



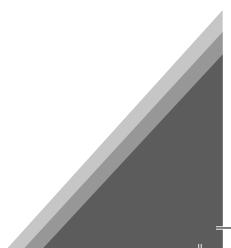

**Ministerio de Educación y Cultura
REPÚBLICA DEL PARAGUAY**

Queda hecho el depósito que establece la Ley 1328/98.
TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS, 2014

**PROGRAMA DE CAPACITACIÓN DE LOS EDUCADORES PARA EL MEJORAMIENTO DE LOS
APRENDIZAJES DE NIÑOS, NIÑAS, JÓVENES Y ADULTOS DEL PARAGUAY**

ESTRATEGIAS PARA EL ACOMPAÑAMIENTO A LOS DOCENTES

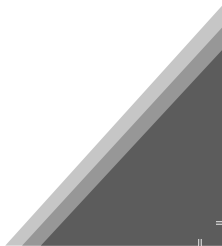
Queda prohibida cualquier forma de reproducción, transmisión o archivo en sistemas recuperables del presente material, ya sea para su uso privado o público, por medios mecánicos, electrónicos, magnéticos o cualquier otro o parcialmente, con o sin finalidad de lucro, salvo expresa autorización del Ministerio de Educación y Cultura.






ESTRATEGIAS PARA EL ACOMPAÑAMIENTO A LOS DOCENTES







Presidente de la República
Horacio Manuel Cartes Jara

Ministro de Educación y Cultura
Enrique Riera Escudero

Viceministro de Educación Superior
José Arce Farina

Directora General de Instituciones de Formación Profesional del Tercer Nivel
Laura Liliana Delvalle

Directora de Formación Docente
Sindy Evelyn Sánchez Naeher





FICHA TÉCNICA

Equipo Elaborador

Dr. Luis Ortíz Jiménez
Docente Investigador de la Universidad de Almería

Asesor Internacional

Dr. José Antonio Torres González

Coordinación de Edición

Dirección de Comunicación Institucional

Liliana Ghiglione

Andrés Deggeller

Archivo Fotográfico

Archivo Ministerio de Educación y Ciencia

Archivo Universidad Autónoma de Asunción



ESTRATEGIAS PARA EL ACOMPAÑAMIENTO A LOS DOCENTES

Fundamentación

Acompañar a los docentes es una tarea significativa y esencial de la gestión directiva. Las estrategias más propicias para el acompañamiento son las que se vinculan con el asesoramiento. Asesorar implica embarcarse en un proceso de pensamiento, observación, diálogo y reflexión.

Una de las preocupaciones que guían al equipo directivo en este asesoramiento es evitar discontinuidades en la trayectoria formativa de los alumnos. Más allá de los aspectos que se consideran en las observaciones, es importante destacar que lo central del asesoramiento no es la observación sino el diálogo colaborativo y centrado en evidencias. Es en los espacios de devolución donde surgen las estrategias alternativas, las ideas y opciones para mejorar. Lo central es poder dialogar con los docentes para pensar colaborativamente.

Se trata de acompañarlos en la reflexión para tomar mejores decisiones de enseñanza. El asesoramiento permite brindarles hábitos de pensamiento y criterios para que puedan continuar mejorando de manera autónoma.

En el módulo se reflexionará sobre cómo y en qué asesorar a los docentes y en la elaboración de instrumentos que faciliten el asesoramiento pedagógico a los docentes.

OBJETIVO

- Identificar las características, problemáticas y desafíos del acompañamiento a los docentes desde la función directiva.
- Identificar y promover las competencias, capacidades y habilidades que mejoran el acompañamiento a los docentes.
- Conocer distintos dispositivos para mejorar el acompañamiento a docentes: pareja pedagógica ateneo didáctico, observación de prácticas educativas y tertulias pedagógicas didácticas.
- Analizar las potencialidades de estos dispositivos como herramientas para mejorar la calidad de enseñanza y promover la reflexión entre pares.
- Sistematizar y socializar las buenas prácticas y acompañamiento desde la gestión.
- Analizar situaciones institucionales desde un pensamiento crítico, reflexivo y prospectivo.
- Elaborar instrumentos y estrategias que facilitan la gestión del acompañamiento docente.

CONTENIDO TEMÁTICO

1. EL ASESORAMIENTO PEDAGÓGICO A LOS DOCENTES: EL ACOMPAÑAMIENTO EN EDUCACIÓN. VARIAS EVOLUCIONES QUE CONFLUYEN	11
1.1. Objeto del asesoramiento: Planificación, estrategias y evaluación	11
1.2. Estrategias para el asesoramiento: Características.....	14
2. PROBLEMATIZACIÓN DEL ASESORAMIENTO PEDAGÓGICO. FOCALIZANDO EN CONTEXTOS Y SITUACIONES	17
3. EL ACOMPAÑAMIENTO Y ASESORAMIENTO PEDAGÓGICO.....	20
3.1. Modelos y tipos: Principios, características y fundamentos.....	22
3.2. Metodología del acompañamiento	23
4. INDAGACIÓN E IDENTIFICACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS EN GESTIÓN Y ESTRATEGIAS DE ACOMPAÑAMIENTO A DOCENTES	25
4.1. Modelos de acompañamiento pedagógico	28
5. PERFIL PROFESIONAL DE LOS ASESORES: ROLES Y FUNCIONES.....	37
5.1. El asesoramiento interno en los centros: El papel del director	45
6. ¿CÓMO UN BUEN ASESORAMIENTO?: LA EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD ASESORA A LOS DOCENTES	46
6.1. Construcción de criterios e instrumentos	47
6.2. Dimensiones o variables de la evaluación.....	49
6.3. Modelos de evaluación de las prácticas de asesoramiento	51
7. PROPUESTAS DE ACOMPAÑAMIENTO A DOCENTES.....	62
7.1. Mentoría y Tutoría	63
7.2. Propuesta de evaluación de Stake para clarificar los diseños de evaluación	66
7.3. Tarea: Propuesta de acompañamiento a docentes	66
8. BIBLIOGRAFÍA	67

1. EL ASESORAMIENTO PEDAGÓGICO A LOS DOCENTES: EL ACOMPAÑAMIENTO EN EDUCACIÓN. VARIAS EVOLUCIONES QUE CONFLUYEN

Una manera de aproximarnos a lo que actualmente solemos entender como acompañamiento en educación es hacer un poco de historia e identificar algunas de las prácticas profesionales que han confluído en ese espacio profesional.

Uno de los orígenes del acompañamiento pedagógico actual en la prestación de servicios de profesionales de la psicología, la pedagogía o la medicina en los centros educativos como complemento de la tarea educativa del profesorado. En un inicio la tarea de estos profesionales se centraba en atender ciertas necesidades de la evolución y la orientación del alumnado que excedían los conocimientos o las funciones de los docentes.

1.1. Objeto del asesoramiento: Planificación, estrategias y evaluación

En España, las aportaciones más comunes provenían de dos tradiciones profesionales (Solé, 1998): la de la Psicología que centraba sus aportaciones en la resolución de determinadas dificultades de aprendizaje o personalidad de los alumnos y la de las Ciencias de la Educación o Pedagogía que se decantó más hacia la educación terapéutica y la orientación profesional.

En estas aportaciones iniciales la intervención de psicólogos o pedagogos en las escuelas se estructuraba, normalmente, como un servicio a los alumnos y las familias basado en la aplicación de metodologías clínicas o psicométricas (Santana Vega, 1990) y no incidía en la práctica educativa ni se dejaba influir por ella.

Este modelo de prestación de servicios complementarios al alumnado fue evolucionando hacia gabinetes pedagógicos o de orientación que estaban cada vez más presentes en la organización y el funcionamiento de los centros y fueron añadiendo a sus funciones algún tipo de intervención “indirecta”, es decir de orientación al profesorado para que a su vez interviniera sobre los alumnos.

Aparecieron nuevos modelos de intervención (Sancho, 1987) con la intención de entender las necesidades educativas del alumnado en interacción con los contextos escolares y comunitarios. Esta intención se concretaba en un trabajo más interdisciplinario entre distintos profesionales externos, el profesorado y otros agentes o servicios de la comunidad.

No cabe duda de que esta irrupción de profesionales externos en los centros educativos fue uno de los orígenes de lo que hoy entendemos por acompañamiento pedagógico (Coll, 1996; Solé, 1998). En ese contexto español, las iniciativas emprendidas desde distintas administraciones, se concretaron en la creación de algunos equipos que tenían por función dar servicio a las escuelas, fundamentalmente a las de Educación Básica (Sancho, 1987): Equipos Multiprofesionales, Servicio de Orientación Escolar Vocacional, Equipos Municipales de Acompañamiento sociopedagógico (Coll, 1996).

Paralelamente, otro tipo de proceso se estaba produciendo alrededor de la educación y los centros escolares. A partir de los años 70 del siglo XX en todos los sistemas educativos de nuestro entorno se ponen en marcha grandes proyectos de innovación o reforma. Las demandas sociales hacia la educación, los cambios en la comunidad, la evidencia de la necesidad de actualizar o revisar en profundidad el currículum, se traducen en una multitud de propuestas, planes y proyectos que tienen por objetivo producir cambios en las instituciones educativas.

Esas propuestas de cambio proceden de diferentes ámbitos, algunos de tipo académico, otros representan la voluntad de los poderes públicos de dirigir el sentido del cambio educativo como una forma de intervención social. En cualquier caso se van consolidando un conjunto de requerimientos cada vez más complejos para los directivos y los docentes de los centros.

Los profesionales de la educación ven como se les demandan actuaciones que precisan de conocimientos y competencias cada vez más variadas en un clima de cuestionamiento de la eficacia de las instituciones escolares y de cambios acelerados. En este contexto aparecen nuevas figuras profesionales relacionadas con determinados programas de innovación. En general sus funciones se relacionan con la ayuda a los docentes para que puedan llevar a cabo las innovaciones tal como se han pensado desde los grupos que las proponen.

Algunos de estos profesionales están situados dentro de las propias estructuras de los centros haciendo una labor de dinamización y formación interna entre sus colegas, pero la mayoría actúan desde el exterior para dar apoyo a los centros o mediar entre los grupos que diseñan los proyectos de cambio y los profesionales docentes que debían ponerlos en práctica. Dado que este es el ámbito del presente estudio nos centraremos en las personas o equipos que intervienen desde el exterior. Además entendemos que por las características que se irán perfilando como propias de la relación de acompañamiento, éstas se dan más genuinamente en este contexto.

La denominación y las funciones concretas de los agentes externos es muy variada, una revisión de la bibliografía al respecto muestra una verdadera constelación de nombres y actuaciones.

Por lo que se refiere a la denominación, se han utilizado muy diversos títulos para definir funciones de apoyo que pueden variar en función de los programas, de la posición que se ocupa respecto de los centros o de la labor concreta que desarrollan.

Algunas de las denominaciones serían: *Agentes de cambio, asesores de disciplinas, coordinadores de programas, agentes de enlace, consultores, asesores, orientadores, formadores, supervisores, asesores pedagógicos, asesores de formación, formadores de formadores*, (Miles, Saxl y Lieberman, 1988, Lieberman,1988)

En cuanto a las funciones, Se han citado, también, un conjunto amplio de funciones que estos agentes pueden desarrollar. De hecho existe un cierto acuerdo en considerar la tarea de acompañamiento como una actividad multifuncional. Diferentes autores recogen como una aportación comprensiva de esta funcionalidad el listado que proponen Louis et.al. (1985) como resultado del estudio comparativo sobre acompañamiento externo llevado a cabo en el marco del Proyecto Internacional de Mejora de la Escuela (ISIP) de la OCDE/CERI:

- Investigación y análisis, realizando y/o sintetizando investigaciones y diseminando directrices de política educativa.
- Evaluación de prácticas escolares, ayudando a las escuelas a conocerlas y sistematizarlas.
- Desarrollo de materiales, métodos o procedimientos.
- Demostración y modelamiento de nuevas prácticas y métodos educativos.
- Información sobre resultados de investigación y nuevos métodos pedagógicos.
- Planificación a nivel de centros educativos.
- Establecimiento de relaciones entre centros educativos o grupos implicados en proyectos similares.
- Formación del profesorado en nuevas prácticas educativas.
- Acompañamiento para seleccionar y desarrollar nuevos programas.
- Apoyo a los centros educativos para desarrollar sus propias dinámicas de innovación.
- Creación de capacidades, ayudando a los centros educativos a desarrollar sus potencialidades para dirigir su propia mejora.

Como puede comprobarse estas funciones están claramente orientadas a la implementación o desarrollo de programas o estrategias de cambio dentro de los centros educativos. Muy claramente centrados, pues, en el ámbito del segundo fenómeno que hemos analizado como origen de las actuales tareas de acompañamiento.

Por lo que se refiere a las funciones de la intervención externa en el campo de los profesionales de la psicología, la pedagogía (o más recientemente la psicopedagogía) hay que decir que han ido evolucionando considerablemente hacia una labor menos centrada en la intervención directa sobre los alumnos y más orientada a la capacitación del profesorado, es decir más cercana al acompañamiento:

En esta nueva concepción, el criterio para juzgar el éxito de la intervención psicológica sería el grado en que puede lograr que los clientes aprendan y apliquen por sí mismos procesos de resolución de problemas (Cole y Siegel, 1990). “En el contexto escolar, la meta del acompañamiento es ayudar a resolver problemas que afectan a los alumnos y ayudar a los profesores para que aprendan a hacer frente a problemas similares en el futuro” (West e Idol, 1987, p. 389)

La confluencia de las diferentes tradiciones de intervención, profesionales y funciones, que hemos citado muy esquemáticamente, ha ido configurando un nuevo campo profesional que a grandes rasgos podríamos denominar como “*el apoyo externo a los centros educativos*”, a partir del cual se pretende ofrecer ayuda a los docentes para que puedan afrontar cambios o resolver eficazmente los problemas que la práctica, cada vez más compleja, les plantea. Rodríguez Romero (1996a) después de revisar diferentes denominaciones que se atribuyen a los agentes externos y analizar sus funciones, propone que las denominaciones más adecuadas para el tipo de actividad que estamos describiendo serían:

- “*Agente de apoyo*” o “*asesor*” para los profesionales.
- “*Acompañamiento escolar*” o “*apoyo escolar*” para la actividad.

De esta manera vemos que se va consolidando esta concepción del acompañamiento como una relación de apoyo.

1.2. Estrategias para el asesoramiento: Características

Esta tarea genérica ha sido definida en términos diversos, pero parecidos, por numerosos autores. A continuación expondremos algunas de ellas. En estas definiciones vemos cómo se van repitiendo ya algunas características que se atribuyen a la relación profesional de apoyo o acompañamiento que podrán servirnos para configurar más claramente el tipo de actividad profesional de la que trataremos a lo largo del módulo:

Proceso de prestación de ciertos servicios a las escuelas y los profesores por parte de determinados especialistas o expertos en diversos ámbitos disciplinares o programas específicos (Escudero, 1992, p. 54).

“El acompañamiento es una interacción en dos sentidos – un proceso de buscar, dar y recibir ayuda -. El acompañamiento se dirige a ayudar a una persona, un grupo, una organización o un sistema más grande para movilizar los recursos internos y externos con objeto de resolver las confrontaciones con problemas y ocuparse de esfuerzos de cambio” (Lippit y Lippit, 1986, p.1).

Se suele aplicar la denominación de acompañamiento a labores en las que participan profesionales de igual estatus con el propósito de resolver problemas encontrados en la práctica profesional. Uno de los participantes, justamente el que tiene el problema, demanda ayuda para resolverlo y el otro está en situación de corresponder a esta petición, ofreciendo recursos variados para contribuir a encontrar la solución. Se suele definir como un servicio indirecto, porque no recae en los clientes de la institución, estudiantes, ancianos o enfermos, sino que incide indirectamente sobre éstos al servir al profesional que trata con la clientela (Rodríguez Romero, 1996a, p. 16).

“El acompañamiento es generalmente un proceso basado en una relación de igualdad caracterizada por una confianza mutua y una comunicación abierta, que aporta alternativas para la identificación de problemas, activa recursos personales para identificar y seleccionar estrategias que puedan tener alguna probabilidad en la resolución de los problemas identificados, compartiendo responsabilidades en el desarrollo y evaluación del programa o estrategia que ha sido puesta en funcionamiento” (Brown, Wyne, Blackburn y Powell, 1979. Citados en West e Idol, 1987, p. 389).

Si entendemos el acompañamiento, pues, como una consulta entre colegas, como un proceso de facilitación de relaciones críticas y reflexivas entre los profesores sobre el conocimiento y la práctica de las escuelas, podemos caracterizar-lo con las siguientes notas distintivas:

- Es un proceso de ayuda y apoyo que involucra en un proceso de comunicación a las personas implicadas.
- Es un proceso orientado hacia el cambio y la mejora.
- Es un proceso que requiere un compromiso compartido de responsabilidad por parte de los asesorados y pericia o habilidad del asesor.
- Es un proceso que precisa de una relación de cordialidad, apertura, colegialidad en la que no exista una relación administrativa de superior / subordinado entre el asesor y los profesores, sino una actitud predominante de generar un conocimiento compartido entorno a la innovación que se quiera llevar a cabo o práctica que se quiera revisar. (Marcelo, 1996, p. 29)

Las características de un servicio de acompañamiento son:

- Es un servicio independiente, proporcionado por un agente de cambio que establece con su cliente una relación estrecha de colaboración de igual a igual.
- Se trata de un servicio de orientación, así que la responsabilidad de la competencia y de la integridad del acompañamiento corresponde al asesor, mientras que la responsabilidad de continuar el cambio corresponde al cliente.
- Es un servicio que aporta una amplia gama de conocimientos y destrezas profesionales, acumuladas por la amplia experiencia en una variedad de entornos, y que se haya informado por una constante actualización mediante la investigación y observación de los métodos y técnicas actuales.
- Es un servicio cuya realización y solución eficaces dependen tanto del compromiso del cliente con la relación asesor-cliente y con el objetivo acordado de cambio como de las destrezas sistemáticas de resolución de problemas que tenga el asesor.” (Aubrey, 1993, p. 53)

Hernández (1992) reformulando una propuesta de Havelock, propone algunas características de la relación de asesoría:

- “Es el profesor o el centro quien plantea la demanda y la necesidad de una asesoría.
- La relación entre el asesor y el profesorado es temporal y específica para un problema.
- Los asesores pueden provenir de diferentes disciplinas profesionales, ..., los asesores han de ejercer diferentes roles profesionales independientemente de su procedencia profesional.
- El asesor no prescribe soluciones sino que ayuda a que los profesores las encuentren.
- No existe una relación administrativa de superior y subordinado entre el asesor y los profesores.
- El punto de partida de una asesoría es el compromiso que adquieren los profesores con el posible asesor de poner en común sus expectativas.
- Se favorece como actitud predominante el generar un conocimiento compartido en torno a la innovación que se lleva a cabo o la práctica que se quiere revisar.
- El tema mediador presente en cualquier intervención asesora es favorecer la reflexión sobre la práctica.
- El asesor debe ofrecer informaciones que favorezcan, mediante el contraste, la reflexión sobre la práctica y la fundamentación, la innovación que se pretende llevar a cabo.
- La asesoría tiene sentido porque ayuda a llevar a cabo innovaciones educativas en los centros, ..., está asociada a una idea de cambio y que éste, al menos en educación, se produce de abajo a arriba.” (Hernández, 1992, p. 61)

A partir de las diferentes definiciones de acompañamiento que hemos visto intentaremos formular algunas características fundamentales de la relación de acompañamiento en educación:

- *Es una intervención de tipo indirecto, se dirige a los profesionales que tratan con los usuarios últimos y no directamente sobre éstos, lo que Kurpius y Fuqua (1993) denominan “relación triádica” (sistema asesor - sistema asesorado - sistema cliente).*
- *Se produce entre profesionales que no tienen relación de poder ni jerarquía administrativa entre ellos.*
- *La relación se basa en la ayuda para resolver problemas de la práctica profesional o para implementar cambios.*
- *Se busca la capacitación de los participantes.*
- *Las intervenciones o aportaciones del sistema asesor no son vinculantes para el sistema asesorado.*
- *Se negocian o pactan los términos de la relación.*
- *Puede darse entre diferentes grupos o personas (a diferentes niveles de las instituciones).*

Parece que alrededor de estas características se estructura básicamente la relación de acompañamiento. Ahora bien, esta relación adquiere diferentes matices y da pie a prácticas profesionales muy diversas en función de determinadas variables que definen diferentes *enfoques, modelos o estilos* de acompañamiento. Más adelante nos referiremos a esos modelos con la intención final de situar adecuadamente la tarea de los Equipos de Acompañamiento y Orientación Psicopedagógica (EAP) dentro del conjunto del apoyo externo.

Antes vamos a exponer otros aspectos generales de la tarea de acompañamiento externo a los centros educativos.

2. PROBLEMATIZACIÓN DEL ASESORAMIENTO PEDAGÓGICO. FOCALIZANDO EN CONTEXTOS Y SITUACIONES

Hemos revisado los orígenes y las características básicas del acompañamiento pedagógico, la situación actual, en la que se aprecia cierta consolidación. Los distintos profesionales y equipos de apoyo se han hecho un espacio en la cotidianidad de los centros. Pero el rol de los asesores ha sido, y es, muy controvertido, el profesorado no siempre lo ve con buenos ojos y a menudo se oyen críticas hacia el conjunto de los agentes y servicios de apoyo que, por otro lado, han ido creciendo y diversificándose.

Este aspecto resulta, también, importante para esta investigación ya que conecta directamente con la necesidad de analizar los puntos problemáticos de la práctica con la intención de comprenderla y mejorarla. En esa línea se orienta el tipo de evaluación de los equipos de acompañamiento pedagógico (EAP) que pretendemos proponer.

Diversos autores han expuesto los principales problemas o fuentes de controversia sobre la figura y la tarea de los asesores. Veamos algunos de estos análisis.

Fernando Hernández (1992) expone algunos de los argumentos que suelen citarse para criticar y replantearse el papel de los asesores:

- La presencia de los asesores merma la autonomía profesional de los docentes.
- Las asesorías contribuyen a alejar de los centros a algunos de los profesores más innovadores y críticos y los transforman en burócratas administrativos.
- Los asesores como elementos mediadores en el sistema educativo, entre la Administración y los enseñantes, carecen de independencia y, por tanto, su actuación tiende a perpetuar la ideología educativa.
- Los asesores (...) tienden a perpetuarse y a generar necesidades en los docentes que contribuyan a mantener su estatus y su posición.

Rodríguez Romero (1992, 1996a, 1996b), ha tratado también este aspecto, de hecho considera que el asesoramiento es, en realidad, contradictorio porque el rol de los asesores no está bien definido y los supuestos demandantes, el profesorado, pueden vivirlo como una desautorización de su conocimiento si les ha sido impuesto, como suele ocurrir en los sistemas de apoyo externo institucionales.

Por ello analiza los conflictos del rol de los asesores y propone que pueden ser de dos tipos, Rodríguez Romero (1996a):

- *Conflictos inter-rol*: Son aquellos que se producen en la construcción del rol del asesor en relación con sus *roles asociados*, es decir los roles de aquellos con quien se interactúa y con quien se configuran los derechos y deberes de cada uno. En el caso del apoyo externo a centros los roles asociados o complementarios básicos son el profesorado y la administración, el asesor se encuentra a menudo en una especie de rol de mediación entre ellos que le confiere un carácter problemático.
- *Conflictos intra-rol*: Tienen que ver con contradicciones intrínsecas a la propia definición del rol, puede darse como una incompatibilidad entre diferentes roles asignados a un asesor, por ejemplo cuando desde la administración se le encargan funciones que van más allá de lo que sería el apoyo. También se da como expresión de indefinición de un rol que en realidad está aún en proceso de construcción y los propios asesores no muestran una práctica cohesionada.

Esta misma autora incide (Rodríguez Romero, 1992, 1996a) en una de las características del asesoramiento que más se han citado como fuente de controversia: La marginalidad del rol de asesor (1996a).

Esta característica de *marginalidad* se refiere a la posición en que suele encontrarse el asesor respecto de las instituciones a las que da apoyo externo y de aquellas que le hacen el encargo. Lo problemático de esta posición tiene que ver con los conflictos inter-rol que hemos citado, pero hay que reconocer que la posición intermedia también puede servir para que los asesores ejerzan funciones de mediación y de enlace.

Vamos a citar un fragmento donde se pone de manifiesto esta doble visión de la marginalidad. El agente de apoyo es una persona que existe en las fronteras de dos grupos que difieren en metas y actitudes. Esta peculiaridad para algunos autores tiene sus ventajas, porque confiere neutralidad, apertura de mente y flexibilidad (...).

Sin embargo, para otros, es indicador de tensiones entre la presión de la agencia que patrocina la actuación de apoyo y el desarrollo del profesorado y la escuela. (Rodríguez Romero, 1996a, p. 59).

Otros autores han profundizado en el análisis de los puntos débiles del rol de asesoramiento ampliando el análisis a la estructura de apoyo en su conjunto. Este foco más amplio parece interesante porque actualmente las actuaciones de apoyo se dan dentro de una auténtica red de equipos y servicios que merece la pena estudiar en su totalidad ya que su impacto sobre los centros se hace cada vez más presente. Veamos a continuación dos análisis sobre posibles disfunciones en las estructuras de apoyo externo.

Nieto Cano (1996), hace referencia a algunas fuentes de disfunción de los sistemas de apoyo externo de tipo institucional:

- *Celularismo y elitismo*: Se refiere a la proliferación y diversificación progresiva de servicios, que a menudo intervienen en los centros sin la necesaria coordinación, con objetivos, estrategias, formas de actuación, diversas. Además, esta disgregación puede venir acompañada de una visión elitista del conocimiento si los asesores se presentan como expertos que han de guiar la actuación del profesorado.
- *Imposición y formalización*: Aquí se hace referencia a otro aspecto importante de disfunción en la relación asesora. Ya hemos dicho que este tipo de relación requiere la demanda por parte del sistema asesorado. En los sistemas institucionalizados suele ocurrir que los servicios de apoyo estén relacionados con las políticas que desarrolla la administración y que su presencia en los centros no sea fruto de una demanda directa de éstos sino de las directrices jerárquicas. Por la misma razón las actuaciones de los agentes

de apoyo se definen, a veces, por las instrucciones formales recibidas más que por las preocupaciones reales de los asesorados o las necesidades de los usuarios.

Moreno Olmedilla (1999) concreta aún más los rasgos problemáticos de la estructura de apoyo externo a los centros en nuestro sistema educativo, algunos de estos rasgos coinciden con los que hemos citado en los análisis anteriores:

- La marginalidad del rol de asesoramiento
- El celularismo como principio organizador de las distintas fuentes de apoyo externo
- La redundancia de los servicios de apoyo externo
- La sobrerregulación de funciones por parte de las administraciones educativas
- La sobrecarga y la heterogeneidad de las funciones
- La permanente amenaza de la escasa credibilidad del apoyo externo desde el punto de vista de los centros escolares
- El carácter predominantemente impuesto del apoyo externo.

Algunas de las motivaciones que han impulsado la elaboración de esta tesis y de los trabajos complementarios a ella, están relacionadas con la necesidad de buscar formas para corregir o paliar los efectos negativos de los fenómenos que se han tratado en este apartado.

Es importante *problematizar* la práctica asesora, no dar por hecho que las buenas intenciones o las formulaciones teóricas aparentemente correctas, darán como resultado prácticas adecuadas y aceptables para todos los implicados en ellas.

Nuestra intención debería ser buscar las contradicciones, señalarlas, identificarlas, estudiarlas y proponer formas más adecuadas de desarrollar la práctica y de fundamentar el discurso teórico sobre el acompañamiento en educación.

3. EL ACOMPAÑAMIENTO Y ASESORAMIENTO PEDAGÓGICO

El término acompañamiento pedagógico es relativamente nuevo en el campo de la educación, definimos el acompañamiento pedagógico como un sistema y un servicio destinado a ofrecer asesoría planificada, continua, contextualizada, interactiva y respetuosa del saber adquirido por docentes y directores, orientado a la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, del desempeño docente y de la gestión de la escuela. Es necesario precisar que, desde nuestra concepción, el acompañamiento no es una mera asesoría externa centrada en procesos técnico-pedagógicos, sino que se centra en el desarrollo de capacidades y actitudes de las personas, y, por eso, cultiva relaciones de confianza, empatía, horizontalidad e intercambio de ideas, experiencias y saberes con la

finalidad de mejorar capacidades y actitudes en el desempeño profesional de los educadores a fin de que mejoren la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes



La finalidad del acompañamiento pedagógico es generar y fortalecer una cultura de revisión e innovación de la práctica pedagógica en la Institución Educativa, orientada hacia la mejora de la calidad del servicio educativo. En el caso específico de los proyectos de innovación, la revisión de la práctica pedagógica complementa con el diseño de nuevas y mejoras prácticas orientadas a la implementación eficaz de la innovación.

En coherencia con estos planteamientos, afirmamos que el desarrollo de una cultura innovadora a través del acompañamiento se da en tres sentidos:

- **Diseño consistente y específico** de procesos y estrategias para concretar los cambios propuestos en los documentos de consenso nacional. De lo que se trata es de asesorar a los docentes en la revisión de su práctica pedagógica y el diseño de procesos pedagógicos y de gestión que hagan posible lograr el cambio deseado. Esto significa innovar estrategias y métodos pedagógicos, introducir contenidos nuevos, imaginar y producir materiales o productos, e, incluso, proponer cambios a nivel de la organización (nuevas formas de gestionar los procesos educativos). Así, el acompañamiento se pone al servicio de los docentes para ayudarles, mediante el acompañamiento pertinente, a que sus experiencias, conocimientos e ideales se conviertan en procesos pedagógicos eficaces, materializándose en diseños curriculares, metodologías, técnicas, materiales, productos y formas de organización, que modifican y mejoran la manera de operar de sus escuelas e inciden positivamente en los aprendizajes de sus estudiantes.
- **Innovación de las ideas y de la práctica.** No basta con cambiar el enfoque o los referentes conceptuales, sino que también tiene que cambiar la manera de hacer las cosas. Enfoques y prácticas refieren a un cambio cultural, sustentado en personas e instituciones. El acompañamiento para ser efectivo tiene que fortalecer a los docentes como líderes del cambio y la innovación, capaces de introducir transformaciones en los modos de organización y el clima institucional de sus escuelas, institucionalizando sus prácticas innovadoras.
- **Promover la resiliencia**, entendida como la capacidad de una persona o grupo para salir adelante a pesar de las dificultades. Innovar de manera resiliente tiene dos significados:

- De un lado, significa impulsar proyectos de innovación en las zonas de mayor pobreza, buscando ensanchar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes más pobres, revirtiendo situaciones de fuerte marginación y desventaja educativa. Innovación y equidad se enlazan aquí estrechamente. El esfuerzo de innovación se alimenta desde las ausencias y las brechas, volteando situaciones de fuerte marginación y desventaja.
- De otro lado, innovar significa revertir enfoques y modos tradicionales de enseñanza. Innovar, modificar, cambiar, transformar, son nociones que aluden, por contraste, a modos de operar y funcionar de la enseñanza que ya han caducado.

3.1. Modelos y tipos: Principios, características y fundamentos

Los principios pueden ser definidos como las normas o ideas fundamentales que rigen el pensamiento o la conducta. Los principios que rigen el accionar de los equipos de acompañamiento pedagógico serían:

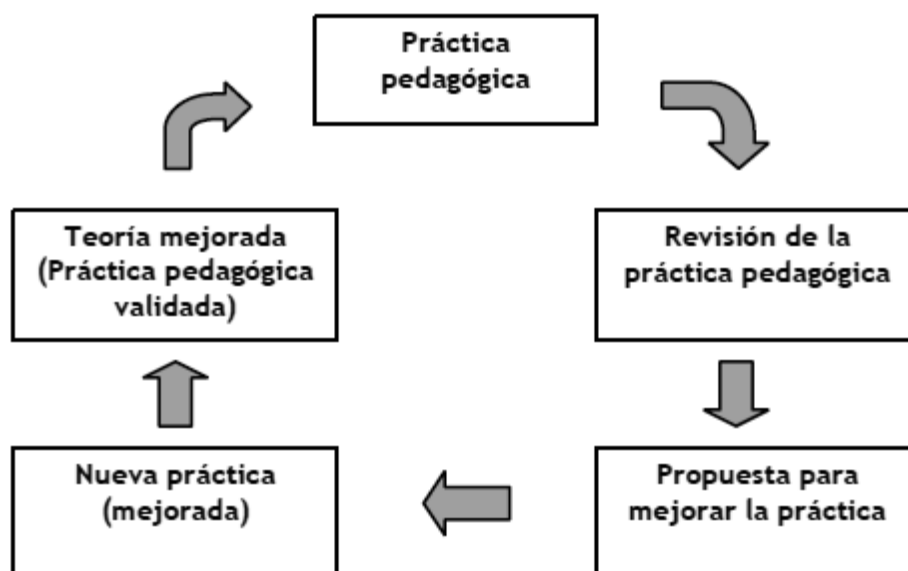
- **Humanista.** Centrado en el desarrollo de la persona. El estudiante, el docente, el director se constituyen en el centro de atención del acompañamiento pedagógico. Interesa, por tanto, potenciar sus capacidades y actitudes, orientados a su desarrollo personal y social.
- **Integrador e inclusivo.** Involucra a todos los actores del hecho educativo, superando las situaciones de discriminación que puedan existir.
- **Valorativo.** El acompañamiento se ha de articular con el proceso de construcción de comunidades de aprendizaje, en las que por su interacción se desarrollan valores de confianza, respeto, tolerancia, igualdad, justicia, libertad, responsabilidad, autonomía y cooperación.
- **Democrático.** Garantiza la participación activa de todos actores del hecho educativo. Se busca la comunicación horizontal, la interacción, la integración y el intercambio respetuoso de ideas, opiniones y propuestas.
- **Contextualizado y descentralizado.** Atención al entorno socio-cultural (multiétnico y pluricultural), apuntando al desarrollo institucional de los equipos de gestión descentralizados en las regiones.

Básicamente el acompañamiento persigue 3 objetivos:

- Fortalecer a los docentes como líderes del cambio y la innovación, con capacidades para el diseño y la gestión exitosa de proyectos de innovación en desarrollo de capacidades comunicativas.
- Crear e institucionalizar en las escuelas espacios de reflexión, evaluación y mejora permanente de la práctica pedagógica.
- Contribuir al logro de cambios profundos en la cultura institucional de las escuelas innovadoras, orientados a la obtención de mejores niveles de aprendizaje de sus estudiantes

3.2. Metodología del acompañamiento

En punto de partida del acompañamiento pedagógico es la práctica pedagógica y su punto de llegada las nuevas prácticas pedagógicas o prácticas pedagógicas mejoradas



Revisión de la práctica

Un objetivo principal de acompañamiento es fortalecer a los docentes como líderes del cambio y la innovación. Nuestras escuelas necesitan de cambios innovadores para responder a sus fines en un contexto donde hay nuevas demandas y necesidades. Pero, para que la escuela cambie es necesario que la mentalidad y las prácticas docentes cambien. Y para que éstas cambien se precisa un profesorado capaz de reflexionar, analizar y evaluar su propia práctica pedagógica. Se requiere de un profesorado que se constituya en investigador e innovador de su propia práctica profesional.

En ese sentido, afirmamos que el acompañamiento tiene como punto de partida la práctica pedagógica de los docentes. No hay acompañamiento pedagógico sin revisión crítica y reconocimiento de lo que programa y hace el docente para que sus estudiantes aprendan. Se trata de evidenciar las diferencias específicas en la práctica pedagógica de cada docente y determinar cómo estas diferencias impactan en los resultados de aprendizaje.

Proponer acciones para mejorar la práctica

Hay que subrayar que la observación no la hace el acompañante desde una postura externa, sino que involucra a los acompañados para *mirar* críticamente su propia práctica. De ese modo, se desarrolla en los acompañados la capacidad para identificar las fortalezas,

potencialidades, dificultades y debilidades en su práctica pedagógica, reflexionar sobre las mismas, proponer acciones para mejorarlas, llevarlas a la práctica y volver a reflexionar acerca de sus resultados, habituándose a seguir un círculo virtuoso de práctica-reflexión-práctica mejorada teoría mejorada.

Es importante ayudar a los docentes a identificar las creencias y/o postulados teóricos que sustentan su práctica, tanto las adecuadas, como las inadecuadas para que puedan comprender su actuar pedagógico y mejorarlo.

El acompañamiento y las sugerencias que se ofrecen durante el acompañamiento para mejorar la práctica pedagógica se sustentan en la experiencia y los conocimientos adquiridos y generados por el acompañante durante su propia práctica pedagógica, la reflexión sobre la misma, la práctica reformulada y la validación de la misma.

Es importante desarrollar el sentido de observación y análisis colectivo de los docentes, para que entre todos sientan que son un grupo de aprendizaje, una comunidad que ofrece y genera oportunidades y medios de aprendizaje y enseñanza.

Volver a la práctica para mejorarla

El acompañamiento busca desarrollar maestros líderes con altos grados de autonomía pedagógica, capaces de reflexionar críticamente sobre sus prácticas pedagógicas, formular alternativas para mejorarlas y llevarlas a la práctica. No hay acompañamiento eficaz sin docentes que reformulan y mejoran sus prácticas pedagógicas, cada vez de manera más autónoma.

En ese proceso de autorreflexión el acompañante involucra a toda la comunidad docente, creando, fortaleciendo e institucionalizando comunidades de reflexión crítica, motivadora y propositiva de nuevas prácticas pedagógicas. De ese modo, se va generando una cultura innovadora que parte de la práctica y vuelve siempre a ella para mejorarla. De la observación colectiva podrán surgir temas comunes y específicos de investigación.

En ese proceso permanente de práctica-reflexión-práctica, el docente innovador asume su práctica educativa como un espacio de indagación, como un laboratorio vivo de mejoramiento permanente, se cuestiona su ser y hacer como docente, se interroga acerca de sus funciones y de su misión, se pregunta por los objetivos de la educación, revisa contenidos, métodos y estrategias, regula el trabajo didáctico, evalúa el proceso y los resultados, pone a prueba sus creencias, problematiza lo que hace con la finalidad de mejorar su práctica profesional, recoge datos, los analiza, plantea hipótesis de acción, está en búsqueda

permanente de nuevos medios para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes y desarrollar su pensamiento crítico y creativo.

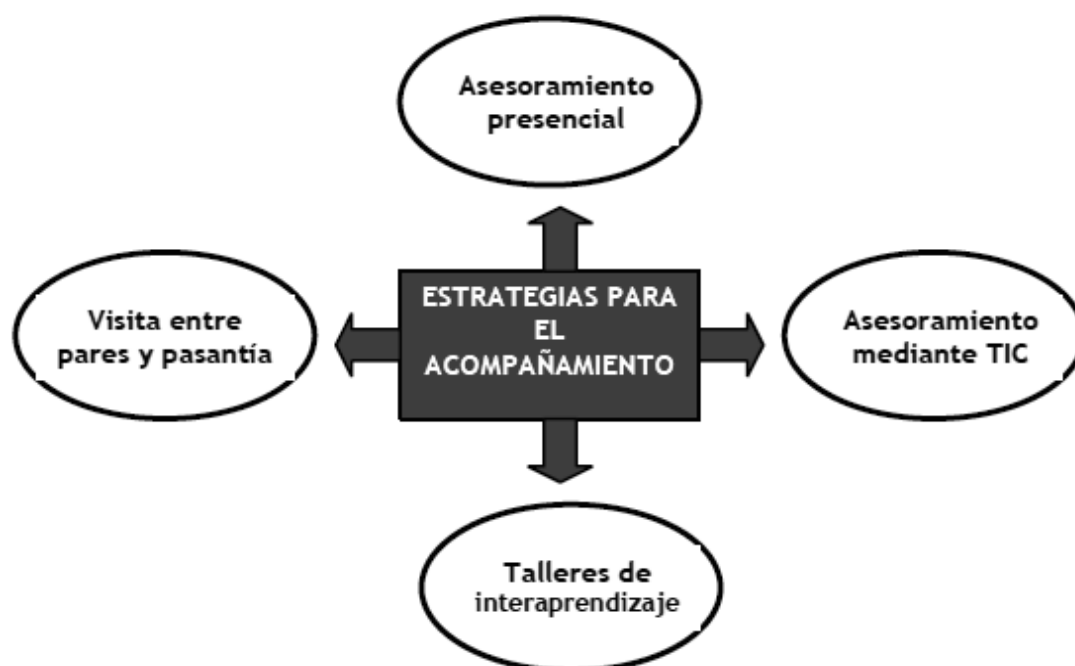
Generar nuevas prácticas.

En ese proceso permanente de práctica-reflexión-práctica, el docente innovador valida sus prácticas, generando buenas prácticas pedagógicas, las mismas que, sistematizadas, deben ser compartidas y transferidas a otras IIEE. A través de estos procesos y productos, el docente va logrando su reivindicación pedagógica, conquistando paso a paso autonomía pedagógica y constituyéndose en un investigador crítico, propositivo y transformador, que crea y recrea permanentemente caminos para alcanzar los objetivos de la educación.

Una consecuencia del acompañamiento es que el profesorado innovador asume más control sobre su vida profesional logrando autonomía y emancipación. En ese proceso, los espacios de aprendizaje son vistos como *laboratorios* en los que los docentes constantemente someten a prueba sus ideas, métodos y teorías.

4. INDAGACIÓN E IDENTIFICACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS EN GESTIÓN Y ESTRATEGIAS DE ACOMPAÑAMIENTO A DOCENTES

Las estrategias son el conjunto de acciones que se realizan para garantizar el logro de objetivos. El acompañamiento pedagógico a los proyectos de innovación se ofrecerá a través de cuatro estrategias: El acompañamiento presencial, el acompañamiento mediante las TIC, los talleres de inter-aprendizaje, y la visita entre pares y la pasantía.



Acompañamiento presencial.

El acompañamiento presencial se dará en función de la etapa en la que se encuentra el proyecto. Así, en la etapa de planificación, se ofrecerá acompañamiento en diseño de proyectos; y, en la etapa de ejecución, se ofrecerá acompañamiento en levantamiento de línea de base y gestión de proyectos.

Acompañamiento mediante las TIC.

La asesoría por estos medios deberá ser muy puntual y procurando usar ejemplos y casos muy concretos para facilitar la comprensión.

El propósito de la asesoría presencial y a distancia es brindar orientación a los interesados a fin de mejorar sus diseños y la gestión de sus Proyectos de Innovación.

Talleres de interaprendizaje.

La línea de base y las visitas proveen información sobre demandas y necesidades de acompañamiento. Los talleres de interaprendizaje constituyen un medio para transferir experiencias exitosas de aprendizaje-enseñanza, diseñar estrategias metodológicas, y elaborar materiales para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de capacidades comunicativas, en función de las demandas y necesidades.

En estos talleres se partirá del conocimiento adquirido en la práctica pedagógica, de modo que haya oportunidad para compartir, evaluar y mejorar los materiales, estrategias, y procesos que están dando buenos resultados en el desarrollo de capacidades comunicativas.

En cada taller deberán lograrse productos concretos que sean útiles para la gestión de proyectos de innovación y el desarrollo de capacidades comunicativas. Podrían ser, por ejemplo: Diseño de instrumentos para la línea de base, instrumentos para evaluar capacidades comunicativas, compilación de juegos didácticos para desarrollar la expresión oral, sopa de letras diseñadas con apoyo de las TIC, manual de elaboración de un diario escolar interactivo, fichas de lectura crítica y creativa, selección de mitos y biografías de personajes de la región, etc.

Visita entre pares y pasantías

- **Visita entre pares**

Para crecer Institucionalmente es necesario conocer lo que cada uno de los docentes

realiza y desarrollar un sentido colectivo del quehacer pedagógico.

Se identificarán los aspectos débiles de cada docente, así como los puntos fuertes en su práctica pedagógica y luego se organizarán visitas entre pares o en grupos de tal forma que cada uno pueda aprender del otro, en el aspecto específico que necesita mejorar. Así podrán aprender de manera directa, a partir de la observación del desempeño de sus colegas.

Lo mejor de esta experiencia es que se demuestra el éxito de una estrategia en condiciones bastante similares a las que enfrenta el docente que desea adquirirla. Es necesario desarrollar adecuadamente la motivación para estas visitas, y es en esta actividad donde se puede acompañar directamente el aspecto afectivo del docente. Recordemos que estamos en el plano de las susceptibilidades, del reconocimiento y, en alguna medida, de la exposición del desempeño profesional ante aquellos con quienes trabajamos diariamente.

Es preciso comenzar con los docentes que voluntariamente quieran pasar por la experiencia, para posteriormente ir incluyendo a los otros. Si es necesario se pueden organizar talleres previos de intercambio, para acompañar a los docentes en sus necesidades de reconocimiento, sus frustraciones, sus miedos y sobre todo para reconocer la motivación común, de desear lo mejor para sus alumnos.

El responsable del acompañamiento debe tener la capacidad de generar cohesión y colaboración, no competencia, y orientar hacia el logro de objetivos comunes, más que al desarrollo de egos individualistas.

- **Pasantías.**

Se organizarán visitas de inter-aprendizaje entre docentes de diferentes escuelas, con el propósito de aprender de manera directa a partir de la observación del desempeño de sus colegas, así como de los productos obtenidos y las lecciones aprendidas gracias a la innovación.

Es conveniente que esta estrategia se programe después de seis meses de la puesta en marcha de los proyectos, ya que entonces habrá avances que compartir y experiencias más consolidadas de las cuales se pueda aprender.

Las pasantías deben realizarse siguiendo un plan que explicita claramente: los objetivos, metodología, cronograma, y los productos a lograr.

4.1. Modelos de acompañamiento pedagógico

Una vez definido el concepto de acompañamiento en educación y situadas sus funciones, ámbitos de intervención, roles y perfiles profesionales, parece relevante referirse a los diferentes modelos de acompañamiento.

Se trataría, en este apartado, de identificar y clasificar, de manera comprensible, el complicado conjunto de prácticas profesionales que han confluído en el campo del apoyo externo a los centros educativos o que han ido surgiendo, más recientemente, como evolución de la propia actividad asesora, de los cambios sociales y de la dinámica de los sistemas educativos.

El primer problema que encontramos al hablar de modelos de acompañamiento es la ambigüedad del término “modelo”. Algunos autores proponen hablar de “visión estratégica” (Domingo, 1995). Isabel Solé (1998) analiza esta cuestión y constata que diversos autores se refieren a los modelos desde dos grandes acepciones:

- Como plan o guía para la acción
- Como marco teórico o conceptual

La misma autora acaba proponiendo una doble clasificación para situar las diferentes formas de desarrollar la intervención psicopedagógica.

En un primer nivel habría que situarlas respecto de los *enfoques generales* de intervención que a partir de su análisis serían el *clínico/asistencial* y el *educativo/preventivo*, esa primera opción ya enmarcaría significativamente el tipo de funciones, relaciones, roles, que se darían en la intervención. *En un segundo nivel* de clasificación se analizarían los marcos específicos de referencia que definirían diferentes *modelos* de intervención.

Esta clasificación a dos niveles (enfoques y modelos) sirve a la autora para proponer su modelo educativo – constructivista. Cabe resaltar que se aplica, aquí un marco conceptual sobre el aprendizaje y la enseñanza “el constructivismo” no sólo al contenido del acompañamiento sino también al proceso. Se asimila la relación entre asesores y asesorados a la que se da en los procesos de enseñanza aprendizaje y se le aplican los mismos esquemas de análisis y explicación.

Para los propósitos de este apartado la formulación de Solé es relevante porque es una propuesta generada en un contexto muy próximo al del estudio, su aportación se refiere sobre todo a la intervención psicopedagógica y hace referencias constantes a los equipos de acompañamiento/acompañamiento

En cuanto a los modelos intentaremos identificar un conjunto de variables que nos permita situar diferentes prácticas asesoras, para que, más adelante, las variables identificadas nos sirvan de base para definir criterios de valor dentro del modelo de evaluación.

En esa línea de trabajo, *vamos a proponer a continuación un conjunto de variables y sub-variables que podrían servir para establecer muy diversos perfiles o modalidades de acompañamiento a centros educativos.*

- **La posición del sistema asesor.**

Esta es una variable importante por cuanto permite encuadrar de maneras diferentes toda la tarea, en general ha sido tratada ampliamente en la bibliografía sobre acompañamiento y está entre las grandes decisiones que deben tomar las instituciones que promueven y/o financian los servicios de apoyo. Vamos a tomar en consideración dos aspectos dentro de esta variable: la *dependencia* de los asesores y la *situación interna o externa* respecto de la organización asesorada.

- **Dependencia**

Un aspecto importante referido a la posición de los asesores, es el que tiene que ver con su dependencia, es decir de donde viene el “encargo de trabajo” y su financiación. Aquí podemos encontrar asesores o servicios que dependen directamente de las administraciones educativas, otros que tienen que ver con instituciones de formación o universitarias, con proyectos de innovación específicos, algunos quizá han sido contratados por el propio centro, etc.

Es evidente que el tipo de relación que se puede establecer entre asesores y asesorados en cada una de estas diferentes situaciones es distinto. Incluso cuando los asesores dependen de la administración y ofrecen servicios de tipo público a los centros, el tipo de dependencia administrativa que mantengan respecto de los órganos de gestión y de la inspección educativa pueden poner en posiciones diferentes a los asesores respecto de los centros.

Para el propósito de esta exposición será importante tratar la cuestión de las redes de servicios de apoyo a los centros creadas por la administración educativa.

- **Situación interna - externa**

Se ha debatido mucho sobre quién está en mejores condiciones de influir en las

organizaciones si una persona que forma parte de su propia estructura o alguien que proviene de fuera, en los dos casos puede hacer funciones de mediación de conocimientos y puede ser formada específicamente para desarrollar sus funciones. Pero es precisamente su ubicación lo que le confiere algunas ventajas e inconvenientes en cada caso. Se puede considerar que un asesor interno es poseedor de una visión más profunda de la organización y de sus complejas relaciones políticas, puede suscitar menos resistencias y estar siempre más disponible para trabajar con sus colegas. Mientras que un asesor externo puede brindar un nivel más alto de objetividad y de imparcialidad o una especialización de la que se carece en la organización (Aubrey, 1993; Hernández, 1992)

En nuestra opinión no es fácil atribuir a un asesor interno todas las características que anteriormente hemos considerado esenciales en la relación de acompañamiento.

Concretamente es problemático pensar que un docente que forma parte del claustro pueda mantener su posición de no-subordinación frente a las personas a las que asesora, ya que en el centro educativo existe una estructura jerárquica. No cabe duda de que se pueden dar en los centros relaciones de ayuda mutua, de colaboración entre colegas e incluso que algunos docentes pueden ser formados para ayudar específicamente a sus compañeros en algún proceso de innovación, pero quizá no podamos decir con propiedad que esas actividades sean relaciones de acompañamiento. En este sentido, tal y como hemos venido haciendo ya, tomaremos en consideración el acompañamiento como una actividad ejercida por agentes externos a las organizaciones.

Aun así, la cuestión sigue siendo cómo se sitúa y se posiciona el asesor externo. Los asesores pueden tener una relación muy marginal con los centros o buscar un conocimiento relevante a partir de una intervención in situ de una periodicidad y duración altas. Se ha formulado este último tipo de relación, que se da en el caso de algunos servicios permanentes o en proyectos con muchos medios, como de una posición “dentro-fuera” (Huguet, 1993).

También es posible una coordinación intensa entre agentes externos y internos que potencie los elementos deseables de cada una de las posiciones.

- **El origen y la gestión de la demanda**

Esta variable hace referencia al inicio de la relación asesora, de hecho se fundamenta en las interacciones entre encargo-demanda-respuesta que tienen una gran importancia para la configuración del trabajo de apoyo.

- **Quién ha encargado o pedido la intervención**

Aquí sería importante diferenciar dos niveles de demanda. La demanda originaria sobre la presencia de un determinado servicio como apoyo externo del centro y las demandas concretas que se formulan a los asesores una vez la relación entre el sistema asesor y el sistema asesorado está establecido.

Respecto de la primera demanda hay que decir que esto tiene relación con algunos de los rasgos del rol de los asesores que hemos tratado anteriormente. Podemos diferenciar servicios que tienen un carácter permanente y cuya presencia en los centros viene dada por la propia estructura del sistema educativo, otros son puntuales pero también se relacionan con programas o iniciativas de la administración, finalmente algunos servicios pueden ser utilizados por los centros cuando creen que lo necesitan. Cada una de estas modalidades puede tener virtualidades e inconvenientes, será necesario que los asesores y los profesionales de los centros puedan aprovechar lo que cada modalidad ofrece para establecer auténticas relaciones de apoyo, en este aspecto será importante ver como se negocian la relación entre los dos sistemas y las demandas concretas.

Esto nos lleva al segundo nivel de demandas, las que una vez establecida la relación, sea cual sea su modalidad, estructurarán la relación y la práctica cotidiana.

- **Cómo se gestionan las demandas concretas**

Este punto hace referencia a las estrategias que se utilizan para recoger, encuadrar y negociar las demandas. Se relaciona directamente con el estilo interactivo de la intervención que veremos más adelante y con la noción de autoridad dentro de la relación.

Por lo que se refiere a las demandas, los asesores pueden optar por inducir aquellos temas o contenidos que les parecen más relevantes en función de sus propias concepciones o de los programas concretos que desean promover o bien trabajar a partir de las preocupaciones e intereses de los asesorados. En el primer caso se ubican en una posición más experta o directiva y en el segundo en una posición más cercana a la facilitación de proceso (más adelante definiremos brevemente estos conceptos).

En el caso de la atención a las demandas tiene mucha importancia conceptos como el de *disponibilidad* de los asesores y la *negociación* como estrategia (Hernández y Colén, 1992; Area y Yanes, 1990).

• La relación que se establece

Esta variable tiene que ver con las relaciones de poder que se ponen en juego dentro del proceso de acompañamiento. Marca por tanto aspectos de gran relevancia para un análisis de tipo crítico, ético, político. Pero también desde el punto de vista técnico y metodológico ya que las relaciones de poder se traducen en posibilidades de cooperación, comunicación, intercambio de información, etc. Tomaremos en consideración dos componentes en esta variable: Las *relaciones jerárquicas* y el *estilo interactivo* que se establece entre los asesores y los asesorados.

• Relaciones jerárquicas

Ya hemos comentado anteriormente que entendemos que el acompañamiento solo se da de forma genuina entre profesionales que no tienen relación de subordinación entre ellos, por tanto queda claro que no debería haber relación jerárquica en la asesoría. Eso quiere decir, por otro lado, que las sugerencias o aportaciones de los asesores no son, ni deber ser, vinculantes para los asesorados, el tipo de “poder” que pueden tener los asesores se basa en lo que se denomina “influencia profesional” y no en la “autoridad” (Rodríguez Romero, 1992, 1996) y depende de la credibilidad que los asesores hayan conseguido ante los asesorados.

Es decir, las aportaciones de los asesores podrán tener alguna influencia en la práctica de los docentes si estos confían en la competencia técnica y en las cualidades personales de quienes las formulan.

• Estilo interactivo

Otro aspecto que nos permitirá definir diferentes tipos de acompañamiento es la relación que se establece durante el proceso de acompañamiento. Este componente tiene que ver con la respuesta que demos a algunas cuestiones como quién ha de dirigir el proceso, quién debe tomar las decisiones y que consideración se otorga al conocimiento de cada uno de los participantes.

En función de las opciones que se tomen respecto de estas cuestiones el estilo de acompañamiento puede situarse en un continuo en cuyos extremos podríamos situar dos tipos de relación que, con diferentes denominaciones, aparecen a menudo en los trabajos que analizan esta dimensión del apoyo externo:

Directividad Vs. No directividad (Lippit y Lippit, 1975, 1986)

Experto/técnico Vs. De proceso (Margulis, 1978)

De recursos Vs. De proceso (Aubrey, 1993)

Cuando nos situamos en el polo de la *irectividad/experto/técnico/recursos*, enfatizamos el conocimiento y la autoridad técnica del asesor y le otorgamos mayor poder de decisión durante el proceso, generalmente este tipo de acompañamiento se relaciona con un tipo de concepción del cambio educativo en el que las innovaciones se diseñan lejos de los centros educativos y luego se implementan en ellos con la ayuda de los asesores, los docentes son los aplicadores de las innovaciones pero no deciden sobre ellas.

Por el contrario, si nos situamos en el polo de la *no directividad/proceso*, estaríamos definiendo un acompañamiento que parte de la consideración de los problemas y preocupaciones de los docentes y establece una relación de colaboración entre asesores y docentes enfocada a la resolución de los problemas de estos últimos en una línea de mejora de la práctica educativa. Naturalmente esta definición resulta excesivamente dicotómica, por ello hemos hablado de un continuo donde pueden darse diversos puntos intermedios (Escudero, 1992).

- **Las funciones del acompañamiento**

Naturalmente, otra gran variable que define el tipo de acompañamiento es el de las funciones que desarrollan los asesores, aquí nos estamos refiriendo a aspectos más técnicos de la tarea y que se relacionan con las intenciones y objetivos que se atribuyen a la práctica asesora. Dentro de esta variable podemos analizar diferentes niveles:

- **Funciones generales del acompañamiento en educación**

El acompañamiento en educación se ha desarrollado en diferentes ámbitos de acción, voy a utilizar, como ya he hecho en otras ocasiones (De Diego, 2001a, 2002) la clasificación que propone María del Mar Rodríguez Romero (1992, 1996a), esta autora considera que los campos generales del acompañamiento son los siguientes: *formación, orientación, innovación, supervisión y organización*.

Ya hemos comentado que es por lo menos cuestionable que la supervisión (ejercida en nuestro entorno por los inspectores de educación) pueda considerarse una relación de acompañamiento, no obstante es cierto que la supervisión ha ido tendiendo hacia formas de relación que en ciertos aspectos recogen aspectos de apoyo externo.

- **Funciones o roles específicos**

Dentro de cada gran ámbito de acción los asesores llevan a cabo diferentes roles en función de los objetivos concretos, de las características del servicio o institución que ha

encargado la tarea, de las demandas que reciben de los centros educativos, de los pactos a que llegan en los procesos de negociación inicial, de su formación previa, etc. Ya hemos expuesto anteriormente que se entiende a menudo la tarea asesora como *multifuncional* y hemos citado algunos listados de funciones y roles propuestos por diferentes autores. La situación práctica habitual de los asesores es trabajar asumiendo distintos roles cuando intervienen en un centro, pero diferentes modelos de acompañamiento priorizan o enfatizan unos roles por encima de otros. Por tanto, analizar qué roles específicos desempeñan los asesores nos permite definir su tendencia dentro del continuo **experto vs. proceso** que hemos citado anteriormente.

- **Niveles de la intervención**

Otra variable importante es el nivel o amplitud de la intervención de cada asesor o equipo, vamos a tomar en consideración dos aspectos dentro de este punto: la *orientación estratégica* y el *foco* de la intervención.

- **Orientación estratégica**

Hemos utilizado aquí la expresión *orientación estratégica*, siguiendo a Nieto Cano (1992), para referirme a una variable que también define modos muy diferentes de ofrecer apoyo a los centros educativos, se trata de la diferenciación entre un acompañamiento de tipo *especialista* y otro de tipo *generalista*. Esta diferenciación se basa en el enfoque de la intervención, si optamos por una intervención centrada en la resolución de un determinado problema o en un área concreta de conocimiento estamos orientándonos a un acompañamiento de tipo *especializado* (p.ej: asesores de áreas curriculares, asesores en nuevas tecnologías de la información, asesores de formación para desarrollar un proyecto concreto, etc.), en cambio si el acompañamiento no viene definido por el contenido concreto sino que se estructura como un apoyo genérico que se ofrece al centro para concretarse en función de las necesidades del centro estamos tomando una orientación *generalista*.

Estas dos orientaciones estratégicas se relacionarían con otra variable importante que es el *tiempo* de la interacción, en el acompañamiento especializado el acompañamiento suele estar más acotado en función de la tarea concreta que se pretende desarrollar, mientras que el acompañamiento generalista parece necesitar una intervención de larga duración, a menudo esta intervención no está definida y el acompañamiento toma un cariz de acompañamiento permanente (como veremos en próximos apartados).

Las dos orientaciones estratégicas que hemos citado tienen sus respectivas ventajas e inconvenientes, son apropiadas, cada una de ellas, para cubrir diferentes necesidades de los

centros. La situación ideal sería poder complementar sus aportaciones dentro de la red de apoyos externos que se ofrece a las instituciones educativas, procurando que la proliferación de servicios y programas no acabe entorpeciendo, más que ayudando, la tarea de los docentes (Bonals y De Diego, 1996; Moreno Olmedilla, 1999).

- **Foco de la intervención**

Otro aspecto importante a tener en cuenta es el foco en que se centra la intervención de los asesores, es decir cual es la unidad básica de su actuación: ¿el alumno, el profesor/a, la interacción entre ambos, el grupo-clase, el centro, la zona educativa?

Este tema ha sido motivo de reflexión y debate entre los profesionales y estudiosos del acompañamiento, puesto que se asocia con otras variables de las que estamos tomando en consideración (Osborne, 1990; Solé, 1998; Bolívar, 2001). En principio parecería que el progresivo distanciamiento de los enfoques clínicos conllevaría una ampliación progresiva del foco de intervención desde el alumno, individualmente entendido, hacia los contextos cada vez más amplios. Pero también es verdad que las demandas de los centros y los problemas reales que deben solucionarse se plantean a menudo en términos de dificultades individuales.

En este sentido cabe entender que las intervenciones de apoyo deberían atender, en su conjunto, las demandas a diferentes niveles.

Por otro lado podemos entender que todos los contextos que hemos citado forman parte de un mismo sistema, donde las intervenciones pueden producir cambios a lo largo del sistema independientemente del punto exacto donde se produzcan.

Aun así la opción por privilegiar el foco en unos u otros representa un rasgo distintivo entre los diferentes modelos de acompañamiento.

- **Intención de la intervención asesora**

En este punto nos referiremos a la intención fundamental que toma la intervención de los asesores y que acaba de concretar o recoger muchas de las otras variables tratadas hasta aquí, concretamente hablaremos de dos binomios que definen también el tipo o modelo de acompañamiento que se está desarrollando: El enfoque *reactivo/preventivo* y la finalidad *remedial/capacitadora* (Álvarez y Bisquerra, 1996; Kurpius y Fuqua, 1993).

- **Enfoque preventivo Vs. reactivo**

El enfoque preventivo se ha planteado siempre como una alternativa a los modelos clínicos en que la intervención tenía un carácter de reacción delante de un problema, conflicto o disfunción. De hecho los modelos educativos, sistémicos, comunitarios que se presentan como alternativas del modelo clínico reivindican el enfoque preventivo como una de sus características principales (Renau, 1985; Santana Vega, 1990; Bassedas, 1988, Sancho, 1987).

Podríamos decir que lo que caracteriza al enfoque preventivo en el ámbito del acompañamiento educativo, es que la intervención pretende incidir en las condiciones que permiten una correcta evolución del alumnado y de las instituciones con la intención *prevenir* los problemas más que *reaccionar* ante ellos. Como en todos los binomios, seguramente, habrá que continuar reaccionando a los problemas que aparezcan aunque se opte por un enfoque preventivo, pero lo importante es la orientación general del trabajo en un sentido o en otro.

- **Finalidad remedial Vs. capacitadora**

Parecido al anterior, en este binomio se pone el énfasis en la finalidad última del acompañamiento educativo: *solucionar* o ayudar a solucionar un problema para el cual se ha pedido ayuda o *capacitar* al profesorado para que pueda solucionar problemas similares en el futuro.

Naturalmente, volvemos a estar ante un binomio en que lo más sensato es tomar las dos proposiciones, máxime cuando no son en absoluto excluyentes. Pero es importante remarcar que, a menudo, la intervención de los agentes de apoyo en los centros educativos ha olvidado la función capacitadora que de hecho se debería suponer en todo trabajo de acompañamiento.

Un objetivo de los asesores debería ser que su presencia no fuera eternamente necesaria o, al menos, que se dedicara sucesivamente al trabajo sobre diferentes tipos de problemas. Este puede ser también un buen indicador de calidad para su evaluación.

Además, tal como he expuesto en otros trabajos (De Diego 2001a, 2002), los asesores de tipo generalista como son los Equipos de Acompañamiento Pedagógicos (EAP) deben procurar que la capacitación se dirija a la institución educativa en su conjunto.

En este sentido el acompañamiento se debe relacionar con el Desarrollo del Profesorado y con el Desarrollo Organizativo de los centros (Elliot, 1989; Dalin y Rust, 1983;

Santos Guerra, 2000; Bolívar, 2000, Domingo, 2005).

Las variables que hemos expuesto en este apartado nos pueden servir para caracterizar diferentes tipos de acompañamiento a los centros educativos.

5. PERFIL PROFESIONAL DE LOS ASESORES: ROLES Y FUNCIONES

Las funciones de los servicios de apoyo son, como hemos visto, extensas y diversas, ya hemos dicho que se trata de una tarea multifuncional y hemos citado el listado propuesto por Louis, et. al. (1985).

En este apartado vamos a exponer, sobre todo, las aportaciones de diversos autores que han estudiado la actuación real de distintos asesores. Entre esas propuestas encontramos un auténtico inventario de actuaciones que pueden abrumar por su amplitud. Ello nos da idea de la complejidad que puede llegar a tener la práctica asesora.

Este concepto de complejidad referido al asesoramiento tiene gran importancia en esta investigación ya que mediatiza la posibilidad de evaluarla. De ahí que nos haya parecido relevante mostrar completas algunas de las listas de roles, competencias o habilidades profesionales que diferentes autores han identificado en la actuación de los asesores.

Además muchas de estas competencias se verán reflejadas, también, en los resultados de la investigación sobre Criterios de Calidad del acompañamiento que se expondrá en este módulo.

Empezamos exponiendo una propuesta de Cox, French y Loucks-Horsley (1987) que recoge Nieto Cano (1996, p. 223) y que define las funciones de lo que él denomina “apoyo y liderazgo”, estas funciones están clasificadas a partir de tres fases de desarrollo de los procesos de mejora: Iniciación, desarrollo, institucionalización:

A. “INICIACIÓN

1. Valorar necesidades, capacidades y recursos
2. Valorar prácticas en curso
3. Establecer metas claras, objetivos y expectativas
4. Seleccionar o diseñar nuevas prácticas
5. Crear conciencia
6. Asignar roles y responsabilidades

7. Establecer compromiso
8. Diseñar técnicas grupales
9. Localizar recursos
10. Proporcionar materiales
11. Organizar formación
12. Disponer planes y cambios organizativos en el centro
13. Ayudar a los profesores a planificar la puesta en práctica

B. DESARROLLO

14. Proporcionar formación inicial
15. Proporcionar apoyo a resolución de problemas y dificultades prácticas
16. Proporcionar formación complementaria
17. Observación de aula para seguimiento y apoyo mutuo
18. Evaluar resultados de la puesta en práctica
19. Evaluar resultados definitivos

C. INSTITUCIONALIZACIÓN

20. Formar a profesores nuevos o reasignados
21. Conducir seguimiento y sesiones de revisión
22. Incorporar el programa a las directrices curriculares del centro
23. Adquirir nuevos recursos y materiales
24. Establecer partida presupuestaria para el programa”

Para poder desarrollar las amplias funciones de asesoramiento los profesionales necesitan disponer de un nutrido repertorio de competencias y habilidades. Algunas investigaciones sobre proyectos reales de cambio educativo, que contaron con agentes de apoyo externo, nos proporcionan propuestas interesantes al respecto.

A partir de un estudio empírico sobre las habilidades profesionales de los “agentes de cambio” en diferentes proyectos innovadores Miles, Saxl y Lieberman (1987, 1988) describieron en varios artículos un conjunto de 6 grandes habilidades y 18 competencias específicas, que se mostraron como necesarias, según su investigación, para la tarea asesora en procesos de innovación en los centros escolares:

D. HABILIDADES PRINCIPALES

1. Creación de relaciones de confianza, claridad de metas y definición precisa de funciones,

- responsabilidades y expectativas.
2. Diagnóstico de la organización.
 3. Activación de procesos de desarrollo inspirados en la resolución de problemas.
 4. Facilitación del trabajo y de los procesos de grupo.
 5. Facilitación de la utilización de recursos.
 6. Creación de capacidad, confianza y compromiso para la continuación de procesos de mejora.

E. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

- 1- *Facilidad interpersonal*: Relacionarse abiertamente y dirigir a otros
- 2- *Funcionamiento en grupo*: Comprender la dinámica del grupo, capacidad para facilitar el trabajo en equipo.
- 3- *Entrenamiento / realización de cursos*: Dirigir la formación, enseñar a los adultos de forma sistemática.
- 4- *Educación general (profesor, experto)*: Amplia experiencia docente, habilidad para impartir habilidades a otros.
- 5- *Contenido educativo*: Conocimiento de los contenidos escolares.
- 6- *Administración / organización*: Definir y estructurar el trabajo, las actividades, el tiempo.
- 7- *Tomar la iniciativa*: Poner en marcha actuaciones, moverse directamente hacia la acción.
- 8- *Creación de confianza / simpatía*: Desarrollar un sentimiento de seguridad, apertura, reducción de incertidumbre en los clientes, construir buenas relaciones.
- 9- *Apoyo*: Generar relaciones ricas y afectivamente positivas.
- 10- *Confrontación (asertividad)*: Expresión directa de información negativa sin generar reacciones negativas.
- 11- *Mediación en conflictos*: Resolver o mejorar situaciones donde múltiples intereses incompatibles están en juego.
- 12- *Colaboración*: Crear relaciones en que la influencia es mutua.
- 13- *Construcción de autoconcepto*: Resaltar el sentido hacia la eficacia de los clientes, creer en ellos mismos.
- 14- *Diagnóstico individual*: Construir un bosquejo válido de las necesidades / problemas de un profesor en concreto como base para la acción.
- 15- *Diagnóstico organizativo*: Construir un bosquejo válido de las necesidades / problemas de una escuela como organización (incluyendo su cultura) como base para la acción.
- 16- *Gestión / Control*: Armonizar el proceso de mejora; coordinar actividades, tiempo y personas; influencia directa en otras personas.
- 17- *Provisión de recursos*: Localizar y proporcionar información, materiales, prácticas, equipamiento útil para los clientes.
- 18- *Demostración*: Mostrar, modelar nuevas conductas en las clases o en reuniones.

Vemos como en este extenso grupo de competencias se mezclan el conocimiento sobre el contenido de asesoramiento con habilidades de comunicación, liderazgo, conducción de grupos, etc.

Para profundizar en esta línea, a continuación vamos a citar íntegramente un largo inventario de competencias elaborado por otro grupo de autores de la mayor relevancia dentro del estudio del asesoramiento a centros educativos como son Frederick West, Lorna Idol y sus colaboradores. Hemos querido incluir completa esta propuesta, a pesar de su extensión, porque se ha generado en el estudio de la asesoría a centros para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales que es, también, un campo muy próximo a la intervención.

Por otro lado, se trata de una propuesta poco citada en los trabajos sobre acompañamiento pedagógico.

Concretamente hacemos referencia a un artículo de Lorna Idol (1990) titulado "*The scientific art of classroom consultation*". En él la autora plantea que para desarrollar la tarea de asesoramiento se necesitan dos grandes tipos de habilidades profesionales que deberían complementarse:

- Los aspectos "científicos" que hacen referencia a los contenidos sobre los que se asesora.
- Los aspectos "artísticos" que se relacionan más con el proceso de asesoramiento, es decir con las habilidades para relacionarse, para generar dinámicas.

A partir de sus investigaciones y de las que ha desarrollado con otros autores (West, Idol y Cannon, 1988) define una extensa lista de 47 habilidades orientadas al *proceso* de acompañamiento que se han mostrado útiles en la práctica.

Estas habilidades se han agrupado en 8 *categorías generales* que contienen un número desigual de *competencias*, veámoslas:

a) Teorías y modelos de asesoramiento

1. Practicar la reciprocidad de roles entre el asesor y los asesorados en la facilitación del proceso de asesoramiento
2. Demostrar conocimiento sobre las diversas fases del proceso.
3. Asumir responsabilidades conjuntas para identificar cada fase del proceso y ajustar las acciones de forma acordada.
4. Ajustar las concepciones sobre asesoramiento en las situaciones, contextos y necesidades de asesoramiento específicas.

b) Investigación sobre teorías, entrenamiento y práctica de asesoramiento.

5. Traducir los hallazgos relevantes de las investigaciones sobre asesoramiento en buena práctica de asesoramiento basado en el centro.

c) Características personales

6. Mostrar habilidad para ser cuidadoso, respetuoso, empático, congruente y abierto en las interacciones.

7. Establecer y mantener la relación con todos los implicados en el proceso de asesoramiento tanto en las interacciones formales como no formales.

8. Identificar e implementar respuestas apropiadas para el desarrollo profesional de todas las personas implicadas en el proceso.

9. Mantener un autoconcepto positivo y actitud entusiasta a lo largo del proceso.

10. Mostrar buena disposición para aprender de los demás durante el proceso.

11. Facilitar el progreso en las situaciones de asesoramiento a partir de la gestión del estrés personal, manteniendo la calma en momentos de crisis, tomando riesgos y permaneciendo flexible y resiliente.

12. Respetar los puntos de vista divergentes, reconociendo el derecho a tener visiones diferentes y a actuar de acuerdo con las propias convicciones.

d) Comunicación interactiva

13. Comunicar de forma clara y eficiente, oralmente y por escrito.

14. Utilizar la escucha activa y las habilidades de respuesta para facilitar el proceso de asesoramiento (reconociendo, parafraseando, reflexionando, clarificando, reelaborando, sintetizando).

15. Determinar su disponibilidad y la de los demás para establecer la relación de asesoramiento.

16. Ajustar la propuesta de asesoramiento al nivel de aprendizaje de cada persona implicada en el proceso.

17. Mostrar habilidad para captar y valorar mensajes implícitos y afectos en la comunicación (perceptivo).

18. Interpretar la comunicación no verbal propia y de los demás (contacto visual, lenguaje corporal, límites personales en el espacio) adecuadamente al contexto.

19. Entrevistar eficazmente para obtener y compartir información, explorar problemas, fijar metas y objetivos.

20. Seguir los temas con la persistencia apropiada cuando aparecen en el proceso de asesoramiento.

21. Ofrecer y solicitar continuamente realimentación específica, inmediata y objetiva.
22. Reconocer las ideas y logros de los demás.
23. Gestionar hábilmente los conflictos y confrontaciones que aparecen en el proceso asesor para mantener las relaciones de colaboración.
24. Gestionar la temporización de las actividades de asesoramiento para facilitar la toma conjunta de decisiones en cada nivel del proceso.
25. Aplicar los principios de refuerzo positivo recíproco en las situaciones de colaboración en equipo.
26. Estar dispuesto a decir “Yo no lo sé. . . vamos a averiguarlo”.

e) Resolución colaborativa de problemas

27. Reconocer que el éxito y las soluciones duraderas requieren comunidad de objetivos y colaboración a lo largo de todas las fases del proceso de resolución de problemas.
28. Desarrollar una variedad de técnicas de recogida de datos para la identificación y clarificación de los problemas.
29. Generar alternativas viables a través de técnicas de “torbellino de ideas” caracterizadas por la escucha activa, las respuestas no valorativas y una adecuada reelaboración.
30. Evaluar las alternativas anticipando posibles consecuencias, acotar y combinar opciones y establecer prioridades.
31. Integrar soluciones en un plan de acción flexible, viable y fácilmente aplicable que resulte relevante para todas las personas afectadas por el problema.
32. Adoptar una actitud de “pilotaje” de resolución de problemas, admitiendo los ajustes necesarios para que el plan de acción sea el esperado.
33. Permanecer disponible durante la implementación para apoyar, modelar y/o ofrecer asistencia a posibles modificaciones.
34. Rediseñar, mantener o interrumpir las intervenciones a partir de la evaluación.
35. Usar las habilidades de observación, devolución y entrevista para aumentar la objetividad y la reciprocidad a lo largo del proceso de resolución de problemas.

f) Cambio

36. Desarrollar el rol de agente de cambio (implementando estrategias para un apoyo provechoso, superando resistencias).
37. Identificar los efectos beneficiosos o negativos que podrían producir los esfuerzos de cambio.

g) Cuestiones de imparcialidad y sistemas de valores y creencias.

38. Facilitar la igualdad de oportunidades de aprendizaje mostrando respeto por las diferencias individuales.
39. Abogar por servicios en los que se responda a las necesidades educativas, sociales y vocacionales de todos los estudiantes, discapacitados o no discapacitados.
40. Fomentar la puesta en práctica de las leyes y normativas diseñadas para proporcionar una educación adecuada a todos los estudiantes con discapacidad.
41. Utilizar el principio de “entorno menos restrictivo” en todas las decisiones concernientes a los estudiantes con discapacidad.
42. Modificar mitos, creencias y actitudes que impiden el éxito social y la integración educativa de los estudiantes discapacitados en el entorno menos restrictivo posible.
43. Reconocer, respetar y responder adecuadamente a los efectos de los valores personales y los sistemas de creencias de sí mismo y de los demás.

h) Evaluación de la efectividad del asesoramiento

44. Asegurar que las personas implicadas en la planificación y la implementación del proceso de asesoramiento estén también involucradas en su evaluación.
45. Establecer criterios para evaluar las variables de entrada, del proceso y de los resultados afectadas por el proceso de asesoramiento.
46. Comprometerse en la autoevaluación de los puntos fuertes y débiles para modificar las actuaciones personales que influyen en el proceso.
47. Usar la realimentación evaluativa continuada para mantener, revisar o interrumpir las actividades de asesoramiento.

Como se ha dicho al principio de este apartado, las listas de competencias que requieren los asesores, además de los conocimientos sobre los contenidos del asesoramiento, muestran la complejidad de la práctica profesional de la que estamos hablando. Muestran también la naturaleza *artística*, como diría Lorna Idol, de algunas de ellas. Parece que este tipo de habilidades va apareciendo en diferentes aproximaciones y en las opiniones de los usuarios de los servicios de los asesores.

También es conveniente hacer referencia a la *influencia profesional* como forma de poder que se ejerce en el asesoramiento, es decir la forma como los asesores inducen los cambios en los asesorados. La influencia profesional se ejerce a través de la *credibilidad* que los asesores generan en su relación con el profesorado y se contrapone a la *autoridad* que es la forma de poder que se da en las relaciones de tipo jerárquico. Cita como las dos principales *fuentes de credibilidad e influencia profesional* del asesor:

- La *personalidad*: como una función de las características personales, como carisma o liderazgo.
- La *pericia*: como una función de conocimiento especializado o destrezas y acceso a la información.

Hay un cierto paralelismo con la formulación de Lorna Idol (1990) que piensa en dos grandes conjuntos de destrezas que necesitan los asesores relacionados respectivamente con los contenidos de asesoramiento y con los procesos interpersonales a través de los que se vehicular.

Por su parte Fernando Hernández (1992) recoge y clasifica las expectativas sobre el asesor que manifestaban los equipos directivos de centros de secundaria inmersos en un plan de formación:

- Que tenga una personalidad definida
- Que tenga una actitud innovadora
- Que sepa interpretar
- Que ayude a avanzar
- Que proponga soluciones.

Vemos que entre las expectativas hay un buen conjunto de habilidades que no se refieren a los conocimientos o el trabajo sobre los contenidos curriculares, sino que se refieren a la personalidad, la actitud o las habilidades; parece que en la situación formativa de asesoramiento se demanda más este tipo de habilidades que en las modalidades de curso o seminario.

Posiblemente se percibe que en el asesoramiento subyace un elemento de facilitación del cambio que requiere formas de actuar diferentes.

Así pues el rol de asesoramiento es complejo y no se puede circunscribir a una serie de contenidos a transmitir. En este sentido parece que la práctica asesora estaría dentro del tipo de prácticas profesionales que Donald Schön (1983) cree que no pueden analizarse (o evaluarse) desde la racionalidad técnica dado su carácter flexible, cambiante, etc..

Acabaremos este apartado citando un fragmento de este autor donde también se refiere al *arte* que se aplica a la mejora de la práctica:

El dilema entre el rigor o la relevancia puede ser resuelto si podemos desarrollar una epistemología de la práctica que sitúe la resolución técnica del problema dentro del contexto más amplio de una indagación reflexiva, muestre como la reflexión desde la acción puede ser

rigurosa por propio derecho, y vincule el arte de la práctica, en la incertidumbre y el carácter único, con el arte de la investigación del científico. (Schön, 1983, p. 73).

Las aportaciones de Donald Schön y Edgar Morin inciden en argumentar la complejidad de la práctica asesora y la necesidad de tenerla en cuenta en su evaluación. Por el momento continuemos analizando otras características relevantes del acompañamiento.

5.1. El asesoramiento interno en los centros: El papel del director

Venimos abordando el acompañamiento pedagógico en los centros educativos y aunque en algún momento hemos hablado de las ventajas e inconvenientes que pueden tener estos procesos en función de su origen (Interno-externo) no está de más que incluyamos a continuación algunas referencias a como ese rol de asesoramiento lo puede asumir el director del centro.

Seguramente nos surgirá la idea de ¡otra función más!, ya el informe de 2009 de la OCDE apunta como una de las causas para que los docentes no quieran asumir el puesto de director es precisamente el aumento de sus funciones y responsabilidades. Pero no es menos cierto que efectivamente si entendemos el papel de director como el de líder pedagógico (visto en el módulo I) esta función de asesoramiento no puede pasar desapercibida, además que desde esa visión del liderazgo que apuntan algunos autores (Boolman y Deel, 1997; Covey, 1998; Le Saget, 1999; autores citados por Lorenzo Delgado, 2000) es precisamente esta una de las primordiales en el ejercicio de la dirección.

Nos encontramos pues ante una tarea, no precisamente complementaria, sino esencial en el rol directivo. Cuando Covey (1998) habla del liderazgo basado en principios, precisamente alude a esta función asesora. Boolman y Deel (1997) hablan del líder como guía y orientador a la vez.

Abordaremos algunas características que debería reunir el gestor escolar con respecto a los procesos de asesoramiento interno en los propios centros.

- Demostrar profesionalidad y comportamiento único en el desempeño de sus tareas.
- Promover en el equipo docente el aprendizaje y el desarrollo personal y de la carrera.
- Apreciar y atender las diferencias culturales del profesorado, posibilitando la interacción efectiva con poblaciones diversas.
- Integrar la teoría y la investigación en la práctica de la orientación.
- Habilidad para diseñar, implementar y evaluar intervenciones y programas de orientación.
- Ser conscientes de las propias capacidades y limitaciones.

- Habilidad para usar el nivel apropiado de lenguaje para comunicarse con colegas o clientes, logrando así una comunicación efectiva.
- Conocimiento de información actualizada sobre educación, formación, tendencias de empleo, mercado de trabajo y asuntos sociales.
- Sensibilidad social e intercultural.
- Habilidad para cooperar de manera eficaz con un grupo de profesionales.
- Demostrar conocimiento sobre el desarrollo evolutivo de la personalidad.

6. ¿CÓMO UN BUEN ASESORAMIENTO?: LA EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD ASESORA A LOS DOCENTES

La práctica asesora dentro del modelo que se ha descrito en el primer capítulo, es sumamente compleja por diversas razones (Bonals y De Diego, 1996). Entre esas razones, es que se construye a partir de la colaboración entre un conjunto de profesionales, usuarios e instituciones que tienen diferentes necesidades respecto del asesoramiento y visiones diversas sobre como es y cómo debe ser la intervención de sus profesionales.

Esta complejidad dificulta la identificación precisa de las intervenciones de los asesores, de los cambios producidos a raíz de su actuación y de los criterios o indicadores que pueden utilizarse para valorar la calidad de su trabajo. Por tanto será necesario buscar formas de evaluar que puedan tener en cuenta las aportaciones, visiones y necesidades de todos los implicados en la construcción de eso que llamamos asesoramiento psicopedagógico.

La evaluación de los EAP aparece como una necesidad técnica para ajustar continuamente una práctica tan compleja y cambiante. Los asesores deben analizar permanentemente la adecuación de sus acciones a los contextos en los que actúan, a las demandas que reciben y a las variaciones que se producen en las necesidades de las poblaciones atendidas o en los encargos de la administración, etc.

Por otro lado, la evaluación para la mejora de la propia práctica es un elemento de coherencia profesional e incluso un imperativo ético. Si los EAP pretenden potenciar los procesos de reflexión y cambio en los centros con los que colaboran, es lógico que ellos mismos apliquen, sistemáticamente, la práctica reflexiva a sus actuaciones.

Además, por ser un servicio público los EAP deben ser evaluados, o evaluarse, desde la responsabilidad de ofrecer a sus usuarios (profesorado, alumnos, familias, administración,...) un servicio de calidad. Aquí la cuestión será decidir quién y cómo define los criterios de calidad para los equipos psicopedagógicos.

En este caso también será necesario recurrir a la construcción social para no dejar un aspecto tan importante en manos de los administradores que, a menudo no conocen suficientemente las situaciones sobre las que deciden o priman excesivamente sus propias concepciones y necesidades

En este momento de nuestro análisis parece oportuno recordar una paradoja que constata Miguel Ángel Santos (1990, p. 37) respecto a la evaluación de centros: “La tradicional forma de evaluar los centros escolares ha estado presidida en nuestro país por fórmulas excesivamente simplificadoras. Basta revisar la bibliografía al respecto/.../ para darse cuenta de una curiosa particularidad: Se explicita la complejidad de la tarea y se propone una forma extremadamente simplificada de llevarla a cabo.”

Pero quizás llegado este momento sería conveniente definir qué entendemos por evaluación y más concretamente por evaluación de programas y/o servicios que es la que podría aplicarse a la cuestión que nos ocupa.

Si analizamos diferentes definiciones vemos que la característica común sería que en toda evaluación se busca *enjuiciar el valor* de una actividad, un programa, un servicio, una institución,... Por citar una de las definiciones más genéricas y con una intención ecléctica dentro del campo profesional, exponemos la que fue propuesta por el “Comité Conjunto de Estándares para la Evaluación Educativa” (1981) a partir del trabajo de 16 asociaciones de profesionales de la educación:

“La evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto”. (Comité Conjunto de Estándares para la Evaluación Educativa, 1981).

Parece que eso es lo característico o connotativo de toda actividad de evaluación, pero es evidente que hay muchas formas de llevarlo a la práctica, en las últimas décadas, coincidiendo con el gran impulso de la evaluación de programas y servicios se han propuesto diversos modelos e incluso paradigmas diferenciados, relacionados con distintas maneras de entender la educación, el currículum, las relaciones de poder, la epistemología científica, los métodos de investigación en educación, etc.

6.1. Construcción de criterios e instrumentos

Algunos principios que argumentan y justifican la necesidad de evaluar la práctica del asesoramiento pedagógico.

Morin, Roger y Domingo (2002) exponen los siguientes principios:

- *Principio sistémico u organizacional*

Se refiere a la necesidad de relacionar el conocimiento de las partes con el conocimiento del

todo y viceversa.

- *Principio hologramático*

Se refiere al hecho de que en una realidad compleja (como en un holograma) cada una de las partes contiene prácticamente la totalidad de la información del todo. De manera que la complejidad se reproduce en cada una de las partes. En la evaluación eso significaría que aunque analicemos una parte de la realidad, si la evaluamos en su complejidad estaremos evaluando, también, la totalidad, estaremos obteniendo conocimiento válido sobre el conjunto.

- *Principio de retroactividad*

Se refiere al bucle retroactivo que se opone a la causalidad lineal. No solo la causa actúa sobre el efecto sino que el efecto retroactúa sobre la causa permitiendo la autonomía organizacional del sistema.

- *Principio de recursividad*

La idea del bucle recursivo es más compleja y rica que la del bucle retroactivo, es un proceso en el que los efectos o productos al mismo tiempo son causantes y productores del proceso mismo. Es una dinámica autoproductiva y autoorganizativa. Como veremos más adelante, en nuestra propuesta de evaluación los criterios de valor se entienden al mismo tiempo como el referente de la evaluación y como uno de sus productos.

- *Principio de autonomía / dependencia*

Este principio hace referencia a la necesidad de las organizaciones, para mantener su autonomía, de la apertura al contexto (ecosistema) del que se nutren y al que transforman. Esta relación dialéctica, dependencia mutua, entre cada sujeto y sus contextos es la base de la autonomía.

- *Principio dialógico*

Se refiere a la necesidad de pensar conjuntamente en lógicas que se complementan y se excluyen, los autores lo definen como *“la asociación compleja (complementaria/concurrente/antagonista) de instancias necesarias, conjuntamente necesarias para la existencia, el funcionamiento y el desarrollo de un fenómeno organizado”*. (Morin, Roger y Domingo, 2002, p. 31)

- *Principio de reintroducción del cognoscente en todo conocimiento*

Se trata de devolver el protagonismo del conocimiento al sujeto que busca, conoce y piensa. De reconocer que la objetividad no es más que una ilusión, que la teoría y el conocimiento son siempre inacabados. Tiene que ver también con el hecho de que el sujeto está inmerso y forma parte de lo que pretende comprender, no existe el punto de vista de observación absoluto.

Por tanto para un adecuado entendimiento de la evaluación del asesoramiento será preciso atender a estos criterios para elaborar un marco evaluador de la actividad:

- El asesoramiento es un proceso abierto, tanto en lo que se refiere a funciones y objetivos

como en lo que se refiere al tiempo.

- El asesoramiento es una práctica configurada a partir de muchos componentes que además son dinámicos y cambiantes.
- El asesoramiento es una práctica socialmente construida a partir de una verdadera red de interacciones entre agentes implicados con necesidades, intereses, preocupaciones, expectativas y valores diferentes
- El asesoramiento es una actividad de tipo indirecto en que la actuación profesional no se traduce directamente en efectos observables, sino que requieren de la actuación de otros, lo que provoca una cierta *invisibilidad* de la intervención de los asesores (Solé y Colomina, 1999) y la consiguiente dificultad para evaluarla

6.2. Dimensiones o variables de la evaluación

Por lo que respecta a las *dimensiones* que nos podrían ayudar a analizar las diferentes situaciones o diseños de evaluación, debemos fijarnos en aquellos aspectos constitutivos del proceso evaluador y que han sido objeto de discusión o debate en este ámbito de estudio.

Como veremos cuando revisemos las aportaciones y los modelos de los diferentes autores, en el campo de la evaluación se han incorporado progresivamente nuevos ámbitos de estudio dentro del conjunto de los programas: finalidades diversas, un espectro más amplio de metodologías y técnicas, mayor número de agentes y audiencias, más variedad de interacciones entre valores y criterios. Cada una de estas ampliaciones era consecuencia de una necesidad sentida de hacer más rico el campo de la evaluación; cada una de ellas implicaba, también, aumentar el número de opciones relevantes que los evaluadores, fuera cual fuera su situación respecto del programa, debían llevar a cabo.

Por tanto, ante una determinada situación de evaluación podemos preguntarnos por las opciones que se han tomado y caracterizar esa evaluación a partir de un conjunto de dimensiones o variables que nos permitan situarla en el espectro posible.

Disponer de ese conjunto de dimensiones podría servirnos de estructura para la toma de decisiones generales en el momento de planificar un proceso de evaluación.

También puede sernos útil para estudiar y comprender mejor los procesos de evaluación ya planificados o ejecutados que nos convenga estudiar.

Todos los autores que trabajan sobre la evaluación utilizan algún tipo de categorías de clasificación de las distintas modalidades, de forma explícita o implícita se basan en distintos sistemas de variables que representan los aspectos que cada uno de ellos juzga como críticos a la hora de definir una situación de evaluación. Vamos a ver solo algunas de estas propuestas

para, rápidamente, adoptar una de ellas que resulte útil en este trabajo.

Aclarar antes de empezar que no todos los autores que citaremos a continuación hacen explícitas estas propuestas y que si tomáramos la obra de cada uno en su conjunto, muy probablemente, encontraríamos reflejadas la mayor parte de las dimensiones que al final recopilare. He querido presentar aquí los dilemas o opciones que algunos autores toman como organizadores de sus propuestas para mostrar que cada uno suele poner énfasis en alguno o algunos de los temas de debate de los que hablábamos anteriormente.

Por ejemplo Pérez Gómez (1983), en un artículo que se ha convertido en una revisión clásica, tomaba como eje organizador de su exposición sobre los diferentes modelos de evaluación la distinción entre:

- Paradigma experimental
- Paradigma cualitativo

No cabe duda de que este debate ha estado muy presente en la evolución de la evaluación de programas en las últimas décadas, se ha referido sobre todo a los aspectos metodológicos pero ha afectado también al resto de componentes de la evaluación.

Por su parte Santos Guerra (1998) pone el énfasis en la diferenciación entre dos finalidades básicas de la evaluación:

- Evaluación como medición (dimensión tecnológica/positivista).
- Evaluación como comprensión (dimensión crítica / reflexiva).

Vemos aquí otro de los debates clave en la evaluación, ¿cuál es el objetivo, para qué evaluamos?

En un ámbito similar pero con ciertos matices Mateo (2000), parece atender más bien al objeto de la evaluación relacionándolo con el momento del proceso en que se recoge la información y el tipo de información recogida, propone diferenciar estas dos concepciones evaluativas:

- La evaluación centrada en los resultados
- La evaluación orientada al estudio de los procesos

Aquí aparece la cuestión de si lo que se debe evaluar es el producto o el proceso del programa que se considera.

House (1992), analizando las diferentes tendencias en evaluación, cita un estudio de J.E. Williams en el que se describieron las grandes opciones que diferenciaban a los

principales autores sobre evaluación de programas y las más importantes eran las siguientes:

- Opción metodológica: cuantitativa frente a cualitativa.
- Orientación y finalidad de la evaluación: entendida esta como control y rendición de cuentas o como asesoramiento para dar información y contribuir a la mejora.
- Participación de los implicados/audiencias: que se refiere al grado y forma en que los sujetos deben verse implicados en la evaluación, y permite establecer una diferencia entre la participativa (autoevaluación) y la no participativa (evaluación externa).

Vemos que este esquema recoge, de algún modo, las propuestas que se habían citado y añade otro tema crucial: el papel que deben jugar los distintos implicados en el proceso de evaluación. De las opciones que se tomen aquí se derivan decisiones muy importantes tanto de tipo metodológico como de carácter ético.

En el mismo trabajo que hemos citado anteriormente, el “Comité Conjunto de Estándares para la Evaluación Educativa” (1981) propuso los “Estándares para la evaluación de programas” que han sido citados desde entonces en casi todas las obras relevantes sobre evaluación de programas y que fueron adoptadas en 1994 como estándar nacional en Estados Unidos. Estas normas de actuación se agrupan en cuatro grandes aspectos que se supone debería poseer una evaluación de programas:

- *Utilidad*: se refiere a la necesidad de que la evaluación de respuesta a las necesidades de información de los usuarios.
- *Viabilidad*: pretende asegurar que la evaluación sea realista, prudente, diplomática y comedida.
- *Propiedad*: pretende asegurar que la evaluación se lleve a cabo de un modo legal y ético.
- *Precisión*: Pretende asegurar que la evaluación revelará y divulgará información técnicamente adecuada sobre los rasgos que determinan el valor o el mérito del programa evaluado.

Aunque esta formulación tiene un carácter más normativo, pone sobre la mesa las categorías que sus autores han creído relevantes para la evaluación y se refieren, también, a los grandes ejes de debate entre profesionales.

6.3. Modelos de evaluación de las prácticas de asesoramiento

- ***La evaluación centrada en los objetivos***

Este enfoque de evaluación suele citarse como el inicio de la evaluación sistemática de programas, de hecho ha sido el enfoque dominante durante décadas y puede que, en gran parte, todavía lo sea en la práctica.

De marcado carácter positivista parte de una concepción tecnológica de la educación y de su planificación y desarrollo. Es coherente con las teorías curriculares de corte técnico o por *objetivos conductuales* que fueron hegemónicas durante varias décadas.

Su autor de referencia es Ralph Tyler que en la década de los años 40 del siglo pasado propuso un método específico y sistemático para la evaluación de programas que influyó significativamente en los evaluadores y los diseños de evaluación educativa de buena parte de ese siglo (Tyler, 1950).

En este enfoque la evaluación de un programa se entiende como la comprobación del grado en que sus objetivos han sido conseguidos. En general esa comprobación de los resultados se efectúa a partir de la aplicación de test. Se asume que la consecución o no de los objetivos muestran la bondad del programa.

En este tipo de evaluación la tarea principal consistirá, lógicamente, en definir los objetivos de la manera más concreta posible en forma de conductas fácilmente observables o medibles mediante los citados test y en el desarrollo de técnicas e instrumentos capaces de medirlos con la mayor fiabilidad posible. La comparación entre las previsiones y el rendimiento es la medida en que se basa el juicio sobre la conveniencia de mantener o modificar el programa en su estado actual.

Como hemos dicho, este tipo de enfoque ha sido seguido por muchos evaluadores y penetró en el lenguaje y las prácticas evaluativas de una forma importante. Además era congruente con una tecnología de la planificación curricular que se desarrolló ampliamente en la formación del profesorado (taxonomías de objetivos, definición de objetivos operativos,...).

Los evaluadores que desarrollaron los modelos Tylerianos, enriquecieron algunos aspectos del modelo inicial, pero no modificaron sus aspectos más limitadores: entender la evaluación como finalista, no evaluar los antecedentes ni las consecuencias de los objetivos.

Para ilustrar lo que acabamos de exponer vamos a citar uno de los modelos más utilizados dentro del enfoque que estamos exponiendo:

El modelo de discrepancia de Provus

Este modelo propuesto por Provus (1971) muestra claramente la total primacía de los objetivos en los procesos de evaluación. Veamos los cuatro componentes que se consideran esenciales:

- Determinar los estándares a lograr con la aplicación del programa.

- Determinar los resultados obtenidos con la aplicación del programa.
- Comparar los resultados obtenidos con los estándares pretendidos.
- Determinar las discrepancias existentes entre resultados y estándares.

Como vemos la actividad evaluadora se centra en definir previamente los objetivos, medir los resultados y compararlos con lo que se había previsto. Este tipo de procedimiento tecnológico que descansa sobre la base de los métodos experimentales de las ciencias positivas sigue siendo un esquema de referencia para muchas personas con responsabilidades en el sistema educativo. De forma consciente o inconsciente se cultiva el ideal de disponer de procedimientos e instrumentos de medida que proporcionen datos “objetivos” sobre situaciones o programas educativos de manera que se pueda saber “a ciencia cierta” si estos funcionan adecuadamente.

Este ideal positivista se trasluce en las demandas de evaluación que la administración dirige a los centros y a los servicios públicos relacionándolas, a menudo, con un tipo de profesionalidad o responsabilización de tipo burocrático (Elliott, 1981).

Dentro de este gran enfoque de corte positivista se pueden encontrar diversos modelos como los de Metfessel y Michael, citados en Stufflebeam y Shinkfield (1987), los modelos de análisis de sistemas que tienen como autores de referencia a Rivlin (1971) y (Rossi, Freeman y Wight, 1979).

Para terminar cabe decir que estos modelos han recibido muchas críticas sobre todo por el hecho de limitar gravemente la información generada y las audiencias consultadas e informadas. Stufflebeam y Shinkfield (1987, p. 70), que no son autores cualitativos ni excesivamente críticos, consideran a estos modelos “cuasi-evaluaciones” frente a las “evaluaciones verdaderas”.

- ***La evaluación como soporte a la toma de decisiones.***

En este enfoque se introduce un elemento que desde su formulación suele formar parte de las definiciones sobre la evaluación de programas: el objetivo de la evaluación es proporcionar información válida para la toma de decisiones. “Evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil para juzgar alternativas de decisión” (Stufflebeam, te.al., 1971).

Es decir la evaluación intenta ser útil a quienes se supone que pueden y deben decidir sobre la continuación, modificación o fin de un programa.

El autor más significativo dentro de este enfoque es Daniel Stufflebeam que propuso el modelo conocido como CIPP (contexto, input, proceso, producto). Este modelo es uno de los más difundidos y utilizados dentro de la evaluación de programas.

La propuesta consiste en analizar diferentes niveles del programa (no solamente los resultados referidos a los objetivos) con la intención de proporcionar información para la toma de decisiones.

Las siglas CIPP definen los diferentes niveles del programa que se pretende evaluar:

- *Contexto*: se refiere a la evaluación de todo aquello que rodea al programa y, de hecho, debería proveer la información necesaria para juzgar su pertinencia. La información recogida en este nivel se utilizaría para contrastar la que se recoja en los otros niveles. Podríamos decir que la función de la evaluación en este nivel es proporcionar información relevante y racional para la especificación de los objetivos.
- *Input (o entrada, diseño, según las traducciones)*: se refiere a los recursos disponibles y su utilización para la consecución de los fines del programa, estamos por tanto en el nivel de la planificación del programa y de la relación entre medios y fines. La función de la evaluación en este nivel es apoyar las decisiones sobre los medios, las estrategias, los recursos personales que deben ponerse en juego para alcanzar los objetivos.
- *Proceso*: aquí se pretende evaluar la evolución del programa mientras se desarrolla, intenta detectar posibles desviaciones, defectos del diseño o efectos no previstos que puedan interferir en el curso del programa. Se trataría de proporcionar información para la toma de posibles decisiones sobre el mantenimiento o modificación de las estrategias en funcionamiento. Se parece a la evaluación formativa que propuso Scriven y de la que hablaremos en su momento.
- *Producto*: en este nivel se evalúa el valor del programa a partir de sus resultados, se trata de proporcionar, a quienes pueden tomar decisiones, información sobre la relación entre los estándares previstos y su reflejo en los resultados alcanzados.

Este modelo incorpora muchos elementos que enriquecen los modelos basados únicamente en los objetivos y proporcionan un conjunto de informaciones mucho más útil para gestionar los programas. No cabe duda de que el cuerpo de información generada es mayor, más diverso y más relevante para la toma de decisiones.

Las críticas a este tipo de enfoque llegaron desde los evaluadores que pretendían introducir un análisis más político en la apertura de los procesos. Desde estas concepciones se criticaba el enfoque de orientación a la gestión como un tanto ingenuo, acrítico y racionalista.

Se decía que no se planteaba ningún análisis de las relaciones de autoridad ya que se

conformaba con aportar información para las decisiones sin preguntarse quién tomaba las decisiones y para qué.

El enfoque orientado a la toma de decisiones y concretamente el modelo CIPP de Stufflebeam continuaban dentro del campo de los enfoques positivistas ya que el análisis de los resultados del programa se valoraban a partir de la relación entre los objetivos definidos y el grado en que se habían conseguido.

- *La evaluación sumativa y la evaluación sin objetivos.*

A Michael Scriven (1967, 1973) se deben aportaciones muy importantes para la teoría y la práctica de la evaluación.

Entre ellas cabe destacar dos distinciones conceptuales que continúan siendo de una gran relevancia en la evaluación:

- La distinción entre evaluación *sumativa* y evaluación *formativa*.
 - La evaluación *sumativa* se orienta a la medición de los resultados de un programa.
 - La evaluación *formativa* se orienta al perfeccionamiento del programa mediante la introducción de las modificaciones necesarias durante su ejecución.
- La distinción entre evaluar el *mérito* y evaluar el *valor* de un programa.
 - Evaluar el *mérito* representa comprobar si el programa se ha desarrollado. Adecuadamente según lo que se había previsto y por tanto si el programa estaba bien diseñado y se ha ejecutado adecuadamente.
 - Evaluar el *valor* de un programa representa indagar sobre su relevancia o utilidad para los que participan en él o para la comunidad.

Un programa puede ser *meritorio* (obtener buenos resultados según sus previsiones y objetivos) pero no ser *válido* porque sus objetivos no se han construido teniendo en cuenta las necesidades de los que participan en él o de la comunidad. Por tanto se relativiza la importancia de evaluar rigurosamente los resultados del programa según sus objetivos ¿de qué sirve conocer exactamente en qué grado se han alcanzado determinados objetivos si éstos son irrelevantes?

El desarrollo de este tipo de concepciones condujo a Scriven a proponer un modelo de evaluación basada en las necesidades de los *consumidores* y no en los *objetivos* del programa.

A esta modalidad se la ha denominado *Evaluación libre de objetivos o centrada en el consumidor*.

En este modelo se toma como referencia para evaluar el valor de un programa la capacidad que tiene para atender las necesidades de los *consumidores* a los que va dirigido. Por tanto el concepto de *necesidad* es el que toma el relevo al de objetivos.

Esto es coherente con la distinción entre *mérito* y *valor* que formulaba el propio Scriven: lo importante es que los resultados del programa sean válidos para los que lo reciben ¿de qué serviría constatar que los objetivos de un programa se han conseguido (mérito) si ello no mejora la atención a las necesidades de aquellos a quien iba dirigido?

Para lograr esta orientación a las necesidades, Scriven propone que los evaluadores desconozcan los objetivos concretos que se han definido para el programa e investiguen todos los resultados, previstos o no.

Además la audiencia en este modelo es el grupo de consumidores y no quienes han diseñado el programa.

Con estas aportaciones, entre otras, Scriven introduce elementos que empiezan a poner en entredicho la hegemonía absoluta de la evaluación a partir de los resultados y los objetivos.

Paralelamente otros evaluadores importantes como Lee Cronbach empiezan a proponer reflexiones sobre la necesidad de abrir el campo conceptual de la evaluación. De modo que los enfoques y modelos que se denominaron cualitativos empiezan a emerger en el panorama y se puede hablar de un cambio de paradigma que aporta como modelos más relevantes los que se citan a partir de ahora.

- *La evaluación como crítica artística.*

Elliot Eisner es conocido por sus formulaciones sobre el currículum como práctica artística, en coherencia con sus concepciones sobre el desarrollo curricular formuló también un enfoque de evaluación que toma como referente la crítica de arte (Eisner, 1975). Se trata de otorgar al evaluador la consideración de experto que formula y, sobre todo promueve, valoraciones críticas sobre el currículum o el programa evaluados.

El evaluador debe interpretar el contexto cultural del programa con todos sus símbolos, reglas y tradiciones para obtener una comprensión completa y ayudar a otros a que puedan comprender y valorar la práctica evaluada.

El trabajo del evaluador se concreta en un documento que contiene tres grandes elementos:

- *Descripción* minuciosa y viva de la situación educativa que recoge y comunica fragmentos reales, pero también imágenes y metáforas que pueden aportar información sobre el substrato cultural en que se produce la acción.
- *Interpretación* a partir de la explicitación por parte del evaluador (crítico educativo) de las interrelaciones que percibe en las situaciones educativas. El evaluador como experto en educación utiliza su conocimiento sobre teorías y estilos educativos y su intención de captar elementos contextuales de la acción educativa para dar significado a lo que se percibe en la realidad, para ir más allá de lo directamente observable.

- *Valoración* de la calidad educativa del programa estudiado. El evaluador en el enfoque de Eisner emite juicios de valor sobre cada situación concreta estudiada a tenor de las particularidades de sus contextos. Por tanto no aspira a emitir juicios de valores universales y definitivos.

La evaluación como crítica de arte se encuentra ya dentro de lo que se ha denominado el *paradigma cualitativo* (por oposición al *paradigma experimental-cuantitativo*) que se apuntaba en las propuestas de Scriven o Cronbach y que continuará y se profundizará en los diversos enfoques que exponemos a continuación.

- *Las evaluaciones como transacción o negociación.*

En diferentes revisiones encontramos, agrupados bajo diversas denominaciones *enfoques de transacción* (Elliott, 1981), *evaluación como negociación* (Pérez, 1983), *evaluación centrada en el cliente* (Stufflebeam y Shinkfield, 1987) - un conjunto de enfoques que se han desarrollado de una forma independiente pero tienen por denominador común: la inclusión de las necesidades de todos los implicados en los programas como aspecto importante de su evaluación. Por tanto la evaluación pretende recoger y ofrecer información de y para todos los implicados. Estos enfoques consideran la educación como una actividad cambiante que se da en contextos institucionales únicos a partir de transacciones continuas entre los diferentes participantes, de manera que su evaluación debe hacerse a partir de la consideración de los distintos valores y criterios que aporten los implicados (los “que se juegan algo” en el programa. House, 1992)

Estos enfoques tienen un carácter socialmente más crítico y optan de una forma clara por la inclusión de metodologías de tipo cualitativo. De manera que la validez de la información recogida es más importante que el rigor en la medida. Los juicios de valor sobre el programa parten de la interpretación que los evaluadores pueden hacer a partir de la información aportada por todos los implicados.

Dentro de este conjunto de enfoques se pueden inscribir diferentes propuestas que se desarrollaron independientemente.

- La evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton

El término evaluación iluminativa hace referencia a su intención de iluminar aspectos, cuestiones y problemas de las situaciones educativas estudiadas para que se puedan interpretar y valorar, este término se ha usado a veces para denominar al conjunto de los enfoques cualitativos (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). House analiza el uso del vocablo inglés “*stakeholder*” que significa algo parecido a *corredor de apuestas* para denominar a las personas implicadas en los procesos y que deben aportar y recibir información.

Habitualmente se utiliza, sin embargo, referido al modelo propuesto por Parlett y Hamilton que desarrollaron lo que ellos denominaron la *evaluación como iluminación* (Parlett y Hamilton, 1976) que tenía como objetivo primordial descubrir y documentar a todos los que participan en el programa los aspectos de éste que sirvieran para discernir y discutir sus hechos más relevantes. Como sucede en los enfoques de tipo cualitativo en este modelo se pretende atender al mismo tiempo al *sistema de instrucción* que representa el programa tal como ha sido diseñado o previsto y al *medio de aprendizaje* que está constituido por el contexto material, psicológico y social en que el programa se aplica en cada caso y que determinará cuál es su realidad práctica.

En la práctica el modelo de evaluación iluminativa se basa en la negociación continuada entre los evaluadores y los participantes. Tanto en la definición de los problemas de estudio que no se diseñan previamente sino a partir de la observación y familiarización con el contexto de aplicación del programa, como en la determinación de los métodos e instrumentos a utilizar que se deciden a partir de los problemas y no al contrario y, además, se constituyen en un diseño de evaluación que va cambiando a lo largo del estudio en función de lo que sucede. Se entiende además que el evaluador tiene sus propios valores y debe explicitarlos, asume una posición neutral pero no imparcial. Debe negociar su papel y sus limitaciones con los implicados.

Parlett y Hamilton entienden que debe atenderse más al proceso que al producto del programa y que el proceso evaluador debe ser considerado como un todo, aún así identifican 3 fases en este proceso:

- *Observación* que permitirá familiarizarse con el programa e identificar los aspectos relevantes sobre los que centrar la evaluación.
- *Ampliación de la indagación* que representa una aproximación progresiva hacia aspectos más profundos del programa y de los contextos en que se desarrolla. Se trata de aumentar la información recogida a través de diferentes estrategias para obtener conocimiento relevante sobre el funcionamiento del programa.
- *Explicación* a todos los implicados de la información recogida y de las posibles interpretaciones, no tanto para efectuar juicios de valor sobre el programa sino para facilitar a quienes participan en él, desde diferentes funciones, información para iluminar aspectos cruciales que permitan valorar y si es preciso modificar el funcionamiento del programa.

Vemos que el enfoque iluminativo se basa en una aproximación progresiva al contexto práctico del programa a estudiar, con la intención de recibir información de las distintas personas implicadas, iluminar los aspectos más relevantes y contribuir a su comprensión.

- La evaluación democrática.

La denominación de evaluación democrática se relaciona con el evaluador Barry

McDonald (Mc Donald, 1976). Este enfoque participa de muchas de las concepciones de la evaluación iluminativa pero pone un mayor énfasis en el análisis político y en las relaciones de poder en la educación. Por lo que a la evaluación se refiere tiene en cuenta que la información es poder y por tanto pretende que la información generada durante el proceso de evaluación sea gestionada con criterios de equidad de manera que la posibilidad de tener poder sobre la práctica del programa se reparta entre todos los implicados en él y no solo entre los administradores o promotores.

Esa pretensión pide una atención especial de los evaluadores hacia la negociación con todos los participantes respecto de la información que se puede recoger y del uso que se le dará. Se hace referencia explícita a la necesidad de negociar el contenido de los informes con los informantes y al derecho a la confidencialidad.

Dado que los evaluadores en los enfoques cualitativos entienden que las situaciones son construidas en interrelación social, idiosincrásicas y cambiantes, necesitan recabar información que habitualmente está poco visible, para ello deben usar técnicas de indagaciones muy próximas a la práctica y sensibles a las concepciones o valores personales como las entrevistas, la observación participante o las discusiones en grupo. Para que los participantes en los programas permitan este tipo de trabajo la relación debe basarse en la confianza y la credibilidad. Las personas que ofrecen informaciones que no se suelen exteriorizar necesitan garantías de que el evaluador hará un uso prudente de esa información que no pueda perjudicarles.

Por otro lado la evaluación democrática se propone gestionar la información de tal manera que todos los participantes reciban la necesaria para poder influir sobre el desarrollo de los propios programas. Este tipo de evaluación tiene un carácter de transformación social que, como hemos visto en otros modelos, es coherente con una determinada manera de entender la educación, el currículum y el rol de los profesionales dentro de él. La evaluación democrática se relaciona directamente con las concepciones curriculares de Stenhouse en que se potencia la figura del “profesor como investigador”, es decir del profesor como un profesional capaz de analizar y transformar el currículum en su aula y en su centro. Dentro de la misma corriente curricular se tiende a potenciar la idea de la “autoevaluación de los centros” como una forma de desarrollo profesional, de mejora del currículum y de responsabilidad del profesorado (Elliott, 1981, Elliott y Ebbutt, 1983).

Este tipo de enfoque evaluativo se utilizó en los grandes proyectos de innovación curricular asociados a esta concepción curricular (Humanities Curriculum Project, Ford Teaching Project, SAFARI project,...) los evaluadores formaban parte de los equipos que desarrollaron los proyectos y colaboraron a lo largo de todas sus fases para recoger

información, ayudar a interpretarla y promover la comprensión y la mejora del programa.

A pesar de su vocación explícitamente transformadora y democrática, este tipo de enfoque no ha quedado exento de críticas en cuanto al reparto de información y poder, el propio John Elliott (1981) reconocía que el reparto equitativo entre los diferentes implicados era más una intención que una realidad porque dentro de una estructura muy jerarquizada los niveles que ostentan el poder continúan ejerciéndolo a pesar de que se gestione la información de forma más equitativa. Cree que el efecto incluso puede ser el contrario porque, a veces, los estamentos poderosos pueden aumentar la presión sancionadora.

En realidad poner las necesidades de información de todos los implicados en el mismo nivel mantiene la primacía de los que ya tenían el poder, Elliott cree que siempre hay que enfrentarse a valores y necesidades que están en conflicto y la transformación de la educación y el currículum requieren que los evaluadores opten por potenciar el poder de decisión de los usuarios de los programas innovadores ante los intereses de los administradores o promotores.

- *La evaluación respondente.*

El evaluador norteamericano Robert Stake es uno de los autores más significativos en el campo de la evaluación de programas. Ya era un profesional de prestigio durante la hegemonía de los modelos positivistas y fue uno de los autores que lideraron la apertura hacia nuevas formas de evaluación que incluyeran más aspectos y más audiencias, actualmente Stake continúa investigando y aportando más datos sobre la metodología del *estudio de casos* (Stake, 1998) y la evaluación respondente (Stake, 2004).

En 1975 propuso su modelo de *evaluación respondente* (Stake, 1975) como un tipo de evaluación encaminada a “responder” a las cuestiones y problemas que se plantean los diferentes participantes en un determinado programa. Está claro que comparte con los otros modelos que hemos denominado de *negociación* la intención de tener en cuenta al conjunto de participantes en un programa. Para Stake el diseño de la evaluación no puede ser prescrito de antemano por los evaluadores, sino que estos deben negociarlo con los participantes a partir de sus propias preocupaciones y problemas. Opone su modelo de diseño de *evaluación respondente* a lo que él llama la *evaluación preordenada* propia de los estudios positivistas.

“Cabe censurar a la mayor parte de los evaluadores por el hecho de que se apoyan demasiado en ideas preconcebidas. Les recomiendo que presten cuidadosa atención a las razones por las que se encargó la evaluación, que luego atiendan a lo que está sucediendo en el programa y después escojan las cuestiones y los criterios de valoración. No deben dejar

de descubrir lo mejor y lo peor de lo que sucede en el programa. No deben permitir que una lista de objetivos o una anticipada elección de instrumentos de recogida de datos desvíen su atención de las cosas que más interesan a las personas implicadas". (Stake, 1975 p. 98).

Para decidir lo que resulta importante y los datos que se recogerán propone utilizar el esquema que ya había propuesto en trabajos anteriores que consta de una *matriz de descripción* y otra *de juicio*. Él mismo reconoce que las categorías que aparecen en este esquema son parecidas a las que se utilizan en los diseños de Stufflebeam o de Provus (que hemos citado en este apartado) la diferencia está en que en la evaluación respondiente se utilizan a partir de lo que interesa a los implicados y se pueden modificar a partir de lo que va ocurriendo o vamos descubriendo. Stake remarca que los evaluadores respondientes dedican mucho más tiempo a la observación del programa que a la preparación, aplicación y tratamiento de instrumentos.

El itinerario de la evaluación no se divide en fases porque se considera como un todo desde el principio hasta el final, Stake describe 12 hechos que se repiten, los muestra como si se distribuyeran en las doce horas de la esfera de un reloj advirtiéndole que pueden darse en cualquier orden y de forma simultánea.



Fuente: Stake, 1975 p. 98

7. PROPUESTAS DE ACOMPAÑAMIENTO A DOCENTES

La expresión “acompañamiento docente” fue adoptada en las discusiones educativas internacionales recientemente. Principalmente debido a razones de carácter identitario de la profesión docente y también alimentado por vacíos en los modelos de calidad que se quieren implementar. Podemos pues entender el acompañamiento pedagógico como una propuesta para generar en el docente la reflexión sobre el trabajo realizado así como aportar elementos para un saber teórico práctico que le permita superar sus dificultades y carencias así como concebir acciones que le faciliten el trabajo en equipo para organizar propuestas pedagógicas acordes a sus entornos y realidades.

Por tanto podríamos destacar varios aspectos importantes en este acompañamiento docente:

- Sensibilidad ante los cambios educativos.
- Reflexión sobre la acción docente
- Actualización, intercambio de experiencias y conformación
- Promoción de trabajos cooperativos
- Favorecer la comunicación.
- Orientar y sistematizar la experiencia.

Todo lo planteado se sustenta en la necesidad de participar y contribuir a los cambios pedagógicos y al quehacer docente, desde una perspectiva de redimensionar la acción del docente en las instituciones educativas y contribuir con la revalorización del mismo convirtiéndolo a su vez en agente de cambio y actor fundamental de los procesos educativos.

Hemos revisado los enfoques de evaluación que se han mostrado como más influyentes en el desarrollo de la evaluación de programas. Como hemos citado antes la evolución de esta disciplina ha sido muy importante y se ha desarrollado a medida que iba abriendo sus concepciones en todas las esferas de su acción: finalidades, metodologías, audiencias, valores.

La creciente importancia de la evaluación de programas y la apertura progresiva de sus planteamientos ha producido una multiplicidad de propuestas y modelos que ofrece, en la actualidad, un panorama muy variado para las actuaciones de evaluación.

En estos momentos las tendencias en evaluación parece que se dirigen a la utilización de metodologías múltiples en función de las finalidades y recursos disponibles, la adscripción a alguno de los paradigmas que hemos comentado en la revisión no prescribe que se deban utilizar necesaria y exclusivamente unos determinados métodos. Algunos autores han hecho

propuestas concretas para que las metodologías cuantitativas y cualitativas se utilicen de forma conjunta o complementaria (Cook y Reichardt, 1986; Schulman, 1989).

Esta especie de “ecumenismo” metodológico no debería hacernos olvidar que lo importante es que la evaluación sirva para que todos los implicados obtengan información relevante para comprender mejor el programa. Por tanto los aspectos conceptuales y de valores deben orientar el diseño del proceso de evaluación.

Otro aspecto relativamente nuevo es la potenciación y sistematización de las evaluaciones informales que se desarrollan habitualmente dentro de las instituciones, lo que se ha denominado evaluación interna o evaluación institucional. Este tipo de evaluación se ha desarrollado siempre pero actualmente tiende a sistematizarse y se considera como una forma útil y válida para la mejora de las organizaciones, sobre todo si se complementa con algún tipo de evaluación o contrastación externa (Nevo, 1997; Santos Guerra, 1998). Este tipo de evaluación parece relacionarse más con la evaluación de centros que con la evaluación de programas, pero en realidad interrelacionan en la práctica, especialmente si queremos tener en cuenta los contextos institucionales donde los programas se desarrollan. Para la tesis que se presenta aquí, es un aspecto importante ya que la evaluación de los EAP incluye la evaluación del propio equipo como organización.

En este aspecto también hay que estar atentos a posibles utilizaciones indebidas de la evaluación interna, por ejemplo cuando esta es inducida y dirigida desde instancias jerárquicas externas (Santos Guerra, 1998; De Diego, 2005b) o cuando se la relaciona con un discurso de *responsabilización* de carácter burocrático (Elliott, 1981).

7.1. Mentoría y Tutoría

Mentorías: Definición y tipos

La mentoría es una estrategia probada por el tiempo que puede ayudar a las personas jóvenes de toda circunstancia a alcanzar su potencial. Los mentores son individuos interesados que, junto con padres o acudientes, proporcionan a las personas jóvenes apoyo, consejo, amistad, refuerzo y un ejemplo constructivo.

Los programas de mentoría efectivos ofrecen una flexibilidad suficiente para ayudar a satisfacer las necesidades personales de cada aprendiz, permitiendo que las relaciones de mentoría florezcan dentro de una estructura segura.. el programa funciona si los mentores y los aprendices comparten una relación cercana y de confianza. Tales relaciones no suceden espontáneamente. Éstas necesitan un apoyo y monitoreo corriente, particularmente durante las etapas tempranas, para asegurar que las relaciones no terminen prematuramente.

Prácticas que son esenciales para relaciones de mentoría fuertes y efectivas:

- Llevar a cabo una revisión razonablemente intensiva de mentores potenciales
- Hacer parejas basándose en los intereses que el mentor y el aprendiz comparten
- Proporcionar más de seis horas de mentoría para los mentores
- Ofrecer entrenamiento y apoyo después de hacer las parejas.

Los cinco tipos de mentoría

El tipo de programa de mentoría que se ofrezca formará la estructura y operación de su programa; incluyendo las metas que se desea alcanzar con el programa de mentoría, la duración y frecuencia del compromiso del mentor que usted requiere y los tipos de actividades que tendrán lugar

Las siguientes definiciones de tipos de mentoría están basadas en las definiciones de la segunda edición de los *Elementos de la práctica efectiva (Organización "Menthor")*

- **Mentoría tradicional uno a uno.** La mentoría uno a uno coloca a un adulto en una relación con un joven. Como mínimo, el mentor y el aprendiz deben reunirse regularmente al menos cuatro horas por mes durante al menos un año. Existen excepciones —como en la mentoría basada en la escuela, la cual coincide con el año escolar— y otros tipos de iniciativas de mentoría especial. En tales circunstancias especiales, los aprendices necesitan saber desde el comienzo cuánto tiempo pueden esperar que dure la relación de tal forma que ellos puedan ajustar sus expectativas de acuerdo con esto.
- **Mentoría grupal.** La mentoría grupal involucra un mentor adulto formando una relación con un grupo hasta de cuatro personas jóvenes
- **Mentoría en equipo.** La mentoría en equipo involucra varios adultos trabajando con grupos pequeños de personas jóvenes, con una proporción adulto - joven no mayor a 1:4.
- **Mentoría de compañeros.** La mentoría de compañeros brinda la oportunidad para que un joven interesado desarrolle una relación de orientación y enseñanza con una persona más joven. Usualmente en el programa de mentoría se especifican las actividades que están basadas en el currículo
- **Mentoría electrónica (también conocida como mentoría en línea, o tele-mentoría).** La mentoría electrónica conecta a un adulto con un joven. El par se comunica a través de Internet al menos una vez por semana durante un período de entre seis meses y un año
- **Tutoría y acompañamiento.** En sus orígenes, la tutoría académica, entendida como orientación sabia y digna de confianza, es indistinguible de la actividad docente que realizaba un maestro o profesor. Al igual que los modelos de enseñanza en los que se basaron las primeras escuelas.

La tutoría como apoyo de la enseñanza y como relación personalizada surge históricamente de las prácticas formativas que se realizaban en los talleres medievales y de la figura del maestro que tenía bajo su cargo (tutela) a uno o varios aprendices en los gremios de la época.

Dentro de los procesos formativos que pueden observarse en los distintos niveles escolares, la tutoría académica comparte ciertas funciones de apoyo, no sólo con la docencia (entendida como la enseñanza frente a grupo), sino también con otras actividades y actores tales como la orientación educativa, la consejería escolar (*counseling*), la asesoría, etc.

Denominaremos a estas últimas como funciones de apoyo tutorial o programas para la mejora de la calidad del proceso educativo. La relación entre estos dos elementos se vuelve más interdependiente en la medida en que es más complejo el sistema educativo de que se trate.

En relación con la asesoría y la orientación educativa (que son las funciones con las que más puede asemejarse), la tutoría académica se diferencia en cuanto a aspectos de temporalidad, tipo de apoyo y especificidad de la acción.

La acción tutorial constituye un elemento inherente a la actividad docente dentro de un concepto integral de la educación. Entraña una relación individualizada con la persona del educando en la estructura y la dinámica de sus actitudes, aptitudes, conocimientos e intereses.

La tutoría ha de ayudar a integrar conocimientos y experiencias de los distintos ámbitos educativos. y contribuir también a integrar la experiencia escolar, en general, y la vida cotidiana extraescolar. Bajo esta perspectiva, el desarrollo de la función tutorial asegura que la educación sea verdaderamente integral y personalizada, y no quede reducida a mera instrucción o impartición de conocimiento

Algunas consideraciones sobre el concepto de tutoría son:

- Constituye un proceso continuo, no puntual.
- Se desarrolla de forma activa y dinámica.
- Debe estar planificada sistemáticamente.
- Supone un proceso de aprendizaje.
- Requiere la colaboración de todos los agentes educativos.
- El curriculum escolar debe ser el marco para su desarrollo.
- Perspectiva interdisciplinar.
- Debe propiciar la autoorientación

7.2. Propuesta de evaluación de Stake para clarificar los diseños de evaluación

- *Formativa – sumativa.* Si la evaluación se hace durante el desarrollo del programa con una función de mejora; o cuando el programa ha finalizado, como recopilación de resultados obtenidos.
- *Normativa – criterial.* Si se toma como referencia del aprendizaje individual la comparación con el grupo; o el grado de consecución de los objetivos previamente definidos.
- *Formal – informal.* Evaluar de modo informal es una actividad específicamente humana. La evaluación formal está más sistematizada y requiere validez, credibilidad, utilidad y precisión.
- *Caso particular – generalización.* Si la evaluación de un programa curricular se hace en cuanto representativo de otros, con pretensiones de generabilidad; o como estudio de caso particular.
- *Producto – proceso.* Si la evaluación se dirige a los resultados de un programa, o a sus procesos de desarrollo, según el valor externo del programa o su valor intrínseco.
- *Descripción – juicio.* Hacer hincapié en aspectos descriptivos y objetivos de la información proporcionada o proporcionar un juicio sobre el programa evaluado.
- *Preordenada – emergente.* Si la evaluación está predeterminada en sus propósitos y actividades, o –en su lugar- responde a las preocupaciones de los participantes y es más abierta.
- *Global – analítica.* Trata el programa como una totalidad, como en los estudios de caso; o hace estudios analíticos, buscando –por ejemplo- relaciones entre variables discretas.
- *Interna – externa.* Si la evaluación se realiza por personas implicadas en la institución o responsables del programa, o por evaluadores externos. Esta posición condiciona como el proyecto es evaluado, interpretado y negociado

7.3. Tarea: Propuesta de acompañamiento a docentes

Este punto será objeto de la tarea principal de este módulo, ya que más que realizar una propuesta, digamos que teórica, la intención de este apartado será precisamente la realización de una propuesta fundamentada y contextualizada a la realidad docente. Fruto de la reflexión y con marcado carácter innovador.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G (2004) (3ª edición): *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Alen, B (2003): *Estrategias de enseñanza en la educación superior*. La Plata: Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires.
- Alen, B (2004): *La escritura de experiencias pedagógicas en la formación docente. Programa «Elegir la docencia»*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Alen, B; Allegroni, A (2009): *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la República Argentina; OEI/IDIE.
- Alliaud, A; Antelo, E (2009): *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Granica.
- Benjamin, W (1999) (2ª edición): «El narrador», en: *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid: Taurus.
- Bombini, G (2006): *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Camilloni, A y otros (2007): *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Cossetini, O y L (2001). *Obras completas*. Santa Fe: Ediciones AMSAFE.
- Davini, MC (1995): *La formación docente en cuestión. Política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Day, C (2007): *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Diker, G; Terigi, F (1997): *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Dubet, F (2006): *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Jay, M (2009): *Cantos de experiencias. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós.
- Larrosa, J (2003b): «El ensayo y la escritura académica», en: *Propuesta Educativa* N° 26. Buenos Aires: FLACSO/ Novedades Educativas.
- Montessori, M (1968): «Primeras experiencias con niños normales», en: *Enciclopedia del pensamiento esencial*. Buenos Aires: CEAL.
- Perrenoud, Ph (2007): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rancière, J (2003): *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Schön, D (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Sennett, R (2003): *El respeto*. Barcelona: Anagrama.
- Shulman y otros (1999): *El trabajo en grupos y la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Souto, M. (2011): «La residencia: un espacio múltiple de formación». En Menghini, R; Negrín, M (Comp.): *Prácticas y residencias en la formación docente*. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.
- Stake, R. (1975) *Evaluación comprensiva*. Madrid Morata.
- Steiner, G; Ladjali, C (2005): *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela.
- Tardif, M (2004): *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Terhart, E (1987): «Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado?». En *Revista de Educación* Nº 284, Madrid.
- Terigi F (2012): «Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación». Documento básico presentado en el VIII Foro Latinoamericano de Educación: Saberes Docentes; Qué debe saber un docente y por qué. Fundación. Santillana.
- Terigi, F (2007): «Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar», en Baquero, R; Diker, G; Frigerio, G. *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Tobelen, M (1994): *El libro de Grafein. Teoría y práctica del taller de escritura*. Buenos Aires: Santillana.

