lo que demanda la propia Administración educativa, a la vez que trabaja con el profesor individual y como miembro de un grupo, proponiendo respuestas a problemas particulares y generales.

Esta intervención la lleva a cabo el asesor "A" siendo consciente y actuando en consecuencia de acuerdo con la actitud que percibe del grupo de profesores, por lo que ante la previsión, que en su conocimiento declarado explícita, de que pueda ser considerado intruso o marginado, responde con una actitud receptiva e incluso autocrítica con su propia actuación, lo que le facilita afrontar tal situación o, por lo menos, evitar que se produzca, y, al mismo tiempo, posibilita el que sean aceptados por el grupo tanto él como sus ideas, o por lo menos el no ser rechazado de entrada.

Las actitudes mencionadas son coherentes con la forma de justificar sus afirmaciones, utilizando argumentaciones en las que trata de poner de manifiesto que lo que dice es porque lo piensa él y lo cree y no porque la Administración le dice que lo diga o que tiene que ser así. Por la frecuencia de esta categoría podríamos decir que es una preocupación constante e importante en este asesor, tanto a nivel de conocimiento declarado como de la acción.

Las demás categorías coincidentes entre los dos tipos de conocimiento implican que en ocasiones acude al bagaje experiencial de los años que lleva como asesor, lo cual se muestra como un autoaprendizaje que hace explícito en determinadas situaciones y, a su vez, pone de manifiesto el interés por el hecho de que los profesores sepan las razones de una actividad o solución determinada, lo que sugiere un asesor que no impone, sino que explica y trata de que el profesorado comprenda la utilidad o necesidad de lo que se hace para así implicarlo más en la tarea, que se identifique más con ella y que ésta pase a formar parte de sus propias creencias.

Llama la atención las diferencias tan importantes que encontramos entre el conocimiento declarado y el de la acción en cuanto al conocimiento curricular, mientras que desde su perspectiva todo conocimiento es poco para desarrollar su función de forma acertada y con la suficiente seguridad, cuando lo observamos en plena tarea vemos que sólo utiliza 3 tipos de conocimiento curricular de los ocho que explícita, el referente al conocimiento general del currículum, el conocimiento sobre programación y el de procesos de formación en centros. Esto

puede estar determinado por la actividad que predomina en nuestra investigación que es un curso sobre formación en centros en la fase de diagnóstico de necesidades en un momento en que los profesores están preocupados y trabajando en los centros en la elaboración de los documentos prescritos por la Administración educativa.

Por ello, es obvio que el conocimiento que destaca en su intervención sea el conocimiento referido a procesos de formación en centros y, en cambio, aunque es asesor especialista en inglés, no utiliza ningún conocimiento referido a tal especialidad, por lo que estimamos que los temas y actividades determinan el conocimiento a utilizar por el asesor, convirtiéndose éstas en la base para la autoformación del asesor, la cual no vendrá determinada sólo por los intereses personales, sino por la propia dinámica de su actuación. Esto implica que no podemos decir que el resto de conocimiento no sea útil, puede formar parte del bagaje general que ha de tener el asesor, según él mismo, para sentirse seguro y responder a las múltiples demandas que le pueden surgir tanto individuales como colectivas.

Existe una mayor identificación entre ambos conocimientos en cuanto a las estrategias que utiliza, en este caso observamos cómo tanto desde la teoría como de la práctica se inclina por un estilo de asesoramiento no directivo y centrado en la resolución de problemas, donde sus intervenciones buscan la participación del profesorado y la toma de decisiones colegiada y participativa, implicándose en la tarea del grupo como uno más.

Podemos destacar la frecuencia que tiene la categoría de incitación a la participación, lo que implica que cree en los conocimientos de los profesores y en los procesos colaborativos, los cuales permiten una reflexión conjunta de los problemas y las soluciones, por lo que diríamos que este asesor se encuentra en un marco de asesoramiento realizado desde la perspectiva procesual.

Cuando interviene con el grupo de profesores, tanto desde el conocimiento declarado como de la acción, se ponen de manifiesto dos tipos de influencias: el contexto y la presión administrativa, esto muestra el dilema, que convive de manera permanente con el asesor, y que hemos mencionado al principio, el tener en cuenta y tratar de compaginar, para mantener motivados e interesados a los profesores, sus intereses y deseos con los intereses y deseos de la Administración educativa.

Esta ratificación de la preocupación del asesor por la influencia de la realidad de la situación concreta en la que interviene, las actitudes que mantiene en ellas y las estrategias que utiliza, explican que uno de los liderazgos que destaque sea el humano, pues intenta en todo momento crear un clima de confianza que facilite la intervención espontánea y sin limitaciones del profesorado, donde éste se exprese libremente y se sienta cómodo y protagonista de lo que allí se esté haciendo. Pero esto, como nos pone de manifiesto el análisis de este material, no va refrendado con que el asesor se muestre en sus acciones como un profesional técnico, que aunque él no lo explicita en su momento en el conocimiento declarativo, durante la intervención él es el que gestiona el proceso de desarrollo de la actividad y máxime en situaciones

formativas que como la que nos ocupa de Formación en Centros no es habitual entre el profesorado.

Junto a ello, interviene, y en esto se identifican ambos tipos de conocimiento, como líder educativo y simbólico ante la necesidad de exponer al profesorado una serie de contenidos que implican un conocimiento teórico y científico del tema que trata de adaptar para que el profesorado lo comprenda. Además de que al trabajar en un proceso de establecimiento de prioridades se explicitan por parte del asesor reflexiones sobre lo importante y válido de la tarea, y esto es lo que esperan los profesores del asesor, que les oriente, aconseje y ayude a llegar a conclusiones comunes pero fundamentadas.

Por último, observamos que hay coherencia entre la percepción de su función y lo expuesto anteriormente, coincidiendo los dos tipos de conocimiento en cuanto a contemplar la función asesora como autónoma, de ayuda y como experto, tanto desde la perspectiva de conocer los temas, como por su experiencia como profesor y asesor, aunque esta categoría en menor medida en el caso del conocimiento en la acción. El hecho de estar trabajando en un proceso de Formación en Centros implicaría el uso de ese conocimiento durante la acción, aunque no lo explicitara en sus declaraciones, lo que justificaría la presencia de la categoría de participante informado en el conocimiento en uso. Lo que muestra que este conocimiento dependerá en gran medida además de la actividad encomendada, del conocimiento que tenga del tema el grupo de profesores con el que trabaje.

Podemos afirmar que para este asesor la libertad de criterio, tanto suya como del profesorado, el intervenir pensando en facilitar al profesor el encuentro de la respuesta adecuada a sus problemas y el que para ello necesita conocer los temas desde el punto de vista teórico y práctico con cierta profundidad, constituyen la base para intervenir de manera eficaz con el profesorado y la forma de facilitar el ser aceptado por ellos. Esto se relacionaría con la idea de utilizar la argumentación de neutralidad ya mencionada, con las actitudes adoptadas, las acciones desarrolladas y estrategias desplegadas, así como con el tipo de conocimiento puesto en marcha y la clase de liderazgo ejercido.

4.4.3. MAPA DE CONOCIMIENTO DEL ASESOR "A".

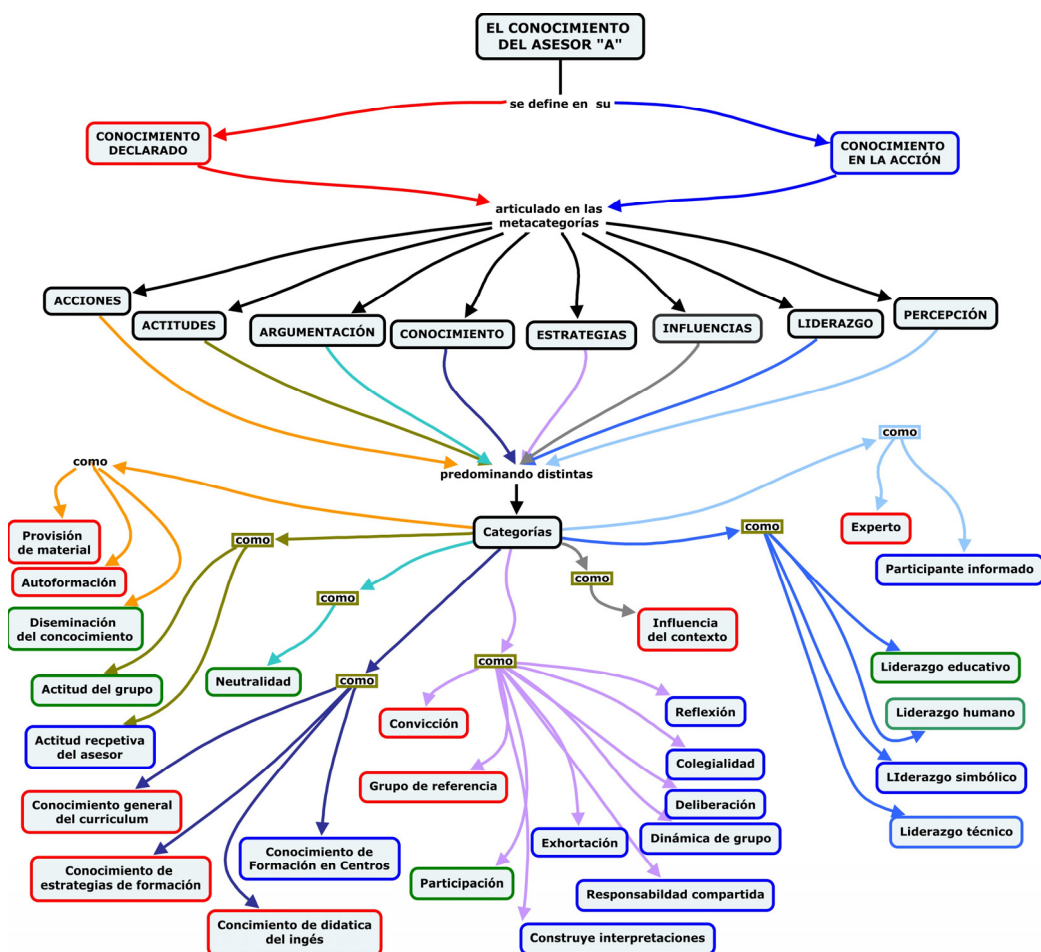


Figura 2. Mapa de conocimiento del asesor A.

Rojo: categorías conocimiento declarado y sin ninguna frecuencia o prácticamente inexistente en el conocimiento en la acción, (frecuencia inferior a 7).

Azul : categorías conocimiento en la acción y sin ninguna frecuencia o prácticamente inexistente en el conocimiento declarado (frecuencia inferior a 7).

Verde: se da en ambos conocimientos con una frecuencia de 7 o superior en ambos casos.

Cada color de las flechas indica la relación entre las metacategorías y las categorías que describen cada una.

En el presente mapa se representa el conocimiento del asesor A, el cual definimos de dos tipos: declarado y en la acción. Ambos conocimientos los articulamos en una serie de maticategorías presentes en el conocimiento de este asesor: acciones, actitudes, argumentación, conocimiento, estrategias, influencias, liderazgo y percepción.

Estas maticategorías se describen mediante una serie de categorías que se expresan en el mapa mediante flechas de diferente color indicando la relación

entre las metacategorías y las categorías, así la metacategoría “acciones”, con flecha marrón, estaría definida y descrita en este asesor con las categorías “provisión de material”, “autoformación” y “diseminación del conocimiento”.

En el mapa se han encuadrado las diferentes categorías en recuadros de distintos colores, lo cual se explica en la leyenda bajo el mismo mapa. Nos encontramos categorías que pertenecen a un tipo de conocimiento declarado (en rojo) o en la acción (en azul), pero también existen categorías que están presentes en las dos (en verde). Si bien en las matrices podemos ver todas las categorías que responden a alguna de estas situaciones, en el mapa sólo hemos querido introducir aquellas que tenían una significación en este asesor en base a las frecuencias encontradas. El hecho de establecer el 7 como límite mínimo para destacar una categoría como significativa responde al hecho de que al analizar las frecuencias de este asesor esta limitación nos daba un número suficiente de categorías en ambos tipos de conocimiento que nos permitía describirlos adecuadamente, siempre teniendo en cuenta el número de frecuencias del tipo de conocimiento en que éstas eran más bajas.

Teniendo en cuenta esto, al leer el mapa encontramos que en el conocimiento declarado de este asesor destaca el referido a dos acciones como son la de provisión de material, autoformación y diseminación del conocimiento. El conocimiento curricular en este tipo de conocimiento es el general del currículum, de estrategias de formación y de didáctica del inglés. En cuanto a las estrategias en este conocimiento encontramos la de convencer y utilizar el grupo de referencia de asesores. Cuando desarrolla su labor considera que está influenciado principalmente por el contexto, percibiendo su función como experta.

No obstante, cuando analizamos el conocimiento en la acción encontramos que desarrolla una actitud receptiva en las situaciones formativas, destacando en el conocimiento curricular el conocimiento de estrategias de formación en centros. Este asesor utiliza las estrategias de construcción de interpretaciones, colegialidad, deliberación, dinámica de grupo, exhortación, responsabilidad compartida y la reflexión. En este tipo de conocimiento desarrolla un liderazgo humano, simbólico y técnico, teniendo una percepción de su función como participante informado.

El análisis de ambos conocimientos nos presenta algunas categorías que están presentes en los dos, como es el caso de diseminación de conocimiento en cuanto a las acciones que desarrolla, teniendo en cuenta la actitud del grupo, siendo neutral en cuanto a la argumentación, utilizando la incitación a la participación como estrategia con un liderazgo educativo y humano.

Una conclusión está clara y es que, como vemos, no siempre el conocimiento proposicional y declarado coincide con el conocimiento práctico o en la acción que desarrolla el asesor A.

CAPÍTULO V: DESCRIPCIÓN GENERAL DEL ASESOR “B”.

Cuando se realiza esta investigación, el asesor “B” lleva un total de treinta seis años de servicio, la mayor parte de ellos como maestro en diferentes centros, durante los cuales ha ejercido el cargo de director de una casa de la cultura, dirigido una biblioteca, y como coordinador de diferentes actividades en el colegio. Ha optado siempre por formarse de forma continua. Ejerciendo como maestro se licencia en filología inglesa después de haber estudiado francés en magisterio.

Durante la descripción de su vida profesional se muestra interesado en hacernos ver su deseo de continua formación, comentándonos que era buen estudiante y que ha estado impartiendo clases de inglés durante veintidós años, por lo que su formación se ha centrado en los idiomas, en la didáctica del inglés, su metodología, los recursos para su enseñanza etc. formación que se ha realizado también por las lecturas de estos temas y la reflexión personal

Su entusiasmo por la formación le lleva a incorporarse en un grupo de trabajo, donde se integraban profesores de primaria y secundaria. Además, ha realizado un curso de formador de formadores antes de acceder al puesto de asesor, y un curso que la Consejería de Educación y Ciencia organizó. Igualmente, cuenta que ha dinamizado grupos de trabajo, organizando jornadas y reuniones, Contribuyendo a ello desde su cargo como secretario de esta asociación, previamente a la incorporación a esta función. Todo esto, dice que le ha permitido tener un conocimiento cercano del profesorado, lo cual le está sirviendo, según confiesa actualmente como asesor, y le hace ser aceptado.

Como asesor ha trabajado en ocasiones con profesores que no eran de inglés, pero generalmente lo ha hecho con profesionales especialistas en esta materia, su trabajo se centra principalmente en impartir cursos y atender grupos de trabajo, generalmente de inglés.

El análisis del material obtenido nos ha proporcionado una serie de categorías sobre el conocimiento declarado y en la acción de este asesor que se muestran en la matriz que se presenta a continuación, la cual muestra un total de ocho metacategorías coincidentes con las del asesor “A” que se concretan en un total de cuarenta y cuatro categorías que se definen en la matriz.

5.1. MATRIZ DE METACATEGORÍAS Y CATEGORÍAS PRESENTES EN LA INFORMACIÓN RECOGIDA SOBRE EL ASESOR “B”.

METACATEGORÍAS	CÓDIGO	CATEGORIA	DEFINICIÓN
ACCIONES DEL ASESOR	AUF	AUTOFORMACIÓN	Actividades de autoformación del asesor llevadas a cabo o propuestas por y para los propios asesores como grupo o individualmente.
	CON	CONSULTAS	Atiende consultas de los profesores
	DIS	DISEMINACIÓN DEL CONOCIMIENTO	Impartir cursos, intervención directa en el aula, atiende grupos de trabajo.
	GAD	GESTIÓN ADMINISTRATIVA	Gestión administrativa que lleva a cabo el asesor responsabilizándose de que los documentos oficiales se cumplimenten adecuadamente y que las normas administrativas se cumplan.
	PLF	PLANIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN	Planificación de las diferentes acciones formativas para el profesorado.
	PRO	PROVEEDOR DE MATERIAL	Proporciona y elabora material curricular para el profesorado.
ACTITUDES EN LA INTERACCIÓN	AGA	ACTITUD DEL GRUPO	Actitud del grupo con respecto a la actividad
	ARA	ACTITUD RECEPTIVA DEL ASESOR	Actitud receptiva por parte del asesor hacia las opiniones de los profesores, aceptándolas
	ASC	COMPROMISO	Asesor comprometido con su función
	IGR	INTRUSO EN EL GRUPO	Intruso en el grupo donde no es aceptado, es ignorado, un miembro ajeno y extraño al grupo.
ARGUMENTACIÓN DEL ASESOR	AGN	AGENTE NEUTRAL	Expone sus propios puntos de vista sobre los distintos aspectos de la actividad.
	ARC	ARGUMENTACIÓN CIENTÍFICA	Utiliza el propio contenido y estructura de las disciplinas científicas y referidas a los perfiles profesionales y práctica.
	ARP	POLÍTICA EDUCATIVA	Referencia a razones basadas en la política educativa, organización, estructuras, economía.
	EAS	EXPERIENCIA COMO ASESOR	Referencias a su experiencia durante los años de asesor con los profesores en cursos, seguimiento de grupos...
	EPR	EXPERIENCIA COMO PROFESOR	Referencias a sus años de docente y su práctica con los alumnos.
	PRI	PROPÓSITO	Esgrime como razón justificativa el objetivo que pretende con su intervención.
	CCU	CONOCIMIENTO GENERAL DEL CURRÍCULUM	Conocimiento que tiene el asesor de aspectos generales del currículum.
	CPR	CONOCIMIENTO SOBRE PROGRAMACIÓN	Conocimiento sobre estrategias y fases de la programación y desarrollo curricular.

CONOCIMIENTO CURRICULAR	CDI	CONOCIMIENTO DE DIDÁCTICA DEL INGLÉS	Conocimiento de las diversas perspectivas y marcos teóricos sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés.
	CLI	CONOCIMIENTO DE LA LENGUA INGLESA	Conocimiento de la lengua inglesa como disciplina de enseñanza.
	CFP	CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN	Conocimiento de estrategias y técnicas de formación del profesorado.
ESTRATEGIAS QUE UTILIZA EL ASESOR	CIP	CONSTRUYE INTERPRETACIÓN	Construye interpretaciones sintetizando e interpretando las ideas de los profesores para facilitar el consenso.
	COL	COLEGIALIDAD	Influencia fruto de la interacción y negociación residiendo el control del trabajo en el grupo.
	EJE	EJEMPLIFICA	Utiliza ejemplos en sus exposiciones
	COV	CONVENCER	El asesor intenta convencer al profesorado.
	DEL	DELIBERACIÓN	Deliberación en la que el asesor y el profesorado exponen diversos puntos de vista.
	DGR	DINAMICA DE GRUPO	Dinámica de grupo que utiliza o propone el asesor con los profesores en su trabajo con ellos.
	EXH	EXHORTACIÓN	Exposición magistral sobre un tema.
	GRE	GRUPO DE REFERENCIA	El asesor menciona su grupo de referencia. El grupo de asesores o personal del CEP.
	IPA	INCITA A LA PARTICIPACIÓN	Incita al profesorado a participar en las reuniones y a iniciar o continuar una actividad.
	RCI	RESPONSABILIDAD COMPARTIDA	Responsabilidad compartida con implicación personal del asesor, se involucra en la tarea al igual que los profesores, como uno más, dando alternativas.
	REF	REFLEXIÓN	El asesor cuestiona una idea o conclusión, bien propuesta por él o por los profesores.
INFLUENCIAS	CTX	CONTEXTO	Adaptación de la función a los diferentes contextos y situaciones de formación en las que interviene el asesor.
	PAD	PRESIÓN ADMINISTRATIVA	Control de la administración sobre la función del asesor y el contenido de su intervención.
	HOR	HORARIO	Horario de las sesiones
	CGP	CARACTERÍSTICAS DE LOS PROFESORES	Características del grupo de profesores
	LDE	LIDERAZGO EDUCATIVO	Diagnóstico de problemas, orientación a profesores y proporcionar supervisión. Conocimiento de los tópicos y el mantenimiento e un examen equilibrado de necesidades de cada uno de ellos.

LIDERAZGO	LDH	LIDERAZGO HUMANO	Intenta dar confianza al profesorado creando un clima propicio para la intervención y desarrollo de la tarea.
	LDS	LIDERAZGO SIMBÓLICO	El asesor asiste a otros en la identificación de los que es importante y válido, recibiendo los profesores clarificación de los propósitos básicos y los objetivos.
	LDT	LIDERAZGO TÉCNICO	Dirige actividades como planificar, gestión temporal, organización y coordinación.
PERCEPCIÓN DE LA FUNCIÓN	AUT	AUTONOMIA	Resalta su propia autonomía y la de los profesores en el proceso de formación y su trabajo
	AYP	AYUDA	Ayuda al profesorado en las diversas tareas, promociona el trabajo con los profesores colaborando con ellos.
	EXP	EXPERTO	El asesor es visto o se concibe como un experto.
	PIN	PARTICIPANTE INFORMADO	Está informado sobre el desarrollo de la actividad como participante en el grupo.

Matriz 29. Matriz de metacategorías y categorías presentes en la información recogida sobre el asesor B

Estas categorías no se deben entender con rigidez, se dan más las posiciones intermedias en las que se ven varias de ellas al unísono, dándose combinaciones dependiendo de los momentos y exigencias concretas de cada situación de formación, no obstante, podemos describir el conocimiento del asesor a través de estas categorías que se extraen del análisis del material recogido, de cuyos textos hemos extraído aquellas que más destacaban en cada caso y que considerábamos que subyacían de forma más predominante en cada momento.

5.2. CONOCIMIENTO DECLARADO DEL ASESOR “B”.

5.2.1. MATRICES DE FRECUENCIAS DE METACATEGORÍAS Y CATEGORÍAS EN LA INFORMACIÓN RECOGIDA SOBRE CONOCIMIENTO DECLARADO DEL ASESOR “B”.

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIA
ACCIONES DEL ASESOR (29)	AUF	AUTOFORMACIÓN	9
	CON	CONSULTAS	3
	DIS	DISEMINACIÓN DEL CONOCIMIENTO	5
	GAD	GESTIÓN ADMINISTRATIVA	5
	PLF	PLANIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN	1
	PRO	PROVEEDOR DE MATERIAL	6

Matriz 30. Matriz de metacategoría de acciones del asesor en el conocimiento declarado del asesor B

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIA
ACTITUDES EN LA INTERACCIÓN (8)	AGA	ACTITUD DEL GRUPO	4
	ARA	ACTITUD RECEPTIVA DEL ASESOR	2
	ASC	COMPROMISO	2
	IGR	INTRUSO EN EL GRUPO	-

Matriz 31. Matriz de metacategoría de actitudes en la interacción en el conocimiento declarado del asesor B

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIA
ARGUMENTACIÓN DEL ASESOR (12)	AGN	AGENTE NEUTRAL	3
	ARC	ARGUMENTACIÓN CIENTÍFICA	1
	ARP	POLÍTICA EDUCATIVA	-
	EAS	EXPERIENCIA COMO ASESOR	1
	EPR	EXPERIENCIA COMO PROFESOR	5
	PRI	PROPÓSITO	2

Matriz 32. Matriz de metacategoría de argumentación del asesor en el conocimiento declarado del asesor B

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIA
CONOCIMIENTO CURRICULAR (12)	CCU	CONOCIMIENTO GENERAL DEL CURRÍCULUM	3
	CPR	CONOCIMIENTO SOBRE PROGRAMACIÓN	-
	CDI	CONOCIMIENTO DE DIDÁCTICA DEL INGLÉS	5
	CLI	CONOCIMIENTO DE LA LENGUA INGLESA	3
	CFP	CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN	1

Matriz 33. Matriz de metacategoría de conocimiento curricular en el conocimiento declarado del asesor B

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIA
ESTRATEGIAS QUE UTILIZA EL ASESOR (11)	CIP	CONSTRUYE INTERPRETACIONES	-
	COL	COLEGIALIDAD	2
	EJE	EJEMPLIFICA	-
	COV	CONVENCER	3
	DEL	DELIBERACIÓN	-
	DGR	DINÁMICA DE GRUPO	-
	EXH	EXHORTACIÓN	-
	GRE	GRUPO DE REFERENCIA	-
	IPA	INCITA A LA PARTICIPACIÓN	1
	RCI	RESPONSABILIDAD COMPARTIDA	3
REF	REFLEXIÓN	2	

Matriz 34. Matriz de metacategoría de estrategias que utiliza el asesor en el conocimiento declarado del asesor B

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIA
INFLUENCIAS (13)	CTX	CONTEXTO	6
	PAD	PRESIÓN ADMINISTRATIVA	3
	HOR	HORARIO	3
	CGP	CARACTERÍSTICAS DE LOS PROFESORES	1

Matriz 35. Matriz de metacategoría de influencias en el conocimiento declarado del asesor B

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIA
LIDERAZGO (12)	LDE	LIDERAZGO EDUCATIVO	6
	LDH	LIDERAZGO HUMANO	-
	LDS	LIDERAZGO SIMBÓLICO	-
	LDT	LIDERAZGO TÉCNICO	6

Matriz 36. Matriz de metacategoría de liderazgo en el conocimiento declarado del asesor B

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIA
PERCEPCIÓN DE SU FUNCIÓN (6)	AUT	AUTONOMÍA	-
	AYP	AYUDA	6
	EXP	EXPERTO	-
	PIN	PARTICIPANTE INFORMADO	-

Matriz 37. Matriz de metacategoría de percepción de su función en el conocimiento declarado del asesor B

5.2.2. METACATEGORÍA DE ACCIONES DEL ASESOR.

La metacategoría denominada Acciones del Asesor está compuesta por seis categorías, de las cuales la **AUTOFORMACIÓN (AUF)** es la que más destaca en cuanto a su frecuencia, la formación del asesor se plantea tanto desde el desarrollo de diversas actividades y funciones a lo largo de su vida profesional que van produciendo por su desempeño una formación como es el caso de actuar como director o coordinador de una institución o actividad determinada, obedeciendo a razones de motivación personal para el desarrollo profesional, al optar por mantenerse como maestro y conformarse con la meta alcanzada en un momento dado, o bien tratar de progresar profesionalmente, lo que ha contribuido a construir su modo de trabajo a partir de su experiencia en esas otras labores, como afirma en el (ANEXO II, ENTREV. B.1) “también la otra opción, que era decir yo voy a formarme, a perfeccionarme, primero simplemente por formarme a mí mismo y por huir de ese adocenamiento. Esto me llevó a mí a toda una serie de actividades, como por Ejemplo dentro del colegio desempeñar diversas actividades como la de director, coordinador.” (AUF)

El asesor con esta decisión considera la experiencia fuente de recursos autoformativos, identificando las situaciones cambiantes e identificando la necesidad del cambio, asumiendo nuevos roles y prácticas adecuadas a su percepción de las nuevas condiciones contextuales, así el desarrollo profesional se muestra evolucionando en el asesor por distintos momentos. Podemos decir que en este asesor tras una época de equilibrio como maestro se produce una época de crisis que viene determinada por sus propios cambios vitales y acontecimientos producidos en su propio desarrollo profesional desestabilizando los roles que hasta el momento venía desempeñando. En palabras de Escudero (1991) en este asesor se aprecia con esta decisión el hecho de que “los ciclos autoformativos pasan por la consideración de las propias experiencias sobre las que se sitúa el foco de la reflexión para poder llegar a ciertas implicaciones en los mecanismos de realización profesional”.

De esta forma, el asesor nos muestra cómo una parte de su formación corresponde a un aprendizaje desde la perspectiva de la Orientación Interna, de la que habla Korthagen (1988) cuando distingue dos tipos de orientaciones de aprendizaje, considerando en una de ellas la posibilidad de que los profesores optaran por este aprendizaje autónomo para adquirir destrezas, conocimientos, actitudes y disposiciones de forma significativa. No olvidemos que este aprendizaje es uno de los conceptos básicos de la educación de adultos, el cual permite la el desarrollo de la capacidad de una inteligencia crítica, un pensamiento independiente y un análisis reflexivo; lo que coincide con Merriam y Caffarella (1991) que consideran que “el aprendizaje autónomo es la forma como la mayor parte de los adultos adquieren nuevas ideas, destrezas y actitudes... debido a que los que aprenden tienen la principal responsabilidad en la planificación desarrollo y evaluación de sus propias experiencias de aprendizaje”.

El asesor “B”, al entender las actividades de dirección escolar y coordinación como contribuyentes a su desarrollo profesional para progresar como maestro, se nos manifiesta como una persona con un estilo de

aprendizaje independiente, con capacidad de tomar decisiones, y capacidad de articular normas y límites a las actividad de aprendizaje, así como una capacidad de autodirección y de aprender de la propia experiencia.

Además, este aprendizaje autónomo que expone el asesor, no lo entiende como un aprendizaje en soledad, como un proceso aislado, sino que entiende que demanda colaboración y apoyo entre los profesores y compañeros, tal y como se manifiesta cuando afirma en el ANEXO II, ENTREV. B. 1: "...después de la jornada de clase para el propio perfeccionamiento, yo me metí en el grupo de trabajo, un grupo de trabajo que todavía coordinó." (AUF)

Por tanto, para este asesor el aprendizaje autónomo incluye actividades de formación en las que la persona tanto individualmente como en grupo toma la iniciativa, con o sin ayuda de otros para planificar, desarrollar y evaluar sus propias actividades de aprendizaje, por ello podemos considerar que entiende el desarrollo profesional como un proceso que no sólo implica a individuos, sino también a grupos.

Al mismo tiempo estas situaciones formativas, es decir, el desempeño de cargos de responsabilidad y el grupo de trabajo, han surgido en este asesor como consecuencia de una necesidad sentida por él mismo, entendiendo el aprendizaje que obtendría como relevante para su experiencia y asuntos. Este asesor, así, al incorporarse a esta tarea aporta el conocimiento adquirido a través de su experiencia como director y coordinador, lo que implica una experiencia en la toma de decisiones, el trabajo con grupos, desempeño de roles de liderazgo entre profesores y personas que no son profesores, estrategias de comunicación y de relación, asunción de responsabilidades, formas de organización, actuación ante situaciones de conflicto etc. Y todo ello basado en la propia comprensión y observación personal, por lo que es un conocimiento útil y funcional.

Además del aprendizaje autónomo la tarea de autoformación de este asesor se ha desarrollado a través de cursos organizados por la administración educativa, por lo que también pone de manifiesto, siguiendo a Korthagen (1988), una Orientación externa, por lo que aprende a través de directrices externas como un curso, un libro. De esta forma, observamos que no debemos de considerar el estilo de aprendizaje de este asesor como una categoría cerrada, que lo encasilla y determina las posibilidades de aprendizaje de este asesor. Tal y como manifiesta en el ANEXO II, ENTREV. B. 1, al preguntarle por situaciones anteriores al trabajo de asesor y que hayan influido en el mismo:

"La asistencia a un curso que se iba a organizar para aquellos que después se han llamado formador de formadores, quiero recordar que fue en el año ochenta y siete aproximadamente. También el curso de asesores". "Antes de ser asesor yo he leído bastantes cosas sobre la enseñanza del inglés". "para estar al día se leía todo lo del currículum". (AUF)

Este asesor ha aprendido, por tanto, también en un contexto organizado, en una situación formal que ha sido organizada, planificada y desarrollada por

una institución formativa. Además, de acuerdo con su respuesta a una de las preguntas, consideró que el sistema de trabajo del curso fue “útil”, porque hubo una aplicación y práctica de los contenidos en sesiones de entrenamiento supervisadas, proporcionándosele al asesor diversas alternativas de acción derivadas del conocimiento científico validado.

Como se muestra en el siguiente texto del ANEXO II, ENTREV. B. 1:

“Las ponencias eran de didáctica del inglés, hubo una cosa muy interesante en aquel curso –formador de formadores– y era practicar con otros cursos que se estaban haciendo de forma paralela y llegamos a practicar como tales asesores, sobre todo practicábamos lo de la observación y entrábamos en clases que se impartían a los grupos y nosotros a través de nuestra observación se confeccionaba un sistema de trabajo útil”. (AUF)

La relevancia de este curso de formación la pone el asesor en una de las características que Wallace (1990) establece como propias de las actividades eficaces de desarrollo profesional, es decir, las que poseen un programa orientado a la experiencia, a la práctica y acción, utilizando métodos como el aprendizaje por la experiencia, la retroacción y el asesoramiento en el lugar de trabajo, incluyéndose sesiones de curso y posteriormente experiencias.

Por tanto, este asesor ha valorado el curso porque ha tenido un aprendizaje experiencial, es decir, un aprendizaje por la acción, es decir una oportunidad de intentar los principios teóricos en el escenario de trabajo y desarrollar la confianza en lo que aprende. Escudero (1991) al referirse a los profesores, y que nosotros lo atribuimos a este asesor que “Asisten a cursos, dialogan con sus compañeros y también leen publicaciones profesionales. Todo ello, hace posible su crecimiento como profesionales”.

Junto a esta acción, a la cual el asesor concede gran importancia desde la perspectiva del conocimiento declarado, también considera relevante entre las acciones que desarrolla la dedicación a la **PROVISIÓN DE MATERIAL (PRO)**, la cual aparece como un trabajo de planificación y de preparación del mismo, que no se hace visible, pero que es crucial para su trabajo, de manera que cualquier actividad del asesor supone un proceso de selección, elaboración y preparación del material de acuerdo con los contextos en los cuales los va a emplear, cobrando una gran importancia en el proceso de comunicación de contenidos a los profesores, pues considera que éstos pueden determinar la eficacia de su intervención. Igualmente este proceso de selección, elaboración y preparación de materiales lo considera formativo ya que le ayuda a plantearse estrategias de presentación y de representación del contenido, así como de motivación hacia la información que pretende trasladar al profesorado, reconociendo el indudable valor formativo de la realización de los materiales independientemente de la calidad técnica de los mismos, tanto por el propio proceso de producción como por la experiencia que supone.

No olvidemos que el material utilizado y su forma de presentación reflejarán una determinada concepción del asesoramiento, de los profesores y su profesionalidad, además del tipo de profesores que se quiere promover y a través de qué procesos. Podemos decir que para este asesor, por tanto, en el

desarrollo de su función asesora es relevante la representación y codificación del conocimiento para los profesores de alguna forma y la búsqueda del soporte o formato adecuado. El conocimiento pedagógico lo podemos encontrar en diferentes documentos y acciones como son una Programación Didáctica, una práctica o caso ejemplar, una reglamentación administrativa o un material o tecnología a utilizar.

Es por ello que el asesor en el ANEXO II, ENTREV.1 expone que “seguramente muchos de los asesores, no lo digo ya por mí, lo digo por otros compañeros que me consta, están preparando materiales o estudiando, sin que ese trabajo conste en ningún sitio, estamos formándonos, buscando materiales para una determinada ponencia, para una reunión de grupos” (PRO), o en el ANEXO II, ENTREVISTA B.2 se expresa que “la labor del asesor es más variada de lo que parece existe una confusión, normalmente por las mañanas, dado que los profesores están en los centros trabajando, los asesores nos dedicamos a preparar el material que vamos a necesitar en los cursos o en las diferentes actividades que realizamos con los profesores” (PRO), y al preguntarle sobre la posibilidad de ir a las aulas para trabajar con los profesores, en la misma entrevista, añade que “lo que ocurre es que yo no tengo tiempo para ello, porque no es ir, es el preparar un material para esa clase, que me quita de preparar material para un grupo de profesores, con lo que atiendo indirectamente varias clases” (PRO)

De esta forma, el asesor muestra su preocupación porque el material que prepara se adecue a los códigos del profesorado que lo va a percibir, puesto que considera que cuanto mayor sea la relación entre el código del material y el interno del sujeto receptor facilitará la comprensión del profesor, la atención y la aceptación deseada de la información transmitida. Además, coincide en su comentario con lo que desvela la investigación sobre el asesor y es que los asesores tienen muchos roles y muchos aspectos en su trabajo.

La preparación de este material supone que el asesor utiliza unos modos de representación codificando en sus estructuras cognoscitivas y operativas los conocimientos que le sirven de base para la fundamentación de su actuación asesora. El asesor dispone de conocimientos codificados de forma proposicional, es decir, como un conjunto de principios teóricos, máximas de práctica y contenidos valorativos sobre lo que es y debe ser el asesoramiento procedente tanto de su acceso al conocimiento a través de libros, revistas, cursos etc. Como de la reflexión y experiencia asociada y generada en la propia práctica del asesoramiento. Por ello, a la pregunta de cómo prepara el material, en el ANEXO II, ENTREVISTA B.2 nos contesta que “a partir de la bibliografía, mi experiencia como profesor, yo buscaba el tema central, entonces si voy a hablar de materiales yo tenía que buscar bibliografía sobre eso en el CEP, en casa...” (PRO)

Otro aspecto que preocupa al asesor en su actuación como proveedor de material es el de la efectividad y utilidad para el profesor estableciendo el criterio del mismo en el hecho de satisfacer las necesidades que en un momento determinado plantea un profesor al asesor respondiendo las características y el contenido del material suministrado al profesor a su

demanda, siendo consciente de la necesidad de que lo importante no es el material o recurso en sí, sino la realidad sujeto-medio en interacción, por ello podemos considerar importante la habilidad del asesor para sacar el máximo partido del material y el aportar el recurso adecuado a la demanda presentada por el profesor y , a su vez, al propio profesor.

Esto lo pone de manifiesto el asesor cuando en el ANEXO II, ENTREVISTA B.2 afirma que “yo me sentí muy complacido ese día de ver que evidentemente se recurría al asesor de inglés para hablar de una cosa muy específica y busqué algo que tenía, porque efectivamente yo guardo todo lo que encuentro que puede ser útil en un futuro y que a veces te traen las editoriales, se lo enseñé y se fue contenta, con lo que sentí un placer y me encontré muy a gusto porque había ayudado a esa profesora.” (PRO) Es consciente, a su vez, de que el trabajo del asesor es imprevisible en ocasiones y hay que atender a demandas muy variadas por lo que el material a elaborar, preparar y seleccionar debe de ser también muy variado clasificándose en un continuum que puede ir de lo más general a lo más específico, donde el ámbito general lo constituiría aquel material que puede ser empleado por el profesor o el asesor en cualquier situación de asesoramiento o enseñanza-aprendizaje, y el de ámbito más específico que sería utilizado en determinadas situaciones y para facilitar un asesoramiento con respecto a destrezas más concretas.

La preparación del material y la preocupación del asesor sobre la misma comprende tanto a su vertiente técnica como didáctica, pues es consciente de que si algo puede estropear una sesión o una intervención asesora a un profesor sería la improvisación en el uso del material o presentación del mismo, ya que., por ejemplo, en el caso de utilización de un material audiovisual el asesor tendría que tener un conocimiento elemental del medio tanto en su manipulación mecánica como de su aplicación didáctica y preparación para su utilización en una actuación asesora de forma eficaz. Por lo expuesto anteriormente, se aprecia la importancia que para él tiene la función de provisión de materiales y recursos al profesorado, lo cual puede implicar interacción en unos casos y en otros sólo daría información y elaboraría material. El asesor se siente “muy complacido”, siente “placer” y se sintió “a gusto” al ser útil y haber satisfecho la demanda de la profesora, lo que implica que el material puede contribuir a la credibilidad del profesor, facilitar el contacto inicial, y la conciencia de esto por parte de este asesor implica la importancia que da a esta actividad y el tiempo que le dedica en su trabajo. Esta tarea también está incluida en la clasificación de funciones que establecen Louis (1985) o Stillman y Grnat, (1989) tarea que en el conocimiento declarado ocuparía parte del tiempo del asesor de forma importante es la **DISEMINACIÓN DEL CONOCIMIENTO (DIS)**, que lo hemos delimitado a tres tipos de actuaciones planificadas y sistematizadas y no desde una comprensión de la misma que abarque toda intervención del asesor. Stokking (AERA, 1988), distingue entre difusión y diseminación, la primera la considera un proceso natural, en este caso sería cualquier actuación no planificada que realiza el asesor en el desarrollo de sus intervenciones, mientras que la diseminación sería la actuación planificada y sistemática, que es lo que hace el asesor en las situaciones de tentación a grupos, cursos o intervenciones en el aula, situaciones de diseminación que son los mencionados por el asesor en

las entrevistas. Los contenidos que dice este asesor que disemina son fundamentalmente referentes a su especialidad lingüística (inglés). Como expone en el ANEXO II, ENTREV. B.1: “y bueno, y por si fuera poco, yo este curso con los cursos de actualización lingüística que ha convocado la Junta para los profesores, esos que están impartiendo Ed. Primaria, pues los grupos de trabajo que se han formado van a ser sobre temas muy concretos.” (DIS).

De las tres acciones de diseminación que se mencionan el asesor sólo realiza la atención a grupos de trabajo y los cursos, pero no la asistencia a clases con los profesores ya que como dice en el ANEXO II, ENTREV. B.2: “con la cantidad de trabajo que aquí se tiene como asesor es materialmente imposible hacerlo, no puedes impartir clase en varios centros y a veces de localidades diferentes y al mismo tiempo el llevar todo esto. Eso sería de locos” (DIS). Lo que contrasta con los resultados del cuestionario que menciona Andrews (1991) realizado entre asesores de la LEA y en el que esta actuación se consideró la segunda forma de desarrollo profesional más popular, con un 70% de los cuestionarios contestados.

Lo que implica que este asesor no da mucha importancia al asesoramiento al profesorado en el aula ni tampoco se contempla entre las prioridades administrativas como fórmula de asesoramiento, por lo que este asesor no llevaría a cabo la tarea de modelamiento que define Rodríguez Romero (1996b) como la forma de actuación del asesor que supone el trabajo en clase con el profesorado y se ofrece una demostración de cómo una determinada tarea o estilo puede ser ejecutado. Esta tarea también se encuentra en la clasificación de Biot (1991) al hablar del “apoyo de retirada” según el cual durante un corto período de tiempo el asesor trabaja con el enseñante en el aula, como parte de una estrategia más general de apoyo.

De entre las acciones que lleva a cabo el asesor tiene cierta relevancia la **GESTIÓN ADMINISTRATIVA (GAD)**, la cual es muy variada y ocupa gran parte del trabajo del asesor durante el tiempo que dedica a su presencia en el CEP tal y como se muestra en el siguiente comentario en el ANEXO II, ENTREV. B. 2:

“Este CEP tiene mucho trabajo, entonces yo he de colaborar también en lo que es necesario como hacer informes de los grupos, seleccionar a la gente para los cursos, listados de asistencia, revisar listas, parte de asistencia. Entonces aparte de esto se revisan al final estos partes para ver si se ha asistido al ochenta por ciento de las sesiones. En los cursos se prepara una evaluación del curso, los certificados para ponentes y asistentes, documentos de pago a los ponentes, desplazamientos de asistentes, la convocatoria al decir las características de los cursos, los objetivos del curso, las actas del curso, memoria final” (GAD)

Por tanto el asesor no solo se dedica a tareas propias de la formación de los profesores y la mejora escolar, también se convierten en administrativos de la autoridad administrativa e informan a los profesores y los centros sobre las decisiones de los políticos en cuanto a la planificación de la formación, son los que comunican las normas y el marco formativo en el cual se deben de realizar las acciones formativas, independientemente de que estén de acuerdo o no, son los responsables de que las normas y reglas que para la formación establecen las autoridades políticas se lleven a cabo. Por ello añade en la misma entrevista y

página que “Los cursos han sido de esos tres tipos, por supuesto yo puedo hacer propuestas pero es el CEP el que convoca” (GAD).

Sobre el asesor descansa la responsabilidad de la buena ejecución de los planes formativos de la administración tanto desde la perspectiva formativa como formal. Por ello, este asesor percibe que en el desempeño de sus funciones hay dos extremos y en medio está él, que es quien actúa de mediador y se siente condicionado tratando de conciliar a ambos, estos extremos serían por un lado los directivos y administradores educativos que son los que diseñan y toman las decisiones del en qué, cómo y dónde formar y por otro lado están los profesores que son los que tendrán que aplicar las decisiones y asumir los programas en sus centros, aunque también el asesor se convierte en ejecutor de decisiones y programas no compartidos.

Es interesante pensar que este asesor no puede asesorar en clases, como ha manifestado anteriormente, por falta de tiempo y, sin embargo, emplea gran parte del mismo en tareas burocráticas que podrían realizar personal administrativo, lo que le permitiría estar más cercano a los centros y conocer dónde están utilizando, por ejemplo, nuevas metodologías y materiales con éxito, lo cual debería de ser la principal función del asesor. Esto supone que el asesor pueda sentir un exceso de trabajo que le impide hacer su verdadera función a su entera satisfacción, y le obliga a relacionar las funciones orientadas a la interacción personal con las burocráticas.

El asesor “B” expone que dedica algún tiempo a la recepción de **CONSULTAS (CON)**, período en el que es requerido para dar consejo sobre diferentes aspectos y problemáticas, para lo que reserva parte de su horario, lo que su pone que también tiene su importancia para él. Por sus palabras, el concepto que el profesorado tiene del asesor es aquel al que le puedes pedir ayuda, consejo, orientación para cualquier problema que surja en su trabajo tanto de la propia materia en la que el asesor es especialista hasta situaciones generales de enseñanza. Esta consulta siempre se realiza a demanda del profesorado y es éste el que determina la temática a tratar, de esta manera presta ayuda en el proceso de resolución de problemas y necesidades, subordinando sus aportaciones a las demandas del profesorado, por lo que en lugar de dar soluciones generales ayuda a encontrarlas ayuda a encontrarlas, por lo que parte de su tiempo se dedica a intervenir en pequeños pero importantes, por lo menos para el profesor, problemas que se producen en la labor docente, de tal manera que se van viendo pequeños logros de la intervención del asesor en la comunidad educativa, tal y como se aprecia en sus declaraciones del ANEXO II, ENTREV. B.2 al manifestar que:

“ El lunes es un día que dedico la tarde a la recepción de profesores” (CON).

“A veces son ellos los que me llaman para tener una entrevista y les preparo material para ello” (CON)

y refiriéndose en la página 80 a los problemas de disciplina en clase “Los maestros me han planteado este tipo de problema también, me dicen mira tengo este problema ¿por qué no te vienes a mi clase y lo ves?. (CON)”

Una acción que menciona poco el asesor es la de **PLANIFICACIÓN (PLF)**, y cuando lo hace da la impresión de que el plasmarla en un papel o documento no es lo fundamental, mostrando poco interés o necesidad de hacerlo siempre, a la vez que poco cuidada cuando se trata de una de las actividades formativas mencionadas anteriormente por él como un curso.

(ANEXO II, ENTREV.1)

“. Yo quizás tenía claro lo que le iba a decir, esto hace que si yo quiero presentar una ponencia, pues que cuente con un escrito que deja bastante que desear en su presentación, eso cuando llevas transparencias” (PLF)

Parece que no necesita o no considera que el plasmar la planificación de la actuación en un documento provoque una práctica formativa más reflexiva, más explícita, más consciente y puede contribuir a una mejor comunicación. Esto coincidiría con la afirmación de muchos profesores de que como tienen en su mente lo que van a hacer y cómo lo van a hacer para qué quieren trasladarlo a los papeles, pues lo importante es lo que se hace. Podría suponer la traslación de las creencias que tenía sobre la planificación como profesor a la práctica asesora.

Esto coincide con lo que Escudero (1991) dice sobre la poca importancia que se da a la planificación de la formación del profesorado:

“En nuestro ámbito parecen haber concitado mayor atención teórica y práctica las cuestiones que afectan a la planificación, diseño o elaboración del currículum y la enseñanza de los alumnos que aquellas que tienen que ver con el currículum de la formación de los profesores y su correspondiente planificación.”

5.2.3. METACATEGORÍA DE ACTITUDES EN LA INTERACCIÓN.

La interacción entre el asesor y el grupo de profesores durante el desarrollo de las funciones de asesoramiento viene condicionada, de acuerdo con el análisis de las entrevistas hechas al asesor “B”, por la categoría de **ACTITUD DEL GRUPO (AGA)**. Por lo que es consciente de que el profesorado es el referente natural del asesor en sus intervenciones y de la importancia que tienen las percepciones de aquellos tanto de él en el desempeño de él como de su trabajo para facilitar su labor.

(ANEXO II, ENTREV. B.1)

“Sin duda ninguna, yo como secretario de una asociación tuve oportunidad de conocer al profesorado de enseñanza no universitaria, incluso universitaria, de la provincia de aquí, entonces esto me permitió tener un contacto con ellos, contacto del que realmente estoy sacando provecho con ello, provecho no para mí sino para mi trabajo, en tanto que yo conozco a muchos de estos profesores, con ellos

tengo establecida una corriente de simpatía, lo que implica que a las charlas que yo doy asisten concierto agrado, y esto es una concepción previa digna de tenerse en cuenta” (AGA)

Este asesor comenta que conocía a casi todos los profesores y que anteriormente había tenido buenas relaciones con ellos, lo que le facilita el desarrollo de una percepción por parte de los profesores más igualitaria y por tanto de mayor accesibilidad y aceptación de sus intervenciones, al ser vistas como más cercanas a sus expectativas y al propio papel que esperan del asesor. Para este asesor por tanto si se descuidara la interacción con el profesorado, sería más difícil la construcción de las relaciones fluidas que requiere esta función.

Además considera que el que las actividades de formación sean voluntarias incide positivamente en su labor, pues se supone que hay una mayor relación entre la oferta y la demanda de la formación y, a su vez facilita la posibilidad de que el asesor atienda las expectativas del profesorado con respecto a su intervención y rol a desempeñar. Del mismo modo, la voluntariedad implica una mayor atención y predisposición del profesorado hacia los planteamientos que hará el asesor, con lo que el contexto de trabajo se convierte en facilitador de la tarea y concede una mayor seguridad al asesor y al profesorado sobre lo que se va a trabajar allí, dando un mayor margen de acción al asesor.

(ANEXO II, ENTREV. B.2)

“Con los maestros yo no he tenido problemas, no con la gente de secundaria tampoco, pero la gente de secundaria siempre cuando han venido a cursos de forma voluntaria, he impartido muchos cursos de secundaria a gente de este nivel que ha venido voluntariamente, es una gente sensacional y queriendo llevarse algo útil” (AGA)

“Cuando los cursos han sido obligatorios ha habido más problemas, esto hay que decirlo en honor a los maestros, la forma y la actitud con que han venido cuatro tardes en semana acabando a las cinco de la tarde las clases” (AGA)

Otra actitud que destaca este asesor por parte del grupo es el hecho de percibir al asesor como un enviado de la administración, afín a ella y por tanto un sujeto que al no estar en la escuela no conoce lo que ocurre en ella o no suficientemente.

(ANEXO II, ENTREV. B.2)

“aunque una de las guerras que tienes que mantener es que la gente deje de considerar que tú eres un enchufado y que tú estás lejos de lo que es la realidad escolar, yo con cuarenta años de servicios nadie puede decirme que me alejo de la realidad escolar”.

Esto, por tanto, le dificulta el desempeño de su rol cuando intenta que la innovación que propone sea asumida por el profesorado, poniéndose en duda su credibilidad, la cual es fundamental para ponerse frente al profesorado y facilitar los procesos de innovación educativa, todo esto dificultaría el proceso de negociación para el encuentro de alternativas pedagógicas válidas, para el

cuestionamiento de la propia práctica del profesor. Por lo que ha de tener en cuenta antes de llevar a cabo sus intervenciones cómo se debe de comportar ante las influencias que estas percepciones pueden ejercer sobre él, por lo que durante la propia intervención el asesor va haciendo de forma inconsciente una especie de negociación silenciosa con los profesores con el rol que ha de desarrollar en cada sesión concreta, de forma que está continuamente construyendo roles que le permiten acceder al profesorado y le facilitan la aceptación del mismo, pero esto también puede contribuir al desarrollo de una cierta autonomía por parte del asesor, en palabras de Zurcher,(1983)

“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 sujetos y a un rol “que actúa de puente” no suele estar bien definido.”

El asesor es consciente de la importancia que tienen las diferentes formas de implicación, participación y las resistencias que se dan en un contexto de intervención asesora y es por ello que lo plantea en esta entrevista, e incluso está presente en una mayor frecuencia en su conocimiento declarativo que otras actitudes que encuentra en las situaciones de interacción entre el profesorado y el asesor. Incluso por las manifestaciones apuntadas, para este asesor lo más importante para facilitarle el trabajo es la relación y contacto que se ha mantenido con el profesorado, junto a la voluntariedad de la actividad y la experiencia como profesor, pero en ningún momento menciona para ser aceptado con cierto prestigio entre el profesorado el tener libros publicados ni artículos, no considerando esto entre los avales que garantizan el diálogo y la mejor interpretación de las demandas del profesorado.

En el marco de interacción que se establece durante la intervención asesora, al igual que la actitud del grupo de profesores es importante para este asesor la propia actitud, categorizada como **ACTITUD RECEPTIVA DEL ASESOR. (ARA)** Se ha denominado así porque a lo largo del material analizado se ha comprobado que ésta es la actitud que desarrolla con respecto al profesorado y sus opiniones.

Haciendo autoanálisis, el asesor “B” considera que en sus actuaciones es abierto a todo tipo de sugerencias y receptivo con las aportaciones del profesorado, por lo que tiene clara cual debe de ser su postura ante el profesorado para una intervención eficaz, tratando de comprender cómo entienden el trabajo y la enseñanza los profesores; manteniendo un equilibrio entre las demandas externas y los requerimientos del profesorado y los centros. Este asesor apuesta por una actitud que fomenta el diálogo para facilitar la toma de decisiones informadas, por lo que no funciona con un patrón fijo que utiliza en cualquier situación, sino que existe una reflexión sobre qué estrategia utilizar en cada ocasión, por lo que tiene una actitud de continuo aprendizaje y de facilitador de la comunicación entre él y el profesorado.

El asesor en sus manifestaciones muestra un respeto por la profesionalidad del profesorado, personalidad e intereses, transmitiendo una imagen de

asesoramiento colegiado y corresponsabilización con el profesorado, tratando “no saber” de antemano y admitiendo que él también aprende para facilitar que sea el propio profesorado el que encuentre las soluciones y el proceso a seguir. Trata de desempeñar su rol a través del diálogo, el debate, la negociación, el consenso de todos los implicados en la tarea formativa correspondiente, de esta forma este asesor se plantea el trabajar con el profesor en lugar de intervenir en sus funciones. Esto se identifica con lo que Bolívar (1997; 1999a) describe como funciones emergentes de la labor asesora: “a) Trabajar “con” en lugar de intervenir “en”, b) Desarrollar más que aplicar, c) Actuar como mediador y enlace, d) Asumir y practicar el arte de hacerse prescindible.”

(ANEXO II, ENTREV. B.2)

“un año se dedicó bastante dinero a libros sobre los diferentes temas, entonces los leo o examino materiales que he producido con anterioridad, a partir de esta base yo hablo con ellos, hacen sus aportaciones que las recojo con gran interés e incluso me sirve la experiencia con un grupo para utilizarla con otros en otra ocasión, para quizás variar el programa o la estrategia.” (ARA)

Se destaca también la importancia que se da al contacto inicial como el momento principal que va a determinar la marcha del proceso asesor, por ello, en el (ANEXO II; ENTREV. B.2) nos dice que “Por supuesto, lo primero es tener al profesor de mi parte, para ello hablamos de los problemas que tienen y se tienen en cuenta sus sugerencias” (ARA). Así, el asesor considera importante el intercambio de información que permita la resolución de problemas que plantean los profesores con la aportación de consejos y soluciones que emanan del propio proceso, tratando de ejercer su función desde la perspectiva de la colaboración, la reciprocidad y la corresponsabilidad dentro de un estilo no directivo y flexible de este asesor. Para ello él entiende que es importante que el profesor en primer lugar acepte el asesoramiento siendo consciente de que para ello no puede hacer un desempeño de su rol de manera directiva y correctiva, sino al contrario que su función ha de presentarse desde una perspectiva, como afirman Nieto y Portela (2001), de la colaboración, en la que ésta entienden que es consustancial al asesoramiento, pues se ha de entender como una relación de ayuda orientada hacia la resolución de problemas y construida en términos de interacción profesional entre iguales.

Convencido de ello, este asesor no considera que el asesor deba de adoctrinar al profesorado, o imponer sus ideas, sino que entiende que debe de plantear su punto de vista y someterlo al juicio de los profesores con la intención de aceptar la diversidad de puntos de vista incluso modificando las ideas previas existentes en él mismo cuando la argumentación del profesor le convence o le demuestran que está equivocado.

Por último, el asesor “B” piensa que el asesor es alguien con una actitud de **COMPROMISO (ASC)** con su trabajo y con el contenido que pone a disposición del profesorado, por lo que se manifiesta consciente de los valores y contenidos que va a difundir y diseminar deliberadamente. Cuando hablamos de asesoramiento comprometido nos referimos a un asesoramiento en el que lo fundamental es los valores y justicia social, por lo que este asesor se identificará con el profesorado y los centros que necesiten su ayuda con mayor urgencia, tratará de actuar en relación con situaciones conflictivas pero para ello intenta,

como podemos deducir de lo expuesto anteriormente, la conciliación de la pluralidad de puntos de vista tratando de dar respuesta a los distintos dilemas que se le presenten.

Expresa que la función de asesor requiere dedicar, incluso el tiempo de ocio, a pensar en las necesidades e ideales que implica el trabajo de asesor, cuyo compromiso, expresado de esa forma, significa su intención de conseguirlos, llevándole a ofrecer a los profesores ese tiempo de ocio y descanso con la finalidad de posibilitar la mejora de su práctica y tratando de plantear y buscar con ellos las soluciones a sus problemas.

Por tanto, el asesor, al comunicar sus conocimientos, trata de transmitir también, en virtud de su compromiso, la bondad de su conocimiento, intentando que todos consideren que, por ejemplo, la “LOE” es buena, pudiendo cometer el error de pretender que por el hecho de que para él un determinado mensaje sea bueno, que el profesorado deba de quererlo y aceptarlo, sin ser consciente de que su deseo es individual y, sin embargo, quiere dar al objeto del deseo un matiz universal. Este compromiso implica que el asesor ha experimentado la situación de enseñanza y aprendizaje con una significativa responsabilidad, no como una noción abstracta, lo cual influye en su conducta y la creación del ambiente.

(ANEXO II, ENTREV. B.1)

“y bueno, esto me lleva a decir en primer lugar que es una persona que está dedicada mentalmente, al menos está dedicada a su trabajo, casi todo el día incluido, naturalmente los fines de semana. Eso como primera característica” (ASC).

(ANEXO II, ENTREV. B. 2)

“entonces recuerdo un día en que uno habla con toda la sinceridad, porque creo en la LOE” (ASC)

5.2.4. METACATEGORÍA DE ARGUMENTACIÓN.

En el desarrollo de su función cuando el asesor presenta una idea o propuesta y cuando delibera utiliza una serie de argumentaciones para justificar o demostrar la veracidad de su planteamiento que hemos querido recoger en este análisis en el que vemos que los tres tipos que considera más útiles en el ámbito del conocimiento declarado son: su experiencia como profesor, la exposición una idea con neutralidad y cuando la justificación se avala con el propósito de la actividad o actuación.

En las entrevistas vemos que se esfuerza por dejar claro que él expone lo que piensa, no lo que podría pensarse que le dicen que diga, utilizando en sus argumentaciones su propio punto de vista como asesor sobre los temas, y, por tanto, actuando como un **AGENTE NEUTRAL (AGN)**, esto se desprende de su comentario sobre la selección de los centros de interés en la Unidad Didáctica, cuando da un consejo a los profesores sin otra argumentación que el hecho de que él lo entiende así porque lo deduce de su propia experiencia, o cuando

expone su opinión sobre la exposición magistral exponiéndolo como una conclusión propia.

(ANEXO II, ENTREV. B.1)

“...lo que quiere decir que los centros de interés es algo que quizás merezca la pena y aconsejo al profesorado el que consulte con los alumnos los temas que a ellos les interesa más antes de ponerse a montar una Unidad Didáctica en torno a sus centros de interés” ((AGN)

(ANEXO II, ENTREV. B.2)

“Yo creo que la forma magistral ya está desterrada, si estamos hablando de un tipo de metodología diferente en LOE, la fórmula magistral ya no tiene cabida”. (AGN)

“...creo recordar que alguien pensaba que hablaba con una ideología del partido en el gobierno, y lo que defiende es casos concretos” (AGN)

Al asesor le preocupa que sus ideas se entiendan como ideas que ha de exponer porque así se lo ha encargado alguien o porque es de una ideología determinada afín a la autoridad del momento, por ello en muchas ocasiones no utiliza justificación que podemos llamar ajena a él mismo para justificar lo que cree que hay que hacer o la perspectiva que tiene sobre un aspecto educativo concreto. Es consciente de que el profesorado una de las primeras expectativas que tiene es que el asesor estaba para vender lo que quiere la administración independientemente de lo que piense sobre ello, y esa perspectiva sobre su labor es la que desea quitarse de encima utilizando una dialéctica de opiniones personales, pues sabe que ello contribuirá positivamente a incrementar su credibilidad y aceptación por el profesorado.

No obstante, y con el objetivo de incrementar o dar credibilidad a sus ideas y actuaciones, utiliza la **ARGUMENTACIÓN CIENTÍFICA (ARC)**, la cual entiende que también es misión del asesor el proporcionársela al profesorado, por ello afirma en el (ANEXO II, ENTREV. B.2) que “el asesor es necesario porque primero tiene la posibilidad de acceder a una serie de fuentes, textos materiales, y en segundo lugar porque está más cerca del profesorado y entonces puede trabajar con él y ayudarle”. (ARC)

El profesorado ha de percibir que el asesor conoce la teoría y no sólo la práctica, que tiene un conocimiento teórico que fundamenta su práctica que va más allá de lo prescrito por la administración, incluso aquellas prescripciones que se establecen, por ejemplo en el currículum, el asesor buscará justificarlas teóricamente con autores, bibliografía, estudios... Esto también contribuye a darle cierta seguridad en sus intervenciones.

En otras ocasiones justifica su actuación por lo que va aprendiendo a lo largo de su función de asesor, por lo que en ocasiones utiliza la argumentación de la **EXPERIENCIA COMO ASESOR (EAS)**, por ello dice en el (ANEXO II, ENTREV. B.2) que “entonces me ceñí a cosas muy prácticas porque los profesores siempre te dicen: es que fulanito de tal no hace esto en la clase.” (EAS)

El asesor desde la práctica con los profesores ha concluido que debe haber una relación dialéctica entre teoría y práctica y que los profesores aprenden a través de ésta última, y que si bien, como hemos dicho antes, la teoría en sus distintas manifestaciones puede contribuir a clarificar, comprender e iluminar, cuestionar y orientar la práctica, ésta no es la única argumentación posible y necesaria, pues ha de ser validada y construida en la acción práctica, situacional y contextual, por los mismos profesores que son los que la van a realizar y deben de considerarla fundamentada a través de su quehacer cotidiano. En otras palabras, el asesor a través de su experiencia como tal trata de utilizar una modalidad de representación que facilite a los profesores la codificación de la experiencia o ideas que les presenta y que les servirán de base para fundamentar su actuación en el aula.

Esta argumentación del asesor supone como dice Shulman en Escudero (1991), aunque referente a los profesores y que nos permitimos referirlo a los asesores, al señalar que los asesores disponen de conocimientos codificados en forma proposicional, esto es, como un conjunto de principios teóricos, máximas de la práctica y contenidos valorativos sobre lo que es y debe ser el asesoramiento. Se trata de una modalidad representacional del conocimiento de los profesores, codificada de forma general y simbólica. Procede tanto de su acceso al conocimiento más formalizado (libros, revistas, cursos, etc.) como de la reflexión y experiencia asociada y generada en la propia práctica de la función asesora.

Junto a su experiencia como asesor también utiliza como argumentación para que sean adoptados sus puntos de vista **la EXPERIENCIA COMO PROFESOR (EPR)**, cuando en el ANEXO II, ENTREV. B.1 dice que “Sin duda ninguna, yo como secretario de una asociación tuve oportunidad de conocer al profesorado de enseñanza no universitaria, incluso universitaria, entonces esto me permitió tener un contacto con ellos, contacto del que realmente yo estoy sacando cierto provecho, provecho no para mí, sino para mi trabajo en tanto que yo conozco a muchos de estos profesores, con ellos tengo establecida una corriente de simpatía” (EPR). Y más adelante añade que “Además mi experiencia como profesor me ha ayudado mucho, incluso en la visión de los profesores con respecto a mí”. (EPR)

En estas declaraciones reconoce que su experiencia durante su actividad siendo profesor tanto en clase como en las actividades que realizó en ese tiempo le está siendo útil en el desarrollo de su función asesora. El asesor revela cómo aprende de la combinación de aprendizaje experiencial y situaciones de aprendizaje informal cuando en la interacción social se ponen en el lugar de otras personas que aprenden, lo que le posibilita el utilizar dicho aprendizaje para justificar o fundamentar lo que hace o dice.

Incluso nos pone ejemplos en los que su experiencia de profesor le han permitido el extraer conclusiones sobre diversos aspectos concretos de la enseñanza del inglés y que tiene en cuenta ahora en su intervención con los profesores.

(ANEXO II, ENTREV. B.1)

“...Yo lo que sí vi es que la gramática de por sí pues no era para los niveles en que yo me movía. Desde luego en el nivel de niños de doce, trece y catorce años no era algo que enganchaba, un presente continuo o un presente de subjuntivo, pues no es algo que atraiga, entonces con los compañeros estuvimos viendo y pensamos en las funciones, las funciones parecía que hablaban de una utilidad y pensando en esta utilidad inmediata pensamos que era más viable atraer a los alumnos, después han salido otras muchas cosas”. (EPR)

Lo que nos puede hacer reflexionar sobre la importancia del conocimiento de la materia y de haber enseñado la misma para la función del asesor desde un rol especialista, el cual no debe de ser ignorado ni desaprovechado, si el objetivo final del asesoramiento es el aula y, por tanto, el trabajo del profesor con los alumnos, en este contexto es cuando el asesor puede hacer un mayor uso de su experiencia como profesor, especialmente en la Educación Secundaria donde el profesorado se distribuye por especialidades.

Esta aplicación de la experiencia como profesor tanto de una materia como la que extrae de otras actividades contribuye a la configuración del rol del asesor ayudándole a distanciarse de otros roles y, a la vez, permite considerar la diversidad de posibilidades fruto de la trayectoria biográfica de los asesores por la influencia que los roles previamente desarrollados por el agente de apoyo ejercen sobre el rol específico de asesor. Así el asesor es un agente activo en el proceso de construcción de su propio rol a lo largo del desempeño del mismo.

Otra argumentación utilizada por el asesor es la del **PROPÓSITO (PRI)** que pretende con su intervención como es lograr el interés de los profesores en las actividades formativas que desarrolla con ellos,

(ANEXO II, ENTREV. B. 1)

“En cualquier caso vengo a insistir en lo que decía al principio, hay una preocupación que a mí me ha preocupado siempre, y es el ofrecer algo que tenga gancho y atraiga.” (PRI)

Pues conectar con las expectativas del profesor lo considera básico para que las lleven a cabo con efectividad e ilusión, es consciente que el adulto aprende aquello que considera útil para su experiencia, por lo que antes de cada actividad reflexiona sobre cómo puede llamar su atención y trata de demostrarles que lo que les ofrece pueden utilizarlo en el aula para la resolución de sus problemas.

(ANEXO II, ENTREV. B.1)

“Cruzando el umbral de la esperanza, con objeto de que lo comentado en la ponencia tenga continuidad una vez impartida, esto es una idea fundamental para mí, además, como he dicho, de hacer las ponencias atractivas.” (PRI)

El asesor es consciente de que si esto ocurre supone que los profesores seguirán y aceptarán sus ideas, y, lo que es más importante, lo pondrán en práctica en el aula, que es lo que considera que debe de tener como último objetivo, de ahí que las argumentaciones que exponga estarán relacionadas con

el intento de demostrar la bondad y utilidad de lo que les presenta y a la posibilidad de su uso en el aula.

Por tanto, trata de dar a su intervención un propósito educativo, de manera que la difusión y diseminación del conocimiento no la entiende como una transmisión y capacitación de habilidades o destrezas que los profesores han de replicar en el aula sin más, sino que pretende establecer relaciones y presentar procesos de acceso al conocimiento que presenta a los profesores que les faciliten su comprensión e interiorización considerando sus implicaciones y consecuencias al ponerlos en marcha en las aulas.

5.2.5. METACATEGORÍA CONOCIMIENTO CURRICULAR.

El asesor “B”, de acuerdo con sus declaraciones, observamos que para el desarrollo de su función le es útil el **CONOCIMIENTO CURRICULAR (CCU)**, el cual se concreta en un conocimiento general del currículum, un conocimiento de didáctica del inglés, un conocimiento de la lengua inglesa y conocimiento de estrategias de formación.

La presencia de la categoría **EL CONOCIMIENTO GENERAL DEL CURRÍCULUM**, implica que el asesor “B”, para el ejercicio de su función, considera necesario una comprensión de los elementos que constituyen el currículum entre otras razones porque es la exigencia del momento, siendo uno de elementos más importantes el de la evaluación.

(ANEXO II, ENTREV. B. 1)

“Hubo un tiempo en que se puso de moda lo de currículum” (CCU),

(ANEXO II, ENTREV. B.2)

“Principalmente del de la evaluación, pero centrándose en los alumnos y su falta de disciplina” (CCU)

De sus declaraciones se deduce también que toma partido por un tipo de enseñanza en la que enfatiza los aspectos ambientales, en el que la enseñanza es una actividad interpersonal, es decir es una parte de un proceso de interacción entre personas, en el que los intervinientes se influyen mutuamente, de manera que el profesor interviene sobre el ambiente, organizando el medio e instrumentos para facilitar la experiencia de aprendizaje, como oposición a una enseñanza dominada por la transmisión del saber con dificultad para despertar y mantener el interés del alumno, por lo que en caso contrario los alumnos producen alteraciones de la disciplina en clase.

(ANEXO II, ENTREV. B. 2)

“No obstante hay que decir cuando se tiene una visión tradicional de la enseñanza pues lo que quieres es ponerte allí a impartir tu clase, que los alumnos guarden el mayor silencio posible, cuando se tiene esa concepción pues se tropiezan con estos problemas de que claro tienes a los alumnos que están armando jaleo y no puedes barajarlos, cuando tú lo concibes de otra manera, más en plan de taller, de trabajo de equipo, entonces no tienes esos problemas, entonces de ese problema se deriva otro, que ya he apuntado, los dichosos

alumnos que no progresan, que se descuelgan de la clase y no pueden seguir el ritmo de los demás alumnos “. (CCU)

Otro conocimiento que se estima relevante en el trabajo del asesor es, en este caso, el **CONOCIMIENTO DE DIDÁCTICA DEL INGLÉS (CDI)**, es asesor especialista en inglés, entonces se encuentra preocupado sobre el cómo se debe enseñar la lengua inglesa, a la vez que el problema de la disciplina en clase y el planteamiento curricular. Cree que a la solución de la falta de esta disciplina se solucionaría si se tiene una formación adecuada con respecto a los medios e instrumentos que se deben de utilizar para enseñar inglés. Por ello entiende que el perfeccionamiento con respecto a los recursos educativos es necesario para una positiva labor de asesor. Esto además explica el por qué cree que una de sus actuaciones principales, tal y como se comentó anteriormente, es la provisión de material.

(ANEXO II, ENTREV. B.1)

“Cuando yo hablo de perfeccionamiento hablo de un perfeccionamiento profesional no de adquisición del inglés por el inglés, sino de didáctica del inglés, metodología del inglés, recursos para la enseñanza del inglés, y bueno, y esta es una de mis preocupaciones a aquellos alumnos que en la clase se dedican a dar la lata, que pierden alteren de la enseñanza, pierden el hilo, se te quedan descolgados a lo largo del curso y que bueno, todo lo que sea girar en torno al perfeccionamiento en la adquisición de recursos didácticos para una mejor enseñanza del inglés,” (CDI)

Considera que debe de haber orden en clase para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto coincide con la visión del profesorado en general, muy preocupados por el control de la disciplina en clase. El hecho de mencionar el tema de la disciplina escolar junto con el uso de los recursos y en el ámbito de la didáctica indica que para este asesor se integra el orden y la disciplina escolar como parte de las tareas instruccionales, mostrándose como un aspecto global de la atmósfera del aula. El orden y la disciplina en clase la ve como un medio para lograr unas metas educativas determinadas para todos los alumnos, y puesto que el profesor será el primer responsable de que el clima sea el adecuado es necesario formarle en técnicas de manejo de clase.

Desde su concepción didáctica concibe que en la enseñanza es necesario adecuar los métodos al alumnado, y debe de facilitar su aprendizaje implicándoles en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de las tareas académicas, por lo que entiende que la selección y presentación de las tareas por parte del profesor determina la calidad del mencionado proceso. Considera que el profesor ha de trabajar con todos los alumnos por igual debiendo de tener en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje y las diferencias individuales.

El asesor “B” plantea la necesidad de que se trabaje con los alumnos desde la perspectiva del logro de unos objetivos comunes que se proponen iguales para todos, por lo que todos los alumnos han de lograr, para este asesor el mismo desarrollo individual. El asesor muestra su rechazo a que el profesor al trabajar para la clase se dirige en muchas ocasiones al “alumno promedio” lo cual se aleja de la realidad de la clase. Por ello se muestra convencido de que hay que atender

a la llamada “atención a la diversidad” en el aula. Esto se desprende de las siguientes manifestaciones del asesor.

(ANEXO II, ENTREV. B. 2)

“la gente cree que todo tiene que ser aprendido por los niños e ir adelante con los que son capaces y dejar en la cuneta a los que no pueden, da igual que sean cinco o diez o los que sean, mi teoría es que hay que tratar de llevar a todos hacia adelante, esto concretamente se interpretó como ideología política,” (CDI)

(ANEXO II, ENTREV. B.2)

“Precisamente basado en ese alumno que no hace otra cosa más que dar la lata en clase, es por lo que hay que tratar de implicarlo en la clase, ¿cómo? tratando de adaptarnos a su ritmo, normalmente digo que hay que diseñar actividades que él pueda digerir, que pueda realizar para que se autoestimele a seguir.” (CDI)

Este asesor tiene **CONOCIMIENTO DE LA LENGUA INGLESA (CLI)**, pues debía de ser especialista en esta materia para ser seleccionado asesor de la misma.

(ANEXO II, ENTREV. B.1)

“La carrera de magisterio cuando yo la hice lo que se llevaba era francés, en todos los sitios prácticamente era francés, pero bueno, yo me matriculé en la Facultad con la idea de hacer la licenciatura de francés, lo que ocurre es que no estaba entonces la especialidad de francés, la especialidad que había era inglés. Entonces para el francés tenía que desplazarme a otra provincia, entonces decidí hacer inglés por aquello de la proximidad.” (CLI)

Podemos pensar, que el conocimiento de los contenidos de una materia y de la pedagogía para su enseñanza son importantes para sentar las bases de una actuación asesora bien fundamentada teóricamente y debidamente apoyada en la capacitación de los asesores de esa materia en métodos y estrategias de enseñanza.

Por último considera importante y con reflejo en su trabajo el conocimiento sobre **ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN (CFP)**, por lo que lo aprendido sobre ellas lo utiliza para preparar su actuación con el profesorado. El asesor reconoce que el conocimiento de estrategias de formación del profesorado debe de formar parte del corpus de contenidos que ha de tener cualquier actividad formativa dirigida al asesor para el desarrollo de su competencia.

ANEXO II, ENTREV. B. 1)

“así como los planteamientos sobre la formación del profesorado que allí se hicieron fueron una parte importante que nos dio una formación que sale a relucir en ponencias, charlas del profesorado etc. quizás fuera de lo más interesante, tal vez algo de los materiales también” (CFP)

Para este asesor, además de los contenidos sobre el qué y el cómo de una materia también se mencionan otros contenidos de conocimiento que se debe de poseer para su función como es la formación en contenidos que tienen que ver

con procesos que han de llevar a cabo los profesores para la planificación de su enseñanza, para el desarrollo de la evaluación de los mismos y la toma de decisiones oportunas para irlos mejorando. Del mismo modo, si se trata de formar a un profesor reflexivo y crítico sobre su práctica docente, el asesor ha de conocer para enseñar habilidades de observación, análisis, revisión y valoración de la práctica, y de esta manera, el asesor no sólo predicará, sino que provocará situaciones, condiciones y capacidades para que el profesor esté dispuesto y pueda operar de acuerdo con ello.

5.2.6. METACATEGORÍA DE ESTRATEGIAS QUE UTILIZA EL ASESOR.

En el conocimiento declarado sobre las estrategias que el asesor “B” utiliza para trabajar con los profesores, tras el análisis del material correspondiente, se distinguen las siguientes categorías:

La **COLEGIALIDAD (COL)**, trata de convencer, la exhortación, mención al grupo de referencia, incita a la participación, la responsabilidad compartida y la reflexión. Se desarrolla cuando el asesor trabaja con el grupo concediéndole a éste el protagonismo del desarrollo de la tarea facilitando la negociación y creando un clima propicio para la obtención de conclusiones acordadas y aceptadas por todos, pues entiende que de esta forma se facilita la implicación y el interés del profesorado por las actividades que se realizan.

Entiende que la negociación y el consenso han de estar presentes en las tareas asesoras en el marco de trabajo grupal y apoyo profesional mutuo entre los profesores donde las deliberaciones e interacciones colaborativas facilitan el desarrollo profesional, actuando los profesores como participantes críticos, discutiendo y compartiendo la interpretación de la práctica docente, del currículum escolar y de la planificación del currículum asumiéndose las responsabilidades pertinentes por parte de los profesores en la ejecución de los acuerdos.

A través de esta estrategia el asesor considera que facilita que el profesorado en grupo sistematice y formalice propuestas educativas contrastadas y avaladas por la propia práctica docente sometiéndolas al juicio de otros compañeros en un contexto de formación.

(ANEXO II, ENTREV. B. 2)

“Las sesiones se concluyen sacando conclusiones que elaboramos entre todos, alguno hace una propuesta y si le parece bien al resto de los profesores del grupo se acepta, luego hay problemas a la hora de la redacción, a lo mejor se tiene clara la idea pero al redactarla surgen diferencias en la redacción, bueno pues yo apporto mi idea porque tengo una base mayor ya que he leído, por lo que puedo contribuir mejor a ello, así que doy ideas, pero lo que siempre busco es el consenso entre todos.” (COL)

ANEXO II, ENTREV. B. 2)

“Yo he desarrollado esta idea tratando de no imponer mis ideas, siempre he preguntado para que participen, lo que necesitaban antes de ir a verlos o de impartir una charla, yo no he llegado imponiendo unos criterios nunca, yo voy siempre procurando el consenso de las ideas que se proponen en el grupo”.
(COL)

CONVENCER (COV), es la palabra que para este asesor define su función y por tanto una estrategia importante para él, considera que debe ganarse la credibilidad del profesorado mediante la exposición de razones que inciten al profesor a cambiar sus teorías, actitudes o comportamientos. Esta necesidad la compara con la autoridad que se le suponen a otros servicios de la administración como el de Inspección Educativa. Él antes de intervenir ha de pensar cómo hace llegar al profesorado una idea o actividad para que éstos la asuman y actúen como él quiere, lo que incrementaría la necesidad de formación tanto teórica como práctica.

(ANEXO II, ENTREV. B.1)

“Yo también pienso que desde luego el asesor tiene que ir a convencer, yo creo que la palabra clave es convencer, sabemos que hay otros estamentos que tienen una autoridad que se la da la ley y la administración, con esa autoridad y su propia valía van por el mundo y posiblemente obtienen unos excelentes resultados, nosotros no tenemos más arma que es la manera de convencer.”
(COV)

(ANEXO II, ENTREV. 2)

“y hay que ir con mucha mano izquierda, hay que ir convenciéndolos” (COV)

(ANEXO II, ENTREV. 2)

“Yo creo que he de tratar de convencer a los profesores y en cualquier caso que acepten el experimentar algo, lo que allí se proponga o que me cuenten su experiencia y sobre ella se comprometan a mejorar.” (COV)

Pero hay que hacerlo con el máximo respeto, sin provocar enfrentamientos, desde el diálogo y la exposición sincera por parte del asesor, tratando de que el profesor vea la certidumbre de nuestros argumentos sin prejuicios, y considerando que lo que le dice el asesor está suficientemente contrastado y fundamentado. El asesor no puede dar la impresión de que él tiene la verdad y el profesor está equivocado ha de mantener un equilibrio entre su discurso y las creencias del profesor.

Para ello otra estrategia que menciona en sus declaraciones es la **INCITACIÓN A LA PARTICIPACIÓN (IPA)** del profesorado, para crear un clima que le permita que las ideas fluyan y la interacción facilite el proceso de cambio, la introducción de nuevas ideas o que el profesorado se sienta protagonista de lo que hace. Estimular al profesorado a que participe entiende que es una buena forma de conquistarle facilitándole el proceso de convencimiento que trata de llevar a cabo.

Así, la situación de formación, se convierte en un espacio de interacción mutua entre propuestas teóricas y prácticas abiertas a ser comprendidas, cuestionadas que haciéndolas explícitas y contrastadas con los demás se reconstruyen y validan en algún sentido.

Este asesor reconoce que el profesor dispone de sus propias estructuras de conocimiento y sus patrones de acción educativa, así como sus creencias, lo cual utiliza como punto de partida para su formación, con la intención de que su formación sea más significativa y contribuya mejor a reconstruir los esquemas de pensamiento, de acción y decisión de que disponen los profesores y que deben de poder mejorar en los contextos formativos. Por ello el asesor en el ANEXO II, ENTREV. B. 2 afirma que

“hay algo que se llama el método socrático y que hoy aún tiene vigencia, es extraer del auditorio lo que ellos saben, entonces de entrada era empezar con una especie de cuestionario o simplemente una serie de preguntas con las que vas introduciendo el tema, estos cuestionarios los preparo yo porque al auditorio hay que implicarlo en la charla y esto da buen resultado,” (IPA)

El asesor “B”, en sus manifestaciones muestra cómo tiene en cuenta el carácter personal de las situaciones formativas, inspirando actividades formativas que surgen de un contexto y clima de participación del profesorado, de modo que tengan un protagonismo efectivo en la actividad, por lo que cree en una formación por y para los profesores, y no a expensas de los mismos.

Este proceso de construcción significativa por parte del profesor se afianza con el uso de otra estrategia mencionada por este asesor, la **RESPONSABILIDAD COMPARTIDA (RCI)**, a través de la cual el asesor se integra en el grupo como uno más haciéndose partícipe de la actividad trabajando con los profesores en una relación de igualdad, sería una actuación no directiva y bidireccional, es decir, se produce una mutua influencia y aprendizaje conjunto en el que el asesor se convierte en un facilitador de procesos. El asesor trata de prever las necesidades, siguiendo un proceso de detección, clarificación y priorización de las mismas, predominando una relación basada en el compromiso y la solidaridad, corresponsable y muy sensible a las situaciones particulares. Intenta con esta actitud la superación del aislamiento y soledad profesional, y representa una oportunidad para relacionarse, compartir experiencias y compartir nuevas opciones profesionales desde la colaboración y el apoyo mutuo. Lo que se refleja en las siguientes declaraciones en el ANEXO II, ENTREV. B. 2:

“ Suelo, a base, de material y actividades voy orientando a los profesores hasta llegar a conclusiones, a veces yo trabajo con ellos como uno más, si hay más de un grupo yo me meto en un grupo un rato y luego voy al otro y así, discuto las cosas como uno más. “ (RCI)

y más adelante concreta lo siguiente:

“colaboración, pero no superior, sino de igual a igual, creo que en esto la superioridad o inferioridad no te puede entrar en la cabeza porque entonces vas perdido. “ (RCI)

Añadiéndose en el ANEXO II, ENTREV. B. 2:

“como diríamos, que se puede meter más en clase con los profesores, conocer más la problemática del aula, está más cerca, no es el inspector que está investido de esa superioridad y mantenerse en otro plano, digo yo, puede que haya quien lo piense, porque yo he tratado con muchos inspectores que no piensan así, pero todavía hay inspectores que se mantienen en ese plano de superioridad y de esa forma no llegamos a ningún sitio.” (RCI)

En este ambiente y con su participación igualitaria trata de fomentar y poner en juego otra estrategia como es **LA REFLEXIÓN (REF)** que él denomina “investigación” en el contexto de la formación, considerándolo como parte de su función. El implicarse en procesos de reflexión sobre la práctica puede servir tanto a los profesores como al asesor, a los primeros para construir de manera consciente, crítica y significativa sus propias teorías sobre la gestión escolar y para enriquecer con ellas su propia práctica. Y para los segundos como medio de consolidar la reflexión como la manera habitual de afrontar los problemas del asesoramiento.

Este asesor de forma explícita nos comenta que en las actividades formativas se van adquiriendo conocimientos y capacidades que fundamentan y orientan de manera significativa y contextual las actividades formativas a partir de la puesta en práctica reflexiva de las mismas en un determinado momento. De esta forma aprenden tanto él como los profesores, de esta forma pueden desarrollar visiones críticas de la educación y alternativas estratégicas concretas para realizarlas en su trabajo con los alumnos o con otros profesores.

(ANEXO II, ENTREV. B 2)

“Lo que ocurre es que yo tengo una función y tú tienes tal otra, yo no tengo la función de enseñar, sino de investigar para ver de qué manera podemos mejorar la enseñanza, y esa es mi labor.” (REF)

(ANEXO II, ENTREV. B.2)

“Yo creo que es necesaria, es una persona que investiga, que tiene la capacidad de investigar a pie de obra,” (REF)

El asesor es consciente de que ha de aprender de su propia experiencia al igual que los profesores, por lo que en sus actuaciones están presentes determinadas habilidades metacognitivas relacionadas con la capacidad de plantearse cuestiones sobre la propia actuación, observar la conducta propia y de los otros. Por lo que su función para él consiste en la comprensión y orientación de un conjunto de procesos y condiciones importantes que parecen estar implicados en aquellas decisiones y actuaciones dirigidas a poner en contacto a los profesionales de la educación con nuevas ideas y prácticas pedagógicas, o, lo que es lo mismo, con visiones y concepciones relativas a lo que debe ser la práctica educativa y cómo puede ser realizada en tiempos y condiciones particulares.

Este asesor presupone que el contacto de los profesores y de él con nuevas ideas y métodos educativos puede ayudarles a recomponer y actualizar sus esquemas teóricos y prácticos y, dadas ciertas condiciones favorables, hacer posible la mejora de la educación mediante la diseminación y utilización de

aquellos conocimientos que la investigación, la teoría pedagógica y la misma práctica sistematizada, van logrando legitimar y validar como opciones para promover calidad educativa reconstruyéndolas desde la acción reflexiva y crítica.

Pues el asesor, como el profesor, es un profesional que reflexiona sobre su propia práctica, por lo que durante su actuación adopta un posicionamiento investigativo y, por tanto, consciente, reflexivo y crítico en los diferentes contextos fundamentando y legitimando lo que ha de hacerse mediante la puesta en marcha de estrategias que se consideran las más adecuadas y viables para su utilización.

Esta estrategia se sitúa dentro del marco de propuestas que consideran al profesor, y en este caso al asesor, como un profesional reflexivo, reflexión que se realiza desde su propia experiencia y para la mejora de la realidad, de esta manera este asesor está dejando entrever el uso de la investigación-acción como actividad reflexiva sobre los problemas que surgen en su desarrollo profesional y las estrategias utilizadas para su resolución para mejorar su acción asesora y conseguir una mayor comprensión de la misma. Además ayuda al profesorado a realizarla como reflexión colaborativa en la acción para aprender de la experiencia junto a otros profesores.

5.2.7. METACATEGORÍA DE INFLUENCIAS.

La actuación del asesor está sometida a una serie de influencias de las que este asesor expone cuatro, distinguiéndose la influencia del contexto, de la administración, del horario del asesor, de las características de los profesores, como condicionantes de su actuación y que considera que hay que tener en cuenta en la preparación y desarrollo de la misma para tener éxito. El asesor "B" es consciente de que tanto las decisiones administrativas implicadas en un proceso de formación y cambio como otras más específicas que tienen que ver con las creencias e intereses de los profesores y el tiempo del asesor condicionan su labor.

La influencia del **CONTEXTO (CTX)**, que en el desarrollo de la función de este asesor está constituido por lo que dicen y hacen los profesores hasta el punto de que determina la materia y foco del trabajo:

(ANEXO II, ENTREV. B. 2)

"o también espero sencillamente a que vengan y según lo que surja pues trabajamos sobre la marcha." (CTX)

Su influencia es tan importante que incluso altera el horario del propio asesor, lo que muestra su plena dedicación a su labor, la cual en ocasiones por influencia del contexto le obliga a anteponer las necesidades de los profesores a las suyas propias.

(ANEXO II, ENTREV. B. 2)

"Si no hay reunión la mañana la tengo libre, pero depende de las circunstancias, porque podía surgir una intervención el lunes por la mañana para visitar un centro o algún profesor que está esa mañana libre y quiere verte. Hay

institutos que los profesores están sólo por la mañana y si vas a trabajar con ellos entonces tienes que ir por la mañana,” (CTX)

“A veces he tenido que intervenir en sábado, algunas veces hay cursos que se imparten los fines de semana, los cuales hemos de seguir los asesores y te exige que te vayas a ver ese curso en un sábado por la mañana,” (CTX)

Las ideas previas y preocupaciones que explicitan los profesores determinan también el tema a tratar y el desarrollo de las sesiones, pues es consciente de que las construcciones del mundo experiencial educativo de los profesores actúa como paradigma para ellos y determinan su toma de decisiones, por lo que es tenido en cuenta por parte del asesor para saber hasta qué punto la organización del conocimiento que pretende presentar se relaciona e identifica con los esquemas de conocimiento que tiene el profesor sobre un tema concreto, por lo que el asesor los tiene en cuenta, pues sabe que en la medida en que lo que dice y hace se identifique con lo que dicen y hacen los profesores tendrá una mayor posibilidad de provocar un aprendizaje significativo.

(ANEXO II, ENTREV. B. 2)

“aunque esto tiene el riesgo de que lo que tienes pensado no lo trates. Hay veces en que esto ha ocurrido, por ejemplo es muy frecuente cuando hablas del tema de evaluación cuando se produce un choque de ideas tradicionales o más modernas como plantea la LOE, “

Incluso asume que la explicitación de los constructos de los profesores le lleva a cambiar lo planificado, de manera que utiliza los utiliza como estrategia de perfeccionamiento al constatarse la variación o cambio que experimenten esos constructos sobre el proceso de implicación en una tarea formativa.

(ANEXO II, ENTREV. B.2)

“Entonces casos de estos hay muchos, y esto me hizo cambiar el discurso, pero esto mereció la pena porque aunque nos tuvimos que centrar durante toda la sesión en problemas como estos, es un problema que tienen tanto los profesores de primaria como de secundaria y que les preocupa mucho.” (CTX)

El asesor “B” comprende su actuación en un contexto de resolución de problemas en el que se producen importantes cotas de productividad educativa por cuanto los profesores se implican en tareas de reflexión sobre la práctica, para lo que el asesor facilita la participación del profesorado dándoles autonomía y control sobre los temas a tratar, en caso contrario, el asesor entiende que se podría encontrar con resistencias ideológicas y reticencias a cambiar las rutinas.

Pero el asesor “B” está vigilante también a las influencias que en el desempeño de su rol puede ejercerse desde la **PRESIÓN ADMINISTRATIVA (PAD)**, tales como autorizaciones para realizar determinadas tareas y un control administrativo sobre el lugar y tiempos de la formación, pues como razona en el (ANEXO II, ENTREV. B.2)

“así si tienes que verlos a las una del día y has de desplazarte por ejemplo a varios kilómetros has de salir con tiempo suficiente, y a veces estás toda la

mañana, para ello se solicita un permiso al coordinador, el cual se entiende concedido cuando el desplazamiento es dentro de la provincia, cuando es fuera lo da el coordinador provincial, es una cosa de puro trámite, pero siempre se sabe donde vas y hay que comunicarlo. De todas maneras nosotros hacemos nuestro plan de trabajo, este plan de trabajo ya supone la petición de autorización.” (PAD)

Esta influencia se extiende también hacia la determinación del tipo de formación a impartir, incluso en algunos aspectos de la planificación del mismo, como es el destinatario de las actividades formativas.

(ANEXO II, ENTREV. B.2)

“Forman parte del plan de formación del profesorado, que surgen porque es la propia Junta la que los demanda. Además el CEP mismo propone cursos a los diferentes niveles dirigidos tanto a primaria como a secundaria que versaban fundamentalmente sobre la Programación Didáctica y la unidad didáctica. (PAD)

“siempre hay un marco que establece la Junta, así por ejemplo podía determinar que había que hacer cursos para primaria, pues entonces yo decido el tipo de curso, fechas, contenidos... en primaria casi todos han sido propuestos por la Junta; los de secundaria han sido por la Junta y por el CEP también, sobre todo antes de iniciar los cambios. (PAD)”

La influencia de la administración en la labor del asesor viene desde la propia administración central autonómica como del propio CEP tras el acuerdo de sus miembros. Por tanto, según lo expuesto por este asesor, su autonomía para decidir las actividades formativas no es muy amplia, y la organización de las mismas es compartida con las decisiones administrativas. Esto supone que la priorización de las necesidades formativas de los profesores la realiza la Administración educativa teniendo como referente las necesidades del sistema educativo tales como son los contextos de cambio en los que se sitúa la actuación de este asesor, convirtiéndose en un emisor o ejecutor de las decisiones de la administración sobre formación.

El asesor tiene un **HORARIO (HOR)** que cumplir que se adapta a las tareas que realiza, así hay un tiempo para las reuniones, otro para la atención a los grupos de trabajo, otro para preparar el material y otro para recibir visitas. Pero también ha de tener en cuenta el horario de los profesores para organizar las actividades formativas.

(ANEXO II, ENTREV. B. 2)

“Estas reuniones no tienen una duración fija, pueden ser de toda la mañana. (HOR) “

En ocasiones este horario se altera por las exigencias de otras actividades, como cuando tiene pensado trabajar en la elaboración de materiales y se presentan profesores a visitarte, o hay una reunión o un grupo de trabajo que ha cambiado el día y debe de cambiar lo planificado. Por ello, el trabajo del asesor se planifica en unos estadios semanales o quincenales que suelen variar de una semana o quincena a otra.

“entonces en un estadillo lo enumeras todo, tanto mañanas como tarde de cada día“(HOR)

De ahí que consideremos que la distribución horaria del asesor condiciona también su actuación, pues, de acuerdo con ella, podrá dedicar más o menos tiempo a una determinada tarea convirtiéndose en prioritarias tareas que en un principio él tenía como secundarias o aplazadas. No obstante, al mismo tiempo, las tareas determinan el horario, pues las visitas a los grupos de trabajo han de hacerse por la tarde, ya que es cuando se reúnen los profesores.

El asesor, en el ANEXO II, ENTREV. B. 2, describe su horario y la distribución de tareas como sigue:

“El martes preparo trabajo para por la tarde que se dedica a los grupos de trabajo e incluso el jueves, de forma que el martes por la tarde también recibía a los profesores de cuatro a ocho treinta como el resto que tengo por la tarde. Los martes por la mañana y el miércoles o jueves se dedican a preparar material para por la tarde que tengo cursos, el miércoles tengo visitas a algún grupo de trabajo y si no me dedico a trabajo burocrático, el jueves que también lo dedico a visitas de grupos de trabajo por las mañanas me dedico a hacer balance de cómo van los grupos de trabajo o veo la estrategia que voy a seguir con ellos. (HOR) “

La actuación del asesor también está influenciada por el grupo de profesores con el que trabaja en las distintas actuaciones formativas, por lo que hemos de considerar las **CARACTERÍSTICAS DE LOS PROFESORES (CGP)** como un aspecto que condicionará la forma, el modo e incluso las tareas a realizar con ellos, porque como dice el asesor:

(ANEXO II, ENTREV. B.2)

“Hay gente más manejable, más receptiva y hay quien se te pone en frente y no hay forma de comunicarse ni de conectar con ellos.”

Este asesor en apartados anteriores mencionó su preocupación por lo que piensan los profesores y sus intereses, como una muestra más de la importancia que para él tiene el conocer cómo son, sus expectativas y sus necesidades. El asesor “B” sabe que es necesario conocer las ideas de los profesores en relación con la propuesta del asesor, sus prácticas pedagógicas en el curso, y sus disposiciones y habilidades con respecto a las exigencias, significados y valores de la tarea a realizar.

Y esto es así hasta el punto de que el asesor en función de las percepciones que tenga del profesorado con el que se encuentra en una situación formativa determinada actuará como facilitador o se inhibe en la aplicación de determinadas estrategias sustituyéndolas por otras.

Así el asesor interpreta no sólo lo que dice el profesorado, sino también la propia situación que se crea en el marco interactivo que se establece entre el asesor y el profesor utilizando la propia experiencia profesional y la sabiduría de su práctica, el sentido de lo que persigue con la flexibilidad, metáforas e imágenes inspiradas con ideas y principios. Todo ello participa de la mediación

que puede ejercer el asesor entre el conocimiento recibido, el conocimiento transformado y la acción concreta de su enseñanza.

El asesor es consciente de que se debe tener en cuenta que sus estrategias, rol, actitudes y actividades de asesoramiento han de estar debidamente conectadas con la situación de los profesores a quienes va dirigida, con las necesidades o demandas sentidas por los mismos, así como con la justificación de la misma como respuesta a un tema perteneciente tanto al sistema educativo como al centro o al quehacer del profesor.

Actuando de esta manera el asesor se preocupa de la motivación que necesitan las propuestas de la formación tanto en razón de la situación y necesidades de los profesores, como con respecto a lo que puedan ser necesidades y problemas detectados en el sistema educativo, en los propios profesores y circunstancias concretas.

5.2.8. METACATEGORÍA DE LIDERAZGO.

El análisis de las respuestas del asesor "B" en las entrevistas indican que es necesario para él que concurra una condición de orden funcional como es la del liderazgo para lograr los cambios significativos que pretenda en el desarrollo de sus funciones, distinguiéndose dos categorías en su conocimiento declarado: Liderazgo Educativo y Liderazgo Técnico.

EI LIDERAZGO EDUCATIVO (LDE), lo entiende el asesor como la detección de situaciones problemáticas en una situación formativa y búsqueda de soluciones utilizando tanto la literatura como la reflexión sobre la práctica, proporcionándoles información sobre bibliografía al respecto u otros materiales y a través del diálogo para aclarar y rectificar lo que estima necesario.

(ANEXO II, ENTREV. B. 1)

"Claro, o sea, cuando tú vas a dar una ponencia (ahí cabe el que tú des un poco de literatura, que tú hables de una manera bastante general pero cuando tú te estás enfrentando con un grupo de tres, cuatro o cinco personas allí ves los problemas reales y allí te dicen mira no, esto no es así es que el caso que yo tengo es este, entonces cuando tú intentas llevar eso, plasmar eso a la práctica o que ellos lo lleven a la práctica pues surgen una serie de problemas y de inconvenientes que hay que tratar de subsanar y uno de ellos por ejemplo, el de investigación en el aula de inglés, ahí ya no cabe la literatura, ahí no cabe rollo, ahí cabe el enfrentarse a problemas auténticos, reales y a lo mejor dentro de un tiempo se puede ver si los problemas se han afrontado con ideas sacadas de un libro o de la reflexión sobre la práctica han aportado soluciones exitosas o no. "

(LDE)

(ANEXO II, ENTREV. B.2)

"Con ellos yo he tratado de los más variados asuntos ¿no?, desde hablar de los grupos de trabajo que ellos coordinan o incluso problemas que tienen de un

centro hasta dar información del tipo de libros que me parecen más adecuados. material, el problema es importante” (LDE)

El asesor “B” con esta manifestación da a entender que su papel como líder es una condición importante para un buen proceso de asesoramiento, pues expone que debe de ser la presencia necesaria en el seno del grupo de la función de dinamización educativa para facilitar los procesos que en el mismo se producen, así como el apoyo, estimulación y coordinación de los mismos.

El asesor, así, mediante la interacción con los profesores hace que éstos lo vean como una persona que representa sus intereses y necesidades, intentando poner en marcha toda su creatividad con objeto de que los profesores creen en él.

Trata de hacer sentir al profesorado de forma positiva sobre el futuro como un miembro del grupo que comparte con ellos la responsabilidad de orientarle hacia el objetivo a través de un proceso democrático, y les facilita la participación, satisfacción y productividad dentro de él hablando, explicando e implicándoles en las actividades resolviendo problemas juntos y posibilitándoles compartir la responsabilidad en la toma de decisiones.

EI LIDERAZGO TÉCNICO (LDT), supone que el asesor “B” asume las responsabilidades que su función plantea con respecto a las actividades que se llevan a cabo con los profesores dando instrucciones de cómo han de hacerse y cómo deben de planificarse y organizarse.

Desde este liderazgo conduce actuaciones de perfeccionamiento que tienen que ver con procesos que han de realizar los profesores para la planificación de su enseñanza, para el desarrollo reflexivo de sus acciones como docentes, y también para la evaluación de los mismos y la toma de decisiones oportunas para irlos mejorando.

(ANEXO II, ENTREV. B.1)

“Yo ya tenía hechos una cantidad de cursos, como por ejemplo, hacer un currículum, eso no se hace en cuatro días, hacer una memoria, un proyecto de trabajo, Esbozamos un plan de trabajo en el que establecemos las reuniones con los profesores de inglés de distintas zonas de la provincia y empezamos a tratar temas de interés.” (LDT)

Y esto lo consigue mostrando su competencia técnica en las tareas a realizar intentando que el profesor confíe en el juicio del asesor y se tome en serio sus sugerencias, siendo capaz de demostrar una amplia perspectiva del trabajo realizado en el contexto concreto. Desde este tipo de liderazgo el asesor se centra en el contenido como experto en el desarrollo curricular y su diseño, al igual que en la formación del profesorado tanto en su organización como en su planificación.

(ANEXO II, ENTREV. B. 2)

“Una vez que sé los que van a intervenir los llamo y dialogo con ellos sobre mi idea del curso, enfoque haciendo yo de abogado del diablo, si bien les

concedía plena libertad, si yo los quiero para una cuestión determinada entonces les digo, mirad esto es lo que hay, quiero que se hable de este tema en concreto, entonces organízate, enséñame los materiales que tienes, yo tengo estos, a lo mejor llegábamos al acuerdo de decir que tal cosa la íbamos a suprimir y esto se ha hecho en alguna ocasión, tener un programa y varias cosas y hemos tenido que suprimir algo para que haya una coherencia en el curso, pero luego tienen bastante libertad, bastante libertad dependiendo del curso porque ya los conozco o están recomendadas por alguien de quien me puedo fiar.” (LDT)

Por tanto, considera la planificación junto con el desarrollo del currículum y con las actividades de formación los dos focos de atención fundamentales de este liderazgo, lo que supone la orientación y el apoyo al profesorado desde el punto de vista del desarrollo de los programas formativos y curriculares. Así, con el estudio y la experiencia se va haciendo un experto en algo fundamental en el proceso de asesoramiento: saber cómo aprende el profesor y cómo desarrolla sus competencias y habilidades.

5.2.9. METACATEGORÍA DE PERCEPCIÓN DE SU FUNCIÓN.

La categoría que describe desde el conocimiento declarado cómo percibe el asesor “B” su función es la de **AYUDA (AYP)**, definida, en el ANEXO II, ENTREV. B. 1, por el asesor en su declaración: “en segundo lugar tiene que haber un deseo de ayudar al profesorado, lo que significa no quedarse en la charla de esa ponencia que puede más o menos quedar bien, sino el saber si esto ha llegado a la gente y, por supuesto, saber esa preocupación que tiene que llevar.” (AYP)

Por tanto se pronuncia por un modelo de asesoramiento más centrado en el trabajo con, en vez del trabajo sobre, tratando de aportar al profesorado el apoyo profesional que necesitan para llevar adelante sus propias dinámicas de trabajo y el tratamiento de los problemas que les preocupan con respecto al aprendizaje de los alumnos.

(ANEXO II, ENTREV. B.2)

“Esto no es una cuestión de mayor sapiencia, lo que ocurre es que como asesor creo que tengo la obligación de ayudar a los profesores, mi obligación es ayudar a los profesores a tener una labor más eficiente ¿no?, entonces busco la manera de hacerlo lo mejor posible” (AYP)

Pero además entiende que es su obligación el responder a los intereses y expectativas de los profesores facilitándoles aquellos recursos e información que contribuyan a encontrar la solución a sus problemas, tratando de ofrecer soluciones diferenciadas a las necesidades particulares de cada profesor. Se muestra preocupado por tener una cierta previsión y anticipación de necesidades, siguiendo un proceso continuo de detección, clarificación y priorización de las mismas, predominando una relación basada en el compromiso y la solidaridad con los profesores.

El asesor “B” desarrolla su función con el deseo de asistir al profesor, de contribuir a que desarrollen las capacidades y compromisos precisos y adecuados para ello. Tal y como manifiesta en la respuesta que da a la pregunta del investigador sobre lo más importante y clave de su función como asesor:

(ANEXO II, ENTREV. B.2)

“ E.- ¿Hay alguna cosa que consideres en la labor de asesor fundamental, básica y que puede resaltar, que destaca?

M.- A mí desde luego, aunque sea insistir a mí me ha dirigido la idea de ayudar, y esta idea me ha servido mucho, fundamentalmente me ha guiado esta idea, entonces con ese propósito buscas las formas de actuar. “ (AYP)

5.2.10. CONCLUSIONES SOBRE EL CONOCIMIENTO DECLARADO DEL ASESOR “B”.

.- Para este asesor es importante la autoformación en el desempeño de la función asesora, pero destaca como fuente de la misma la reflexión sobre la experiencia previa, a la cual ha acompañado los cursos y grupos de trabajo a los que ha asistido. Por lo que esta autoformación no supone una formación en situación de aislamiento, sino que en ocasiones se ha realizada en compañía de otros.

.- Si observamos las acciones que dice el asesor que lleva a cabo, éstas van dirigidas a ayudar al profesorado para que aprenda de forma autodirigida.

.- Las dos acciones formativas que lleva a cabo el asesor “A” son la atención a grupos de trabajo y la impartición de cursos.

.- El asesoramiento en clases no es algo que estime imprescindible este asesor e incluso estima que son prioritarias otras formas de actuación que son las que les quitan el tiempo para ello.

.- Se considera útil al ser consultado por el profesorado, dispensándole la ayuda necesaria a instancias de él y sobre aspectos concretos.

.- El asesor es consciente de la necesidad de un conocimiento del grupo y de adaptarse al mismo para desempeñar su función de manera eficaz y de esta forma facilitar su integración y aceptación en el mismo, de ahí su interés por mantener una actitud receptiva hacia las iniciativas del profesorado, provocando de esta forma el autoaprendizaje y mostrando el respeto hacia sus planteamientos como personas que crean conocimiento y por tanto han de protagonizar su propia formación.

.- Se muestra comprometido con lo que hace, sacando a relucir la gran responsabilidad que para él tiene este trabajo, con el único objetivo de satisfacer las necesidades del profesorado, no obstante podría ocurrir que se excediera en la intención de convencer y difundir algunas ideas como dogmas de fe en las cuales hay que creer sin discusión.

.- Le interesa ganarse la credibilidad de los profesores y la aceptación del grupo para lo que se esfuerza por mostrar sus manifestaciones como propias, fruto de su conocimiento personal y no del dictado de otro.

.- En ocasiones entiende que ha de actuar como experto en cuanto que utiliza el conocimiento científico que posee para justificar sus planteamientos y decisiones, pues considera que tiene acceso a unas fuentes del conocimiento que muchos profesores o no las utilizan o no les interesa o no tienen tiempo para ello.

.- Apela a su experiencia como profesor y asesor, lo que supone que aprende de su experiencia y reflexiona sobre ella partiendo de lo cual actúa y decide, considerándolo útil en el desempeño eficaz de su trabajo.

.- La utilidad, y el despertar el interés del profesorado por lo que se hace en el grupo o por las ideas que se manifiestan es otro de los retos que manifiesta este asesor por lo que incide en la finalidad de la tarea para justificarla.

.- El asesor al trabajar en grupos de inglés donde fundamentalmente desarrollan planificaciones de la lengua inglesa, utiliza como conocimiento curricular tanto la teoría general del mismo como el específico de la lengua inglesa tanto desde la perspectiva didáctica como del uso de la propia lengua inglesa.

.- El conocimiento didáctico del contenido supondría en este asesor el conocimiento de las estrategias de formación, pues es a través de ellas cómo muestra el conocimiento mencionado en el párrafo anterior al profesorado.

.- Todas las estrategias que menciona este asesor van orientadas a un aprendizaje autodirigido por parte del profesorado, pero a la vez conceptual y práctico al estimular de forma permanente la reflexión y la intervención del profesorado desde su práctica docente para exponer las soluciones y perspectivas que ésta le ha dictado y someterlas al juicio de los demás hasta llegar a soluciones y conclusiones compartidas por todos.

.- Pone de manifiesto en sus declaraciones un dilema que justifica el que intente por ejemplo mantenerse neutral ante el profesorado, y es el de la influencia que ejerce hacia él el grupo de profesores con sus valores, creencias, experiencias, perspectivas y las determinaciones, deseos y reglamentos de la Administración educativa de la que depende y quien le ha concedido el puesto.

.- En sus declaraciones se vislumbra un liderazgo educativo en el que se mezcla el experto conocedor de la teoría correspondiente desde las fuentes literarias con el asesor que estimula el autoaprendizaje desde la reflexión, facilitando situaciones de análisis de lo que ocurre y se dice en el grupo al profesorado. En otros momentos de la planificación y el desarrollo del currículum aparece el liderazgo técnico en el que como experto sabe lo que hay que hacer en cada momento de la actividad, actuando de forma directiva con el profesorado.

.- Se ve a sí mismo como un facilitador que ha de ayudar al profesorado en función de sus intereses y necesidades, por lo que éste ocupa el centro de su labor asesora y en torno al cual gira todo su trabajo, priorizando sus demandas sobre las de otros organismos e instituciones. Por lo que el diseño del plan de

acción y los resultados surgen fundamentalmente de los profesores, sus intereses y problemas.

5.3. CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN ASESOR “B”.

5.3.1. MATRICES DE FRECUENCIAS DE METACATEGORÍAS Y CATEGORÍAS EN LA INFORMACIÓN RECOGIDA SOBRE CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN DEL ASESOR “B”.

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIA
ACCIONES DEL ASESOR (46)	AUF	AUTOFORMACIÓN	3
	CON	CONSULTAS	3
	DIS	DISEMINACIÓN DEL CONOCIMIENTO	-
	GAD	GESTIÓN ADMINISTRATIVA	3
	PLF	PLANIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN	-
	PRO	PROVEEDOR DE MATERIAL	37

Matriz 38. Matriz de metacategoría de acciones del asesor en el conocimiento en la acción del asesor B

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIA
ACTITUDES EN LA INTERACCIÓN (53)	AGA	ACTITUD DEL GRUPO	4
	ARA	ACTITUD RECEPTIVA DEL ASESOR	48
	ASC	COMPROMISO	-
	IGR	INTRUSO EN EL GRUPO	1

Matriz 39. Matriz de metacategoría de actitudes en la interacción del asesor en el conocimiento en la acción del asesor B

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIA
ARGUMENTACIÓN DEL ASESOR (48)	AGN	AGENTE NEUTRAL	25
	ARC	ARGUMENTACIÓN CIENTÍFICA	2
	ARP	POLÍTICA EDUCATIVA	2
	EAS	EXPERIENCIA COMO ASESOR	5
	EPR	EXPERIENCIA COMO PROFESOR	6
	PRI	PROPÓSITO	8

Matriz 40. Matriz de metacategoría de argumentación del asesor en el conocimiento en la acción del asesor B

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIA
CONOCIMIENTO CURRICULAR (31)	CCU	CONOCIMIENTO GENERAL DEL CURRÍCULUM	3
	CPR	CONOCIMIENTO SOBRE PROGRAMACIÓN	19
	CDI	CONOCIMIENTO DE DIDÁCTICA DEL INGLÉS	9
	CLI	CONOCIMIENTO DE LA LENGUA INGLESA	-
	CFP	CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN	-

Matriz 41. Matriz de metacategoría de conocimiento curricular en el conocimiento en la acción del asesor B

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIA
ESTRATEGIAS QUE UTILIZA EL ASESOR (203)	CIP	CONSTRUYE INTERPRETACIONES	8
	COL	COLEGIALIDAD	24
	EJE	EJEMPLIFICA	19
	COV	CONVENCER	-
	DEL	DELIBERACIÓN	30
	DGR	DINÁMICA DE GRUPO	22
	EXH	EXHORTACIÓN	18
	GRE	GRUPO DE REFERENCIA	-
	IPA	INCITA A LA PARTICIPACIÓN	28
	RCI	RESPONSABILIDAD COMPARTIDA	39
	REF	REFLEXIÓN	15

Matriz 42. Matriz de metacategoría de estrategias que utiliza el asesor en el conocimiento en la acción del asesor B

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIA
INFLUENCIAS (6)	CTX	CONTEXTO	-
	PAD	PRESIÓN ADMINISTRATIVA	1
	HOR	HORARIO	-
	CGP	CARACTERÍSTICAS DE LOS PROFESORES	5

Matriz 43. Matriz de metacategoría de influencias en el conocimiento en la acción del asesor B

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIA
LIDERAZGO (138)	LDE	LIDERAZGO EDUCATIVO	70
	LDH	LIDERAZGO HUMANO	6
	LDS	LIDERAZGO SIMBÓLICO	6
	LDT	LIDERAZGO TÉCNICO	56

Matriz 44. Matriz de metacategoría de liderazgo en el conocimiento en la acción del asesor B

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIA
PERCEPCIÓN DE SU FUNCIÓN (48)	AUT	AUTONOMÍA	2
	AYP	AYUDA	-
	EXP	EXPERTO	3
	PIN	PARTICIPANTE INFORMADO	43

Matriz 45. Matriz de metacategoría de percepción de su función en el conocimiento en la acción del asesor B

5.3.2. METACATEGORÍA DE ACCIONES DEL ASESOR.

Las principales acciones que realiza el asesor “B” se refieren a la autoformación, la atención a consultas del profesorado y la gestión administrativa.

Con respecto a la **AUTOFORMACIÓN (AUF)**, de acuerdo con el material analizado ésta la realiza a través de la lectura de libros que son elegidos por el asesor y que luego utiliza con los grupos de profesores, lo que le permite estar actualizado con respecto a los temas de su competencia y de los que necesita informarse para ayudar a los profesores y justificar sus planteamientos. También utilizan libros aportados por todos los miembros del grupo como es el caso de los libros de texto, de los que aprenden utilizándolos en las actividades como un recurso aprendiendo tanto el asesor como el profesor. Esta autoformación no solo es objeto de ella el asesor sino que la ofrece a los profesores, incitándoles a ella, pues tanto él como los profesores aprenden a través de la deliberación que hacen al interaccionar con los materiales curriculares y bibliográficos que van adaptando hasta elaborar unas ideas y planteamientos sobre la enseñanza típicamente genuinas.

(ANEXO II, REGRU. B.3)

“Este libro lo hemos comprado para el grupo de trabajo como dijimos. Ya tiene el sello y está fichado por lo que el que lo quiera puede verlo en el CEP en la biblioteca.” (AUF)

El asesor desde la autonomía tanto propia como del profesorado en las decisiones curriculares asume que ambos tienen una competencia metacognitiva y planteamientos sobre la enseñanza, por lo que en esta situación pretende que se describan y analicen para estructurar su conocimiento científico y pedagógico

y elaborar una planificación que responda a los problemas docentes. Por ello les dice:

(ANEXO II, REGRU. B. 3)

“Fijaros que nosotros hemos de formular la tarea independientemente de lo que ponga el libro, yo he de pensar en cómo y qué tarea quiero hacer y que mis niños pueden hacerla. Ósea, que podemos pensar en confeccionar y recortar, aunque yo le de un patrón que les ayude pero nosotros somos los que elaboramos la tarea. Como si queremos que ellos pinten el muñeco, o a lo mejor queremos que ellos lo hagan todo independientemente del libro. Entonces sería confeccionar recortables y sus vestidos correspondientes o "clothes". (AUF)

Otra de las tareas que se extraen de la documentación analizada es la atención a las **CONSULTAS (CON)** realizadas por el profesorado, éstas se establecen desde la demanda del mismo, lo que supone que reconocen la competencia del asesor para resolverlas, hay una aceptación del asesor por el grupo. Así, en la reuniones con los grupos de trabajo de profesores se observa que

(ANEXO II, OBSERV. REGRU. B. 4)

“Cuando los profesores de otro grupo tienen alguna duda se dirigen al asesor, lo que implica que le reconocen cierto grado de conocimiento y, por tanto, de autoridad en lo que están realizando.” (CON)

Estas consultas versan tanto sobre dudas con respecto a la actividad que están realizando en un momento concreto, como sobre alguna cuestión particular del profesor, realizándose bien en grupo o individualmente. Como se observó en una de las sesiones de trabajo con los profesores, en la que

(ANEXO II, OBSERV. REGRU. B. 5.)

“Los profesores salen satisfechos de la sesión y siguen comentando cosas sobre la enseñanza del vocabulario a medida que dejan del aula, hay quien se queda con el asesor enseñándole un libro de texto y mostrándole algunas actividades de vocabulario para pedirle opinión, a lo que accede el asesor.” (CON)

Existe una confianza en las ideas y planteamientos de este asesor, pues cuando el profesorado le consulta lo hace porque le son útiles sus respuestas y les ayuda a solucionar los problemas. El asesor se revela como una persona a la que el profesorado acude cuando lo necesita y en ese momento desarrolla la función de consultor y orientador conectando con los intereses de los profesores, donde se juega su credibilidad y al mismo tiempo la ratifica y la percibe. Se establece un vínculo entre el profesorado y el asesor que supone una motivación para el asesor y un sentimiento de seguridad en el profesor. El marco de la consulta implica un reconocimiento del profesor de la necesidad de alguien que le oriente, por lo que

este momento implica, a su vez, una reafirmación de la necesidad del asesor y su utilidad, de un profesional que asuma ese rol, pero además supone un reconocimiento al saber del asesor.

La tercera acción destacable en el trabajo con el grupo de trabajo de profesores es la de **GESTIÓN ADMINISTRATIVA (GAD)**, ésta se concreta en controlar la asistencia, recogida de los documentos de control del trabajo del grupo que han de entregar para la certificación correspondiente y pasar el cuestionario de evaluación de la actividad.

El asesor, por tanto, es el responsable de que la actividad se realice de acuerdo con la norma, en la gestión administrativa de la actividad formativa el asesor se convierte en un controlador y supervisor del cumplimiento de lo establecido por la administración educativa para esa actividad. Tal y como se manifiesta en las palabras que dirige al grupo:

(ANEXO II, REGRU. B.1)

“ Lo primero que vamos a hacer es decirlo lo que os vamos a entregar, tenemos que entregar el cuestionario de evaluación que el año pasado rellenasteis, un cuestionario de grupo, es decir que ha de rellenarlo consensuadamente consensuado por el grupo, debéis de entregar las actas de asistencia y una memoria del trabajo realizado, y adjuntáis los trabajos que habéis elaborado, se certifican tantas horas como horas expresadas en las actas de asistencia, nunca más de 60, puede que alguien haya hecho más horas. “ (GAD)

(ANEXO II, OBSERV. REGRU. B. 3)

“Acaba la sesión después de dos horas y tras pasar el parte de asistencia, si bien, han de continuar el próximo día con la secuenciación y organización de las tareas.” (GAD)

En el desarrollo de esta función es cuando los profesores pueden vincularlo con la Administración lo que va en detrimento de una imagen independiente y autónoma del asesor. Es en este rol cuando el asesor se inviste de autoridad administrativa ante el profesorado y la relación de igual puede verse afectada por la posibilidad del surgimiento de conflictos.

Pero este asesor, la acción que más destaca en su trabajo con los profesores, de acuerdo con el material analizado es cuando desarrolla su función de **PROVEEDOR DE MATERIAL (PRO)**, el cual se concreta en documentos ejemplificadores de planificación curricular y de aplicación en el aula, documentos de consulta para que a partir de ellos el profesorado seleccione lo que más le interesa, documentos guía para la realización de la tarea en la situación de formación, e incluso material para la autoformación del profesorado.

(ANEXO II, REGRU. B. 4)

“yo me he traído este libro que tiene unos capítulos sobre materiales y os lo iré comentando, sería interesante que lo comprarais” (PRO)

El asesor, tal y como se aprecia en el diálogo que se presenta a continuación, ha seleccionado antes de la sesión el material que puede ser útil para el desarrollo de la misma y que ayudará al profesorado en la cumplimentación de las tareas preparadas para ese día y los siguientes, pero también documentos que se refieren a la acción docente con respecto a las

dudas que le han planteado ese u otro día, indicando cómo debe de ser utilizado y con qué objetivo.

(ANEXO II, REGRU. B. 1)

“AS.- Bien, hay dos Unidades Didácticas, entonces.

P.- Esta no la hicimos así porque quisimos ver qué se podía sacar, es como un proyecto, entonces...

AS.- Bueno, yo con esta Unidad Didáctica que está hecha, yo he visto las dos, me voy a centrar en esta que podemos verla de conjunto, y al verla de conjunto es como un mapa que (nos puede ilustrar sobre esto, este formato que he traído.)

P.- Sí si el formato lo tenemos nosotros, lo que ocurre es que meter todo esto en un esquema...

AS.- Sí si ya dijimos que el formato era un formato no para trabajarlo en el aula, sino para trabajarlo internamente nosotros y poderlo ver de conjunto,” (PRO)

El asesor asume su papel de facilitador de recursos, los cuales selecciona utilizando el criterio de la oportunidad de los mismos y adecuación a las necesidades que le exponen los profesores o que él intuye que puede ser útil por su experiencia y conocimiento del grupo.

(ANEXO II, REGRU. B. 5)

“Entonces para el primer tema, como tenemos bastante inquietud por esto de la enseñanza del vocabulario, he buscado diversos tipos de actividades que van de las más simples a las más complejas, creo que es bastante completo “(PRO)

Con esta actitud el asesor proporciona seguridad al grupo en su trabajo y tranquilidad ante las dificultades y las dudas en el desarrollo de una tarea, tal y como muestran las siguientes manifestaciones del asesor:

(ANEXO II, REGRU. B.4)

“AS.- No os preocupéis que eso lo vamos a hacer siguiendo la ficha de nuevo. “ (PRO)

“Entonces yo me he traído unas fichas con la idea de que fuésemos rellenándolas,” (PRO)

“He traído unas fichas en blanco para rellenarlas las del tercer ciclo. están aquí hechas ya, pero yo decía que para reflexionar” (PRO)

Pero la provisión de material obedece no sólo a las necesidades de los profesores sino que tiene un objetivo para el asesor, tal y como se aprecia en las observaciones de las sesiones del grupo realizadas durante las cuales el asesor actúa, según el ANEXO II, OBSERV. REGRU. B. 3.

“procurando que los profesores utilicen los documentos que les ha dado de forma correcta y sepan para qué son útiles “. (PRO)

Cada documento que aporta el asesor se hace con una intención concreta, como, por ejemplo, para ayudar a reflexionar a los profesores.

Otros documentos tienen el objetivo de facilitar el consenso en el grupo, como dice él mismo en el ANEXO II, REGRU. B. 3.:

“Entonces yo tengo una hojilla por ahí que no se me olvide, lo voy a apuntar, que nos ayuda a tomar esos acuerdos y permite establecer los criterios” (PRO)

Pero también proporciona material con la intención de que sirva de ejemplo a los profesores y a partir de él sean ellos los que elaboren algo nuevo o lo incorporen tal cual, como se ve en el siguiente diálogo con los profesores que encontramos en el ANEXO II, REGRU. B. 7.:

“P.- Esto puede servir para que un niño chico busque aquí lo que conocen, como ejercicio.

P.- Eso lo pones dentro del trabajo, porque el tener un menú inglés es siempre útil.

P.- En un cursillo de Inglaterra nos daban un menú y nos decían que los niños debían decir lo que conocían después de subrayarlo individualmente.

AS.- Entonces lo que hacemos es que lo incluimos fotocopiado tal y como está o ¿montamos un ejercicio?” (PRO)

También pretende en otras ocasiones facilitar la autoformación, por lo que, de acuerdo con una de las observaciones realizadas, el asesor

(ANEXO II, OBSERV. REGRU. B. 3)

“Hace mención también y muestra un libro elaborado por otros asesores sobre la Programación Didáctica y que está disponible en la biblioteca del CEP, comenta que es bueno para la fundamentación teórica de lo que hacen y recomienda su consulta” (PRO)

Por último alguno de los materiales los reparte con objeto de que el profesorado prepare la sesión siguiente y se pueda trabajar con mayor fluidez, como se desprende del siguiente comentario de una de las observaciones:

(ANEXO II, OBSERV. REGRU. B. 6)

“Se pretende trabajar el tema de vocabulario, como en el grupo anterior, en este caso los profesores han tenido ocasión de estudiar las actividades que sobre su enseñanza entregó el asesor fotocopiadas en una reunión anterior” (PRO).

5.3.3. METACATEGORÍA DE ACTITUDES EN LA INTERACCIÓN.

El material analizado destaca tres categorías actitudinales: la actitud del grupo, la actitud receptiva del asesor y el asesor como intruso en el grupo. La **ACTITUD DEL GRUPO (AGA)** con respecto al asesor es de aceptación y de haber conectado con los profesores, con sus intereses y expectativas; por lo que en la sesión el asesor cuando habla, según lo expuesto en el ANEXO II, OBSERV. REGRU. B.7

“interpreta tratando de llegar a alguna conclusión válida para el grupo. Los profesores intervienen libremente sin turno de palabra, se ven interesados en el

tema ya que están hablando de acciones reales para llevar a cabo en el aula y en este marco se sientan seguros y cómodos.” (AGA)

El tratamiento del tema que hace el asesor es el adecuado, por lo que los profesores están encontrando respuestas a sus problemas y necesidades, ya que, de acuerdo con el ANEXO II, OBSERV. REGRU. B. 5:

“El diálogo se ve animado y los profesores intervienen en plena libertad, al tiempo que algunos toman nota de las actividades que se comentan o preguntan para que se concreten”. (AGA)

Las normas de comunicación que se desarrollan en el grupo no son rigurosas, sino todo lo contrario, lo que afecta al comportamiento general del grupo, el cual, si bien está en una actividad formativa, digamos, formal, muestra cómo al estar trabajando juntos durante un período de tiempo ha provocado la aparición de una estructura informal, a lo que ha contribuido la amistad que muchos de los miembros del grupo tenían con el asesor durante sus años de profesor.

Esto, a su vez, influye en la conducta de los profesores y en su satisfacción con respecto a lo que allí se estaba haciendo, pues la frecuente interacción entre el asesor y los profesores ha acrecentado la simpatía entre ellos.

Además, a esto ha contribuido el no aparecer con una actitud autoritaria, aunque en el grupo hay una estructura formal, esto es unos son profesores y otro asesor, unos asisten a una actividad formativa y el otro es el organizador, dinamizador, responsable y ponente de la misma, pero es superada y encubierta por una informal, que es la que está determinando el ambiente en el que se desarrolla tal actividad y las actitudes positivas del grupo, pues el asesor está desarrollando

seguramente la conducta que esperaban de él que no era otra que el de igual y no el de alguien por encima de ellos. Por ello, en el ANEXO II, OBSERV. REGRU. B.4, se dice que

“A este grupo asisten nueve profesores de diferentes centros públicos, imparten inglés en Educación Primaria hay varios profesores que fueron sus compañeros en alguno de los centros en los que ha estado de maestro, por lo que el ambiente es relajado y muy cordial.”(AGA)

Si la interacción que se produce entre este asesor los grupos de profesores con los que trabaja es ésta, no es de extrañar que en su actuación como asesor tenga, de igual manera, una **ACTITUD RECEPTIVA (ARA)** hacia todo lo que plantean los profesores, consciente de que el mantenimiento de una actitud recíproca con ellos de aceptación de sus opiniones le permitirá conseguir su interés y implicación en la tarea, tal y como se muestra en estos dos ejemplos de diálogo entre el profesor y el asesor:

(ANEXO II, REGRU. B. 1)

“P.- ¿Por qué no lo hacemos al contrario?, lo digo para que nos de tiempo a poder seguir trabajando nosotros, por si hay algo que realizar o perfilar del trabajo lo podíamos hacer aquí ahora que estás tú.

AS.- Pues bueno, como vosotros queráis, ¿estáis de acuerdo?” (ARA)

(ANEXO II, REGRU. B. 1)

“P.- Claro el fallo ha estado en que lo hacemos y no lo reflejamos.

AS.- Por eso es por lo que yo decía que no es el momento de que yo hable, es el momento de que yo os escuche.” (ARA)

El asesor deja que surja el debate entre los profesores, que ellos lleguen a acuerdos y posteriormente los apoya para de esta forma hacerles protagonistas de la tarea, él interviene entonces para resaltar lo acertado de la idea o reafirmar lo dicho por ellos:

(ANEXO II, REGRU. B. 2)

“P.- Hacia otra lengua, así como a sus hábitos socioculturales. Así muestra respeto hacia la otra lengua así como a sus hábitos socioculturales.

P.- Ponemos inglés en vez de eso

P.- Hacia los hablantes y la cultura inglesa.

P.- Hacia la lengua inglesa, sus hablantes, su cultura, sus hábitos y costumbres.

P.- Estableciendo asociaciones entre las mismas.

AS.- Eso queda bien” (ARA)

Esto supone que la actitud receptiva no es una actitud pasiva, sino activa ya que el asesor va elaborando con ellos el trabajo correspondiente y participando en la toma de decisiones, introduciendo comentarios que regulan y dirigen el pensamiento por líneas determinadas.

(ANEXO II, REGRU. B. 3)

“P.- Sí eso viene muy bien.

P.- Lo que les gusta es los recortables y vestir a los muñequitos.

P.- Entonces hacer recortables.

AS.- Sí vale, entonces los recortables. Ponemos confeccionar recortables. (ARA)

(P.- Siguiendo instrucciones ¿no?

AS.- Eso es, sencillas. “ (ARA)

Incluso, en ocasiones esta receptibilidad le lleva a ponerse en el lugar del otro y a compartir la perspectiva incluso aunque sea contraria a lo que él consideraba en un principio, lo que supone la dosis de empatía que el asesor ha utilizado en estas sesiones lo que le ha servido para conseguir los objetivos planteados por él y la participación del profesorado con el nivel que él pretendía a la vez de su insistencia en adaptarse a sus intereses y responder a sus expectativas , por ello en ANEXO II, OBSERV. REGRU. B. 2, PG. 65, el observador expone que

“habiendo ocasiones en que el asesor ha de modificar su planteamiento ante las intervenciones de los profesores,” (ARA)

(ANEXO II, OBSERV. REGRU. B. 3)

“los profesores lo miran, callan y ponen cara de extrañeza, alguno mira en los papeles, el asesor rectifica y dice que lo harán posteriormente, pues ha visto que los profesores estaban ya centrados en la tarea que realizaban y podría ser contraproducente cambiar ahora.” (ARA)

(ANEXO II, OBSERV. REGRU. B.3)

“Otro hecho que refleja esta relación es el hecho de que si ante algún inconveniente tiene que cambiar lo planificado lo hace, como por ejemplo ante la imposibilidad de acabar con los tópicos porque algunos de los profesores no han traído el libro de texto que usan con sus alumnos,” (ARA)

El asesor no sólo es receptivo a lo que exponen, sino también a lo que manifiestan con sus actitudes, gestos y expresiones física, por lo que la comunicación que entabla este asesor con los profesores no es sólo verbal, sino también no verbal, pero que para él es tan significativa, sintomática y digna de tener en cuenta que la otra consciente de la influencia que tiene en el comportamiento y aceptación de sus propuestas por el grupo, por tanto a él le importa no sólo lo que dice el profesorado, sino también el cómo lo dice, y está pendiente de ello durante la sesión. Como se expone en las palabras del observador:

(ANEXO II, OBSERV. REGRU. B. 3)

“los profesores lo miran, callan y ponen cara de extrañeza, alguno mira en los papeles, el asesor rectifica y dice que lo harán posteriormente, pues ha visto que los profesores estaban ya centrados en la tarea que realizaban y podría ser contraproducente cambiar ahora” (ARA)

Él es consciente de que sus reacciones ante las demandas de los profesores es un factor importante en la comunicación que establece con ellos, pues de esa manera puede controlar la frecuencia y duración de la contribución individual de los miembros a la comunicación del grupo como un todo, facilitando que los miembros del grupo tengan libre y plena comunicación. El observador nos lo ejemplifica con los siguientes textos:

(ANEXO II, OBSERV. REGRU. B.5)

“Podemos observar que el objetivo y la dinámica que el asesor tenía planificada ha sido cambiada sobre la marcha” (ARA)

(ANEXO II, OBSERV. REGRU. B. 6)

“A veces no es el asesor el que marca la secuencia temática de las discusiones, sino que son los mismos profesores los que van incorporando nuevos temas que relacionan con los anteriores en sus intervenciones, tal es el caso de la evaluación, sobre el que se pronuncia el asesor dando en propio punto de vista que coincide con el del Diseño Curricular Base.” (ARA)

La dirección participante del asesor, por tanto, ha contribuido a que los profesores encuentren las discusiones interesantes y significativas y los miembros sean amistosos los unos para con los otros y consideren divertida la experiencia, encontrándola eficiente y productiva. Por lo que podemos decir que

la receptibilidad y habilidad de este asesor para guiar la discusión ha afectado de modo apreciable a la cuantía y calidad de la comunicación.

No obstante, con algunos grupos y dependiendo de la tarea pretendida por el asesor, se va a determinar la percepción del asesor como **INTRUSO EN EL GRUPO (IGR)**, es decir como no aceptado o aceptado con cierto recelo. Lo que supone que la actividad en sí misma tiene una fuerte influencia en la reacción que el grupo puede tener hacia el asesor, y, por tanto, no sólo influye el cómo se presente tal tarea, porque ésta va a determinar un rol, como puede ser el de evaluador. Los profesores tienen sus prejuicios o ideas previas sobre distintas tareas a realizar que proyectan en la figura del asesor, lo cual puede paliarse con la forma en que lleva a cabo ese rol y esa tarea.

(ANEXO II, OBSERV. REGRU. B.1)

“Al principio de la reunión hay cierta expectación y distancia entre el asesor y el grupo de profesores, es posible que al tratarse de una especie de evaluación del

asesor de un trabajo realizado esto cree cierta tensión entre los profesores “
(IGR)

Esta reacción puede ser comprensible, pues ante la tarea de evaluación de su trabajo nos encontramos con un asesor supervisor, que difiere de la comentada hasta ahora, en la que el profesor presupone que la relación de igualdad se rompe, la estructura formal de interacción supera a la informal, limitando su actuación a comprobar y valorar el cumplimiento del profesorado con los objetivos propuestos, por lo que no disfrutan de la tarea mostrando poco interés y valía por ella.

5.3.4. METACATEGORÍA DE ARGUMENTACIÓN DEL ASESOR.

El asesor “B”, durante el desarrollo de sus funciones al exponer sus planteamientos e ideas a los profesores alude, de acuerdo con el análisis de los datos recogidos a diferentes justificaciones para apoyarlas, dentro del conocimiento en la acción, que hemos denominado como sigue: agente neutral, argumentación científica, política educativa, experiencia como asesor, experiencia como profesor y el propósito.

La más utilizada ha sido la de mostrarse como un **AGENTE NEUTRAL** expresando lo que realmente creía en cada momento justificando por qué lo cree así, dando la razón al profesorado cuando consideraba que la tenía y otras veces no, siendo fiel a sus propias percepciones de la realidad y de los problemas. Como se aprecia en este diálogo:

(ANEXO II, REGRU. B.6)

“P.- Yo he visto por encima los ejercicios de vocabulario y algunos los voy a poner en práctica. Entre ellos es dar una serie de palabras y ver cuál es la palabra extraña, eso es uno de ellos, otro es que dada una palabra con cada letra de la palabra formar otras como un nombre, un verbo, un adjetivo o un adverbio.

Lo del adverbio es bastante más complicado. Yo pienso hacérselo con el nombre, el verbo y el adjetivo.

AS.- ¿En qué nivel?

P.- A nivel de ESO

P.- ¿Y eso no es gramática?

AS.- Sí, yo sigo defendiendo la gramática, la gramática es necesaria.”
(AGN)

Y como describe el observador en el ANEXO II, OBSERV. REGRU. B. 5: “el asesor da la palabra y hace comentarios apoyando, ampliando o rechazando las interpretaciones, explicaciones y juicios emitidos por los profesores.” (AGN), o en el ANEXO II, OBSERV. REGRU. B.6, “En ocasiones el asesor también expone su punto de vista sobre lo que debe de ser la actuación del profesorado en sus clases y los principios que deben de subyacer en las mismas.” (AGN)

El asesor no renuncia a ser él mismo reafirmando su rol con respecto a los demás pero trabajando conjuntamente con ellos y dando muestras de seguridad, lo que contribuye a la credibilidad y aceptación de sus ideas por parte del profesorado, sin que estas opiniones sean impuestas. En este caso se desempeña un rol más directivo durante los debates, el cual es aceptado por el grupo, quien le pide su opinión para tomar la decisión final, pues lo ven como un experto, interpretando y decidiendo sobre los temas que tratan, el propio grupo le permite y le pide que actúe así:

(ANEXO II, REGRU. B.3)

“P.- Creo que sí. Yo hablaría también de América porque los que nos bombardean son ellos.

AS.- Muy bien, pero si ponemos países de habla inglesa englobamos a todos. Con lo que habéis puesto está muy completo.

P.- Aquí hay una cosa que no sabíamos si ponerlo en léxico.

AS.- Sí, sí en léxico” (AGN)

El asesor en las sesiones del grupo envía y recibe información y le replica informativamente, por lo que la exposición de sus puntos de vista forma parte de una actuación directiva participante o solucionadora de problemas demandada por el grupo, contribuyendo positivamente a la consecución de las metas y a la implicación del profesorado en el avance hacia ellas sin necesidad de que el asesor añada comentarios sobre los “porqués”, siendo aceptados por el grupo sin petición de explicación alguna, es decir este tipo de argumentación estriba en que no da argumentación alguna, sino que la misma se intuye del diálogo con el profesorado.

Junta a esta exposición de opiniones sin justificación o explicación adicional, el asesor “B”, en otras ocasiones sí expone el porqué de tales decisiones y comentarios recurriendo a una **ARGUMENTACIÓN CIENTÍFICA (ARC)**, en la que muestra el conocimiento del contenido de la materia que trabaja, como puede ser la planificación del currículum en este caso, utilizando como justificación de sus aseveraciones razonamientos basados en él.

El asesor en este caso demuestra un mayor conocimiento que el profesorado en esa materia y actúa como experto y conocedor del qué hacer y el cómo.

Esta argumentación es suficiente para el grupo en determinadas ocasiones para llevar a cabo la actividad siguiendo las directrices del asesor, quien justifica razonando los “porqués”, tal y como se expone en los siguientes párrafos de las reuniones de grupo.

(ANEXO II, REGRU. B.1)

“porque es evidente que nosotros en una unidad lo que vamos a evaluar es los objetivos didácticos, nosotros nos hemos propuesto con este trabajo práctico este objetivo, este y este, por tanto estos objetivos didácticos deberían verse reflejados por un lado en los criterios de evaluación, y por otro lado, en las actividades,” (ARC)

(ANEXO II, REGRU. B. 8)

“porque por ejemplo estos no estaban, entonces no se trata de daros esto ya sin más, sino que hay que reflexionarlo porque si hay que explicarlo que sepáis cómo habéis hecho las fichas de evaluación. Por qué se evalúa eso, la relación con los objetivos “ (ARC)

El asesor utiliza esta argumentación porque desea que el profesorado sea consciente de lo que hace y la razón para ello lo que le permite una mayor posibilidad de que el profesorado lo vea más cercano a la realidad, y en este caso de la planificación que el profesorado lo vea útil y necesario. Con este argumento el asesor intenta establecer la relación dialéctica entre la teoría y la práctica, es decir, justificando una en la otra, lo que contribuye a dar sentido a lo que están haciendo en esa sesión.

Otro tipo de argumentación esgrimida por este asesor es la referida a las determinaciones que ha de tomar por decisiones de la administración educativa, que hemos denominado **POLÍTICA EDUCATIVA (ARP)**, no podemos ignorar que la Administración educativa establece una determinada política de formación y, a su vez, del propio currículum y que la hace explícita a través de diversos documentos que los centros formativos se encargan de difundir y diseminar. Como nos muestra el observador en el ANEXO II, OBSERV. REGRU. B. 76:

“En alguna ocasión el asesor hace mención también a la legislación vigente para ratificar y apoyar alguna intervención de los profesores o de él mismo.” (ARP)

Estos documentos y las ideas que en ellos se exponen son utilizados por el asesor, en ocasiones, para justificar una tarea o para argumentar una idea, conclusión o intervención mencionándolo explícitamente.

En este caso el asesor aparece como transmisor de las ideas de la Administración sobre las cuales no cabe discusión o la hace inútil, podemos calificarla de drástica o recurrente, y, a veces, susceptible de utilizarse como último argumento del asesor cuando no quiere o considera que no conviene

iniciar un debate, bien porque no es conveniente en ese momento ni para los objetivos de la tarea, o porque no lo considera necesario, e incluso puede ser porque el propio asesor tampoco lo comparte o, al menos, no del todo, pero ha de hacerse, incluso puede ser que se le hayan acabado los argumentos para convencer al profesorado o no los encuentre. No obstante, no debemos de olvidar que algunos aspectos de la propia normativa son prescriptivos y hay que realizarlos independientemente de que se esté de acuerdo o no. Un ejemplo nos lo muestra el observador con su descripción en el ANEXO II, OBSERV. REGRU. B. 6:

“El asesor en cambio cuando ve que los principios o ideas que expone no son suficientes para que el profesor las comparta acude a la normativa vigente, resaltando los aspectos de la misma que apoyan sus ideas,” (ARP)

Pero este asesor, en la medida en que incrementa su experiencia se afianza en el conocimiento de las estrategias necesarias para desarrollar su función con eficacia, por lo que su aprendizaje es continuo. Este conocimiento elaborado por el asesor es de naturaleza experiencial principalmente, por ello altamente funcional, el cual utiliza en las situaciones formativas a las que se enfrenta diariamente y de manera permanente comprueba su funcionamiento, extrayendo sus conclusiones.

Este conocimiento, que hemos categorizado de **EXPERIENCIA COMO ASESOR (EAS)**, en ocasiones, lo usa para justificar lo que dice y hace como asesor en las nuevas situaciones aplicando las destrezas e ideas adquiridas en situaciones de resolución de problemas parecidas. Este conocimiento lo utiliza para mostrar al profesorado como se hace algo, o para que entiendan mejor la tarea a realizar, por ello el asesor, según el observador, en algunas reuniones, como muestra el ANEXO II, OBSERV. REGRU. B. 4, trata de “recordarles a unos cómo las hicieron el año anterior y a otros que no estuvieron cómo quedarían al final (EAS), o lo hace “mencionando experiencias anteriores” (EAS) según el ANEXO II, OBSERV. REGRU. . B. 4). Además este modo de proceder le da más significación a este conocimiento pues comprueba su eficacia de forma permanente por ensayo y error.

Esta experiencia que muestra el asesor ante el profesorado contribuye a incrementar la confianza de éste en él y a aceptar sus planteamientos, permitiendo al asesor estar en una continua codificación en sus estructuras cognoscitivas y operativas de los conocimientos que le sirven de base para fundamentar lo que expone o lo que hace. Como nos dice el observador en el ANEXO II, OBSERV. REGRU. B.6:

“o cuenta ejemplos de experiencias de otros profesores” (EAS)

El asesor, al igual que el profesor, durante el desarrollo de su función va adquiriendo unos conocimientos proposicionales, es decir, como un conjunto de principios teóricos, normas de actuación y contenidos valorativos sobre lo que es y debe ser la formación del profesorado y su trabajo con él. Esto lo adquiere tanto a partir de las propias lecturas como de la reflexión que sobre la práctica realiza y de la experiencia que se genera en la propia actuación como asesor. Por lo que

en algunos casos interviene, según el ANEXO II, OBSERV. REGRU. B. 4, , “haciendo mención a la experiencia de elaboración de estos criterios en el curso anterior. Los profesores van subrayando el criterio comentado, hablan entre ellos”. (EAS)

Pero el asesor “B”, puesto que había sido profesor durante muchos años, encuentra que la **EXPERIENCIA COMO PROFESOR (EPR)** también le es útil y sobre ella puede apoyarse, en otras ocasiones, para demostrar o argumentar sus decisiones. Lo expresa el observador con las siguientes palabras en el ANEXO II, OBSERV. REGRU. B.4:

“En estos casos es en los que se aprecia que la importancia de la experiencia docente del asesor para trabajar en la formación de profesores”. (EPR)

La historia de una persona determina su forma de ser y actuar, por lo que no podemos obviar la existencia del conocimiento obtenido durante esos años. Esta experiencia le permite poder entender mejor lo que quiere decir el profesor y leer entre líneas, adivinando incluso su pensamiento o las razones que tiene para decir una u otra cosa, para aceptar o no una u otra idea, explicitando su misma forma de pensar para mostrar su error. Tal y como ocurre en las siguientes manifestaciones que leemos en el ANEXO II, REGRU. B. 6:

“P.- Tú tienes que enseñar inglés, y si no no puedes decir que ese niño está superando en inglés.

AS.- Muchas veces estamos con que yo este tema lo tengo que dar y tu conciencia se queda tranquila cuando has dado ese tema.” (EPR)

“AS.- Lo cierto es que nuestra conciencia se queda tranquila cuando hemos terminado el libro. Si tiene quince o veinte temas y los termino entonces ya he cumplido”. (EPR)

Esta experiencia le hace aparecer más cercano al profesorado y más comprensivo con sus problemas por lo que le incrementa la credibilidad y la relación de igualdad. Por ello el observador comenta un momento de la situación formativa “en el que éste último da algunas sugerencias, expone sus ideas al respecto, utilizando también su experiencia como profesor, de su rol como igual para criticar algunas actitudes del profesorado”

Por último, el asesor “B” durante su intervención, para justificar el por qué de lo que dice y hace, en algunas ocasiones, explícita oralmente o por la sucesión de las acciones el objetivo o **PROPÓSITO (PRI)** de las mismas. Una de estas argumentaciones se refiere a la intención de que los profesores participen y trabajen en equipo, como el propio asesor reconoce en el ANEXO II, REGRU. B. 1:

“AS.- Bueno de todas formas ya habéis hecho un trabajo en equipo que es lo importante” (PRI)

O como ratifica el observador en el ANEXO II, OBSERV. REGRU. B.7:

“este expone otra vez su intención de hacer una tarea final en la que participen todos y sugiere alguna idea.” (PRI)

Lo que supone que el asesor “B” pretende que las actividades formativas surjan de un contexto y clima de participación de los profesores, pues entiende que si ellos son los protagonistas reales en su definición y control se justifica la tarea o actividad que realizan, por lo que para él una formación por y para los profesores, y no a expensas de los mismos, puede representar su máxima a seguir, ya que esto facilita conectar con sus intereses y en la medida en que esto ocurra la actividad o planteamiento estará justificado.

Otro propósito es que el profesorado conozca y comprenda lo que hace, que conecte con su realidad, con sus planteamientos educativos y de enseñanza, pues considera que en la medida en que esto se produzca será más posible que el profesor lo lleve al aula, ya que formará parte de sus propias creencias, de ahí que algunas actuaciones se justifiquen así en el ANEXO II, OBSERV. REGRU. B.3:

“para procurar que el profesorado comprenda lo que se está haciendo”. (PRI)

Y de esta manera sea aceptado lo que se proponga sin reticencias, y facilite su puesta en práctica pues, como dice el observador “El asesor tiene un gran interés porque el grupo de trabajo tenga una implicación en el aula para que se establezca una relación lo más real posible y provechosa entre la teoría y la práctica”, pues, para él si se resuelve el equilibrio entre el conocimiento científico o experto y el personal y práctico apoyándose en la evidencia disponible, proveniente de la teoría, la investigación y la práctica, la actividad formativa o la tarea propuesta e ideas expuestas se validan y por tanto se facilita su procesamiento por el profesorado, a la vez que se hace posible su utilización pedagógica en el aula.

Por ello el asesor se siente satisfecho si consigue que el profesor se implique en un proceso de reflexión para facilitar esa interacción de teoría y práctica que conduzca a la aplicación en un contexto concreto de enseñanza, como expresa el observador en el ANEXO II, OBSERV. REGRU. B. 5:

“La intención del asesor no es sólo el que los profesores lean y reflexionen en el grupo de trabajo sobre esas actividades, su principal objetivo es que las seleccionen para ponerlas en práctica en el aula y reflexionen sobre esa aplicación.” (PRI)

“Ya que el asesor quería que los profesores leyeran las actividades que traía, reflexionaran sobre ellas, las comentaran y seleccionaran algunas para dialogar posteriormente.” (PRI)

Así, tal y como dice el observador, el asesor, con objeto de justificar la bondad de lo programado para una actividad formativa y que ésta tenga sentido para el profesorado, plantea la necesidad de una reflexión práctica que implique la unión de los principios de la práctica, la colegialidad y la reflexión como base del desarrollo profesional.

Pues, es consciente de lo sofisticado de las formas de razonamiento que se encuentran en las acciones formativas, por lo que busca formas en las que el profesorado lleve a cabo la adquisición de este conocimiento que presenta, encontrando en la reflexión la respuesta, lo que facilita que el profesor sitúe su práctica y su aprendizaje de manera que pueda desarrollar visiones críticas de la enseñanza y encuentre alternativas estratégicas concretas para realizarlas en su trabajo con los alumnos. Por ello el asesor considera que si la reflexión se consigue llevar a cabo se justifica la actividad o tarea e incluso la acción formativa en curso, tanto desde su punto de vista como desde el de los profesores.

Finalmente, este asesor utiliza como justificación de su acción ante el profesorado también el “intercambio” de experiencias según el observador, quien contempla que el asesor observa y está satisfecho con lo que está ocurriendo porque, de acuerdo con lo expuesto en el ANEXO II, OBSERV. REGRU. B.5 por el observador:

“al fin y al cabo una de las principales finalidades del grupo de trabajo es el intercambio de experiencias, y esto se está consiguiendo.” (PRI)

El asesor justifica lo que acontece en la sesión porque se está superando el aislamiento y soledad del profesorado como profesional individual, y este grupo de trabajo está dando una oportunidad para relacionarse, compartir experiencias y conformar nuevas opciones profesionales desde la colaboración y el apoyo mutuo, lo cual es una de sus aspiraciones para con este grupo de trabajo y los demás.

5.3.5. METACATEGORÍA CONOCIMIENTO CURRICULAR.

Durante la intervención del profesor se pone de manifiesto el uso que hace del **CONOCIMIENTO GENERAL DEL CURRÍCULUM (CCU)**, le ponemos el apelativo de general para diferenciarlo del siguiente y de la denominación que le dieron Shulman, Sykes y Gudmundsdottir al que hemos utilizado como metacategoría. Con él nos referimos al conocimiento que tiene el asesor de los diversos conceptos, perspectivas y estrategias de la enseñanza y de las características de los elementos del currículum y de los documentos de planificación curricular del centro establecidos por la Administración Educativa.

(ANEXO II, REGRU. B.1)

“Entonces la unidad didáctica que aquí tiene en resumen todos los elementos” (CCU)

El profesorado ha de elaborar una serie de documentos de planificación del currículum y el asesor es el encargado de formarles en ello, siendo esta una de las demandas de ayuda, por lo que va a suponerle al asesor la mayor parte del trabajo con los profesores bien en cursos, bien en grupos de trabajo, pues en su trabajo con ellos no sólo se limita a la planificación de estos elementos sino que necesita igualmente que los profesores los comprendan y los incorporen a su conocimiento sobre la enseñanza.

Además, la nueva conceptualización que los Diseños Curriculares de la Administración Educativa han realizado debe ser entendida y conocida por los profesores, y el encargado de ello es el asesor.

Por tanto, han de ser conocidos por el asesor, pues en la medida en que éste esté capacitado para formar sobre ello, se irá facilitando una determinada cultura curricular en los centros. Incluso es una de las actuaciones que se plantean prioritarias en un momento determinado del desarrollo de cambio educativo, como es el caso de organización de cursos monográficos sobre tareas, competencias y nuevos currícula organizados por la propia Administración Educativa.

Un conocimiento relacionado con el anterior pero que utiliza el asesor de forma simultánea a él en la práctica, y por tanto ha de tener es el **CONOCIMIENTO SOBRE PROGRAMACIÓN (CPR)**. Este conocimiento es uno de los que más va a utilizar el asesor, y de los más demandados por el profesorado, por ello lo he querido deslindar del anterior y resaltarlo, además justifica su trabajo en los centros, incluso su participación en los grupos de trabajo, cursos y grupos de trabajo, desde la Unidad Didáctica, pasando por las ACIS y llegando a la Programación Didáctica. Tal y como expone el observador en el ANEXO II, OBSERV. REGRU. B. 2:

“están trabajando en la elaboración de la Programación Didáctica centrándose en el área de inglés en Educación Primaria”. (CPR)

Su conocimiento sobre este tema le hace necesario ante el profesorado y competente a sus ojos, y en cuyo proceso es donde manifiesta este asesor en mayor medida su rol de director participante, del que hemos hablado anteriormente. Como se aprecia en estas dos intervenciones:

(ANEXO II, REGRU. B. 2)

“Vamos a intentar hacer el objetivo y luego vamos relacionando todo. Estamos en el 5 y en el B, sí, primero lo vamos a hacer adaptándolo ya al ciclo eso es lo que vamos a hacer,” (CPR)

(ANEXO II, REGRU. B. 3)

“Pero antes de eso hemos de ver los tópicos y las tareas, que aún no las hemos hecho. Luego la metodología que global en la etapa y la evaluación en las últimas sesiones, pues hay que dedicarle por lo menos las últimas dos o tres sesiones. Tú entendiste aquello muy bien”. (CPR)

Pero este conocimiento del proceso planificador, implica también el conocimiento de las estrategias a seguir para la formulación y organización de los diferentes elementos del currículum, como muestra la siguiente intervención del asesor en el ANEXO II, REGRU. B. 2:

“AS.- Tenemos que mirar el desarrollo de la capacidad en el tercer ciclo, porque esto es lo que nos ayudaba ya a meter el objetivo en el tercer ciclo. Entonces tenemos que relacionar el objetivo del área con la columna 6º donde pone el desarrollo de la capacidad en tercer ciclo” (CPR)

No cabe duda de que este tipo de conocimiento es fundamental para el desarrollo de su función, tanto desde el punto de vista teórico como práctico para poder intervenir con eficacia y atender las necesidades del profesorado. Por lo que la planificación se convierte en un contenido que ha de ser aprendido por el asesor e imprescindible para el trabajo que desarrolló éste.

Dentro del conocimiento curricular, este asesor utiliza el **CONOCIMIENTO DE LA DIDÁCTICA DEL INGLÉS**, está trabajando con profesores de inglés sobre el currículum de esta materia y durante las conversaciones que mantiene con ellos utiliza sus perspectivas y principios de su enseñanza por el cual expone al profesorado sus principios instruccionales y muestra cómo transforma su conocimiento del currículo de inglés para los episodios de clase.

(ANEXO II, REGRU. B. 4)

“P.- Lo que pasa es que los instrumentos de evaluación son para todos los criterios prácticamente comunes.

AS.- Los procedimientos e instrumentos son comunes, exactamente. Pero teniendo en cuenta que no es lo mismo comprender que producir un mensaje.”

O como nos comenta el observador en el ANEXO II, OBSERV. REGRU. B. 7:

“El asesor se interesa por el texto que utiliza y le pregunta por él y aclara que él más que centrarse en las estructuras de la lengua quiere centrarse en el proceso de comunicación”.

“En este tema de la motivación el asesor estima que ha de intervenir como tal, lo que expresa explícitamente, y plantea una serie de principios a tener en cuenta en la motivación y pone un ejemplo para hacerlo más compatible.”

Durante el uso de este conocimiento el asesor interviene como especialista en su materia, papel que no puede desempeñar otro asesor que no lo sea. Lo que contribuye a desarrollar su labor en un ámbito que le da seguridad, en él pone en juego tanto lo aprendido durante su formación en diferentes cursos como durante su experiencia como profesor en el aula y las lecturas realizadas. En este momento es cuando este conocimiento adquirido adquiere su significado al ser interpretado por la mente del asesor y transformado para su utilización en la acción.

Este conocimiento específico le ha sido necesario para posibilitar la ayuda a este profesorado, pues hay aspectos específicos de la enseñanza del inglés que han de ser conocidos por los profesores para llevar a cabo con efectividad la tarea encomendada, y que si el asesor no conoce no los puede hacer notar, tal como es el caso de la necesidad de centrarse en el “proceso de comunicación” en vez de en las “estructuras”.

La viabilidad de este conocimiento, no obstante, no está sólo en función de su validez en sí, sino en razón de su utilidad, sentido y significado para estos profesores, el cual es mucho, al tratarse en este caso de profesores de inglés. Para los cuales es importante que alguien les pueda ayudar y conectar con su

realidad de profesores de inglés, lo que supone con sus problemas y dificultades en la enseñanza de esta materia, para lo que debe de haber alguien que conecte con estos intereses y necesidades para que sea capaz de generar compromisos adecuados con su utilización práctica, y de esta manera contribuir a sentar las bases de una actuación docente bien fundamentada teóricamente y debidamente apoyada en la capacitación de los profesores en métodos y estrategias de enseñanza.

Durante la puesta en escena de este conocimiento específico no muestra el asesor una actitud más o menos directiva que en el caso del asesoramiento prestado en aspectos generales, sino que, al contrario, se desarrolla con el mismo talante que durante todos los momentos de intervención ha mostrado este asesor.

5.3.6. METACATEGORÍA DE ESTRATEGIAS QUE UTILIZA EL ASESOR.

El asesor “B”, a partir del material analizado, podemos decir que utiliza un total de nueve estrategias con respecto a su conocimiento en la acción.

La primera de ellas es la que hemos denominado **CONSTRUYE INTERPRETACIONES (CIP)**. El asesor contribuye al proceso de razonamiento de los profesores con respecto a una idea o tarea facilitando el llegar a conclusiones en el grupo y, por tanto, el tomar decisiones, para sintetizar las ideas de los profesores expresándolas concretando y perfilando las que surgen y debaten e incluso completándolas o ampliándolas. Como podemos apreciar en siguiente diálogo del ANEXO II, REGRU. B. 4:

P.- Yo la tengo también, creo que está en todas.

P.- Eso se podría sintetizar en tener interés por lo que hay que hacer ¿no? más o menos.

P.- Otra.

P.- Participar en situaciones de comunicación en lengua extranjera en el aula.

P.- Sí yo la tengo en la producción de mensajes.

P.- Yo tengo que tener en cuenta las actitudes pasivas hacia la lengua.

AS.- Claro eso es bajo la creencia de que el alumno sólo tiene que recibir, que no ocurre ninguna actividad en su interior, también se refiere a lo opuesto con participación.” (CIP)

También en el ANEXO II, REGRU. B. 7:

P.- Pero lo bueno que tiene el ejercicio es que van de allá para acá y pasando por los distintos puestos y repiten hasta que lo hacen automático.

AS.- Con lo que van interiorizando. “(CDI)

Y en el ANEXO II REGRU. B. 7:

P.- Pero eso no nos puede llevar a una euforia, porque esos niños están pasando para arriba y cuando esos niños salgan de ESO no saben nada.

AS.- Claro que no te puede llevar a una euforia, pero eso implica que el niño sí está estimulado en que está aprendiendo inglés.” (CIP)

Esto supone una constante atención a lo que dicen los demás por parte del asesor y una cierta capacidad de empatía, junto con la habilidad de sintetizar y comprender lo que quiere decir el profesorado. El asesor va leyendo entre líneas convirtiéndose en un escuchador activo.

ANEXO II, REGRU. B. 7:

“P.- Desde luego esto que digo de las tiendas, me parece que si eso lo hacemos disfrazándose los niños la realidad es que se queda muy bien, el problema es que el que tiene muchos no puede hacer nada, y el que tiene pocos pues tampoco puede hacer esto. AS.- Entonces lo que tú sugieres es un supermercado.”(CIP)

Para ello debe que tener una idea clara del objetivo de la tarea y conocimiento del profesorado y sus planteamientos, para lo que debe de dejar que éste fluya libremente en el grupo y participar en el mismo como uno más, pero facilitando un feedback inmediato de la participación de algún profesor o clarificando el contenido para ayudar a avanzar, dando muestras de una actitud activa hacia la participación. Por tanto, con ello contribuye a la creación de un mejor clima positivo adecuado y a avanzar en la tarea.

En segundo lugar vemos que utiliza la **COLEGIALIDAD (COL)**. En el desarrollo de su trabajo se observa que este asesor procura un contexto grupal para facilitar el que el profesor obtenga un aprendizaje significativo de la tarea, en él se produce la colaboración y el apoyo profesional mutuo entre los profesores, activando, así, el procesamiento social del conocimiento a diseminar. Tal y como nos expone el observador en el ANEXO II, OBSERV. REGRU. B.2:

“Propone una forma de comienzo pero dejando abierto el procedimiento a nuevas alternativas, además la propuesta la hace en forma de interrogación insinuando que los profesores muestren su acuerdo o formulen nuevas propuestas.” (COL)

Y el ANEXO II, OBSERV. REGRU. B. 3:

“De esta forma logra que sean los mismos profesores a través de la verbalización de sus acciones los que describan y participen en la elaboración del proceso de trabajo.” (COL)

Este contexto lo utiliza para la realización de la tarea de planificación curricular de forma colegiada, a través de la cual el profesorado plasma y traduce sus concepciones pedagógicas en programas de actuación, para lo que el asesor, de esta forma, les invita a la revisión, análisis y valoración mutua de sus prácticas y contextos. El asesor construye con ellos una hipótesis de trabajo en un contexto de colaboración y consenso desde una perspectiva de acción colegiada. Como observamos en el siguiente diálogo del ANEXO II, REGRU. B. 7:

“...Entonces ¿cómo crees tú que podíamos montar esta tarea que digo?. “

“P.- Pero montarla en qué sentido ¿en la práctica con los niños o con un "reading, un speaking".

AS.- Montarla para que quedara aquí como un trabajo.

P.- ¡Ah!, pues no sé vamos a pensar.

AS.- Sugerencias.

(P.- Yo he traído unas tarjetillas para los alimentos, los hemos estudiado, entonces tú ves los que hay para ver si puede servir, ahí están dobles.

AS.- Entonces ¿qué hacemos con ellos?, ¿cómo lo podemos organizar?
“(COL)

En tercer lugar, se pone de manifiesto que el asesor “B” **EJEMPLIFICA (EJE)** para aclarar y justificar sus ideas y acciones y evitar posibles confusiones o desvío de la actividad por parte del profesorado y mantener el interés.

(ANEXO II, REGRU. B. 4)

“Por ejemplo: comprender mensajes orales familiares al alumno. ¿veis? concreta de esta forma porque son más pequeños. Capacidad para reconocer la L2 en el entorno. Capacidad para utilizar el lenguaje de clase y el de los tópicos.
“(EJE)

Las ejemplificaciones que utiliza el asesor surgen o bien del material que utiliza o bien ideados por el propio asesor, como vemos en las siguientes manifestaciones del asesor en el ANEXO II REGRU. B. 3:

“Por ejemplo "going shopping", ahí en los temas ¿viene algo referido a eso?, por eso decía yo lo del libro, porque en el libro vienen los tópicos. ¿No tenemos el libro aquí? “ (EJE)

Y en el ANEXO II, REGRU. B. 7

“Por ejemplo nosotros podemos desarrollar a través del inglés el espíritu crítico. Porque nosotros somos en España muy individualistas.” (EJE)

“Yo lo que digo es una cosa, tú ¿no eres profesor de inglés?, pues en Inglaterra aprenden los niños inglés, yo cuando un alumno me pregunta que si el inglés es difícil yo digo que no, si se le empieza a enseñar a los críos cuando tienen dos años o un año, ¿cómo va a ser difícil?, igual que cuando a nosotros nos enseñan el castellano, pues si no puedes enseñarles cosas por escrito les puedes enseñar las cosas de forma oral. Porque nuestra profesión es la de enseñar inglés.” (EJE)

Algo que se repite como una constante en el material que muestra al conocimiento en la acción de este asesor es la estrategia que hemos denominado **DELIBERACIÓN (DEL)**. El proceso de planificación del currículum en el que se encuentra el asesor “B” durante el tiempo de observación y grabación, nos muestra que se realiza desde la perspectiva en la que el desarrollo del currículum se entiende como una tarea de grupo diagnosticando y resolviendo los problemas del currículum, llegando a soluciones consensuadas. Como nos describe el observador en el ANEXO II, OBSERV. REGRU. B.7:

“Otro profesor sugiere que se puede utilizar el dibujo o imagen de un frigorífico con los alimentos y alguien nombrándolos. A partir de ahí se entra en un diálogo entre los profesores y asesor sobre cómo y qué incluir en la memoria final, que se desarrolla como una especie de negociación entre ellos.” (DEL)

Durante el debate el asesor junto con el profesorado trata de buscar ideas y estrategias concretas, o la manera de formular una serie de alternativas para resolver los problemas que se perciben, encargándose el asesor de que no sea frustrante en ningún momento, y durante la cual él es el referente, aunque su intervención se mezcle con la de los profesores, tal y como se aprecia en el siguiente ejemplo del ANEXO II, REGRU. B.7:

P.- También se puede hacer con un frigorífico delante, alguien diciendo lo que va a coger para comer, diciendo lo que le gusta o no, o por ejemplo lo del camarero y el cliente de un restaurante. Ahora el tema del frigorífico puede ser para un niño más pequeño.

AS.- Bueno no sé, podía ser, bueno un mural con las diferentes secciones.

P.- Sí se pega y se recorta con más cuidado y se reduce y se queda en algo así, con un texto pequeño.

AS.- Una de las cosas que se hacían era... tiene que costar trabajo en esta tarea...

P.- Yo creo que esto nos puede llevar quince días. Y los niños me lo podrían hacer en quince días.” (DEL)

Esta deliberación, en ocasiones es suscitada por el propio asesor a través de preguntas a los profesores sobre los contenidos de la actividad, como en el siguiente ejemplo del ANEXO II, REGRU. B. 3:

“AS.- ¿Reunir y enumerar?

P.- No reunir los ingredientes para elaborar una receta.

P.- Yo lo de elaborar no me parece tan mal.” (DEL)

En otras ocasiones, el intercambio de opiniones entre los profesores y el asesor se suscita partiendo del material que aporta el asesor, como expone el observador en el ANEXO II, OBSERV. REGRU. B.4:

“Al ver los profesores lo expuesto de forma más concreta en la ficha-ejemplo que le proporciona el asesor, comienzan a intervenir y a establecerse un diálogo fluido entre ellos y el asesor entonces los profesores intervienen, parece que con una mayor seguridad, exponiendo ejemplos similares que apoyan lo expuesto por el asesor.” (DEL)

En algunos momentos, en cambio, el detonante del debate es una cuestión planteada por uno de los profesores, como ocurre en el siguiente caso:

(ANEXO II, REGRU. B.6)

“P.- Bueno a mí me lo ha dicho el jefe de estudios que ha ido con su papel para las fechas por orden del Consejo Escolar.

AS.- Pues hay que decir que aquí o se hace evaluación continua o no se hace.

P.- Pues eso es lo que yo le he dicho.

AS.- Pero de todas formas esa prueba no va a ser determinante a la hora de evaluar.

P.- Pues es determinante porque si el alumno la hace medio regular lo tengo que aprobar, porque si no tengo en frente a su padre o a su madre, o con la que le da la clase particular para ver si el examen está para aprobar o no. A mí no me ha pasado, pero en matemáticas ha pasado.

P.- Cuando tú consensúas con la clase los criterios y la forma de evaluación...

P.- Es que tú no puedes consensuar con la clase.” (DEL)

A lo largo del debate los profesores justifican sus opiniones haciendo mención a su experiencia en clase, por lo que éste sirve para ir reconstruyendo tanto la teoría como la práctica de éstos y del asesor, facilitándose la reconstrucción significativa del conocimiento de ambos. Esto lo describe el observador en el ANEXO II, OBSERV. REGRU. B. 6 como sigue:

“En un momento del diálogo se ponen sobre la mesa algunas contradicciones entre los principios que de acuerdo con el Diseño y el asesor se exponen sobre la evaluación y la aplicación real de los mismos en el centro educativo a raíz de los comentarios de uno de los profesores sobre las directrices recibidas por el jefe de estudios de un centro.” (DEL)

al igual que en el ANEXO II, OBSERV. REGRU. B. 7:

“Los profesores exponen los suyos comentando su experiencia en el aula, ejemplificando algunos tipos de actividades que forman parte del grupo de tareas que mandan para realizar en casa. Esto les lleva a comentar formas de motivación de los alumnos” (DEL)

El asesor prescinde de la intención de que su planteamiento sea replicado linealmente por los profesores tanto en el desarrollo de la tarea como en lo referente a sus concepciones sobre la enseñanza y la planificación. Esto lo describe el observador de la siguiente forma en el ANEXO II, OBSERV. REGRU. B. 4:

“esto se hace a través de un intercambio constante de ideas entre los profesores y el asesor, con una participación muy activa por parte del profesorado, quien utiliza su propia experiencia para justificar sus aseveraciones.” (DEL)

El asesor, con esta forma de actuar está permitiendo una comprensión adecuada de la utilización del conocimiento pedagógico de los profesores mediante el procesamiento social de la información. Por tanto, opta por una “pedagogía activa” prestando más atención al componente subjetivo de los conocimientos, a su utilidad práctica, a su pertinencia con y para las situaciones y problemas de los profesores, lo que activa, por tanto, procesos personales para la comprensión, reconstrucción y utilización interpretativa.

En estas reuniones se utilizan distintas formas de agrupamiento de los profesores para fomentar el debate y la participación del profesorado, actuación que hemos categorizado como **DINÁMICA DE GRUPO (DGR)**, lo que muestra que el asesor “B” trata de sacar el máximo rendimiento al trabajo en grupo facilitando el aprendizaje desde la experiencia personal y la reflexión, teniendo en cuenta que en la formación de los adultos antes de cualquier nuevo aprendizaje se deben de considerar las adquisiciones, lo vivido y la experiencia anterior, pues no pretende una enseñanza autoritaria ni una situación de recepción pasiva de la enseñanza, por lo que convierte al grupo en medio de formación, para ello, se utilizan distintos agrupamientos:

a) En pequeños grupos en función de las tareas.

(ANEXOII, REGRU. B.3).

“Para ello podíamos separarnos un poco en equipos, así dos o tres personas hacen eso y otras tres hacen otra cosa, y otros seguimos haciendo estas cosas, lo digo para que seamos más operativos. Venga, tú y tú vais a hacer eso, y luego hay que compararlas con las del año pasado. Venga un folio en blanco. Y este y yo seguimos por lo que estábamos haciendo.” (DGR)

b) Las actividades se distribuyen individualmente.

(ANEXOII, REGRU B.5)

(Había pensado que nos leyéramos cada uno algunas de estas actividades y que lo comentáramos, con objeto de trabajar en el grupo de trabajo. Si os parece. (DGR)

c) En gran grupo:

(ANEXO II, OBSERV. REGRU. B.2)

(Terminada la explicación se dispone a ponerlo en práctica con los profesores, a lo que estos se prestan gustosos entre risas y comentarios, para ello se sientan en círculo y él en medio. (DGR)

Esto muestra que el asesor no pierde el objetivo de la reunión tanto cuando busca soluciones como cuando trata de suscitar el debate, adaptándose a lo que se requiere en cada situación. Con esta dinámica se muestra catalizador y regulador de las dificultades que el equipo va encontrando contando la idea del equipo sobre la de él. Además utiliza la simulación poniendo a los profesores en situación experimental para aprender los juegos y reflexionar sobre las posibilidades de puesta en práctica en sus aulas, procurando un conocimiento vivencial del objeto de aprendizaje e intentando que la actividad incorpore, en ocasiones, la demostración, la práctica y el seguimiento. Por ello estructura la tarea como sigue:

(ANEXO II, REGRU B.5)

“Entonces el esquema de todo esto sería el que yo os doy algunas actividades, las seleccionáis y las ponéis en práctica en el aula y luego vemos los resultados. (DGR)”

En ocasiones también se dirige al grupo utilizando la estrategia que hemos llamado de **EXHORTACIÓN (EXH)**, para explicar o exponer una actividad como es en el caso de los juegos:

(ANEXOII, REGRU. B.2)

“AS.- Sí. Es un juego de presentación, tenemos que saber el nombre de la persona que tenemos en frente, a nuestra izquierda y a nuestra derecha, si yo digo "lemon, lemon" me tenéis que decir el nombre de la persona que está a vuestra derecha, "orange, orange" la persona que está a vuestra izquierda, "apple, apple" la persona que está en frente, "fruit, fruit" todo el mundo se levanta y se tiene que cambiar de sitio, es un juego de presentación por lo que previamente se tienen que preguntar el nombre y el nombre de las frutas que hemos dicho y tiene que ver una silla menos que el número de participantes, por lo que cuando todos se mueven hay alguno que no tiene silla y pierde. Hay un coordinador en medio y yo digo "lemon, lemon. (EXH)”

Durante esta exposición el asesor se pretende apoyar en la experiencia y por ello resulta sugestiva, su dimensión técnica se refuerza aquí, ya que se crea un contexto de laboratorio de experimentación teniendo en cuenta los intereses de los profesores, pues les está exponiendo una idea práctica para su uso en el aula.

Pero también hace exposiciones en las que el contenido son diversos aspectos teóricos sobre una actividad o tema determinado como cuando les explica la secuenciación de actividades en una Unidad Didáctica, donde también se destaca su papel de técnico, pero actuando más directivamente, podemos decir que aparece como un profesor de profesores, recayendo el peso en el asesor y el referente básico es la materia objeto de conocimiento, en este caso los tipos de actividades, pues su fin es el impartir un número determinado de contenidos.

(ANEXO II, REGRU B. 1)

“Entonces yo he visto que las actividades las habéis presentado, pues un poco desordenadamente, y habría que haberle dado una estructura didáctica, donde partiendo de unas actividades previas motivadoras, presentación del tema, análisis de ideas previas, diagnóstico, para pasar después a una propuesta de trabajo, resolución del problema, investigación por parte del alumno, ahí ya irían las actividades de recogida de datos, clasificación, listado etc., para pasar ya a un tercer apartado en el que el alumno realiza puestas en común, recoger trabajos, contrasta, lo contrastamos nosotros, los alumnos entre sí, etc. y la evaluación. Esto es lo que he visto un poco, ahí es donde creo que se debía de haber trabajado, porque ya digo, las unidades didácticas es la secuencia de actividades y tareas la que les da carácter. (EXH)”

Esta intencionalidad práctica del asesor nos muestra su inclinación hacia el procesamiento social del conocimiento que se disemina mediante lo que se ha comprobado como una categoría omnipresente durante su actuación en el material analizado, en el que se ve cómo el asesor **INCITA A LA PARTICIPACIÓN (IPA)** de manera constante, influyendo en el grupo para que intervenga manifestando lo que piensa, eligiendo opciones, estableciendo acuerdos y facilitando que el profesor sea intérprete activo y transformador del conocimiento, y no un usuario pasivo y sólo ejecutor de sus recomendaciones.

Tal y como muestra el diálogo siguiente:

(ANEXO II, REGRU. B. 7)

“P.- Otra cosa es algo que podemos hacer con cualquier campo semántico, una vez que los alumnos conocen el abecedario se les pone a cada letra un número, la A el 1, la B el 2, la C el 3 etc. y el niño escribe su comida favorita en código y de esa manera también repasa los números y los otros tienen que echar mano del abecedario para descubrir cuál es esa comida.

AS.- ¿Por qué no montas esa actividad tú y la traes el próximo día?

P.- ¿La monto yo y te la traigo?

AS.- Claro.” (IPA)

El asesor fomenta el que los conocimientos previos de los profesores, su experiencia en el aula, sus propósitos con los que participan, las valoraciones que hacen y la credibilidad que le atribuyen se pongan de manifiesto e influyan en el desarrollo de las sesiones, como se deduce de las palabras del asesor en el siguiente texto:

(ANEXO II, REGRU B. 1)

“Bueno estos aspectos quedan aparcados, (me gustaría que hablarais vosotros y yo al final os comentaría el trabajo que me dejasteis el otro día, quisiera hacer un breve comentario, no quiero que sea muy pormenorizado y extenso, sino general, pero me gustaría que opinarais de cómo ha ido el trabajo, de las dificultades, de nuestra intervención.”(IPA)

Intenta que el saber más técnico y científico no suplante o descalifique la sabiduría personal, experiencial y práctica, sino que, por el contrario, pretende estimularla, enriquecerla y reconstruirla en y desde la misma acción acompañada de reflexión y reelaboración conjunta. Para ello pide al profesorado que cuente su experiencia:

(ANEXO II, REGRU. B. 6)

“AS.- ¿Y tú has experimentado algunas actividades de las que dijimos sobre la enseñanza del vocabulario? lo digo por si querías contarnos la experiencia.” (IPA)

y acepta las ideas de los profesores, como muestra el siguiente diálogo:

(ANEXO II, REGRU. B. 7)

“P.- Y con niños chicos le puedes dar por un lado el número y por otro el nombre.

P.- Eso es una buena idea. Es muy entretenido.

P.- Incluso si dominan el abecedario inglés pueden ir deletreando en inglés.

AS.- Entonces estupendo. Y tú me haces el favor de hacer lo del mural. Dime eso que traes.” (IPA)

Contribuyendo con ello a crear un contexto de trabajo estimulante que favorece y apoya el significado de nuevas ideas y propuestas a partir de la acción, lo que ayuda al redescubrimiento, y reconstrucción a partir de la práctica reflexiva en que se va desarrollando. Lo que es comentado por el propio observador así:

(ANEXO II, OBSERERV. REGRU. B. 6)

“no señala a nadie para que intervenga, sino que la intervención de los profesores se produce de forma espontánea, como nadie interviene en este momento él hace alusión a una de ellas, lo que provoca la intervención de un profesor exponiendo su práctica. (IPA) El asesor percibe que de esta forma, es decir, él comenta o expone una de las actividades y entonces los profesores hablan de su experiencia, quizás no todas se las hayan leído y ésta permite que la reunión sea más dinámica.” (IPA)

“Hay un momento en el que nadie interviene y entonces el asesor pregunta directamente a uno de los profesores quien responde escuetamente y otro le sigue haciendo alusión al dilema teoría y práctica..” (IPA)

En el análisis del material contemplamos como se opta por un modelo interpretativo de utilización del conocimiento disponible, que implica comprensión, juicio, y reconstrucción del conocimiento, como condición importante para un uso adecuado del mismo en contextos de enseñanza. Y esto es lo que se hace en estas conversaciones, donde los profesores tratan de adaptar la actividad a la enseñanza en sus aulas.

(ANEXO II, REGRU. B. 7)

“P.- Y con niños chicos le puedes dar por un lado el número y por otro el nombre.

P.- Eso es una buena idea. Es muy entretenido.

P.- Incluso si dominan el abecedario inglés pueden ir deletreando en inglés.

(AS.- Entonces estupendo. Y tú me haces el favor de hacer lo del mural. Dime eso que traes. “(IPA)

(ANEXO II, REGRU. B. 7)

“P.- Además es que a los niños les encanta. Yo cuando quiero enseñarle una palabra a los niños primero se la pronuncio, luego la escribo en la pizarra y entonces con el dibujo al lado se les queda muy bien.

(AS.- Entonces el montaje de esa actividad ¿lo podrías escribir?, es decir decir por escrito cómo se hace.

P.- Sí. “(IPA)

Este modo de proceder del asesor “B”, en el que los profesores asumen su cota de responsabilidad en la tarea a realizar muestra que él también acepta la suya implicándose personal y directamente en la cumplimentación de la misma como uno más, lo que contribuye a mejorar la dinámica de trabajo del grupo. A

esta estrategia del asesor la hemos denominado **RESPONSABILIDAD COMPARTIDA (RCI)**, lo que supone una relación de igual a igual que se establece a dos niveles: a) de proceso, y b) de contenido. Con respecto al primero, el asesor hace frente a cualquier tema bajo los principios de la colaboración, análisis y reflexión sobre la práctica valorándola y tomando decisiones colegiadas, Y aceptando las aportaciones de los profesores.

(ANEXO II, REGRU. B. 2.)

“P.- La experiencia en la adquisición de la lengua materna...

¿A ver qué quiere decir este objetivo?

P.- Que las estrategias que has utilizado en español se puedan utilizar en inglés ¿no?.

P.- Para que sea fácilmente entendible lo que dices o haces en lengua extranjera.

P.- Es que así parece como si quisieras hablar y te interrumpiera la gente y no es eso,

P.- Para conseguir una mejor comunicación.

P.- Para hacer más fluida la comunicación.

AS.- Entonces para hacer más fluida la comunicación.” (RCI)

En el segundo comparte la introducción de aportaciones sobre el modo y contenido a la hora de realizar una actividad determinada o tratar un tema de trabajo.

(ANEXO II, REGRU. 7)

“P.- Las actividades que se van a hacer hasta llegar a eso las podemos reflejar. Podemos recoger materiales sobre eso y posibles actividades más fáciles. Y luego ya se confeccionan las tiendas, los nombres.

P.- Si tienen que preparar la lista de lo que van a comprar, que traigan objetos del supermercado, que los recorten ellos, pueden inventar frases.

AS.- Entonces lo que procedería es que nos hiciéramos nosotros con más cartulinas y lo montáramos nosotros el trabajo para que de esa manera se viera ¿no?.” (RCI)

El asesor muestra su deseo de compartir con los profesores la búsqueda de soluciones, el vivir con ellos y ver in situ los procesos y actividades para generar alternativas concretas de mejora, el compartir con ellos la toma de algunas decisiones para reconstruir condiciones ambientales que afectan al tema, el ayudar a contactar con nuevas ideas como alternativas de mejora y aprendizaje. Quiere estudiar y analizar, como uno más, esas nuevas ideas y opciones de trabajo escolar que se consideran necesarias para mejorar el tema en cuestión. Por ello ante la propuesta que le hace el profesorado, el asesor responde:

(ANEXO II, REGRU. B. 1)

“pero no nos podemos quedar sólo en la propuesta queremos ver..., nos hubiera hasta gustado venir aquí con vosotras el día que hubierais desarrollado un aspecto.” (RCI)

Esta estrategia del asesor supone que percibe y trata al profesorado reconociendo su profesionalidad y capacidad intelectual, pues no piensa en ellos como meros funcionarios y ejecutores de la administración, sino como sujetos activamente responsables y capacitados para entender su práctica y para ir orientando hacia opciones de mejora sin la exclusiva dependencia de dictados externos. Lo que le lleva a pedir confirmación de sus propias afirmaciones como comenta el observador en el (ANEXO II, OBSERV. REGRU. B.3)

“Su intervención en el grupo como un igual se refleja en el diálogo que mantiene con los profesores a través de preguntas como si pidiera que le confirmen o rechacen sus observaciones o decisiones sobre los contenidos a trabajar en el tercer ciclo.” (RCI)

“La sesión se desarrolla a través de un diálogo constante entre el asesor y los asesorados en torno a las estructuras que serán pertinentes o no,” (RCI)

Comparte con los profesores la responsabilidad de lo que se hace y ocurre en la actividad formativa hasta el punto de que él mismo, como comenta el observador, se encarga de hacer una actividad que en principio correspondería a los profesores, pues son los que han de presentar la actividad acabada al asesor, y sin embargo la asume él como resultado del grupo y por tanto suyo como “miembro” del mismo:

(ANEXO II, OBSERV. REGRU. B.4)

“El asesor pasa a ordenar el proyecto junto con otro miembro del grupo, ya que los demás no saben manejar un ordenador, pero de todas formas se ofrecen para ayudar.” (RCI)

Por tanto, el asesor “B” se plantea de igual a igual en el propio tiempo y contexto formativo con los profesores qué está sucediendo, qué debería suceder, qué se necesita que suceda y cómo se puede ir poniendo en práctica alternativas de mejora que van descubriendo conjuntamente, compartiendo los propios conocimientos y operando en común con aquellos a los que tiene acceso. Como describe el observador, esto lo hace desde una posición en la que aunque se dirijan cuando hablan,

(ANEXO II, OBSERV. REGRU. B. 6)

“si bien , este no ocupa ningún lugar destacado en la misma, ya que se ha sentado entre ellos, sin ocupar ningún sitio que podríamos considerar indicativo de su estatus de asesor”. (RCI)

“y (participa en la discusión con el profesor, quien generalmente utiliza como razón principal o justificación de su desacuerdo su experiencia de aula.” (RCI)

Esta idea del profesor y forma de trabajar es menos cómoda y más comprometida que otras tanto desde el punto de vista educativo como también social, intelectual, ético e ideológico, en cuanto supone una perspectiva de la formación en la que el asesor entiende que ha de trabajar con el profesor más que intervenir sobre él. Como afirma el observador en el (ANEXO II, OBSERV. REGRU. B. 3):

“El asesor utiliza en su discurso una y otra vez la primera persona del plural, dando a su presencia e intervención una perspectiva de su rol en el grupo como uno más de ellos aunque los profesores le reconozcan como asesor en esta tarea.” (RCI)

Pero esta responsabilidad compartida del asesor “B” no le hace olvidar su función de asesor y por tanto su rol en el grupo, por lo que en el desarrollo de su relación con el grupo trata de hacerles avanzar hacia lo que pretende con la tarea propuesta estimulando la **REFLEXIÓN (REF)** del grupo, buscando o induciendo la toma de decisiones en una determinada dirección en la búsqueda de alternativas concretas para que el profesorado las realice. De esta manera, el asesor contribuye a la validación y reconstrucción de las ideas de los participantes, posicionándolos ante su tarea docente de una forma reflexiva y crítica. Como ocurre cuando hace la siguiente petición al profesorado en el ANEXO II, REGRU. B. 1:

“Entonces aquí hay una propuesta de trabajo en el papel, entonces nos gustaría saber cómo se ha desarrollado esto en la práctica, los pros y los contras, en fin la dinámica de esto, eso es lo que nos gustaría ver por lo menos en la memoria.” (REF)

Para facilitar la reflexión en el proceso de planificación el asesor acude a diferentes medios como es la muestra de documentos donde les muestra el por qué de una determinada decisión:

(ANEXO II REGRU. B. 2)

“AS.- (Veis, por ejemplo el “C” que es leer de forma comprensiva, el “B” que es sobre escritura, también tenemos lectura.” (REF)

En ocasiones, establece la conclusión del proceso de reflexión seguido para que el profesorado comprenda lo que él considera importante y que debe ser tenido en cuenta por el profesor, por lo que existe una actuación e intención directiva en la acción reflexiva. Como hace en el párrafo siguiente una vez que ha escuchado a los profesores:

(ANEXO II, REGRU. B. 2)

“AS.- Entonces sería el ir adaptándolo a lo que nosotros entendemos. Entonces sería transferir al aprendizaje de la lengua extranjera los conocimientos y la experiencia en la adquisición y utilización de la lengua materna utilizando estrategias para superar interrupciones en la comunicación.” (REF)

También, y con la misma intención, acude a la formulación de preguntas para incitar al profesorado a llegar a conclusiones, como hace en el siguiente diálogo:

(ANEXO II, REGRU. B. 3)

“P.- El cuatro es escenificar dramatizaciones y canciones.

P.- El paso previo es recitar.

AS.- (¿esto lo hacéis también en el otro ciclo? (REF)”

P.- Sí.

(P.- Podemos poner escuchar y repetir rimas sencillas.

AS.- Pero hemos de poner también dramatizar también porque lo hacéis.

(AGN)

P.- Vale, sí es verdad.

P.- Primero escuchar, decirlo y luego representarlo.

es? (REF)(AS.- Entonces la tarea de ciclo

P.- Escuchar y recitar y dramatizar rimas sencillas.” (DEL)

Otras veces utiliza el recuerdo de actividades anteriores para facilitar la comprensión de lo que hay que hacer, como en el siguiente ejemplo:

(ANEXO II, REGRU. B. 4)

“Eso es ¿os acordáis cómo subrayábamos en los objetivos las ideas definitorias?, ¿os acordáis para el segundo ciclo que decíamos qué ideas definitorias hay? pues esto es lo mismo pero con los criterios de evaluación.”

(REF)

En los distintos textos de reflexión mostrados vemos como el asesor la utiliza para la aplicación del conocimiento para la consecución de la meta que pretende, convirtiendo la reflexión en un proceso de mediación instrumental en la acción, utilizando la reflexión en la deliberación para la resolución de dilemas en circunstancias concretas.

5.3.7. METACATEGORÍA DE INFLUENCIAS.

Toda la intervención del asesor “B”, está influenciada por dos aspectos como son: la **PRESIÓN ADMINISTRATIVA (PAD)** Y **CARACTERÍSTICAS DEL PROFESORADO(CGP)**. La primera viene indicada por los plazos y los tipos de tarea que demuestre el resultado de la actividad formativa, con objeto de que se proceda a la evaluación de su desarrollo para comprobar que se ha realizado de acuerdo con lo estipulado por la normativa correspondiente sobre formación del profesorado y cumplido con la programación establecida desde el Centro de Profesorado. En este caso es la temporalización establecida por la administración la que determina la marcha de la actividad y el propio asesoramiento.

(ANEXO II, REGRU. B. 1)

“Este trabajo nos hubiera gustado comentarlo en detalle, pues a finales de marzo, o a lo sumo después de Semana Santa, por circunstancias que no vienen ahora a cuento vosotras tendréis que valorarlas en vuestra memoria,” (PAD)

El asesor “B”, durante el tiempo que desarrolló esta investigación trabajó con profesores de inglés que impartían Ed. Primaria solamente o Ed. Primaria y Primer Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, por lo que entendemos que las situaciones de enseñanza sobre las que se trabaja y el contenido de la planificación que se está realizando, junto con los materiales que se utilizan y prepara el asesor se adaptan a este tipo de profesorado, lo cual determinará

también el trabajo del asesor, ya que no es igual las referencias experienciales para realizar la Programación Didáctica a realizar por profesores que imparten una sola etapa educativa y el que imparte en dos.

(ANEXO II, OBSERV. REEGRU. B. 3)

“Estamos con el mismo grupo de profesores que en la sesión anterior, hay un total de diez, todos imparten inglés en Educación Primaria, aunque también imparten en Educación Secundaria Obligatoria.” (CGP)

5.3.8.- METACATEGORÍA DE LIDERAZGO.

A lo largo de su actuación, el asesor pone de manifiesto 5 tipos de Liderazgo: **LIDERAZGO EDUCATIVO (LDE)**, **LIDEREAZGO HUMANO (LDE)**, **LIDERAZGO SIMBÓLICO (LDE)** Y **LIDERAZGO TÉCNICO (LDE)**. Los dos que más destacan son el primero y el último. Si bien esta distinción no es radical, pues en ocasiones se entremezclan, sí hemos hecho un esfuerzo por distinguir en los diferentes textos estos tipos de liderazgo asumiendo el riesgo que se corre, aunque lo que nos interesaba era ver si estaban presentes todos o sólo algunos. A través de estos tipos de liderazgo el asesor dinamiza el grupo de forma que lo estimula y propicia un clima y contexto que facilita el debate, la reflexión y la toma de decisiones, a la vez que provee del ambiente propicio para la colaboración y la capacitación de estos profesores como individuos participantes de su propia formación.

El asesor desarrolla su **LIDERAZGO EDUCATIVO (LDE)** cuando revisa las actividades realizadas por los profesores exponiéndoles los errores que encuentra e informándoles de las correcciones oportunas, justificándoles desde su conocimiento sobre planificación curricular, el cual utiliza en la formación de estos profesores reconstruyéndolo al mismo tiempo desde la experiencia práctica de la planificación que los profesores van siendo capaces de realizar.

Esto ocurre por ejemplo en las siguientes palabras del asesor al revisar la Unidad Didáctica de los profesores:

(ANEXO II, REGRU. B.1)

“Y aquí he visto, por un lado que los contenidos no se corresponden en concreto en la unidad de los animales de granja, claro todos los contenidos tienen su referencia en el decreto, pero no he visto yo estos contenidos aquí, eso es lo primero que os comento sin entrar en detalle, habría que haber desmenuzado estos contenidos del ciclo a un nivel de curso, ya que estos contenidos son muy generales pues estamos a un nivel de ciclo, y hemos hecho una unidad de curso “.(LDE)

(ANEXO II, REGRU. B.1)

“Lo que yo he hecho en falta es una coherencia lógica, una lógica didáctica. Y en una unidad didáctica hay que partir de si el tema lo conocen los alumnos, ¿lo conocen?, pues habrá que ver el grado de motivación, que no lo conocen, pues habrá de haber (LDE)” motivación previa, presentación... esa sería la lógica desde los párvulos a una universidad. Es decir, el tema hay que presentarlo, hay que indagar... (LDE)

También desarrolla este tipo de liderazgo reconduciendo y señalando la dirección en que ha de realizarse el trabajo del profesorado con respecto a una actividad, así le expone al profesorado lo siguiente:

(ANEXO II, REGRU. B.1)

“Claro cuando estás trabajando, ahora está más en frío, en fin esto habría que seguir trabajando desde nuestro punto de vista, sobre todo estos aspectos: actividades, evaluación. (LDE) Esto se ha machacado mucho en los cursos, la cuestión de los objetivos y contenidos ya se dominan y habría que trabajar estos otros aspectos”. (LDE)

Otra forma de manifestar su liderazgo educativo es dando muestras de conoce el por qué de una actividad determinada, como hace con el trabajo sobre la ficha de lectura comprensiva, la cual utiliza para someter al profesorado, en el contexto de la actividad realizada por ellos, a procesos y dinámicas de sólida fundamentación, reflexión y reconstrucción en las que entran en relación las ideas del asesor sobre lo que debe de ser con líneas de actuación prácticas en las que procura ir haciendo posible su validación y reconstrucción. Así, Pensamiento y acción, teoría y práctica, hacen acto de presencia en este contexto como se muestra en el siguiente párrafo, el cual puede considerarse también como liderazgo simbólico, pero que yo lo he entendido aquí en términos de justificación de la necesidad de una actividad más que en términos de exposición de objetivos o propósitos:

(ANEXO II, REGRU. B.4)

“En la lectura comprensiva se sigue el mismo esquema como veis. ¿Veis cómo concreta en el ciclo?. Y en aprendizaje autónomo o ocurre igual. Esto luego lo vamos a pasar a ordenador. (LDE) Aquí tenemos las cinco capacidades. entonces mi idea era lo siguiente, yo lo he querido leer para que reflexionáramos y recordáramos porque hay gente que esto lo hizo el año pasado, aunque también hay gente que no estaba. Entonces se trataba de verlo, leerlo y reflexionarlo y entenderlo sobre todo, porque si no no podemos hacerlo. Luego tienes una Programación Didáctica en tu centro que lo has hecho tú y vas a explicarlo pues que se sepamos esto como va.” (LDE)

Este liderazgo educativo lo desarrolla el asesor implicándose en la discusión con los profesores como uno más, pero sin olvidar su papel cuando se intenta concretar o encontrar una solución, así como realizar aclaraciones que cierran las discusiones, exponiendo sus conocimientos teóricos sobre el tema, siendo atendidas y aceptadas por el profesorado. Así, Proporciona eficacia a su liderazgo al tratar de facilitar, por igual la interacción y la ciencia mediante la aplicación de una serie de conocimientos subyacentes tanto en los procesos de enseñanza como en los de su planificación, además de en la solución de problemas. Como es el caso del siguiente texto en el

ANEXO II, REGRU. B. 5:

“P.- Aquí hay una actividad en la que piden al alumno que busque diez palabras en relación con el texto que va a ver de entre varias y aquí no hay ninguna.

P.- Esta otra supone el sustituir una palabra que es errónea de una frase por otra. Esto les produce satisfacción porque dicen que en el libro han metido la pata.

AS.- Eso es lo que llamaríamos la pedagogía del éxito. La satisfacción de un crío que está aprendiendo inglés el adivinar que ahí hay un error.” (LDE)

En el desarrollo de su función este liderazgo educativo le supone ser reconocido como experto por los profesores y, por tanto, le son aceptados sus puntos de vista, sin ir reñida con una actitud en la de colaboración y de igual por parte del asesor en su relación e intervención con los profesores, lo cual no debe de equivaler a la renunciar a la exposición de sus conocimientos científicos sobre la materia de trabajo lo que le ayuda a mantener el respeto de los profesores, pues es lo que esperan de él, que conozca más que ellos, o por lo menos aspectos distintos a los de ellos, sobre los temas a trabajar. Como ocurre con el tema de la evaluación en el que el profesorado presta gran atención a las palabras del asesor, por lo que el observador nos comenta

en el ANEXO II, OBSERV. REGRU. B. 4 que:

“En todo este diálogo con los profesores el asesor es más protagonista que en otras ocasiones y sus afirmaciones se tienen más en cuenta, puede ser porque el tema de la evaluación es considerado como un tema delicado por el profesorado y al que se le tiene, parece ser, cierto respeto.” (LDE)

Esta relación que cultiva el asesor y que permite la participación de todos en un clima adecuado es lo que hemos denominado **LIDERAZGO HUMANO (LDH)**, el cual trata de fomentarlo utilizando expresiones de estímulo ante las intervenciones de los profesores, como en el texto que sigue:

(ANEXO II, REGRU, B. 7)

“P.- Esto dijeron el otro día un juego en el que el niño tenía que decir "I go to the market and I want some carrots" y al final la cesta se rompió. Y yo he tratado de adaptar esto a ese juego y lo hacemos con la falta de silla. Pero si vosotros pensáis que podemos hacer otra cosa lo hacemos. Nosotros habíamos hecho un supermercado antes, allí se habían puesto chuchurríos los plátanos y los tomates. Lo que ocurre es que compran lo que les cuesta menos trabajo decir.

(risas)

P.- Pero todo eso se puede completar luego con dibujitos y nombres escritos.

AS.- La verdad es que estáis aportando buenas ideas y aquí hay algo sobre lo que tú dices.” (LDH)

Propiciando una situación que permite la expresión en libertad del profesorado, de manera que el trabajo entre ellos supone una comunicación y un apoyo mutuo desde la práctica compartida, conformando un contexto social en el que el profesorado puede ir desarrollándose y aprendiendo, al tiempo que contribuye a crear y disponer de un entorno de trabajo rico en interacciones y más estimulante. Lo que es descrito por el observador en estos textos:

(OBSERV. REGRU. B. 1)

“por ello no quiere que esto se interprete como que viene a decir sólo los aspectos negativos, sino como dice un profesor con espíritu constructivo y de forma que los profesores reciban las correcciones con una actitud receptiva.” (LDH)

“No se percibe en él ningún aire de superioridad, sino más bien un tono conciliador, (LDH) “

(OBSERV. REGRU. B. 5)

“Los profesores se sienten cómodos exponiendo su experiencia una y otra vez, hacen alusión a las actividades leídas para destacar que ya lo hacen o que hacen algo similar, uno o dos son los únicos que consideran algunas de las actividades novedosas. (LDH) “

EI LIDERAZGO SIMBÓLICO (LDS), lo manifiesta el asesor “B” ayudando al profesor a priorizar y seleccionar lo que realmente interesa trabajar y en lo que merece la pena centrarse, haciendo una selección del contenido a tratar dentro de la tarea propuesta para conseguir sus propósitos, acudiendo a manifestaciones en primera persona para subrayar la importancia de una idea.

(ANEXO II, REBRU. B. 7)

“P.- Sí lo entendemos, lo que pasa es que también depende mucho de los alumnos que tienes.

AS.- Sí, pero a mí una de las cosas que digo en los cursos y en los sitios que tengo oportunidad, a mí lo que me preocupa es meterme en la clase y que tenga alumnos de esos que los hay, que los he tenido y que cuando me vuelva a la clase los voy a seguir teniendo, de esos que no quieren dar golpe.” (LDS)

Como líder reconocido por el grupo, el asesor “B” tiene una posición privilegiada de influencia en el grupo, es el que domina los resortes institucionales, por lo que determina no sólo las acciones que se realizan, sino también los mensajes que conllevan dichas acciones, lo que constituye una comunicación simbólica en la que radica parte de su influencia y que determina tanto la conducta del asesor a la vez que éste determina aquella, aceptando los profesores tales circunstancias. Como el texto siguiente nos muestra, donde el asesor ante la discusión planteada y la posibilidad de que se extienda más de lo necesario expone la necesidad de hacer la memoria final, la cual ha de contener algunos aspectos, lo que cambia el centro de atención de los profesores, reconduciendo la situación hacia el foco de atención de la tarea a desarrollar:

(ANEXO II, REGRU. B. 6)

“P.- Se integran puntualmente.

AS.- Bueno por algo hay que empezar.

P.- Luego terminan ESO y no han hecho nada.

AS.- Yo lo que quisiera que como estamos con el tema del vocabulario que de todas estas actividades, bueno no hace falta que nos ciñamos a la fuerza a esto, yo las he presentado a título indicativo que probablemente sugieren otras, entonces sí importaría a efectos de la memoria que tendremos que hacer el que

algunas actividades bien estas o algunas parecidas podéis traerlas con un comentario de cómo se han desarrollado, con objeto de que aparezca algo de lo que vamos haciendo.” (LDS)

Esta reorganización del discurso por parte del asesor está íntimamente relacionada con otro tipo de liderazgo, que es el que le permite hacer esto y es el **LIDERAZGO TÉCNICO (LDT)**, que lo pone de manifiesto determinando el tipo de la sesión que se llevará a cabo y los materiales a trabajar, como expone a continuación:

(ANEXO II, REGRU. B.1)

“Buenas tardes, hoy vamos a tener otra sesión de esta modalidad de trabajo que era los grupos de trabajo,” (LDT)

(ANEXO II, REGRU. B.2)

“Entonces los objetivos acabados. El próximo día todos los papeles del año pasado lo traéis y los libros de texto, que vamos a trabajar los contenidos, los libros de 5º y 6º, yo me traeré también lo que haya en el CEP.” (LDT)

Pues como técnico es organizador de la actividad formativa y determinan lo que los profesores necesitan para realizarla adecuadamente y que permita el establecimiento de la relación dialéctica que pretende en el proceso de construcción social del conocimiento en los profesores, prerrogativa que es aceptada por éstos.

Además determina las fechas de las actividades planificando la temporalización de las mismas al tener un conocimiento global de toda la actividad formativa y su relación con las demás organizadas por el CEP en las que ha de participar, además tiene en cuenta la temporalización propuesta por la Administración Educativa, pero también el calendario de los profesores.

Lo que pone de manifiesto que hay una dependencia entre la actuación de este asesor como líder técnico y las características de este grupo y los factores institucionales, por lo que se preocupa de la misma manera tanto de las circunstancias personales de los participantes como del cumplimiento de los objetivos y las normas institucionales, si bien esto se pone de manifiesto en este asesor, como muestra la sucesión de párrafos que se presentan, de manera interdependiente sometiéndose a un juego de mutua influencia.

(ANEXO II, REGRU. B 1)

“Esta es una actividad implicativa, se desarrolla en el centro, es una actividad que nosotros nos adaptamos a vuestro horario, a vuestro calendario” (LDT)

(ANEXO II, REGRU. B. 3)

“El día veinticuatro, si se cambia la fecha os llegará una carta de Alhambra Longman, y así yo os vuelvo a llamar y personalmente os digo, el veinticuatro es la reunión.” (LDT)

“El próximo día no sabemos si nos reunimos aquí o en el CEP. Pero al siguiente nos reuniríamos aquí otra vez a las cinco y media.” (LDT)

“Nosotros te llamamos y nos lo dices. De todas formas yo ya si lo he cambiado para el día veinticuatro yo os aviso personalmente y os digo la hora. Si no aviso es que es aquí a las cinco y media.” (LDT)

Del mismo modo, determina los sucesivos pasos en el proceso de planificación del currículum que han de realizar los profesores dentro de un proceso de capacitación para actuar por sí mismos y con plena capacidad de iniciativa.

(ANEXO II, REGRU. B. 4)

“AS.- Vamos a ver los criterios de evaluación de la etapa que son generales. Aquí tenemos: Captar globalmente la información específica, habilidad para interpretar elementos paralingüísticos, transferir las estrategias de la lengua materna a la extranjera, tener en cuenta las actitudes positivas hacia la lengua.” (LDT)

“P.- En esto que se nos dio en el curso se ve claramente que los criterios de evaluación girarían sobre las siguientes capacidades.

AS.- (Entonces vamos a leer los criterios de evaluación generales y vamos viéndolos. Como tenemos esto avanzado también podemos ver la metodología. Y en la próxima reunión vemos qué vamos a hacer con el dinero.” (LDT)

“P.- Pues vamos a ver qué es lo que vamos a comprar y que cuando nos den el dinero ya sepamos en qué vamos a gastarlo.

AS.- ¿Y los cuentos que nos enseñasteis el otro día?, también son muy bonitos, podíamos verlo. (LDT)

P.- Nosotros los tenemos.

AS.- Vamos a empezar con los criterios.” (LDT)

5.3.9. METACATEGORÍA DE PERCEPCIÓN DE SU FUNCIÓN.

El conocimiento en la acción que pone de manifiesto el asesor “B” en el desarrollo de su función con respecto a la percepción de la misma se ha revelado con muestras de **AUTONOMÍA (AUT)**, como **EXPERTO (EXP)** y como **PARTICIPANTE INFORMADO (PIN)**. La autonomía se establece desde el reconocimiento que el asesor hace de los profesores como conocedores de su realidad escolar y por tanto como tomadores de decisiones autónomos sobre su propia práctica. El asesor reconoce que los profesores tienen un conocimiento práctico que hay que tener en cuenta en su proceso formativo. Por otra parte también muestra su propia autonomía en cuanto al desarrollo de la actividad formativa pero de acuerdo con el grupo de profesores. Ambos aspectos de la autonomía se refleja en los siguientes textos.

(ANEXO II, REGRU. B. 4)

“tú espérate que veamos cuando vamos a pasar eso al ordenador”. (AUT)

(ANEXO II, OBSERV. REGRU. B.3.)

“No obstante quiere dejar claro que son los profesores los que deben de decidir el qué enseñar, haciendo hincapié en su autonomía al decirles que son los que realmente conocer a sus alumnos.” (AUT)

Pero aunque explícita este conocimiento de los profesores, también actúa como experto en el grupo, bien como conocedor de la materia o tema de trabajo, por lo que “en ocasiones explica si alguno no comprende lo que dice.” (EXP), como manifiesta el observador en el ANEXO II, OBSERV. REGRU. B. 3 ; junto a ello, también se nos dice, por parte del observador que conoce a los miembros del grupo por lo que tiene experiencia con éste ya que “El asesor ya se reunía con ellos antes de acceder al desempeño de esta función.” (EXP) (ANEXO II, OBSERV. REGRU. B. 5,; lo que le proporciona un conocimiento del grupo que le facilita su intervención, pues tiene experiencia en cuanto a las reacciones del grupo y conoce sus intereses y debilidades, así como sus capacidades, por lo que se daría la posibilidad de empatía con él. La cual se incrementa por su experiencia como profesor que utiliza como nos comenta el observador en el ANEXO II, OBSERV. REGRU. B. 6; “Otras veces el asesor acude a su propia experiencia de profesor como en el caso de la justificación del trabajo en equipo.” (EXP). Por tanto, el asesor “B” en sus intervenciones aparece como experto con respecto al tema que se trata, en la gestión de un grupo determinado y como antiguo maestro.

Esta actuación como experto nos lleva a considerar sus intervenciones en el grupo como un miembro informado del curso de la actividad, por lo que organiza su desarrollo, previendo las posibles consecuencias de las decisiones que se toman en el grupo, lo que le permite gestionar la actividad, orientarla y organizarla, como ocurre en el proceso de planificación que se nos presenta en el ANEXO II, REGRU. B. 3, “AS.- Sí pero vamos a hacer los tópicos. Tenemos los tópicos de etapa y del ciclo. Y con los mismos de la etapa íbamos viendo en nuestros libros de texto los tópicos que íbamos a ver. Y ahora hay que hacer lo mismo para el tercer Todos tenemos el mismo Tenemos los libros de texto?, los tiene ella. ciclo. libro?. (PIN);” y “AS.- Atendedme, repito: Estamos relacionando las tareas de la etapa con las del segundo ciclo para hacer las del tercero. Hemos visto que las tareas de la etapa nos sirven para el tercer ciclo. Entonces vamos a modificar un poco, vamos a leer las del segundo ciclo y las vamos relacionando, que lo que no hicimos el año pasado fue tarea uno, relacionarla con la general y la del ciclo, pues no las tenemos relacionada, formamos parejas.” (PIN) .

También está informado de la experiencia previa del grupo en la tarea que realizan, lo que le ayuda en las explicaciones que realiza para aclarar los puntos que se tratan como hace en el siguiente texto del ANEXO II, REGRU. B. 3: “ AS.- Te acuerdas que en el segundo ciclo lo primero que hicimos fue hacer las tareas de ves?, que las teníamos así, y luego ya etapa?, las primeras eran las de etapa ¿ ¿sí o no?, pero tenemos que ir concretando ¿adónde?, en el ciclo concretamos correspondiente a esta. Así como ves correspondencia a esta no teníamos entiendes?”. (PIN)

Este conocimiento de lo realizado hasta el momento le permite establecer la secuencia de la tarea que realizan los profesores, como nos muestra el siguiente texto del ANEXO II, OBSERV. REGRU. B. 4: “AS.- (Pues ahora siguiendo el

esquema vendría la metodología, pero como lo teníamos lo de metodología del año pasado, pues nos lo hemos saltado, aunque podíamos haberla leído antes de pasar a la evaluación. Vamos a ver pasamos a la segunda ficha que sería sobre la producción de mensajes en situaciones de comunicación. (PIN) (Antes hemos hecho la de comprensión y ahora es la de producción.” (PIN)

5.3.10. CONCLUSIONES SOBRE EL CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN DEL ASESOR “B”.

.- Este asesor lleva a cabo acciones en el marco de la gestión administrativa que suponen su actuación como delegado de la administración educativa, lo que podría incidir en la percepción del asesor como emisario de los estamentos con poder por parte del profesorado. Esto contrasta con la idea que se refleja en las acciones como la autoformación, consulta y provisión de material en las que la interacción que se produce entre el profesorado y el asesor hacen pensar que existe una comunicación fluida, útil y de confianza mutua entre ambos, lo que implica un desempeño de la función desde planteamientos de proceso proclamando el valor del conocimiento generado en la “comunidad de trabajo o profesional de aprendizaje” . Lo cual muestra la complejidad de este trabajo y la permanente presencia de este dilema que es consustancial a la función asesora.

.- El asesor con su actitud y la del grupo de profesores hacen que una situación de formación formal se desarrolle en un ambiente informal, lo que influye de manera positiva en la eficacia y aceptación del trabajo del asesor, comprometido con un enfoque de proceso, intentando un sistema de relaciones horizontal, de manera que con este asesor se puede hablar de realizar una especie de “asesoramiento compartido”, siendo sus ideas valoradas, compartidas, asumidas y respetadas desde el debate, el diálogo y la negociación. Esta actitud le permite paliar los prejuicios que sobre alguna tarea no deseada por los profesores y obligatoria en el ejercicio del asesoramiento se ha de realizar por parte del asesor, y por tanto afrontar el dilema que en el párrafo anterior comentábamos.

.- Este asesor en sus argumentaciones utiliza una perspectiva más directiva aludiendo tanto a sus conocimientos científicos como a su experiencia e incluso prescripciones administrativas, pero sin perder de vista el que todo lo que realiza se hace por un fin que no es otro que la utilidad y la resolución de las demandas del profesorado. Por ello podemos decir que este asesor en su argumentación actúa como técnico y experto, lo cual por lo que se deduce del material analizado responde a las expectativas del profesorado, lo que le permite mantener el equilibrio entre una intervención dialéctica técnica y una gestión del grupo más procesual, lo que nos lleva a otra situación de contrasta en el desarrollo de su trabajo, ha de ser cercano al profesorado, pero a su vez ha de dar muestras de que sabe y es buen conocedor de lo que habla.

.- El conocimiento curricular se centra en aquel que le es necesario al asesor para trabajar con el profesorado en la elaboración de los documentos de planificación curricular prescriptivos en los centros y su comprensión. Desde este planteamiento encontramos el conocimiento general de todo lo que se refiere al currículum y su planificación, y en el caso de trabajar con profesorado

especialista en lengua inglesa se incorpora el conocimiento de la didáctica del inglés como un conocimiento específico que ayuda a concretar y delimitar el conocimiento más general mencionado, lo que revela que la especialización del asesor en estos casos es útil para él y para el profesorado.

.- Este asesor, cuando analizamos las estrategias que utiliza vemos que opta por una “pedagogía activa”, tratando de que el saber más técnico y científico no suplante o descalifique la sabiduría personal, experiencial y práctica, del profesorado y suya propia, sino que, por el contrario, pretende que se haga explícita para enriquecerla y reconstruirla en y desde la misma acción acompañada de reflexión y reelaboración conjunta. Trabaja con el profesorado, en lugar de intervenir en, desarrollando más que aplicando, lo que promueve un proceso formativo que se muestra de igual a igual en un contexto formal a través del cual los profesores debaten, consensúan, buscan de manera colaborativa y acuerdan soluciones sobre qué está sucediendo, qué debería suceder, qué se necesita que suceda y cómo se puede ir poniendo en práctica alternativas de mejora que van descubriendo conjuntamente, compartiendo los propios conocimientos y operando en común con aquellos a los que tienen acceso. El asesor contribuye a la validación y reconstrucción de las ideas de los participantes, posicionándolos ante su tarea docente de una forma reflexiva y crítica.

.- La intervención del asesor se va desarrollando de acuerdo con sus percepciones sobre la influencia que ejerce la propia Administración educativa y las demandas, intereses, expectativas y experiencias de los propios profesores, lo que define el marco en el que se desarrolla su labor, que en este caso se encuentra entre ambos puntos, permaneciendo la neutralidad y autonomía del asesor en medio de ambos, y es aquí donde radica la complejidad de esta función y la dificultad de su desempeño, pues se encuentra en continua reconstrucción y validación.

.- El liderazgo del asesor es demandado y asumido por el profesorado, destacando el educativo y el técnico, pero sin descartar el simbólico y el humano que permiten dar a conocer que en los diferentes momentos de su intervención se desarrollan todos ellos, unas veces de forma clara e independiente y otras de manera simultánea, para lo que no se establece una regla fija, sino que está en función de la intuición del profesor y de la percepción que tenga de la situación en la que se demanda o ha de desarrollar su actividad, aunque también viene mediatizado por el tipo de acción que se realiza y el periodo de relación que lleve con el grupo. De esta forma, lejos de la dicotomía entre facilitador y líder de Sparks (1992), en este asesor se fusionan ambos, en la idea de Sharp (1993) funciona como líder ya que dirige y establece la dirección de las acciones pero sometiéndolo al consenso y la negociación colegiada, al debate y la deliberación, haciendo uso de su conocimiento y estimulando la explicitación del de los profesores para con ambos encontrar soluciones, por lo que, a su vez, crea situaciones y un ambiente de interacción que facilita el aprendizaje del profesorado, reconociéndole su competencia y habilidad para juntos encontrar su propia dirección y resolución.

.- Analizando su percepción de la función de acuerdo con sus acciones, el asesor está preocupado por demostrar al profesorado su autonomía con respecto a la Administración educativa y para ello se muestra como conocedor de los temas tanto desde el punto de vista científico como de la experiencia, por lo que destaca un planteamiento técnico de su función, lo cual realiza, teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente, no desde la idea del establecimiento de una relación jerárquica con respecto al profesorado sino como estrategia y forma de entender la atención a las demandas del profesorado y su intento de ayudarles en su desarrollo profesional y el encuentro de soluciones a las problemáticas planteadas.

5.3.11. MAPA DE CONOCIMIENTO DEL ASESOR “B”.

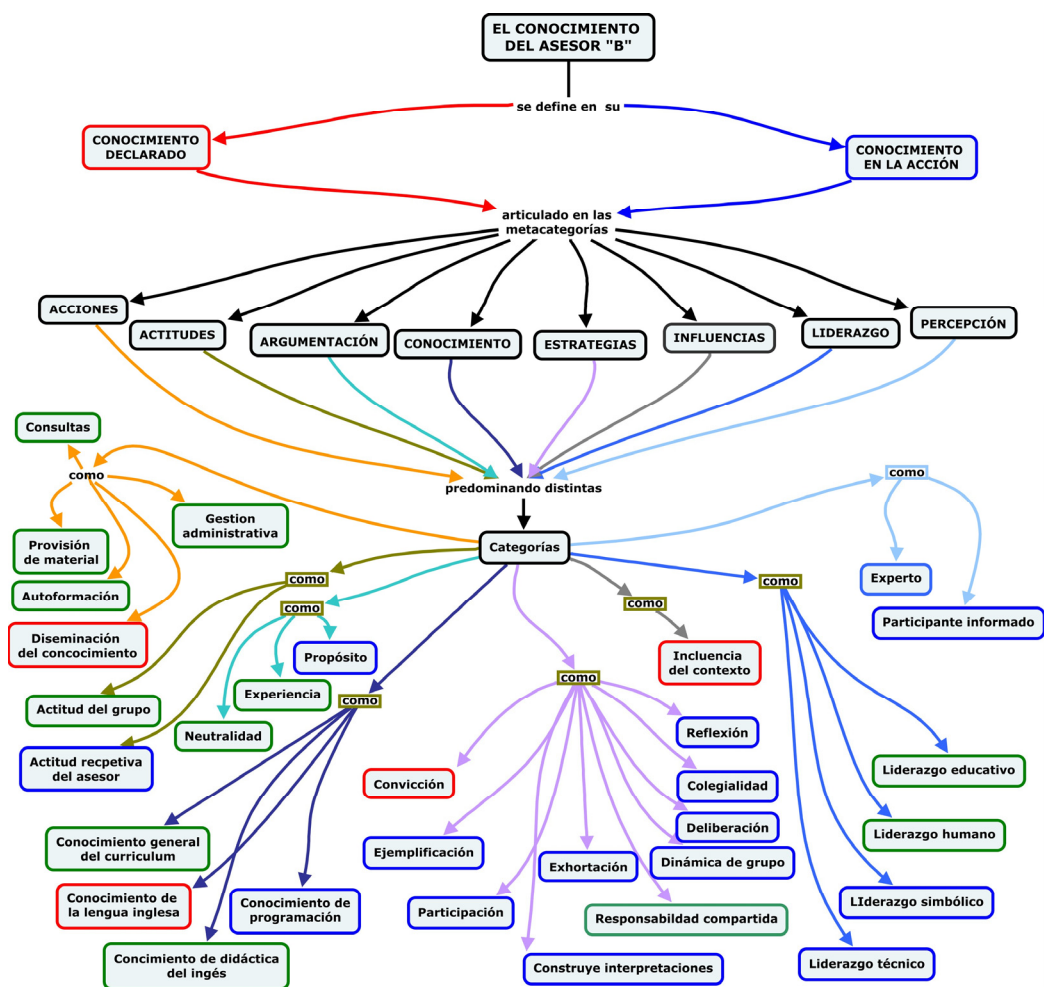


Figura 3. Mapa de conocimiento del asesor B
Rojo: categorías conocimiento declarado y sin ninguna frecuencia o prácticamente inexistente en el conocimiento en la acción, (frecuencia inferior a 3).
Azul: categorías conocimiento en la acción y sin ninguna frecuencia o prácticamente inexistente en el conocimiento declarado (frecuencia inferior a 3).
Verde: se da en ambos conocimientos con una frecuencia de 3 o superior en ambos casos.

Cada color de las flechas indica la relación entre las metacategorías y las categorías que describen cada una.

El mapa de conocimiento del asesor B, al igual que en el caso del asesor A, nos define dos tipos de conocimiento, el conocimiento declarado y el conocimiento en la acción, articulados en una serie de metacategorías: acciones, actitudes, argumentación, conocimiento, estrategias, influencias, liderazgo y percepción de su función.

Estas metacategorías se han descrito y definido en base a unas categorías cuya conceptualización se ha extraído de la bibliografía correspondiente y del análisis de contenido realizado en la documentación analizada.

El color de las flechas indica la relación entre las metacategorías y las categorías correspondientes. En color rojo se han establecido aquellas que pertenecen al conocimiento declarado y en azul las que forman parte del conocimiento en la acción. No obstante, también se han detectado categorías que están presentes con una cierta relevancia en ambos conocimientos, las cuales se han caracterizado con el color verde.

Si bien en la descripción realizada del asesor B se ha tenido en cuenta todas las categorías encontradas y establecidas en las matrices, en el caso del mapa conceptual sobre este asesor hemos preferido destacar aquellas que tenían una frecuencia de 3 o más. El establecer el 3 como límite mínimo para destacar una categoría como significativa responde al hecho de que al analizar las frecuencias de este asesor esta limitación nos daba un número suficiente de categorías en ambos tipos de conocimiento que nos permitía describirlos adecuadamente, siempre teniendo en cuenta el número de frecuencias del tipo de conocimiento en que éstas eran más bajas.

Según este mapa, el conocimiento declarado de este asesor es significativo en cuanto a la realización de la acción referida a la diseminación del conocimiento, el conocimiento de la lengua inglesa, considerando como estrategia importante a utilizar la convicción, pero destacando que la influencia del contexto es significativa para él.

Desde la consideración del conocimiento en la acción de este asesor, se nos muestra que tiene una actitud receptiva, utilizando como argumentación el propósito de las acciones que realiza, donde resalta el uso del conocimiento sobre programación. Utiliza como estrategias un número variado, siendo destacables la ejemplificación, la incitación a la participación, la exhortación, la construcción de interpretaciones, la dinámica de grupos, la deliberación, la colegialidad y la reflexión. Percibe su función como participante informado y, todo ello, desarrollando un liderazgo simbólico y técnico, desde una perspectiva de su función como experto.

Pero también se dan coincidencias entre ambos conocimientos, esto es, existen categorías que definen lo que dice que hace y lo que realmente percibimos en su práctica, como es el caso de las acciones de consulta, provisión de material, autoformación y gestión administrativa, siendo importante para él la actitud del grupo de profesores con los que interviene, donde utiliza como argumentación la neutralidad y las alusiones a la propia experiencia como profesor. Igualmente, muestra un conocimiento general del currículum y de la didáctica del inglés, adoptando una estrategia de responsabilidad compartida, junto a un liderazgo educativo y humano.

Al igual que en el caso del asesor A, como vemos, no siempre coincide el conocimiento declarado con el de la acción.

5.4. COMPARACIÓN ENTRE EL CONOCIMIENTO DECLARADO Y EN LA ACCIÓN DEL ASESOR “B”.

5.4.1. MATRICES COMPARATIVAS ENTRE EL CONOCIMIENTO DECLARADO Y EL CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN DEL ASESOR “B”.

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIAS	
			CONOCIMIENTO DECLARADO	CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN
ACCIONES DEL ASESOR	AUF	AUTOFORMACIÓN	9	3
	CON	CONSULTAS	3	3
	DGT	DINAMIZAR	-	-
	CCP	CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULUM	-	-
	DIS	DISEMINACIÓN DEL CONOCIMIENTO	5	-
	GAD	GESTIÓN ADMINISTRATIVA	5	3
	PLF	PLANIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN	1	-
	PRO	PROVEEDOR DE MATERIAL	6	37

Matriz 46. Matriz comparativa de la metacategoría de acciones del asesor entre el conocimiento declarado y el conocimiento en la acción del asesor B

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIAS	
			CONOCIMIENTO DECLARADO	CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN
ACTITUDES EN LA INTERACCIÓN	AGA	ACTITUD DEL GRUPO	4	4
	ARA	ACTITUD RECEPTIVA DEL ASESOR	2	48
	AUC	AUTOCRÍTICA	-	-
	ASC	COMPROMISO	2	-
	IGR	INTRUSO EN EL GRUPO	-	1
	MAR	MARGINADO	-	-

Matriz 47. Matriz comparativa de la metacategoría de actitudes en la interacción entre el conocimiento declarado y el conocimiento en la acción del asesor B

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIAS	
			CONOCIMIENTO DECLARADO	CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN
ARGUMENTACIÓN DEL ASESOR	AGN	AGENTE NEUTRAL	3	25
	ARC	ARGUMENTACIÓN CIENTÍFICA	1	2
	ARP	POLÍTICA EDUCATIVA	-	2
	EAS	EXPERIENCIA COMO ASESOR	1	5
	EPR	EXPERIENCIA COMO PROFESOR	5	6
	PRI	PROPÓSITO	2	8

Matriz 48. Matriz comparativa de la metacategoría de argumentación del asesor entre el conocimiento declarado y el conocimiento en la acción del asesor B

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIAS	
			CONOCIMIENTO DECLARADO	CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN
CONOCIMIENTO CURRICULAR	CCU	CONOCIMIENTO GENERAL DEL CURRÍCULUM	3	3
	CDC	CONOCIMIENTO DEL DISEÑO CURRICULAR BASE	-	-
	CPR	CONOCIMIENTO SOBRE PROGRAMACIÓN	-	19
	CDI	CONOCIMIENTO DE DIDÁCTICA DEL INGLÉS	5	9
	CFC	CONOCIMIENTO DE PROCESOS DE FORMACIÓN EN CENTROS	-	-
	CLI	CONOCIMIENTO DE LA LENGUA INGLESA	3	-
	CPE	CONOCIMIENTO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA	-	-
	CFP	CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN	1	-

Matriz 49. Matriz comparativa de la metacategoría de conocimiento curricular entre el conocimiento declarado y el conocimiento en la acción del asesor B

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIAS	
			CONOCIMIENTO DECLARADO	CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN
ESTRATEGIAS QUE UTILIZA EL ASESOR	CIP	CONSTRUYE INTERPRETACIONES	-	8
	COL	COLEGIALIDAD	2	24
	EJE	EJEMPLIFICA	-	19
	COO	COORDINACIÓN	-	-
	COV	CONVENCER	3	-
	DEL	DELIBERACIÓN	-	30
	DGR	DINÁMICA DE GRUPO	-	22
	EXH	EXHORTACIÓN	-	18
	GRE	GRUPO DE REFERENCIA	-	-
	IPA	INCITA A LA PARTICIPACIÓN	1	28
	RCI	RESPONSABILIDAD COMPARTIDA	3	39
	REF	REFLEXIÓN	2	15

Matriz 50. Matriz comparativa de la metacategoría de estrategias que utiliza el asesor entre el conocimiento declarado y el conocimiento en la acción del asesor B

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIAS	
			CONOCIMIENTO DECLARADO	CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN
INFLUENCIAS	CTX	CONTEXTO	6	-
	PAD	PRESIÓN ADMINISTRATIVA	3	1
	HOR	HORARIO	3	-
	CGP	CARACTERÍSTICAS DE LOS PROFESORES	1	5

Matriz 51. Matriz comparativa de la metacategoría de influencias entre el conocimiento declarado y el conocimiento en la acción del asesor B

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIAS	
			CONOCIMIENTO DECLARADO	CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN
LIDERAZGO	LDE	LIDERAZGO EDUCATIVO	6	70
	LDH	LIDERAZGO HUMANO	-	6
	LDS	LIDERAZGO SIMBÓLICO	-	6
	LDT	LIDERAZGO TÉCNICO	6	56

Matriz 52. Matriz comparativa de la metacategoría de liderazgo entre el conocimiento declarado y el conocimiento en la acción del asesor B

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIAS	
			CONOCIMIENTO DECLARADO	CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN
PERCEPCIÓN DE SU FUNCIÓN	AUT	AUTONOMÍA	-	2
	AYP	AYUDA	6	-
	EXP	EXPERTO	-	3
	PIN	PARTICIPANTE INFORMADO	-	43

Matriz 53. Matriz comparativa de la metacategoría de percepción de su función entre el conocimiento declarado y el conocimiento en la acción del asesor B

5.4.2. COMENTARIO A LAS MATRICES.

La primera matriz observamos que el asesor manifiesta que realiza más tareas que las que hemos observado en el desarrollo de su actividad, la cual se ha centrado fundamentalmente en intervenir en grupos de trabajo e impartiendo cursos. El que durante la acción no aparezca la planificación de curso se debe a que éste se planifica anteriormente a la acción, si bien en este trabajo se deja un amplio espacio a la improvisación por lo incierto de las situaciones y demandas que en un momento determinado puede hacer el profesorado en el caso de las consultas. Destaca la provisión del material como una de las acciones que aparecen en las manifestaciones del asesor y que corrobora en la acción de

manera importante, lo cual puede ser debido a la tarea de formación que lleva a cabo como es el asesoramiento a un grupo de trabajo en la planificación del currículum, lo cual supone una demanda del profesorado en material de apoyo para realizar esta tarea tanto elaborada por el asesor como seleccionada del material existente. Junto a ello este asesor desempeña tareas de control y supervisión administrativa de los grupos de trabajo y de la marcha de los cursos que influyen en la percepción de diseminador del conocimiento de la Administración educativa, como emisario de ella.

Debemos de hacer notar que aún asesorando al grupo de trabajo en la planificación del currículum, no se da ni en el conocimiento declarado, ni en el de la acción la categoría de construcción del currículum y esto se produce porque en las sesiones en que interviene actúa de acuerdo con la demanda que le va haciendo el profesorado o mediante la revisión de lo que le presenta éste. Este asesor, en fin, adopta funciones de evaluación y control junto a la ayuda y facilitación, mostrándose cómo en la realidad un mismo agente asume ambos roles y que además él lo tiene asumido y lo lleva a cabo como algo común y propio de su función, por ello lo piensa y lo hace.

La segunda matriz, nos muestra las actitudes que se producen en el asesor durante la interacción con el profesorado, mostrándonos que el asesor "B" espera que sean los requerimientos de los profesores los que prefijen la mejor manera de intervenir, por los que le preocupa conocer la actitud del grupo de profesores hacia él y la actividad y a su vez mantiene una actitud receptiva ante sus sugerencias e intereses, lo cual le permitirá acceder a su visión de las cosas y por tanto conocer la mejor manera de ayudarles. Pero al mismo tiempo, al haber un componente psicosocial, tanto el asesor como el profesorado crean un escenario con su interacción donde cada uno ocupa unas posiciones y realizan transacciones sobre la base de expectativas que influirán en sus conductas, por lo que la relación de ayuda está mediatizada por aspectos cognitivos y afectivo-emocionales que son inseparables del hecho de compartir significados y experiencias. Por ello, el asesor escucha al profesor, refleja sus percepciones y formula preguntas o afirmaciones para clarificar lo que éste dice o verificar su perspectiva personal, siendo consciente de la necesidad de construir una relación positiva entre las partes, cultivando de manera especial los aspectos personales y emocionales de la misma.

Pero a pesar de mantener esta actitud, en alguna ocasión le ha ocurrido algo que no esperaba o por lo menos no lo había explicitado y es el tener la sensación, el sentirse en un momento como un intruso entre un grupo de profesores, se percibe alejado de las expectativas del profesorado.

También se nos muestra que el asesor hace explícito un compromiso ético con el desarrollo de su función para hacer crecer al grupo de los profesores con los que trabaja, lo cual se reflejará en el tipo de estrategias, que posteriormente veremos que utiliza. Pues en su fuero interno entiende que el intercambio que pueda haber con los profesores es un "compromiso contingente" en el sentido de que para que se den de manera satisfactoria, cada uno ha de comprometerse de acuerdo con la forma en que actúe el otro. Él ha manifestado su deseo y convicción de la necesidad de que exista un compromiso por parte de él mismo y

de los profesores de hacer aquello que se estime necesario para la resolución de los problemas planteados, a lo cual han de entregarse ambas partes.

En la tercera matriz, sobre argumentaciones del asesor, encontramos que hay identificación entre ambos tipos de conocimiento en todas las categorías excepto en una que es la argumentación de la política educativa, puede que no la considere necesaria u oportuna en su trabajo, pero la utiliza en algunas ocasiones. Sin embargo considera necesario y así lo hace el uso de argumentaciones en las que se muestra como un profesional que enjuicia los problemas desde su propio punto de vista desde su propio conocimiento y visión de las cosas, siendo la que utiliza con más frecuencia. Junto a ello, también considera importante la experiencia como profesor y asesor, lo cual utiliza en diferentes ocasiones, pues en la práctica, y así lo entiende el asesor, la labor que desarrollan se ha forjado desde diversas experiencias profesionales que suponen perspectivas conceptuales diversas, y de ello forma parte su dedicación como profesor y el tiempo que ha desarrollado las tareas de asesor, lo que contribuye a crear un marco cuyo manejo está unido a la trayectoria profesional del asesor y su actuación como tal, lo que le ha ayudado a crear su modo operando en las distintas situaciones en las que interviene.

Otra argumentación que muestra tanto desde las ideas como desde la acción es el acudir a su conocimiento científico y teórico de los temas para justificar sus planteamientos, actuando en este sentido como experto en contenido, lo cual él considera que en ocasiones es necesario y es lo que esperan los profesores en determinados momentos, o se hace necesario bien para validar lo expuesto por los profesores o fundamentar una decisión.

Por último en esta metacategoría nos encontramos como coincidencias entre las teorías expuestas y las teorías en uso, la utilización del propósito de la tarea o actividad, que no es otro que el hecho de que sea útil al profesorado y pueda utilizarlo en las aulas para solucionar sus problemas, y por tanto para mejorar su práctica.

La metacategoría del conocimiento curricular, presenta dos coincidencias entre ambos conocimientos, que se identifican con el tipo de actividad formativa a la que se enfrenta el asesor, es decir, la planificación curricular en el área de inglés, por lo que no puede extrañarnos el que se den en la acción el conocimiento general del currículum, el conocimiento sobre la programación y el conocimiento de didáctica del inglés, siendo coincidentes sólo las categorías primera y tercera de las mencionadas.

Podemos preguntarnos por qué no considera el asesor que el conocimiento sobre programación le podría ser necesario cuando hizo sus declaraciones, sospechamos que englobaba en el conocimiento de la didáctica del inglés este tipo de conocimiento, pues esta dicotomía tiene que ver con el hecho de que ambos tipos de conocimiento se han desarrollado en diferentes contextos durante su vida profesional, no olvidemos que este asesor es maestro, pero también licenciado en filología inglesa y su formación ha girado siempre en torno a la enseñanza del inglés y no a principios generales de la enseñanza, pero

ahora, desde que es asesor, se le está formando en principios que van más allá de la materia concreta, entre ellos los de programación.

Por otra parte, no se refleja en la acción el conocimiento referido al conocimiento de la lengua inglesa, ni el conocimiento de estrategias de formación, pero sí en el conocimiento declarado.

En cuanto a las estrategias que utiliza el asesor, desde su concepción de las mismas formulada en el conocimiento declarado nos encontramos sólo con cinco que a su vez coinciden con el conocimiento en la acción, destacando la categoría referida a la responsabilidad compartida, si bien ésta con las demás categorías muestra que el asesor desde las estrategias que emplea opta por el modelo de colaboración, lo que supone una interdependencia y convergencia entre los puntos de vista del asesor y de los profesores en la búsqueda y encuentro de soluciones, por lo que concibe desde la teoría y la práctica un tipo de asesoramiento basado en la reciprocidad de los diferentes intereses, conocimientos, experiencias, expectativas entre los intervinientes, de manera que ambos aprenden en el marco de una comunicación adecuada.

Las influencias que se traducen en la práctica desde las concepciones del asesor son la presión administrativa y las características de los profesores. Por lo que el grado de regulación administrativa de la actuación del asesor determina su calidad y eficacia, pues en la medida en que esta aumenta las relaciones de colaboración se entorpecen, y esto es algo que preocupa al asesor que se encuentra en estos casos entre la espada y la pared al sentir la necesidad de acercarse al grupo como, hemos visto antes, neutral, dialogante e independiente de la administración y esto le dificulta dicho papel, y por ende la aceptación del profesorado. Pero además le importa conocer cómo son los profesores, qué esperan de él, qué posibilidades de relación puede tener con un grupo determinado, lo cual entra en conflicto con lo anterior cuando se descubre y hace que el asesor tenga que mantener una postura de equilibrio entre ambas actitudes. Esto muestra que existe la incidencia de diferentes instancias que rebasan el límite del contexto que se crea entre el asesor y el asesorado, lo que supone, y el es consciente de ello, de que el desempeño de su función no depende sólo de él y de los profesores, sino también de otras entidades sin participación directa en la relación interpersonal.

En el caso del liderazgo sólo se coincide en dos tipos, el educativo y el técnico, aunque en el conocimiento en uso se revela el liderazgo humano y simbólico, destacando los otros dos. Estos tipos de liderazgo se van produciendo en las diferentes situaciones interactivas con los profesores, por lo que en una misma actividad formativa y durante el período de tiempo que dure la misma se van a producir éstos, incluso en algunos momentos solapándose. Este asesor actúa como líder al estimular al profesorado a participar, al gestionar las sesiones, al coordinar las acciones de los profesores, al controlar la marcha de la actividad, al facilitar el diálogo y el clima propicio para intervenir los profesores de forma espontánea...

Hemos de destacar el hecho de que desde el punto de vista de las teorías explícitas nos encontramos con que el asesor deja entrever sólo un liderazgo

educativo y otro técnico, y sin embargo en la acción aparecen todos, pero esta observación llama más la atención cuando desde su planteamiento teórico percibe su función como una función de ayuda, lo que se relaciona con la existencia en la acción de todos los tipos de liderazgo. No obstante esto puede explicarse desde la idea de la no necesidad de relación entre ambos tipos de conocimiento, pues como establece Swal (1989) la estructura conceptual no es la única determinante de la toma de decisiones compleja, y la complejidad de la situación de toma de decisiones juega un papel importante en la determinación de la naturaleza del pensamiento y las acciones del profesor, y por tanto del asesor.

La no existencia del liderazgo humano y simbólico teniendo en cuenta que el asesor tiene esta perspectiva en el conocimiento declarado, puede deberse a la presencia de un dilema conceptual sobre el desarrollo de su función, en el que junto con la exigencia de control y gestión de la actividad formativa y el hecho de que se le encomienden funciones de especialista en contenidos para el trabajo con los grupos de profesores, en este caso sobre el currículum y la planificación de los documentos curriculares prescriptivos en los centros desde el área de la lengua inglesa, él tiene y aplica una concepción del asesoramiento como proceso, puesto de manifiesto en las estrategias que manifiesta, así como en las actitudes que considera adecuadas en el marco del conocimiento declarado. Podemos apelar para explicar esto, a la forma de conocimiento del que nos habla Stromsnes (1991) refiriéndose a Dewey, cuando comenta que de acuerdo con éste, existe un conocimiento que es una “cognición activada” en una situación específica, desafiante y problemática, compuesta por componentes que se perciben como los elementos constitutivos de la situación y por los componentes que son “elementos mentales almacenados”, que se presentan como relevantes en esta situación, y que se producen y se utilizan en las consideraciones conscientes que se activan para afrontar el desafío o resolver el problema creado por la situación. Por tanto aunque él tenga en mente el liderazgo educativo y técnico, al tener también la idea de ayuda, ante una situación determinada activa las implicaciones que conlleva ésta última y las aplica, dando lugar a en la acción a la aparición de los demás tipos de liderazgo.

CAPÍTULO VI: COMPARACIÓN ENTRE EL CONOCIMIENTO DECLARADO DEL ASESOR “A” Y EL ASESOR “B”.

6.1. MATRICES COMPARATIVAS DEL CONOCIMIENTO DECLARADO DEL ASESOR A Y EL ASESOR B.

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	ASESOR	ASESOR
			A	B
ACCIONES DEL ASESOR	AUF	AUTOFORMACIÓN	24	9
	CON	CONSULTAS	2	3
	DGT	DINAMIZAR	6	-
	CCP	CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULUM	-	-
	DIS	DISEMINACIÓN DEL CONOCIMIENTO	12	5
	PLF	PLANIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN	3	1
	PRO	PROVEEDOR DE MATERIAL	9	6

Matriz 54. Matriz comparativa del conocimiento declarado entre los asesores A y B en la metacategoría de acciones del asesor.

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	ASESOR	ASESOR
			A	B
ACTITUDES EN LA INTERACCIÓN	AGA	ACTITUD DEL GRUPO	18	4
	ARA	ACTITUD RECEPTIVA DEL ASESOR	-	2
	AUC	AUTOCRÍTICA	-	-
	ASC	COMPROMISO	1	2
	IGR	INTRUSO EN EL GRUPO	1	-
	MAR	MARGINADO	1	-

Matriz 55. Matriz comparativa del conocimiento declarado entre los asesores A y B en la metacategoría de actitudes en la interacción.

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	ASESOR	ASESOR
			A	B
ARGUMENTACIÓN DEL ASESOR	AGN	AGENTE NEUTRAL	8	23
	ARP	POLÍTICA EDUCATIVA	–	1
	EAS	EXPERIENCIA COMO ASESOR	5	80
	EPR	EXPERIENCIA COMO PROFESOR	5	9
	PRI	PROPÓSITO	3	15

Matriz 56. Matriz comparativa del conocimiento declarado entre los asesores A y B en la metacategoría de argumentación del asesor.

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	ASESOR	ASESOR
			A	B
CONOCIMIENTO CURRICULAR	CCU	CONOCIMIENTO GENERAL DEL CURRÍCULUM	7	3
	CDC	CONOCIMIENTO DEL DISEÑO CURRICULAR BASE	4	–
	CPR	CONOCIMIENTO SOBRE PROGRAMACIÓN	1	–
	CDI	CONOCIMIENTO DE DIDÁCTICA DEL INGLÉS	7	5
	CFC	CONOCIMIENTO DE PROCESOS DE FORMACIÓN EN CENTROS	3	–
	CLI	CONOCIMIENTO DE LA LENGUA INGLESA	3	3
	CPE	CONOCIMIENTO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA	3	–
	CFP	CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN	19	1

Matriz 57. Matriz comparativa del conocimiento declarado entre los asesores A y B en la metacategoría de conocimiento curricular.

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	ASESOR	ASESOR
			A	B
ESTRATEGIAS QUE UTILIZA EL ASESOR	CIP	CONSTRUYE INTERPRETACIONES	1	-
	COL	COLEGIALIDAD	4	2
	EJE	EJEMPLIFICA	1	-
	COO	COORDINACIÓN	-	-
	COV	CONVENCER	7	3
	DEL	DELIBERACIÓN	5	-
	DGR	DINÁMICA DE GRUPO	4	-
	EXH	EXHORTACIÓN	4	-
	GRE	GRUPO DE REFERENCIA	7	-
	IPA	INCITA A LA PARTICIPACIÓN	12	1
	RCI	RESPONSABILIDAD COMPARTIDA	1	3
	REF	REFLEXIÓN	-	2

Matriz 58. Matriz comparativa del conocimiento declarado entre los asesores A y B en la metacategoría de estrategias que utiliza el asesor.

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	ASESOR	ASESOR
			A	B
INFLUENCIAS	CTX	CONTEXTO	13	6
	PAD	PRESIÓN ADMINISTRATIVA	1	3
	HOR	HORARIO	1	3
	CGP	CARACTERÍSTICAS DE LOS PROFESORES	-	1

Matriz 59. Matriz comparativa del conocimiento declarado acción entre los asesores A y B en la metacategoría de influencias

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	ASESOR	ASESOR
			A	B
LIDERAZGO	LDE	LIDERAZGO EDUCATIVO	17	6
	LDH	LIDERAZGO HUMANO	9	-
	LDS	LIDERAZGO SIMBÓLICO	2	-
	LDT	LIDERAZGO TÉCNICO	-	6

Matriz 60. Matriz comparativa del conocimiento declarado entre los asesores A y B en la metacategoría de liderazgo.

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	ASESOR	ASESOR
			A	B
PERCEPCIÓN DE SU FUNCIÓN	AUT	AUTONOMÍA	11	-
	AYP	AYUDA	3	6
	EXP	EXPERTO	10	-
	PIN	PARTICIPANTE INFORMADO	-	-

Matriz 61. Matriz comparativa del conocimiento declarado entre los asesores A y B en la metacategoría de percepción de su función.

6.2. COMENTARIO A LAS MATRICES.

Los asesores “A” y “B” presentan coincidencias y diferencias en cuanto a su conocimiento declarado según las matrices elaboradas como resultado del análisis de las entrevistas realizadas teniendo en cuenta que cada asesor percibe las situaciones de forma diferente y se implica en ellas en función de su propio esquema de desarrollo, por lo que el proceso de asesoramiento se adapta necesariamente a las preocupaciones percibidas por los propios asesores.

Ambos asesores coinciden en la realización de algunas acciones como la AUTOFORMACIÓN, a la que le dan gran importancia y según ellos forma parte de su trabajo cotidiano, lo que supone la base necesaria para sus intervenciones como asesores. Esta formación la realiza tanto individualmente a través de lecturas y reflexiones personales como mediante el contacto y el diálogo con otros profesionales de la educación y compañeros a través del diálogo, el debate y el contraste de ideas en contextos formales de formación como son los grupos de trabajo y cursos organizados por la Administración educativa, tanto dirigidos a los asesores como a los demás profesionales pero a los cuales ellos asisten como participantes y atienden a las exposiciones de otros que son o bien compañeros o profesores de universidad u otros expertos en los diferentes temas en situaciones formales y no formales de aprendizaje.

Por ello, podemos aplicar a los asesores la afirmación de Tiezzi (1992): “reconocer que los profesores (asesores) son sujetos que aprenden, en lugar de meros implantadores u obstáculos para el cambio, requiere que la investigación sobre el desarrollo profesional continúe investigando las formas en las cuales los profesores (asesores) aprenden nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos, así como las condiciones que facilitan el aprendizaje de los profesores (asesores)”.

Los dos asesores son conscientes de la necesidad de seguir un progresivo reciclaje no sólo en el área curricular sino en otras destrezas que necesitan desarrollar como asesores y que son comunes a los distintos contextos y ámbitos de actuación ya sea en la formación en centros o en el trabajo puntual con un grupo de profesores de diferentes centros.

Tanto el uno como el otro perciben que con el proceso formativo va modificándose la comprensión de su actuación a través de la investigación y

análisis de su propio trabajo, a la vez de que son conscientes de que no hay soluciones definitivas para los problemas, pero que puede contribuir a construir junto con los profesores las condiciones adecuadas para dar respuesta a los problemas que se plantean tanto con respecto a los alumnos como a los profesores.

En las actividades de formación que realiza unas veces llevan ellos la iniciativa y otras ocasiones es la propia administración u otros asesores, siendo dirigidas a la planificación, desarrollo y evaluación de las propias actividades de aprendizaje. Esto implica que ambos asesores tienen un estilo de aprendizaje independiente y capacidad de autodirección. Como todo adulto, estos asesores aprenden conocimientos, destrezas, actitudes y disposiciones de forma significativa por medio de este tipo de aprendizaje a través del cual se hacen conscientes de las deficiencias de algunos de los componentes de su propia teoría en contraste con la propia práctica y el conocimiento científico existente. Por tanto el asesor, al igual que se considera al profesor, por Kroath (1989) es un "sujeto epistemológico" capaz de producir y comparar teorías sobre su propia práctica, las cuales se aplican y representan de manera implícita, pero que se hace explícita representándose de diferente manera como puede ser la verbal o gráfica y aplicando distintos modos de reconstrucción como puede ser el diálogo con otros compañeros. Los adultos, y en este caso estos dos asesores, Como expone Marcelo (1994), "aprenden en situaciones diversas, en contextos más o menos organizados, en situaciones formales, organizadas, planificadas y desarrolladas en instituciones formativas."

Tanto el asesor "A" como el asesor "B" tienen en la experiencia un recurso de aprendizaje importante sobre cuya reflexión generan conocimiento práctico. Podemos afirmar que ambos asesores han configurado su labor, como afirma Rodríguez Romero (2001) "...a partir de variadas experiencias profesionales y desde perspectivas conceptuales también diversas. Este marco de referencia poliédrico puede ser fuente de confusión y el manejo del mismo está muy ligado a la trayectoria profesional del agente de apoyo y a su compromiso con la educación."

Otra de las acciones que ambos destacan es la de **DISEMINACIÓN DEL CONOCIMIENTO**, que se desarrolla en los contextos de cursos y grupos de profesores, bien conformados por profesores del mismo centro como en el caso del asesor A, cuando trabaja en un ámbito de formación en centros donde asume que ha de atender a las necesidades y demandas específicas de los profesores, o de varios centros, en el del asesor B con los que realiza un asesoramiento en torno a la planificación curricular. Pero este asesor no considera necesaria la intervención en el contexto del aula, a diferencia del asesor "A" que sí comenta que lo ha hecho en alguna ocasión.

Por tanto, la diseminación se realiza generalmente en contextos determinados por la Administración educativa, si bien responde a la voluntariedad del profesorado y por tanto a las normas de organización establecidas. Aubrey, (1990) subraya esta voluntariedad del asesorado en su definición del asesoramiento como "un servicio indirecto que tiene lugar entre

profesionales de estatus coordinado. Es iniciado por el asesorado, quien tiene total libertad para aceptar o rechazar los servicios en cualquier momento”.

El asesor “A” y el “B” al centrarse en la formación en centros y en la planificación del currículum respectivamente desde las directrices de la Administración educativa, están más próximos a un asesoramiento administrativo centrado en el programa como lo define Rodríguez Romero (1996) pues se sitúa en la planificación y gestión de un programa en el que el foco de la atención es la institución en uno desde el análisis de las necesidades que sienten los profesores de un mismo centro y el otro desde el proceso de elaborar los documentos de planificación que se estipulan desde la normativa de la Administración para el centro.

El proceso de diseminación de estos asesores se caracteriza porque los contenidos responden a los problemas de la actividad profesional de los participantes y son tratados desde la reflexión tratando de unir la teoría con la práctica en el diálogo entre profesores que se reúnen en grupo al que atiende el asesor tratando de que las sesiones se desarrollen de forma colaborativa, primando la colegialidad.

Estas reuniones tienen lugar en el caso del asesor “B” fuera del lugar de trabajo de los profesores. No obstante ambos aparecen como asesores formadores que mezclan su papel con el de asesor como agente de apoyo, ya que al mismo tiempo imparten cursos de formación y los organizan, entrando en una dinámica de intervención más tradicional en el sentido de que hay un contenido predeterminado que todos deben de aprender como es el currículum y su planificación, poniéndose en estos cursos el énfasis en los aspectos teóricos y técnicos, siendo impartidos estos cursos por los propios asesores u otros “expertos” como los profesores de universidad u otros profesionales de la educación conocedores de los diferentes temas que se desarrollarán en el curso. Produciéndose en estos casos una transferencia líneal de la mejora desde la Administración hacia los centros, actuando el asesor como transmisor y garante del seguimiento del cambio por parte de los centros.

La PROVISIÓN DE MATERIAL es también considerada por los dos asesores como una actividad normal y que está presente en todas sus actuaciones bien por iniciativa de los profesores o por la suya propia. Este material es elaborado por el asesor o seleccionado por éste del existente en el mercado o elaborado por otros profesores. Nieto (2001), establece que una de las características de la actividad asesora según un modelo de facilitación está la provisión de materiales “(diseños curriculares, programas de acción, guías, instrumentos) prescritos externamente o diseñados al efecto por el asesor para que sean adoptados y aplicados fielmente por el profesor”

Esta aportación de material supone un estudio y planificación del mismo con objeto de que sirva al profesorado para que a través de su reflexión sobre el mismo pueda aplicarlo en la tarea y resolución de los problemas concretos. Este material le ayuda a los asesores a reconstruir el pensamiento declarado en pensamiento práctico, para convertir lo que se plantea en la teoría en funcional para la práctica y hacer más accesible al profesorado los planteamientos que el

propio asesor realiza, por lo que su contenido y el momento y modo de darlo al profesorado es considerado por los asesores como fundamental. Lo que coincide con la afirmación de Hoy y Miskel, (1996), para quienes la información y los recursos constituyen las dos categorías a las que se recurre generalmente para establecer los factores que se consideran relevantes para la eficacia y eficiencia de unos procesos técnicos, siendo considerados los asesores como fuente de información y recursos.

Otra acción que se presenta significativamente en el conocimiento declarado de ambos asesores y que a ninguno gusta es la que señala Domingo (2001) cuando enumera las labores de los asesores de formación, “ 1) organización, ponencia, seguimiento, evaluación de actividades regladas de formación (auspiciadas por la administración educativa o a petición del profesorado)”. Y que hemos denominado de GESTIÓN ADMINISTRATIVA que va ligada a la planificación, supervisión y evaluación final de la actividad formativa, lo cual les supone una importante cantidad de tiempo que podrían dedicar a otra labor más adecuada para el asesor como podría ser lo que establece el asesor “A”, el visitar las aulas, pues no lo hace porque no tiene tiempo. Lo que coincide con Marcelo y López (1997), de acuerdo con el cual, una de las tareas que desempeñan los asesores y que absorben al mayor parte del tiempo de su trabajo son las que conllevan el desempeño de actividades burocráticas y de gestión.

En el conocimiento declarado del asesor “B” no encontramos la categoría de DINAMIZAR grupos de trabajo, a la que encontramos una referencia directa en el asesor “A”, quien la entiende de acuerdo con sus comentarios como una actividad propia del asesor consistente en la animación para la constitución y mantenimiento de los grupos de profesores mediante la aportación de ideas y organización de sesiones formativas junto con el diálogo lo más continuo posible con los grupos. Hernández R. (2001) describe la actuación de los asesores en los grupos de la siguiente forma: “la asesoría también puede tener lugar en un grupo de trabajo de formación, en el que los docentes comienzan planteándose un interés didáctico o de organización del centro para solucionar alguna dificultad vinculada a su práctica de enseñanza y al aprendizaje de los alumnos. Un contexto donde la asesoría no ofrece soluciones, sino que ayuda a reconstruir un problema, buscar interpretaciones alternativas, sugerir posibilidades de actuación y acompañar el proceso de investigación que los docentes inician con la finalidad de explorar alternativas a su práctica”.

Por último encontramos otras dos acciones consideradas por ambos y son la de CONSULTA y PLANIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN. En la primera los dos asesores se identificarían con un “recurso” de formación y ayuda al profesorado al ser utilizado por éste en función de las necesidades y requerimientos particulares que puedan tener, lo que se incluiría en una perspectiva de facilitación por parte del asesor ante las cuestiones planteadas por el profesorado. Gordon y Ross-Gordon, (1995) afirman que las demandas de los profesores son las que establecen la mejor manera de que el asesor intervenga, el cual adopta entonces un comportamiento no directivo, al obedecer su actuación a un deseo que proviene desde abajo hacia arriba. Lo que hace que sea en la mayoría de las

veces espontánea y a la que el asesor ha de responder bien inmediatamente o tras algún tiempo, en cuyo caso puede planificar la intervención.

Pero frente a esta actuación, que puede no ser planificada, con respecto a la segunda los asesores difieren en cuanto a la necesidad de realizarla, así el asesor "B" no la considera tan necesaria para sus intervenciones pues confía en su propia capacidad de improvisación y en su propia experiencia como asesor. En contraste, el asesor "A" es más meticuloso en la preparación de sus intervenciones teniendo en cuenta siempre la experiencia anterior y aplicando los resultados del análisis de la misma a la nueva situación. Es curioso que el mensaje que dan al profesorado los asesores sea el de diseñadores curriculares y el asesor "B" no lleve a cabo lo que predica o no crea en la necesidad de hacerlo, lo que nos lleva a considerar cuanto menos una cierta incoherencia entre lo que piensa para él y lo que trata de enseñar al profesorado, la planificación curricular.

Por lo que respecta a las ACTITUDES EN LA INTERACCIÓN con el profesorado que los asesores mantienen con los profesores desde su conocimiento declarado vemos que en el asesor "B" se destaca que tiene una actitud receptiva y de compromiso con lo que hace. Por lo que considera que ha de estar abierto a las sugerencias de los profesores y sus aportaciones, siendo el consenso y la colaboración dos cualidades que se han de desarrollar en los grupos. Se muestra consciente de que él no tiene toda la verdad por lo que será más eficaz si escucha y atiende las intervenciones de los profesores para que la reflexión conjunta sobre ellas les ayude a la conclusión de soluciones a los problemas y situaciones planteadas. En ocasiones nos encontramos ante un participante silencioso, pero reflexivo y expectante para intervenir en la medida en que sus aportaciones pueden facilitar la consecución de los objetivos. Pues como afirma Domingo (2001) "El trabajo con los profesores ha de hacerse de manera sutil y respetuosa con su profesionalidad, personalidad, estadio de desarrollo e intereses".

Pero esto supone un "compromiso contingente" en términos de Rowe, (1989) de acuerdo con el cual cada uno compromete su acción dependiendo de la del otro, lo que supone un intercambio de dádivas dependientes, entrando en una dinámica de consenso y negociación permanente. Este compromiso por parte del asesor supone una implicación importante en su trabajo movilizándolo y motivándolo al profesorado, no importándole el tiempo que le dedica y procurando el acuerdo y la armonía en el grupo para la creación de un clima óptimo que permita la consecución de lo pretendido, pues cree en lo que predica y así trata de comunicarlo. Los asesores "A" y "B", coincidentes en esta actitud, parecen haber adquirido un compromiso ético y moral con los profesores en el desarrollo de sus tareas por su militancia reformista poniéndola a disposición del profesorado tanto desde la consideración temporal como del conocimiento que poseen.

Pero el asesor "A" pone de manifiesto otras actitudes en sus declaraciones como es la de sentirse como INTRUSO Y MARGINALIDAD, que no se muestran en el asesor "B". Lo que pone de manifiesto que en ocasiones se encuentra en tierra de nadie pues tanto los profesores en algunas ocasiones como la

Administración educativa considera que lo ignora o percibe cierta incomodidad con los asesores. Esto es parte del dilema negativo del asesor, pues el profesorado lo rechaza como emisario de la Administración y ésta a su vez no le da la importancia que ha de tener o no lo tiene en cuenta en sus decisiones, con el agravante de que ha sido ella la que lo ha creado.

Pero estos sentimientos se mezclan con el que los profesores sienten ante los asesores, es decir, la ACTITUD DEL GRUPO, lo que importa a ambos asesores, quienes consideran que de la relación positiva o negativa que se establezca con el profesorado va a depender todo el trabajo que realicen. Por ello tratan de conocer al grupo como expone el asesor "A" con objeto de ver como intervenir y cual es la mejor estrategia a seguir, señalando como dificultades la preparación del profesorado, la falta de interés, la falta de motivación y la falta de tiempo. A lo que se une la idea que el asesor "B" considera que es muy común y es la de que son "enchufados" de la Administración.

Para evitar esto el asesor "B" sugiere la atención a los intereses de los profesores, la ventaja de conocerlos con anterioridad al acceso a la función de asesor y la voluntariedad de la formación, además de la experiencia como profesor.

En este sentido Rodríguez Romero (1996a) comenta que "el asesoramiento se ha de situar en el plano más amplio de la reestructuración y preguntarse sobre la oportunidad del momento para aprovechar esta iniciativa y comenzar con las escuelas y todos sus integrantes el diálogo pospuesto por las administraciones educativas cuando se creó el asesoramiento sin consultar a sus beneficiarios", en este mismo sentido, Guarro (2001) expone que "Por ello, es imprescindible que desde el primer contacto con los centros los asesores sean conscientes de que sus actuaciones, más que sus palabras, son las que verdaderamente están construyendo el tipo de relación con los centros. De modo que deben pensar con detenimiento qué hacer y, sobre todo, cómo hacerlo."

En cuanto a la ARGUMENTACIÓN que utilizan en las reuniones con los profesores tanto uno como otro coinciden en entender como argumentos a utilizar la idea del AGENTE NEUTRAL, LA EXPERIENCIA COMO ASESOR Y PROFESOR, ADEMÁS DEL PROPÓSITO. Los dos asesores son conscientes de que es importante el que los profesores no los vean como emisarios o enviados de la administración, sino que lo que dicen lo hacen porque son sus ideas y creen en ellas, creen que de esta forma serán más aceptadas por los profesores a la vez que ellos mismos. Sin embargo sí se refiere a su experiencia como asesor para justificar lo que dice o hace pues entienden que el trabajo de asesor se aprende durante su ejercicio y por tanto a los profesores les puede ayudar el contar experiencias anteriores o de otros grupos de profesores, entre estos aprendizajes el asesor "B" nos habla de la necesidad de la referencia a la práctica y el asesor "A" menciona las situaciones de conflicto como las de mayor valor pedagógico para él.

Los asesores consideran de ayuda para sus justificaciones su experiencia como profesor, lo que les hace ver ante los profesores más cercanos a la realidad de las aulas y los centros, con lo que pueden tener una mayor credibilidad a los

ojos del profesorado, a la vez que les facilita la empatía necesaria para conectar con ellos y sus problemas.

Por último, la finalidad de la tarea propuesta al profesorado se convierte en otro argumento que entienden de peso para que sus ideas sean aceptadas por el profesorado, estos propósitos son para el asesor "B" fomentar el interés, conectar con sus expectativas y que vean la utilidad de lo que hacen; por su parte el asesor "A" procura un buen clima en el grupo y un ambiente de trabajo, además de coincidir con la idea de utilidad de las acciones.

No obstante en el asesor "B" se aprecia un cierto peso de la teoría en la argumentación, por lo que la consideración de la ARGUMENTACIÓN CIENTÍFICA se considera en sus posibilidades de intervención según sus declaraciones, poniéndose en una situación de experto y con autoridad académica ante el profesorado, no en cambio en el asesor "A", quien parece considerar recurrir a la POLÍTICA EDUCATIVA en sus intervenciones, destacando la autoridad de la Administración educativa. Por tanto uno y otro descubren con estas excusas o razones a sus actuaciones el establecimiento y la existencia de una relación de poder que entra en contradicción con lo que precisamente quieren evitar según exponían en las actitudes que durante la interacción con los profesores pretendían mantener. Cayendo así el asesor "B" en un planteamiento de la función asesora desde arriba hacia abajo, basada en la razón del que más sabe y que tiene razón en lo que dice porque él es el que tiene el conocimiento especializado sobre el tema a tratar. A su vez, el asesor "A" se convierte en un representante de la Administración cuya función sería la de comunicar a los profesores los designios de ésta y tratar de convencerles para que se los crean y los apliquen.

Por tanto en las declaraciones de estos asesores conviven dos concepciones de asesoramiento que en función de los contextos y situaciones se utilizarían por parte de los asesores, por un lado la de facilitador, colaborador, igual, independiente... y por otro lado la del experto y servidor de la Administración educativa. Esto refleja el dilema en el que se encuentra de forma permanente el asesor y por el que ha de realizar continuamente un equilibrio de opciones con el único fin de conseguir sus objetivos y la misión para la que ha sido creado el cuerpo, el procurar la información y la implantación de la innovación y mejora educativa propuesta desde la Administración educativa, pero sin dar tal sensación. Esto implica una cierta "esquizofrenia" en las creencias de estos asesores: con el profesor pero sobre el profesor, con la administración y frente a la Administración, pero que ninguno de los dos perciba este juego.

En cuanto al conocimiento que consideran que es útil para el asesor y que debe de poseerlo para el desarrollo de sus funciones existen diferencias importantes entre el asesor "A" y el asesor "B". Éste último sólo toma en consideración el CONOCIMIENTO GENERAL DEL CURRÍCULUM, el de DIDÁCTICA DEL INGLÉS, de la LENGUA INGLESA y el de ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN. Por el contrario el asesor "A" además de éstos considera necesarios el conocimiento referente al DISEÑO CURRICULAR BASE, SOBRE PROGRAMACIÓN, PROCESOS DE FORMACIÓN EN CENTROS y el de POLÍTICA EDUCATIVA.

El asesor "A", por tanto presenta una visión más amplia del tipo de conocimiento que el asesor "B" y por tanto abarcando más aspectos dentro de la función del asesor. Esto puede deberse a que el asesor "B" lleva más tiempo como tal y eso le puede haber hecho sintetizar más el conocimiento que le es necesario como asesor, y esto como fruto de la experiencia que hasta el momento ha tenido, durante la cual estos pueden ser los aspectos en los que más ha intervenido en su trabajo con el profesorado y por tanto es el conocimiento que hasta la fecha le ha podido ser más útil, del mismo modo este asesor aplica de manera flexible su conocimiento en distintas situaciones.

Mientras que el asesor "A" al ser más joven como asesor, además de no haber recibido el curso de asesores previo que recibió el asesor "B", y por tanto tener una menor experiencia, así como referencias sobre el trabajo de asesores, puede estar considerando otros puntos que aunque aún no haya tratado puede tratar en un futuro o por el contrario que en su experiencia hasta el momento sea los que he utilizado. Puesto que como afirma Elbaz (1991) la producción del conocimiento no es sólo una actividad de creatividad individual, sino que consiste en la única interacción entre una serie de elementos como: el silabus a trabajar, los materiales que se utilizan y se requieren, los modelos del desarrollo del currículum, las expectativas y los estándares externos, el conocimiento previo adquirido en las lecturas, las rutinas de clase, las propias creencias del profesor, en este caso del asesor...

Pero también es posible que el asesor "A" utilice su conocimiento de manera menos flexible y entienda que cada situación requiere un tipo de conocimiento determinado. Tal y como contempla Swal (1989) al comentar que "el individuo no formado tiene el conocimiento necesario en la formación del profesor sólo a través de la experiencia personal y el aprendizaje diario. Este conocimiento se obtiene de la participación en los contextos educativos más recientes y de mayor impacto, y las afirmaciones que se hacen sobre la enseñanza".

Si tenemos en cuenta la literatura que sobre las destrezas nos encontramos en la psicología cognitiva, nos encontramos con que a la hora de definir al experto en términos de maestría y pericia, al tener más información conceptualiza más abstractamente, opera sistemáticamente más que episódicamente, construye esquemas de mayor complejidad cognitiva, opera más rápidamente, demuestra más rutinas cognitivas y controla los procesos, piensa más flexiblemente y demuestra más superioridad en lograr un criterio.

Además, el que los dos asesores especialistas de inglés hace que ambos coincidan en la necesidad de conocer tanto la didáctica del inglés como el conocimiento de la lengua inglesa, lo que indica que la importancia a un tipo de conocimiento está influenciada por la propia instrucción previa recibida por el asesor además de por la demanda que pueda surgir en el trabajo con los profesores. Es posible que si los asesores fuesen de otra especialidad estaríamos hablando de otro tipo de conocimiento relacionado con la disciplina correspondiente dominada por ellos. Estamos refiriéndonos al conocimiento del contenido del que nos habla Grossman (1995) ya que los asesores conocen el inglés y su didáctica.

También encontramos diferencias y similitudes entre los dos asesores con respecto a las estrategias que entienden ambos que han de utilizarse, así, coinciden en la COLEGIALIDAD, CONVENCER, INCITAR A LA PARTICIPACIÓN, RESPONSABILIDAD COMPARTIDA. Por tanto, ambos entienden que han de trabajar con los profesores fomentando la colaboración y la toma de decisiones en común, tratando de que el profesorado acepte y adopte como propios los planteamientos que el asesor considera que han de ser tenidos en cuenta en el desarrollo de su actividad docente o de la tarea en el grupo de trabajo y para ello fomentan y estimulan la intervención del mayor número de profesores presentes al ser conscientes de que para los profesores es una de las mejores maneras de formarse y de ellos mismos como uno más, haciéndose copartícipes de las decisiones que toma el grupo. Dándose una continua transferencia de información del asesor al profesor y viceversa creando conocimiento en común y llegando a soluciones negociadas y consensuadas pero sin que el asesor olvide su papel de orientador del grupo aunque lo realice desde el intento de ser uno más.

Pero junto a estas estrategias el asesor "A" incluye en sus declaraciones otras como: CONSTRUCCIÓN DE INTERPRETACIONES, LA EJEMPLIFICACIÓN, LA DELIBERACIÓN, LA DINÁMICA DE GRUPO, LA EXHORTACIÓN, la mención al GRUPO DE REFERENCIA Y LA REFLEXIÓN. Esto supone que este asesor considera importante el tipo de discurso y el modo de presentar el contenido a través de la palabra al profesorado junto con la creación de situaciones en las que haya un intercambio de argumentos a favor y en contra de una idea determinada, lo que en ocasiones entiende que ha de ser secuenciado o sistematizado mediante diferentes dinámicas de grupos, lo que a su vez facilita el análisis individual y colectivo de las situaciones e ideas que se presentan en el grupo, aunque el asesor no duda en hacer referencia a lo que hacen otros asesores o personal del CEP para conseguir su propósito en la reunión.

Con esta forma de pensar los asesores consideran que su intervención ha de ir orientada a dinamizar el proceso de formación y de resolución de problemas, a la vez que ser facilitadores y compañeros críticos trabajando como uno más, debiendo de mediar en el intercambio, la producción y contraste del conocimiento que se explicita en las situaciones formativas.

Tanto el asesor "A" como el "B" reconocen que están influenciados durante el desarrollo de sus funciones coincidiendo en tres ámbitos: CONTEXTO, ADMINISTRACIÓN y HORARIO. Por lo que para ellos ha de prestarse atención al apoyo que requiere el trabajo del asesor en cuanto al marco y los recursos para su trabajo de manera que puedan desarrollar éste de manera eficaz por lo que se encuentran en una continua adaptación de los roles que desempeñan a las situaciones en que los tienen que llevar a cabo. Junto a ello señalan la importancia que tienen para su trabajo las decisiones que toman sobre formación y su organización las Administración educativa, el contenido y el número de reglas que establecen etc. a lo que añaden la distribución del tiempo que han de hacer para atender y satisfacer las demandas del profesorado y de la propia Administración. Pero el asesor "B" va más allá e incorpora otro aspecto a tener en cuenta en las influencias que tiene el asesor y es las CARACTERÍSTICAS DE

LOS PROFESORES, pues sabe que cada grupo de profesores y cada centro tiene un pasado que configura su realidad actual por lo que el asesor ha de conocerla e intervenir de acuerdo con ella, pues de este intercambio de percepciones entre el profesorado y el asesor va a depender la fortuna y feliz desarrollo del trabajo del asesor y por tanto el éxito o fracaso de la actividad formativa de que se trate.

En sus declaraciones el asesor "A" nos induce a pensar en el ejercicio de un LIDERAZGO EDUCATIVO, HUMANO Y SIMBÓLICO, mientras que el asesor "B" sólo coincide con él en el EDUCATIVO e incorpora el TÉCNICO. Ambos asesores entienden que es necesario el ser líderes para gestionar los grupos, pero enfocándolo principalmente desde la perspectiva de la colaboración y participación del profesorado siendo él el orientador y dinamizador del mismo. Será realizando esto como el asesor desarrolla los distintos tipos de liderazgo que en ocasiones pueden coincidir en una situación dada. Por tanto, entienden el desempeño de este rol al entender su trabajo como estimuladores para que los profesores expresen lo que hacen, ayudan a los demás a discutir y comprender el significado de lo que hacen, coordinan y crean oportunidades para que la gente se reúna y discuta sobre sus problemas y, por último, se centran en los problemas diarios de los profesores. Como afirma Louis (1994) "... Los líderes se centran en ayudar al profesorado a confrontar, darle sentido e interpretar las circunstancias emergentes en que la escuela se encuentra para que tanto los profesores como los administradores puedan trabajar entre ellos y con los que están fuera de la escuela para alcanzar las metas que nunca están muy bien definidas".

Como líderes ellos no inician las nuevas ideas, sino que determinan la receptibilidad de la organización hacia las interpretaciones alternativas. Además al participar en procesos que suponen cierta ansiedad y conflicto, deben ejercer la dirección en la comunicación formal e informal, además de en la forma. Pues cualquier intervención no conlleva asumir un único tipo de liderazgo, sino que a lo largo del proceso de asesoramiento, en los diferentes momentos del mismo, se han de jugar varios tipos y con diferente intensidad.

Pero su intervención y el desempeño de estos liderazgos también tienen que ver con las percepciones que el propio asesor tiene de su función destacando el asesor "A" la idea de que se debe de actuar de forma AUTÓNOMA, intentando AYUDAR al profesorado y como EXPERTO, mientras que el asesor "B" en sus declaraciones destaca sólo la idea de AYUDA. Por tanto consideran que se ha de poner el énfasis en los procesos que se siguen para plantear y solucionar los problemas, más que en la oferta de soluciones, documentos, materiales... y en ambos casos entendiendo que quien determina lo que es útil o no para su trabajo es el profesor.

Ellos consideran que trabajan para ayudar al profesorado a establecer sus propios procedimientos para plantear y resolver problemas y tomar decisiones, para ello se implican en la discusión sobre los problemas educativos con la intención de mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta percepción de su función ha de tenerla el asesor porque como se entiende, tras la lectura de Hernández F. (1992), que el asesor, por tanto, requiere una teoría de

cambio para comprender el proceso de una innovación. Igualmente debe de conocer las referencias desde las que orientar su actuación, desde qué concepto de sí mismo , tanto personal como profesional, organiza su intervención. Si no es así, es difícil ubicarse en el contexto del que forma parte y no puede aislarse, pero al mismo tiempo ha de tener una distancia crítica del mismo. Dándose una relación dialéctica entre la autoridad en el ejercicio del conocimiento y sobre quién tiene y ha de ejercer el monopolio del saber (educativo en este caso).

CAPÍTULO VII: COMPARACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN ENTRE EL ASESOR “A” Y EL ASESOR “B”.

7.1. MATRICES COMPARATIVAS DEL CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN DEL ASESOR A Y EL ASESOR B.

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	A	B
ACCIONES DEL ASESOR	AUF	AUTOFORMACIÓN		3
	CON	CONSULTAS	4	3
	DGT	DINAMIZAR	2	
	DIS	DISEMINACIÓN DEL CONOCIMIENTO	8	
	GAD	GESTIÓN ADMINISTRATIVA	6	3
	PLF	PLANIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN	-	
	PRO	PROVEEDOR DE MATERIAL	3	37

Matriz 62. Matriz comparativa del conocimiento en la acción entre los asesores A y B en la metacategoría de acciones del asesor.

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	A	B
ACTITUDES EN LA INTERACCIÓN	AGA	ACTITUD DEL GRUPO	9	4
	ARA	ACTITUD RECEPTIVA DEL ASESOR	27	48
	AUC	AUTOCRÍTICA	1	
	ASC	COMPROMISO		
	IGR	INTRUSO EN EL GRUPO		1
	MAR	MARGINADO		

Matriz 63. Matriz comparativa del conocimiento en la acción entre los asesores A y B en la metacategoría de actitudes en la interacción

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	A	B
ARGUMENTACIÓN DEL ASESOR	AGN	AGENTE NEUTRAL	41	25
	ARC	ARGUMENTACIÓN CIENTÍFICA		2
	ARP	POLÍTICA EDUCATIVA	1	2
	EAS	EXPERIENCIA COMO ASESOR	3	5
	EPR	EXPERIENCIA COMO PROFESOR		6
	PRI	PROPÓSITO	5	8

Matriz 64. Matriz comparativa del conocimiento en la acción entre los asesores A y B en la metacategoría de argumentación del asesor.

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	A	B
CONOCIMIENTO CURRICULAR	CCU	CONOCIMIENTO GENERAL DEL CURRÍCULUM	1	3
	CDC	CONOCIMIENTO DEL DISEÑO CURRICULAR BASE		
	CPR	CONOCIMIENTO SOBRE PROGRAMACIÓN	2	19
	CDI	CONOCIMIENTO DE DIDÁCTICA DEL INGLÉS		9
	CFC	CONOCIMIENTO DE PROCESOS DE FORMACIÓN EN CENTROS	25	
	CLI	CONOCIMIENTO DE LA LENGUA INGLESA		
	CPE	POLÍTICA EDUCATIVA		
	CFP	CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN		

Matriz 65. Matriz comparativa del conocimiento en la acción entre los asesores A y B en la metacategoría de conocimiento curricular.

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	A	B
ESTRATEGIAS QUE UTILIZA EL ASESOR	CIP	CONSTRUYE INTERPRETACIONES	52	8
	COL	COLEGIALIDAD	51	24
	EJE	EJEMPLIFICA	4	19
	COV	CONVENCER		
	DEL	DELIBERACIÓN	34	30
	DGR	DINÁMICA DE GRUPO	26	22
	EXH	EXHORTACIÓN	10	18
	GRE	GRUPO DE REFERENCIA		
	IPA	INCITA A LA PARTICIPACIÓN	48	28
	RCI	RESPONSABILIDAD COMPARTIDA	9	39
REF	REFLEXIÓN	45	15	

Matriz 66. Matriz comparativa del conocimiento en la acción entre los asesores A y B en la metacategoría de estrategias que utiliza el asesor.

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	A	B
INFLUENCIAS	CTX	CONTEXTO	1	
	PAD	PRESIÓN ADMINISTRATIVA	5	1
	HOR	HORARIO		
	CGP	CARACTERÍSTICAS DE LOS PROFESORES		5

Matriz 67. Matriz comparativa del conocimiento en la acción entre los asesores A y B en la metacategoría de influencias.

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	A	B
LIDERAZGO	LDE	LIDERAZGO EDUCATIVO	11	70
	LDH	LIDERAZGO HUMANO	30	6
	LDS	LIDERAZGO SIMBÓLICO	7	6
	LDT	LIDERAZGO TÉCNICO	67	56

Matriz 68. Matriz comparativa del conocimiento en la acción entre los asesores A y B en la metacategoría de influencias

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	A	B
PERCEPCIÓN DE SU FUNCIÓN	AUT	AUTONOMÍA	30	2
	AYP	AYUDA	3	
	EXP	EXPERTO	1	3
	PIN	PARTICIPANTE INFORMADO	30	43

Matriz 69. Matriz comparativa del conocimiento en la acción entre los asesores A y B en la metacategoría percepción de su función

7.2. COMENTARIO A LAS MATRICES.

Una vez visto lo que consideran y piensan los asesores que ha de suponer su función, pasamos a comentar lo que en realidad hacen uno y otro durante su intervención con los profesores, donde encontramos también similitudes y diferencias.

Los dos coinciden en varias acciones a desarrollar con los profesores como son la atención a CONSULTAS del profesorado, la GESTIÓN ADMINISTRATIVA Y PROVEER DE MATERIAL al profesorado. Pero el asesor "A" también realiza otras acciones como la de DINAMIZAR y DISEMINAR EL CONOCIMIENTO, mientras que el asesor "B" incorpora la "AUTOFORMACIÓN".

Esta diferencia puede ser debido al contexto en que ambos desarrollaban su labor durante mi recogida de datos, pues el asesor "B" trabajaba con diversos grupos a través de las visitas a los mismos para orientar en el desarrollo del currículum, mientras que el asesor "A" centraba su trabajo en tareas de Formación en Centros, implicándose con ellos en todo el proceso de análisis, diagnóstico y priorización de necesidades. Por lo que si bien aparecen algunas de las categorías no realizadas por uno o por otro, eso no quiere decir que no las realicen a lo largo de todo su trabajo, pues en algunos casos ellos mencionan en sus declaraciones que sí lo hacen, sino que en el período de tiempo que estuve con ellos las que se han percibido y han destacado han sido estas.

Por tanto, las coincidencias nos indican que aunque trabajan en temas diferentes existen acciones que se repiten en los dos asesores y que están presentes en sus tareas sean las que sean. Por el contrario, las diferencias indicarían que los temas y tareas, a su vez, pueden determinar la aparición de ciertas acciones a realizar por el asesor. Lo que incrementa la idea de la complejidad del trabajo de los asesores y a su vez la capacidad de adaptación de los mismos a las diferentes funciones que han de realizar según la actividad formativa encomendada.

También encontramos diferencias en cuanto a las actitudes que se dan en la interacción con los profesores. Ambos coinciden en una preocupación por la ACTITUD DEL GRUPO hacia la tarea y en el mantenimiento de una ACTITUD RECEPTIVA por su parte. Esto supone que ambos tienen presente la visión que tiene el grupo sobre lo que se les propone a realizar, sobre las posibles soluciones a sus problemas, sino también sobre el contexto en el que se produce, ya que cada profesor tiene su punto de vista sobre lo que allí se está haciendo de acuerdo con sus teorías subyacentes y experiencias anteriores, por lo que para conocerlas y sacar el máximo partido a su intervención estos asesores, conscientes de ello, mantienen una actitud que les permita facilitar la aceptación necesaria para el desarrollo de su función, por lo que necesita cierta habilidad para ello, los asesores son conscientes de que han de escuchar cuidadosamente al profesorado con el que trabajan, comprendiendo que son los profesores y no ellos quienes asumen los riesgos reales del cambio, asumiendo, claro está que cada profesor percibe las situaciones de forma diferente y se implica en ella en función de su propio esquema de desarrollo, lo que repercute en que el asesor

inicie una dinámica que se adapte necesariamente a las preocupaciones percibidas por los propios profesores.

Junto a ello, el asesor "A" ha mantenido en alguna ocasión una ACTITUD CRÍTICA hacia su propio trabajo, lo que implica una autorreflexión y preocupación por analizar su intervención, lo que le ayuda a aprender de sus propios errores, convirtiéndose esto en una forma de aprendizaje. Y, por su parte, el asesor "B" se percibe en alguna ocasión con cierto rechazo por parte del grupo, sintiéndose como un INTRUSO, situación que hemos de tener en cuenta que puede verse a un asesor como alguien ajeno al grupo y es él el que tiene que estudiar la forma de incorporarse de integrarse en el mismo con el handicap de que su intervención estará determinada por el número de visitas que vaya a hacer y no siempre se corresponden con el número adecuado para lograr la aceptación del asesor, o cual podría llegar a generar cierta inseguridad en el propio asesor.

A esta aceptación por parte del grupo de profesores contribuye, según se desprende de la importancia que le dan en su actuación estos dos asesores, la autopresentación en el grupo como AGENTES NEUTRALES, es decir profesionales que tienen sus ideas propias y no van a repetir lo que les dicen que digan, esto es algo que les interesa dejar claro una y otra vez a lo largo de su actuación, utilizándolo como argumentación para tratar de que el profesorado acepte sus ideas y planteamientos.

Pero también incorporan como argumento razones de POLÍTICA EDUCATIVA, lo que les hace mantenerse en un constante equilibrio junto con la anterior. En otros momentos acuden a su propia EXPERIENCIA COMO ASESORES, a tareas realizadas anteriormente que les han servido para aprender, lo que implica que para ellos el asesoramiento es también una escuela y una actividad que se aprende con su ejercicio a través del cual pueden seleccionar lo que funciona y lo que no, lo que les es útil o han de desechar tanto de lo que leen como de lo que viven. Siendo consciente de que lo que le sirve en una situación puede cambiar en otra diferente ante otro grupo de profesores, lo que supone que esta experiencia le ayuda a ir transformando permanentemente su forma de actuar para adaptarse a las circunstancias concretas, es decir esta experiencia le ayuda a desarrollar un "razonamiento formativo". Y por último, coinciden en presentar como argumento el PROPÓSITO de la tarea, propósitos que van dirigidos generalmente a la colaboración, a la utilidad para la resolución de los problemas, la utilidad en el aula con objeto de que se establezca la adecuada y necesaria relación dialéctica entre la teoría y la práctica.

No obstante también encontramos diferencias entre ambos como es el hecho de que el asesor "B" recurre también a la ARGUMENTACIÓN CIENTÍFICA y a la EXPERIENCIA COMO PROFESOR. Lo que le hace aparecer como un experto en contenidos durante el proceso de desarrollo del currículum, sobre todo en el caso de la lengua inglesa, siendo bien visto por los profesores asumiendo las repercusiones que puedan tener sus manifestaciones. Pero al mismo tiempo contribuye a relacionar la teoría y la práctica. No obstante hemos de notar que en su conocimiento declarado expresaba sólo la percepción de su función como de ayuda, en ningún momento se aprecia la consideración de experto, aunque en su actividad se muestra este tipo de argumentación que puede identificarse como la

de un experto en cuanto al conocimiento de la teoría sobre un contenido determinado.

Por otro lado, este asesor aprovecha también la experiencia de sus años de docencia, como exponía Schön (1983), periódicamente el práctico se implica en una reflexión sobre la acción, una vez que ésta ha terminado, quizás reconstruyendo los principios que guiarán su próxima acción en circunstancias similares, lo que supone una mejora del juicio profesional. Y al resultado de esto es a lo que acude este asesor cuando lo estima necesario para justificar lo que se dice y hace, lo que contribuye a que los profesores perciban lo que dicen y demanda hacer por ellos como algo que puede ser útil y por tanto funcionar ante el problema planteado, por lo que ayuda al reconocimiento del asesor como tal.

El conocimiento del currículum que han utilizado estos asesores durante su trabajo a lo largo del tiempo en que se ha desarrollado esta investigación también ha sido diferenciado. El asesor "A" y "B" a pesar de trabajar temáticas distintas han coincidido en el uso del CONOCIMIENTO GENERAL DEL CURRÍCULUM, EL CONOCIMIENTO SOBRE PROGRAMACIÓN, lo que implica que en ambos casos estos conocimientos le han sido útiles para solventar o explicar las dudas o situaciones presentadas por los profesores, y por tanto podemos considerarlos conocimientos básicos para estos asesores.

Con respecto al primer tipo el asesor "A" lo utiliza para justificar la diversidad en el aula, mientras que el asesor "B" lo hace para explicar como han de considerarse los diferentes elementos del currículum. En cuanto a la programación ambos se centran en los procesos de elaboración y la concreción de los diferentes documentos de planificación curricular que ha de realizar el centro, como el Proyecto Educativo y la UD.

Sin embargo, difieren en el uso de otro tipo de conocimiento que está más relacionado con la tarea de cada uno, si el asesor "B" se centra en la Unidad Didáctica del área de Inglés por lo que es lógico que utilice el conocimiento referido a DIDÁCTICA DEL INGLÉS, y si, por el contrario, como es el caso, el asesor "A" está trabajando en un programa de FORMACIÓN EN CENTROS, es comprensible que destaque el conocimiento referente a esta categoría.

Pero no coinciden del todo con el conocimiento que consideraban ellos que iban a utilizar según el conocimiento declarado y el que realmente están utilizando, pues el asesor "A" entendía que necesitaría además del que realmente ha utilizado el referente al diseño curricular base, didáctica del inglés, lengua inglesa, política educativa y estrategias de formación en general. Mientras que el asesor "B" difiere con el conocimiento declarado en el conocimiento de la lengua inglesa donde sí lo consideraba junto con las estrategias de formación, y no lo hacía en el de programación.

Lo que puede justificarse por la idea que expone Swal (1989) en cuanto a que la estructura conceptual no es lo único determinante en la complejidad de la toma de decisiones, sino que la complejidad de la situación de la toma de decisiones o la propia incertidumbre del problema juega un papel muy importante en determinar la naturaleza del pensamiento de los profesores y las acciones.

No obstante, la investigación sobre el pensamiento del profesor entiende que es obvio que lo que los profesores hacen está dirigido en no poca medida por lo que piensan, lo cual puede ser atribuido a los asesores también. Pero varios estudios han mostrado también cómo existen diferencias entre las teorías expuestas por los profesores y la propia práctica, al igual que entre los profesores y “la cultura del significado” de los investigadores, tal y como se nos dice en el informe que sobre el pensamiento del profesor nos hace el ISATT (International Study Association on Teacher Thinking).

Los asesores que nos ocupan coinciden en la utilización de las estrategias y en las no utilizadas, como es el caso de CONVENCER y recurrir al GRUPO DE REFERENCIA. En cuanto a la primera la Real Academia la define como “‘Incitar, mover con razones a alguien a hacer algo o a mudar de dictamen o de comportamiento”, y entendemos que sí se produce por parte de ambos asesores, pero a través de las estrategias, argumentaciones y acciones que ponen en funcionamiento, por lo que no se ha considerado en este tipo de conocimiento como una estrategia más, en el conocimiento declarado la hemos expuesto porque era utilizado textualmente por el asesor “A” y “B”, por lo que consideré necesario destacarla, pero no en este caso.

Podemos decir que las estrategias utilizadas por los asesores suponen enmarcar su trabajo en un proceso relacional (Escudero y López 1992) en el que en colaboración con los profesores tratan de crear contextos de trabajo para, a través del uso adecuado del conocimiento compartido, tratar de resolver los problemas que se presentan en la práctica docente y en el centro.

Son, por tanto, asesores que intentan trabajar con en lugar de sobre los profesores, con la colaboración y participación siempre presentes y procurando el análisis y estudio permanente de la práctica por el profesorado, implicándose ellos en el proceso como uno más en gran número de ocasiones, pero sin olvidar su papel de enlace entre el conocimiento existente sobre un tema determinado y el de los profesores, pero también entre la Administración y aquellos. Pero con un desempeño de la tarea más cercano a un asesoramiento facilitador de los procesos que al de técnico experto en contenidos, si bien en ocasiones ambas perspectivas se solapan o superponen por la propia complejidad de este trabajo.

Parte de esta complejidad lo suponen las influencias que reciben ambos asesores durante su trabajo, el asesor “A” se encuentra influenciado por el CONTEXTO y la PRESIÓN ADMINISTRATIVA, coincidiendo en esta última con el asesor “B”, quien por el contrario se ve influenciado por las CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO DE PROFESORES.

Los asesores trabajan con planes preestablecidos desde la administración, además de otros que establecen ellos, o desde el propio CEP, con los profesores, ya sean cursos, grupos de trabajo... por lo que han de mediar entre lo demandado por la propia administración y la realidad de cada grupo, sus necesidades, intereses, habilidades y tiempo, lo cual ha de compaginar con las necesidades, intereses, demandas, prescripciones, los materiales y urgencias de la Administración Educativa. Es el triángulo del que habla Hernández F.(1992) al afirmar que “...es necesario plantear los problemas que se derivan tanto del rol

ejercido como de las percepciones que se crean en ese complejo triángulo que se produce entre la Administración, el profesorado y el propio asesor.”

Pero también, como refleja el asesor “B”, su trabajo está condicionado por las presunciones, expectativas, habilidades, necesidades, intereses, tiempo, experiencia, competencias... del grupo de trabajo al que se dirige, lo que pone de manifiesto que el desempeño de la función del asesor es idiosincrásico y adaptativa al medio en el que se ejerce. Siendo consciente de que, tal y como afirma Fullan (1991) cualquier cambio depende en gran medida de los profesores, pues procesan información y toman decisiones, además de generar conocimiento que influye en su intervención docente.

Lo cual tiene que ver con el hecho de que el asesor “A” se sienta influenciado por el contexto el cual le transmite valores y significados para adaptar su intervención al mismo, pues su rol se muestra dinámico y puede variar, total o parcialmente, dependiendo de las condiciones contextuales que se encuentre el asesor en cada momento. Es consciente de que el intento de cambio que trata de realizar, por sí mismo, no tiene sentido fuera de un contexto social e histórico particular, pues entiende que las variadas circunstancias contextuales establecen límites y crean oportunidades para lo que pueda pensar el profesor y cómo lo piense, para lo que motive e informe al profesor. Por lo que son importantes tener en cuenta tanto los factores contextuales y ecológicos como los personales y biográficos.

Igualmente coinciden ambos asesores en el desarrollo de un liderazgo, que es similar en los tipos que se manifiestan, no obstante, Tanto el asesor “A” como el “B” desarrollan un tipo de liderazgo en el que destacan como “expertos en contenidos” y “expertos en procesos”, lo que supone como señala Nieto (1992) que, por un lado, “su labor está orientada básicamente al problema a resolver o a la tarea a ejecutar, por lo que la relación con los clientes es puntual o a corto plazo y está presidida por rasgos de imparcialidad, objetividad y diferenciación profesional” citando a (Margulieis y Raia, (1972), asumiendo un rol de especialista que se presenta como fuente de conocimiento, habilidad y experiencia a utilizar por los profesores que trabajan sobre problemas curriculares.

Y por otro lado se muestran como “expertos en procesos”, técnicos que facilitan el programa de actuación y trabaja con los profesores para mejorar la capacidad de solución de problemas mediante la aplicación del proceso de análisis de necesidades en un centro, intentando desarrollar un plan de Formación en Centros establecido desde la Administración Educativa, en el que ha tenido que actuar.

Como distingue Nieto (1992) “En términos generales, el rol de experto en procesos suele localizarse en procesos de mejora comprensivos o globales y desarrollados localmente, y en un modelo -para conectar nuevo conocimiento con práctica- de desarrollo escolar y/o resolución de problemas”.

Podemos hablar de un “Asesoramiento administrativo, centrado en el programa” donde “el contenido del asesoramiento se sitúa en el campo de la planificación y gestión de un programa. El foco del asesoramiento es la institución

y el problema está relacionado con su gestión y su implementación” (Rodríguez Romero,1996a)

Por tanto, se pueden describir como técnicos expertos, además de facilitadores de un clima que invite a participar al profesorado en ese proyecto mediante una motivación permanente y tomando decisiones de forma colaborativa. Intentando que las relaciones interpersonales dominen la vida organizativa y los procesos de cambio. El énfasis se coloca en el desarrollo del consenso y el compromiso del cambio, cooperación y el apoyo interpersonal, lo que se pone de manifiesto con el desempeño del liderazgo humano y simbólico, actuando con la intención de ser un miembro más del grupo, compartiendo la responsabilidad de dirigirlos y orientarlos hacia el objetivo que se pretende, a la vez que se preocupan por la cohesión de los grupos facilitando la satisfacción , participación y productividad de sus miembros procurando su desarrollo.

La Percepción de su función que tienen estos asesores coincide con la idea de su desempeño de forma AUTÓNOMA, entendiéndola tanto para sí con respecto a la Administración como para los profesores a los que intenta capacitar para que por ellos mismos trabajen en la resolución de los problemas. Junto a ello, perciben su función como la realizada por un EXPERTO que provee al profesorado de un argumento autorizado o sugerencias sobre lo que intuitivamente creían que eran buenas prácticas , contenidos curriculares, o visiones sociales que nunca habían sido sancionadas por nadie que tuviera cierta autoridad, por lo que legitiman o deslegitiman muchas actuaciones de los profesores, lo que hace que en ocasiones en vez de que fueran internamente persuasivos o proporcionaran un apoyo con cierta autoridad para sus ideas, sus interacciones con los profesores podrían ser vistas como un sometimiento de las propias ideas de los profesores a su aprobación por ellos mismos o en ocasiones, los profesores seguirán sus ideas reafirmando, de esta forma, un rol de servicio que desprovee a los profesores de su poder o profesionalidad.

A su vez, se muestran como PARTICIPANTES INFORMADOS quienes conocen la tarea, sus fases y en qué momento de la misma se encuentra el profesorado en cada momento lo cual contribuye a que los profesores les consideren de ayuda, pues hacen esfuerzos especiales para facilitar conversaciones sobre los ideales de los profesores, los sueños y visiones sobre la educación, y la relación entre estos conceptos y sus imágenes de una buena sociedad. Lo que puede chocar con la idea del experto que viene al centro con el problema y la solución ya determinada.

Pero el asesor “A” incorpora la percepción de AYUDA, pues el apoyo lo da con esta intención, es decir ayuda al profesor a comprender , percibir y actuar sobre lo que ocurre en su centro, en su aula para mejorar la situación tal y como la entiende y ve el profesor, cuya perspectiva puede ser limitada y con las aportaciones del asesor su visión de la realidad puede mejorar, pues puede estar demasiado afectado por la acción y ver las cosas demasiado de cerca como para darse cuenta de la complejidad de lo que presencia. Por lo que la intervención del asesor le ayuda a tener una visión más global y compleja mediante la aportación de interpretaciones y seleccionando las opciones, instrumentos y modelos sin utilizarlos impositivamente.

CAPÍTULO VIII: MATRICES COMPARATIVAS ENTRE EL CONOCIMIENTO DECLARADO DE LOS DOS ASESORES Y EL MANIFESTADO EN LAS SESIONES GENERALES DE ASESORES.

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIAS		
			ASESOR A	ASESOR B	REUNIÓN GENERAL
ACCIONES DEL ASESOR	AUF	AUTOFORMACIÓN	24	9	1
	CON	CONSULTAS	2	3	-
	DGT	DINAMIZAR	6	-	-
	CCP	CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULUM	-	-	11
	DIS	DISEMINACIÓN DEL CONOCIMIENTO	12	5	14
	PLF	PLANIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN	3	1	17
	PRO	PROVEEDOR DE MATERIAL	9	6	40

Matriz 70. Matriz comparativa entre el conocimiento declarado de los dos asesores y el manifestado en las sesiones generales de asesores en la metacategoría de acciones del asesor

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIAS		
			ASESOR A	ASESOR B	REUNIÓN GENERAL
ACTITUDES EN LA INTERACCIÓN	AGA	ACTITUD DEL GRUPO	18	4	14
	ARA	ACTITUD RECEPTIVA DEL ASESOR	-	2	-
	AUC	AUTOCRÍTICA	-	-	5
	ASC	COMPROMISO	1	2	-
	IGR	INTRUSO EN EL GRUPO	1	-	-
	MAR	MARGINADO	1	-	-

Matriz 71. Matriz comparativa entre el conocimiento declarado de los dos asesores y el manifestado en las sesiones generales de asesores en la metacategoría de actitudes en la interacción.

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIAS		
			ASESOR A	ASESOR B	REUNIÓN GENERAL
ARGUMENTACIÓN DEL ASESOR	AGN	AGENTE NEUTRAL	8	23	3
	ARP	POLÍTICA EDUCATIVA	-	1	-
	EAS	EXPERIENCIA COMO ASESOR	5	80	1
	EPR	EXPERIENCIA COMO PROFESOR	5	9	5
	PRI	PROPOSITO	3	15	2

Matriz 72. Matriz comparativa entre el conocimiento declarado de los dos asesores y el manifestado en las sesiones generales de asesores en la metacategoría de argumentación del asesor.

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIAS		
			ASESOR A	ASESOR B	REUNIÓN GENERAL
CONOCIMIENTO CURRICULAR	CCU	CONOCIMIENTO GENERAL DEL CURRÍCULUM	7	3	7
	CDC	CONOCIMIENTO DEL DISEÑO CURRICULAR BASE	4	-	-
	CPR	CONOCIMIENTO SOBRE PROGRAMACIÓN	1	-	6
	CDI	CONOCIMIENTO DE DIDÁCTICA DEL INGLÉS	7	5	26
	CFC	CONOCIMIENTO DE PROCESOS DE FORMACIÓN EN CENTROS	3	-	11
	CLI	CONOCIMIENTO DE LA LENGUA INGLESA	3	3	-
	CPE	CONOCIMIENTO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA	3	-	27
	CFP	CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN	19	1	1

Matriz73. Matriz comparativa entre el conocimiento declarado de los dos asesores y el manifestado en las sesiones generales de asesores en la metacategoría de conocimiento curricular.

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIAS		
			ASESOR A	ASESOR B	REUNIÓN GENERAL
ESTRATEGIAS QUE UTILIZA EL ASESOR	CIP	CONSTRUYE INTERPRETACIONES	1	-	3
	COL	COLEGIALIDAD	4	2	5
	EJE	EJEMPLIFICA	1	-	-
	COO	COORDINACIÓN	-	-	37
	COV	CONVENCER	7	3	1
	DEL	DELIBERACIÓN	5	-	8
	DGR	DINÁMICA DE GRUPO	4	-	-
	EXH	EXHORTACIÓN	4	-	-
	GRE	GRUPO DE REFERENCIA	7	-	-
	IPA	INCITA A LA PARTICIPACIÓN	12	1	-
	RCI	RESPONSABILIDAD COMPARTIDA	1	3	-
	REF	REFLEXIÓN	-	2	-

Matriz 74. Matriz comparativa entre el conocimiento declarado de los dos asesores y el manifestado en las sesiones generales de asesores en la metacategoría de estrategias que utiliza.

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIAS		
			ASESOR A	ASESOR B	REUNIÓN GENERAL
INFLUENCIAS	CTX	CONTEXTO	13	6	-
	PAD	PRESIÓN ADMINISTRATIVA	1	3	15
	HOR	HORARIO	1	3	-
	CGP	CARACTERÍSTICAS DE LOS PROFESORES	-	1	6

Matriz 75. Matriz comparativa entre el conocimiento declarado de los dos asesores y el manifestado en las sesiones generales de asesores en la metacategoría de influencias.

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIAS		
			ASESOR A	ASESOR B	REUNIÓN GENERAL
LIDERAZGO	LDE	LIDERAZGO EDUCATIVO	17	6	26
	LDH	LIDERAZGO HUMANO	9	-	
	LDS	LIDERAZGO SIMBÓLICO	2	-	
	LDT	LIDERAZGO TÉCNICO	-	6	18

Matriz 76. Matriz comparativa entre el conocimiento declarado de los dos asesores y el manifestado en las sesiones generales de asesores en la metacategoría de liderazgo.

METACATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIAS		
			ASESOR A	ASESOR B	REUNIÓN GENERAL
PERCEPCIÓN DE SU FUNCIÓN	AUT	AUTONOMÍA	11	-	3
	AYP	AYUDA	3	6	6
	EXP	EXPERTO	10	-	4
	PIN	PARTICIPANTE INFORMADO	-	-	-

Matriz 77. Matriz comparativa entre el conocimiento declarado de los dos asesores y el manifestado en las sesiones generales de asesores en la percepción de su función.

8.1. ASPECTOS COMUNES DEL CONOCIMIENTO DECLARADO EN LAS SESIONES GENERALES DE ASESORES.

A lo largo de esta investigación uno de los aspectos que se ha intentado saber es cuál es el conocimiento que declaraban poseer y estimaban necesario desarrollar los asesores de inglés en cuanto a la realización de sus acciones, actitudes adoptadas, argumentos esgrimidos, currículum, estrategias utilizadas, influencias recibidas, desempeño del liderazgo y la percepción que tienen de su función.

Tras analizar los resultados obtenidos de los dos estudios de caso y de las reuniones generales, presentados en la tabla anterior, observamos lo siguiente:

1.- Los asesores entienden que es necesaria llevar a cabo una autoformación, dedicando parte importante de su tiempo a ello, a la vez que trabajan en la diseminación del conocimiento, planifican la formación y preparan material para el profesorado, revelándose éstas como las acciones en las que coinciden todos los asesores intervinientes en nuestra investigación. Esta necesidad de autoformación la define Murillo P., (1997) como “ausencia de competencias necesarias para desarrollar su función. Y son precisamente esas competencias las que se deben ir adquiriendo con la práctica y con la adquisición de un adecuado soporte teórico”.

Nos encontramos con asesores que acceden a este campo con el único bagaje de su formación académica y experiencial en su carrera profesional y que han de aprender el oficio de asesor y los contenidos que ello conlleva fundamentalmente mediante la autoformación, ya que han recibido poca formación específica previa con respecto a las tareas que han de desempeñar.

No es igual formar al alumnado de los centros educativos que a adultos profesionales con diversidad de años de experiencia y problemas pendientes de solucionar en las aulas. Por lo que esta autoformación va dirigida al desempeño de roles como generalistas y especialistas al actuar como diseminadores, planificadores, selectores y diseñadores de materiales para los profesores.

Supone pasar de la realización de estas tareas con el foco de atención puesto en los alumnos a centrarse en los profesores y sus problemas. Estos asesores a través de sus acciones se encargan de apoyar a los centros educativos extendiendo el trabajo de la autoridad educativa. Piensan que las acciones especificadas van dirigidas a proporcionar apoyo a los centros y ofrecerles ayuda y formación en el área particular de desarrollo que necesitan, mezclándose, como hemos dicho, el desempeño de papeles más especializados con los más generalistas.

Estos asesores consideran que en el desempeño de sus funciones diseminan el conocimiento desde los que lo producen hacia los que han de utilizarlo y facilita que se produzca y se extienda por parte de los mismos usuarios, para ello planifica situaciones en las cuales los profesores puedan hacerlo, diseñando actividades formativas y proporcionando documentos y otros materiales ejemplificadores que ilustren estos conocimientos.

2.- Para realizar su trabajo los asesores en esta investigación destacan la necesidad del conocimiento del grupo, de sus experiencias previas, ideas, intereses, sentimientos, emociones, problemas y expectativas, lo que determinará la actitud que tengan con respecto a las propuestas del asesor y el funcionamiento o mantenimiento del grupo, y por tanto la eficacia de su trabajo.

En la medida en que la función asesora pone en relación a estos profesionales con los profesores y profesoras se produce una serie de percepciones y prejuicios mutuos. Los asesores se encuentran con profesores que los admiten o los rechazan, que quieren aceptar sus planteamientos o los rechazan por sistema, por lo que ante experiencias negativas en este sentido, comprendamos que este servicio de apoyo no era en un principio familiar en los

centros y se estimaba innecesario y se percibía como “un grupo de desertores de la tiza”. “enchufados del partido”... aunque afortunadamente con el paso de los años están definiendo su papel y haciéndose un hueco en los centros, habiendo profesores que acuden a ellos de forma voluntaria para realizar las consultas pertinentes.

Estos asesores consideran que han de tener en cuenta no sólo su perspectiva sobre la situación de demanda y la propia demanda, sino también el contexto en el que se produce, siendo consciente que esto también se produce en el lado del profesorado, para así determinar desde qué referencia ha de enfocar su intervención. Esta situación la describe Murillo P., (1997) afirma que “Por lo general, la visión que predomina del asesor o del profesional de apoyo es la de una persona que en alguna medida ha “renegado” del trabajo directo con alumnos en los centros escolares.”

3.- Los asesores tratan de defender sus planteamientos ante el profesorado mostrando sus ideas desde la neutralidad ideológica con respecto a la Administración educativa, sino su propia perspectiva. Y desde ella, no tratan de decir al centro lo que han de hacer, sino ayudarles a que hagan lo que creen que es lo mejor. Junto a ello, consideran que sus propuestas y razonamientos pueden justificarse por su experiencia como profesores y asesores, así como por los propósitos que se persiguen en las actividades formativas. Pero no tratan de mostrar que son inherentemente mejores o peores que las de los profesores con los que trabajan, por lo que las someten al debate y discusión para que sean los profesores los que decidan. Pues el objetivo que se persigue en toda actuación es que los profesores encuentren útil y funcional lo que se les plantea para que pueda ser utilizado por ellos. Esto supone la necesidad de capacitarlos para ello, de ahí esta argumentación en las acciones que se emprenden.

No obstante en tienden que la labor de experto no contradice esta postura, sino que puede ser beneficioso en ocasiones, pues como describe Goodman J. (1994) “ Desde nuestra perspectiva, estos profesores fueron “internamente convencidos” por nuestros pensamientos sobre una variedad de temas. Ellos, después de todo, no estuvieron de acuerdo con todo lo que dijimos, Sin embargo, fue nuestro papel como “expertos” lo que hizo posible legitimar muchas de estas reformas en la escuela. Estos profesores y directores, a su vez, utilizaron nuestro compromiso como “expertos” para ganar más autonomía para ellos mismos y su escuela.” Pero también advierte e las implicaciones negativas que puede tener actuar desde esta posición tales como la dependencia o adopción de las ideas porque sí.

4.- Los asesores de inglés coinciden en considerar necesario tener un conocimiento curricular sobre los aspectos generales del currículum, la didáctica del inglés y las estrategias de formación del profesorado. Para los asesores estos conocimientos les permite acceder a los grupos de profesores con posibilidades de aceptación, a la vez que justifica su intervención en un contexto de cambio educativo en el que el profesorado ha de planificar el currículum y se les ofrecen contextos formativos para ello desde la Administración educativa. La palabra currículum se ha convertido en la principal justificación para las reuniones de profesores durante estos años en tales contextos, donde, el asesor contribuye al

aprendizaje profesional del profesorado, además de al desarrollo de sus destrezas y actitudes.

5.- Destacan dos estrategias comunes que los asesores de inglés creen que han de utilizarse: La colegialidad y el tratar de convencer. La actuación de los profesores tiene como foco de actuación el equipo de profesores con el que trata de llegar a cuerdos a través de la negociación, el equipo es el que toma las decisiones ayudados por el orientador, el equipo de profesores es el que decide, todos tienen que aprender y todos pueden beneficiarse de las ideas de los demás. Y es en este sentido en el que el asesor, unas veces como uno más del grupo, y otras desde su puesto de asesor experto reconocido por los propios profesores o al menos así considerado desde las expectativas del profesorado, trata de convencer a los profesores de deferentes aspectos de una actividad o de la aplicación de tal o cual procedimiento o de la necesidad de tal o cual tarea... Little (1985) nos dice que el rol del asesor puede analizarse desde el punto de vista del asesor como especialista del currículum que ofrece formación, el asesor como igual y como colega con conocimiento y destrezas.

6.- Los asesores de inglés coinciden en el sentimiento de recibir una influencia importante desde la propia Administración que los nombró tanto en el diseño de su trabajo en el proceso de asesoramiento en el desarrollo curricular, en el que pueden caer en un “excesivo dirigismo”, en la organización de los asesores para realizar su trabajo, la necesidad del cumplimiento de la normativa, de la burocracia correspondiente, y el establecimiento del contexto de formación con unas normas de configuración. Todo lo cual determina no sólo la relación del profesorado y el asesor, sino también pone límites y determina el desempeño de la función asesora de manera importante, lo que contribuye al resultado más o menos eficaz de la intervención del asesor. Como dice Murillo P. (1997) “ El proceso de asesoramiento o apoyo está directamente influenciado por la política educativa , por las características del sistema educativo, por la autonomía de los centros y por el grado de profesionalidad de los profesores”.

7.- El liderazgo educativo es el común entre estos asesores, según sus declaraciones, este liderazgo se revela como una función clave en los procesos de desarrollo curricular, donde se pone de manifiesto la necesidad del conocimiento de los temas para orientar al profesorado y diagnosticar las situaciones, como muestran las distintas reflexiones que realizan en la reunión general al analizar los documentos de organización académica de los centros y de diseño curricular, así como las reflexiones que hacen de sus intervenciones con los profesores. Se preocupan de implicar al profesorado en las acciones de formación, le han proporcionado oportunidades de comunicación, pero también entienden que se han identificado con la responsabilidad de las tareas del grupo y el reconocimiento de su rol en el mismo, que han tomado iniciativas impulsando la toma de decisiones entre todos, por último, consideran que tienen la visión de lo que hay que hacer y que deben de corresponsabilizarse de las decisiones que se toman en el grupo de profesores, pero respetan su autonomía. Sharp (1993) identifica al líder con el facilitador “las personas que lideran los grupos de trabajo”, entendiendo que los asesores funcionan como líderes que facilitan el aprendizaje.

8.- Por último, en la percepción de la función asesora que coinciden todos es en la de ayudar al profesorado. Lo que coincide con uno de los tipos de apoyo de Loucks-Horsley and Crandall (1986) proponen. El asesor cree que ayuda al profesorado fundamentalmente en la elaboración de los Proyectos, proporcionándoles feed-back, y a integrarse en los equipos de trabajo. Esta ayuda supone para ellos apoyar las experiencias válidas que aportan los profesores y orientarles en la solución de los problemas que se les plantean, y lo tratan de hacer ayudando a los profesores a decidir sobre lo que hacen confrontando la teoría y la práctica llegando a conclusiones negociadas, pero procurando mantener la autonomía del grupo instándoles a que tomen conciencia de ella.

CAPÍTULO IX: RELACIÓN ENTRE EL CONOCIMIENTO DECLARADO Y EN LA ACCIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL ASESOR Y COMPETENCIAS DEL PROYECTO TUNING.

CONOCIMIENTO DECLARADO asesores A/B/sesiones generales de asesores.	CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN Asesores A/B	COMPETENCIAS DEL ASESOR DE FORMACIÓN Y LAS ESTABLECIDAS EN EL PROYECTO TUNING
AUTOFORMACIÓN	AUTONOMÍA	Capacidad de autoformación/ Capacidad para trabajar de forma autónoma / Conocimientos básicos de la profesión / Habilidades de investigación / Habilidad para trabajar de forma autónoma. / Motivación para mejorar. / Capacidad para aprender. / Iniciativa y espíritu emprendedor./ Liderazgo / Habilidades básicas de uso del ordenador
DISEMINACIÓN DEL CONOCIMIENTO		Habilidad para diseminar el conocimiento / Capacidad para aplicar conocimientos a la práctica. / Habilidades en la gestión de la información. / Capacidad de análisis y síntesis. / Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones. / Habilidades interpersonales. / Capacidad de trabajo en equipo / Capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinario / Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas. / habilidades interpersonales. / Habilidad para trabajar en un equipo intercultural / Habilidades básicas de uso del ordenador
PLANIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN	EJEMPLIFICA EXHORTACIÓN DINÁMICA DE GRUPO	Capacidad para planificar la formación / Conocer las estrategias de formación/ / Conocimientos básicos de la profesión / Capacidad de organizar y planificar. / Diseño y gestión de proyectos. / Toma de decisiones / Resolución de problemas / Capacidad para aplicar conocimientos a la práctica. / Capacidad para aprender / Toma de decisiones. / Habilidades de investigación./ Capacidad para

		generar nuevas ideas (creatividad)/ Habilidades interpersonales / Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinario / Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas / Habilidad para trabajar en un contexto intercultural / Apreciación de la diversidad y multiculturalidad. / Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones / Capacidad de trabajo en equipo/ Habilidades básicas de uso del ordenador
PROVEEDOR DE MATERIAL	PROVEEDOR DE MATERIAL	Habilidad para elaborar materiales de formación / Habilidades en la gestión de la información. / Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad) / Toma de decisiones. / habilidades interpersonales / Resolución de problemas. / Capacidad de trabajo en equipo./ Habilidades básicas de uso del ordenador
ACTITUD DEL GRUPO AGENTE NEUTRAL	ACTITUD DEL GRUPO REFLEXIÓN DELIBERACIÓN AGENTE NEUTRAL	Capacidad de apreciación de la actitud del grupo / Capacidad receptiva y de autocrítica / Capacidad de reflexión / Capacidad de contextualización / Capacidad para mantenerse neutral / Capacidad de Liderazgo / Apreciación de la diversidad y multiculturalidad. / Habilidades en la gestión de la información / Resolución de problemas / Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones. / Capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinario / Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas. / habilidades interpersonales. / Habilidad para trabajar en un equipo intercultural / Capacidad de trabajo en equipo. / Habilidad para trabajar de forma autónoma / Capacidad de crítica y autocrítica.

EXPERIENCIA COMO ASESOR CONVENCER	EXPERIENCIA COMO ASESOR EXPERTO	Capacidad para aplicar la experiencia como asesor / Capacidad de convicción / Capacidad de aplicar conocimientos a la práctica. / Conocimientos básicos de la profesión. Habilidades interpersonales / Capacidad de crítica y autocrítica / Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones / Liderazgo / Iniciativa y espíritu emprendedor. / Capacidad de aplicar conocimientos a la práctica.
CONOCIMIENTO GENERAL DEL CURRÍCULUM	CONOCIMIENTO GENERAL DEL CURRÍCULUM	Conocimiento de desarrollo curricular / Conocimientos básicos de la profesión / Conocimientos de una segunda lengua / Conocimientos básicos de la profesión. / Preocupación por la calidad.
CONOCIMIENTO DE DIDÁCTICA DEL INGLÉS	CONOCIMIENTO SOBRE PROGRAMACIÓN	Conocimiento de didáctica del inglés. / Conocimiento del currículum de la L2 / Conocimiento de desarrollo curricular/ Conocimiento de la L2/ Capacidad para organizar y planificar/ Conocimientos básicos de la profesión / Habilidades en la gestión de la información / Resolución de problemas / Conocimientos de una segunda lengua. / Toma de decisiones. / Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad) / Diseño y gestión de proyectos.
COLEGIALIDAD AYUDA	COLEGIALIDAD	Habilidades de colegialidad / Capacidad de trabajo en equipo / Habilidades interpersonales / Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinario / Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas / habilidad para trabajar en un contexto intercultural / Apreciación de la diversidad y multiculturalidad. / Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.
PRESIÓN ADMINISTRATIVA	POLÍTICA EDUCATIVA GESTIÓN ADMINISTRATIVA	Capacidad de gestión administrativa./ Conocimiento de la política educativa/ Conocimientos básicos de la profesión /

		Habilidades básicas del uso del ordenador. / Compromiso ético. / Liderazgo. / Toma de decisiones. / Habilidades básicas de uso del ordenador
LIDERAZGO EDUCATIVO PROPÓSITO	PROPÓSITO LIDERAZGO EDUCATIVO, LIDERAZGO HUMANO, SIMBÓLICO, TÉCNICO	Capacidad de liderazgo / Liderazgo / Resolución de problemas / Toma de decisiones / Capacidad de trabajo en equipo / Habilidades interpersonales / Capacidad crítica y autocrítica / Capacidad de análisis y síntesis / Iniciativa y espíritu emprendedor. / Capacidad de organizar y planificar.
	NCITA A LA PARTICIPACIÓN CONSULTAS	Habilidades de comunicación / Capacidad de análisis y síntesis / Capacidad de crítica y autocrítica / Habilidades interpersonales / Motivación para mejorar.
	RESPONSABILIDAD COMPARTIDA PARTICIPANTE INFORMADO	Capacidad para compartir responsabilidades. / Habilidades interpersonales / Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinario / Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas / Habilidad para trabajar en un contexto intercultural / Capacidad de trabajo en equipo. / Preocupación por la calidad.
	CONSTRUYE INTERPRETACIONES	Capacidad de construir interpretaciones / Capacidad de análisis y síntesis / Habilidades en la gestión de la información / Capacidad de crítica y autocrítica. / Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).
	ACTITUD RECEPTIVA DEL ASESOR	Capacidad receptiva y de autocrítica / Capacidad de reflexión / Capacidad de contextualización / Capacidad para mantenerse neutral / Capacidad crítica y autocrítica / Toma de decisiones /

Tabla 10. Relación entre el conocimiento declarado y en la acción con las competencias del asesor y competencias del Proyecto Tuning.

En la tabla se aprecia el conocimiento de los asesores “A” y “B” y del grupo de asesores que se encontraría entre los diferentes componentes de las competencias del asesor (en negrita) y del Proyecto Tuning. Para realizar esta tabla, se ha partido de las matrices donde se contemplan las categorías compartidas por sesiones generales de los asesores y los asesores “A” y “B” para seleccionar el conocimiento declarado. En el caso del conocimiento en la acción, se ha partido de las matrices comparativas entre el conocimiento en la acción de los 2 asesores, extrayendo el conocimiento en la acción coincidente. Las competencias corresponden al listado de competencias del asesor que se exponen en esta investigación, emanadas del análisis del conocimiento declarativo y en la acción de los asesores estudiados y de las sesiones generales de los asesores, de la bibliografía consultada, completando la enumeración de competencias con las competencias generales, que se exponen en este trabajo, correspondientes al proyecto Tuning. A continuación explicamos las relaciones establecidas:

A) El asesor con las competencias de “capacidad de autoformación” y la “capacidad para trabajar de forma autónoma” sería un asesor que conoce cómo realizar las actividades de autoformación, bien por iniciativa propia o a propuesta por y para los propios asesores como grupo o individualmente, que resalta su propia autonomía y la de los profesores en el proceso de formación y en su trabajo.

B) El asesor con la competencia de “Habilidad para diseminar el conocimiento” es un asesor que sabe impartir cursos, intervenir de forma directa en el aula y atender grupos de trabajo.

C) Cuando hablamos de la competencia de “Capacidad para planificar la formación” y “Conocer las estrategias de formación” y “Habilidades para dinamizar grupos de trabajo”, nos referimos a que el asesor sabe como planificar las diferentes acciones formativas para el profesorado en las distintas modalidades y Conoce como aplicar de manera eficaz las estrategias y técnicas de formación del profesorado. Utiliza ejemplos en sus exposiciones, expone de manera magistral sobre un tema, impulsa y gestiona, a su vez, la formación, de manera que mantiene a los grupos de trabajo en el proceso de formación mediante la utilización de dinámicas de grupo con los profesores durante su trabajo con ellos.

D) La competencia de “Habilidad para elaborar materiales de formación”, implica que el asesor tiene un conocimiento referido a la provisión de materiales de este tipo, además de que es capaz de proporcionar y elaborar material curricular para el profesorado.

E) Las capacidades “Capacidad de apreciación de la actitud del grupo” “Capacidad receptiva y de autocrítica”, “Capacidad de reflexión”, “Capacidad de contextualización”, “Capacidad para mantenerse neutral” implican un conocimiento por parte del asesor sobre la actitud del grupo, la reflexión, cómo permanecer neutral y la deliberación, lo que supone que es capaz de percibir la actitud del grupo hacia la actividad y actuar en consecuencia, tiene en cuenta las opiniones de los profesores, aceptándolas, además de ser crítico con su

actuación, por lo que somete a cuestión una idea o conclusión, bien propuesta por él o por los profesores. No obstante, expone sus propios puntos de vista sobre los distintos aspectos de la actividad, para adaptar su función a los diferentes contextos y situaciones de formación en las que interviene y, de esta forma, adaptarse a las características del grupo de profesores.

F) El asesor que tiene la “Capacidad para aplicar la experiencia como asesor” y “Capacidad de convicción” es un asesor que es visto como un experto y se considera así por sí mismo, tiene la competencia de utilizar en diferentes situaciones laborales diversos aspectos de su experiencia durante los años de asesor y como docente, así como en su práctica con los profesores en cursos, seguimiento de grupos... lo que le es útil para intentar convencer al profesorado con argumentos utilizando el propio contenido y estructura de las disciplinas científicas, refiriéndose a los perfiles profesionales y práctica, además de razones basadas en la política educativa, organización, estructuras y economía.

G) Nuestros asesores al desarrollar la competencia de “Conocimiento de desarrollo curricular” son asesores que conocen, exponen y utilizan los aspectos generales del currículum y las estrategias y fases de la programación y desarrollo curricular.

H) El conocimiento de didáctica del inglés de nuestros asesores estaría presente en el desarrollo de las competencias “Conocimiento de didáctica del inglés.”, “Conocimiento del currículum de la L2”, “Conocimiento de desarrollo curricular”, “Conocimiento de la L2”, esto supone que el asesor dispone de un conocimiento sobre la normativa que regula el Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras elaborado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Conoce, expone y utiliza los aspectos generales del currículum y las estrategias y fases de la programación y desarrollo curricular, además de conocer, en este caso, la lengua inglesa, como disciplina de enseñanza.

J) Nuestros asesores con el conocimiento de como desarrollar la colegialidad y la ayuda utiliza la competencia de “Habilidades de colegialidad”, es decir, son capaces de influir en el profesorado y en los grupos de trabajo como fruto de la interacción y negociación, residiendo el control del trabajo en el grupo, También pueden ayudar al profesorado en las diversas tareas, promocionando el trabajo con los profesores y colaborando con ellos.

K) Las competencias “Capacidad de gestión administrativa”, “Conocimiento de la política educativa” suponen un asesor que posee el conocimiento sobre presión administrativa, política educativa, gestión administrativa, lo que significa que el asesor conoce y sabe cumplimentar los documentos oficiales, así como las normas administrativas involucradas en el desarrollo de sus funciones, cumpliéndolas durante las mismas. A su vez, conoce e interviene eficazmente en la organización de los centros y pone en práctica la política educativa en lo referido a las prioridades de la Administración en cuanto a los focos de formación del profesorado y las estrategias de formación.

L) El conocimiento sobre liderazgo educativo, el propósito de la intervención, sobre el liderazgo humano, simbólico y técnico supone una

“Capacidad de liderazgo” que capacita al asesor “A” y “B”, para diagnosticar problemas, orientar a profesores y proporcionar supervisión. Implica un conocimiento de los tópicos y el mantenimiento de un examen equilibrado de necesidades de cada uno de ellos. A la vez que da confianza al profesorado, creando un clima propicio para la intervención y desarrollo de las tareas que dirige como planificar, gestión temporal, organización y coordinación. Durante las cuales les asiste en la identificación de lo que es importante y válido, clarificándole los propósitos básicos y los objetivos.

M) Cuando en nuestros asesores se manifiesta la competencia de “Habilidades de comunicación”, entendemos que poseen el conocimiento sobre como realizar la atención de consultas, lo que supone deliberar con el profesorado exponiendo ambos diversos puntos de vista y cómo incitar al profesorado a participar en las reuniones y a iniciar o continuar una actividad.

N) El conocimiento referido a desarrollar una responsabilidad compartida, actuar como participante informado formaría parte de las competencias “Capacidad para compartir responsabilidades”, por lo que estos asesores son capaces de implicarse personalmente, involucrarse en la tarea al igual que los profesores, como uno más, dando alternativas, pues están informados sobre el desarrollo de la actividad como participantes en el grupo.

Ñ) Estos asesores al tener el conocimiento sobre construir interpretaciones tienen un conocimiento comprendido en la competencia “Capacidad de construir interpretaciones”, lo que les permite sintetizar e interpretar las ideas de los profesores para facilitar el consenso.

O) Nuestros asesores, al tener un conocimiento sobre como desarrollar una actitud receptiva, poseen un conocimiento que forma parte de la “Capacidad receptiva y de autocrítica” “Capacidad de reflexión” “Capacidad de contextualización” y “Capacidad para mantenerse neutral”, esto les habilita para que, durante su intervención, sean conscientes de la necesidad de tener en cuenta las opiniones de los profesores, aceptándolas, además de ser críticos con su propia actuación, cuestionando una idea o conclusión, bien propuesta por ellos, exponiendo sus propios puntos de vista sobre los distintos aspectos de la actividad, o por los profesores, lo que facilita la adaptación de su función a los diferentes contextos y situaciones de formación en las que intervienen, así como a las características del grupo de profesores.

CAPÍTULO X: CONCLUSIONES RESULTANTES DEL ESTUDIO DEL CONOCIMIENTO DE LOS ASESORES DURANTE EL DESARROLLO DE SUS FUNCIONES QUE CONTRIBUYE A SU DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL.

Si bien hemos desarrollado una serie de conclusiones con respecto a cada uno de los asesores, entendemos necesario extraer algunas consecuencias del estudio realizado para contribuir a la mejora del desarrollo de la función asesora una vez conocido el tipo de conocimiento que consideran necesario y utilizan estos asesores cuando actúan como tales y las competencias generales y específicas que desarrollan en su relación profesional con los profesores en contextos de formación.

.- La diseminación y difusión del conocimiento se hace a través de contactos personales en marcos de interacción social constituidos por los grupos de referencia a los que pertenecen los profesores, por lo que los grupos de profesores tienen una influencia importante en el del asesor.

.- Los asesores aprenden junto a los profesores a través de los procesos de ayuda que realizan para la resolución de problemas específicos.

.- Los asesores "A" y "B" actúan como consultores en el proceso de resolución de problemas al recurrir el profesorado a ellos en busca de propuestas y alternativas.

.- Los asesores construyen la forma de trabajar a través del desempeño de la función asesora, lo que contribuye a su aprendizaje, el cual realizan junto con los profesores a través de procesos de ayuda que realizan para la resolución de problemas específicos.

.- En los asesores hemos de considerar el tipo de conocimiento que nos ofrece la investigación sobre el pensamiento del profesor como existente en el profesor, el cual hemos de tener en cuenta al desarrollar sus actividades de formación.

.- Los asesores se ven a sí mismos adoptando el papel de experto y facilitador al mismo tiempo.

.- El asesor utilizan las mismas estrategias, roles y argumentos independientemente del tema sobre el que trabajen.

.- Existen una serie de influencias externas que determinan el trabajo del asesor.

.- La colaboración y la negociación están presentes en todas las actividades formativas de los asesores, lo que es consistente con un asesoramiento centrado en el proceso, desempeñando un papel importante en el trabajo de estos asesores.

.- Se considera importante por estos asesores el poseer un serie de destrezas y conocimiento determinado para el desarrollo de esta función.

.- A los asesores se les plantean diferentes dilemas en su trabajo referidos a su papel de enlace entre la administración y el profesorado y sus propias creencias y los planteamientos de la administración que ponen en tela de juicio su credibilidad y autonomía.

.- Estos asesores realizan sus acciones como facilitadores, al centrar su trabajo en la ayuda a los profesores a aprender mediante una implicación activa y consciente, buscando el ejercicio autónomo de la inteligencia, la elección y el interés.

.- Existe una cierta preocupación entre estos asesores por mostrarse neutrales, por demostrar que lo que dicen son fruto de su propia reflexión y que no siguen dictados de nadie para ganar credibilidad y aceptación del grupo.

.- En el desarrollo de las funciones de estos asesores los roles desempeñados surgen de los escenarios en que se desarrollan influyendo ellos mismos en su configuración, dando sentido a su presencia en el sistema educativo.

.- Existen diferencias entre el conocimiento declarado y en la acción en ambos asesores, si bien en el caso del asesor "A" coinciden en el "conocimiento general del currículum", el "conocimiento sobre la programación" y "conocimiento de procesos de formación en centros." Sin embargo, en el asesor "B" coinciden ambos tipos de conocimiento en el "conocimiento general del currículum" y en el "conocimiento de didáctica del inglés". Por tanto, en los asesores "A" y "B" aún habiéndose centrado en temas distintos muestran coincidencias en los dos tipos de conocimiento sólo en cuanto al referido al "conocimiento general del currículum". Por tanto podemos concluir que independientemente de las tareas y temas sobre las que trabaja el asesor el "conocimiento general del currículum" ha de estar presente en su formación, sirviéndole como referente básico principal para el desarrollo de sus funciones.

.- Los asesores realizan en ocasiones un asesoramiento centrado en el asesorado en tanto en cuanto atiende las consultas de profesores a nivel individual sobre problemas concretos y en otros casos se establece un asesoramiento administrativo centrado en el programa como es el caso de la planificación y gestión de un plan de formación en centros, estando como foco el centro educativo involucrando al profesorado del centro. Teniendo en cuenta a Caplan (1970) and Stokker, 1990) en Rodríguez Romero (1996a):.

.- Ambos asesores tratan de huir de una orientación gerencialista al entender que puede ocasionar rechazo a su intervención, por ello se esfuerzan en destacar su autonomía y neutralidad exponiendo sus ideas con respecto a las intenciones de la Administración educativa.

.- La resolución de problemas se revela como base para la intervención de estos asesores.

.- En el desarrollo de su función se combinan las funciones formadoras y asesoras.

.- Deberá de existir en la formación de los asesores un conocimiento concreto y específico de acuerdo con la tarea a realizar, así en el caso del asesor "A" nos encontramos un conocimiento de los "procesos de formación en centros" en ambos tipos de conocimientos, mientras que en el asesor "B" no aparece en ninguno de los dos y sin embargo, sí aparece el de conocimiento de didáctica del inglés.

.- La formación del asesor ha de tener en cuenta tanto un conocimiento de base que incluiría el "conocimiento general del currículum", pero, a su vez, considerar el tipo de tareas y temas que van a realizar los asesores para que reciban una formación específica.

.- Las competencias del asesor comprenden su conocimiento declarado y su conocimiento en la acción, los cuales han de ser tenidos en cuenta en los procesos de formación y en la evaluación de sus competencias.

.- Un mismo conocimiento declarado o en la acción del asesor forma parte de diferentes competencias.

.- Puesto que el desempeño de la función asesora se aprende con su ejecución, debería de haber un período de prácticas en la preparación para su ejercicio.

CAPÍTULO XI: IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

Este trabajo sobre el conocimiento y las competencias del asesor nos permite conocer mejor en qué consiste su función y las consecuencias que tiene su desarrollo tanto para el propio asesor como profesional como para la mejora del desempeño de su función y el desarrollo de sus competencias. A esto contribuye el resultado sobre el tipo de conocimiento que genera y utiliza durante su trabajo con el profesorado y la comprobación de que entre ambos asesores se da un tipo de conocimiento coincidente con el que generan los profesores en su labor docente y utilizan como profesionales de la educación, lo que nos permite afirmar que las implicaciones que puede tener esta investigación pueden ser las mismas que han tenido los trabajos que se han realizado sobre el conocimiento de los profesores y determinación de las competencias profesionales, pero con la variante de que si, en el caso del profesorado, redundaría en beneficios para su trabajo en el aula de forma directa, en este caso redundaría en la mejora de la formación del profesorado y del propio asesor, así como de una forma indirecta en el aula.

Esta investigación nos ha proporcionado el descubrimiento en el asesor de una serie de metacategorías y categorías que conforman un conjunto de conocimientos, competencias y factores que determinan el trabajo de los asesores, los cuales, si se tienen en cuenta, pueden facilitar la mejora de la selección, formación y desempeño de esta función en los asesores. Entendemos que nos permite establecer una serie de características que pueden servir de base para dibujar un perfil del asesor.

Desde el punto de vista de la selección del asesor supone que a través del currículum del aspirante o candidato y las entrevistas que se realicen se detecten la posesión o posibilidad de haber utilizado, en determinados contextos de su desarrollo profesional anterior a su acceso a la asesoría, aquellas estrategias, conocimientos, actitudes... que desarrollarán posteriormente una vez seleccionado, o que se revelan como necesarias en una orientación determinada del proceso asesor. Si bien, en esta investigación no se ha hecho, sería interesante profundizar en la eficacia que tienen determinadas estrategias y conductas para conseguir los propósitos marcados y conocer los contextos en los que serían más o menos adecuados. En la presente investigación se pone de manifiesto el conocimiento declarado y en la acción que, por ejemplo, el asesor "B" pone en juego para actuar en un contexto de formación en centros de manera eficaz y por tanto un conocimiento que le ha sido útil.

Así, en esta investigación se proporciona una visión de las actitudes, acciones, tipos de argumentos, estrategias y enfoque de su función que deben tener en cuenta los asesores de formación y pueden utilizar para mejorar sus intervenciones. De este modo, la profundización en cada una de estas macrocategorías y categorías, así como de las competencias, puede contribuir a un mayor conocimiento de este nuevo colectivo profesional que redunde en la mejora del desempeño de su función en el sistema educativo.

Consideramos interesante plantear investigaciones de carácter longitudinal para apreciar la evolución que experimenta el conocimiento declarado y en la

acción de los asesores de formación a lo largo de unos años de experiencia, así como la consistencia de las estrategias, influencias, tipo de conocimiento utilizado y percepciones sobre su función en relación con el que se pone de manifiesto en este estudio. Del mismo modo, se puede proceder a investigaciones sobre el desarrollo de una o varias competencias de los asesores de formación.

Los procedimientos utilizados para la recogida de información son eficaces para la detección de estos tipos de conocimiento en los asesores de formación y la determinación de sus competencias. Así, las entrevistas y las grabaciones en audio del grupo de discusión de asesores nos confirman su idoneidad en la recogida de información sobre el conocimiento declarado del asesor en las investigaciones de naturaleza cualitativa. Igualmente, en el caso de las observaciones no participantes y las grabaciones en audio de las sesiones de trabajo del asesor se revelan adecuadas para la captación del conocimiento en la acción, tras su análisis, de los asesores de formación.

Estimo importante destacar lo fundamental que ha sido el compromiso adquirido por los dos asesores de los estudios de caso que participan en esta investigación, a los cuales se les ha tenido informados de su desarrollo, quienes han ayudado a la interpretación de los datos y elaboración de las tablas, lo que nos lleva a considerar la importancia del proceso de negociación y de la relación dialógica establecida en un proceso de investigación.

De esta investigación se desprende la importancia del grupo de profesores, el cual tiene una influencia fundamental en la labor del asesor. Sería interesante profundizar en estas relaciones y en la influencia que determinadas actitudes de aquellos tienen en el uso de las estrategias por parte del asesor.

Así mismo, el conjunto de categorías que se destacan en estos estudios de casos podrían, a través de cuestionarios aplicados a un número significativo de asesores, comprobar hasta qué punto los resultados obtenidos en esta investigación se consideran comunes y pueden ser exportables a otros casos. Para la confección de tales cuestionarios servirían estas categorías y macrocategorías como base, al igual que para elaborar instrumentos de observación del trabajo del asesor.

Del mismo modo, aunque somos conscientes de que estos resultados son difíciles de generalizar, se podrían utilizar a la hora de encontrar consejos prácticos a los que se inicien en el trabajo de asesoramiento con los profesores. También se pueden tener en cuenta en el momento de la planificación de su trabajo por parte del asesor, ya que observando el proceso seguido por estos asesores en su trabajo se comprueba que, tal y como se puede apreciar en los distintos anexos de esta tesis, donde se desarrollan las diferentes reuniones y entrevistas, la mejora escolar y el cambio en la escuela requieren un esfuerzo sistemático y sostenido con múltiples variables que son difíciles de controlar, pero que si se conocen o se es consciente de ellas, se puede intervenir sobre las mismas e intentar paliar el posible efecto negativo o estimular el efecto positivo que pudieran tener, a lo cual contribuye este trabajo, puesto que se ponen de manifiesto una serie de puntos de referencia que cualquier profesional que vaya a realizar funciones de apoyo externo ha de considerar en su intervención para

hacerla más fácil y eficaz, por ejemplo en el momento de introducir un proyecto de asesoramiento en un centro o grupo de profesores.

No obstante, se debería de profundizar sobre el rol del estilo del asesor como base de las destrezas que se utilizan en determinadas tareas y procesos, además de considerar si el estilo puede compensar el conocimiento de algunas destrezas técnicas.

Se confirma en esta investigación el carácter multifuncional del asesor en el desarrollo de su trabajo, si bien el papel de estos asesores está orientado al usuario, es decir, al profesorado y a los centros, tratando de ajustar sus formas de intervención a ambos para tener una influencia positiva, por lo que decimos que el trabajo del asesor es dinámico y vivo, adaptando los roles a desempeñar a las distintas condiciones que contextualizan su intervención asesora.

En cuanto a la formación del asesor podemos exponer que esta investigación nos muestra la importancia que tiene la autoformación que realiza el asesor por la experiencia que adquiere durante el desarrollo de su función en los contextos formativos con los profesores, así como a nivel individual a través de las lecturas y reflexiones personales para la preparación de su trabajo.

Podemos tener en cuenta el tipo de conocimiento que emplea y desarrolla el asesor en estos estudios de caso, así como las competencias, lo cual puede ser útil para el diseño de cursos formativos en los cuales se deberían tratar temáticas que tengan que ver tanto con los aspectos del currículum general, como de liderazgo, habilidades sociales, contenidos específicos sobre la tarea encomendada y formas de intervención con los profesores, esto es, orientar los métodos a utilizar, puesto que las actividades de formación para el asesor han de proporcionar el necesario aprendizaje para desarrollar nuevos conceptos, destrezas y conductas en los profesores.

En estos estudios de casos presentados, el análisis de las distintas categorías nos permite afirmar que este estudio es una contribución para paliar la afirmación que hacen Miles, Saxl and Lieberman (1988), con respecto a la investigación sobre los asesores, que “se sabe poco empíricamente sobre las destrezas que necesitan para funcionar de manera eficaz”, pudiendo ser distribuidas las categorías de nuestro estudio entre las seis destrezas generales que destacan estos autores como necesarias en el asesor: Habilidad en las relaciones interpersonales, funcionamiento del grupo, talleres de formación y actuación, trato con profesores, contenidos educativos y habilidades organizativas y administrativas.

También consideramos que esta investigación contribuye, a su vez, a arrojar un poco de luz al catálogo de funciones del colectivo de asesores, al establecimiento de algunas conductas que pueden considerarse como eficaces y a partir de ahí reflexionar sobre cómo llevar a cabo actuaciones de formación para conseguir que el asesor desarrolle las destrezas necesarias.

Por todo lo expuesto hasta ahora, consideramos que esta tesis contribuye con sus resultados a completar el conocimiento sobre “el saber del asesor”, su

contenido, utilización y competencias que se desarrollan en base a él, así como su necesidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Afzal Tajik Mir . (2008). Improving Schools External Change Agents in Developed and Developing Countries. *Improving Schools* © SAGE Publications.11, (3), November, 251–271.
- Alexander, P.A. (2000). Toward a Model of Academic Development: Schooling and the Acquisition of Knowledge: The Sequel. *Educational Researcher*, 29 (2), 28-33.
- Anderson, J. R. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Andrews, S. (1991). The Role of the Advisory Teacher in Staff Development. En Ben, L. & Day, C. (Eds.), *Managing the Professional Development of Teachers*. (3-22). Milton Keys: Open University Press.
- Ansorena Cao, Alvaro. (1996). *15 Casos para la Selección de Personal con Éxito*. Barcelona: Paidós Empresa.
- Aoki, T. (1991). Layered Understandings of Orientations in Social Studies Program Evaluation, en J.P. Shaver (Ed.), *Handbook on Social Studies Teaching and Learning*. (98-105). Nueva York: Macmillan,.
- Apel, K. O. (1985). *La Transformación de la Filosofía*. Madrid: Taurus, I & II. Apuntes para una Política de Integración Curricular. Universidad de la Laguna
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1976). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. (1982). *Reasoning, Learning and Action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, CH., Putnam, R. y Smith, D. (1985). *Theories of Action. An Action Science. Concepts, Methods and Skills for Research and Intervention*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Aubrey, C. (1990). An Overview of Consultation. En Aubrey, C. (Ed.), *Consultancy in the United Kingdom. Its Role and Contribution to Educational Change*. (188- 94). London: Falmer Press.
- Ausubel, D. P., J. D. Novak, & H. Hanesian. (1986). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Warbel & Peck.
- Bardin, L. (1986) *El Análisis de Contenido*. Torrejón de Adoz: Ediciones Akal, S.A.

- Bartolomé Pina, M. (1992). Investigación Cualitativa en Educación: ¿Comprender o Transformar?. *Revista Investigación Educativa*. 20, 7-36.
- Bass B.M. (1995). From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share Vision. *Organizational Dynamics*, 18 (3), 19-31
- Beckard, R. (1969). *Organizational Development: Strategies and Methods*. Reading. MA: Addison Wesley.
- Ben-Peretz, M. (1990). *The Teacher-Curriculum Encounter: Freeing Teachers from the Tyranny of Texts*. Albany, NY.: State University of New York Press.
- Biddle, B.J. y Anderson, D.S.(1989). Teoría, Métodos, Conocimiento e Investigación sobre la Enseñanza. En Wittrock, M.C. (Ed.), *La Investigación de la Enseñanza I*, (3-148). Barcelona: Paidós,
- Biot, C. (1991). *Semi-Detached Teachers: Building Support and Advisory Relationships in Classrooms*. London: Falmer Press.
- Bird, T. (1987). *Teacher Assessment and Professionalization*. Paper Prepared for the Task Force on Teaching as a Profession. Carnegie Forum on Education and the Economy.
- Boak, G. (1991). *Developing Managerial Competences: The Management Learning Contract Approach*. Londres: Pitman
- Bogdan, R. y Biklen, A. (1982). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bolívar, A. (1995). *El Conocimiento de la Enseñanza. Epistemología de la Investigación Curricular*. Granada: FORCE.
- Bolívar, A. (1997) La Formación Centrada en la Escuela: El Proceso de Asesoramiento. En J. López & C. Marcelo (Eds.), *El Asesoramiento en la Educación*. (380-394). Barcelona: Ariel.
- Bolívar, A. (1999a). El Asesoramiento Curricular a los Establecimientos Educativos: De los Enfoques Técnicos a la Innovación y Desarrollo Interno. *Revista Enfoques Educativos*, 2 (1). Documento on line: <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/enfoques/>. (consultado 12 enero 2011)
- Bolívar, A. (1999b). *Cómo Mejorar los Centros Educativos*. Madrid: Síntesis Educación.
- Bolívar, A. (2000). *Los Centros Educativos como Organizaciones que Aprenden. Promesa y Realidades*. Madrid: La Muralla.

- Bolívar, A. (2001). Del Aula al Centro y ¿Vuelta? Redimensionar al Asesoramiento. En J. Domingo (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. (51-69). Barcelona: Octaedro.
- Bolívar, A., Domingo, J. Y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Boon, J. & Van der Klink M. (2002), Competencies: The Triumph of a Fuzzy Concept, En *Academy of Human Resource Development Annual Conference*, (327-334). Honolulu, HA, 27 de febrero a 3 de marzo, Proceedings, 1.
- Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager*, N.Y. Wiley and Sons.
- Bromley, D.B. (1986). *The Case-Study Method in Psychology and Related Disciplines*. Chichester: Wiley.
- Brown, A. L., Bransford, J. , Ferrara R. & Campione, J. C. (1983). Learning, Remembering, and Understanding, en J.H. Flavell & E. M. Markham (Eds.), *Handbook of Psychology: Cognitive Development*, (3) (77- 166). New York: Wiley.
- Bruner, (1985). Narrative and Paradigmatic Modes of Thought, En Eisner, E. (Ed.), *Learning and Teaching the Ways of Knowing. Eighty-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. (97-115). Chicago: University of Chicago Press,
- Burgoyne, J. (1988). *Competency Based Approaches to Management Development*. Lancaster: Centre for the Study of Management Learning.
- Butt, R., Raymond, D. y Yamagishi, L. (1988). Autobiographic praxis: Studying the Formation of Teachers' Knowledge. *Journal of Curriculum Theorizing*, 7(4), 87-164.
- Calderhead, J. (1984). *Teachers' Classroom Decision-Making*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Calderhead, J. (1987). *Knowledge Structure in Learning to Teach*. Lancaster: University of Lancaster.
- Calderhead, J. (1988). Conceptualización e Investigación del Conocimiento Profesional de los Profesores. En L. M. Villar, (Dir.), *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*. (21-37). Alcoy: Marfil.
- Caldwell, R. (2003), The Changing Roles of Personnel Managers: Old Ambiguities, New Uncertainties. *Journal of Management Studies*, 40, 983–1004

- Cañas A. J. , Kenneth M. F., Coffey J. , Reichherzer T., Carff R. , David S., Hill G., Suri N. & Breedy M. (2000). Herramientas Para Construir y Compartir Modelos de Conocimiento Basados en Mapas Conceptuales. *Revista De Informática Educativa*, 13, (2), 145-158. (<http://lidie.uniandes.edu.co/revista>) (consultado el 20 de diciembre de 2010)
- Carr, W. (1983). Can Educational Research be Scientific?. *Journal of Philosophy of Education*, 17 (1), 35-43.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carter, K. Y Doyle, W. (1987). Teachers' Knowledge Structures and Comprehension Processes, en Calderhead, J. (Ed.), *Exploring Teachers' Thinking*. (147-160). London: Cassell.
- Carter, K. (1990). Teachers Knowledge and Learning to Teach. En W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. (291- 310). Nueva York: Macmillan,
- Chomsky, N. (1980), Rules and Representations. *The Behavioral and Brain Sciences*, 3, 1-61.
- Clandinin, D.J. (1985). Personal Parctical Knowledge: A Study of Teacher's Classroom Images. *Curriculum Inquiry*, 15 (4), 361-385.
- Clandinin, D.J. (1986). *Classroom Practice. Teacher Images in Action*. London: Falmer Press.
- Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (1988). Conocimiento Práctico Personal de los Profesores: Imagen y Unidad Narrativa. En L. M Villar, (Ed.), *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*. (39-61). Alcoy: Marfil,.
- Clandinin, D.J. y Connelly, F. M. (1990). Narrative, Experience and the Study of Curriculum. *Cambridge Journal of Education*, 20 (3), 241-253.
- Clark, C.M. and Peterson, P. L. (1986). Teachers' Thought Processes. En Wittrock, M.C. (Ed.), *The Handbook of Research on Teaching*. (255-296). New York: Mcmillan.
- Climent, J.B. (2010). Reflexiones sobre la Educación Basada en Competencias. *Revista Complutense de Educación*, 21 (1), 91-106
- Coben, S.S. & Thomas, C.C. (1997). Meeting the challenge of consultation and collaboration: developing interactive teams. *Journal of Learning Disabilities*, 30 (4), 427-432

- Cohen y Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás Bravo, P. (1992). La metodología cualitativa. En M.P. Colás Bravo y L. Buendía Eisman, *Investigación educativa*. (249-290). Sevilla: Alfal,.
- Colás Bravo, P. (1994). La metodología cualitativa en España. Aportaciones Científicas a la Educación. *Bordón*, 46 (4), 407-423.
- Comision Europea (s.f., a). Elearningeuropa.info. Glosario. Competencias [formato jpg]
www.elearningeuropa.info/main/index.php?lng=es&page=glossary&abc=
(consultado el 16 de abril de 2011)
- Comisión Europea (s.f., b). Elearningeuropa.info. Glossary. Skills [formato jpg]
www.elearningeuropa.info/main/index.php?page=glossary&abc=S . En
Climént Bonilla J. B. (2010). Reflexiones sobre la Educación Basada en Competencias. *Revista Complutense de Educación*, 21, (1), 91-106
(consultado el 12 de marzo de 2011)
- Comisión Europea (s.f.,c). Elearningeuropa.info. Glossary. Skills [formato jpg]
Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006].
http://europa.eu/legislation_summaries/educationtrainingyouth/lifelonglearning/c11090es.htm
(consultado el 12 de marzo de 2011)
- Connelly and Clandinin (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5), 2-14.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (1995). Relatos de Experiencias e Investigación Narrativa. En J. Larrosa (Ed.), *Déjame que te Cuente. Ensayos sobre Narrativa y Educación*. (11-59). Barcelona: Laertes,
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (CEJA). *Orden de 30 de enero de 1989, por la que se Convocan Cursos de Formación de Asesores Técnicos de Áreas o Niveles*. (BOJA de 7 de febrero de 1989).
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (CEJA). *Orden de 19 de Diciembre de 1990, por la que se Regula el Funcionamiento de los Centros de Profesores de la Comunidad Autónoma de Andalucía*. (BOJA 18 de enero de 1991)
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (CEJA). *Decreto 194/97, de 29 de julio, por el que se Regula el Sistema Andaluz de Formación del Profesorado*. (BOJA 9 de agosto 1997)
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (CEJA). *Orden de 11 de agosto de 1997, por la que se Regula la Organización y el Funcionamiento del Sistema Andaluz de Formación*. (BOJA 12 de agosto 1997)

- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (CEJA). *Orden de 7 de abril de 1998, por la que se Convoca Concurso para la Provisión de Plazas de Asesores de Formación Permanente del Profesorado no Universitario en Centros de Profesorado.* (BOJA de 14 de mayo de 1998).
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (CEJA). *Orden de 17 de junio de 2002, por la que se Convoca Concurso para la Provisión de Plazas de Asesorías de Formación en Centros de Profesorado.* (BOJA de 9 de julio de 2002).
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (CEJA). *Decreto 110/2003, de 22 de abril, por el que se Regula el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.* (BOJA 25 de abril de 2003).
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (CEJA). *Orden de 20 de mayo de 2003, por la que se Regula la Convocatoria Pública para Cubrir Puestos de Directores y Directoras en Centros del Profesorado Dependientes de la Consejería.* (BOJA 2 de junio de 2003)
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (CEJA). *Orden de 9-6-2003, por la que se Regular Determnados Aspectos de la Organización y el Funcionamiento del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.* (BOJA 26-6-2003)
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (CEJA). *Orden de 9-6-2003, por la que se aprueba el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.* (BOJA 26 -7-2003).
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (CEJA). *Orden de 17 de noviembre de 2004, por la que se Realiza Convocatoria Pública y se Establece el Calendario para la Provisión de Plazas Vacantes de Asesores y Asesoras de Formación de Centros de Profesorado.* (BOJA 10 de diciembre de 2004)
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (CEJA). *Orden de 7-4-2009, por la que se Realiza Convocatoria Pública y se Establece el Plazo para la Provisión de Plazas Vacantes de Asesores y Asesoras de Formación en Centros del Profesorado.* (BOJA 05-05-2009).
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (CEJA). *Orden de 29-03-2010, por la que se Realiza Convocatoria Pública y se Establece el Plazo para la Provisión de Plazas Vacantes de Asesores y Asesoras de Formación en Centros del Profesorado.* (BOJA 06-05-2010).
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (CEJA). *Borrador 0. Proyecto de Decreto por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el sistema andaluz de formación permanente del profesorado.* (12-9-2011)

- Contreras Domingo, J. (1990). *Enseñanza, Curriculum y Profesorado. Introducción Crítica a la Didáctica*. Madrid: Akal.
- Dale, M. y Paul Iles (1992), *Assessing Management Skills*. Londres: Kogan Page.
- Denzin, N. (1978). The Logic of Naturalistic Inquiry. En Denzin, N. (Ed.), *Sociological Methods: A Sourcebook*. (163-181). Madrid: Aula XXI. Santillana.
- De Vicente, (1994). ¿Qué Conocimiento Necesitan los Profesores? *Innovación Educativa*, 3, 11-31.
- De Vicente, P.S. (1998). Trabajar Juntos para Construir un Sueño: Cambiar las Mentes, Cambiar los Profesores, Mejorar las Escuelas: en Fernández M. y Moral, C. (Coords), *Formación y Desarrollo de los Profesores de Educación Secundaria en el Marco Curricular de la Reforma. Los Retos Profesionales de una Nueva Etapa*. (37-54). Granada: FORCE.
- DeSeCo (2005), *The Definition and Selection of Key Competencies*, Executive Summary..{documento en línea}, <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> (consultado el 1 de enero de 2010)
- Díaz Barriga, A. (2006). El Enfoque de Competencias en la Educación. ¿Una Alternativa o un Disfraz de Cambio?, *Perfiles Educativos*, XXVIII, (111), 7-36.
- Diccionario de competencias Genéricas y Específicas. [http:// www.redes-cepalcala.org](http://www.redes-cepalcala.org) {documento en línea} (consultado el 26 de junio de 2010)
- Domingo, J. (2001). *Asesoramiento al Centro Educativo. Colaboración y Cambio en la Institución*. Barcelona: Octaedro.
- Domingo J. (2003). El Asesoramiento a Centros Educativos, una Cuestión de Saber, Poder e Identidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7 (1-2), 103–112.
- Ducker, P.F. (1993). *Post Capitalist Society*. Harper Collins. New York.
- Dulewicz, V., & Herbert P. (2000). Predicting Advancement to Senior Management from Competencies and Personality Data: a Seven Year Follow up Study. *British Journal of Management*, 10 (1), 13-23
- Dürsteler J. C. (2004). Mapas Conceptuales. *La Revista Digital de InfoVis.net*. <http://www.infovis.net/printMag.php?num=141&lang=1> ... cicia.uprrp.edu/pii/PropuestaTICA.pdf - Puerto Rico (consultado el 15 de julio de 2010)

- Dustin, D. (1992). School Consultation in the 1990's. *Elementary School Guidance and Counseling*, 26, 65-75.
- Eggleston, J. (1979). *Teacher Decision-Making in the Classroom*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Eisner, E.W. (1998). *El Ojo Ilustrado. Indagación Cualitativa y Mejora de la Práctica Educativa*. Barcelona: Paidós.
- Elbaz, F. (1981). The Teachers's "Practical Knowledge": Report of a Case Study. *Curriculum Inquiry*, 11 (1), 43-71.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. London & Canberra: Croon Helm.
- Elbaz, F. (1988). Cuestiones en el Estudio del Conocimiento de los Profesores. En L. M. Villar Angulo (Ed.), *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*. (88-96). Alcoy: Marfil.
- Elbaz, F. (1991). Teachers' Curricular Knowledge in Fourth Grade: The Interaction of Teachers, Children and Texts. *Curriculum Inquiry*. (21) 3, 299-395.
- Elkin, G. (1990), Competency-Based Human Resource Development, *Industrial and Commercial Training*, 22(4), 20-25.
- Elmore, R.E. (2002). *Bridging the Gap Between Standards and Achievement. The Imperative for Professional Developmnet in Education*. Washington: Alber Shanker Institute.
<http://www.shankeriinstitute.org/Downloads/Bridging-Gap.pdf> (consultado el 26 de marzo de 2010)
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press.
- Erickson, F: (1989), Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza. En Wittrock, M.C. (Ed.) *La Investigación de la Enseñanza II*. (195-301). Barcelona: Paidós/MEC,
- Escudero, J.M. (1990,a). Formación Centrada en la Escuela. En J. López, y B. Bermejo (Eds.): *Actas de las Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo. Nuevas Perspectivas Organizativas*. Sevilla. GID (Grupo Investigación Diráctica), Universidad de Sevilla, 7-36.
- Escudero, J.M. (1990,b). Tendencias Actuales en la Investigación Educativa: los Retos de la Investigación Crítica, *Qurrriculum*, 2, 3-26.
- Escudero, J.M. (1991). *Los Desafíos de las Reformas Escolares. Cambio Educativo y Formación para el Cambio*. GID, (Grupo Investigación Diráctica). Universidad de Sevilla. Arquetipo Ediciones.

- Escudero, J.M. y López, J. (Eds.). (1992.) *Los Desafíos de las Reformas Escolares. Cambio Educativo y Formación para el Cambio*. Sevilla: Arquetipo.
- Escudero, J.M. y Moreno, J. M. (1992). *El Asesoramiento a los Centros Educativos*. CAM-MEC.
- Escudero, J.M. (2001). La Mejora de la Educación como Marco de Referencia para el Asesoramiento Pedagógico. En J. Domingo (Coord.), *Asesoramiento al Centro Educativo. Colaboración y Cambio en la Institución*. (pp.15-51) Barcelona: Octaedro.
- Everston, C.M. y Green, J. (1989). La Observación como Indagación y Método. En Wittrock, M.C. *La Investigación en la Enseñanza II*. (304-421). Barcelona: Paidós/MEC.
- Fenstermacher, G.D. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. En L. Darling-Hammond, (Ed.), *Review of Research in Education*, (3-56), 20. Washington: A.E.R.A.
- Fernández Cruz, M. (2004). El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 8 (1), 1-16.
- Fernández Cruz, M. (2006a). Redes para la formación docente. *Universitas Tarraconensis*, 55-74.
- Fernández Cruz, M. (2006b). *Desarrollo Profesional Docente*. Granada: GEU.
- Fernández Cruz, M. y Gijón, J. (2009). *Manual Práctico de Desarrollo Profesional Docente*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Fernández Cruz, M. (2010). Aproximación Biográfico-Narrativa a la Investigación sobre Formación Docente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, (14), 3, 17-32.
- Fernández Cruz, M. (2011). *Narrative Analysis of Teacher Training in Urban Education*. Ponencia presentada en ECER 2011. Berlin, septiembre 2011.
- Fernández Pérez, M. (1987) *La investigación como Base de la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- Ford, K.M., Stahl H., Adams-Webber J., Cañas A. J., Jones J. C., & Novak J. (1991). ICONKAT: An Integrated Constructivist Knowledge Acquisition Tool. *Knowledge Acquisition Journal*, 3, 215-236.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo XXI.
- Fullan, M. (1982). *The Meaning of Educational Change*. Ontario: OISE Press.

- Fullan, M. (1987). Research into Educational Innovation, en R. Glatter, M. Preedy, M. y C. Rickes (Eds.), *Understanding School Management*. (195-211). Milton Keynes: Open University Press.
- Fullan, M. (1989). Currículum, Cambios en el (voz). En T. Husen y T.N. Postlethwaite (Eds.), *Enciclopedia Internacional de Educación*. (1058-60). Barcelona: Vicens-Vives/MEC, II.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York/London: Teachers College Press/Cassell
- Fullan, M. Y Miles, M. (1992). Getting Reform Right: What Works and What Doesn't. *Phi delta kappan*, 73 (10), 744-52
- Fullan, M. (1998). The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change*. (214-228). Dordrecht: Kluwer.
- Fullan, M. (2002a). *Los Nuevos Significados del Cambio en la Educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2002b). *Las Fuerzas del Cambio. Explorando las Profundidades de la Reforma Educativa*. Madrid: Akal.
- Gage, N. (1989). The Paradigm Wars and their Aftermath. A "Historical" Sketch of Research on Teaching Science. *Educational Researcher*, (18), 7, 4-10.
- Gallego, M.J. (1993). Conocimiento del Profesor y Aulas de Informática. *Tesis Doctoral*. Universidad de Granada.
- García Gómez, R.J. (2008). El Asesoramiento Escolar en Sociedades Complejas. *Profesorado: Revista Currículum y Formación del Profesorado*. 12, (1), 1- 22
- Geertz, C. (1988). *La Interpretación de las Culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (1989). *El Antropólogo como Autor*. Barcelona: Paidós.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento Local. Ensayos sobre la Interpretación de las Culturas*. Barcelona: Paidós.
- Gijón, J. –Coord.- (2010a). *Experiencia de uso de mapas conceptuales en la enseñanza superior* [DCRom]. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Gijón, J. (2010b). Aprendiendo de la Experiencia: Relatos de Vida de Centros y Profesores. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14, (3), 5-16.

- Gijón, J. (2011). *Using Concept Maps to Improve Teachers' and Students Knowledge*. Ponencia presentada en el ECER 2011, Berlin, septiembre de 2011.
- Glasser, B.G. & Strauss, A.L. (1967) . *Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: AVC.
- Glickman, C.D., Gordon, S. P. , & Ross-Gordon, J. M. (1995). *Supervision of Instruction: A Developmental Approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- González García, F. (2008). *El Mapa Conceptual y el Diagrama V. Recursos para la Enseñanza Superior en el Siglo XXI*. Madrid: Nancea.
- González García. (2010). Una Aproximación al Conocimiento de una Profesora Universitaria, Agente de Buenas Prácticas Docentes, Utilizando Mapas Conceptuales. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, (14), 3, 117-130.
- Gonzalez Monteagudo, J. (1996). El Enfoque Biográfico en las Investigaciones sobre los Profesores. Una Revisión de las Líneas de Trabajo más Relevantes. *Aula Abierta*, 68, 63-85.
- González, M.T. y Escudero, J.M. (1987). *Innovación Educativa: Teorías y Procesos de Desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- Goodman, J. (1994). External Change Agents and Grassroots School Reform: Reflections from the Field. *Journal of Curriculum Supervision*, 9 (2), 113-135.
- Goodson, I. (1996). *Representing Teachers. Essays in Teachers' Lives; Stories and Histories*. New York: Teachers College Press.
- Grant, G. (1987). *Pedagogical Content Knowledge: A Case Study of Four Secondary Teachers*. Paper Presented at the Annual Meeting of AERA, Washington.
- Grimmet , P.P. & Mackinnon, A.M. (1992). Craft Knowledge and the Education of Teachers. En Grant, G. (Ed.), *Review of Research in Education*, 18. 385-456.
- Grossman, P. L., Wilson, S.M. y Shulman, L.S. (1989). Teachers of Substance: Subject Matter Knowledge for Teaching. En M.C. Reynolds (Ed.), *Knowledge Base for the Beginning Teacher*, (23-36). Oxford: Pergamon Press.
- Grossman, P. y Gudmundsdottir, S. (1987). *Teachers and Texts: An Expert/Novice Comparison*. Paper Presented at the Annual Meeting of the AERA. Washington.

- Grossman, P. y Richert, A. (1988). Uncknowledge Knowledge Growth: A Re-examination of the Effects of Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 4 (1), 53-62.
- Grossman, P.L. (1990). *The Making of Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- Grossman, P.L. (1994). Teacher knowledge. En T. Húsen & T.N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (2ª Ed.). (56-73) London: Pergamon Press.
- Grossman, P.L. (1995) Teachers' Knowledge. En L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. 2º Ed. (20- 24). Oxford: Pergrim.
- Guarro, A. (2001). Modelo de Proceso o la Estrategia del Proceso de Asesoramiento desde la Colaboración: Una (Re)visión desde la Práctica. En J. Domingo (Coord.), *Asesoramiento al Centro Educativo. Colaboración y Cambio en la institución*. (203-226). Barcelona: Octaedro.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1981). *Effective Evaluation*. London: Jossey-Bass Publishers.
- Guba, E. (1983). Criterios de Credibilidad en la Investigación Naturalista. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (Ed.), *La enseñanza: su Teoría y su Práctica*. (pp.148-165). Madrid: Akal,.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1987). Naturalistic Inquiry. En M.J. Dunkin, (Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, (147-151). Oxford: Pergamon Press,.
- Halkes, R. and Olson, J.K. (Eds.) (1984). *Teacher Thinking*. Lisse, Netherlands: Swets and and Zeitlinger.
- Handal, G. y Lauvas, P. (1987). *Promoting Reflective Teaching*. Milton Kynes, UK: Open University Press.
- Hargreaves, D. (1981). Contrastive Rhetoric and Extremist Talk. En Barton, L. y S. Walker, (Comp.), *Schools, Teachers and Teaching*, Lewes, Falmer Press.
- Hargreaves, D. (1997). Investigación, Perfeccionamiento e Innovación. *Kikiriki*, 42, 43, 28-34.
- Harris. A. (2001). Building the Capacity for School Building the Capacity for School. *School Leadership and Management*, 21, (3), 1, 261-270
- Hartle, F. (1995). *How to Re-engineer your Performance Management Process*, Londres: Kogan Page.

- Hernández Rivero, V. (2001). Rasgos de Configuración de los Sistemas de Apoyo Externo a los Centros Educativos. En J. Domingo (coord.): *Asesoramiento al Centro Educativo: Colaboración y Cambio en la Institución*. (167-182.). Barcelona: Octaedro-Eub.
- Hernández, F. (1992). La Construcción del Saber del Asesor. *Curriculum*, 5, 49- 67.
- Hopkins, D. (2000). Powerful Learning, Powerful Teaching and Powerful Schools. *Journal of Educational Change*, 1 (2), 135-154.
- Hopkins, D. and Reynolds, D. (2001). The Past, Present and Future of School Improvement: toward the Third Age. *British Educational Research Journal*, 27 (4), 459-475.
- Hopkins, D. (2001). *Meeting the Challenge: An Improvement Guide for Schools Facing Challenging Circumstances*. London: DFES.
- Hopkins, D. (2002). *Innovation and the Next Phase of Educational Reform*. Ponencia en la Conferencia Delivery and Innovation in Education Westminster, 25 junio.
<http://www.standards.dfes.gov.uk/innovation-unit/launch/> (consultado el 10 de febrero de 2011)
- Howe, K.R. (1985) Two Dogmas of Educational Research. *Educational Researcher*, 14 (8), 10-18.
- Huber, G.L. (1992). El Análisis de las Teorías de los Profesores a Través de la Entrevista. En A. Estebaranz, & V. Sánchez, (Eds.), *Pensamientos de los Profesores y Desarrollo Profesional I. Conocimiento y Teorías Implícitas*. (23-40). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Huberman, M. (1985). What Knowledge is of Most Worth to Teachers? A Knowledge-Use Perspective. *Teaching and Teacher*, 1 (3), 251-262.
- Huberman, AM. Miles, MB. & (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hutchinson, S. (1988). Education and the Grounded Theory. En R. Sherman and R. Webb (Eds.). *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. (123-140). London, Falmer Press.
- Huy, Q.N. (2001). Time, Temporal Capability and Planned Change. *Academy and Management Review*. 26 (4), 601-23
- Irigoin M, Vargas F. (2002) La formación basada en competencias. La implementación de la formación basada en competencias. En: *Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*. (Módulo 2, unidad 6). Montevideo: CINTERFOR-OPS; 252.

- Jacob, E. (1987). Qualitative Research Traditions: A Review. *Review of Educational Research*. 57 (1), 1-50.
- Jacob, E. (1989). Qualitative Research: A Defense of Traditions. *Review of Educational Research*. 59 (2), 229-235.
- Johnston, M. (1997). *Contradiction in Collaboration*. Nueva York: Teachers College. *Journal of Education*. 21(3), 1-11.
- Kagan, D.M. (1990). Ways of Evaluating Teacher Cognition: Inferences Concerning the Golkilocks Principle. *Review of Educational Research*. 60 (3), 419- 467.
- Korthagen, F. (1988). The Influence of Learning Orientations on the Development of Reflective Teaching. En J. Calderhead (Ed.), *Teacher Professional Learning*. (59-69). London, Falmer Press, 19 (1).
- Kroath, F. (1989). How do Teachers Change their Practical Theories. *Cambridge Journal or Education.*, 19 (1), 59-69
- Lacey, C. (1976). Problems of Sociological Fieldwork : A Review of the Methodology of Hightown Grammars. En Marten Shipman, (Ed.), *The Organisation and Impact of Social Researc.*, (63-81). London: Routledge & Kegan Paul.
- Leinhardt, G. y Smith, D.A. (1985). Expertise in Mathematics Instruction: Subject Matter Knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 77 (3), 247-271.
- Leinhardt, G., y Greeno, J.G. (1986). The Cognitive Skill of Teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78 (2), 75-95.
- Leinhardt, G. (1988). Capturing Craft Knowledge in Teaching. *Educational Researcher*, 19 (2), 18-25.
- Levy-Leboyer, Claude (1996). *Gestión de Competencias*. Barcelona, Ediciones Gestión 2000
- Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema (LOGSE). (BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990)
- Ley 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (LOCE). (BOE nº 307, de 24 de diciembre de 2002)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOE). (BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006)
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. (LEA). (BOJA nº 252, de 26 de diciembre de 2007)
- Lieberman, A. (Ed.) (1988). *Building a Professional Culture in School*. New York: Teachers College Press.

- Lindmeier, Anke (2011). *Modeling and Measuring Knowledge and Competences of Teachers: A Threefold Domain-Specific Structure Model for Mathematics*. Münster, New York, München, Berlín: Waxmann
- Little, J.W. (1985). Teacher as Teacher Advisors: the Delicacy of Collegial Leadership. *Educational Leadership*, November, 35-36.
- Lloyd, C. Y Cook, A. (1993). *Implementing Standards of Competence. Practical Strategies for Industry*. Londres: Kogan Page.
- Lofland, J. (1971). *Analyzing Social Settings: A Guide to Qualitative Observation and Analysis* Belmont. Ca: Wadsworth.
- López Sanz, F.J. (2000). La Gestión del Conocimiento y la Gestión de Competencias en las Organizaciones. *Recursos Humanos Magazine*. [artículo en línea]. rhhMagazine. (consultado el 13 de enero de 2010)
- Loucks-Horsley, S. & Crandall, J. (1986). *External Support Systems*. Leuven: ACCO.
- Louis, K. S. (1981) External Agents and Knowledge Utilization: Dimensions for Analysis and Action, en R. Lehming, & M. Kane (Eds.), *Improving Schools. Using What We Know*. (168-211). Beverly Hills, CA: SAGE.
- Louis, K. S. (1982). Dissemination Systems: Some Lessons from Past Programs. En M. Butler and W. Paisley (Eds.): *Knowledge Utilization Systems in Education*. (65-89). Beverly Hills, CA: Sage,
- Louis, K. S. (1985). External Support Systems for School Empowerment. En Van der Berg, R., Hameyer, U. & Stokking, K. (Eds.), *Dissemination Reconsidered: The Demands of Implementation*. (181-220) Leuven: ACCO.
- Louis, K.S. & Loucks-Horsley, S. (Eds.) (1989). *Supporting school improvement: A comparative perspective*. Leuven: ACCO.
- Louis K.S. (1994). Beyond Managed Change. Rethinking How Schools Improve. *School Effectiveness and School Improvements*. 5, (1), 2-24.
- Louis, K.S., Toole, J. y Hargreaves, A. (1999). Rethinking School Improvement. En J. Murphy, J. & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration*. (251-276). San Francisco: Jossey-Bass,.
- Mansfield, B. (2004). Competence in Transition. *Journal of European Industrial Training*, 28 (2/3/4), 296-309
- Marcelo C. y otros (1991). *El Estudio de Caso como Estrategia de Investigación y Formación del Profesorado*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

- Marcelo, C. y Parrilla, A. (1991). El estudio de caso: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica. En Marcelo, C. y otros. El estudio de casos en la formación del profesorado y la investigación didáctica. Servicio de Publicaciones, Universidad de Sevilla, 11- 74.
- Marcelo, C. (1992). Desarrollo de la Comprensión Intercultural en los Programas de Formación Inicial del Profesorado. En AA.VV. *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca: Diputación Provincial de Salamanca, 501-535.
- Marcelo, C. (1992). *La Investigación sobre la Formación del Profesorado, Métodos de Investigación y Análisis de Datos*. Argentina: Cincel.
- Marcelo, C. (1994). La Dimensión Personal del Cambio: Aportaciones para una Conceptualización del Desarrollo Profesional de los profesores. *Innovación Educativa*, (3). 33-57.
- Marcelo, C. y López, J. (Coords.), (1997). *Asesoramiento Curricular y Organizativo en Educación*. Barcelona: Ariel.
- Marks, R. (1990). Pedagogical Content Knowledge: From a Mathematical Case a Modified Conception. *Journal of Teacher Education*, 41 (3), 3-11.
- Marly, P. y Osborne, B. (1990). Classroom Theory, Thinking and Action. *Teaching and Teacher Education*, 6 (1), 93-109.
- Martín, J.M. (1983). *Approaches to Research on Teaching: Implication for Curriculum Theory and Practice*. East Lansing: Michigan State University.
- Martínez Bonafé, J. (1988). El Estudio de Casos en la Investigación Educativa. *Investigación en la Escuela*, 8, 41-50.
- Martínez Bonafé, J. (1989). *Renovación Pedagógica y Emancipación Profesional*. Colección Educació Estudies. Universitat de Valencia. Server de Publicacions.
- Martínez Bonafé, J. (1990). El Estudio de Casos en la Investigación Educativa. En J. B. Martínez Rodríguez (Ed.), *Hacia un Enfoque Interpretativo de la Enseñanza*. (57-68). Granada: Universidad de Granada.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for Competencies Rather than Intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14
- Merriam, S. y Caffarella, R. (1991). *Learning in Adulthood*. New York, Jossey-Bass.
- Mckerman, J. (1999). *Investigación-Acción y Currículum*. Madrid: Morata.

- Miles M. y Huberman, A. (1984). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage Pub.
- Miles, M.; Saxl, E.; Lieberman, A. (1988) What Skills do Educational "Change Agents" Need? An Empirical View. *Curriculum Inquiry*, 18, (2), 157-193.
- Miles, M.B. (1993). 40 Years of Change in Schools: Some Personal Reflections. *Educational Administration Quarterly*, 29 (2), 213-248.
- Miles, M. and Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Análisis: An Expanded Sourcebook (2d ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage. Mitchell, ES
- Mir, B. (2006). Competencias, Conocimientos, Capacidades y Habilidades *La Mirada Pedagógica*. [documento en línea] www.lamiradapedagogica.blogspot.com/2006/09/competencias-conocimientos-capacidades.html (consultado 4 agosto 2011)
- Monereo, C. y Solé, I. (1996). *El Asesoramiento Psicopedagógico e Innovación del Currículum*. Madrid: Alianza.
- Montero, Alcalde, A. (2010). Manual Práctico para el desarrollo de las competencias educativas. Barcelona: GRAÓ.
- Montero, Mesa, L. (1990). Comportamientos del Profesor y Resultados del Aprendizaje: Análisis de Algunas Relaciones. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps), *Desarrollo Psicológico y Educación. II: Psicología de la Educación*. (249-271). Madrid: Alianza,.
- Montero Mesa, L. (1992) . El Aprendizaje de la Enseñanza: La Construcción del Conocimiento Profesional. En C. Marcelo y Mingorance (Eds.), *Pensamiento del Profesor y Desarrollo Profesional, II. Formación Inicial y Permanente*. (57-82). Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla,.
- Moreno Olivos T. (2009). Competencias en Educación Superior: Un Alto en el Camino para Revisar la Ruta de Viaje. *Perfiles Educativos*, XXXI, (124), 69- 92.
- Moreno, J.M. (1999). Desarrollo del Currículum, Renovación Pedagógica y Asesoramiento. En J. M. Escudero (Coord.), *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*. (237-263). Madrid: Síntesis,.
- Muir, C. (1996). Workplace Readiness for Communicating Diversity, *Journal of Business Communication*. 33 (4), 86-475
- Mulder, M. (1990). *Deliberation in Curriculum Conferences*. University of Twente. May 1. Paper.
- Munduate, L. & Gravenhorst, K.M.B. (2003). Power Dynamics and Organizational Change: An Introduction. *Applied Psychology: An International Review*. 52 (1), 1-13

- Murillo, P. (1997). El diseño de la Función Asesora en el Nuevo Sistema Educativo: Posibilidades y Problemas. En C. Marcelo y J. López Yáñez (Coords.): *Asesoramiento Curricular y Organizativo en Educación*. (40-60). Barcelona Ariel S.A..
- Murillo, F.J. (2004). Un Marco Comprensivo de Mejora de la Eficacia Escolar *Investigación Temática*. Rmie, abr-jun, 9, (21), 319-359
- Murillo, P. (2005). El Asesoramiento Externo en los Procesos de Formación del Profesorado Universitario. *Investigación en la Escuela*, 57, 59-67.
- Nieto, J.M. (1992). Agentes Educativos de Apoyo Externo: Algunas Líneas de Conceptualización y Análisis. *Curriculum*, 5, 69-83.
- Nieto, J.M. (1993). *El Asesoramiento Pedagógico a Centros Escolares. Revisión Teórica y Estudio de Casos*. Murcia: Facultad de Educación. Tesis Doctoral
- Nieto, J.M. (2001). Modelos de Asesoramiento a Organizaciones Educativas. En J. Domingo (Coord.): *Asesoramiento al Centro Educativo: Colaboración y Cambio en la Institución*. (147-166) Barcelona: Octaedro- Eub.
- Nieto, J.M. y Portela, A. (2001). La Cooperación entre Agentes de Innovación Educativa: Formas y Elementos Básicos. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. 5, 1, 11-27
- Norris, N. (1991). *The Trouble with Competence*. Cambridge
- Novak, J. D. & D. B. Gowin. (1984). *Learning How to Learn*. New York: Cambridge University Press.
- Novak, J. D. (1977). *A Theory of Education*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Novak. J. D. (1998). *Conocimiento y Aprendizaje. Los Mapas Conceptuales como Herramientas Facilitadoras para Escuelas y Empresas*. Alianza Editorial: Madrid.
- OCDE (2002). *Definition and Selection of Competences (DeSeCo). Theoretical and Conceptual Foundations*. Strategy paper [formato pdf]. www.portal-stat.admin.ch/deseco/deseco_strategy_paper_final.pdf [documento en línea] (consultado el 23 de enero de 2010)
- Olsen, 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
- Olson, J. (1992). *Understanding Teaching. Beyond Expertise*. Milton Keynes: Open University Press.

- Ortoll, Ev. (2003). *Gestión del Conocimiento y Competencia Informacional en el Puesto de Trabajo*. <http://www.uoc.edu/dt/20343/indexhtml>. [documento en línea] (consultado el 12 de febrero de 2011)
- Parlamento de Andalucía. *Informe del Grupo de Trabajo relativo ala formación del profesorado de Andalucía* (Aprobado en sesión celebrada el día 27 de junio de 2011). Boletín Oficial. Parlamento de Andalucía de 30 de junio de 2011 (BOPA)
- Pecheone, R.L. (1988). *The Catalytic Role of New Teacher Assessment Strategies: Designing Assessments to Measure Subject Matter Pedagogical Understandings*. Paper Presented at the Annual Meeting of the AERA, New Orleans.
- Parrilla, A. (1990). *La Integración Escolar como Experiencia Institucional: Estudio Cualitativo del Programa de Integración del C.P. "Reina Sofía" de Morón de la Frontera*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Patton, M.R. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Peña-Osorio, L. (2010). La Representación del Conocimiento a Través de Mapas de Conocimientos en el Idict. *Ciencia en su PC*, 2, abril -mayo-junio, 72-87.
- Pérez Gómez, A. (1983). Paradigmas Contemporáneos de Investigación Didáctica. En J. Gimeno Sacristán, J. Y A. Pérez Gómez, (Eds.), *La Enseñanza: su Teoría y su Práctica*. (96-138). Madrid: Akal,
- Pérez Gómez, A. (2007), La Naturaleza de las Competencias Básicas y sus Aplicaciones Pedagógicas. *Cuadernos de Educación de Cantabria*, 1, 1-31.
- Pérez Gómez, A. (2008). ¿Competencias o Pensamiento Práctico? La Construcción de los Significados de Representación y de Acción. En J. Gimeno (Comp.), *Educación en Competencias ¿Qué Hay de Nuevo?*. (59-102). Madrid: Morata.
- Pérez, M.P. (2001). Estrategias e Instrumentos de Asesoramiento. En J. Domingo (Coord.). *Asesoramiento al Centro Educativo. Colaboración y Cambio en la Institución*. (203-226). Barcelona: Octaedro.
- Perkins, D.N. y Salomon, G. (1989). Are Cognitive Skills Context-Bound?. *Educational Researcher*, 18 (1), 16-25.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez Nuevas Competencias para Enseñar*. Barcelona: Graó.

- Pintrich, P.R. & Schrauben, B. (1992). Students' Motivation al Beliefs and their Cognitive Engagement in Classroom Academic Tasks. En D. Schunk & J. Meece (Eds.), *Student Perceptions in the Classroom: Causes and Consecuences*. (149-183). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Polkinghorne (1995). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Popkewitz, T.S. (1988). *Paradigma e Ideología en Investigación Educativa*. Madrid: Mondadori.
- Rey B. (2000). ¿Existen las Competencias Transversales?. *Educación*, 26, 9-17
- Reynolds, A. (1990). *Getting to the Core of the Apple: A Theoretical View of Teacher Actions and Knowledge*. Paper Presented at the Annual Meeting of AERA, Boston.
- Ricoeur, P. (1987). *Tiempo y Narración*. Madrid: Cristiandad.
- Robertson, Ian, (2008). VET Teachers' Knowledge and Expertise. *International Journal of Training Research*, 6, (1), 1-22.
- Roca Casas, E. (2007). El Modelo de Competencias Dinámicas en la Formación Inicial y Permanente de los Titulados Universitarios. *Revista de Educación y Desarrollo*, 6. Abril-junio de 2007
- Rodríguez Romero, M.M. (1992). La Labor de Asesoramiento en la Enseñanza. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*. Centro de Profesores de Gijón. 7. Octubre/Noviembre, 4-24.
- Rodríguez Romero, M.M. (1995). El Papel del Asesor. Un Papel Controvertido. *Kikiriki. Cooperación Educativa*. 36. Marzo/Abril/Mayo. Sevilla.
- Rodríguez Romero M. M. (1996a). *El Asesoramiento en Educación*. Archidona: Aljibe.
- Rodríguez Romero M. M. (1996b). Asesoramiento y Capacitación del Profesorado. *Cuadernos de Pedagogía* 246, 79-83.
- Rodríguez, Romero, M.M. (2001). Asesoramiento en Educación. Identidad y Construcción de una Práctica Controvertida. En J. Domingo (Coord.), *Asesoramiento al Centro Educativo. Colaboración y Cambio en la Institución*. (69-89). Barcelona: Octaedro.
- Rogers, E. (1995). *Diffusion of innovations*. Nueva York: The Free Press.
- Romero Claudia A. (2007). Gestión del Conocimiento, Asesoramiento y Mejora Escolar. "El caso de la escalera vacía". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11, 1

- Romeo, Claudia , A, (2008). Hacia una “Dramática “ del Asesoramiento Escolar: Escenario , Texto y Actuación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 12, (001), 2-18
- Rué, J., Martínez, M. (2005). *Les Titulacions UAB en l’Espai Europeu d’Educació Superior*. Bellaterra: Servicio de Publicaciones UAB.
- Ruiz Olabuenaga, J. I. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salas W. (2007). Formación por Competencias en Educación Superior. Una Aproximación Conceptual a Propósito del Caso Colombiano. *Revista Iberoamericana de Educación* (1681-5653). Universidad de Antioquia, Colombia
- Sarason, S.B. (1993). *The Case for Change. Rethinking the Preparation of Educators*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sarramona, J. (2004). *Las Competencias Básicas en la Educación Obligatoria* Barcelona: Ediciones CEAC.
- Saxl, E.R., Miles, M.B. y Lieberman A. (1988). *Assisting Change in Education (ACE) Training Modules*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Schön, D.A. (1983). *The ReflectivePractitioner*. London: Temple Smith.
- Schwab, J. (1964). Problemas, Tópicos y Puntos en Discusión. En Elam, S. (Comp.) (1973): *La Educación y la Estructura del Conocimiento*. (1-37). El Ateneo, Buenos Aires,
- Sharma R.R. (2008). *Change Management : Concepts and Applications..* New Delhi: Tata McGraw-Hill.
- Sharp, P. A. (1993). *Developing a Teacher’s Handbook for Planning and Facilitating Effective Workshop.*, Michigan: UMI Dissertation Services.
- Shavelson, R.J. and Stern, P. (1981). Research on Teachers’ Pedagogical Thoughts, Judgements, Decisions and Behaviour. *Review of Educational Research*, 51 (4), 455-499.
- Shulman, L.S. and Elstein, A.S, A.S. (1975): Studies of Problem-Solving, Judgement and Decision-Making: Implications for Educational Research. En F.N. Kiplinger, (Ed.), *Review of Research in Education*, 3, 3-42,
- Shulman, L. S. y Sykes, G. (1986). *A National Board Form Teaching? In Search of a Bold Standard*. Paper Presented for the Task Force on Teaching as a Profession. Carnegie Forum on Education and the Economy.

- Shulman, L.S. (1986). Paradigmas y Programas de Investigación en el Estudio de la Enseñanza: Una Perspectiva Contemporánea. En Wittrock, M.C.: *La Investigación de la Enseñanza, I: Enfoques, Teorías y Métodos*. (8-90). Barcelona: Paidós/MEC.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reforms. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Shulman, L.S. (1989). Paradigmas y Programas de Investigación en el Estudio de la Enseñanza: Una Perspectiva Contemporánea. En M. C. Wittrock, *La Investigación de la Enseñanza I*. (9-91). Barcelona: Paidós.
- Silva Medina, A. (1995). *Supervisão Escolar. De Ação Exercida à Ação Repensada*. Porto Alegre.
- Skilbeck, M. (1983). Lawrence Stenhouse: Research Methodology "Research is Systematic Inquiry Made Public". *British Educational Research Journal*, 9, (1), 11-20.
- Smith, J. & Herhiusius, L. (1986). Closing Down the Conversation: The End of the Quantitative-Qualitative Debate Among Educational Inquirers. *Educational Researchers*, (15), 1, 4-12.
- Smith, L.H. (1994). Biographical Method. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. (286-305). Newbury Park, CA: Sage.
- Snyder, A. y H.W. Ebeling (1992). Targeting a Company Real Core Competencies, *Journal of Business Strategy*, 13, 6, 26-32.
- Sparks, D. (1992). Becoming an Authentic Consultant: An Interview With Peter Block. *Journal of Staff Development*, 13 (3), 12-15.
- Spencer, L.M. y Spencer, S.M. (1993) *Competence at Work*. New York: John Wiley and Sons.
- Stake, R. (1985). Case Study. En J. Nisbet, J. Megarry, & S. Nisbet, (Eds), *World Yearbook of Education, Research, Policy and Practice*, (251-276). London: Kogan Page.
- Stake, R.E. (1994). Case Studies. En N.K Denzin, & Y.S. Lincoln, (Eds), *Handbook of Qualitative Research*. (236-247). London: Sage.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Morata.
- Stillman, A. & Grant, M. (1989). *The LEA Adviser – a Changing Role*. Windsor: NFER-NELSON.
- Stokking, K. (1988). *Dissemination Reconsidered: the Demands of Implementation*. Leuven: ACCO

- Stromsnes, Asmund L. (1991). Dewey's View on Knowledge and its Educational Implications. Critical Considerations. *Revista Española de Pedagogía*. 49 (189), 195-217
- Swal W. Dennis (1989). *Teacher Thinking: Effects of Intervention Instruction on Basic Teaching and Problem Solving Skills*. Paper Presented at the Annual Meeting of the A.E.R.A. San Francisco.
- Tabachnick, B.R. (1989). Needed for Teacher Education: Naturalistic Research that is Culturally Responsive. *Teaching and Teacher Education*, 5 (2), 155-163.
- Tait, H y Godfrey, H. (1999). Defining and Assessing Competence in Generic Skill. *Quality and Higher Education*. 5, (3), 245-253.
- Teixidó Saballs J. (2005). El asesoramiento a centros escolares. En *El Liderazgo del cambio en los centros educativos*. GROC. [documento en línea]
http://www.joanteixido.org/doc/assessorament/asesoramiento_centros.pdf
(consultado 5 mayo 2011)
- Tejada, J. (1998). *Los Agentes de la Innovación en los Centros Educativos. (Profesores, Directivos y Asesores)*. Archidona: Ed. Aljibe.
- *Tejada, J. y Fernández-Cruz, M. (2009). La cualificación de los actores de la formación: una mirada desde la profesionalización docente. En Tejada, J. y otros (eds.): *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo*, 13-44. Madrid: Tornapunta.
- Tiezzi, L (1992) *Conditions of Professional Development Which Support Teachare Learning*. Paper Presented at the Annual Meeting of the. A.E.R.A., Washington.
- Tochon, F.V. (1992): A Quoi Pensent les Chercheurs Quand ils Pensent aux Enseignants?. *Revue Française de Pédagogie*, 99 (abril-junio), 89-114.
- Tom, A. and Valli, L. (1990). Teachers' Knowledge and Learning to Teach. En W.R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. (pp. 373- 392). Nueva York: Macmillan;
- Torres, R.M. (2000). Reformadores y Docentes: El Cambio Educativo Atrapado entre dos Lógicas. En *Los Docentes Protagonistas del Cambio Educativo*. Bogotá: CAB/Editorial Magisterio Nacional. [documento en línea].
<http://www.mec.es/cide/rieme/documentos/index.htm> (consultado el 3 de febrero de 2011)
- Tyack, D. y Tobin, W. (1994). "The grammar" of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?, *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453-479.

- Una Introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La Contribución de las Universidades al Proceso de Bolonia.* (2006). Education and Culture.Socrates-Tempus.
http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Tuning_2CA_ST_PR2_pdf.pdf [documento en línea], (consultado el 18 de abril de 2010).
- Villar, L. M. (1990). *El Profesor como Profesional: Formación y Desarrollo Profesional.* Universidad de Granada.
- Von Wright (1987). *Explicación y Comprensión.* Madrid: Alianza.
- Walker, R. (1983). La Realización del Estudio de Casos en Educación, Ética, Teoría y Procedimientos. En W. Dockrell, and D. Hamiltion, (Eds).. *Nuevas Reflexiones sobre la Investigación Educativa.* (43-108). Madrid: Narcea.
- Wallace, M. (1990). *Managing In-Service Training in Primary Schools.* Bristol.: NDCSMT,
- Weick, K.E. and Quinn, R.E.(1999). Organizational Change and Development, *Annual Review of Psychology*, 50, 86-381.
- Weinert, F.E. (1999), *Concepts of Competence*, Munich: Max Planck Institute for Psychological Research.
- Weinert, F.E. (2001), Concept of Competence: A Conceptual Clarification, en D.S. Rychen y L.H. Salganik (Eds.), En *Definition and Selection Key Competencies.* (45-65). Gottingen, Alemania: Hogrefe & Huber,.
- Westera, W. (2001), Competences in Education: A Confusion of Tongues, *Journal of Curriculum Studies*, 33, (1), enero, 75-88.
- Wilson, S.M.; Shulman, L.S. y Richert, A.E. (1987). 150 Different Ways of Knowing: Representations of Knowledge in Teaching. En J. Calderhead (Ed.), (104-124). *Exploring Teachers' Thinking.* Londres: Cassell..
- Wise , A.E. & Darling-Hammond, L. (1987). *Licensing teachers.* Santa Mónica, CA: The Rand Corporation.
- Wittrock, M.C. (Ed.). (1986). *Handbook of Research on Teaching.* Third Edition. New York: Macmillan.
- Wolcott, (1985). On the Ethnographic Intent. *Educational Administration Quaterly*, 21 (3), 187-203
- Woodruffe, C. (1991). Competent by Any other Name", *Personnel Management*, septiembre, (30-33)
- Woodruffe, Charles.(1993) What is Meant by a Competency?. *Leadership and Organization Development Journal*, 14, (1), .29-36.

- Woods, P. (1989). *La Escuela por Dentro. La Etnografía en la Investigación Educativa*. Barcelona: Paidós.
- Yin, R. K. (1984). *Case Study Research. Design and Methods*. London: Sage.
- Yin, R. K. (1987). *Case Study Research. Design and Methods*. London: Sage Publications.
- Yinger, R.J. & Clark, C.M. (1988). El Uso de Documentos Personales en el Estudio de Pensamiento del Profesor. En L.M. Villar, (Dir.). *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*. (175-195) Alcoy: Marfil,.
- Zaragoza Lorca A. (Coord.), (2007). *Competencias Profesionales Docentes y Detección de Necesidades de Formación*. Región de Murcia Consejería de Educación, Ciencia e Investigación Secretaría Autónoma de Educación.
- Zeichner, K. Tabachnick, B. and Desmore, K. (1987). Individual, Institutional, and Cultural Influences on the Development of Teachers' Craft Knowledge. En J. Calderhead, (Ed.), *Exploring Teachers' Thinking*. (21-59). Londres: Cassel.
- Zurher, L.A. (1983). *Social Roles. Conformity, Conflict and Creativity*. London: Sage.