

Investigación-reflexión-acción y asesoramiento: análisis de las reflexiones de dos orientadoras en su contexto de trabajo

Reflection/Action/Research and Educational Consulting: Analysis of Two School Counsellors' Reflections in the Context of their Work

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-356-039

José Ricardo García Pérez

Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Salamanca, España.

Juan José Mena Marcos

Universidad de Salamanca. Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora. Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Salamanca, España.

Emilio Sánchez Miguel

Universidad de Salamanca. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Salamanca, España.

Resumen

Introducción: la investigación-reflexión-acción puede ser entendida como (1) un proceso de *resolución de problemas* (2) que conduce a una *toma de conciencia* y (3) genera *nuevos conocimientos* profesionales. El objetivo de este trabajo es analizar cómo se pone de manifiesto el primero de estos rasgos cuando dos orientadoras reflexionan sobre su labor asesora.

Metodología: en este trabajo se estudia el proceso *completo* de resolución de problemas (no solo alguna/s de sus fases) surgido *espontáneamente* (no inducido por los investigadores) cuando las orientadoras sienten la necesidad de pensar en lo ocurrido en sus sesiones de asesoramiento. Con este fin, uno de los autores acompañó a cada orientadora en su centro escolar durante seis jornadas completas. Todo lo que espontáneamente contaban al observador entre

una y otra sesión de asesoramiento fue grabado y transcrito, seleccionando los fragmentos en los que se estuviera reflexionando sobre alguna situación problemática. Estos datos fueron analizados tomando como referencia el esquema prototípico de todo proceso de resolución de problemas, pero recogiendo, al mismo tiempo, el modo genuino de reflexión de las orientadoras.

Resultados: las orientadoras atendieron más a unos elementos del proceso de resolución de problemas que a otros y eran más o menos exhaustivas en sus reflexiones en función de los problemas que estaban revisando.

Discusión: atendiendo a lo anterior, cabe señalar que las orientadoras reflexionaban de un modo selectivo (dedicaban más atención a los problemas que afectaban al centro globalmente y a los relacionados con su interacción con los compañeros) y adoptando diferentes estilos (en unos casos, más centrados en la comprensión de los problemas; en otros, en la búsqueda de soluciones).

Conclusiones: conociendo el modo natural de reflexionar es posible diseñar mejores planes de formación, y avanzar en la comprensión de los procesos de asesoramiento.

Palabras clave: análisis de la práctica asesora, asesoramiento psicopedagógico, crecimiento profesional, investigación-reflexión-acción, resolución de problemas.

Abstract

Introduction: reflection/action/research is usually defined as comprising three features: (1) It is a problem-solving process (2) that fosters professionals' awareness about how they act and think, and (3) it is a tool for building new professional knowledge. Our aim in this study pertains to the first feature. More specifically, we analyze reflection/action/research as performed by two school counsellors while they reflect about their counselling tasks in the context of their work.

Method: we analyzed the problem-solving process *as a whole* (not only by stages) as it arose spontaneously (without being induced by the researchers) when school counsellors needed to think about their counselling meetings. Therefore one of the authors followed each counsellor inside her educational setting for six full working days. Everything the counsellor said to the observer between one meeting and another was recorded and transcribed in order to winnow out all but comments about problem situations. These data were analyzed taking into account the common features of every problem-solving process, yet capturing the reflection style of each counsellor.

Results: data analysis showed that the school counsellors paid more attention to certain components of the problem-solving process than others and that their level of reflection was deeper with respect to certain issues.

Discussion: the school counsellors were selectively reflective (They thought more deeply about the problems of the educational setting and about their own problems as regards interaction with their colleagues), and they used different reflection styles (Sometimes they tried to understand the problem; sometimes they sought to expedite a quick solution).

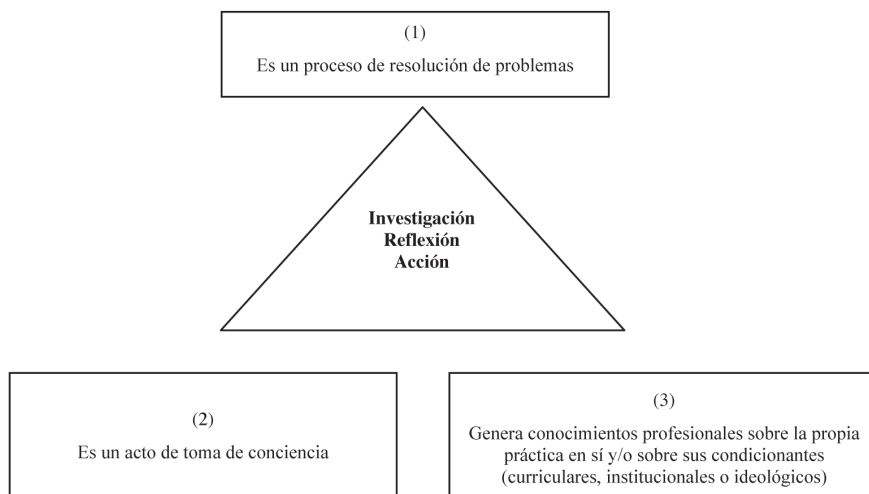
Conclusion: knowledge of what natural reflection is like can help improve reflection/action/research through in-service training and can foster comprehension of the processes involved in counselling.

Keywords: analysis of counselling practice, counselling by educational psychologists, professional development, reflection/action/research, problem solving.

Introducción

Uno de los objetivos de formación de los docentes, asesores de equipos psicopedagógicos y orientadores es capacitarles para que participen en proyectos de Investigación-Reflexión-Acción (IRA) (Cochran-Smith y Zeichner, 2005; Croco, Faitfull y Schwarz, 2004; Kortaghen, Kessels, Koster, Lagerwerf, y Wubbels, 2001; Zeichner, 1993). Al respecto, aunque existen modos distintos de definir la IRA, parece existir cierto consenso (véase la revisión de Mena, 2007) en que tres de sus rasgos son (véase Figura 1): es un proceso de «resolución de problemas» (Cousin, 2002; Lewin, 1948; Robertson, 2005; Wetzstein y Hacker, 2004) que conduce a una «toma de conciencia» (Dewey, 1910; Moon, 1999) y permite generar «nuevos conocimientos» profesionales (Johnsen y Norman, 2004) que servirán para revisar las teorías y prácticas iniciales (Kessels y Kortaghen, 1996; Price y Valli, 2005) y estarán sujetos a futuras revisiones (Baxter, 2004; Kajane, 2003; McTaggart, 1996). La IRA así entendida aglutina tanto el proceso de investigación-acción (o de resolución de problemas prácticos) como el de reflexión (la toma de conciencia sobre lo que se hace), aunque, a partir de aquí, utilizaremos indistintamente el término IRA o reflexión.

FIGURA I. Rasgos de la Investigación-Reflexión-Acción sobre los que existe mayor consenso



Estos tres rasgos se alimentan mutuamente: se genera nuevo conocimiento para resolver un problema o se toma conciencia de lo que se hace para poder identificar el origen de las dificultades o los efectos de las acciones acometidas. Ahora bien, como su estudio conjunto puede resultar inabarcable, cada investigación tiende a ocuparse de un único rasgo (Mena, 2007), siendo el primero el más estudiado y el que atenderemos aquí. Es decir, en muchos trabajos se asume que la reflexión comparte la esencia de los procesos de resolución de problemas y, como tal, está integrada por varias fases: se inicia con la identificación de preocupaciones, necesidades o problemas (primera fase) que, a continuación, intentan resolverse diseñando y ejecutando un plan de actuación (segunda fase), finalmente evaluado (tercera fase). Entre los estudios con este planteamiento figuran los de Mastrilli y Sardo-Brown (2002), Kaminski (2003), Ethell y McMeniman (2000), Burbank y Kauchak (2003), John (2002) y Tillema (2000).

De manera más concreta, Mastrilli y Sardo-Brown (2002) analizaron los problemas y -tangencialmente- las soluciones anotadas por 17 profesores al ser preguntados por sus dificultades. Por su parte, en los trabajos de Kaminski (2003) y de Ethell y McMeniman (2000) se evaluaron los planes de profesores de prácticas -en el primer estudio- y expertos -en el segundo-. Finalmente, los trabajos de Burbank y Kauchak (2003), John (2002) y Tillema (2000) estudiaron las acciones de los profesores en clase; esto es: la ejecución de sus planes. Para acceder a esta información, en el estudio de Burbank y Kauchak

(2003) se utilizaron observaciones formales e informales, entrevistas y notas personales; John (2002) empleó grabaciones y reconstrucciones escritas de los investigadores, y Tillema (2000), hojas de observación.

Los resultados de estos trabajos sirven para conocer cómo se describen los problemas o se idean planes de acción para resolverlos. Nuestro objetivo es ir algo más allá. Concretamente, deseamos avanzar en dos direcciones:

- En primer lugar, nos proponemos analizar el proceso de resolución de problemas como un todo, en lugar de dirigir la atención solo a alguna/s de sus fases. Con esta estrategia, sin poner límites al proceso de IRA, será posible ver qué fases de la resolución de problemas son atendidas y cómo. Estos aspectos no pueden atraparse cuando se ha optado de antemano, como en las investigaciones anteriores, por el estudio de solo alguna fase.
- En segundo lugar, analizamos la actividad de IRA espontánea de dos profesionales en su contexto de trabajo. Esto quiere decir que el material que será objeto de análisis son los comentarios que estos profesionales enunciaron por iniciativa propia y no los inducidos por los experimentadores (ya sea mediante la presentación de problemas reales o hipotéticos). Así se garantiza que los problemas sobre los que se reflexiona son auténticos y, además, son atendidos de manera espontánea.

En consecuencia, consideramos que la principal aportación de este trabajo reside en salir del laboratorio para analizar in situ y con la mayor naturalidad posible uno de los rasgos de los procesos de reflexión-acción: que son procesos de resolución de problemas. Esto tiene tres implicaciones:

- Podremos obtener evidencias para comprender la manera en la que los profesionales reflexionan sobre los problemas que les preocupan en su trabajo diario: esto es, qué componentes del proceso les resultan más naturales, de qué manera utilizan la IRA, o si existen formas distintas de reflexionar en función de los problemas que se estén analizando.
- En segundo lugar, y gracias a lo anterior, estaremos en mejores condiciones para ayudar a los docentes, asesores psicopedagógicos y orientadores a utilizar la IRA en beneficio de su crecimiento profesional.
- Finalmente, dado que las participantes de nuestro estudio fueron dos orientadoras y nos ocupamos exclusivamente de cómo reflexionaban sobre las sesiones de asesoramiento que mantenían, cabe establecer un paralelismo entre los

procesos de reflexión y los procesos de asesoramiento: asesorar es capacitar (Area y Yanes, 1990; Monereo y Solé, 1996; Solé, 1997, 1998) o, en otras palabras, ayudar a otros a reflexionar sobre sus problemas para que puedan llegar a hacerlo por sí mismos (Escudero, 1992; Estebaranz, 1997; Murillo, 1997; West e Idol, 1987). Así, podemos hablar de una IRA de primer grado (reflexionar sobre la propia práctica) y una IRA de segundo grado (ayudar a otros a reflexionar sobre su práctica). Gracias a este paralelismo, podremos comparar lo que sabemos sobre los procesos de asesoramiento con las reflexiones que serán objeto de análisis en este estudio.

Método

Participantes

En el estudio participaron dos orientadoras (una licenciada en Psicología y otra en Pedagogía) de dos institutos públicos de Educación Secundaria de Ávila y Valladolid. Las dos contaban con siete años de experiencia, cuatro de ellos en sus institutos actuales. Ambos centros, situados en zonas rurales con nivel sociocultural medio-bajo, disponían de una plantilla (30 y 45 profesores) y un número de alumnos (187 y 371) modesto.

Ambas orientadoras aceptaron participar en un estudio compuesto de tres fases. En la primera fase, el primer autor acompañó permanentemente a ambas profesionales durante dos semanas para observar y recabar información sobre su práctica asesora. En la segunda fase, tuvo lugar un seminario de formación en el que se analizaban las dificultades más comunes que surgen en la práctica asesora. Y, en la tercera fase, el mismo investigador volvió a acompañarlas para analizar conjuntamente el desarrollo de su práctica e imaginar pequeños cambios. Los datos analizados en este estudio son los recogidos exclusivamente durante la primera fase, por lo que no se vieron afectados por la formación que posteriormente iban a recibir las orientadoras.

Procedimiento

Cada orientadora fue observada durante seis jornadas completas (la primera orientadora los días 22, 23, 24 y 30 de enero y el 1 y 2 de febrero de 2001; y la segunda los días 21 y 22 de febrero y el 2, 5, 6 y 7 de marzo de 2001) en las que el observador grabó todas las conversaciones que mantenía con ellas después de cada reunión de asesoramiento. En esas conversaciones, las orientadoras comentaban sus decisiones y actuaciones sin que hubiera una instrucción específica para que ejercitaran una actividad de IRA.

Selección de los datos

Nuestra intención era estudiar ciclos de IRA, motivados por experiencias concretas y así captar el estilo personal mediante el cual las orientadoras tomaban conciencia de su práctica, y no el discurso común de estos profesionales. En consecuencia, solo analizamos los comentarios que tenían que ver con alguna reunión particular (algún encuentro con el director, el jefe de estudios, los profesores, los padres o los alumnos): todo lo dicho por las orientadoras sobre las situaciones de la Tabla 1. Es decir, teniendo en cuenta la distinción de Schön, nuestro estudio se centró en lo que él denomina reflexión «sobre» la acción (Schön, 1992).

TABLA 1. Situaciones sobre las que reflexiona cada una de las orientadoras.*

Situaciones sobre las que reflexiona la primera orientadora			Situaciones sobre las que reflexiona la segunda orientadora		
Nº	La orientadora se ha reunido con...	Temas que fueron tratados	Nº	La orientadora se ha reunido con...	Temas que fueron tratados
1.1	El claustro de profesores.	Presentación de la orientadora en el centro.	2.1	Los profesores que están participando en un Plan de Mejora.	Elaboración de una ficha de evaluación del estilo de aprendizaje de los alumnos.
1.2	El Jefe de Estudios y un profesor que siente que la labor de asesoramiento amenaza su autonomía.	Papel de la orientadora dentro del centro.	2.2	Los tutores de 4º E.S.O.	Actividades para mejorar la comprensión de los alumnos.

1.3	La Junta de Evaluación.	Qué hacer con un grupo de alumnos conflictivo.	2.3	Los tutores de 1º E.S.O.	Sesión para enseñar a los alumnos el funcionamiento de la biblioteca.
1.4	Los profesores del Departamento de Orientación.	(No se especifica)	2.4	Los tutores de 4º E.S.O.	Actividades para enseñar a los alumnos a retener información de un modo más eficaz.
1.5	El Claustro de profesores.	Configuración del grupo de diversificación.	2.5	El Jefe de Estudios.	Medidas de disciplina acordadas para un grupo de alumnos.
1.6	El Claustro de profesores.	Nuevos currículos.	2.6	El Jefe de Estudios.	Cambio de clase de una alumna.
1.7	El Claustro de profesores.	Establecimiento de los horarios de reuniones entre los profesores y la orientadora.	2.7	El Jefe de Estudios y los profesores del Departamento de Lengua.	Cambio de clase de una alumna.
1.8	Todos los profesores tutores.	El desarrollo de una campaña solidaria.	2.8	Equipo Docente de 1º E.S.O.	Orientaciones para trabajar con una alumna.
1.9	Los padres de un alumno de 1º E.S.O.	Problemas de adaptación al centro de su hijo.			
1.10	Un grupo de alumnos de Bachillerato.	Opciones académicas y profesionales tras concluir el Bachillerato.			
1.11	Una alumna de diversificación curricular.	Propuesta para hacer una campaña de ayuda al Tercer Mundo.			
1.12	La madre de una alumna de diversificación.	Progreso experimentado por una alumna.			
1.13	Tutor de diversificación curricular.	Rendimiento de los alumnos.			

* Las situaciones sombreadas no contenían ningún problema para las orientadoras y, por lo tanto, serán excluidas del análisis

Como puede apreciarse, las orientadoras reflexionaron sobre situaciones con participantes distintos (padres, alumnos, miembros del equipo directivo y profesores de distintos niveles) en las que se trataron temas muy variados (la organización del centro, las medidas para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, la disciplina, actividades destinadas a promover el desarrollo personal de los alumnos y la orientación académico-profesional). Además, hemos señalado qué situaciones fueron problemáticas o no satisfactorias para las orientadoras (celdas no sombreadas).

das): el 62%. En estos casos, sus comentarios revelaban que las habían afrontado como un reto y vivido con incertidumbre e inquietud. Solo analizaremos los datos relacionados con ellas¹.

Como ejemplo del corpus, transcribimos a continuación lo que dice la primera orientadora cuando reflexiona sobre una reunión dedicada a elaborar con algunos profesores un código de comportamiento para un grupo de alumnos²:

En una reunión de la Junta de Evaluación se habló de un grupo con el que había conflicto. El director ahí dijo que qué tenía el departamento de orientación (al cual pertenece la orientadora) que decir al respecto. Yo propuse reunirnos en otro momento para pensar qué se podía hacer. Lo que acordamos fue elaborar con el grupo de alumnos un reglamento de clase en el que ellos decidieran las normas y las sanciones. Así lo hice con los alumnos y cuando me reuní con el resto de profesores para decirles qué había hecho, uno de los profesores dijo que para qué habíamos hecho un reglamento de clase cuando ya hay un Reglamento de Régimen Interno (RRI). Yo tenía en mis manos el RRI, pues nos habíamos basado en él, pero no me dejó hablar. Se marchó, mantuve la calma y seguimos la reunión. Creo que ese profesor quería fastidiarme pero yo no podía ni entrar en su juego ni apocarme (O1, D1, EP1.3³).

Como ya anticipamos y ahora puede verse, estos datos representan reflexiones motivadas por la presencia de algún problema real: en el fragmento anterior, la orientadora habla del modo en el que afrontó una reunión en la que sintió que su trabajo estaba siendo cuestionado. Se trata, como puede apreciarse, de un problema muy relevante para ella, lejos de la artificialidad que puede haber cuando los investigadores presentan dilemas o situaciones hipotéticas a los participantes.

⁽¹⁾ Nótese que todas las reflexiones analizadas tuvieron que ver con encuentros entre las orientadoras y los profesores o el equipo directivo (y no con los padres o los alumnos). Estas situaciones son las únicas que, estrictamente, pueden considerarse sesiones de asesoramiento al tratarse de reuniones entre profesionales (véase, por ejemplo, West e Idol, 1987).

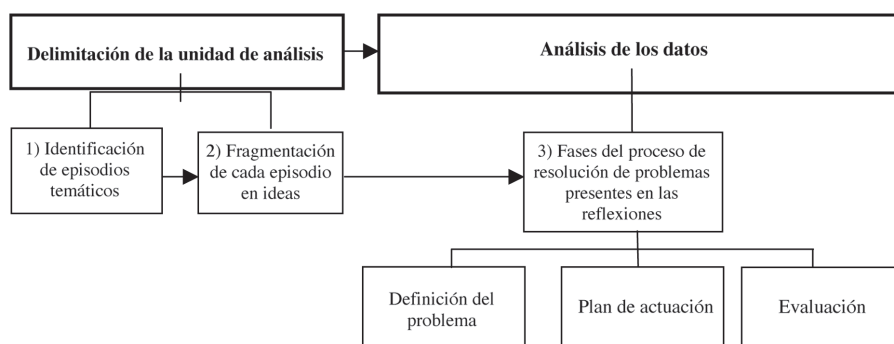
⁽²⁾ Hemos incluido entre paréntesis información complementaria que podría ayudar a entender el contenido de la transcripción.

⁽³⁾ A partir de aquí, los comentarios de las orientadoras serán codificados del siguiente modo: O = Orientadora, D = día de observación, EP = Episodio e ID = Idea (más adelante se aclara qué entendemos por Episodios e Ideas).

Análisis de datos

El procedimiento de análisis fue diseñado para responder a la siguiente pregunta: ¿cómo se manifiesta el proceso de resolución de problemas en las reflexiones de las orientadoras? Los pasos concretos del análisis se esquematizan en la Figura II, agrupados en dos grandes fases: una fase de delimitación de la unidad de análisis y otra en la que se acomete, propiamente, la respuesta a la pregunta anterior.

FIGURA II. Pasos del procedimiento de análisis



Delimitación de la unidad de análisis

En primer lugar, el material grabado y transcrito (todo lo que las orientadoras decían acerca de las situaciones enumeradas en la Tabla 1) fue dividido y agrupado en «episodios». Un episodio comprende el conjunto de enunciados referidos a una misma situación de asesoramiento. Por lo tanto, establecimos tantos episodios como situaciones figuran en la Tabla 1 (13 y 8 respectivamente).

A continuación, descompusimos el discurso de las orientadoras en ideas. Para ello, dividimos el corpus en el equivalente lingüístico de las «proposiciones» (van Dijk y Kintsch, 1983) y consideramos que una idea equivalía a una proposición o a un conjunto de proposiciones relacionadas explícitamente o mediante subordinación (Kintsch, 1998). Este modo de proceder ha sido recomendado para el análisis de materiales similares al aquí recogido, como los protocolos de recuerdo (Kintsch, 1998). Así, por ejemplo, retomando lo dicho por la primera orientadora con respecto a la

situación 1.3 de la Tabla I, las seis últimas ideas (de las 14 resultantes al dividir el fragmento) serían las siguientes: (9) «Se marchó», (10) «Mantuve la calma», (11) «Seguimos la reunión», (12) «Creo que ese profesor quería fastidiarme», (13) «Yo no podía entrar en su juego», (14) «No podía apocarme». En este caso, las ideas (9), (10) y (11) son proposiciones aisladas, mientras que la (12), (13) y (14) están formadas por varias proposiciones subordinadas o explícitamente conectadas entre sí.

Análisis de los datos: fases del proceso de resolución de problemas

Como ya fue indicado en la introducción, cuando la IRA se considera un proceso de resolución de problemas, suele hablarse, básicamente, de tres grandes momentos: (1) la elección y definición de un problema, (2) el diseño y ejecución de un plan de actuación y (3) su evaluación. Deseábamos analizar de qué manera las orientadoras, cuando reflexionaban, cubrían estas fases. Para ello, asignamos cada una de las ideas del corpus a una de estas categorías:

- Definición del problema: incluimos aquí todas las ideas con las que las orientadoras describían la presencia de algún problema, sus causas, antecedentes, consecuencias...
- Plan de actuación: esta categoría recoge todas las proposiciones relacionadas con lo que se hizo para resolver los problemas.
- Evaluación: en esta categoría agrupamos todas las proposiciones con las que se valoraba el proceso seguido para intentar resolver o atenuar un problema.

Posteriormente, revisamos todas las ideas con la misma categoría para poder agruparlas en base a sus semejanzas y diferencias, elaborando de este modo subcategorías más concretas, excepto en el caso de la evaluación, pues aquí el número de ideas fue tan reducido que no permitió hacer ninguna subdivisión. El sistema de categorías y subcategorías final es el resultado principal de este trabajo (véase, por tanto, más adelante).

Porcentaje de acuerdo entre jueces

Dos jueces independientes clasificaron 51 ideas seleccionadas al azar (en torno al 28% del total del corpus). La proporción media de acuerdo en la asignación de cada idea a las distintas categorías y subcategorías fue de .84.

Indicadores

Para conocer el estilo de reflexión serán consideradas dos medidas:

- En primer lugar, el número de ideas asignado a cada categoría y subcategoría.
- En segundo lugar, el número de ideas en cada categoría y subcategoría agrupadas por las temáticas tratadas: el centro, los profesores, la relación con el equipo directivo...

Resultados y discusión

¿Cómo encaran las orientadoras la reflexión sobre sus prácticas de asesoramiento?

Reflexionar con el propósito de resolver problemas implica definirlos, diseñar un plan de acción y evaluar sus resultados. Pero cada una de estas fases puede requerir una atención distinta, al igual que ese armazón básico puede rellenarse de modos diversos. Así, la Tabla II refleja el comportamiento particular de las dos orientadoras. Nótese que las subcategorías que se incluyen en cada una de las fases no fueron definidas a priori, sino creadas inductivamente para poder recoger la riqueza de las reflexiones analizadas.

TABLA II. Número de ideas que se corresponden con cada una de las fases y subfases del proceso de resolución de problemas

CATEGORÍA (FASE): DEFINICIÓN DEL PROBLEMA		CATEGORÍA (FASE): PLAN DE ACTUACIÓN		CATEGORÍA (FASE): EVALUACIÓN	
Subcategoría	f	Subcategoría	f	Subcategoría	f
Manifestación	48 (51%)	Estrategia-pasos	53 (84%)	Evaluación	4
Antecedentes-causas	37 (39%)	Justificación	4 (6%)		
Objetivos	9 (10%)	Responsables	3 (5%)		
		Temporalización	3 (5%)		
TOTAL FASE I	94 (58%)	TOTAL FASE 2	63 (39%)	TOTAL FASE 3	4 (3%)
TOTALES:					161

Prestando atención, en primer lugar, a las tres grandes fases (definición del problema, plan de actuación y evaluación), cabe observar que todas eran atendidas, aunque desigualmente: 94 ideas (el 58%) estaban relacionadas con la definición de los problemas, bastantes menos -63 ideas (el 39%)- con el plan de actuación y casi ninguna -solo cuatro (el 3%)- con la evaluación.

En segundo lugar, cabe preguntarse cómo se definían los problemas y cómo se diseñaban los planes de actuación⁴. Cuando se definían los problemas, se tenía en cuenta, prioritariamente, cómo se «manifestaban» (p. ej. «estamos viendo que no se recoge bien la información sobre los alumnos» [O2, D1, EP2.1, ID1]). El 51% (48 ideas) de lo dicho cuando hablaban de los problemas encajaría en esta subcategoría, superando con holgura el número de ideas dedicadas a la explicación de las «causas-antecedentes» (37 ideas, el 39%: por ejemplo, «concluimos que no se hace en equipo» [O2, D1, EP2.1, ID16] y dejando en un lugar mucho más modesto las reflexiones sobre los «objetivos» que se pretenden alcanzar (nueve ideas, el 10%: por ejemplo, «es necesario saber con qué alumnos contamos» [O2, D1, EP2.1, ID12])⁵.

Con respecto al plan de actuación, reflexionaban casi exclusivamente sobre la «estrategia» o los «pasos» dados (53 ideas, el 84% de lo dicho sobre los planes de actuación encaja en esta categoría: por ejemplo, «después de hacer la relación de profesores que están interesados, los tiempos de trabajo y los objetivos, les planteé qué son dificultades de aprendizaje» [O2, D1, EP2.1, ID9]). De manera mucho más anecdótica reparaban en la «justificación» de cualquiera de las decisiones tomadas (cuatro ideas, el 6%: por ejemplo, «es que con el grupo de diversificación curricular tienes que ser claro, tiene que haber normas» [O1, D6, EP1.13, ID4]), los «responsables» de poner en marcha las soluciones (tres ideas, el 5%: por ejemplo, «los que están participando son los que están implicados en atención a la diversidad» [O2, D1, EP2.1, ID26]) y la «temporalización» (tres ideas, el 5%: por ejemplo, «solo lo primero me va a llevar más de un año» [O2, D1, EP2.1, ID7]).

⁴ Recordamos que el número de ideas dedicado a la evaluación es tan reducido que no nos permitió obtener una imagen más precisa de esta fase.

⁵ La categoría «objetivos» suele formar parte, en los modelos sobre investigación-acción, del plan de acción (Dewey, 1910; Elliott, 1991; Kemmis y McTaggart, 1988; Lewin, 1948; Liston y Zeichner, 1991; Schön, 1983). Sin embargo, en nuestra opinión, los objetivos ayudan a precisar los problemas. De hecho, un problema no existe a priori: solo lo es si contraría nuestras intenciones y deseos:

Los problemas de la educación [...] se producen cuando las prácticas empleadas en las actividades de educación se revelan en algún sentido inadecuadas a su finalidad. En otras palabras, se suscitan cuando hay alguna discrepancia entre una práctica educativa y las expectativas en virtud de las cuales se explicaba y justificaban aquellas expectativas (Carr y Kemmis, 1988, p. 123).

En suma, las orientadoras atendían fundamentalmente a lo más visible y acuciante: la manifestación de los problemas y los pasos y estrategias para solucionarlos. Pero, aunque en menor medida, sus reflexiones también incluían consideraciones acerca del modo de evaluar los resultados obtenidos, las causas y antecedentes de los problemas y la concreción de responsabilidades y plazos; elementos, todos ellos, que parecen importantes de cara a la resolución y comprensión de los problemas. Un análisis previo, tomando por separado la totalidad de los datos de cada orientadora, confirmó que este patrón era similar en ambas profesionales.

¿Cambia el estilo de reflexión en función de las temáticas?

En la Tabla III puede observarse cuántas ideas hacían alusión a cada uno de los temas de los que las orientadoras hablaban, teniendo en consideración, al mismo tiempo, la fase y la subfase del proceso de resolución al que cada idea hacía referencia.

TABLA III. Número de ideas relacionadas con cada una de las fases del proceso de resolución de problemas agrupadas en función del tema o problema del que se estaba hablando

Fases de la resolución \ Temas		Temas					
		Contexto social	Centro escolar	Alumnos	Relación orientadora-equipo directivo	Relación orientadora-profesores	Relación profesores-alumnos
	Manifestación	0	2	6	14	25	1
	Antecedentes-causas	1	1	1	17	17	0
	Objetivos	0	3	0	1	5	0
	Estrategia-pasos	0	23	0	15	14	1
	Justificación	0	0	0	1	2	1
	Responsables	0	3	0	0	0	0
	Temporalización	0	3	0	0	0	0
EVALUACIÓN		0	0	0	0	4	0
TOTAL		1 (0,6%)	35 (22%)	7 (4%)	48 (30%)	67 (41,6%)	3 (1,8%)

Los problemas que más atención consumían eran los vinculados con la relación entre las orientadoras y los «profesores» o el «equipo directivo» (67 ideas, el 41,6%; y 48 ideas, el 30% respectivamente) y con el funcionamiento del «centro escolar» (35 ideas, el 22%). Ejemplos del primer tipo eran los malentendidos, la falta de consenso o los conflictos con algún profesor o miembro del equipo directivo. Es decir, en estos casos, las orientadoras reflexionaban sobre problemas propios del asesoramiento y no sobre los problemas que habían estado resolviendo en las sesiones de asesoramiento. Por su parte, los problemas del centro tenían que ver con la falta de protocolos de actuación para recoger y compartir información sobre los alumnos o para tratar la diversidad. Las orientadoras también reflexionaban en algún grado, aunque con menor detenimiento, sobre el «contexto social» (una idea, el 0,5%), los «alumnos» (siete ideas, el 4%) y la «relación entre profesores y alumnos» (tres ideas, el 1,8%).

Es decir, los mayores retos de su trabajo parecían estar relacionados con la comunicación con sus interlocutores directos o, como decíamos arriba, con la misma labor de asesoramiento. Consecuentemente, cuando reflexionaban sobre ello, su pensamiento era más exhaustivo: de los ocho componentes del proceso de resolución de problemas que identificamos, entre cinco y seis estaban presentes cuando hablaban del centro escolar y su relación con profesores o equipo directivo; mientras que nunca estaban presentes más de tres componentes cuando hablaban del resto de los temas.

En definitiva, parece que el estilo de reflexión no es fijo, sino que, más bien, cabe hablar de formas diferentes de reflexión en función de las preocupaciones e intereses concretos.

Conclusiones

En este trabajo hemos estudiado las reflexiones espontáneas de dos orientadoras atendiendo a uno de los rasgos más reiterados de la IRA: que es un proceso de resolución de problemas. Los resultados así obtenidos pueden tener, como anticipamos, una triple función. En primer lugar, sirven para entender cuál es el modo natural de reflexionar en los contextos educativos. En segundo lugar, y gracias a lo anterior, pueden orientarnos en el diseño de planes de formación destinados a favorecer los procesos de IRA.

Finalmente, en este caso particular, conocer cómo dos orientadoras reflexionan sobre su labor asesora puede ayudar a comprender sus prácticas de asesoramiento y sus posibilidades de mejora. Estos tres puntos organizan las conclusiones finales.

Resultados

Se presentan primero las correlaciones de las cuatro escalas entre sí para pasar, a continuación, a exponer los resultados obtenidos en cada escala tanto en la investigación por encuesta como en los grupos de discusión.

¿Cómo se reflexiona en los contextos educativos?

Una lectura de estos datos podría llevarnos a interpretar que los procesos de reflexión espontáneos tienden a ser fragmentarios pues las orientadoras pensaban más en los problemas y en los planes de actuación que en su evaluación; señalaban cómo se manifestaban los problemas sin indagar en sus causas; y se preocupaban más por los pasos dados que por su temporalización o el reparto de responsabilidades. Así han sido interpretados resultados similares obtenidos en contextos no naturales. Por ejemplo, Butler, Novak, Jarvis-Selinger y Beckingham (2004) destacaron que ninguno de los participantes establecía metas claras o evaluaba los resultados; McLellan (2004) resaltaba que solo el 2% de los profesores identificaban problemas, planteaban metas o soluciones y las evaluaban; y Tillema (2006) indicaba que este porcentaje no superaba el 10%. No es por eso extraño que muchos autores hayan señalado el coste de la IRA y las exigentes condiciones que demanda (Birmingham, 2004; Borko y Putnan 1996; Clark, 2001; Elliot, 1991; Grossman, 1991; John, 2002; Lieberman, 1995; McLaughlin, 1999; McLellan, 2004; Putnan y Borko, 2000).

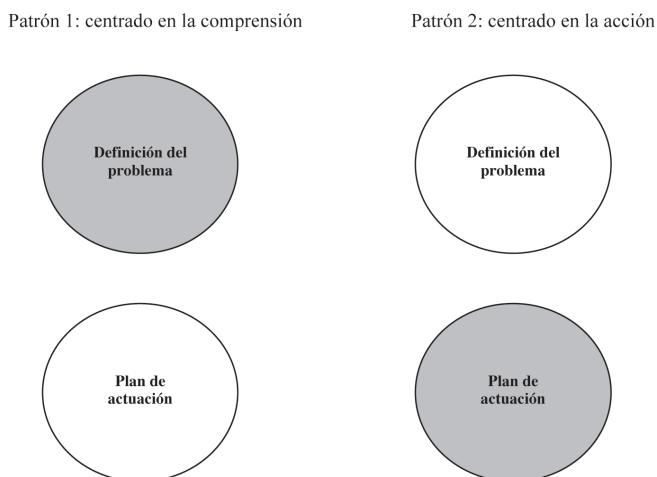
Ahora bien, nuestro objetivo al examinar la IRA en contexto era «comprender» (no evaluar) cómo los profesionales reflexionan sobre sus problemas reales. Al mismo tiempo, al haber prestado atención a todas las fases del proceso de resolución de problemas -y no sólo a alguna de ellas- podemos ir más allá de lo que han ido esos trabajos previos y preguntarnos qué podemos aprender del modo en el que las orientadoras reflexionan.

Así, en primer lugar, el desequilibrio entre la atención que se dedica a hablar de los problemas, elaborar un plan de acción y evaluar los resultados, quizá refleje un

modo estratégico de actuar: no todos los problemas pueden ser resueltos, ni toda reflexión tiene que ser, necesariamente, completa. Si volvemos a la Tabla III podemos comprobar que las orientadoras manifestaron preocupaciones relacionadas con los alumnos, el trabajo entre alumnos y profesores, o el contexto social para las que, sin embargo, no esbozaron prácticamente ninguna solución. Precisamente, estos problemas rebasan sus posibilidades (en el caso de los problemas contextuales) o responsabilidades (en el caso de los alumnos y el trabajo de los profesores con ellos), siendo más oportuno dejarlos a un lado.

En segundo lugar, cuando las orientadoras afrontan un problema, cabe distinguir dos patrones distintos de reflexión. Si reflexionan sobre su relación con el equipo directivo o con los profesores, se centran más en definir el problema con claridad, revisando sus posibles antecedentes-causas y definiendo sus objetivos. Por el contrario, cuando reflexionan sobre los problemas del centro (es decir, sobre cuestiones técnicas como el modo de organizar la atención a la diversidad) dedican más tiempo a clarificar el plan de acción, definiendo sus pasos, los responsables y los tiempos. Así, tomando en su conjunto todas las ideas relacionadas con la definición de los problemas con los profesores y el equipo directivo, estas suman un 71%, frente a un 29% dedicado al plan de actuación. La situación es prácticamente la inversa cuando se trata de problemas relacionados con el centro: solo un 17% de las ideas contribuyen a la definición de los problemas, mientras que el resto (el 83%) engrosan el plan de acción. El primero de estos patrones de reflexión podría ser definido como un patrón «centrado en la comprensión», donde lo importante es entender cuál es el problema; y el segundo podría definirse como un patrón «centrado en la acción», pues lo acuciante parece ser hacer algo (véase la Figura III). Enlazando con la tradición sobre la IRA, el primer patrón se acercaría más a un tipo de investigación-acción práctica (por ejemplo Elliott, 1999) y el segundo a la investigación-acción técnica (Dewey, 1910; Lewin, 1948; Schön, 1983). No obstante, hay que tener en cuenta que estos tipos de investigación-acción describen posiciones demasiado sofisticadas como para ser reducidas a los estilos de reflexión detectados en nuestro estudio.

FIGURA III. Patrones de reflexión detectados al comparar las reflexiones de las orientadoras sobre su relación con los profesores y el equipo directivo (Patrón 1) con sus reflexiones sobre el centro escolar (Patrón 2).*



* Los círculos sombreados representan dónde se hace más hincapié

Lo interesante es que estos estilos no pueden anticiparse teóricamente y encierran grandes dosis de saber hacer. Cada patrón atiende a los dos componentes (definición del problema y plan de actuación), aunque en proporciones distintas. Es como si las orientadoras pensarán: «cuando los problemas son humanos, hay que comprenderlos antes de avanzar; si son técnicos, una rápida comprensión del problema puede ser suficiente para ensayar alguna solución». En el primer caso, lo prioritario es cuidar la relación; en el segundo, conseguir que las cosas cambien.

En definitiva, las orientadoras de este estudio podrían caracterizarse por reflexionar selectivamente: solo reflexionan sobre los problemas en los que tienen alguna responsabilidad y siguiendo estilos distintos en cada problema concreto.

¿Qué puede ser tenido en cuenta en los procesos de formación?

Si comparamos la manera en la que las orientadoras reflexionan con lo prescrito desde los modelos teóricos, cabe también imaginar algunos cambios o mejoras en sus prácticas. Pero esos cambios serán, con lo sabido, mucho más precisos y asequibles. Podrá

dirigirse la atención de estas orientadoras hacia aquellos aspectos que tienden a descuidarse, como la definición de objetivos, la temporalización, el reparto de responsabilidades y la evaluación de sus actuaciones. Más aún, si nos propusiéramos iniciar un plan de formación con ellas, nuestra ayuda podría ser mucho más ajustada y flexible, ayudándoles a ver que, cuando aborden algún obstáculo en la relación con sus compañeros, tenderán a centrarse más en los problemas, mientras que, en otros casos, quizá piensen demasiado rápido en las soluciones. Anticipar estas tendencias ayudará a compensarlas, pues no sería operativo llevar al extremo ninguno de los patrones detectados: centrarse exclusivamente en la comprensión de los problemas no sirve para resolverlos pero actuar sin comprenderlos puede conducir a la puesta en marcha de medidas ineficaces.

¿Qué aporta el estudio de las reflexiones al estudio del asesoramiento?

Teniendo en cuenta qué podemos aprender del estilo de reflexión y qué es susceptible de mejora, cabe comparar la manera de reflexionar con la manera de asesorar, gracias a que también contamos con un análisis de lo segundo en estas mismas orientadoras (García y Sánchez, 2007). De esta comparación pueden extraerse dos conclusiones:

- Aunque a las orientadoras les preocupan más los problemas que encuentran en su relación con los profesores y el equipo directivo, cuando se reúnen con ellos tratan problemas más técnicos: las actividades que se realizarán en las sesiones de tutoría, la adaptación curricular que hay que hacer a algún alumno, las evaluaciones psicopedagógicas...
- Si consideramos, por tanto, solo las reflexiones sobre esos problemas técnicos, existe una gran coincidencia entre reflexión y acción. Cuando las orientadoras «reflexionan» sobre este tipo de problemas, son menos precisas definiéndolos, no establecen objetivos y no piensan cómo evaluar la eficacia de las soluciones ensayadas. Del mismo modo, cuando «asesoran», tienden a adentrarse en las soluciones antes de clarificar con los profesores los problemas y objetivos.

Así pues, existen algunas coincidencias entre pensamiento y acción cuando hay problemas técnicos de por medio. Uno y otra reproducen el mismo esquema básico: buscar soluciones aunque no esté claro el problema. La persistencia de este patrón y su ubicuidad -ha sido detectado también al analizar el trabajo de asesores de primaria (Sánchez, 2000) y de profesores de apoyo que proponen a sus alumnos las actividades que deben

hacer sin especificar previamente con qué metas (Sánchez et ál., en preparación)- hace pensar que esta es una manera espontánea de proceder, salvo cuando un problema tiene que ver con la interacción entre iguales (como los problemas de las orientadoras en su relación con los profesores) y, como dicha interacción tiene una continuidad, no podemos sustraernos al análisis de sus causas, consecuencias, manifestaciones... Ahora bien, el patrón espontáneo que lleva a no explicitar del todo nuestros razonamientos cuando pensamos sobre un problema quizá no tenga mayores consecuencias si estamos reflexionando individualmente; pero si ese problema se está resolviendo con otros y no se aclarara cómo es visto por cada participante qué objetivos se persiguen, será más probable que aparezcan malentendidos, se incumplan acuerdos que «se creía» haber tomado y, en definitiva, se ponga en peligro la relación entre unos profesionales y otros; justamente, aquello que más preocupa a las orientadoras.

Al hilo de lo anterior, es inevitable preguntarse si el proceso de reflexión de estas orientadoras podría ayudarles a identificar por sí solas esos y otros riesgos de su manera de asesorar (como una excesiva participación en el diseño de las soluciones o escasas muestras de estar recogiendo las preocupaciones de los profesores: véase, nuevamente, García y Sánchez, 2007). Para responder a esta pregunta sería necesario analizar el contenido de las reflexiones y el grado de autoconciencia que alcanzan sobre sus modos de actuar y pensar (las dimensiones 2 y 3 de la Figura III), algo que va más allá del objetivo de este trabajo, pero que también hemos llevado a cabo (García, Mena y Sánchez, en preparación). A la luz de ambos análisis, creemos que las orientadoras necesitarían, probablemente, algún tipo de asistencia para cambiar su modo de asesorar. Resumimos aquí tres indicadores que nos llevan a esta conclusión:

- Cuando reflexionan sobre las causas que pueden haber dado lugar a los malentendidos o discusiones con sus compañeros, en el 67% de los casos señalan que hay profesores que quieren entorpecer su trabajo y solo esporádicamente (en el 33% de los casos restantes) asumen una visión más contextual e interactiva, según la cual, por ejemplo, puede haber profesores que temen hacer mal lo que ellas les sugieren. Sin embargo, es precisamente una visión interactiva la que empujaría a introducir cambios en el modo de asesorar. Solo una visión interactiva podría llevar a pensar que, por ejemplo, es importante comprender qué preocupa exactamente al profesor antes de proponerle algún cambio que a lo mejor no responde a sus necesidades o no tiene en cuenta sus expectativas de éxito.

- Cuando las orientadoras narran los antecedentes que preceden a las situaciones conflictivas, hablan de actuaciones que llevaron a cabo en solitario o con algunos profesores en particular –pero no con otros–, o de ocasiones en las que piden información a los profesores sobre lo que estos hacen en las horas de tutoría. Si analizamos esta forma de proceder, es fácil encontrar elementos que podrían ser considerados como amenazas potenciales para una relación de colaboración (Sánchez, 2000): así, el hecho de que las orientadoras establezcan coaliciones (trabajen más estrechamente con los profesores afines que con los que no lo son) o que adopten, a ojos de los profesores, una posición «de poder» (preguntándoles qué hacen en sus tutorías) puede incrementar el riesgo de confrontaciones abiertas u otras formas de rechazo y evasión. De manera similar, cuando las orientadoras piensan en qué pueden hacer para resolver los conflictos dicen que hay que «convencer» a los profesores para que realicen ciertas actividades, que «no se puede ceder» ante ellos, que hay que «darles» ideas o que a veces hay que ser más «directivos». Este conjunto de reflexiones sitúa a las orientadoras en un dilema difícil de resolver: por un lado, desean generar más consenso pero, por otro, parecen inclinarse por estrategias menos negociadoras.
- Finalmente, y siempre según nuestros datos, las orientadoras no revisan críticamente –al menos en presencia del investigador– estos pensamientos, pues solo el 7% de sus ideas reflejaban algún grado de análisis autoconsciente. Es decir, piensan en lo ocurrido, sus desencadenantes, lo que han hecho o piensan hacer, pero sin que las ideas que emergen sean objeto de un escrutinio consciente. Consecuentemente, el modo de asesorar de las orientadoras es coherente con sus maneras de pensar, reforzándose mutuamente, sin que este tándem llegue a ser cuestionado.

Para terminar, además de la representatividad de los resultados (solo hemos analizado a dos profesionales, en dos centros particulares y durante seis días) o el hecho de que las orientadoras no intervinieran en la interpretación de los resultados, podría hacerse otra objeción a este estudio. Lo que hemos analizado son producciones espontáneas de dos orientadoras a las que no se les daba ninguna instrucción para que reflexionaran de un modo determinado. Podría decirse que una consecuencia de esta decisión es que las orientadoras no manifestaran todo lo que podrían estar pensando y que, por lo tanto, solo hayamos atrapado vagamente sus modos de reflexión. De hecho, aunque no contamos con ningún precedente similar que nos permita comparar

nuestro corpus con otros, el nuestro (integrado por 161 ideas) quizá resulte limitado. Pero bien podría ocurrir lo contrario: que incluso sin ninguna instrucción previa, las orientadoras hubieran sentido la necesidad de justificar y explicar su trabajo al observador, dada su presencia constante en todas sus reuniones y actividades y dado también que posteriormente iban a participar en un seminario sobre asesoramiento. Es decir, puede que nuestra presencia desencadenara más ciclos de reflexión y más complejos que los habituales. De ser esto así, asumimos que habríamos perdido algo de la validez interna que deseábamos para nuestro estudio, pero no estaríamos subestimando (quizá al contrario) la capacidad de reflexión de las orientadoras.

Referencias bibliográficas

- AREA, M. Y YANES, J. (1990). El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial. *Curriculum*, 1, 51-78.
- BAXTER, M. B. (2004). Evolution of a Constructivist Conceptualization of Epistemological Reflection. *Educational Psychologist*, 39 (1), 31-42.
- BIRMINGHAM, C. (2004). Phronesis. A Model for Pedagogical Reflection. *Journal of Teacher Education*, 55 (4), 313-324.
- BORKO, H. & PUTNAN, R. T. (1996). Learning to Teach. En D.C. BERLINER & R.C. CALFEE (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 673-780). New York: Simon & Schuster McMillan.
- BURBANK, M. D. & KAUCHAK, D. (2003). An Alternative Model for Professional Development: Investigate into Effective Collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 19, 499-514.
- BUTLER, D., NOVAK, H., JARVIS-SELINGER, S. & BECKINGHAM, B. (2004). Collaboration and Self-regulation in Teachers' Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, 20, 435-455.
- CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. Investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CLARK, C. (2001). Carr and Kemmis's Reflections. *Journal of Philosophy of Education Society of Great Britain*, 35 (1), 85-100.
- CROCCO, M. S., FAITFULL, B. & SCHWARZ, S. (2004). Inquiry Minds Want to Know. Action Research at New York City Professional Development School. *Journal of Teacher Education*, 54 (1), 19-30.

- COCHRAN-SMITH, M. & ZEICHNER, K. M. (2005). *Studying Teacher Education: Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- COUSIN G. (2002). Strengthening Action-Research for Educational Development, *Educational Developments*, 1 (3), 5-7.
- DEWEY, J. (1910). *How we Think*. Boston: Heath & Co.
- (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- ESCUADERO, J. M. (1992). Sistemas de apoyo y proceso de asesoramiento: enfoques teóricos. En J. M. ESCUDERO Y J. M. MORENO (Coords.), *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. (1997). Asesoramiento en los procesos de desarrollo curricular. En C. MARCELO GARCÍA Y J. LÓPEZ YÁNEZ (Coords.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación* (pp. 189-223). Barcelona: Ariel Educación.
- ELLIOTT, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- ETHELL, R. G. & MCMENIMAN, M. M. (2000). Unlocking the Knowledge in Action of an Expert Practitioner. *Journal of Teaching Education*, 51 (2), 87-100.
- GARCÍA, J. R., MENA, J. J. Y SÁNCHEZ, E. (en preparación). *Analysis of the Spontaneous and Contextual Reflections of Two Educational Consultants: Does the Reflection-Action-Research Foster the Problem Solving Processes, the Awareness about Beliefs and Behaviours, and the New Knowledge Generation?*
- GARCÍA, J. R. Y SÁNCHEZ, E. (2007). El desarrollo profesional de los asesores psicopedagógicos: análisis de los resultados de una experiencia de formación. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (4), 499-522.
- GROSSMAN, P. (1991). Overcoming the Apprenticeship of Observation in Teacher Education Coursework. *Teaching and Teacher Education*, 7 (4), 342-359.
- JOHN, P. D. (2002). The Teacher Educator's Experience: Case Studies of Practical Professional Knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 18, 323-341.
- JOHNSON, H. C. G. & NORMANN, R. (2004). When Research and Practice Collide: the Role of Action Research when There Is a Conflict of Interest with Stakeholders. *Systemic Practice and Action Research*, 17(3), 207-235.
- KAJANE, A. (2003). Structure and Content: the Relationship between Reflective Judgment and Laypeople's Viewpoints. *Journal of Adult Development*, 10 (3), 173-188.

- KAMINSKI, E. (2003). Promoting Pre-service Teacher Education Student's Reflective Practice in Mathematics. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31 (1), 21-32.
- KEMMIS, S. Y McTAGGART, R. (Eds.). (1988). *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University.
- KESSELS, J. P. A. M., & KORTAGHEN, F. A. J. (1996). The Relationship between Theory and Practice: Back to the Classics. *Educational Researcher*, 25 (3), 17-22.
- KINTSCH, W. (1998). *Comprehension. A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KORTAGHEN, F. A. J., KESSELS, J., KOSTER, B., LAGERWERF, B., & WUBBELS, T. (2001). *Linking Practice and Theory: the Pedagogy of Realistic Teacher Education*. NJ, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.
- LEWIN, K. (1948). *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics*. New York: Harper & Row.
- LIEBERMAN, A. (1995). Restructuring Schools: the Dynamics of Changing Practice, Structure and Culture. En A. LIEBERMAN (Ed.), *The Work of Restructuring Schools* (pp. 1-17). New York: Teachers College Press.
- LISTON, D. P. & ZEICHNER, K. M. (1991). *Teacher Education and the Social Conditions of Schooling*. New York: Routledge.
- McLAUGHLIN, T. (1999). Beyond Reflective Practice. *Educational Philosophy and Theory*, 31, 9-25.
- McLELLAN, E. (2004). How Reflective is the Academic Essay? *Studies in Higher Education*, 29 (1), 76-89.
- McTAGGART, R. (1996). Issues for Participatory Action Researchers. En O. ZUBER-SKERRITT (Ed.), *New Directions in Action Research* (pp. 243-255). London: Falmer Press.
- MASTRILLI, T. & SARDO-BROWN, D. (2002). Novice Teachers' Cases: a Vehicle for Reflective Practice. *Education*, 123 (1), 56-62.
- MENA, J. (2007). *La Investigación-Reflexión-Acción (IRA) 25 años después. Una comparación entre lo que se sabe, se divulga y se hace a partir del análisis de documentos*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Salamanca, Salamanca.
- MONEREO, C. Y SOLÉ, I. (1996). El modelo de asesoramiento educacional-constructivo: dimensiones críticas. EN C. MONEREO E I. SOLÉ (Eds.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 15-32). Madrid: Alianza Psicología.
- MOON, J. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development*. London: Kogan Page.

- MURILLO, P. (1997). El diseño de la función asesora en el nuevo sistema educativo. En C. MARCELO GARCÍA Y J. LÓPEZ YÁNEZ (Coords.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación* (pp. 40-59). Barcelona: Ariel Educación.
- PRICE, J. N. & VALLI, L. (2005). Preservice Teachers Becoming Agents of Change. Pedagogical Implications for Action Research. *Journal of Teacher Education*, 56 (1), 57-72.
- PUTNAN, R. & BORKO, H. (2000). What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say about Research on Teachers' Learning? *Educational Researcher*, 29, 4-15.
- ROBERTSON, J. (2005). *Coaching Leadership: Building Educational Leadership Capacity Through Coaching Partnerships*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research Press.
- SÁNCHEZ, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 91, 55-77.
- SÁNCHEZ, E., CIGA, E., MENA, J. J., RUEDA, E., GARCÍA, J. R., Y TILLEMA, H. (en preparación). *The Challenge to Teach Self Regulated Learning: Difficulties Teachers Encounter in Teaching Dyslexic Students*.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SOLÉ, I. (1997). La concepción constructivista y el asesoramiento en centros. *Infancia y Aprendizaje*, 77, 77-95.
- (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: ICE.
- TILLEMA, H. H. (2000). Belief Change towards Self-directed Learning in Student Teachers. Immersion in Practice or Reflection on Action. *Teaching and Teacher Education*, 16, 575-591.
- (2006). Constructing Knowledge in Professional Conversations. The Role of Beliefs on Knowledge and Knowing. *Learning and Instruction*, 16 (6), 592-608.
- VAN DIJK, T. A. & KINTSCH, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- WARD, J. R. & MCCOTTER, S. S. (2004). Reflection as a Visible Outcome for Pre-service Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20, 243-257.
- 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.

- WETZSTEIN, A. & HACKER, W. (2004). Reflective Verbalization Improves Solutions. The Effects of Question-based Reflection in Design Problem Solving. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 145-156.
- WHIPP, J. (2003). Scaffolding Critical Reflection in Online Discussions. Helping Prospective Teachers Think Deeply about Field Experiences in Urban Schools. *Journal of Teacher Education*, 54 (4), 321-333.
- WOODS, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- ZEICHNER, K. M. (1993). Action Research: Personal Renewal and Social Reconstruction. *Educational Action Research*, 1, 199-219.

Dirección de contacto: José Ricardo García Pérez. Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila. Madrigal de las Altas Torres, 3. 05003, Ávila. E-mail: jrgarcia@usal.es