

Asesoramiento del profesorado desde la perspectiva histórico cultural de la teoría de la actividad

Un estudio de caso

SHADAI TORRES* | ALHELÍ ARRONA** | ISABEL CRESPO***1

La implementación de proyectos de intervención en donde colaboran dos o más sistemas educativos es enriquecedor y al mismo tiempo complejo, ya que requiere negociar, organizar y reformular dinámicas propias, así como las que surgen en la actividad compartida. Ante esta situación el asesoramiento se vuelve una herramienta útil para llegar a acuerdos y consolidar objetivos comunes. Desde la perspectiva histórica cultural de la teoría de la actividad, la investigación-acción y la metodología etnográfica para la recolección de datos, en este artículo se presenta la reconstrucción y análisis de un proceso de asesoramiento y se revisan las contradicciones y dificultades de la implementación del modelo Shere Rom en un colegio de nivel primaria en la ciudad de Barcelona. A partir del diálogo y reflexión entre los participantes de los sistemas (asesores-investigadores y profesores) se lograron negociar los objetivos de Shere Rom dando como resultado su rediseño adaptado a las necesidades del colegio.

The implementation of intervention projects where more than two educational systems collaborate is very enriching but, at the same time, complex, since it obliges to negotiate, organize and reformulate the dynamics of one's own and those that arise during the shared activity. Facing this situation guidance becomes a very useful tool in order to reach agreements and to consolidate common objectives. Starting from the historic-cultural perspective of activity theory, the action research and the ethnographical methodology for data gathering, this paper offers a reconstruction and analysis of a guidance process and revises the contradictions and difficulties observed when implementing the Shere Rom model in a primary classroom in Barcelona (Spain). From this dialogue and reflection amongst the participants belonging to the two systems (consultant-researchers and teachers) they achieved to negotiate the Shere Rom and brought as result its redesign adapted to the school's needs.

Palabras clave

Asesoría del profesorado
Investigación-acción
Intervención educativa
Enfoque histórico cultural de la teoría de la actividad

Keywords

Teachers' guidance
Action research
Educational intervention
Historic-cultural approach of activity theory

Recepción: 4 de octubre de 2011 | Aceptación: 24 de abril de 2012

* Doctora en Psicología de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Líneas de investigación: educación, identidad, narrativas, población en riesgo de exclusión social y minorías culturales. CE: shadai.torres@gmail.com

** Candidata a Doctorado en Psicología de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Líneas de investigación: intervención educativa sobre relación familia-escuela, identidad y migración, población en riesgo de exclusión social y minorías culturales. CE: alheliarrona@gmail.com

*** Profesora agregada del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona. Líneas de investigación: educación, identidad, minorías culturales e intervención educativa. CE: isabel.crespo@uab.cat

1 Miembros del Grupo de Investigación en Desarrollo Humano, Intervención Social e Interculturalidad (DEHISI). Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Las autoras agradecen el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), México, para esta investigación. Ref. 211715.

INTRODUCCIÓN

El grupo de Desarrollo Humano, Intervención Social e Interculturalidad (DEHISI), de la Universidad Autónoma de Barcelona, tiene como finalidad el estudio de la diversidad cultural y de los contextos de exclusión social en el desarrollo humano, así como el diseño de proyectos y aplicaciones para la intervención social y educativa en diferentes centros públicos de infantil y primaria (CEIP) de Barcelona con alta población inmigrante y gitana, y en asociaciones gitanas.

Dentro de las actividades que realiza este grupo se incluye una adaptación del modelo 5ª Dimensión de Michael Cole, llamado Shere Rom. Se trata de una propuesta para la creación de entornos de aprendizaje significativo y colaborativo, mediados por las tecnologías de la información y la comunicación, en donde las tareas de lectura y escritura son imprescindibles para la construcción de significados compartidos entre los alumnos. Asimismo, se procura que el diálogo que se establezca sea en un ambiente respetuoso, de confianza y escucha.

El contexto de actividad que se promueve busca desarrollar las competencias de cada uno de los participantes para la inclusión en el ámbito escolar compartiendo significados, tareas y metas que otorguen sentido al trabajo conjunto.

Shere Rom se caracteriza por su adaptabilidad a las características y necesidades de los participantes, tanto de los profesores como de los alumnos, así como a los objetivos y contexto cultural de cada escuela. Para lograr dicho cometido, profesores o trabajadores de las asociaciones, e investigadores, participan colaborativamente en la definición, adaptación e implementación.

La relación de los CEIP y las asociaciones con DEHISI se caracteriza por su voluntariedad y apertura a albergar proyectos externos que con el tiempo se apropian mejorando el nivel educativo del alumnado, así como la convivencia de su población multicultural, elementos que comulgan con el quehacer de DEHISI.

El presente estudio aborda el caso de un CEIP que presentaba dificultades en la implementación de Shere Rom debido a la diversidad de significados que los distintos participantes le otorgaban a la actividad, y al escaso conocimiento de algunos profesores de nuevo ingreso sobre los fundamentos y objetivos del modelo.

Esta situación se presentó después de cinco años del ejercicio autónomo de Shere Rom por parte del CEIP, tiempo en el que se había considerado que la intervención podía ser coordinada directamente por el colegio, y en donde DEHISI solamente fungía como proveedor y supervisor de estudiantes universitarios, participantes clave del modelo.

Ante las dificultades en el CEIP y como parte de la investigación-acción del grupo DEHISI, se desarrolló, durante dos ciclos escolares (2009-2010 y 2010-2011), un proyecto de asesoramiento al profesorado en tres fases que marcan tanto la temporalidad de la intervención como los cambios significativos en la actividad de los participantes: la Fase 1 analiza las dinámicas y características de la actividad en el CEIP en las que se detectaron contradicciones en relación al modelo Shere Rom; la Fase 2 describe la construcción de instrumentos de reflexión y retroalimentación en el inicio del asesoramiento del CEIP, así como la negociación del rediseño de la actividad; y la Fase 3 muestra la implementación de un nuevo diseño de la actividad y el desarrollo de una asesoría continua a través de una participación guiada, es decir, compartida por todos los participantes.

ENFOQUE SOCIOCULTURAL Y PERSPECTIVA SISTÉMICA

En este apartado revisaremos los conceptos básicos que guían nuestro estudio, a saber, el análisis de las contradicciones entre sistemas de actividad, el cual retomamos del enfoque histórico cultural de la teoría de la actividad (CHAT), para analizar la relación que

se suscita en la implementación del modelo Shere Rom entre el grupo DEHISI y el CEIP. Posteriormente presentamos nuestra línea de asesoramiento, fundamentada en la perspectiva socio-constructivista, la cual guía el trabajo de intervención bajo los fundamentos del modelo Shere Rom.

Cabe mencionar que la conjugación de estos conceptos, en particular los procedentes de la CHAT, han sido seleccionados de acuerdo a su adaptabilidad y compatibilidad con el asesoramiento que ejecutamos, así como en función del contexto socio-cultural en el que se desarrolla la intervención, el cual será explicado más adelante.

Las contradicciones desde la CHAT

En un sistema de actividad, las personas crean y comparten significados sociales a partir de su participación en las prácticas cotidianas, y éstos se aplican en diferentes situaciones y con distintos objetivos. Por tanto, un sistema es creador de su propia cultura, a la vez que está inserto en otras como un agente activo que se transforma y es transformado. Es por ello que las culturas cuentan con creaciones particulares de símbolos y de conocimientos, las cuales median las participaciones individuales y grupales a través de pautas y patrones propios de cada contexto de actividad (Bruner, 1991; Cole, 1999).

Los sistemas y sus culturas incluyen las motivaciones, metas y acciones de cada persona que interactúa en ellos, según el rol y las relaciones que establezcan para el logro de una actividad determinada. Así, la actividad se entiende como un conjunto de procesos dirigido a metas, en el cual el significado de cada componente individual del sistema es determinante para la construcción de finalidades compartidas y concretas (Cole y Engeström, 1993).

En la práctica cotidiana se interactúa en algunas actividades donde confluyen dos o más sistemas, lo cual hace que las relaciones se complejicen. Esto se debe a que cada sistema tiene sus propias formas de organización, que

pueden ser distintas u opuestas, y que producen contradicciones y caos en sus relaciones.

En este estudio retomamos la contradicción entendiéndola como una estructura de tensión acumulativa históricamente tanto dentro como entre sistemas de actividad. Desde la CHAT, la contradicción y el caos son fuerzas que pueden generar conflictos, pero también innovaciones que impulsan a los participantes a negociar y reorganizar continuamente su actividad desde su propia práctica (Engeström 2001; 2007).

Por tanto, es necesario centrarse en la habilidad de los sistemas para organizarse a sí mismos de forma colectiva y de construir una organización que incluya a ambos sistemas, con metas y objetivos comunes. De esta forma se logra el aprendizaje de una nueva práctica organizacional entre sistemas.

Cuando los participantes de una actividad comprenden, por un lado, la tarea que les corresponde y las acciones que les permitirán efectuarla y, por el otro, negocian y se adaptan a las situaciones emergentes, es posible prevenir o detectar algunas contradicciones a lo largo del proceso del logro de un objeto común propio de la actividad compartida.

Por consiguiente, el marco de la interacción de los sistemas de la CHAT nos permite situar la realidad de la interacción del CEIP y del grupo DEHISI como dos sistemas, con su propia organización, objetivos y metas, los cuales participan en la implementación de un proyecto en común: Shere Rom.

Asesoramiento

El asesoramiento desde un enfoque socio-cultural, implica colaboración y negociación constantes de todos los actores involucrados para producir cambios en una práctica educativa, promoviendo la corresponsabilidad en el proceso de gestión, seguimiento y obtención de resultados (Bassedas *et al.*, 1981; Solé, 1997).

Partiendo de esta base, la función del asesor es de mediador de una actividad dialógica, reflexiva y colaborativa de la institución en la

promoción del cambio; ayuda a visualizar el contexto, los factores, las relaciones y los sujetos que forman parte de la práctica educativa. Dicha práctica es producto de una construcción social, por lo que la intervención también toma en cuenta las representaciones de los docentes sobre su labor cotidiana, en la medida en que éstas constituyen elementos significativos que guían y dan sentido a su actividad (Onrubia y Lago, 2008). De esta manera, la generación de los cambios se fundamenta en la construcción de significados compartidos, lo que permite su incorporación dentro de las dinámicas propias de un centro educativo.

Desde esta perspectiva, algunos de los principios básicos del asesoramiento son los siguientes:

- Hacer conscientes los objetivos y las metas para todos los agentes educativos, así como involucrarlos en su elaboración y desarrollo.
- Colaborar con los agentes educativos para conseguir que el aprendizaje sea significativo en todos los niveles, es decir, situado en la realidad e intereses de los enseñantes y aprendices.
- Desarrollar el pensamiento autónomo en los aprendices y agentes educativos.
- Reflexionar sobre la práctica educativa individual y colectiva de los agentes educativos.

El desarrollo del asesoramiento cuenta con cuatro momentos para guiar la actividad: en el primero se analiza la demanda y se definen objetivos; en el segundo se hace un análisis de la situación y una propuesta de mejora; en el tercero se profundiza en las mejoras elaborando un diseño; y en el cuarto se colabora en el desarrollo, se da seguimiento y se evalúa el proceso (Lago y Onrubia, 2008).

Como se mencionó anteriormente, en este estudio se hace una conjugación de algunos lineamientos de la CHAT y del asesoramiento en donde ambos consideran a los

participantes como actores dinámicos, los cuales reestructuran constantemente sus actividades cotidianas a partir de interacciones multidireccionales y recíprocas. Así, el análisis de la actividad se enfoca en los sistemas, sus interconexiones con otros ámbitos y las influencias externas procedentes de otros sistemas más amplios (Bronfenbrenner, 1987).

Es por ello que en el presente estudio, el CEIP y DEHISI son concebidos como sistemas con patrones de actividades, artefactos mediacionales, roles, reglas y relaciones particulares entre personas (Bronfenbrenner, 1987; Engeström, 2001). Cada sistema pertenece a un sistema más grande (la escuela y la universidad) con una particular cultura organizacional que influye en sus formas de coordinar su participación en una actividad común: Shere Rom.

PANORAMA DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se revisan los aspectos metodológicos de nuestro estudio, tales como la investigación-acción y el estudio de caso, así como las diferentes herramientas que se utilizaron en el asesoramiento. De igual modo, se realiza la contextualización del proyecto de intervención, en dos aspectos: el CEIP y el modelo Shere Rom.

La labor del grupo DEHISI se basa en la investigación-acción, en tanto que realiza un proceso simultáneo, recurrente y bidireccional entre la intervención y la investigación. Este tipo de investigación reconoce la importancia de aplicar los conceptos teóricos en una práctica situada, permitiendo crear nuevos conocimientos a partir de la reflexión, sistematización y análisis de la misma (Martínez, 2000: 31).

Así, la investigación-acción cumple con una doble función: aportar conocimiento científico sobre la sociedad y el ser humano; y hacer operativo dicho conocimiento al crear estrategias y favorecer a un grupo social en la resolución de situaciones particulares. Por tanto, el fundamento teórico-metodológico

y la intervención se encuentran en constante retroalimentación, lo cual sienta bases sólidas para contribuir en la mejora, prevención o solución de problemas en una realidad socio-cultural. Esta labor requiere un manejo y análisis rigurosos de los datos, ya que los resultados y las conclusiones obtenidos son utilizados para diseñar intervenciones, lo cual repercute en las dinámicas específicas de los grupos sociales.

Como se puede apreciar, este tipo de investigación se complementa con nuestro enfoque de asesoramiento, el cual se concibe como una colaboración que se efectúa entre los diferentes miembros de una actividad determinada: por un lado, se relacionan los investigadores con los participantes, y por el otro se fijan objetivos comunes, permitiendo que todos participen y reflexionen durante el proceso y, al mismo tiempo, construyan en conjunto (Greenwood, 2000).

La investigación-acción utiliza una metodología cualitativa, la cual implica un análisis pragmático del lenguaje sobre cómo se justifican los sujetos acerca de sus prácticas, sus relaciones y las situaciones que experimentan en contextos socioculturales. Por tanto, es inductiva en la interpretación, explicación o descripción y se establece desde la perspectiva de los participantes.

La investigación-acción del grupo DEHISI con el proyecto Shere Rom se desarrolla básicamente en dos ámbitos: colegios y asociaciones. En el presente artículo se realiza un estudio de caso sobre el desarrollo del modelo Shere Rom en un CEIP de la ciudad de Barcelona, haciendo uso de dos técnicas etnográficas para la recolección de datos: la observación participante y el registro de diario de campo. Así, nuestro diseño de investigación garantiza una introducción profunda en el contexto, haciendo “un examen de un ejemplo en acción” de forma holística (Yin, 2006; Walter, citado en Stake, 1994).

Se eligieron los registros etnográficos o diarios de campo por ser éstos los que

permiten concentrar la información y descripción de los sistemas que forman parte del contexto de la investigación, transmitiéndonos un conocimiento profundo sobre las dinámicas que ahí se suscitan (Serra, 2004).

Por su parte, con la observación participante se obtiene una visión *in situ* de las particularidades de las diferentes actuaciones de los sujetos implicados. El conocimiento cara a cara, partiendo de una interacción del investigador con los participantes, permite obtener datos valiosos sobre las diversas dinámicas socioculturales que se van observando, viviendo y registrando (Greenwood, 2000).

Como se mencionó anteriormente, el objetivo de este artículo es presentar un estudio de caso del análisis de un proceso de asesoramiento en la implementación del proyecto Shere Rom en un colegio de la ciudad de Barcelona. Para este fin, en los siguientes apartados describimos el proyecto Shere Rom y el contexto escolar del caso. Posteriormente se desarrollan las fases de análisis, asesoramiento y rediseño del proyecto, divididas de la siguiente manera:

La primera fase consistió en la observación participante y elaboración de registros etnográficos durante un ciclo escolar. La observación participante se centró en hacer un seguimiento de la organización de la actividad en el colegio, incluyendo las formas de apropiación del modelo: cómo viven, interactúan y juegan los roles los participantes; el proceso de desarrollo de los niños, y la forma en que son utilizados los artefactos para mediar la actividad. Estos datos fueron capturados en un diario de campo y posteriormente se sistematizaron y se analizaron para desarrollar las primeras bases del diseño de un modelo de asesoramiento para la actividad.

La segunda fase comprende el inicio de la asesoría con la construcción de una retroalimentación contextualizada, así como un proceso de diálogo y comunicación abierto entre

DEHISI y el CEIP para analizar la situación, garantizando la negociación en el rediseño de la actividad. Adicionalmente se contrastó con los participantes la información obtenida en la fase anterior con un doble propósito: la reflexión como parte del asesoramiento, y la contrastación de la información como parte de la triangulación de los datos obtenidos con los profesores. Esto permitió verificar la correspondencia entre el análisis y las visiones de los grupos implicados en el asesoramiento, así como el grado de coherencia y apego a la realidad vivida de todos los participantes.

La tercera fase incluye la implementación de la actividad rediseñada, lo cual nos lleva a nuevas reflexiones sobre el rediseño y sobre la participación en un proyecto conjunto.

EL MODELO SHERE ROM

El modelo Shere Rom se fundamenta en la llamada 5ª Dimensión, un proyecto que se centra en la creación de entornos significativos a través del aprendizaje colaborativo y mediado por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Los objetivos del proyecto son el desarrollo de competencias y la promoción de procesos de inclusión escolar en comunidades con presencia de minorías étnicas y culturales.

Los principios de la 5ª Dimensión se basan en la psicología cultural y el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) de Vygotsky. Sus fundamentos enfatizan que los niños pueden lograr la realización de las tareas con la guía de compañeros más expertos, así

como con la ayuda de diversas herramientas mediadoras. De esta forma, los niños desarrollan capacidades para resolver las tareas por sí mismos, y sus logros dependen del grado de ayuda, el tipo de interacción, el nivel de reto de la tarea y las condiciones del contexto de la actividad (Lalueza y Crespo, 2005; Lalueza *et al.*, 2009).

Esta investigación se centra en una de las modalidades² de Shere Rom llamada Laberinto, la cual se basa en el aprendizaje y participación significativos a través del diálogo, la negociación y la colaboración entre estudiantes universitarios y alumnos del CEIP. Los roles que se juegan son flexibles, ya que un mismo participante puede transitar entre experto y aprendiz según los objetivos particulares de las actividades.

La modalidad del Laberinto se estructura a partir de una representación visual de un laberinto con diferentes habitaciones que tienen una serie de actividades con tres niveles de complejidad (principiante, iniciado y avanzado). Las actividades las realizan grupos de niños, cada uno con un estudiante universitario, utilizando diversas herramientas, tales como foto y video digitales, *software* para presentaciones, páginas web, *wikis*, entre otras.

Cada grupo puede elegir tanto la habitación que desea visitar, como la actividad o actividades a realizar según su interés hasta llegar al nivel de expertos. También tienen la opción de cambiar a distintas habitaciones efectuando únicamente el nivel de principiante. Esta libertad de elección les permite crear sus propios itinerarios y establecer sus ritmos de trabajo.

2 Las dos modalidades son Laberinto y Trovadores, cuyos contenidos e implementaciones están detalladamente explicados en <http://www.5dbarcelona.org>, y en Lalueza *et al.*, 2009.

Figura 1. Guías de tareas del *Laberinto de @mago*

CREEM ESCENARIS PER UN CONTE

Us agrada imaginar? Heu pensat mai en llocs misteriosos on podrien passar coses interessants i divertides? O en algun lloc que coneixeu, però que segur que podria succeir-hi una bona història?



Preparats per ser imaginatius i pensar en escenaris pel vostre conte?

PRINCIPIANT

Ja heu pensat en algun lloc on passi la vostra magnífica història? Pot ser real o fantàstic, el mar o la muntanya... o potser la ciutat? Segur que podeu pensar en un lloc molt interessant i en el que hi podran passar moltes coses!

● Creeu un escenari per la vostra història! Podeu fer-ho de diferents maneres, escolliu la que més us agradi!

Buscar una foto a Internet i després editar-la amb el Paint.
Fer una foto amb una càmera de l'escola, podeu demanar-la al professor, i després editar-la amb el Paint.

Fer un dibuix amb eines d'Internet:
<http://www.usanodecontes.cat/inici/escul>. Trieu entre "Dibuix" o "Retall i composició" i creeu el vostre paisatge. Envieu-li a l'@Flash: o8002987@centres.xtec.es.

📁 Guardau els vostres paisatges a la "Caixa de recursos". Recordeu de posar-hi un nom, per després poder reconèixer-los!

INICIAT

Moltes felicitats! Sou molt imaginatius! Preparats per ser iniciats?

● Ara heu d'explicar com és aquest lloc que heu dibuixat! Penseu en:

Utilitzeu "Les nostres narracions" per fer les descripcions dels vostres paisatges. Poseu-hi el mateix nom que en el dibuix que heu guardat abans!

On es troba (ciutat, país, l'espai...)

Com és.

Qui hi viu.

Quin època és en aquest lloc.

... i moltes més coses que segur que se us acudeixen i que ens ajudaran a explicar el nostre conte!

✉ Escriviu a l'@Flash i envieu-li els vostres escenaris!

EXPERT

Magnífic! Esteu a punt de convertir-vos en experts! Preparats?

● Us imagineu que passen 20 anys? Com serà l'escenari que heu creat?

Feu aquests canvis en el dibuix i guardau-ho a la "Caixa de recursos". Poseu-li com a nom el mateix que teníeu abans, però afegint-hi un 20 al darrere!

Creeu una descripció per aquest nou paisatge a "Les nostres narracions".

✉ Escriviu a l'@Flash i envieu-li els vostres escenaris!

La modalidad se apoya en artefactos, como las TIC, que facilitan distintas formas de comunicación y actividades de aprendizaje a la par que generan ideas y diseños para

nuevos artefactos, así como un espacio de pruebas para aplicarlos.

En el Cuadro 1 se describen los artefactos básicos del Laberinto:

Cuadro 1. Artefactos de Laberinto

| |
|--|
| Mago. Es un personaje misterioso que se comunica con los niños y les ayuda a desarrollar sus tareas, media en los conflictos y da continuidad narrativa a la actividad. |
| Leyenda. Es la narración sobre el mago, su origen y algunas de sus características. |
| Reglas. Orientan sobre los objetivos a conseguir y permiten saber a los participantes cómo comportarse e interactuar de forma colaborativa. |
| Pasaporte. Es donde se registra el “viaje” que los niños hacen hasta que finaliza su recorrido. |
| Guía de tareas. Son fichas en donde se explica lo que se ha de hacer, las cuales contemplan los diferentes niveles de dificultad, de manera que se respetan los diferentes ritmos de aprendizaje. |

Fuente: elaboración propia.

El modelo Shere Rom pretende que los colegios y asociaciones logren autonomía y sostenibilidad en la implementación de la actividad, así como apropiación de los principios básicos y de los fundamentos con la intención de impactar en las prácticas educativas cotidianas, crear un espacio de convivencia y respeto a la diversidad, así como de construcción de conocimiento y colaboración para el aprendizaje.

La implementación de Shere Rom

El CEIP del estudio se localiza en el barrio del Besòs i Maresme en Barcelona, el cual es considerado como un barrio de clase obrera y en riesgo de exclusión social debido al bajo nivel socioeconómico y desempleo de su población, así como por las dinámicas de inseguridad que se generan en los barrios colindantes.

En sus inicios, los habitantes del Besòs i Maresme provenían del sur de España, entre ellos población gitana. Actualmente, el barrio tiene una creciente población migrante venida principalmente de Pakistán, Ecuador, Marruecos y Bolivia.

Entre las áreas de oportunidad del alumnado del CEIP encontramos abandono escolar, bajos niveles de rendimiento y de competencias en el dominio de la lengua predominante

en el sistema escolar, aunado a una pluralidad social y cultural que complejiza la interacción, así como la labor educativa de los profesores. Por esta situación, el CEIP ha buscado distintas estrategias para promover la inclusión social y la mejora del aprendizaje de la lengua catalana, entre otras áreas. Una de dichas acciones es la implementación del modelo Shere Rom a partir de 2004, el cual llevaba algunos años trabajándose autónomamente por el CEIP, ya que se había evaluado óptimamente el nivel de apropiación y los resultados obtenidos en el aprendizaje de los niños.

Niños de segundo a cuarto grado participan en una actividad semanal de una hora y media, a lo largo de un semestre, en cada ciclo escolar. Cada grado se divide en dos grupos para lograr mayor cercanía entre los niños y los estudiantes universitarios que participan en la actividad.

La implementación del modelo requiere darle un nombre al mago. En este caso, tanto el mago como el proyecto se llaman *@mago*. También implica contar con una comisión que dé soporte a la actividad. En el CEIP, la comisión está compuesta por algunos profesores que no han permanecido a lo largo del tiempo debido a la rotación de personal, y un asesor del Equipo de Asesoramiento

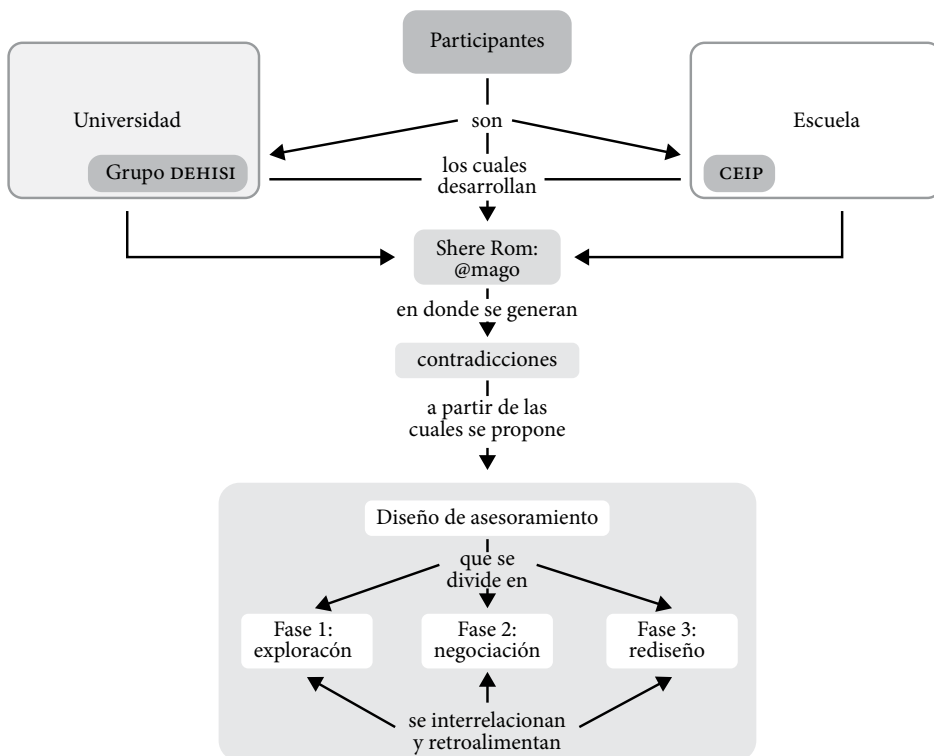
Psicopedagógico (EAP). Además, una profesora es asignada como coordinadora de la actividad, quien generalmente juega el rol de *@mago* para comunicarse y motivar a los niños participantes. En este caso, la actual coordinadora es una de las pocas profesoras que ha experimentado durante más tiempo el proyecto, y fue quien lo heredó cuando la directora que inicialmente albergó Shere Rom se fue del CEIP.

En el proyecto también se requiere que los profesores sean formados para ser guías y mediadores que den soporte a los estudiantes universitarios, y colaboren en el desarrollo de las actividades fomentando el protagonismo de los alumnos. Asimismo, se les prepara para experimentar una actividad que dista de sus actividades escolares tradicionales, ya que los grupos realizan distintas tareas simultáneamente, se genera un intenso intercambio verbal entre los niños y movimiento constante de lugares de trabajo, propios del aprendizaje colaborativo.

La implementación de Shere Rom, por ser un modelo flexible, permite la introducción de los objetivos de los colegios y asociaciones para la adaptación de la actividad a las necesidades propias de cada centro. Entre los objetivos que el CEIP incluye en la actividad de *@mago*, se destacan los siguientes:

- Promover el uso y fortalecimiento de la lengua catalana, la lengua vehicular del sistema escolar, entre los alumnos inmigrantes y gitanos.
- Cambiar las concepciones de los alumnos sobre el uso del ordenador, priorizando el uso de las tecnologías como herramientas de aprendizaje más que el uso exclusivamente lúdico, por ejemplo, para búsqueda de música, videos, películas o juegos.
- Formar a los profesores en usos creativos de las TIC como herramientas de enseñanza.

Figura 2. Participantes y fases del asesoramiento



DESARROLLO DE LAS FASES

Fase 1. Culturas y contradicciones en la actividad @mago

En esta primera fase se realizaron y analizaron los registros etnográficos, los cuales aportaron información fundamental sobre las dinámicas del colegio y de @mago. Los datos mostraron que la comprensión y la aplicación del modelo Shere Rom en el CEIP se alejaban de los principios básicos del proyecto dado que:

- La organización de la actividad recaía exclusivamente en la coordinadora, lo cual influyó en el menor grado de participación, compromiso y apropiación de los demás profesores, e incluso de los alumnos participantes en @mago.
- El nivel de compromiso de la coordinadora era elevado, pero su protagonismo se contraponía con los principios de Shere Rom, ya que es necesario que todos los participantes construyan, planifiquen y ejecuten la actividad para que sea significativa. Por el contrario, si una persona realiza todas las tareas, el trabajo se vuelve centralizado, arduo de manejar y poco sostenible a largo plazo.
- El rol de los profesores participantes conservaba las características del aula ordinaria en cuanto a orden y disciplina, así como en términos de las actividades y el ritmo de las mismas. El proyecto, por el contrario, establece que los profesores sean mediadores, guías y facilitadores del aprendizaje, respetando el ritmo de trabajo de cada grupo.

Los tres elementos anteriores pueden identificarse en el siguiente fragmento del registro etnográfico:

...tanto la profesora A como la profesora B consideran que solamente están ahí para mantener el orden en el grupo y auxiliar a las estudiantes en cuanto a la conducta de

los niños. De ahí el comentario de la profesora B... de que ellas, en cuanto las estudiantes lograran coordinarse con los niños, ya no tendrían mucho que hacer dentro de la actividad. También de ahí el comentario que me hizo la coordinadora... de que las profesoras estaban para resolver las situaciones de conducta de los niños... También dijo que quien dictaba las tareas y organizaba la actividad era el Mago, o sea, ella. De cualquier manera, creo que no lo dice directamente, pero al afirmar que el Mago es quien dice lo que se hace dentro de @mago, es como decir que ella es la que coordina la actividad. Por eso creo que no delega alguna tarea de coordinación a las otras profesoras y por eso ellas se enfocan a integrarse en un equipo y salir, al igual que los niños, cuando termina la sesión, sin esperar a la reunión de los comentarios de las estudiantes (fragmento de diario de campo, 9 de noviembre de 2009).

A partir de las situaciones descritas observamos que se produjo un distanciamiento entre la actuación de los profesores y los principios de Shere Rom, lo cual se manifestó en los diferentes niveles de compromiso y los distintos significados que cada profesor le otorga a la actividad así como al hecho de que no comparten el objetivo principal del modelo: aprendizaje y participación significativos de los niños. Así, se distinguieron los siguientes puntos de contradicción entre @mago y los principios de Shere Rom:

- En el Laberinto de @mago, los niños encontraban una tarea en cada habitación de un solo nivel de complejidad. Al tener pocas opciones sin progresión en dificultad, algunos terminaban rápidamente las actividades, disminuyendo así su motivación, ya que la tarea no les significaba ningún reto.
- @mago se estructuraba para que todos los niños realizaran la misma

tarea al mismo tiempo. Si un grupo terminaba rápidamente las tareas de una sesión, tenía que esperar a que los otros terminaran, ya que no se contaba con más actividades. Por el contrario, si a un grupo le tomaba más tiempo realizar una tarea, no podía destinar más de una sesión para desarrollarla. Como consecuencia, no se respetaban los ritmos de trabajo de los niños.

- En el CEIP se consideraba que el Laberinto tenía bajo nivel educativo y que reforzaba el uso que los niños hacen regularmente de las TIC: descargar música e imágenes, ver películas y videos, o jugar. Por tanto, no se valoraba que el modelo Shere Rom promoviera el uso de las tecnologías con un sentido educativo y de aprendizaje colaborativo, así como actividades con objetivos compartidos, negociados y explícitos.

Además, las contradicciones entre el Laberinto de @mago y el proyecto Shere Rom tuvieron su origen en la dinámica propia del CEIP a niveles individual e institucional del sistema: a nivel individual cada profesor priorizaba sus actividades escolares, lo que dificultaba involucrarse en @mago; igualmente, era necesario trabajar con apertura al cambio, en dinámicas distintas a las que desarrollan en el aula ordinaria. Así, a pesar de que los profesores habían recibido formación para implementar Shere Rom, algunos tenían escasa experiencia práctica, por lo que tendían a concentrar la organización de la actividad en la figura de la coordinadora.

Institucionalmente, el currículum oculto del CEIP, enfocado en el mantenimiento del orden y comportamiento de los niños, y en valorar solamente el desempeño de los alumnos a partir de los resultados, también les impedía observar el proceso mismo de la actividad, como se ejemplifica en el siguiente fragmento:

[al inicio de la sesión] la coordinadora le dio a José el sobre de mensajes de @mago. Éste lo abrió y vio que había una carta para él... @mago le decía que estaba decepcionado de su comportamiento de la última sesión ya que se había burlado de los castigos de sus otros compañeros... y que eso significaba que había roto las reglas del grupo. Tenía que ser sancionado... La coordinadora le preguntó si sabía cuál sería el castigo y José no supo, así que le pidió a los demás compañeros de su equipo que le dijeran cuáles eran las sanciones si rompía las reglas. Ninguno de los niños lo recordaba... el castigo sería quedarse un día sin patio, sin educación física y sin entrar a la siguiente sesión de @mago. José dijo que se quedaría sin patio, pero la coordinadora le dijo que eso él no lo decidía, sino que su equipo debía decidir si lo disculpaban o lo hacían pagar la sanción. Realmente, los niños de su equipo no opinaron mucho, y la coordinadora fue la que tomó la decisión de que sería perdonado (fragmento de diario de campo del 14 de diciembre de 2009).

Estos dos aspectos, aunados a la rotación de profesorado y al cambio de dirección que ha experimentado el CEIP en los últimos años, conforman una dinámica caracterizada por las limitaciones de tiempo, breve introducción del nuevo personal a los diversos proyectos en el colegio y trabajo aislado de cada profesor en su aula. Todo lo anterior dificulta que los profesores se involucren, se identifiquen y se comprometan con el modelo Shere Rom, el cual ven como externo.

Estos distanciamientos evidenciaban las contradicciones entre las acciones de los participantes de ambos sistemas, CEIP y DEHISI, en el logro de un objetivo conjunto, la implementación de Shere Rom, sin contar con significados compartidos, ni negociados.

Estas primeras conclusiones propiciaron la necesidad de concienciar a los profesores participantes a través de un asesoramiento intensivo que se caracterizó por ser un proceso

de análisis, discusión y diálogo entre DEHISI y la comisión de @mago. Primordialmente estaba dirigido a atender las necesidades específicas del colegio con los siguientes objetivos: 1) reorganizar @mago garantizando la participación de ambos sistemas en la construcción y negociación de objetivos comunes; 2) desarrollar significados compartidos; 3) mejorar la comunicación entre el CEIP y DEHISI.

Fase 2. Asesoría y negociación

En la Fase 2 se crearon instrumentos para la reflexión conjunta, procurando esclarecer las contradicciones para el profesorado. Por ende, ambos sistemas podrían reconocer dichas contradicciones y considerarlas como elementos que impulsan al cambio y a compartir objetivos comunes (Engeström, 2001).

Partiendo de esta idea, se organizaron sesiones de retroalimentación en las que asistían por separado los grupos de profesores y estudiantes universitarios participantes en el CEIP. Ahí, los investigadores les exponían los elementos de contradicción analizados en la Fase 1, y posteriormente cada grupo aportaba su perspectiva y se discutía sobre la aplicación de la modalidad de Laberinto, enriqueciendo la comprensión de la situación.

Sus observaciones coincidieron con las contradicciones encontradas por los investigadores, con énfasis en los siguientes aspectos:

- La falta de significado de la actividad para los niños, y la sensación de que las tareas son impuestas por no haber

opciones de elección, ni objetivos claros de la actividad.

- La poca motivación y aburrimiento de los alumnos por el largo periodo de tiempo destinado a una sola tarea.

Basándose en todas las perspectivas, la acción de asesoramiento consistió en la construcción de una *tabla de reflexión conjunta* sobre las fortalezas y debilidades de la implementación de @mago que se trabajó en una sesión de retroalimentación con la comisión.

Posteriormente se organizó una segunda sesión con el propósito de reflexionar sobre los objetivos, motivaciones e intereses de los profesores, niños e investigadores en el modelo Shere Rom. Para dicha reunión se construyó el segundo *instrumento de reflexión conjunta* que incluía:

- Los objetivos del proyecto Shere Rom.
- El significado de la actividad en cada grupo de participantes.
- El contenido curricular que se pretendía incluir.
- Las motivaciones para el uso de las TIC.
- Acuerdos, sugerencias y acciones a realizar para la planificación de la actividad del siguiente ciclo escolar.

El contenido de este instrumento fue el resultado de un proceso abierto de negociación entre profesores e investigadores para rediseñar la modalidad de Laberinto, el cual se presenta a continuación:

Cuadro 2. Modalidad de Laberinto en práctica

Sistemas: Grupo DEHISI y el CEIP

Objetivo: Aprendizaje de los niños en @mago

Situación: Discrepancia en la organización y en la aplicación de la actividad (contradicciones)

| | Intereses, motivaciones y metas | Desarrollo de la actividad | Acuerdos y planes de acción |
|----------------|--|---|---|
| Niños | <p>Les gusta conocer e interactuar con los estudiantes universitarios.</p> <p>Disfrutan usar el ordenador.</p> <p>Aprenden a utilizar los programas Power Point y Word.</p> | <p>Tienen conocimiento del uso del ordenador para resolver tareas del Laberinto.</p> <p>Algunos de ellos pierden la motivación y el sentido de los objetivos porque se aburren al realizar algunas tareas, así como por su inasistencia a la actividad.</p> <p>Ellos piden resolver tareas y juegos diferentes a los ya existentes.</p> | <p>En el grupo de 3º y 4º se realizará una modalidad que conjuntará principios tanto de la modalidad Laberinto como la de Trovadores.</p> <p>Los niños trabajarán en pequeños grupos y no por parejas, como normalmente se realizaba en Laberinto.</p> <p>Los niños usarán el Laberinto como un instrumento para guiar y organizar sus acciones para lograr una tarea.</p> |
| Profesores | <p>Los niños tienen que lograr competencias tales como trabajar colaborativamente, negociar, dialogar y resolver conflictos.</p> <p>Desean implementar solamente la modalidad Trovadores debido a que Laberinto no lo consideran útil para los niños.</p> <p>Desean introducir contenidos de ciencias del currículo escolar en la actividad.</p> <p>Los niños deberían usar las tecnologías para buscar información, investigar, así como manejar algunos programas de Office.</p> | <p>Piensan que la actividad de Laberinto no es útil para los niños.</p> <p>Tienen problemas técnicos en algunas sesiones.</p> <p>Los niños y los estudiantes universitarios tienen que asistir a todas las sesiones para lograr motivación.</p> | <p>Es necesario plantear metas parciales para que los niños lleguen al objetivo final de su tarea.</p> <p>Los contenidos de ciencias serán introducidos, pero los profesores deben organizar tareas para facilitar que los niños las finalicen sin olvidar los objetivos de la actividad.</p> <p>Los profesores garantizarán que cada grupo trabaje con su propio ritmo.</p> <p>La actividad de Laberinto no se debe convertir en una extensión de las actividades escolares.</p> |
| Investigadores | <p>Laberinto es útil para el dominio del uso del ordenador a través de juegos y tareas específicas.</p> <p>La estructura ayuda a los niños a aprender a organizar sus acciones para lograr una misión.</p> <p>La estructura hace evidentes los logros de los niños.</p> <p>Es una actividad que prepara a los niños a trabajar colaborativamente y a negociar.</p> | <p>La motivación debe mantenerse durante todas las sesiones.</p> <p>El fracaso de algunos objetivos es producido porque los profesores prolongan durante muchas sesiones una sola tarea.</p> <p>Los profesores no respetan el ritmo de trabajo de cada niño.</p> | <p>Los juegos y las tareas deben cambiarse para crear mayores retos en los niños.</p> |

Fuente: elaboración propia.

Algunos resultados del asesoramiento

A partir del ejercicio anterior, se evidenció claramente que cada sistema tiene su propia interpretación y experiencia sobre Shere Rom, con lo cual se producen conflictos en la implementación. Una vez analizados los conflictos y las contradicciones creadas en la actividad, el CEIP y DEHISI reflexionaron sobre la organización y la coordinación de la actividad, y decidieron crear mejoras a partir del rediseño del Laberinto.

Esta iniciativa se impulsó confiando en que ambos sistemas contaban con la habilidad de transformar sus propias contradicciones en una reorganización conjunta del proyecto que tomara en cuenta sus objetivos particulares y comunes y, así, generar innovaciones en su práctica.

Por un lado, la comisión de @mago introdujo la temática de ciencias en las actividades del Laberinto con el fin de otorgarle un sentido educativo-escolar, mientras que DEHISI procuró consolidar el aprendizaje colaborativo y significativo, dando asesoría a los profesores y reforzando la construcción de las actividades para facilitar dicho propósito. Ambos sistemas se comprometieron a impulsar los siguientes elementos básicos de la modalidad:

- Claridad de las metas y los procedimientos del Laberinto para los participantes.
- Respeto a los ritmos de trabajo de cada grupo, por lo que podrían hacer sus propios itinerarios y elegir actividades según sus propios intereses.
- Flexibilidad y dinamismo en los roles, tanto del profesor como de los

alumnos, alejándose de los tradicionales de las aulas del CEIP. Esto permitiría mayor protagonismo de los niños en la actividad.

El resultado fue la construcción de un *Laberinto de ciencias* que consistía en experimentos cortos que los alumnos elegirían en su paso por las diferentes habitaciones, con tres niveles de complejidad.

Este rediseño produjo los siguientes beneficios:

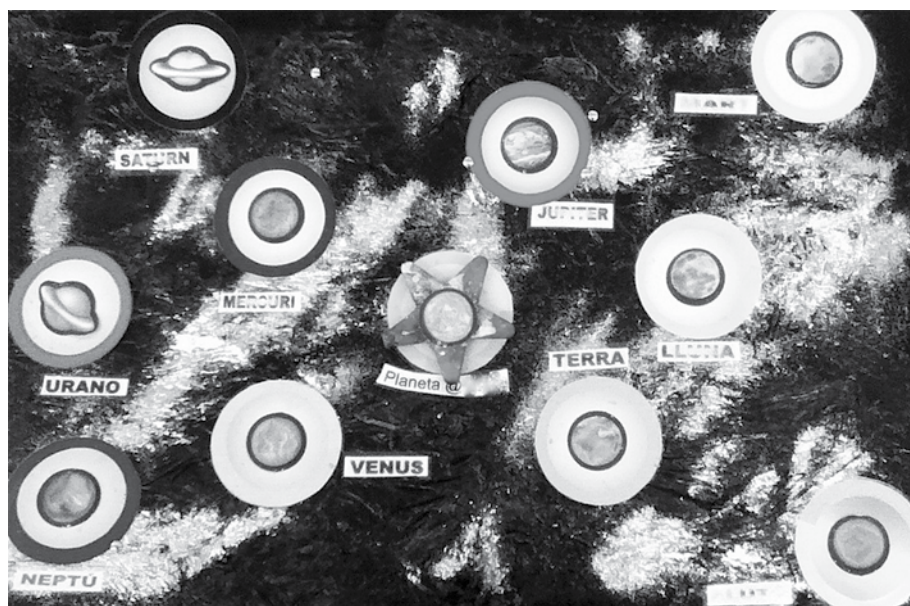
- La incorporación de profesores-tutores a la actividad y a la comisión de @mago.
- La delegación de responsabilidades por parte de la coordinadora, incluyendo compartir el rol del @mago.

Ambas acciones se consideraron como un avance para la apropiación del modelo Shere Rom en el CEIP, ya que la negociación contribuyó a que cada sistema incorporara elementos importantes para el aprendizaje de la población educativa.

Fase 3. La implementación del Laberinto de ciencias

La Fase 3 comprende la implementación del nuevo diseño del Laberinto, que comenzó en el ciclo escolar 2010-2011. Dado que se había llegado a acuerdos de la elaboración del Laberinto de ciencias en la Fase 2, los profesores se comprometieron a recrearlo en la representación del sistema solar que ellos han usado como Laberinto; en éste los niños viajan de un planeta a otro en sus cohetes espaciales para realizar las diversas tareas.

Figura 3. Laberinto



Como se ve en la ilustración, los planetas no tenían interconexión alguna para seguir la ruta, por lo que se sugirió a los profesores crear recorridos uniendo varios planetas para tener diversas trayectorias. Así, los niños apreciarían la variedad de rutas, las actividades logradas por planeta y la diversidad de tareas a realizar.

Si bien los profesores lograron crear dichas trayectorias, cada habitación —representada por un planeta— solamente tenía un experimento para realizar. Los profesores únicamente proporcionaron cuatro experimentos, indicando a los equipos que tenían la obligación de realizarlos y presentar un informe de los resultados. Dicho informe era evaluado en la clase de ciencias. Por tanto, el Laberinto continuaba sin los tres niveles de complejidad por habitación que requiere el modelo, así como poca oferta de experimentos para los equipos. Además, la obligatoriedad de realizar todos los experimentos rompía con la libertad de elección de recorridos y actividades de los grupos.

En resumen, en el nuevo Laberinto se encontraban elementos que distaban de los acuerdos de la Fase 2. Esta situación sugirió retos en relación a los procesos de aprendizaje organizacional de cada uno de los sistemas, y a las dinámicas e interacción de los participantes.

Entre los retos prioritarios de los investigadores encontramos proporcionar tanto un asesoramiento puntual a los profesores, como un proceso de acompañamiento y participación guiada en la comprensión de los fundamentos y principios de Shere Rom. De esta manera se garantizaría un seguimiento de la implementación para la sostenibilidad del nuevo diseño.

En esta fase fue evidente que las acciones de los profesores de reciente incorporación a @mago, que coincidían también con su nuevo ingreso al CEIP, reflejaban incompreensión del sentido y significado de algunos artefactos que medían la actividad, así como de los fundamentos del modelo, lo cual se manifiesta en los siguientes aspectos:

- Disminución de presencia, comunicación y función motivadora de @mago con los niños.
- Improvisación de actividades al ver que los grupos ya habían realizado todos los experimentos.
- Poca claridad de los objetivos y de la planificación de tareas.
- Escaso uso del Laberinto de ciencias como una herramienta que visualmente ayuda a los niños a apreciar su recorrido y a motivarlos a visitar otras habitaciones con nuevos retos.
- Permanencia del rol de profesor con la función principal de controlar el bullcicio en el aula, irrumpiendo en el diálogo y negociación en los grupos.
- Resistencia a permitir distintos ritmos de trabajo.

Estos aspectos, y sus repercusiones en la dinámica de los grupos, impulsaron la presencia continua de los asesores en el CEIP para reforzar el trabajo de la coordinación de @mago. Durante la implementación del Laberinto de ciencias los investigadores asistieron a las sesiones semanales apoyando a los profesores en las siguientes labores:

- Incorporación de diversas y variadas actividades que enriquecieran la gama de opciones de tarea y trayectoria.
- Rescate del rol del mago como organizador y motivador de la actividad.
- Planificación de las actividades.
- Reforzamiento de los principios de Shere Rom para dar a todos los participantes estructura y claridad en los objetivos.

Con estas labores, la asesoría y acompañamiento intensivo a los profesores produjeron cambios, tales como:

- Una actitud más abierta de los profesores para ceder el control de la organización de las tareas a cada uno de los grupos de trabajo.
- El respeto del enfoque lúdico de la actividad.
- La introducción de diversos experimentos y juegos en la actividad, lo cual recuperó la libertad de elección y la participación voluntaria y motivada de los niños.

Cabe señalar que se presentaron momentos de caos organizacional en esta fase, ya que se continuaron reflejando algunas de las contradicciones detectadas en las fases 1 y 2. No obstante, esta situación fue un elemento propio del proceso de reorganización de la actividad ya que requirió adaptación, apropiación y aprendizaje paulatino en la aplicación del nuevo Laberinto. Es por ello que actualmente se continúa la asesoría, en la que progresivamente los profesores se muestran más dispuestos e involucrados, así como comprendiendo y adaptando el modelo Shere Rom a las necesidades de todos los participantes.

Mientras se desarrollaba esta fase, integrantes del equipo DEHISI adaptaron el Laberinto de @mago para su funcionamiento y manejo en la plataforma Moodle³ de Shere Rom con el fin de que niños, estudiantes y profesores contaran con una representación más interactiva, funcional y visualmente vinculada a los principios y fundamentos del modelo. Una vez introducido el Laberinto en la plataforma, se capacitó a los profesores en su manejo.

Durante el segundo semestre de ese ciclo escolar, los profesores comenzaron a usar el Laberinto en el Moodle. Como resultado, reportaron que a lo largo de su aprendizaje del manejo de esta plataforma, así como del uso del Laberinto, lograron comprender más

3 Para conocer diferentes ejemplos de *Laberintos* desarrollados en escuelas y asociaciones en nuestra plataforma Moodle, consúltese: <http://www.5dbarcelona.org> (consulta: 30 junio de 2011).

claramente el funcionamiento del modelo debido a que visualmente podían apreciar los recorridos y desplegados de los distintos niveles de complejidad de las tareas, así como el sentido de la libertad de elección para los grupos. Además, los niños se mostraban más motivados tanto por las actividades

como por el uso de esta nueva herramienta, traduciéndose esto en el logro de algunos de los acuerdos entre sistemas, así como en el cumplimiento de los objetivos de Shere Rom tales como el uso mediador de las TIC para la promoción del aprendizaje colaborativo y significativo.

Figura 4. Laberinto en el Moodle



CONSIDERACIONES FINALES

La participación de equipos provenientes de contextos diversos en un proyecto educativo es cada vez más común. Cuando dicho proyecto es entendido, elaborado, negociado y compartido, en cuanto a metas y necesidades, por todos los participantes, su desarrollo puede ser más beneficioso y constructivo.

El CEIP y DEHISI son dos sistemas con culturas propias. Su interacción influye en la manera de concebir y de aplicar el modelo Shere Rom que es, en sí mismo, un sistema de actividad. La interacción se complejiza

debido a que Shere Rom tiene sus propias reglas, artefactos, participantes, y una organización específica en la que ambas entidades participan.

A pesar de que la actividad de Shere Rom no pertenece, estrictamente hablando, a alguno de los dos sistemas en interacción (colegio o grupo de investigación), sus rutinas, comportamientos y acciones afectan a los contextos de la actividad de los que forman parte (Cole y Engeström, 1993; Engeström, 2001; Bateson, 1993). Por tanto, su vinculación con ambos sistemas produce que Shere Rom tome en cuenta los objetivos de ambos.

Toda intervención educativa, como en el caso del CEIP, implica un proceso de aprendizaje integral (conocimientos procedimentales, actitudinales y de contenido) de la implementación de nuevas prácticas educativas por parte de todos los participantes (profesores, investigadores, estudiantes universitarios y alumnos) (Bruner, 1997). Este aprendizaje se reflejó en el desarrollo de las tres fases de asesoramiento a través del logro de algunos cambios, entre los que destacan: la participación comprometida de los profesores a la actividad, la recuperación de la motivación de los alumnos y la creación de un espacio de diálogo compartido entre los dos sistemas a través de una participación guiada (Rogoff, 1993).

Entendemos que el proceso de apropiación de un proyecto necesita una actitud propositiva y proactiva, inversión de tiempo, autonomía, seguimiento y evaluación, lo cual permite hacer una reflexión constante y una orientación para responder a las situaciones cambiantes propias de los entornos educativos.

El asesoramiento, complementado con una participación guiada y fundamentado en el análisis de las interacciones entre sistemas, son estrategias clave para el mejoramiento de una actividad conjunta, así como una garantía para la continuidad y la sostenibilidad de *@mago*. Además, se pretende que los fundamentos propios del modelo Shere Rom repercutan en la práctica docente, implementando dinámicas basadas en el trabajo colaborativo, el aprendizaje significativo y las relaciones interculturales, no sólo en la actividad, sino también en el aula.

Este estudio de caso, más allá de presentar una situación particular, muestra aspectos

relevantes en la labor de asesoramiento en diversos ámbitos escolares. Así, la reflexión final apunta a la relevancia de la función mediadora del asesor educativo al aplicar estrategias y herramientas para dinamizar el trabajo colaborativo en el profesorado, tomar conciencia sobre su actividad cotidiana y, así, motivar un cambio que repercute en el aprendizaje de los alumnos y la interacción entre ellos.

Las dinámicas propias de los centros impulsan a que los asesores utilicen una variedad de herramientas para promover cambios en los colegios; por ejemplo, en este caso se utilizaron tablas para organizar y visibilizar la información que se trabajaba en las sesiones, lo cual clarificaba los roles y las funciones de cada participante. Además, las reuniones, el acompañamiento y la colaboración en la planificación de las sesiones permitieron estrechar la comunicación entre los participantes de los dos sistemas.

Por lo anterior, podemos ver que la función mediadora implica acciones situadas en el contexto para reflexionar sobre el para qué y el cómo se realiza una práctica educativa, y si los resultados obtenidos impactan favorablemente en el alumnado.

Este proceso es posible gracias a que el trabajo de asesoramiento se encuentra enmarcado dentro de la investigación-acción y, por consiguiente, dentro de una reflexión continua desde la práctica a la teoría y viceversa. Consideramos que este tipo de trabajo puede repercutir en las prácticas educativas y en los procesos de enseñanza y aprendizaje a través del conocimiento y la comprensión de las dinámicas que se desarrollan en un contexto escolar, retomando el quehacer investigativo para desarrollar un modelo de intervención.

REFERENCIAS

- BASSEDAS, Eulalia, César Coll y Josep M. Rossell (1981), "Formación universitaria y actividad profesional: un intento de integración en el ámbito de la psicología", *Infancia y Aprendizaje*, núm. 15, pp. 67-89.
- BATESON, Gregory (1993), "Deformaciones producidas por el contacto cultural", en Rodney E. Donaldson (ed.), *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*, Barcelona, Gedisa, pp. 112-134.
- BRONFENBRENNER, Urie (1987), *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*, Barcelona, Paidós.
- BRUNER, Jerome (1991), *Actos de significado*, Madrid, Alianza.
- BRUNER, Jerome (1997), *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor.
- COLE, Michael (1999), "Poner la cultura en el centro", en *Psicología cultural*, Madrid, Morata, pp. 113-137.
- COLE, Michael e Yrjö Engeström (1993), "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida", en Gavriel Salomon (ed.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 23-74.
- ENGESTRÖM, Yrjö (2001), "Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization", *Journal of Education and Work*, vol. 14, núm. 1, pp. 133-156.
- ENGESTRÖM, Yrjö (2007), "Enriching the Theory of Expansive Learning: Lessons from journeys toward coconfiguration", *Mind, Culture, and Activity*, vol. 14, núm. 1, pp. 23-39.
- GREENWOOD, Davyd J. (2000), "De la observación a la investigación-acción participativa: una visión crítica de las prácticas antropológicas", *Revista de Antropología Social*, vol. 9, pp. 27-49.
- LAGO, José Ramón y Javier Onrubia (2008), "Una estrategia general de asesoramiento para la mejora de la práctica educativa", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 12, núm. 1, en: www.erevistas.csic.es/ficha_articulo.php?url=oai...revista60 (consulta: 14 de enero de 2011).
- LALUEZA, José Luis e Isabel Crespo (2005), *La intervención con familias ante la diversidad social y cultural*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- LALUEZA, José Luis, Isabel Crespo y María José Luque (2009), "El Projecte Shere Rom: espais educatius d'ús de les noves tecnologies per al desenvolupament comunitari", *Barcelona Societat*, núm 16, pp. 129-136.
- MARTÍNEZ Miguélez, Miguel (2000), "La investigación-acción en el aula", *Agenda Académica*, vol. 7, núm.1, pp. 27-39.
- ONRIBIA, Javier y José Ramón Lago (2008), "Asesoramiento psicopedagógico y mejora de las prácticas de evaluación", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 31, núm. 3, pp. 363-383.
- ROGOFF, Bárbara (1993), *Aprendices del pensamiento*, Barcelona, Paidós.
- SERRA, Carles (2004), "Etnografía escolar, etnografía de la educación", *Educación*, núm. 334, pp. 165-176.
- SOLÉ, Isabel (1997), "La concepción constructivista y el asesoramiento en centros", *Infancia y Aprendizaje*, núm. 77, pp. 77-95.
- STAKE, Robert E. (1994), "Case Studies", en Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage, pp. 236-247.
- YIN, Robert K. (2006), "Case Study Methods", en Judith L. Green, Gregory Camilli y Patricia B. Elmore (eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research*, pp. 111-122.