

El asesoramiento psicopedagógico como construcción de significados compartidos: un estudio sobre su dificultad

JOSÉ RICARDO GARCÍA, JAVIER ROSALES Y EMILIO SÁNCHEZ*

Universidad de Salamanca



Resumen

Este trabajo responde a la convicción de que es necesario estudiar (y no sólo intentar cambiar) la realidad educativa. Por ello se analiza: (1) la distancia existente entre la visión de un grupo de quince maestras y dos asesores (dos de los autores) en una experiencia de asesoramiento para resolver problemas de comprensión en el aula; y (2) las acciones realizadas para alcanzar una definición compartida de dichos problemas que permita colaborar en su solución. Los resultados del análisis muestran que a los asesores les costó actuar de acuerdo con sus propósitos iniciales: asumieron una gran responsabilidad en la redefinición de los significados de los problemas y no siempre hicieron público a las maestras el razonamiento seguido. Estos resultados permiten especular sobre cómo compartir significados de un modo eficaz, pero, más importante aún, revelan las dificultades inherentes al intento de transformar los principios teóricos en actuaciones educativas, dificultades que parece necesario conocer.

Palabras clave: Asesoramiento psicopedagógico, colaboración, definición de problemas, distancia, visión compartida.

Consultation in the school as construction of shared meanings: A study about its difficulty

Abstract

This work responds to the conviction that it is necessary to study -and not only to change- the educational reality. Thus, it analyses: 1) existing differences between the viewpoint of a group of fifteen teachers and two advisers (two of the authors) working together to solve comprehension problems in the classroom; and 2) actions taken to reach a shared definition of these problems that contribute to solve them. The results show that the advisers had difficulties following their initial intentions: 1) they assumed a great responsibility in redefining the meaning of problems, and 2) they did not always share with the teachers the underlying reasoning. These results enable us to speculate on how to share meaning efficiently. But, more importantly, they reveal the inherent difficulties in attempting to transform theoretical principles into educational performance. It is necessary to understand these difficulties.

Keywords: Consultation in the school, collaboration, definition of problems, distance, shared vision.

Agradecimientos: Este trabajo, integrado dentro de un proyecto financiado por el C.I.D.E. (convocatoria de 1997), ha sido posible gracias a la colaboración del colegio Miguel Hernández de Santa Marta (Salamanca) y de Carmen Benito –asesora del Centro de Formación e Innovación Educativa en el momento de llevar a cabo la experiencia—. Asimismo, agradecemos a Juan José Mena la ayuda prestada para comprobar la fiabilidad del procedimiento de análisis de los datos.

Correspondencia con los autores: Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. P^o Canalejas, 169. 37008 Salamanca. E-mail: jrgarcia@usal.es

Original recibido: Julio, 2001. *Aceptado:* Mayo, 2003.

INTRODUCCIÓN

A medida que ha adquirido relevancia el papel concedido a los centros escolares en los procesos de mejora educativa (González y Escudero, 1987; Area y Yanes, 1990; Estebaranz, 1994; Sirotnick, 1994; Bolívar, 1997), la misión de los asesores ha ido definiéndose como un acto de colaboración que ayude a los centros a definir y alcanzar sus objetivos, a incrementar sus recursos y a impulsar el desarrollo profesional de sus docentes (Johnston, 1990; Martín y Solé, 1990; Bassedas *et al.*, 1991). Ahora bien, es importante asumir que esta propuesta no está exenta de dificultades. Colaborar requiere, entre otras condiciones, compartir en algún grado una determinada visión del mundo (Sánchez y Ochoa de Alda, 1995) y cabe suponer que asesores y profesores poseerán visiones muy diferentes del mundo educativo, pues las funciones que caracterizan su labor son distintas, al igual que su formación o el lugar ocupado en el centro. Esta discrepancia, aunque es potencialmente fructífera, hará necesaria, en la mayoría de los casos, una negociación o acercamiento previo entre unos y otros.

En otras palabras y de un modo más general: entre lo que los desarrollos teóricos proponen y las prácticas a las que aluden es fácil imaginar alguna discordancia; razón suficiente para estudiar la distancia que las separa (Sánchez, 2001), tal y como hemos hecho, por ejemplo, al analizar las explicaciones de maestros y profesores (Sánchez, Rosales y Cañedo, 1999) y su manera de ayudar a los alumnos a comprender un texto (Sánchez, Rosales y Suárez, 1999) o resolver problemas matemáticos (del Río, Sánchez y García, 2000). Con la misma lógica y volviendo al problema de partida, en este artículo se analiza el modo en el que profesores y asesores intentan construir una visión compartida de los problemas sobre los que gira su trabajo. Para ello estudiaremos cómo dos de nosotros asesoramos a un grupo de maestras para mejorar la comprensión lectora de sus alumnos. De manera más precisa, los objetivos de este estudio son:

- 1) Estimar la distancia inicial entre la visión de las maestras y la visión de los asesores.
- 2) Identificar el modo en el que esa distancia es reducida.

No pretendemos ofrecer un modelo de asesoramiento, sino evaluar nuestra actuación. La utilidad de esta evaluación es doble: por un lado, permite imaginar modos distintos de actuar y, por otro, nos ha llevado a elaborar un procedimiento de análisis que, si bien es tentativo, pone de manifiesto la posibilidad de desentrañar lo que ocurre en procesos de interacción tan complejos como el que nos ocupa. Dicho procedimiento, de acuerdo con la experiencia que será analizada, se sustenta en un doble marco teórico (sobre el asesoramiento y la comprensión de textos) que pasamos a exponer.

MARCO TEÓRICO

El asesoramiento como un proceso de resolución conjunta de problemas

Ampliando lo ya expuesto, es un lugar común definir el asesoramiento, con independencia del ámbito desde el que se estudie (desarrollo del currículum, psicología de la educación, salud mental, modificación de conducta) como un proceso de resolución de problemas del que deben responsabilizarse, conjuntamente, tanto el profesional que asesora como el que es asesorado (por ejemplo Erchul y Conoley, 1991; Davison, 1990; Miezitis y Scholten, 1990; Bolívar, 1997). Se asume igualmente que este proceso es influido por la cultura e historia del contexto en el que tiene lugar, tanto institucional (Solé, 1997) como sociopolítico (Escudero, 1992): todo ello condiciona las expectativas que cada profesio-

nal proyecta en el otro, el modo en el que finalmente se relacionarán, el nivel de compromiso de cada uno, etcétera. En otras palabras, aunque el asesoramiento se manifiesta en último término bajo la forma de una relación entre profesionales en un momento concreto, las variables que concurren trascienden esta relación y momento. No obstante, dados los propósitos aquí perseguidos y las características del proceso de asesoramiento que vamos a analizar (entre unos asesores y un grupo de maestras entre los que no existía ni una historia ni un contexto compartidos, al menos en el mismo grado en el que se da cuando todos los profesionales forman parte de la misma institución), nos detendremos especialmente en el significado de las variables que adquieren mayor visibilidad una vez que el proceso echa a andar: el propósito que justifica la relación creada (resolver un problema) y el modo en el que se recomienda su consecución (trabajando conjuntamente).

En primer lugar, la relación de asesoramiento normalmente surge a petición del asesorado, cuando éste solicita ayuda para resolver algún problema detectado en el ejercicio de su labor (Tingstrom, Little y Stewart, 1990). Incluso cuando los asesores proponen espontáneamente nuevas metodologías o estrategias de trabajo, éstas son en realidad la solución a un problema, si bien, en este caso, tal problema puede que sólo esté inicialmente en la mente del asesor ya sea para solventarlo o prevenirlo (Caplan y Caplan, 1997). Es por tanto normal que la literatura ofrezca a los asesores diferentes caminos para ayudar a resolver problemas de manera estratégica (West y Idol, 1987; Area y Yanes, 1990; Bolívar, 1997) si bien, en general, todos ellos comparten un armazón básico que podría resumirse en estos tres pasos: (1) definir con precisión los problemas que el asesorado ha de afrontar, (2) buscar soluciones viables a los mismos y (3) evaluar la puesta en práctica de esas soluciones. Desde esta perspectiva, asesorar es más que ofrecer soluciones: es, ante todo y como requisito previo, definir problemas.

A su vez, se recomienda que este proceso de resolución de problemas sea un *proceso conjunto* en el que, tanto el asesor como el asesorado se responsabilicen de cada una de las tareas que implica. De manera más precisa, se aconseja que cada participante aporte al otro su experiencia y conocimientos para resolver el problema que les ocupa y que las decisiones que se tomen (por ejemplo, el modo en el que llega a definirse el problema o la solución a implementar) sean consensuadas (Davison, 1990). Cabe por tanto pensar que lo importante no es tanto el papel que el asesor asuma, como el que se le conceda al asesorado: la resolución del problema habrá sido un acto conjunto en la medida en la que al asesorado se le permita asumir toda la responsabilidad de la que sea capaz y se le anime a intervenir en cada paso que se vaya dando. Así, a medida que el proceso avance (o a medida que, en ocasiones futuras, se siga prestando ayuda al mismo profesor), el asesor podrá ir reduciendo su participación en cada una de las fases del proceso para que los profesores puedan ir asumiéndolas hasta llegar a hacerlo plenamente. De este modo, a la par que se resuelven problemas concretos, se concede al asesorado la oportunidad de incrementar sus recursos, capacitándolo para hacer frente a exigencias futuras (Huguet, 1993; Monereo y Solé, 1996; Solé, 1998). Nótese que estas ideas son las mismas que justifican todo un conjunto de propuestas de enseñanza basadas en la noción de *zona de desarrollo próximo* (Edwards y Mercer, 1988; Lave, 1991; Rogoff, 1998) como han hecho notar Marrodán y Oliván al sugerir que la función del asesoramiento es la de crear *zonas de desarrollo institucional* (1996).

Dado que este modo de entender el asesoramiento puede ser común a diferentes disciplinas y situaciones, lo que distingue unos procesos de asesoramiento de otros es el tipo de problemas que en cada caso intentan resolverse. Es necesario, por lo tanto, proveerse de un marco en el que situar esos problemas para comple-

tar esta sucinta descripción del asesoramiento. En nuestro caso, ese marco da cuenta de lo que supone comprender y de las razones por las que la comprensión puede resultar perjudicada.

La comprensión lectora y los problemas de comprensión

De manera resumida, la investigación psicológica sostiene ampliamente que comprender es un ejercicio de atribución de significados que requiere: (a) desentrañar las distintas ideas contenidas en el texto y sus relaciones (van Dijk y Kintsch, 1983; Graesser y Britton, 1996), (b) hacer dialogar las ideas del texto con los conocimientos previos (Peeck, van Den Bosch y Kreupling, 1982) y (c) regular estratégicamente ese proceso a la luz de las intenciones del texto y del lector (Rauenbusch y Bereiter, 1991). Cada uno de estos niveles requiere en alguna medida el desenlace de una serie de procesos (véase en la Tabla I la columna de la izquierda): reconocer las palabras y acceder a su significado, conectar unas ideas con otras, captar qué es lo importante... Por lo tanto, los problemas de comprensión pueden ser explicados por la inadecuada realización de alguno de esos procesos (véase en la Tabla I la columna de la derecha): decodificar con dificultad las palabras y/o no conocer su significado, no saber de qué habla el texto en cada momento, tener dificultad para extraer las ideas fundamentales...

TABLA I

Procesos implicados en la comprensión de un texto y problemas que pueden dificultarla (adaptado de Sánchez, 1998)

Procesos implicados en la comprensión de un texto	Problemas que pueden dificultar la comprensión
a) Para desentrañar las ideas del texto y sus relaciones	
1. Reconocer las palabras y acceder a su significado.	1. Decodificar con dificultad las palabras escritas y/o no conocer su significado.
2. Elaborar las ideas contenidas en el texto.	2. No ser capaz de parafrasear lo que se va leyendo.
3. Conectar unas ideas con otras.	3. No saber de qué habla el texto en cada momento ("perder el hilo").
4. Construir un significado global (captar qué es lo importante).	4. Tener dificultades para extraer las ideas fundamentales.
5. Organizar las ideas globales en un esquema coherente.	5. No identificar la estructura del texto.
b) Para hacer dialogar el texto con los conocimientos previos	
6. Hacerse preguntas sobre las consecuencias de las ideas del texto, realizar inferencias, imaginar nuevos problemas...	6. No establecer conexiones entre lo que se sabe y el texto. Una manifestación de este problema es no resolver tareas no literales relacionadas con lo que se ha leído (por ejemplo, preguntas inferenciales).
c) Para regular el proceso de lectura	
7. Dotar a la lectura de un objetivo, fijar un plan para la misma, supervisar su desarrollo y comprobar si se ha alcanzado el objetivo deseado.	7. No saber si se ha comprendido puesto que no se leyó con ningún propósito definido.

Cuando la lectura de un texto tiene lugar en el contexto escolar, asumimos que, tanto los procesos implicados en su comprensión, como los problemas que

pueden surgir, son el resultado de la interacción entre el lector, el texto y el contexto de ayudas facilitado por el profesor (para más detalle, véase Sánchez, 1998).

METODOLOGÍA

Participantes

En la experiencia de asesoramiento participaron quince maestras de un centro de Educación Infantil y Primaria (la mayoría tutoras de Primaria) y los tres autores: el primero adoptó el papel de observador y los otros dos el de asesores.

Descripción de la experiencia de asesoramiento

La experiencia ocupó seis sesiones de trabajo de aproximadamente una hora, desarrolladas entre los meses de febrero y junio del curso 98/99. Todos los encuentros tuvieron lugar en el centro escolar, al término de la jornada lectiva.

Teniendo en cuenta lo expuesto sobre los procesos de asesoramiento, en el trabajo con las maestras pueden distinguirse tres fases: definición del problema, búsqueda e incorporación de soluciones y evaluación.

a) Fase de definición del problema

Esta fase ocupó la primera sesión, la segunda y parte de la tercera; sesiones que fueron empleadas para reflexionar sobre los problemas a los que las maestras atribuían las dificultades de comprensión de sus alumnos durante las situaciones de lectura en el aula¹.

Para facilitar la reflexión, los asesores propusieron tres actividades de carácter abierto, esto es, pensadas para ayudar a las maestras a explicitar y revisar su verdadero conocimiento y creencias sobre la lectura sin que fueran influidas por ninguna concepción teórica, ya fuera la asumida por los asesores o cualquier otra. De manera más precisa, las actividades propuestas a las maestras fueron: (1) discutir entre ellas cuáles eran los problemas que encontraban cuando leían con sus alumnos, (2) grabar y analizar una de sus clases² y (3) contraponer el texto leído en la clase grabada (sus ideas y las relaciones entre dichas ideas), con el texto construido durante la lectura (las ideas y relaciones esclarecidas por medio de algún resumen, paráfrasis o pregunta). La pertinencia de este tipo de actividades está avalada por un buen número de proyectos de formación y mejora profesional: por ejemplo, Fullan (1990) ha llamado la atención sobre la importancia formativa de los ciclos de planificación, ensayo y supervisión (*coaching*) y Richardson y Anders han empleado las *discusiones prácticas* entre profesores con el mismo propósito aquí perseguido, mejorar el tratamiento de la lectura (1994, citados por Putnam y Borko, 2000).

El recorrido por estas tres actividades permitió cotejar el listado de problemas formulados por las maestras en su discusión (véase más adelante) con los problemas que quedaban de manifiesto en la clase grabada; así como comparar las ideas del texto leído en dicha clase con las esclarecidas durante la lectura. Este doble contraste permitió alcanzar una conclusión también doble.

En primer lugar, se acordó que, de todos los problemas inicialmente formulados, el más relevante era el enunciado como: *los alumnos no extraen las ideas fundamentales*, ya que este problema era el que, atendiendo a lo observado en la clase grabada, contaba con un mayor respaldo empírico. En segundo lugar, dado que el texto construido durante la grabación se consideró incompleto (no entresacaba y articulaba coherentemente las ideas principales), se estimó que la dificultad de los alumnos para acceder a las ideas del texto podía a su vez deberse a un proble-

ma de carácter contextual: *no se ofrecen suficientes ayudas para extraer las ideas fundamentales*.

Los análisis que más adelante se presentan clarifican la manera en la que se llegó a las conclusiones anteriores a partir de los problemas inicialmente enunciados por las maestras. Dicha clarificación irá más allá del análisis de las actividades realizadas (discusión, grabación y análisis) para descender a la interacción entre las maestras y los asesores determinando la aportación de unas y otros en el proceso de revisión de los problemas.

b) Fase de búsqueda e incorporación de soluciones

En consonancia con los pasos dados en la fase anterior, parte de la tercera sesión y las sesiones cuarta y quinta se destinaron a reflexionar sobre el modo de contrarrestar la tendencia a *no ofrecer suficientes ayudas para extraer las ideas fundamentales* (recuérdese que las maestras consideraron que la clase grabada representaba su modo habitual de actuar). Con este fin, la actividad ahora propuesta consistió en analizar diferentes textos, tomando conciencia de sus ideas y de las relaciones entre esas ideas para imaginar de qué manera podría ayudarse a los alumnos a acceder a ellas. A la luz de estos análisis, las maestras consideraron oportuno que las preguntas con las que concluían sus sesiones de lectura reflejaran la organización de las ideas del texto: distinguiendo las preguntas importantes de las preguntas anecdóticas e incluyendo marcadores retóricos que alumbren la lógica del texto (*¿Qué diferencias...?*, *¿Qué pasos...?*, *¿Qué razones se dan...?*, etcétera). Los asesores ampliaron esta propuesta sugiriendo que la organización del texto podría también ser anticipada ofreciendo una meta para la lectura que esté en consonancia con las preguntas de evaluación que vayan a hacerse (por ejemplo, leer para conocer *qué diferencias...*, *qué pasos...*, *qué razones...*).

Teniendo en cuenta las ayudas definidas (las relativas a la evaluación y al establecimiento de metas), las maestras planificaron el desarrollo de otras dos lecturas, aunque el tiempo del que dispusimos sólo permitió grabar y analizar lo ocurrido en una de ellas³.

c) Fase de evaluación

En la sexta y última sesión se evaluó, tanto la experiencia de asesoramiento, como la pertinencia de las ayudas ideadas para enriquecer las situaciones de lectura en el aula. Las maestras consideraron que se había dispuesto de poco tiempo para trabajar con los asesores y que incorporar las ayudas diseñadas era costoso aunque relevante.

Recogida de los datos

Excepto la primera sesión, que sólo pudo ser registrada por escrito, las demás fueron grabadas magnetofónicamente y posteriormente transcritas.

Análisis de los datos

Como ya anticipamos, el análisis recayó sobre los datos relativos a la fase de *definición del problema* (tres primeras sesiones), por ser ésta la fase más comprometida con los objetivos de este trabajo:

1) Estimar la distancia inicial entre la visión de las maestras (en el modo de explicar los problemas de comprensión de sus alumnos) y la visión de los asesores.

2) Identificar el modo en el que esa distancia es reducida.

El avance hacia estos objetivos dio forma al procedimiento de análisis, el cual constó, como más adelante se resume en la figura 1, de tres etapas: (1) *análisis de los problemas* expresados por las maestras, (2) *delimitación del espacio del tratamiento* dado a cada problema y (3) *análisis del tratamiento* de cada problema. A su vez, cada etapa requirió el desarrollo de dos pasos, tal y como pasamos a ilustrar.

a) Análisis de los problemas expresados por las maestras

Primeramente aislamos todas las ideas (o *proposiciones*) que, de entre las expresadas por las maestras, hacían alusión a alguno de los problemas a los que atribuían las dificultades de comprensión de sus alumnos (recuérdese que se dedicó toda una sesión a reflexionar sobre este punto). De este modo comprobamos que, casi todos los problemas, eran reiterados a lo largo de las sesiones, aunque adoptando formas diferentes (es decir, mediante proposiciones distintas). Esto nos permitió agrupar el conjunto de proposiciones referidas a un mismo problema y designar cada problema de manera que diera cabida a cada formato particular en el que había sido expresado. Por ejemplo, expresiones como “No les gusta” y “Son vagos”, fueron clasificadas como formulaciones distintas de un mismo problema, al que podríamos etiquetar como: *los alumnos no se implican en el proceso de lectura*. Por poner otro ejemplo, expresiones como “En cursos superiores captan peor el sentido” y “El problema es el resumen”, se interpretaron como ejemplos de un mismo problema, que fue definido en estos términos: *los alumnos no extraen las ideas fundamentales*.

Finalmente, al revisar cada problema (no ya sus distintas formulaciones) a la luz del marco teórico expuesto anteriormente (ver Tabla I), constatamos que era posible distinguir dos modalidades:

1) Problemas *específicos de comprensión*: los relacionados con las operaciones propias del proceso de comprensión: “Captan peor el sentido”, “No entienden una serie de palabras”, etcétera.

2) Problemas *genéricos*: no ligados directamente al proceso de comprensión (lo que, por supuesto, no niega su relevancia), como: “A mí lo que me interesa es ver cómo hacer que a los alumnos les guste”, “Son vagos, van a lo cómodo”, “¿Y qué hacemos con una niña con faltas de ortografía incluso teniéndolo delante?”, etcétera.

b) Delimitación del espacio del tratamiento dado a cada problema

Una vez identificados y clasificados los problemas en torno a los cuales giró el trabajo entre asesores y maestras, fue necesario aislar todos los momentos que constituían el tratamiento recibido por un problema dado. La agrupación de todos esos momentos constituye lo que hemos denominado como el *espacio del tratamiento de cada problema*. Para ello procedimos del modo siguiente: primero dividimos las transcripciones en *fragmentos temáticos* y a continuación agrupamos todos los fragmentos relacionados con un mismo problema.

Por *fragmentos temáticos* entendemos el conjunto de proposiciones –ya fueran expresadas por las maestras, los asesores o ambos–, dedicadas sin interrupción a un único problema. Según esta lógica, un fragmento cede paso a otro cuando hay

un cambio temático (cuando se habla de otro problema), tal y como ocurre con los dos fragmentos siguientes.

Frag 1 **Maestra 1:** Yo veo que si las preguntas son desmenuzadas y no es difícil, responden bien; pero fallan más cuando les pido que resuman las ideas fundamentales, lo que es el resumen.

Asesor 1: Que no se quedan con lo fundamental, resumen todo.

Frag 2 **Maestra 2:** Para mí, la lectura lleva implícito atención y esfuerzo. Para el niño atento, un significado que no conoce lo pregunta. Es importante el esfuerzo y la atención.

Nótese que en el *fragmento 1* se habla del problema descrito como *los alumnos no extraen las ideas fundamentales* y en el *fragmento 2* del expresado como *los alumnos no se implican en el proceso de lectura*. Esta diferencia temática es la que determinó su distinción. Si continuáramos revisando la sesión, comprobaríamos que la atención de los participantes va desplazándose de unos problemas a otros y que, en ese proceso, un problema puede dejar de ser atendido en un momento dado y ser retomado más adelante. Por ello, una vez delimitados los fragmentos de cada sesión, agrupamos todos los que tenían que ver con un mismo problema. De este modo pudimos estar seguros de que el *tratamiento* dado a cada problema sería analizado en su totalidad.

c) Análisis del tratamiento de cada problema

Esta última etapa del análisis es en gran medida tentativa, pues no hemos encontrado ningún antecedente, ni teórico ni empírico, en el que sustentarla. En su ausencia, para poder avanzar nos preguntamos por los indicadores que reflejarían la construcción de una visión o definición compartida de un problema determinado. Es evidente que no podemos estar seguros del grado en el que las mentes de maestras y asesores llegaron efectivamente a aproximarse: ello dependerá, en última instancia, de los significados personales que elaboren. Pero sí puede observarse si las condiciones que se dieron fueron las más idóneas. En este sentido, la literatura dedicada a los procesos de argumentación y negociación considera crucial que cada participante exponga su punto de vista, las evidencias que lo respaldan y las evidencias que restarían solidez a otras posturas (van Eemeren, Grootendorst, Jackson y Jacobs, 1997). Es decir, el éxito de la comunicación se verá influido por el grado en el que el razonamiento seguido individualmente se convierta en un proceso público: accesible a todos los participantes. Por lo tanto, en el terreno que nos ocupa, parecería conveniente convertir en un acto público todas las acciones o movimientos que vayan confiriendo a los problemas inicialmente formulados por las maestras nuevos significados. En otras palabras: ese significado no puede ser proporcionado por los asesores como un producto ya acabado sino que debería ser construido —o mejor, reconstruido— conjuntamente.

De acuerdo con lo anterior, al analizar el *tratamiento* de cada problema, hemos considerado: (a) las acciones llevadas a cabo públicamente para construir una definición compartida de los problemas presentados por las maestras y (b) la participación asumida por maestras y asesores en el desarrollo de esas acciones⁴.

Análisis de las acciones llevadas a cabo para construir un significado compartido de cada problema

Las acciones más citadas de entre las recomendadas teóricamente para afrontar la definición de un problema en los procesos de asesoramiento, son: recopilar datos sobre el problema (por ejemplo, Davison, 1990), clasificar o catalogar los

distintos problemas (por ejemplo, Sánchez y Ochoa de Alda, 1995) y concluir la fase de definición del problema con una definición más precisa del mismo (por ejemplo, Erchul y Conoley, 1991). Partiendo de este esqueleto general y enriqueciéndolo con lo observado en una primera aproximación a los datos, definimos las categorías siguientes, con las cuales describimos todas las acciones contenidas en cada uno de los fragmentos que integraron el tratamiento completo de cada problema:

Enunciado del problema: Con esta categoría describimos las intervenciones en las que las maestras expresaron algún problema en cualquiera de sus posibles formulaciones o los asesores se refirieron posteriormente a él.

Catalogación: Describe la agrupación de más de un enunciado referido a un mismo problema bajo una etiqueta común.

Búsqueda de evidencias: Consiste en recopilar datos que confirmen la existencia y relevancia del problema.

Búsqueda de excepciones: Consiste en recopilar datos que nieguen la presencia del problema o su relevancia.

Conclusión: Constituye el significado otorgado al problema a lo largo de su tratamiento. A la luz de los datos hemos distinguido cuatro posibles conclusiones:

Consolidación: se concluye que el problema que se está tratando es efectivamente importante y merece ser atendido.

Relativización: se concluye que el problema es pertinente pero no explica suficientemente las dificultades de comprensión detectadas.

Reformulación: se concluye que el problema considerado es consecuencia de otro problema, el cual es esclarecido.

Exclusión: se concluye que el problema no merece ser tenido en cuenta.

Subrayamos que la unidad de análisis sobre la que se aplicaron estas categorías es la constituida por cada uno de los *fragmentos temáticos* que integran el tratamiento completo de un problema. Es decir, ante cada fragmento nos preguntamos cuáles de estas acciones eran realizadas. Por ejemplo, en el fragmento siguiente, el cual forma parte del tratamiento recibido por el problema *los alumnos no conocen el significado de algunas palabras*, se *enuncia* este hecho, se *buscan excepciones* al mismo (se repara en que se puede comprender un texto desconociendo alguna de sus palabras) y se *concluye* que no es un problema central: es decir, se *relativiza*.

Frag 3	<i>Enunciado del problema</i>	Asesor 1: Por recapitular. Un problema es el vocabulario. Maestra 1: Sí, es muy pobre.
	<i>Búsqueda de excepciones</i>	Asesor 2: Una cuestión que os decía mi compañero es, ¿si garantizo el vocabulario, sólo con eso comprenden?
	<i>Conclusión (relativización)</i>	Maestras: No. Asesor 2: Así que es importante pero no basta.

Téngase en cuenta que, al haber definido el *tratamiento de un problema* como la suma de los fragmentos en los que éste es atendido, una misma acción puede ser repetida en fragmentos distintos, o puede que sea excluida en un fragmento y no en otro, enriqueciendo el tratamiento del problema en su conjunto.

Análisis del grado de participación de maestras y asesores en la realización de cada acción

Como ya habrá notado el lector, en cada una de las acciones descritas pueden darse distintos repartos de responsabilidad, dependiendo de la participación que asuman las maestras y los asesores. Las posibilidades que consideramos, las cuales permitieron elaborar una escala de 0 a 3 tomando como referencia el nivel de participación de las maestras, son las siguientes:

La acción es realizada por el asesor (Participación de las maestras 0): El asesor se responsabiliza por completo de la acción realizada.

La acción es realizada conjuntamente. En este caso contemplamos dos alternativas:

1) Las maestras realizan la acción ayudadas por los asesores *durante* el desarrollo de la misma (*Participación de las maestras 1*).

2) Las maestras realizan la acción que *previamente* el asesor les indica (a través de una pregunta, una sugerencia, etcétera), lo que permite a las maestras mayor participación que en el caso anterior (*Participación de las maestras 2*).

La acción es realizada por las maestras (Participación de las maestras 3). Las maestras se responsabilizan completamente de la acción.

En definitiva, el procedimiento completo para analizar los datos (véase de nuevo la Figura 1) ha consistido en: (1) identificar y analizar los problemas enunciados por las maestras, (2) delimitar el espacio del tratamiento que esos problemas fueron recibiendo y (3) analizar dicho tratamiento para saber con exactitud qué se hizo y quién se encargó de ello. La fiabilidad de este procedimiento aparece en la figura 1 detallando por separado la fiabilidad de cada uno de sus pasos.

Indicadores o medidas

Para valorar desde los resultados obtenidos la distancia existente entre la visión de los asesores y la de las maestras así como el modo en el que esa distancia fue reducida, serán considerados los siguientes indicadores:

a) *Indicadores para estimar la distancia entre la visión de las maestras y la de los asesores.* Como único indicador de esta variable revisaremos la clasificación de los problemas enunciados por las maestras a la luz del marco teórico sobre la comprensión lectora expuesto páginas atrás.

b) *Indicadores para valorar el modo de alcanzar una visión compartida.* En este punto repararemos en dos indicadores distintos: (1) el tipo de acciones que fueron realizadas públicamente a lo largo del tratamiento de cada problema y (2) la responsabilidad asumida por maestras y asesores en el desarrollo de cada una de esas acciones.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Sobre la distancia entre la visión de las maestras y la de los asesores

Resultados

La identificación y clasificación de los problemas enunciados por las maestras ofreció los resultados que figuran en la tabla II.

Como puede apreciarse, las maestras señalaron un total de seis problemas: cuatro *problemas específicos* (los alumnos no conocen el significado de algunas palabras, los alumnos no extraen las ideas fundamentales, no se ofrecen ayudas para extraer las ideas fundamentales, los alumnos no identifican la estructura de los textos) y dos *genéricos* (los alumnos no se implican en el proceso de lectura y los alumnos cometen faltas de ortografía). Es importante destacar que casi todos estos problemas se expresan con numerosas formulaciones, especialmente el segundo (no se extraen las ideas fundamentales) y el quinto (los alumnos no se implican en el proceso de lectura).

Discusión

Para estimar la distancia que media entre estos problemas y los que habrían formulado los asesores en el caso de ser ellos los encargados de diagnosticarlos,

FIGURA 1

Etapas y pasos del procedimiento de análisis e índice de fiabilidad de los mismos. El procedimiento seguido para el cálculo de cada uno de estos índices y su significado es el siguiente:

Paso 1.1. (F = .68). Este índice refleja que, del conjunto total de las ideas o proposiciones de una sesión escogida al azar, identificadas en el análisis inicial por aludir a algún problema de comprensión, el 68% volvieron a ser identificadas por el mismo motivo en un segundo análisis realizado más de un año después.

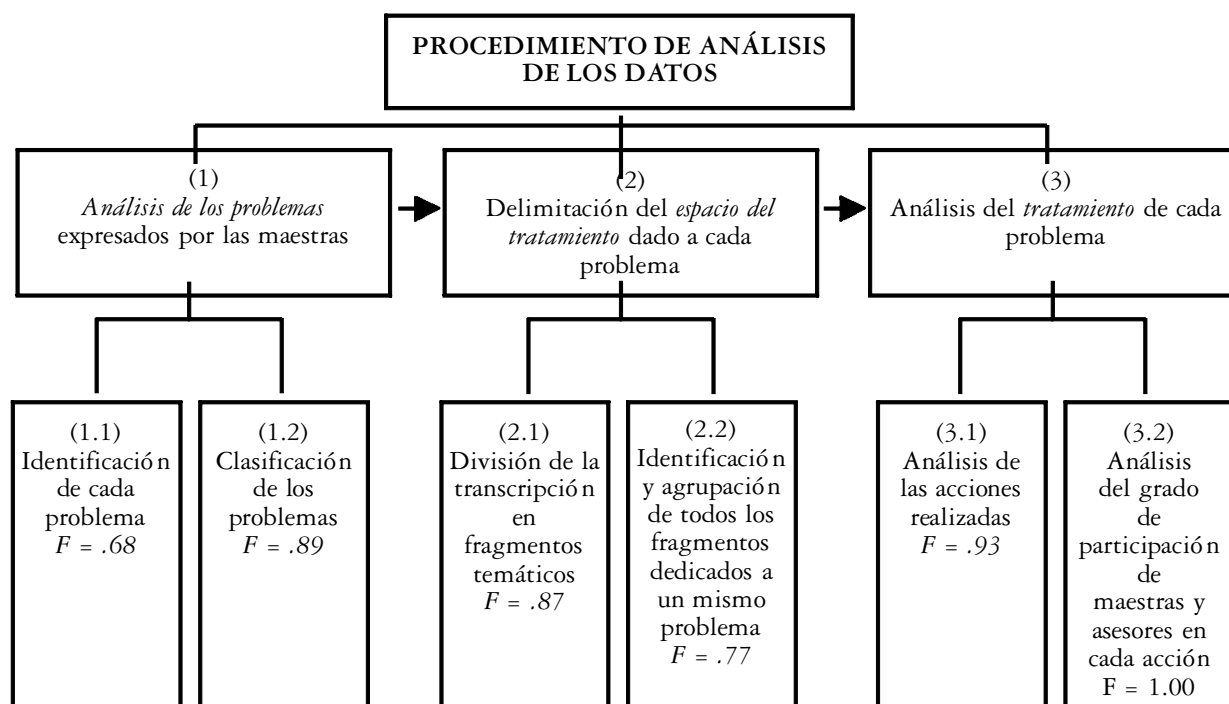
Paso 1.2. (F = .89). Este índice refleja que el 89% de las ideas o proposiciones que aludían a algún problema de comprensión fueron asignadas a las mismas categorías de clasificación (véase la Tabla II) por dos jueces independientes.

Paso 2.1. (F = .87). Este índice refleja que, al dividir en fragmentos temáticos parte de una sesión escogida al azar, el 87% de sus proposiciones o ideas fueron asignadas a los mismos fragmentos en dos análisis distintos separados por un intervalo superior a un año.

Paso 2.2. (F = .77). Este índice refleja que el 77% de los fragmentos temáticos correspondientes a una parte de una sesión escogida al azar fueron asignados al tratamiento de los mismos problemas por dos jueces independientes.

Paso 3.1. (F = .93). Este índice refleja que al analizar en dos momentos distintos separados por más de un año el tratamiento recibido por uno de los problemas, escogido al azar, el 93% de las acciones identificadas fueron las mismas.

Paso 3.2. (F = 1.00). Este índice refleja que al analizar en dos momentos distintos separados por más de un año, el tratamiento recibido por uno de los problemas, escogido al azar, el 100% de las categorías escogidas para valorar la responsabilidad asumida en cada acción, fueron las mismas.



basta con comparar los resultados de la tabla II (la perspectiva de las maestras) con el modelo teórico resumido en la tabla I. Esta comparación sitúa las discrepancias entre ambas perspectivas principalmente en dos dimensiones: la especificidad de los problemas y el modo de explicarlos (apelando al alumno o a la interacción alumno-texto-maestra).

En relación con la especificidad, puede observarse que, desde la perspectiva de los asesores, sólo se tienen en cuenta problemas exclusivamente ligados al proceso de comprensión (reconocer palabras, conectar ideas entre sí, etcétera), mientras que las

TABLA II
Problemas señalados por las maestras y enunciados utilizados para referirse a ellos

	PROBLEMAS	ENUNCIADOS DE LAS MAESTRAS
PROBLEMAS GENÉRICOS	1. Los alumnos no conocen el significado de algunas palabras	a) "No preguntan el significado de las palabras que no entienden." b) "Yo me pregunto que a lo mejor hay palabras que no han entendido, como <i>queroseno</i> o <i>plancton</i> ..." c) "No entienden una serie de palabras..."
	2. Los alumnos no extraen las ideas fundamentales	a) "Captan peor el sentido" b) "Yo veo que si las preguntas son desmenuzadas y no es difícil responden bien; pero fallan más cuando les pido que resuman las ideas fundamentales, lo que es el resumen" c) "El problema es el resumen" d) "A mí, cuando leemos un texto me dicen el argumento pero no el resumen"
	3. No se ofrecen ayudas para extraer las ideas fundamentales	a) "Es que no se ha enseñado a llegar a la idea general, yo no sé decir a un niño cómo extraer la idea fundamental" b) "Yo no tengo recursos para enseñar a extraer las ideas principales" c) "¿Ayudan las preguntas que hacemos a extraer las ideas principales?"
	4. Los alumnos no identifican la estructura de los textos	"Les cuesta hacer esquemas de los textos"
PROBLEMAS ESPECÍFICOS	5. Los alumnos no se implican en el proceso de lectura	a) "A mí lo que me interesa es ver cómo hacer que a los alumnos les guste" b) "No les gusta" c) "Para mí, la lectura lleva implícito atención y esfuerzo" d) "Es importante el esfuerzo y la atención" e) "Son vagos, van a lo cómodo" f) "Son cómodos y vagos". g) "Están acostumbrados a sentarse con una pantalla" h) "Un niño puede comprender y no querer leer" i) "Pero, ¿por qué no lee un niño en casa?, ni el de 126 de cociente intelectual, ¿por qué no leen?, de ahí proviene todo, ¿cómo los motivo para que lean?" j) "Es que son vagos hasta para sintetizar" k) "No les interesa, están en otro mundo, en otras cosas: mira, lo notamos los lunes cuando vienen..."
	6. Los alumnos comenten faltas de ortografía	"¿Y qué hacemos con una niña con faltas de ortografía incluso teniéndolo delante?"

maestras también buscan las causas de las dificultades de lectura en variables relacionadas con procesos psicológicos básicos (como la atención o la motivación) y con el desarrollo lingüístico general (quizá por eso una de las maestras señala que una de sus alumnas tiene mala ortografía). Es más, a uno de los problemas *genéricos* —el que alude a la falta de implicación de los alumnos en las tareas de lectura— se le concede un peso considerable en la explicación de las dificultades de comprensión, a juzgar por la reiteración con la que es planteado. Es cierto que las maestras también señalan algunos problemas específicos, pero a estos problemas, excepto al relacionado con la dificultad para captar las ideas principales, parece concedérselos menor importancia: se expresan mediante una variedad más reducida de formulaciones.

Reparando en el modo de explicar los problemas identificados, desde el marco teórico la comprensión de un texto (y sus problemas) es el resultado de la interacción que se establece entre el lector, el texto y el contexto de ayudas que el profesor ofrece. Por el contrario, las maestras principalmente atribuyen los problemas a las características o competencias de cada alumno: “No entienden una serie de palabras”, “... cuando leemos un texto me dicen el argumento pero no el resumen”, “Son cómodos y vagos”, etcétera. Sólo en cuatro de los veintitrés enunciados de la tabla II se contempla la posibilidad de que el comportamiento del profesor juegue algún papel en el nivel de comprensión alcanzado por los alumnos; entre ellos: “Es que no se ha enseñado a llegar a la idea general, yo no sé decir a un niño cómo extraer la idea fundamental”.

En resumen, atendiendo al inicio de la experiencia de asesoramiento (momento en el que las maestras discuten sobre los problemas de comprensión), la visión de las maestras y la de los asesores se distancia al menos en estas dos direcciones: la especificidad de los problemas que les preocupan y el modo de explicarlos. Cabe por lo tanto preguntarse si el transcurso de la experiencia permitió avanzar hacia una convergencia mayor.

Sobre el modo de alcanzar una visión compartida

Resultados relacionados con el primer indicador: tipo de acciones realizadas públicamente

El tipo de acciones realizadas públicamente al tratar cada uno de los seis problemas que a las maestras les preocuparon figuran en la tabla III, distinguiendo el significado que llegó a otorgarse a cada problema (la *conclusión* alcanzada) del resto de las acciones.

TABLA III
Significado otorgado a cada problema (conclusión alcanzada) y acciones realizadas

Problema	Significado atribuido tras el tratamiento (<i>Conclusión</i>)	Tipo de acciones realizadas
1. Los alumnos no conocen el significado de algunas palabras.	<i>Relativización</i>	Búsqueda de excepciones
2. Los alumnos no extraen las ideas fundamentales.	<i>Consolidación y Reformulación</i> : no se ofrecen ayudas para extraer las ideas fundamentales.	Búsqueda de evidencias
3. No se ofrecen ayudas para extraer las ideas fundamentales.	<i>Consolidación</i>	Búsqueda de evidencias
4. Los alumnos no identifican la estructura de los textos.		
5. Los alumnos no se implican en el proceso de lectura.	<i>Reformulación</i> : no se ofrecen ayudas para extraer las ideas fundamentales (por eso los alumnos no se implican)	Catalogación Búsqueda de evidencias Búsqueda de excepciones
6. Los alumnos cometen faltas de ortografía.	<i>Exclusión</i>	

Como la tabla III sintetiza, el Problema 1 (*los alumnos no conocen el significado de algunas palabras*) fue *relativizado* después de *buscar excepciones* que cuestionaran su peso en la explicación de las dificultades de comprensión: se reparó en el hecho de que puede alcanzarse una comprensión satisfactoria de un texto sin conocer todas sus palabras, por lo que se concluyó que este factor tiene una incidencia relativa en la lectura.

Los Problemas 2 (*los alumnos no extraen las ideas fundamentales*) y 5 (*los alumnos no se implican en el proceso de lectura*) fueron *reformulados*, esto es, interpretados como el síntoma de otro problema subyacente a ellos. Concretamente, en el tratamiento dado a estos problemas se asumió que eran manifestaciones del Problema 3: *no se ofrecen ayudas para extraer las ideas fundamentales* (por eso, a los alumnos les cuesta acceder a ellas y no se implican en la lectura). Las acciones que mediaron entre el enunciado del Problema 2 y su reformulación fueron las *búsqueda de evidencias* y la *consolidación*; mientras que las acciones emprendidas para llegar a reformular el Problema 5 fueron la *catalogación* de sus diversas formulaciones, la *búsqueda de evidencias* y la *búsqueda de excepciones*.

En consonancia con el tratamiento de los problemas anteriores, el Problema 3 (*no se ofrecen ayudas para extraer las ideas fundamentales*) quedó *consolidado* o, en otras palabras, se reafirmó su importancia frente a los demás como variable presumiblemente relacionada con las dificultades de comprensión. Para llegar a esta conclusión, además de reformular los problemas anteriores, se *buscaron evidencias* de su influencia: por ejemplo, al analizar la grabación (véase el apartado dedicado a la descripción de la experiencia de asesoramiento), se comprobó que las preguntas de evaluación no se dirigían a lo relevante del texto.

El Problema 4 (*los alumnos no identifican la estructura de los textos*) no recibió ninguna atención: fue enunciado por las maestras pero desatendido a lo largo del trabajo.

Por último, el Problema 6 (*los alumnos cometen faltas de ortografía*) fue *excluido* sin realizar públicamente ningún tipo de acción que condujera a su valoración.

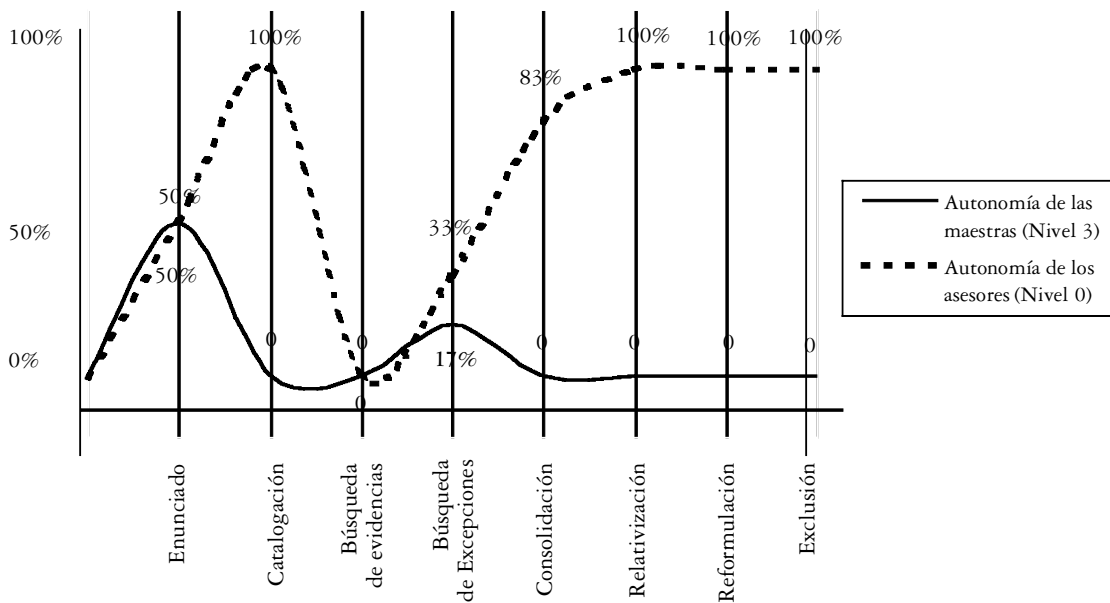
En resumen, de los seis problemas enunciados por las maestras, sólo uno fue seleccionado como objeto de intervención (*no se ofrecen ayudas para extraer las ideas fundamentales*), algo que ya adelantamos al describir la experiencia de asesoramiento en el apartado metodológico. El resto de los problemas fueron interpretados como síntomas de éste o considerados menos relevantes; esto último de manera más o menos explícita (realizando o no alguna acción previa) y más o menos rotunda (dependiendo de que fueran *relativizados* o *excluidos*).

Resultados relacionados con el segundo indicador: participación asumida por las maestras y los asesores

Para conocer la participación de maestras y asesores en la negociación de significados de la que dan cuenta los resultados anteriores, se contabilizaron, por un lado, el número de veces que se realiza cada tipo de acción aunando el tratamiento de *todos* los problemas; y, por otro lado, los distintos niveles de participación observados en el total de acciones de cada tipo que fueron computadas. De esta manera se han podido elaborar las figuras 2 y 3. En la figura 2 se representa el porcentaje de ocasiones en que las maestras o los asesores asumieron autónomamente cada tipo de acción (Nivel de Participación 3 ó 0 respectivamente) y en la figura 3 el porcentaje de ocasiones en que el desarrollo de cada tipo de acción se asumió conjuntamente: ya fuera porque los asesores indicaron la acción pertinente y las maestras la ejecutaron (Nivel de Participación 2) o porque asesores y maestras la ejecutaron al unísono (Nivel de Participación 1).

FIGURA 2

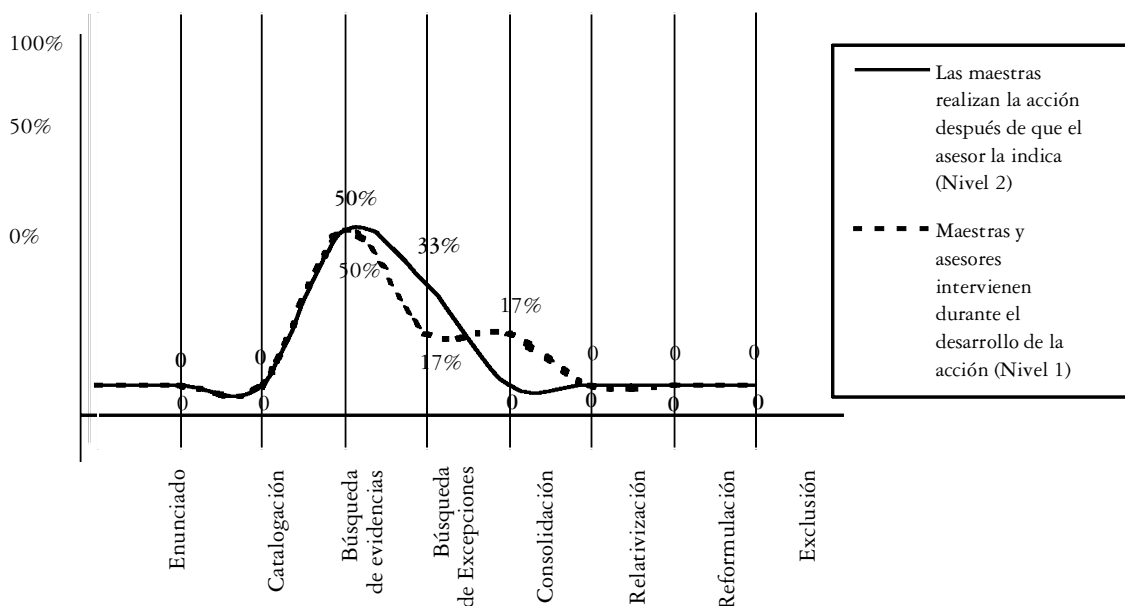
Porcentaje en el que las acciones de cada tipo son realizadas de manera autónoma por las maestras (Nivel de Participación 3) o por los asesores (Nivel de Participación 0)



CONCLUSIÓN

FIGURA 3

Porcentaje en el que las acciones de cada tipo son realizadas conjuntamente, ya sea porque los asesores indican la acción que realizar y las maestras la ejecutan (Nivel de Participación 2) o porque tanto las maestras como los asesores intervienen durante su desarrollo (Nivel de Participación 1)



CONCLUSIÓN

Como puede apreciarse observando la línea discontinua de la figura 2, los asesores asumieron gran responsabilidad en la elaboración de las conclusiones: el 83% de las ocasiones en las que se señaló que un problema determinado era importante (esto es, cuando un problema fue *consolidado*) la valoración fue realizada por los asesores, al igual que en el 100% de las ocasiones en las que los problemas se *relativizan*, *reformulan* o *excluyen*. Del mismo modo, si atendemos ahora a la línea continua de la figura 2 comprobaremos que las maestras tampoco participaron en la *catalogación* de los problemas, acción que, cuando se realiza (ya vimos que sólo durante el tratamiento de un problema), es asumida por los asesores.

La *búsqueda de evidencias* se realiza siempre bajo alguna de las dos modalidades de responsabilidad conjunta: en el 50% de las ocasiones los asesores sugieren la acción y las maestras la realizan (Nivel de Participación 2: línea continua de la Figura 3) y en el 50% restante los asesores colaboran también en la recolección de los datos (Nivel de Participación 1: línea discontinua de la Figura 3).

La *búsqueda de excepciones* es en mayor medida realizada por los asesores (Nivel de Participación 0: línea discontinua de la Figura 2) o por las maestras cuando aquéllos se lo sugieren (Nivel de Participación 2: línea continua de la Figura 3). Cada uno de estos repartos de responsabilidad se da en el 33% de los casos. En el resto, unas veces la asumen las maestras (Nivel de Participación 3: línea continua de la Figura 2) y otras, en la misma medida (17%), es fruto de la intervención en su desarrollo de unas y otros (Nivel de Participación 1: línea discontinua de la Figura 3).

Por último, la interpretación del grado de participación relacionado con la categoría *enunciado* requiere tener en cuenta que fueron las maestras quienes enunciaron autónomamente todos los problemas. Si los asesores asumen en esta acción un protagonismo similar (compárense en la Figura 2 ambas líneas en el punto dedicado al *enunciado*), es simplemente porque retomaron los problemas señalados por las maestras para someterlos a la revisión de sus significados.

En definitiva, los asesores fueron casi totalmente autónomos elaborando las *conclusiones* del tratamiento de cada problema y *catalogando* sus diferentes enunciados, mientras que, en la *búsqueda de soluciones* y *de excepciones*, la participación de las maestras fue mayor, si bien sólo alcanzaron plena autonomía en el 17% de las ocasiones en las que *buscaron excepciones* que cuestionaran la importancia inicial asignada a algún problema.

Discusión

A la luz de los resultados anteriores, podríamos preguntarnos si las condiciones que reflejan fueron las más idóneas para reducir la distancia que inicialmente separaba la visión de las maestras de la nuestra como asesores. Atendiendo a los significados atribuidos a cada problema en su tratamiento, la respuesta sería afirmativa ya que: (a) los problemas genéricos (*los alumnos no se implican en el proceso de lectura* y *los alumnos cometen faltas de ortografía*) llegaron a ser reformulados o excluidos (ver la Tabla IV) y (b) las causas de los problemas de comprensión dejan de atribuirse exclusivamente a los alumnos para explicarse desde un punto de vista interactivo: por ejemplo, el problema *los alumnos no extraen las ideas fundamentales* es reformulado hasta quedar definido como *no se ofrecen ayudas para extraer las ideas fundamentales*.

Es decir, el significado que adoptan, después de su tratamiento, los problemas enunciados por las maestras, se aproxima al significado que tienen para los asesores, suavizando las discrepancias encontradas inicialmente. Sin embargo, recordando las condiciones que, teóricamente, deberían poseer los procesos de nego-

ciación, debemos preguntarnos si estos nuevos significados fueron construidos conjuntamente, es decir: si las acciones que permitirían a todos los participantes impregnar a cada problema de su nuevo significado fueron públicas y si maestras y asesores compartieron la responsabilidad de esas acciones. En este sentido, cabe identificar dos limitaciones: (1) la ausencia de acciones que habrían hecho del tratamiento dado a cada problema un acto enteramente público y (2) el reducido nivel de participación de las maestras en algunas de las acciones más relevantes del proceso.

Sobre las acciones omitidas cabe señalar, en primer lugar, que, a pesar de que casi todos los problemas son enunciados de diferentes maneras (recuérdese la Tabla II), la operación de *catalogación*, que permitiría reducir las distintas formulaciones de un mismo problema a un único enunciado, sólo aparece, a pesar de su importancia, en el tratamiento dado a uno de los problemas: *los alumnos no se implican en el proceso de lectura*; y, en este caso, permítasenos añadir que únicamente se catalogaron cinco de sus once versiones. Esto podría encerrar algún peligro: considerar como problemas distintos lo que en realidad no son más que ejemplos o enunciados de un mismo problema, lo que distanciará las mentes de asesores y maestras si éstas no establecen entre los enunciados la afinidad que los asesores les conceden. En segundo lugar, parece plausible argumentar que, para que alguien cambie su visión sobre un problema que cree relevante, es necesario recabar datos que cuestionen tal visión en algún grado. Si esto es así, habría sido conveniente *buscar excepciones* que desmintieran la ubicuidad atribuida al segundo problema (*los alumnos no extraen las ideas fundamentales*) para que su *reformulación* (*no se ofrecen ayudas para extraer las ideas fundamentales*) estuviera justificada. Lo mismo se echa en falta en relación al sexto problema (*los alumnos cometen faltas de ortografía*), aunque, en este caso, es bastante evidente el motivo de su *exclusión* y puede que la *búsqueda de excepciones* hubiera sido redundante.

En cuanto a la participación, los datos muestran que las *conclusiones* expuestas son casi todas –excepto una– responsabilidad exclusiva de los asesores. La *búsqueda de evidencias y excepciones* suele ir asociada a distribuciones intermedias de responsabilidad, unas veces con mayor participación de los asesores (Nivel de Participación 1) y otras de las maestras (Nivel de Participación 2). En consecuencia, las maestras sólo son completamente autónomas en el *enunciado* de los problemas. Por otro lado, dada la baja participación de las maestras (a menudo inexistente) en acciones decisivas, podría concluirse –utilizando la terminología de Lave y Wenger (1991)– que las maestras se ocuparon sistemáticamente de las acciones *periféricas* (como, por ejemplo, el enunciado de los problemas) sin incrementar su participación en las acciones *centrales* (como, especialmente, la elaboración de conclusiones). Sin duda ese incremento de responsabilidad requeriría un proceso de colaboración más dilatado en el tiempo, pero también unas condiciones de partida distintas a las aquí apreciadas.

Por lo tanto, teniendo en cuenta el modo en el que se abordó la fase de definición de los problemas, nos expusimos a que los problemas tratados siguieran poseyendo un significado diferente para las maestras y para nosotros. Esta falta de intersubjetividad explicaría, por ejemplo, que un problema de escasa importancia teórica, como *los alumnos no conocen el significado de algunas palabras*, apareciera repetidamente sesión tras sesión pese al esfuerzo que se hizo para demostrar que, aunque este problema se solventara, las dificultades de comprensión seguirían presentes.

En definitiva, el análisis riguroso de nuestra práctica nos ha mostrado que, aunque los significados que explícitamente fueron atribuyéndose a los problemas inicialmente enunciados por las maestras, llegaran a aproximarse a los del marco teórico de referencia, no podemos estar seguros de que alcanzáramos una misma visión de las dificultades de comprensión.

Partiendo del conocimiento de estas limitaciones podríamos plantearnos objetivos concretos de cambio, así como imaginar metodologías de trabajo diferentes. No obstante, hemos de asumir que, para mejorar nuestra práctica, el análisis realizado resulta insuficiente. La descripción de lo ocurrido debería completarse con una comprensión de las razones que nos llevaron a actuar como lo hicimos a pesar de estar comprometidos con un marco teórico sobre el asesoramiento que debiera haber hecho de nuestra actuación un acto más abierto y participativo. Una vía para comprender por qué nos desviamos de nuestros propósitos podría ser el análisis de las dificultades que encontramos para trasladar a la práctica los principios teóricos que asumíamos. No fue objeto de este trabajo analizar tales dificultades, por lo que sólo podemos reparar retrospectivamente en el hecho de que nuestras intenciones de partida quizá quedaron sepultadas bajo demandas de carácter más urgente: responder con prontitud a los problemas que nos parecían más relevantes, reducir el número de problemas que había que atender, ganarnos la atención de las maestras o impedir que sintieran que no avanzábamos. Aunque este listado sólo posea valor especulativo, permite entrever que el análisis de las dificultades que interfieren en la realización de las propuestas educativas desvelaría en el quehacer de sus destinatarios objetivos tan legítimos como los defendidos desde el mundo académico. Es razonable pensar que para mejorar las prácticas educativas tendrán que conocerse (mejor aún, re-conocerse) esos objetivos y elaborar propuestas de cambio que no amenacen su satisfacción. Sobra decir que ese equilibrio entre los objetivos encerrados en las prácticas habituales y los teóricamente relevantes, requerirá de un diálogo entre académicos y prácticos, lo que nos lleva a concluir que para mejorar nuestro modo de asesorar necesitaríamos a su vez la ayuda de otros asesores con los que identificar dónde residieron nuestras dificultades y buscar el modo de resolverlas. No contamos aún con datos para ilustrar un proceso semejante; de momento nos basta con haber ofrecido un ejemplo más de un procedimiento que nos parece útil para analizar y llegar a comprender una amplia gama de procesos de interacción educativa, ya sea durante la lectura de un texto o la resolución de un problema matemático —como abordamos en los trabajos citados—, o cuando asesores y profesores trabajan juntos.

Notas

* José Ricardo García Pérez es profesor colaborador de la Escuela de Magisterio de Zamora y la Facultad de Psicología. Ha participado en varios proyectos de investigación relacionados con la comprensión lectora, el asesoramiento y la mejora de la interacción entre profesores y alumnos.

Javier Rosales Pardo es profesor de la Facultad de Educación. Fundamentalmente ha trabajado en el estudio de las explicaciones orales en el aula, la comprensión lectora y la formación de profesores.

Emilio Sánchez Miguel es profesor de la Facultad de Educación y Psicología. Su trabajo se ha centrado, fundamentalmente en el estudio de la lectura, la comprensión lectora, la interacción entre profesores y alumnos y la interacción entre psicopedagogos y maestros. Asimismo, ha dirigido diversos trabajos de investigación y formación de profesores.

¹ Las situaciones de lectura que las maestras deseaban enriquecer suelen transcurrir del modo siguiente (véase Sánchez, Rosales y Suárez, 1999): la maestra va encargando de manera sucesiva a diferentes alumnos que lean el texto en voz alta, mientras el resto lo hace en silencio. Cuando surge alguna palabra de significado desconocido o de difícil decodificación se aclara su significado o pronunciación, lo que puede dar lugar a uno o varios intercambios con la clásica estructura: pregunta-respuesta-evaluación de la respuesta. Tras leer todo el texto se hacen algunas preguntas para evaluar su comprensión.

- ² La clase grabada pertenecía a un grupo de 6º de Primaria, en la que se leyó un texto sobre el uso y el tratamiento del petróleo a lo largo de la historia: la lectura de este texto formaba parte de las actividades planificadas por la maestra para realizar con su grupo de alumnos. La maestra responsable se ofreció voluntariamente para ser grabada y consideró que el resultado representaba su forma habitual de proceder. Sus compañeras, tras ver la grabación, afirmaron que también ejemplificaba con fidelidad el transcurso de sus clases.
- ³ La maestra grabada en esta segunda fase fue la misma que había sido grabada en la fase de *definición del problema*. En un trabajo reciente (Rosales, Sánchez y García, en prensa) hemos analizado el cambio manifestado en su forma de proceder. Los resultados muestran que en la segunda grabación *se hacen públicas* las ideas esenciales del texto y la lectura es dirigida por una meta que es coherente con la evaluación final.
- ⁴ Estas dos dimensiones son las mismas que han guiado, en trabajos anteriores, nuestros análisis de la interacción entre maestros y alumnos durante la lectura de textos (Sánchez et al., 1999) y durante la resolución de problemas matemáticos (del Río et al., 2000).

Referencias

- AREA, M. & YANES, J. (1990). El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial. *Currículo*, 1, 51-78.
- BASEDAS, E., HUGUET, T., MARRODÁN, M., OLIVÁN, M., PLANAS, M., ROSSELL, M., SEGUER, M. & VILELLA, M. (1991). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Paidós.
- BOLÍVAR, A. (1997). La formación centrada en la escuela: El proceso de asesoramiento. En C. Marcelo García & J. López Yáñez (Eds.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación* (pp. 380-394). Barcelona: Ariel.
- CAPLAN, G. & CAPLAN, R. B. (1997). *Consulta y colaboración en salud mental*. Barcelona: Paidós.
- DAVISON, J. (1990). The process of school consultation: give and take. En E. Cole & J. A. Siegel (Eds.), *Effective consultation in school psychology* (pp. 53-69). Toronto: C. J. Hogrefe.
- DEL RÍO, I., SÁNCHEZ, E. & GARCÍA, R. (2000). Análisis de la interacción maestro-alumnos durante la resolución de problemas aritméticos. *Cultura y Educación*, 17/18, 41-61.
- EDWARDS, D. & MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- ERCHUL, W. P. & CONOLEY, C. W. (1991). Helpful theories to guide counselors' practice of school-based consultation. *Elementary School Guidance & Counseling*, 25, 204-212.
- ESCUDERO, J. M. (1992). Sistemas de apoyo y proceso de asesoramiento: enfoques teóricos. En J. M. Escudero & J. M. Moreno, *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la comunidad de Madrid* (pp. 51-96). Madrid: Dirección General de Educación de la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- ESTEBARANZ, A. (1994). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- FULLAN, M. G. (1990). El desarrollo y la gestión del cambio. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 5, 9-22.
- GONZÁLEZ, M. T. & ESCUDERO, J. M. (1987). *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- GRAESSER, A. & BRITTON, B. (1996). Five Metaphors for Text Understanding. En B. Britton. & A. Graesser (Eds.), *Models of Understanding Text* (pp. 341-352). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- HUGET, T. (1993). Reflexiones aquí y ahora sobre el papel del asesor psicopedagógico en los centros. *Aula de Innovación Educativa*, 19, 70-78.
- JOHNSTON, N. S. (1990). School consultation: the training needs of teachers and school psychologists. *Psychology in the Schools*, 27 (1), 51-56.
- LAVE, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991). *Situated cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- MARTÍN, E. & SOLÉ, I. (1990). Intervención Psicopedagógica y Actividad Docente: claves para una colaboración necesaria. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación* (pp. 463-476). Madrid: Alianza.
- MARRODÁN, M. & OLIVÁN, M. (1996). Análisis de la demanda y rol del asesor en su valoración, orientación y seguimiento. En C. Monereo & I. Solé (Eds.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 241-255). Madrid: Alianza.
- MIEZITIS, S. & SCHOLTEN, P. T. (1990). Responding to teachers' needs. A case-study in consultation. En E. Cole & J. A. Siegel (Eds.), *Effective consultation in school psychology* (pp. 81-100). Toronto: C. J. Hogrefe.
- MONEREO, C. & SOLÉ, I. (1996). El modelo de asesoramiento educacional-constructivo: dimensiones críticas. En C. Monereo & I. Solé (Eds.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 15-32). Madrid: Alianza.
- PEECK, J., VAN DEN BOSCH, A. B. & KREUPLING, J. W. (1982). Effect of mobilizing prior knowledge on learning from text. *Journal of Educational Psychology*, 74, 771-777.
- PUTNAM, R. T. & BORKO, H. (2000). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En B. J. Biddle, T. L. Good & I. F. Goodson, *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp. 219-309). Barcelona: Paidós.
- RAUENBUSCH, F. & BEREITER, C. (1991). Making reading more difficult: a degraded text microworld for teaching reading comprehension strategies. *Cognition and Instruction*, 8, 181-206.
- ROGOFF, B. (1998). Cognition as a Collaborative Process. En W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, Vol. 2 (pp. 679-744). Nueva York: Wiley.
- ROSALES, J., SÁNCHEZ, E. & GARCÍA, R. (En prensa). Interacción profesor-alumnos y comprensión de textos. El papel del profesor en la organización de la responsabilidad conjunta. *Revista de Educación*.
- SÁNCHEZ, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
- SÁNCHEZ, E. (2001). Ayudando a ayudar: el reto de la investigación educativa. *Cultura y Educación*, 13(3), 249-266.
- SÁNCHEZ, E. & OCHOA DE ALDA, I. (1995). Profesores y psicopedagogos: propuesta para una relación compleja. *Aula de Innovación Educativa*, 38, 69-79.
- SÁNCHEZ, E., ROSALES, J. & CAÑEDO, I. (1999). Understanding and communication in expositive discourse: an analysis of the strategies used by expert and pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 15, 37-58.
- SÁNCHEZ, E., ROSALES, J. & SUÁREZ, S. (1999). Interacción profesor/alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer. *Cultura y Educación*, 14/15, 71-89.
- SOLÉ, I. (1997). La concepción constructiva y el asesoramiento en centros. *Infancia y Aprendizaje*, 77, 77-95.

- SIROTNIK, K. A. (1994). La escuela como el centro del cambio. En J. M. Escudero & M. T. González, *Profesores y Escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* (pp. 139-170). Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- SOLÉ, I. (1998). *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: ICE.
- TINGSTROM, H., LITTLE, S. G. & STEWART, K. J. (1990). School consultation from a social psychological perspective: a review. *Psychology in the schools*, 27 (1), 41-50.
- VAN DIJK, T. A. & KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- VAN EEMEREN, F. H., GROOTENDORST, R., JACKSON, S. & JACOBS, S. (1997). Argumentation. En T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse studies: A multidisciplinary introduction Vol 1. Discourse as structure and process* (pp. 208-299). Londres: Sage.
- WEST, J. F. & IDOL, L. (1987). School consultation (Part I): An interdisciplinary perspective on theory, models and research. *Journal of Learning Disabilities*, 20 (7), 388-408.