

Desarrollo profesional docente desde un modelo centrado en problemas

¹LEONARDO GARCÍA LOZANO Y ²MARÍA DE LOS REYES CARRETERO TORRES

¹Universidad de Guadalajara, ²Universitat de Girona

Cómo citar este artículo (estilo APA) / Citing this article (APA style):

García, L., & Carretero, M. R. (2019). Desarrollo profesional docente desde un modelo centrado en problemas. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 11(1), pp 57-74

Resumen

Se presentan los resultados de una investigación doctoral, en la que se estudió la manera en que un equipo de profesoras y profesores resuelve problemas de la práctica docente del centro educativo en el que labora. La teoría, metodología y resultados demuestran, por un lado que, las situaciones de colaboración entre docentes son potentes para la construcción de conocimiento relevante a la práctica docente y susceptible de ser reconocido como mecanismo altamente valioso para el desarrollo profesional y, por otro lado, se señalan las implicaciones para todos los agentes que brindan asesoramiento a las y los docentes y los equipos en los que trabajan.

Frente a la razón pura físico-matemática hay, pues, una razón narrativa. Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia.

Ortega y Gasset

Palabras clave: aprendizaje docente; resolución de problemas; estudio de caso.

Teacher professional development from a problem-focused model

Dirigir toda correspondencia a:

Dr. Leonardo García Lozano
Díaz Mirón # 270. Guadalajara, 44410, Jalisco. Correo electrónico: leonardo.glozano@academicos.udg.mx
RMIP 2019, Vol. 11, Núm. 1, pp. 57-74
www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com
Derechos reservados ©RMIP

Abstract

The results of a doctoral research project are presented, where the approach taken by teachers to resolve issues encountered by junior teachers was examined. The theory, methodology and results demonstrate, on the one hand, That situations of collaboration between teachers are powerful for the construction of relevant knowledge for the junior teacher and have the potential to be a valuable mechanism for professional development. As such, they have implications for consultants providing advice to teachers and teams in situ.

Keywords: teacher learning, problem solving; case study.

INTRODUCCIÓN

Las comunidades docentes, como cualquier otra comunidad de práctica (Lave, 1991) generan aprendizajes situados y socialmente relevantes para el colectivo que los construye. El propósito de este artículo es demostrar, a partir de un caso, los matices por los que nos atrevemos a afirmar tal cosa. Para probar nuestra premisa hemos decidido partir de una situación prototípica y simple que enfrentan muchos colectivos docentes y, a partir de los resultados de un estudio realizado, explicar cómo suceden los procesos de construcción conjunta de conocimiento cuando un colectivo aborda problemas relacionados con su práctica.

Un problema rutinario y simple que tenemos algunos docentes, al inicio de nuestro ejercicio como tales, es la asignación de calificaciones a las y los estudiantes. En la institución donde comencé como docente, se nos pedía realizar cuatro cortes en un ciclo escolar; a los primeros tres se les llamaba “evaluaciones parciales”, en las que debía contabilizarse: el resultado en exámenes de opción múltiple, las tareas que hasta el momento el alumnado había realizado y las participaciones. Algunos ilusos, como yo, además agregábamos la realización de un trabajo final, del cual debían mostrar avances en cada periodo; para el corte final, el alumnado debía presentar un examen global del ciclo y, como era mi caso, el producto final terminado. La nota final se obtenía de la suma de porcentajes (ya que los parciales suponían el 80%) y la nota de la evaluación final (que equivalía al restante 20%). Calcular los porcentajes de cada rubro no tiene mayor ciencia o técnica si se tienen 50 alumnos, pero si se tienen 200 o incluso 600 estudiantes, las cosas se complican. Más allá de la revisión de los exámenes y las tareas, la contabilidad se vuelve todo un desafío.

Los profesores estábamos agobiados, puesto que lo más fácil generaba mucha complicación y producía retrasos en el trabajo posterior que debían realizar las secretarías y los encargados del control escolar. El retraso por esta simple tarea, llevó a los administradores a tomar medidas drásticas: sino entregábamos las notas en un periodo fijado por ellos se nos retrasarían los pagos y con ello el estilo de vida de cada docente.

Hubo un profesor al cual la amenaza no le incomodó porque encontró una solución: realizó una hoja de cálculo en la cual sólo debía introducirse los valores de cada rubro y con ello se calculaban tanto las notas parciales como la final. Expuesto esto, la solución parece obvia y simple, ya que en estas fechas realizar hojas de cálculo es una cuestión casi intuitiva. Sin embargo, para intuir hay que poseer conocimientos previos que operen como base, los cuales yo como muchos maestros, desconocíamos al no saber cómo realizar ese procedimiento.

Al cabo de unos meses todos los profesores ya usábamos la hoja que dicho profesor realizó, al punto que nuestra entonces coordinadora académica la ofreció para otras facultades. Al poco tiempo el profesor fue corrido de la escuela, sin embargo, la hoja de cálculo siguió en uso al punto que pocos profesores imaginarían su práctica de calificación sin ella, aun cuando su origen fue diluyéndose.

Quiero destacar dos características del objeto creado por el docente a propósito del tema investigado: i) la hoja de cálculo fue concebida como *solución a un problema muy* sentido por las y los docentes, aunque otros problemas eran “teóricamente” más potentes para la reflexión (el sistema de evaluación en sí mismo o la evaluación del aprendizaje, por ejemplo); pero nada es más práctico que aquello que está a la altura de la vida cotidiana como la posible afectación del salario; ii) en un inicio el uso de la hoja fue compartido por los compañeros más cercanos, por lo que *la problematización era conjunta* y aunque para la posterior solución él nos necesitó poco, la puso en común en los espacios naturales que compartíamos. Esto lo hizo no con conferencias o talleres, que es la manera más habitual en la que se pretende ayudar a las y los profesionales a adquirir conocimientos.

Aunado a otro tipo de situaciones similares, el fenómeno atrajo mi atención hacia algo que me parecía cada vez más evidente: el conocimiento derivado de las prácticas colectivas basada en problemáticas cotidianas, gozaba de mayor fuerza o arraigo frente a aquel que se obtiene por la participación en cursos teóricos, pero sobre todo obligatorios, con independencia de la temática o el expositor. Lo paradójico del caso es que este tipo de conocimiento y el proceso mediante el que se construye no gozan del mismo prestigio y validación aun cuando aborde los mismos tópicos de los cursos teóricos o académicos.

En efecto, la cultura de un colectivo de profesionales, en este caso de docentes que trabajan en un mismo centro, puede actuar como factor de inmunidad para los cambios que se propongan

desde fuera (Granado, 1997). En razón de ello se concretó el interés por investigar la manera en que las y los docentes que trabajan en el mismo centro, crean y/o comparten una cultura. Entendemos como cultura (Cole, 1999) la realidad mental interactiva al menos entre dos sujetos, por lo que hablar de cultura es comprender el contexto particular de la interacción y las formas de negociación de significados de los participantes. Como dejamos asentado anteriormente, con frecuencia el profesorado se ve involucrado en un proceso de solución de problemas.

Una aproximación centrada en el proceso de solución de problemas implica conceder primacía a los intentos de la gente de negociar el transcurso de la vida, trabajar en ello o transformar los problemas que surgen en el camino para conseguir las diversas metas de la vida (Rogoff, 1993, p. 31).

Esto es, la práctica de las y los docentes que labora en un mismo centro implica, en la mayoría de las veces, la coordinación de representaciones, acciones, metas y exigencias, las cuales no necesariamente son coincidentes entre las y los participantes; por lo que, necesariamente negocian con la finalidad de convenir y construir de manera conjunta el conocimiento preciso para abordar esas actividades de modo adecuado.

Si bien los docentes se influyen entre sí para construir conocimiento docente en muchas esferas de su vida cotidiana, hemos circunscrito el estudio a la ayuda ejercida sobre el conocimiento que los profesores brindan para la realización de actividades habituales de su quehacer profesional. Las actividades y situaciones que se analizaron son aquellas que están fundamentadas y orientadas a la solución de los problemas consensuados y reconocidos como tales por las y los docentes y que, además, como colectivo tengan la intención de avanzar en la solución conjunta.

En síntesis, el interés de este proyecto de investigación se centró en el análisis de la ayuda educativa ejercida entre profesores cuando abordan problemas relativos a su práctica docente en una

determinada escuela; problemas que, por lo demás, son resultado de su participación en actividades y/o situaciones habituales de actividad conjunta.

La pregunta que guió la investigación fue, ¿Cómo se ayudan los profesores que participan en la resolución de problemas identificados y considerados relevantes para su actividad docente dentro de la escuela?

2. EL PLANTEAMIENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

En este apartado presentaremos de manera sucinta las líneas teóricas y metodológicas que guiaron la investigación. No obstante, si se quiere profundizar en los planteamientos señalados se puede hacer una revisión en García Lozano. (2013), García Lozano y Ledezma R. (2012), García Lozano y Carretero T. (2012).

Este acercamiento lo haremos mediante tres subapartados.

- En el primero desarrollaremos la manera en que entendemos la cultura.
- En el segundo explicaremos los mecanismos de construcción del conocimiento.
- Finalmente, en el tercero expondremos las directrices metodológicas para el trabajo de campo.

Es necesario hacer una nota previa: por vicio o virtud se adoptó la perspectiva constructivista de la educación, quizás los apartados 2.1. y 2.2. ayuden a quien lee tanto a entender los principales presupuestos de ésta como las razones de adoptarla.

2.1. LA CULTURA DOCENTE

Por cultura docente entenderemos la apropiación y elaboración negociada de instrumentos, formas de entender y hacer de las y los profesores de una misma escuela ya que en ésta siempre se negocia algo. El ejercicio de la docencia (y de cualquier trabajo) es el resultado tanto de la negociación como de las condiciones que la hacen posible, su resultado es visible, tanto que pudiésemos distinguir, después de cierto tiempo, qué docente trabaja en una escuela y cuál en otra.

Cole (1999), dice que la cultura es algo así como una “envoltura supraindividual” y entre esto y las expresiones de la gente de a pie tales como “la cultura es todo” o “la cultura es el ambiente” hay pocas diferencias. Sin embargo, el mismo autor introduce un matiz, esa envoltura supraindividual es situacional, en el entendido que la actividad de las personas (en lo individual y lo colectivo) evoluciona con la historia.

La evolución de la actividad produce dos tipos de artefactos:

- Ideales: en el sentido de que son moldeados durante las interacciones humanas mediándolas y evolucionando con ellas.
- Materiales: en dos acepciones, por un lado, pueden tener una manifestación palpable a los sentidos y, por el otro, que hacen referencia a una realidad compartida por un colectivo.

Los artefactos no son “algo simplemente externo o indiferente a la naturaleza de su (s) productor(es)” (Cole, 1999, p. 131), influyen al productor y encapsulan los usos sociales e históricos que sus creadores les vienen dando (Pea, 1993). Por lo que estudiar la cultura requiere examinar el proceso de creación y evolución que grupos específicos de personas hacen de los artefactos, así como las circunstancias históricas y temporales que los codeterminan, esto es el contexto.

Adoptar la noción de contexto tal como la hemos anunciado, implica la aceptación de que las acciones de las personas no pueden ser aisladas, ni siquiera para su estudio, de la historia que les da sentido, por lo tanto, el *contexto es siempre situado*. Bajo esta postura conviene estudiar la historia de las relaciones entre sujeto, actividad y artefactos; incluso la emergencia del significado o del sentido es impensable, bajo esta perspectiva, aislado del estudio de dichas relaciones.

La actividad situada implica siempre cambios en el conocimiento y la acción (los cuales) son centrales para lo que entendemos por “aprendizaje”. El mundo no consiste en un conjunto de recién llegados que se incorporan solos a espacios problemáticos deshabitados. Las personas en actividad por lo general se ayudan mutua-

mente a participar de maneras cambiantes en un mundo cambiante y están bien dotadas para hacerlo. Por lo tanto, al describir y analizar la participación de las personas en la acción práctica del mundo... (se está) analizando la participación de las personas en el *aprendizaje*¹. (Lave, 1991, p. 17).

La participación de las personas en los contextos sociales implica, como señala Wenger (2009), un doble proceso de construcción social: por un lado, de la participación social y, por otra parte, en la reificación de artefactos físicos y conceptuales;

Con el tiempo, su interacción crea una historia social del aprendizaje que da lugar a una comunidad donde los participantes definen un “régimen de competencia”, un conjunto de criterios y expectativas para los que reconocen la adhesión. Esta competencia incluye:

- Entender lo que importa, lo que es la empresa de la comunidad, y cómo ésta brinda una perspectiva del mundo.
- Ser capaz (y autorizado) para participar productivamente con otros miembros en la comunidad.
- Utilizar adecuadamente el repertorio de recursos que la comunidad ha acumulado a través de su historia de aprendizaje.

Con el tiempo, una historia de aprendizaje se convierte en una estructura social informal y dinámica entre los participantes, y esto es lo que una comunidad de práctica (Wenger, 2009, p. 2)

El aprendizaje es, por lo tanto, fundamentalmente un subproducto de la participación del individuo en prácticas sociales en las que llega a ser miembro, en diversos grados, de una comunidad social. Así, el pensamiento, la acción y los sentimientos humanos crecen animados en contextos situados.

De ahí que, el aparente rechazo de un grupo de profesores hacia ciertas intervenciones venidas de fuera, es en realidad una respuesta en el continuo de la actividad de esa comunidad. Lo anterior puede contravenir nuestra visión romántica del aprendizaje como “deber ser”, pero lo que es más importante, el abordaje conjunto de los problemas “sentidos” (por consensuados) derivados

de la práctica, produce saberes a la medida de cada situación lo que es lo mismo: saber experto (Rogoff, 1993).

2.2 SOBRE LA FORMA EN QUE CONSTRUYEN EL CONOCIMIENTO LAS Y LOS DOCENTES

En este apartado queremos, por su relevancia, hacer dos distinciones. La primera relativa a lo que entenderemos por conocimiento y la segunda a su proceso de construcción y más concretamente, sus implicaciones para el caso de las y los docentes.

La naturaleza del conocimiento humano se explica, desde la perspectiva constructivista socio-cultural, por una serie de postulados entre los que destacamos los siguientes:

- La posibilidad de elaborar y aprender (re-construir) conocimiento viene dada porque las sociedades crean herramientas e instrumentos (signos y símbolos) portadores de cultura que, por ser depositarios de la historia y evolución humana, acumulan el ingenio humano y, en tanto que son elementos mediadores de la actividad personal, son instrumentos del pensamiento (Vygotsky, 1979).
- El conocimiento y el aprendizaje tienen carácter situado. Esto puede ser interpretado únicamente como que todo conocimiento es significado, en tanto que se encuentra connotado en relación a su uso.
- El aprendizaje consiste en la utilización personal y conjunta de los recursos (instrumentos y herramientas) que se hallan distribuidos en la cultura (Pea, 2001).
- Como ya hemos dejado demostrado, el conocimiento y el aprendizaje está distribuido entre las personas, los instrumentos, las reglas, las relaciones, la comunidad y las instituciones (Roth & Lee, 2007; Cole 1999, Pea, 2001).
- Los procesos de aprendizaje requieren de una integración gradual a una cultura o práctica social (Brown, Collins & Duguid, 1989 y Lave, 2001), lo cual se constata cuando se cambia la forma en que se comprende y

se participa en una actividad conjunta; por tanto, aprender es indisociable de hacer y es posible sólo por la colaboración y la reciprocidad de los sujetos.

- Para asegurar que el sentido y el significado de aquello que se construye se hace necesaria la participación de otros agentes que aseguren “un engarce adecuado entre la actividad mental constructiva del aprendiz y los significados sociales y culturales que reflejan los contenidos” (Coll, 2001, p. 179).

Además de lo anterior, Imbernón señala (2004, p. 47) que el conocimiento del profesorado está en continua evolución y perfeccionamiento; lo que implica que los saberes de los docentes se oponen a lo que ha sido denunciado por Schön (1992) como *conocimiento técnico*, debido a que éste es adquirido de manera generalista, libre de todo contexto, tal como funcionan las recetas de cocina. Este tipo de conocimiento pasa por alto el planteamiento y definición de los problemas, ya que se centra en la solución de los mismos dando por supuesto que los fines de la acción son fijos, claros y compartidos de manera unánime:

Hay zonas indeterminadas de la práctica -tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores- que escapan a los cánones de la racionalidad técnica. Cuando una situación problemática es incierta, la solución técnica del problema depende de la construcción previa de un problema bien definido, lo que en sí mismo no es una tarea técnica. Cuando un práctico reconoce una situación como única, no puede tratarla solamente mediante la aplicación de teorías y técnicas derivadas de su conocimiento profesional. Y, en situaciones de conflicto de valores, no hay metas claras y consistentes que guíen la selección técnica de los medios. (Schön, 1992, p. 20)

Para enfrentarse a estos problemas el profesor requiere de otro tipo de conocimiento, que Schön (1992) denomina *conocimiento práctico*; éste tiene como base el saber cotidiano y en gran parte es implícito, en tanto que la posesión de éste es ignorada por quien lo detenta, y tácito porque, de inicio, no es verbalizable.

El conocimiento práctico, tal como señala Schön (1992) permite definir la situación y de esa manera encuadrar el o los problemas implicados, esto es; “su funcionamiento (está) indisociablemente ligado a alguna situación concreta de la práctica, su uso en acción” (Clarà & Mauri, 2009, p. 12), lo cual muestra el carácter contextual del conocimiento.

Como se puede observar el factor explicativo fundamental de la construcción de conocimientos, de significado, es la *actividad conjunta*, entendida como “las actuaciones de todos los participantes en torno a las tareas y contenidos” (Coll, Colomina, Onrubia, & Rochera, 1992 y 1995) debido a que da cuenta del desarrollo y progreso del contexto mental compartido (Mercer, 2001). En tal sentido, analizar cómo se enmarcan y articulan las acciones de las personas es encontrar la manera en que se ayudan a construir sentido.

Como señala Colomina (1996, p. 50) las actuaciones de un sujeto, lo que dice y hace, está estrechamente vinculado tanto con las actuaciones de los demás participantes y con la historia de la actividad. Esto es, con las actuaciones anteriores (lo que dijeron e hicieron) de sí mismos y de los demás y, en cierta medida, de lo que dirán y harán en un futuro. Por esta razón el análisis de la actividad conjunta debe considerar, por un lado, los aspectos discursivos y los no discursivos y por otro lado la dimensión temporal.

Según Coll y sus colaboradores (Coll, Mauri & Onrubia, 2008; Coll, Onrubia & Mauri, 2008; Onrubia 2005) la actividad conjunta tiene las siguientes dimensiones:

- La articulación de las actuaciones los participantes en una situación de construcción de conocimientos.
- La vinculación entre los aspectos discursivos y no discursivos de la actividad.
- La toma en consideración de las actuaciones de los participantes más allá de los intercambios comunicativos inmediatos.
- La interpretación ecológica de esas actuaciones en el flujo de la actividad conjunta en que

aparecen.

- La importancia de la tarea.

La actividad conjunta se concreta en estructuras regulares y reconocibles en torno a las cuales los participantes articulan sus actuaciones, en torno a un contenido o tarea, durante una extensión de tiempo; dichas estructuras se denominan *Formas de Organización de la Actividad Conjunta* (FOAC) y se construyen y evolucionan a medida que se desarrolla la actividad.

Existen dos tipos de estructuras de participación que se construyen de manera simultánea y recursiva:

- *Estructura de la tarea* académica, vinculada a la organización y secuenciación del contenido y tareas objeto de la actividad conjunta.
- *Estructura de participación social*, vinculada a los derechos, las obligaciones comunicativas y los roles de los participantes, esto es, aquello que se puede decir, cómo, cuándo, sobre qué y a quién.

Para el análisis de las FOAC, tal como sugieren Coll y sus colaboradores, se ha realizado este estudio en distintos niveles de análisis. En ese sentido, la realización de un tipo de estudio es requisito previo para el otro, por lo que hay una relación secuencial entre los niveles de análisis. Estos niveles son los siguientes:

1. *Secuencia de Actividad Conjunta (SAC)*, se define como “un proceso mínimo de enseñanza y aprendizaje: objetivos, contenidos, actividades de enseñanza y aprendizaje, y/o actividades de evaluación, entre otras” (Segués, 2007 p. 28)
2. *Sesiones (S)* las cuales componen a la SAC, éstas permiten observar los procedimientos mediante los cuales, las y los participantes, “aseguran la continuidad y se ponen de acuerdo sobre el camino recorrido, sobre los significados ya compartidos y sobre la experiencia previa que les ha permitido construir dichos significados...” (Coll et al., 1992, p. 205)
3. *Segmentos de Interactividad (SI)* y, de existir, Configuraciones de Segmentos de Interac-

²La traducción es mía.

tividad, que son los patrones estructurales de la actividad conjunta, los cuales ofrecen información sobre aspectos globales de la misma. Los SI responden a un conjunto de actuaciones típicas que lo identifican como tal, por lo que se pueden identificar estructuras de participación específicas, de ahí que cuando se cambia de temática o de patrón de actuación predominante, diremos que hubo un cambio de SI.

Como se ha visto el estudio e interpretación de los distintos niveles de análisis de la FOAC (SAC, S, SI) puede aportar indicadores de cómo se da el traspaso del control y la responsabilidad. Sin embargo, este análisis es insuficiente para explicar la ayuda educativa y su ajuste, por esta razón es necesario otra dimensión de análisis en el cual, la actividad discursiva es el indicador más adecuado para dar cuenta de tal fenómeno.

Tal como Coll et al., (1992) señalan, inclusive los SI tienen un carácter demasiado global y por ende inadecuado para “profundizar en el proceso de construcción de significados que acontece supuestamente en el transcurso de las SAC” (ibídem, p. 209) por lo que, además hemos analizado los mensajes; concretamente en el conjunto de las contribuciones discursivas de los participantes.

2.3. ¿CÓMO ESTUDIAR LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO POR PARTE DE LAS Y LOS DOCENTES?

Según Vygotsky (en Wertsch, 1988) piedra angular de la visión constructivista sociocultural, la psicología debe seguir un método que suponga:

- *Analizar el proceso*, mostrando la historia evolutiva de los procesos.
- *Describir el origen dinámico y causal de los procesos*, revelando las relaciones entre apariencias y esencias.
- *Estudiar históricamente el proceso de cambio del objeto*, debido a que una actividad sólo se puede comprender como historia de sí misma.

La perspectiva de investigación cualitativa es la que mejor responde a los presupuestos anterior-

mente señalados ya que, como señalan Taylor & Bogdan (1998, p. 20), este tipo de investigación se realiza estudiando la realidad en su contexto natural de producción; así mismo, bajo este enfoque, la realidad es considerada como dinámica, global y construida, en un proceso de interacción y retroacción con ella misma, en razón de ello los estudios se realizan a través de un prolongado y/o intenso contacto con el campo o situación de vida donde el investigador intenta, como mucho, analizar al escenario y a las personas desde una perspectiva holística, intentando entender su lógica, ordenaciones y normas tanto implícitas como explícitas.

Por lo anterior es que resulta esencial el estudio de los procesos de negociación de los significados que los sujetos llevan a cabo para construir la realidad, de ahí que la aproximación cualitativa sea, en primer lugar, una mirada interpretativa e inductiva.

Las opciones metodológicas se tomaron de acuerdo con los objetivos planteados:

1. Analizar la manera en que el contexto codetermina la actividad conjunta del profesorado.

1.1 Describir la trayectoria del equipo docente para comprender la manera en que organizan la actividad conjunta los docentes.

1.2. Caracterizar los elementos relacionales que intervienen en la manera como se organiza el grupo de profesores.

2. Analizar la actividad conjunta del profesorado mediante la cual resuelven los problemas que consideran relevantes para su práctica en el centro.

2.1. Determinar y explicar la evolución de la actividad conjunta del profesorado cuando resuelven problemas relevantes para su práctica en el centro.

2.2. Caracterizar, de existir, los momentos o fases que se encuentran en el proceso de resolución de problemas por parte del grupo de profesores.

Como se puede apreciar, lo que se buscó fue captar la manera en que los profesores se prestan

ayuda mutua en la construcción de conocimientos dentro del mismo contexto de las actividades que realizan; para lograrlo se requirió la incorporación de diversas técnicas de recogida de información. Concretamente se optó por el estudio de caso.

Como afirma Yin³ (1990, p. 23)

Un estudio de caso es una investigación empírica:

- que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de vida real;
- se utiliza cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son evidentes;
- en la que se utilizan múltiples fuentes de datos.

El estudio de caso, según Yin (2006, p. 112), se justifica cuando, en primer lugar, se pretende responder a cuestiones descriptivas (qué pasó) o explicativas (cómo o por qué ocurre algo) y, en segundo lugar, cuando se quiere comprender de manera profunda una situación en particular.

Por su parte Stake (1995) refiere que la elección de los casos supone elegir aquellos casos que se revelan óptimos para valorar una teoría ya existente o en desarrollo; se trata de escoger aquellos que ofrezcan una oportunidad mayor de aprendizaje.

En síntesis, la estrategia de estudio de caso es una metodología rigurosa que:

- Es adecuada para investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren.
- Permite estudiar un tema determinado...
- Permite estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas y no desde la influencia de una sola variable.
- Permite explorar en forma más profunda y obtener un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno, lo cual permite la aparición de nuevas señales sobre los temas que emergen, y
- Juega un papel importante en la investigación, por lo que no debería ser utilizado me-

ramente como la exploración inicial de un fenómeno determinado (Chetty en Martínez Carazo 2006, p. 175).

Yin (2006) señala cuatro pasos para la elección de casos:

1. Consulta a documentos y expertos.
2. Voluntad de las personas a participar en la investigación.
3. Riqueza probable de los datos disponibles, lo cual deberá estar en consonancia con lo que se defina en el paso 1.
4. Contar con evidencia preliminar, en el o los casos elegidos, de aquello que se busca.

Cabe señalar que nosotros antes de elegir, o dar con el caso estudiado, identificamos una serie de criterios derivados de la teoría. Dicho listado tuvo la finalidad de ayudarnos a encontrar el fenómeno que nos interesaba estudiar, lo cual significó acotar desde el inicio el número de casos posibles.

La actividad conjunta desarrollada por el equipo docente reunió los siguientes criterios:

- Poner de relieve las competencias docentes (por ejemplo, diseñar, planificar y/o implementar propuestas educativas).
- Estar incardinada en la institución conformando la propia estructura del centro (por ejemplo, reuniones de claustro, coordinaciones docentes o de ciclo).
- Ser útil a los docentes para elaborar o re-elaborar propuestas de enseñanza que integren principios o criterios educativos que potencialmente mejoren la práctica educativa.
- Tomar en cuenta al conjunto o un grupo de docentes directamente responsables de impartir docencia, integrándolos desde su elaboración conjunta.
- Concretarse en la elaboración o re-elaboración de un producto ligado a la propuesta educativa.
- Plantearse de modo colectivo y con carácter abierto de forma que provoque la aparición de alternativas y la facilidad en las interacciones.
- Ser intencionada y estar al servicio de la resolución de problemas que las y los docentes

³ La traducción es mía.

consideran relevantes para su práctica, ya que ello permite la construcción o mejora del conocimiento del profesorado.

- Puede organizarse de forma que las y los docentes la lleven a cabo de forma autónoma o autosuficiente o bien contando con el apoyo de formadores, quienes se integran en la actividad a petición de los propios docentes.

2.3.1. LA ESTRATEGIA DEL TRABAJO DE CAMPO.

La estrategia que se siguió para dar respuesta a nuestros objetivos ha consistido en dirigir nuestro análisis en torno a dos unidades de estudio: i) la actividad conjunta en la cual se presenta la ayuda y ii) el centro educativo en que se desarrolla la actividad del profesorado.

Cuadro 1. Relación de las unidades de análisis con el corpus de datos.

Objeto de estudio	Unidad de análisis	Dimensiones de análisis	Corpus de datos
Ayuda educativa entre docentes	Centro educativo	Historia del equipo docente	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista a la directora. • Entrevista al jefe de estudios. • Ideario del grupo <i>La Font</i>.
		Organización del centro educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto pedagógico del centro. • Entrevista a la directora. • Entrevista al jefe de estudios. • Registro de las Secuencias de Actividad Conjunta (SAC). • Registro de observación.
		Proyecto pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto pedagógico del centro. • Entrevista a la directora. • Entrevista al jefe de estudios.
		Negociación del trabajo docente	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista inicial y final a las y los docentes. • Registro de las SAC. • Registro de observación.
	Ayuda educativa	Estructura de la tarea	<ul style="list-style-type: none"> • Registro de las SAC. • Registro de observación
		Estructura de participación	
		Construcción de significados compartidos	

Como se puede observar en el Cuadro 1, para el análisis de cada unidad distinguimos diferentes dimensiones de análisis; las cuales poseen un estatus similar al interior de cada una de ellas.

Para recolectar la información se utilizaron las siguientes técnicas:

- *Entrevistas semiestructuradas*. Las cuales se aplicaron a:
 - Cuatro informantes clave, cuyo propósito fue encontrar el caso de estudio;
 - La directora de la escuela y jefe de estudios con el propósito de identificar aque-

llas actividades consideradas como relevantes para el objeto de investigación.

- *Focus Group*. El cual se realizó con:
 - Colectivo docente, con quienes se realizaron tres encuentros. Cada encuentro tuvo su propio propósito: i) informar los objetivos de la investigación y obtener su consentimiento, ii) caracterizar el trabajo conjunto que se realiza de manera habitual y iii) evaluar si el trabajo conjunto realizado durante el periodo de recolección de datos cumplió con las expectati-

vas que se propusieron al inicio del mismo.

- *Documentos del grupo.* Se recolectaron los materiales que las y los docentes creaban, discutían y utilizaban en los distintos momentos de la interacción; además de la información disponible relativa a la historia del grupo de profesores estudiada como agrupación previa. Los documentos recogidos fueron:
 - El ideario del grupo de profesores.
 - El proyecto pedagógico del centro.
 - El foro electrónico del grupo de profesores para la preparación de la actividad observada.
 - Los documentos elaborados y/o intercambiados electrónicamente durante el desarrollo de la actividad.
 - Los documentos en papel facilitados durante el desarrollo de la actividad.
- *El registro de las sesiones de trabajo del equipo de profesores.* Las cuales fueron 14 y entre todas suman más de 56 horas de grabación.
- *Registros narrativos del observador.* Los cuáles fueron tomados con la idea de reconstruir las sesiones de trabajo, en ellos se asentaba el acomodo de las personas y la toma de palabra.

La información obtenida se analizó en dos fases autónomas, en un primer momento, para posteriormente ser trianguladas. La primera de las fases correspondió a los datos relacionados con el contexto, en la segunda fase se analizó las ayudas educativas entre las y los docentes, la cual se concretó en dos momentos, el primero para examinar la estructura de la actividad mediante las FOAC y el segundo para el estudio del discurso para encontrar las ayudas educativas.

3. LOS FRUTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Las historias ayudan a explicarse a sí mismas; si usted sabe cómo sucedió algo, comenzará a saber por qué sucedió.

Felipe Fernández-Armesto

En este apartado se pretende dar a conocer la respuesta que dimos a las dos preguntas específicas que guiaron este proyecto de investigación.

3.1. LA COLABORACIÓN COMO CONSTRUCCIÓN MEDIADA DEL CONOCIMIENTO

La primera pregunta específica es: ¿Qué formas toma y cómo evoluciona la organización de la actividad conjunta de los profesores cuando resuelven problemas relevantes para su práctica en el centro? Como hemos dejado asentado, partimos de una representación del conocimiento eminentemente social, donde los procesos tanto de construcción del conocimiento como de ayuda para construirlo se encuentran mediados histórica y culturalmente. Por tanto, la metáfora de conocimiento que seguimos está fuertemente anclada a los contextos de uso y de práctica, de ahí que la valoración de que el conocimiento esté relacionado con el potencial uso práctico que el grupo de docentes hace o hará de él, de ahí la importancia de partir de problemas considerados, por el propio grupo docente, como relevantes para su práctica y acciones.

En los siguientes dos subapartados se hace revisión de la construcción del conocimiento y la ayuda para lograrlo.

3.1.1. LA COLABORACIÓN COMO CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Si la pregunta fuera; con la actividad conjunta observada y registrada, ¿hay construcción de conocimiento por parte de los profesores? La respuesta corta y contundente, inequívocamente, es sí. Algunos ejemplos que evidencian este fenómeno son:

- a) Respecto a que el conocimiento se construye y reconstruye como instrumento del pensamiento (Vygotsky, 1979) pues se constata, en el grupo de profesores estudiado que, en la medida que abordan situaciones donde existen soluciones ya probadas, a manera de recetas, como la gestión del centro o la propia planificación de los

- proyectos, ellos exploran y construyen soluciones *ad hoc* a la definición de sus problemas y, por tanto, existe un uso del conocimiento existente así una actualización en la medida en que lo ponen en práctica.
- b) Acerca del carácter situado del conocimiento que construye el profesorado (Roth & Lee, 2007; Cole, 1999), estamos en posibilidad de afirmar que la actividad conjunta de los profesores confirma la lógica contextual del proceso de construcción del conocimiento. Como ejemplo más ilustrativo está el caso que hemos analizado como Secuencia de Actividad Conjunta, dado que en esta hay evidencia de que: i) los instrumentos formalizados para por el equipo docente si bien en sí mismos tienen características instrumentales, su planteamiento inicial y posterior concreción va dependiendo y, ese sentido respondiendo, a las características tanto de la práctica docente del centro como del ideario pedagógico del mismo; ii) durante el desarrollo de la SAC se demuestran relaciones con otras áreas del conocimiento pedagógico que inicialmente no estaban representadas, de manera explícita, en el planteamiento de la actividad.
- c) Sobre el carácter distribuido del conocimiento (Pea, 2001) podemos ofrecer como evidencias dos hechos a la luz de la SAC analizada: i) la frecuente y constante comunicación de los profesores respecto a las dudas sobre qué entender por contenidos concretos, esto es, existe en el grupo de docentes observados una “despreocupación” porque todos dominen todos los contenidos relevantes para la práctica docente, pues se reconoce que todos, en algún momento dado, sabrán más que otros en determinados temas y que a ellos se puede acudir en momentos puntuales. Además, ii) la naturaleza propia de las soluciones encontradas fomenta “necesariamente” que acudan a otros para recibir y dar ayuda; iii) Por último, podemos señalar que las responsabilidades por el trabajo del equipo docente y las actividades en concreto de este, se distribuyen entre todos y no es extraño que el sentido de la tarea, así como los roles necesarios para llevarla a cabo, se negocien constantemente.
- d) Respecto a la construcción de conocimiento, implica la integración gradual a una cultura (Brown, 1989), noción que en sí misma es clave en las comunidades de práctica, encontramos evidencia tanto la historia del grupo como en su evolución, así como la propia SAC analizada, pues en ella, se ofrece a los nuevos profesores la manera de entender la práctica docente “cómo lo hacen en el Instituto”; esto se logra mediante dos vías: i) la integración del nuevo profesorado a las tareas echadas a andar, pero siempre con acompañamiento de otros profesores que ya estaban en lo previo en el centro; ii) la posibilidad de que participen en todos los debates, discusiones y decisiones, lo cual implicó, muchas veces, responder a preguntas de “recién llegados” ¿cómo hacen determinados aspectos?, ¿por qué lo hacen de esa manera?
- e) Respecto al carácter práctico del conocimiento construido (Schön, 1992) se puede señalar, de manera contundente, que la agenda estuvo marcada de discusiones dadas por situaciones que ellos mismos acordaron como problemáticas, por lo que ninguno de los temas o actividades estuvo determinada desde fuera, por tanto, lo que ellos definieron y afrontaron fueron situaciones consideradas como relevantes para su práctica docente; de ahí que el conocimiento construido estaba dirigido al “hacer” de los profesores, lo cual implicaba abordar frecuentemente cuestiones relacionadas con el saber.
- En ocasiones, la construcción de este conocimiento práctico supuso la explicitación tanto para los nuevos, como para los antiguos profesos-

res del claustro, del porqué de ciertas decisiones. De ahí que, entre ellos mismos, surgiera una distinción entre temáticas urgentes e importantes; esta distinción estuvo dirigida a no desestimar entre los aspectos pragmáticos urgentes de la práctica docente.

3.1.2. LA COLABORACIÓN COMO AYUDA ENTRE PROFESORES

El equipo de profesores investigados reúne elementos poco convencionales entre los equipos de docentes, debido a que se organizan de forma que la colaboración responde de forma a los cuatro elementos señalados por Dillenbourg (1999) la simetría, los objetivos comunes, la división del trabajo y las interacciones:

- a) Hay simetría de acción pues la misma gama de acción se permite a todos los agentes del claustro, ya que, según pudimos observar y registrar, todo el profesorado puede plantear sus valoraciones y sugerencias, independientemente del cargo o estatus que se tenga dentro del equipo de profesores.
- b) La existencia de objetivos comunes, los cuales son construidos explícitamente por los participantes. En el equipo de profesores esto evidenció al menos en tres rasgos:
 - i) en el foro electrónico hubo un planteamiento general, por parte del jefe de estudios, con el propósito de explorar los temas que todos los profesores considerarían pertinentes revisar durante el periodo observado y registrado por nosotros, por ese medio se fijaron, sucesivamente tanto los temas, como los días y los responsables de cada temática; ii) en la entrevista inicial sirvió también, según lo reconocieron ellos, para refinar las expectativas sobre el calendario que se habían planteado y, sobre todo los productos que debían conseguir; iii) la movilización o cambio en los horarios respondió, sobre todo, a la necesidad de agotar los dos puntos considerados prioritarios por todos.

- c) Respecto a la división social del trabajo, podemos señalar la existencia de una persistente tendencia a realizar división colaborativa, en el sentido a que, incluso cuando se subdividen la tarea, lo realizan en pequeños equipos; además se aseguraba el ensamblaje de la tarea con toda la actividad del equipo, pues cuando sucedió la subdivisión, los equipos mostraban informes a todo el claustro, sobre los cuáles estos se posicionaban.
- d) En relación a las interacciones colaborativas, podemos señalar que: i) la interactividad se demuestra debido a que los subproductos que se proponen, se gestionan progresivamente pero en el marco de criterios; ii) la sincronía se hace evidente en el sentido de que se crean reglas, roles y momentos para asegurar la metacomunicación. Por último, iii) la estructura de diálogo es colaborativa, en el sentido de que, ninguno de los cargos directivos, por ejemplo (directora, jefe de estudios o coordinador pedagógico) en los momentos álgidos recurrió a su autoridad para llegar a acuerdos, sino que siempre se recurría a la argumentación como vía para la justificación y la negociación de puntos de vista.

Podemos afirmar, con base en la evidencia como en los argumentos planteados anteriormente, que la colaboración es la manera en que las y los docentes abordan la actividad conjunta y, por lo tanto, como primera conclusión diremos que la ayuda educativa que se dan, como grupo de profesores, para construir conocimiento es la colaboración.

Convendría agregar, con base en los argumentos representados por la perspectiva constructivista, que la ayuda y el ajuste de la ayuda se presentan en el marco de lo que Vygotsky denomina como *Zona de Desarrollo Próximo* la cual es, esencialmente, un proceso de construcción conjunta, pues depende de la asistencia requerida por quien posee menos conocimientos y que se construye con base en las tareas y actividades, lo cual, en

el caso que observamos, no siempre detentan al mismo portador, por lo cual el ajuste de la ayuda se hace visible de formas distintas según el grado de avance de la actividad. Esta ayuda y su ajuste se hicieron evidentes con los dos mecanismos de ayuda educativa:

- a) La participación guiada, cuya presencia está condicionada a que se dé en actividades culturalmente valiosas, lo cual se evidencia en que i) los profesores construyeron el programa de trabajo relacionado con el abordaje y solución de problemas conectados con ii) la organización del centro, en tanto modelo de gestión, del cual todos son corresponsables; iii) el diseño del currículo y su posterior iv) la planificación y puesta en marcha.
- b) Respecto a al segundo mecanismo, la construcción de sistemas de significados progresivamente más ricos y complejos de los contenidos, tareas o situaciones en torno a las cuales organizan la actividad compartida, conviene recordar que su característica principal es el intento por encontrar una solución colectiva a un problema interindividual de coordinación; además la forma de intercambio social que más favorece este mecanismo, según hemos visto con Rogoff (1993) es la discusión, formato de diálogo con el que, exceptuando una de las temáticas (lo relacionado con los contenidos digitales), todo lo abordan.

Si se toma en cuenta que la construcción colaborativa de conocimientos, supone ayuda mutua entre profesores, sobre todo a través del diálogo, la evidencia encontrada es congruente con la teoría expuesta, en especial con el tipo de diálogo encontrado por Mercer (2001) como más propicio para la resolución de problemas; en efecto la conversación exploratoria ocupa más de la mitad del tiempo total de la SAC 53.09% resultado de la suma del 44:88% de SI de Presentación de Alternativas, 9.21% de SI de Clarificación.

Otro tipo de diálogo que facilita la construcción conjunta de conocimiento es la conversación ex-

ploratoria, aunque este tipo de habla está más dirigida a la construcción de una identidad compartida. Esto es, con un cariz más fuerte hacia la construcción social del clima. Pues bien, si pensamos que este es el tipo de interacción presentada tanto en los SI de Realización de las Tareas como en los de Socialización, diríamos que el tipo de habla que facilita de manera contundente la construcción de conocimientos alcanza el 62.31%.

Por otro lado, existe un alto porcentaje de Segmentos de Interactividad dedicados a la organización del grupo, en el entendido que tanto los SI de Organización, como los de Presentación de la Tarea y Concreción de la tarea, apuntan a la coordinación de acciones conjuntas: roles (quién hace qué), finalidades (para que se hará qué), actuaciones (cómo se hará). Ese porcentaje alcanza el 41.67% del total de SI; sin embargo, en su temporalidad tienen una presencialidad menor, lo cual puede ser indicativo de dos cosas: 1) la necesidad de que el conocimiento se construya apoyado fuertemente en estructuras consensuadas de forma precisa, mismas que se van ajustando durante toda la SAC y 2) esta pauta de la organización evolutiva, no debe ser exhaustiva en el tiempo, sino al contrario precisa.

3.2. LA COLABORACIÓN COMO HISTORIA DE COLABORACIÓN

La segunda pregunta específica fue: ¿Cómo es el contexto en el cual el profesorado desarrolla esa actividad conjunta? Tal como se señaló, la interacción en un grupo de docentes es la historia de las interacciones entre ellas y ellos. La relación inicial, antes de que trabajaran en esa escuela, se enmarcaba en un contexto de reforma en la que los recursos pedagógicos con los que contaban cada uno no se correspondían con lo que la reforma planteaba.

Ante ello crearon un grupo de reflexión pedagógica, que no es otra cosa que apropiarse del problema. En ese grupo primero se compartieron soluciones y recursos para enseñar efectivamente. Esto es, el contexto permitió la emergencia de

ciertas actividades y, a su vez el uso de ciertos artefactos sociales (y no al revés, como usualmente sucede).

El siguiente paso que dieron fue responder a una pregunta, de inicio entre ociosa y utópica ¿cómo sería la escuela ideal en la que quisiéramos trabajar?, el sólo plantear esta pregunta, sería imposible de pensar sin el paso anterior: un compromiso previo de todos con un ideal. Lo que ahora se daba era la explicitación de ese ideal y, en consecuencia, la formalización de un nuevo artefacto que regulaba la actividad entre ellos.

Esta respuesta supone un proceso en sí mismo de construcción de alternativas, pues en el camino, algunos de ellos se vieron en la necesidad, de nueva cuenta, de aprender recursos (artefactos) para poner en marcha en dicha escuela ideal, esto es, compartir más recursos.

Poner en marcha la escuela, supuso poner en marcha el ideario. De hecho, a los profesores nuevos, que no pertenecieron al grupo fundador, se les explicaba el ideario pedagógico, a manera de eso, de plan por cumplir. El cumplimiento de ese ideario condiciona las relaciones entre los profesores, el modelo pedagógico, el modelo de gestión. Todo movimiento, al menos hasta donde pudimos observar, era enmarcado en el seguimiento de la ruta marcada por el ideario.

El grupo fundador evolucionó en el equipo docente observado, lo cual supuso la consolidación afectiva de un plan relacional entre docentes; de hecho, las relaciones interpersonales, emocionales son intrínsecas a las relaciones pedagógicas. Lo que sucede, en términos teóricos, es que se construye una comunidad de práctica (Wenger, 2001, Coll et al, 2008) que produce un aprendizaje organizativo, en el sentido de que busca mejorar las prácticas (Bolívar, 2000) y, por tanto, es un conocimiento en y para la acción (Schön, 1994).

4. CONCLUSIONES

Como se ha señalado las respuestas a los problemas no son inequívocas, los mismos profesores en la SAC analizada reconocían el carácter

potencialmente transitorio de las soluciones. Por lo tanto, algo de sumo interés para los investigadores fue el conocimiento en torno al proceso de abordaje y resolución de problemas. Esto es: dado que el conocimiento docente es la progresiva concreción y abordaje conjunto del problema, dar luces de dicho proceso puede ser de gran ayuda a quienes, como es el caso, estamos inmersos en la formación del profesorado y en el asesoramiento psicoeducativo a docentes.

Pues bien, según la evidencia acumulada, las fases de abordaje y resolución de problemas son:

1. Fase de exploración del problema: en la que los participantes exploran de manera abierta situaciones problemáticas relacionadas con un campo profesional previamente pactado; es en su estructura, en un primer momento una conversación acumulativa, pues todos expresan lo que piensan o sienten; posteriormente, en un segundo acercamiento pueden hacer una síntesis de los tópicos expresados para clasificarlos.
2. Fase de definición del problema: Una vez identificados los temas o tópicos problemáticos se abre, de nueva cuenta, una ronda de exploración, pero ahora ceñida a los tópicos referidos para dejar claramente expresados los puntos problemáticos para la práctica docente colectiva.
3. Fase de planteamiento de soluciones, en la que los profesores identifican potenciales alternativas para resolver los problemas definidos; durante esta fase no es de extrañar que se redefinan aspectos de la actividad o problema mediante la exploración del problema. En esta fase el equipo retoma acuerdos y se organiza de una nueva manera para el abordaje de la actividad con una estructura más pautada tanto en los turnos como en las temáticas presentadas, las cuales se restringen al punto trata-

do; esta fase es cíclica, en el entendido que su estructura se repite para cada sub-problema definido.

4. Fase de formalización de soluciones, en la cual los profesores de manera explícita toman acuerdos para el abordaje de la situación problemática; estos acuerdos señalan finamente tareas y responsables, así como características del producto a entregar.

Si bien la investigación de la que aquí se da cuenta se intentó realizar en México, en un primer momento, esto no pudo suceder por una cuestión teórica y pragmática había que buscar, como aquel personaje de Nasrudin, donde había luz. En México las condiciones de realización de la práctica docente poco permiten algún grado de colaboración entre docentes. El tipo de nombramientos que existe, por ejemplo, dificulta que profesores de asignatura o medio tiempo se reúnan con aquellos de tiempo completo o con quienes tienen doble o triple plaza.

Si además de la situación contractual sumamos a ello que la mayoría de los docentes lo son frente a grupo, esto es, que, si el nombramiento dice 40 horas o 20, son las mismas que deben estar frente a grupo/clase, dificulta que haya tiempos para la realización de tareas colegiadas.

Lo más que sucede son reuniones de inicio y fin de año escolar. El trabajo colegiado, a veces consiste en hacer circular la libreta de academia para firmar las evidencias de que hay trabajo de academia.

Un segundo grupo de razones, muy ligadas a lo anterior, es la poca autonomía que experimentan los centros y por lo tanto sus estructuras académicas (colegios o grupos de ciclo). El currículo oficial no se discute, se aplica, es tan complejo esto que, en educación básica y media superior, las editoriales que crean, publican y venden los libros de texto, regalan a los docentes una guía con toda la dosificación para el año, evitándoles la tarea de planificar.

Pero no sólo el currículo es poco discutible, el modelo de gestión de los centros es prácticamen-

te el mismo de un lugar a otro: centrado en la dirección y la rendición de cuentas. De ahí que los contenidos de formación, tanto para directivos como para docentes, están establecidos en un modelo arriba-abajo y muchas veces, se forma en un modelo denominado “en cascada”: algunos agentes acuden una semana a la formación que luego replican con otro grupo de docentes; ese segundo grupo se va a trabajar a las zonas y, la mayoría de las veces, en jornadas de un solo día. Aun con todo ello existe el asesoramiento psicopedagógico, mismo que es detentado por distintas figuras: supervisores o inspectores; jefes de enseñanza, asesores técnico-pedagógicos, psicopedagogos, especialistas en necesidades educativas especiales; sin embargo, este se centra, la gran mayoría de las veces, en los resultados del aprendizaje y pocas en las condiciones o los procesos de este. De ahí la importancia de extraer algunas cuestiones posibles para el asesoramiento y la formación de los docentes en la realidad en la que estamos:

- Centrar el asesoramiento a profesores en problemas de la práctica docente sentidos por las y los profesores. Esto debería de hacerse con grupos naturales, sea por centro o por asignatura en las zonas. La exploración de los problemas docentes puede realizarse, en el mejor de los casos, bajo la demanda natural de los profesores, lo cual constituiría el escenario ideal. Sin embargo, dadas las inercias señaladas, una cuestión es cómo ayudar al profesorado a apropiarse de los problemas que, la gran mayoría de las veces, son diagnosticados desde fuera.
- Centrar el asesoramiento en la colaboración, lo cual implicará, a su vez:
 - De manera privilegiada construir y fomentar una relación de colaboración entre los propios docentes, pues es la única vía para la contextualización del conocimiento relevante y útil para los problemas. Todos los profesores saben algo de algo; para que puedan dar y recibir ayuda es necesario brindar apoyo para las relaciones de confianza.

- La construcción de la propia relación de colaboración entre profesores y el asesor. El asesoramiento debe enmarcarse en un marco afectivo, tanto de promoción como de cuidado; si la vía para acceder al cambio de las prácticas, que es un cambio en el conocimiento, es la emoción, el clima emocional adecuado debe cuidarse y promoverse. Los marcos relacionales entre adultos, muchas de las veces se dan por sentados, actuar bajo la perspectiva que venimos señalando implica explicitar ciertas reglas y direccionar ciertas relaciones.
- La ruta de asesoramiento debe considerar los procesos de construcción de la relación y de los conocimientos; por tanto, no puede esperarse un asesoramiento con efectos inmediatos a corto plazo y después generalizable a todas las escuelas. Aunque sea, en apariencia el mismo conocimiento o contenido, las condiciones de apropiación son diversas; debe hacerse caso al contexto y a la historia de la práctica colectiva.
- Los asesores deberíamos actuar teniendo al centro educativo como eje de las intervenciones en una doble dimensión:
 - Proveer de insumos a las autoridades regionales para la mejora de las condiciones de la práctica.
 - Ayudar a los profesores a ajustar las expectativas del cambio o la mejora en la medida de la historia del centro.
- La construcción de conocimiento útil y relevante por parte de los profesores, partiendo de las fases de resolución de problemas, significa para los asesores:
 - En la fase de exploración de problemas, implica conocimiento de técnicas y marcos para el planteamiento de todas las ideas de todos los profesores, así como la incorporación en los roles de moderación y secretaria. Es importante promover que sean los propios docentes quienes moderen y conduzcan las sesiones pues son

ellos quienes seguirán en los centros después del asesoramiento.

- Durante la fase de definición del problema el asesoramiento debe ayudar a centrar la discusión en los temas ya etiquetados y señalados por todos para la práctica colectiva. En ese sentido, la continua referencia a las ideas previamente señaladas por ellos y los documentos generados, deberían servir de insumo.
- En la fase de planteamiento de soluciones el asesoramiento debe aportar, si se lo requieren, materiales y recursos, sino promover el compartir y discutir las soluciones que se plantean, ayudar a que se valore, con base a la experiencia, los puntos planteados; además se debe ayudar al grupo docente a discusiones más puntuales.
- Durante la fase de formalización de soluciones el asesoramiento debe ayudar a que se asegure la claridad de las tareas, los responsables y los criterios de tiempo y forma que se considerarán como exitosos.

Finalmente queremos apuntar que un asesoramiento que tenga como base los problemas de las y los docentes, tiene como objetivo más alto la maximización de las posibilidades de aprendizaje. Si soñamos con docentes competentes en la atención a la diversidad de alumnos (estilos de aprendizaje, raza, sexo, condición económica, intereses) podemos comenzar por modelarlo creando las mismas condiciones de para el conocimiento reflexivo y significativo.

4.1. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

La principal limitación no del estudio en sí, sino de sus conclusiones, con temor a ser condescendientes o autocomplacientes, es la propia naturaleza y relevancia de los estudios de caso: sus resultados difícilmente pueden universalizarse; la riqueza de los estudios de caso, como éste, es ilustrar y explicar nociones teóricas, esto es, demostrar que aun cuando sean difíciles de encon-

trar, en ocasiones hay fenómenos que reúnen la suficiente potencia para ejemplificar que, como es nuestro caso, otra manera de operar es posible. Una segunda limitante, ligada a la anterior, es el cuestionamiento a la afectividad del observador, los sentimientos del investigador: en este caso, a pesar de tantos años, de tantas vueltas, de regresar de nuevamente a los datos, existe una especie de encantamiento no con el estudio (perfectible con seguridad) sino con los sujetos y el fenómeno investigado, lo cual me hace dudar que este color afectivo no esté iluminando, modificando la realidad observada. Las experiencias laborales, previas y posteriores a la realización de esta investigación me confirman la poca probabilidad de encontrar casos así de ilustrativos en la realidad mexicana de todos los niveles educativos. De ahí que hay dos posibilidades de extender este estudio y similares: el estudio de casos de buenas prácticas en el contexto mexicano, que con seguridad existen y el estudio de cómo se negocia y evoluciona la actividad conjunta con las condiciones adversas en que trabajan las y los docentes en nuestro país. Otra línea de investigación estaría ligada a las intervenciones de las y los asesores, lo cual implica desarrollar y refinar modelos centrados en los problemas de los centros, así como en las estrategias, habilidades y técnicas que debieran reunir para hacer transitar a los equipos de trabajo de una fase a otra, para posteriormente, medir su eficacia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar Botía, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Promesa y realidades*. Madrid: Muralla.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Clarà, M., & Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico. cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y aprendizaje*. Madrid, v. 33, n. 2, mayo ; p. 131-141
- Cole, M. (Ed.). (1999). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. España: Morata.
- Coll, C. (2001). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. In C. Coll, J. Palacios & Á. Marchesi (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar* (2a ed., pp. 387-413). España: Alianza Editorial.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: Una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje* 59-60, 189-232.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *La interacción social en contextos educativos*. España: Siglo XXI.
- Coll, C., Mauri, T., & Onrubia, J. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el análisis de casos y la resolución de problemas. In C. Coll, & C. Monereo i Font (Eds.), *Psicología de la educación virtual: Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación* (pp. 213-232). Madrid: Morata.
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de educación*, 346, 33-70.
- Colomina, R. (1996). *Interacció social i influència educativa en el context familiar*. Tesis sin publicar. Universidad de Barcelona, España.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches* (pp. 1-19). Oxford: Elsevier. Recuperado del sitio web <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.14.pdf>
- García Lozano, L. (2013). *La ayuda educativa entre docentes en situaciones habituales de colaboración en un centro. Compartir para aprender y enseñar la profesión docente*. (Tesis doctoral, Universitat de Girona). Repositorio académico: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/116541>
- García Lozano, L., Carretero Torres, R. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos para el análisis de la ayuda entre profesores*. El papel del abordaje de problemas y del centro. *Revista Educ@rmos*. Vol. I. Núm. 2. 53-76.
- García Lozano, L., Ledezma Ruiz, M. (2012). *El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje contextualizados: la actividad conjunta*. Isidm-Cuadernos de investigación.
- Granado Alonso, C. (1997). La formación en centros: Mucho más que una modalidad de formación permanente. *Diálogos entre la teoría y la práctica*. Madrid: Eos.
- Imbernón Muñoz, Francesc, & Canto Herrera, Pedro José. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, (41), 2-12. Recuperado en 30 de septiembre de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200010&lng=es&tlng=es.
- Imbernón, F. (Ed.). (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. hacia una nueva cultura profesional* (Sexta ed.). España: Graó.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Lave, Jean. (1991). *La cognición en la práctica*, Paidós, Barcelona.
- Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso. estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 20, 165.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. (Primera ed.). España: Paidós.
- Onrubia, J. (2005). *Aprender y enseñar en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje: Actividad conjunta, ayuda pedagógica*

- gica y construcción del conocimiento. RED: Revista De Educación a Distancia Monográfico II., Monográfico II. Recuperado del sitio web <http://www.um.es/ead/red/M2/>
- Pea, R. D. (1993). Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación. En G. Salomon (Ed.), *Cogniciones distribuidas. consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 75). Argentina: Amorrortu.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. España: Paidós.
- Roth, W., & Lee, Y. (2007). Vygotsky's neglected legacy: Cultural-historical activity theory. *Review of Educational Research*, 77 (2), 186-232.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Segués Morral, M. T. (2007). *Interacció entre infants i formes d'organització de l'activitat conjunta*. Tesis sin publicar. Universidad de Barcelona, España.
- Stake, R. E., & Filella, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados* (Jorge Piatigorsky Trans.). España: Paidós.
- Vigotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wenger, E. (2001). Introducción: una teoría social del aprendizaje. *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. (pp. 19-65). Barcelona: Paidós.
- Wenger, E. (2009). *Communities of practice and social learning systems: The career of a concept*. Manuscrito sin publicar.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. España: Paidós.
- Yin, R. K. (1990). *Case study research: Design and methods* (Revised ed.). EE.UU.: Sage Publications, Inc.
- Yin, R. K. (2006). Case study methods. En J. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education & research* (pp. 111-122) AERA-LEA.