
CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO

Como marco teórico del presente estudio se exponen a continuación los conceptos básicos relacionados con la formación de profesores, las prácticas en el marco de este proceso y el papel del profesor tutor. Asimismo, se presentan los lineamientos básicos del Desarrollo Organizacional, la consultoría en Desarrollo Organizacional, la definición de consultor o agente de cambio y los modelos de consultoría según Edgar Schein.

1.1 Concepto de formación del profesorado

El término *formación* de profesores es un concepto que abarca por un lado la adquisición de saberes y herramientas para el aprendizaje y ejercicio de la profesión y por otro lado el desarrollo personal del individuo y su activa participación en el proceso. Mientras que en los países de habla inglesa se manejan los términos *teacher training* y *teacher education*, el significado de *formación* incorpora las dimensiones técnica y personal de desarrollo. El componente personal se manifiesta aquí en dos ámbitos que son: a) la voluntad de activación y desarrollo del proceso formativo interrelacionado con los objetivos de aprendizaje y con los medios para el logro de dichos fines y b) la contribución que cada individuo hace a su proceso de formación a partir del bagaje de conocimientos y experiencias que éste ya posee.

Marcelo (1999) elabora un concepto de formación del profesorado basado en unos principios que resumimos a continuación:

- La concepción de la formación como un proceso que, aunque compuesto de diferentes fases, se sostiene sobre bases éticas, didácticas y pedagógicas presentes en todo el proceso.
- La necesidad de integrar la formación del profesorado con los procesos de cambio y mejora del currículo.
- La importancia de articular en la formación del profesorado el tipo de formación académica (sobre los contenidos que se imparten) con la de carácter didáctico (la pedagogía del contenido).
- La necesidad de integrar la teoría con la práctica.
- El necesario isomorfismo entre la formación que el profesor recibe y el tipo de enseñanza que se espera que éste practique.
- La individualización del proceso formativo mediante el conocimiento de las características personales, cognitivas y contextuales del profesor en formación.

Considerando estos principios Marcelo afirma:

“Formación del Profesorado es el campo de conocimientos, investigación y de propuestas teóricas y didácticas, que dentro de la Didáctica y Organización escolar, estudia los procesos mediante los cuales los profesores –en formación o en ejercicio- se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el

desarrollo de su enseñanza, del curriculum y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos”. (p.28)

Ferry (1991; en Marcelo) señala tres características que distinguen este tipo de formación de otras. La primera es que es una formación doble, ya que se combina la formación académica con la pedagógica. La segunda es que es un tipo de formación profesional y la tercera característica es que se trata de una formación de formadores, con lo cual se hace necesario un isomorfismo o correspondencia entre el tipo de formación recibida y el tipo de formación que se le pide que imparta. Al respecto Fernández Pérez (1992; en Marcelo) afirma: “*en materia de formación de profesores el principal contenido es el método con el que el contenido se imparte a los futuros o actuales profesores*”.

Dentro de la formación, el concepto de acción formativa representa el conjunto de interacciones, en un contexto específico y en el marco de unas reglas, entre formadores y formados para la consecución de determinados fines y con una intencionalidad de cambio (Berbaum, 1982; en Marcelo).

En el contexto de la formación de profesores de español como lengua extranjera, las prácticas son un componente complementario y a la vez fundamental y dentro de las prácticas las tutorías son una actividad formativa orientada al logro de objetivos de distinto alcance. Paralelamente a la experiencia en el aula los estudiantes disponen de un/a profesor/a tutor/a que los guiará en el proceso de “transformar” los conocimientos teóricos en un aprendizaje significativo en la práctica. Dicha tarea se concreta en una serie de encuentros (tutorías) en la sede de la escuela donde se imparten clases y está enmarcada en unos estatutos donde están establecidos los objetivos de las prácticas, las actividades a realizar, el calendario de reuniones y el sistema de evaluación.

1.2 Las prácticas en la formación de profesores

Dentro de la formación inicial del profesorado, las prácticas constituyen una vivencia profesional y personal altamente valorada. Rodríguez (1995) agrupa las distintas definiciones de “prácticas” según el aspecto que en ellas se destaca; esto es: el conocimiento experiencial que proporcionan, la relación teoría-práctica y como elemento de socialización.

Como fuente de conocimiento experiencial, las prácticas ponen en contacto a los profesores en formación con la realidad concreta de una escuela. Lourdes Montero (1987; en Rodríguez, 1995) define las prácticas como “*experiencias planificadas para capacitar al futuro profesor en la utilización de los conocimientos pertinentes acerca de su función, en situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje*”. En este sentido, las prácticas son un complemento necesario de la formación teórica recibida y constituyen un esfuerzo conjunto y planificado con el objetivo de dirigir el aprendizaje del profesor que las realiza.

Como fuente de relación teórico-práctica, esta experiencia es vista por Zabalza (1989; en Rodríguez, 1995) como “*una situación para aprender a manejar la práctica*”. Zabalza usa el término “aprendizaje preprofesional” para referirse a esta etapa en la que todavía el profesor no ejerce la docencia dentro de un marco laboral auténtico.

Finalmente las prácticas son definidas destacando su carácter socializador. Mediante las mismas el profesor en formación se familiariza y se introduce en el ejercicio de la docencia y otros aspectos que éste involucra y de los que a su vez forma parte (cultura y realidad escolar,

proyecto educativo del centro, sistema educativo). Rodríguez sintetiza estas perspectivas y formula el concepto de prácticas como: *“el componente de la formación, en la que el profesor, en contacto con la realidad escolar, tiene ocasión de comenzar a establecer relaciones entre la teoría y la práctica”* (p.60).

En cuanto a las funciones de las prácticas, Rodríguez realiza una síntesis de las que distintos autores (Sáenz, 1971; Montero, 1988; Benejan, 1986; Gimeno y Fernández, 1980) y colectivos (Departamento de Didáctica de la Universidad de Santiago y la Escola de Mestres de San Cugat) le han atribuido. Dichas funciones se pueden resumir en los siguientes puntos:

- Poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos: ésta es una de las funciones más valoradas. El estudiante profesor lleva a la práctica los conocimientos adquiridos y a su vez extrae de la práctica aquellas consideraciones teóricas que considere generalizables. Según Gimeno y Fernández (1980; en Rodríguez) las prácticas proporcionan una base experiencial para hacer del saber teórico un conocimiento más significativo.
- Entrar en contacto con la realidad escolar: las prácticas como un medio de socialización. Esto implica conocer el funcionamiento de la escuela, su organización, filosofía, personal, alumnos (sus intereses, diferencias, necesidades individuales, etc.).
- Desarrollar destrezas y aprender en la práctica aspectos no estudiados en la formación teórica: Montero (1988; en Rodríguez) destaca el aprendizaje y la construcción de nuevos conocimientos mediante la práctica. De igual manera las prácticas son una ocasión para el ensayo y el ejercicio de técnicas de trabajo en el aula.
- Aprender de otros profesores con mayor experiencia: no sólo el trabajo con el tutor facilitan este aprendizaje, sino también el intercambio con otros profesores en ejercicio y por último con otros estudiantes que se encuentren en la misma situación.
- Familiarizarse con labores rutinarias del quehacer docente.

Otra de las funciones otorgadas a este proceso es sin duda la de reflexión, basada en los supuestos de Donald Schön (1983,1992; en Blanco, 1999) de los docentes como profesionales reflexivos. La idea del profesional reflexivo, concuerda con la formación de un profesional autónomo, que asuma la responsabilidad de su propio desarrollo profesional y que tome conciencia de las conexiones existentes entre el aula y las condiciones sociales, culturales, históricas y estructurales que la influyen.

Dada la importancia de las funciones otorgadas a la fase de prácticas no dudamos en pensar que éstas son parte esencial en la formación de profesores principiantes. Sin embargo, Rodríguez cita la opinión de varios autores (Zeichner, 1981; Calderhead, 1987; Villar, 1991) para llamar la atención a la excesiva valoración y mitificación de las prácticas. Se habla de las mismas como la experiencia más significativa de aprendizaje por encima de la formación teórica. Así, en palabras de Rodríguez:

“creer que toda educación auténtica es producto de la experiencia no significa que todas las experiencias sean auténticas e igualmente educativas. Experiencia y educación no pueden ser, sin más, términos de una igualdad. Algunas experiencias son tan deseducativas, que detienen o distorsionan el crecimiento de la experiencia futura”(p.63).

De igual manera, Zabalza (1989) advierte al respecto:

“las prácticas no son la práctica en sentido estricto, sino tan sólo una aproximación a la práctica, las prácticas son una simulación de la práctica, y no se puede esperar de ellas que generen ese conocimiento práctico que se deriva de la práctica” (en Marcelo García, 1999:110).

La alta valoración atribuida a las prácticas ha generado numerosos estudios, concretamente en España a partir de los años ochenta. Cabe destacar que estas investigaciones se han centrado en las prácticas llevadas a cabo por los estudiantes de las diversas titulaciones de Magisterio. Los trabajos citados por Marcelo García (1999) se han enfocado en el estudio de modelos de prácticas, su evaluación, el currículum formativo de las Escuelas Universitarias de Magisterio y dentro de éste el componente de las prácticas, las expectativas de los estudiantes y la evaluación que éstos hacen de las prácticas, la supervisión clínica entre profesores-tutores y estudiantes en prácticas, entre otros temas.

1.3 Las tutorías en la formación de profesores

El proceso de tutorías, y en este sentido coincidiendo con la estrategia de supervisión clínica, consta de distintas etapas que según Mosher y Purpel (1974) son: planificación, observación y evaluación o análisis (en Marcelo). La primera fase comprende una conferencia o serie de conferencias previas a la sesión de docencia. En este encuentro el profesor tutorado plantea a su tutor los objetivos y actividades, el qué y el cómo de su plan de trabajo a concretar en la clase. En segundo lugar, la fase de observación es aquella en la que el tutor asiste a una sesión de clases y realiza una observación sistemática y con criterios establecidos acerca del desempeño y puesta en práctica del plan de clases por parte del tutorado. En tercer lugar, durante la fase de análisis ambos participantes intercambian y discuten los datos observacionales y percepciones de lo sucedido en la clase. Se realiza un análisis cooperativo de estos elementos para contrastar o validar procedimientos, explorar creencias, actitudes y necesidades del tutorado y fomentar así la mejora de su desempeño.

Las tutorías se hallan inmersas en un contexto determinado y reciben influencia de una serie de factores personales y ambientales. Wildman, Magliaro, Niles y Niles (1992) señalan los siguientes:

- Factores contextuales: características del ambiente de trabajo, es decir, el tiempo disponible para realizar las reuniones, la proximidad espacial entre los participantes durante las sesiones, y la coordinación entre los contenidos temáticos a impartir por el tutor y los tutorados.
- Características del tutor: se refiere a su personalidad, responsabilidad y estabilidad emocional. Aquí agregaríamos el prestigio y reconocimiento profesional del tutor, además de factores como: motivación, sensibilidad, compromiso con la mejora de la enseñanza de sus tutorados y el manejo confidencial de información, amabilidad y habilidad para anticipar problemas, entre otros puntos.
- Características de los principiantes: para el profesor novel todo es nuevo, desde la cultura de la escuela, su personal docente, hasta la clase misma donde enseñará. Como indica Moral Santaella (1998) *“deben aprender las expectativas sociales y las convenciones que guían las operaciones de la escuela”* (p.246). De igual manera, estos profesores se enfrentan a varios problemas comunes en su condición de nuevos (motivación y necesidades de los alumnos, planificación del trabajo, selección de materiales, gestión del tiempo, tratamiento de la multiculturalidad en la clase, etc.) que

crean angustia e inestabilidad. Para el principiante, tomar conciencia de la complejidad de su tarea y reconocer que requiere asistencia es importante en el establecimiento de una relación de ayuda productiva con el tutor. Sin embargo, hay casos en que esto no es así y el profesor podría rehusar la ayuda del tutor. Al respecto, Tellez (1992; en Moral Santaella) descubre que los profesores principiantes prefieren relatar sus problemas a otras personas distintas, como amigos o familiares, en vez de a su tutor por considerar éste como un “*sujeto dedicado a enjuiciar su actuación*” (p.246).

La tutoría como relación de ayuda trasciende según Zabalza el ámbito académico, pues se trabaja también en el ámbito personal, donde entran en juego las creencias, actitudes y expectativas de cada participante. Del mismo modo, una relación de ayuda (generada por un problema, una petición de consejo) puede presentarse en cualquier ámbito social o cotidiano, lo cual nos plantea una constante toma de decisiones respecto al tipo de ayuda que ofrecer.

1.4 Características de los profesores noveles

La investigación sobre el profesorado principiante es un tema muy estudiado actualmente en el ámbito de la formación de profesores. La etapa de principiante comprende para algunos autores los primeros tres e inclusive cinco años de ejercicio (Imbernón, 1994). Según Imbernón, estos profesionales tienen una problemática muy específica: el choque de la concepción teórico-práctica que han desarrollado mediante su formación y vivencias con la distinta y compleja realidad de la práctica en la escuela. Ante este panorama de contraste, los profesores experimentan ansiedad e inseguridad, generándose en ellos la tendencia a solucionar sus problemas por medio de un aprendizaje de la observación, basado en la imitación de otros profesores.

Para Ballantyne, Hansford y Packer (1995), las necesidades de los profesores principiantes coinciden con la búsqueda de una asistencia práctica que guíe su trabajo en clase. Otra característica es su visión muy simplificada y sin sentido holístico de lo que es la escuela, la clase y el aprendizaje, y por ende, de ellos mismos como profesores en ese contexto (Moral, 1998). Esta autora cita una investigación de Weinstein (1988) en la que describe las creencias del profesor novel sobre su trabajo como imágenes básicamente fundamentadas en el sentido común:

“(...) tienen la creencia de que ellos conocen todo lo que tienen que conocer de la enseñanza. Llegan con un deseo grande por enseñar, pero poseen una biografía personal compuesta de experiencias acumuladas sobre su vida en la escuela, las cuales son la base de su conocimiento acerca del mundo, de los estudiantes, la estructura de la escuela y el currículum” (p.212)

En el desempeño de su trabajo, el profesor novel se enfrenta con diversos problemas en el contexto del aula y de la escuela. Veenam (1984; en Imbernón, 1994 y Marcelo, 1991) realiza una investigación en la que revisa diferentes trabajos sobre los problemas comunes de los profesores durante el primer año de su ejercicio y los resume en un listado de veinticuatro. Así, entre éstos podemos encontrar:

- La falta de tiempo para preparar las clases y la programación
- El dominio de los libros de texto y guías curriculares
- Materiales didácticos inadecuados
- El tratamiento de la interculturalidad
- Determinar el nivel de aprendizaje de los alumnos

- Problemas con alumnos en concreto
- La organización del trabajo en clase
- El dominio de las materias
- Centro de trabajo inadecuadamente equipado
- Utilización eficaz de diferentes métodos de enseñanza
- Disciplina de la clase
- Conocimiento de las normas y costumbres de la escuela

La consideración y tratamiento de los aspectos arriba mencionados representan una carga muy pesada si el profesor no está preparado para ello. En el ámbito de las prácticas cualquiera de estos problemas se pueden presentar paralelamente o en cadena. Un profesor que no domine las guías curriculares tendrá dificultades con la programación, afectando la selección, por ejemplo, de los materiales didácticos. Teniendo en cuenta que durante las prácticas el profesor principiante cuenta con la ayuda y el apoyo de otro profesor con mayor experiencia y/o formación, la cercana relación de ayuda tutor-tutorado representa una importante oportunidad para la discusión y tratamiento de estos problemas. En este sentido, Imbernón, basado en una argumentación de Zeichner (1988), expresa: *“el pensamiento práctico necesario para la profesión, no se enseña, se aprende. De aquí la importancia de las primeras prácticas en los centros y la trascendencia de los destinos educativos de los profesores noveles”* (p.61).

Las prácticas y las tutorías como experiencia formativa pueden constituir para el profesor principiante una valiosa herramienta para abordar futuras contingencias en el ejercicio de la docencia, pasando de un aprendizaje dependiente o imitativo a uno autónomo y reflexivo.

1.5 Terminología y delimitaciones

Dentro de la bibliografía revisada, tanto en inglés como en español, encontramos una gran variedad de vocablos para referirse al experto que proporciona ayuda durante las tutorías del practicum. Se habla por ejemplo de supervisor, mentor, tutor, *coach* y *advisor*, entre otros. A continuación describimos las características y funciones relativas a los conceptos “mentor”, “supervisor” y “tutor” para así aclarar posteriormente el término que hemos empleado en este estudio.

1.5.1 Mentor

La palabra “mentor”, sinónimo de consejero o guía, es uno de los términos más extendidos en el ámbito de las prácticas en la formación inicial de profesores. Randall y Thornton (2001) atribuyen el amplio uso de este vocablo en inglés y su atractivo para los educadores a una serie de connotaciones que posee. „Mentor“ se asocia con calidez, experiencia, guía, empatía, lo cual ha contribuido según estos autores a su alta aceptación. Marcelo (1999) también hace referencia a la popularidad de “mentor” al señalar: *“el concepto mentor históricamente denota una verdadera ayuda, guía y consejo, y las relaciones mentor protegido una profunda y significativa asociación”*.

En la bibliografía en español se encuentra también un uso generalizado de “mentor” para referirse al profesor con experiencia que acepta en su clase por el período de prácticas al profesor principiante y lo asiste en áreas como: integración, entendimiento de la cultura

escolar y desempeño en el ejercicio de la docencia. Aproximándonos a una definición más precisa, Anderson y Shannon (1988; en Marcelo) lo describen como:

“un proceso educativo en el cual una persona con mayor experiencia o mayores destrezas sirve de modelo, enseña, apadrina, impulsa, aconseja y ofrece su amistad a una persona menos experta o diestra con el propósito de impulsar su posterior desarrollo profesional y/o su desarrollo personal. Las funciones del asesoramiento son llevadas a cabo dentro del contexto de una continua y cuidada relación entre el mentor y el protegido” (p.140).

De aquí se concluye que la relación de mentorazgo es necesariamente asimétrica entre los participantes. Aún así, se pone en relieve el carácter informal y cálido de esta relación de ayuda, que no sólo motiva cambios en el área profesional sino que también influye en el ámbito personal.

Los roles del mentor son resumidos por Randall y Thornton (2001) en dos categorías: roles técnicos y evaluativos y roles de desarrollo personal. La primera categoría agrupa funciones de información sobre aspectos del currículo, evaluación del desempeño, ayuda en la clarificación de objetivos y asistencia en el desarrollo de destrezas docentes. La segunda categoría implica funciones de motivación, asistencia en el área emocional, atención y tratamiento de problemas y ayuda en la adaptación del profesor a la escuela. El ejercicio de estas funciones vienen a atender un conjunto de necesidades de los profesores noveles, identificadas por Gold (1992; en Marcelo) como necesidades emocionales, sociales e intelectuales.

Según Marcelo, la tarea del mentor es la de asesorar didáctica y personalmente al profesor principiante. Su labor no incluye necesariamente ciclos de supervisión clínica, proceso durante el cual el mentor discute con el profesor la planificación de las clases, observa su puesta en práctica y analiza posteriormente en sesiones conjuntas la enseñanza impartida.

Shorrock y Calderhead (1997), basándose en investigaciones de otros autores, hacen un resumen de las formas en las que un mentor podría influenciar a sus estudiantes-profesores. Esta clasificación no pretende ser exhaustiva pero sería un acercamiento a la conceptualización de las interacciones formativas sostenidas entre un mentor y su mentorado. Así tenemos:

- Influencia mediante el ejemplo: los mentores influyen como modelo a seguir, ya sea ejemplificando su propia actuación o aportando ideas, recursos y materiales para que el estudiante afronte una dificultad determinada.
- Influencia mediante la discusión centrada en la práctica: esta discusión podría ser de tipo teórico (enfoques de enseñanza e implicaciones en la práctica) o más situada en clases observadas/dadas por los estudiantes-profesores.
- Influencia mediante la estructuración del contexto: los estudiantes hacen sus prácticas en una clase iniciada y con ciertas rutinas que el mentor ha ido estableciendo. Por esto el mentor tiene una fuerte influencia indirecta en la práctica del estudiante-profesor, quien hasta cierto punto debe adaptarse al estilo de enseñanza de aquél.
- Influencia mediante el apoyo emocional: las prácticas son un período en el que el estudiante puede experimentar duda, ansiedad e inseguridad. Es en esta fase cuando el apoyo de otro profesional es de gran valor para no perder el ánimo y persistir en la búsqueda de soluciones a las dificultades presentadas.

- Influencia mediante experiencias planificadas de aprendizaje: el mentor podría planificar actividades específicas para promover el aprendizaje de los estudiantes en determinadas áreas.
- Influencia mediante el "coaching": esta actividad implica la observación y discusión posterior de clases dadas por el estudiante-profesor. Según Schön (1987, 1991; en Shorrock y Calderhead, 1997) el "coaching" se caracteriza además por desglosar una actividad en partes realizables y su atención a los detalles.

Respecto a las características que debe poseer el profesor mentor, Howey y Zimpher (1989; en Moral, 1998) señalan el conocimiento y experiencia sobre la materia que enseñan, el respeto y reconocimiento de sus colegas y el compromiso con el aprendizaje y logro de metas de sus mentorados. Otros autores apuntan que los mentores deben ser personas abiertas al cambio, ser dignos de confianza y ser sensibles a las necesidades de los profesores principiantes (en Marcelo).

1.5.2 Supervisor

Otra de las figuras participantes en el proceso de formación es la del supervisor, vocablo que por definición se corresponde con la "inspección" y la "examinación". Aunque la naturaleza de su trabajo y su posición en la estructura formativa es distinta a la del mentor o la del tutor, muchas veces se encuentran similitudes en sus funciones y entre uno de los roles atribuidos al supervisor se encuentra precisamente el de tutor. Dentro del sistema de formación inicial del profesorado, el supervisor es aquel profesor de la universidad que ha de evaluar al estudiante en prácticas e instruirlo en aspectos metodológicos de la docencia. Para Villar (1981; en Villar, 1990) el concepto de supervisor y sus funciones se definen en los siguientes términos:

“el supervisor es entendido generalmente- y así lo señalan Mosher y Purpel- como un maestro de maestros, preocupado por el contenido, el método y los efectos de la enseñanza, los problemas que presentan los materiales y la profundidad de comprensión del contenidos por maestros y estudiantes. De acuerdo con esta definición, lo que nos interesa es poder conceptualizar la conducta supervisora, preocupada por el desarrollo instruccional de los alumnos en prácticas. Ésta es la razón por la que asumimos que la función específica del profesor supervisor será claramente instruccional” (p. 300).

Al supervisor se le reclama en desempeño de un papel más colaborativo, asesor y terapéutico en el desarrollo profesional de los profesores en prácticas. Según Margaret Wilkin (1992; en Rodríguez) su labor no debe limitarse a “mantener un ojo” sobre los estudiantes profesores. Además de evaluarlos, debe comprometerse con su formación para hacer de las prácticas una experiencia significativa de aprendizaje. Por otro lado, Pérez Gómez (1988; en Rodríguez) destaca la importancia de la reflexión del supervisor sobre su labor, es decir, ser capaz de “reflexionar sobre su propia actuación como tutor”. En resumen, la figura del supervisor no se debe acomodar a la de un visitante ocasional que observa algunas clases; su responsabilidad incluye también el establecimiento de una relación de ayuda con el supervisado. Sin embargo, y citando a Hall (1983), Angulo (1999) señala que etimológica e históricamente el concepto y función de supervisor se ha entendido y sigue siendo entendido como:

“un proceso a través del cual, fundamentalmente se ejerce la evaluación/inspección de la actividad docente. Sólo de modo residual la acción de la supervisión está orientada a la mejora de las prácticas o al apoyo del docente en el cambio curricular y su propio desarrollo profesional (...)” (en Angulo, 1999:554)

Angulo distingue la función supervisora de acuerdo a distintos momentos de la formación docente. Las responsabilidades de formación, evaluación e información no son las mismas si se trata de la formación inicial de profesores (practicum/inducción), de la formación permanente o de la inspección en la organización escolar. En el contexto de la formación inicial de profesores, al supervisor del practicum se le atribuyen funciones de formación y evaluación de las prácticas, así como de información al tutor del centro y la coordinación de las mismas. Así, dentro de este sistema formativo, “*la función supervisora se establece en la tríada formada por el supervisor universitario, el docente cooperador (mentor o tutor) y el/la alumno/a de educación en prácticas*” (Glickman y Bey, 1990; en Angulo, 1999). Finalmente, Angulo llama la atención al hecho de que la figura del supervisor, excepto por su papel examinador, no está muy “*desarrollada políticamente*” en España. Sólo a partir de los años ochenta ciertas figuras educativas empiezan a desarrollar este rol en el sistema educativo español, un rol que según este autor está mucho más generalizado, establecido y delimitado en otros sistemas educativos como por ejemplo el norteamericano.

1.5.3 Tutor

El concepto de tutor tiene en el plano educativo distintos matices. En primer lugar encontramos la acción de tutoría como una tarea orientativa en el contexto de la escuela o universidad: el profesor tutor como orientador (Zabalza, 2003). Por otro lado vemos solapamientos de las funciones del supervisor de prácticas con las del tutor del aula donde el profesor estudiante ejerce la docencia. De igual manera hemos observado una equivalencia de roles entre el mentor y el tutor, usándose estos términos como sinónimos (Glickman y Bay 1990, en Angulo, 1999). Además de esto hay autores que prefieren el uso de profesor tutor al de profesor supervisor para referirse al profesor de la Escuela Universitaria que se encarga del seguimiento individual de un grupo de profesores estudiantes en prácticas (Martín y Ruiz, 1996).

Según Colleen Mc Laughlin (1999; en Zabalza, 2003) la acción de tutoría es una relación en la que una persona intenta ayudar a otra/s a “*explorar un problema, un proceso de desarrollo o un suceso especial*”. Dicha relación implica una serie de intervenciones que integran “*pensamientos, sentimientos y acciones*”. Asimismo, hay determinadas habilidades que debe poseer y poner en práctica el tutor para ejercer su función de manera productiva.

Otra dimensión de la tutoría es aquella fundamentalmente de carácter orientador y que tiene lugar en las escuelas como un servicio continuado. Según Rajo Pérez (1994) el tutor “*influye como persona significativa y coherente del equipo docente, sobre los alumnos, sobre los familiares de éstos y sobre los profesores, teniendo en cada uno de estos ámbitos diferentes funciones*” (p. 245). El tutor es entonces un profesor que realiza tareas de orientación y ayuda a los alumnos de la institución escolar en el desarrollo de sus capacidades y el autoconocimiento. Dicha función está enmarcada en el objetivo fundamental de la educación escolar de “*contribuir al desarrollo en los alumnos de las capacidades necesarias para su desenvolvimiento como personas con plenos derechos y deberes en la sociedad en que van a vivir*” (p.245).

Entrando en el contexto de la formación profesores, se observa la existencia de dos agentes formadores y socializadores de gran importancia: el tutor del aula donde el estudiante en prácticas ejerce la docencia por un período de tiempo y el supervisor de la universidad que ha de evaluar a este estudiante. El tutor se entiende aquí como el profesor que vive en palabras

de Martín y Ruiz (1996) “*codo a codo*” con el estudiante en prácticas la labor docente. Estas autoras describen el trabajo del tutor con el tutorado como una labor que consiste en:

“ayudarle a reflexionar sobre todo aquello significativo que sucede en clase, subrayando aspectos que al alumno podrían pasar desapercibidos. Le encomendará tareas que pueda realizar con calidad y le hará las indicaciones que crea necesarias para mejorarlas” (p.262).

Paralelamente a esta estrecha relación de ayuda en la práctica, Martín y Ruiz destacan también el papel del tutor de la Escuela Universitaria como encargado del seguimiento individual de las prácticas de un reducido grupo de estudiantes profesores. A pesar de que en este caso está generalizado el uso del término “profesor supervisor”, las autoras manifiestan su preferencia por el primer apelativo, pues consideran la labor supervisora como sólo una parte de su espectro de tareas. Así tenemos según Martín y Ruiz las figuras del tutor de colegio y el tutor de la Escuela Universitaria.

1.5.4 El concepto de tutor en este estudio y figuras que intervienen

Entendemos aquí como tutor, y en nuestro caso tutora, el profesor que, al trabajar conjuntamente con el tutorado por un período determinado de tiempo, realiza una serie de intervenciones formativas con el objetivo de fomentar el desarrollo profesional del tutorado y facilitar su aprendizaje en la práctica docente.

La relación de tutoría no se limita al período de prácticas en sí, sino que comienza en una fase anterior que llamamos pre-prácticas, continúa durante la docencia y en una fase siguiente denominada post-prácticas. En la primera y segunda fase la tutora aporta sus conocimientos y experiencia en la discusión con los tutorados de la programación y los planes de clases desarrollados por ellos. Durante la segunda fase, la anticipación de problemas y la planificación de las clases se funden en las discusiones con aquello que ha observado la tutora y las impresiones de los tutorados. En la última fase se lleva a cabo una reunión final en la que cada estudiante profesor se autoevalúa y reflexiona sobre la experiencia. Por otro lado, la tutora redacta un informe evaluativo que es enviado a la coordinación del máster de la universidad.

Respecto a la labor de coordinación de las prácticas, tenemos que la misma se compone de dos tipos de tareas: una de trabajo administrativo y otra de organización y preparación de la estancia de los tutorados en la escuela. La coordinadora de prácticas es una profesora de la escuela que además de ser tutora, ejerce la labor de coordinar todo el proceso. Su trabajo administrativo consiste en: a) acomodar a los estudiantes profesores en la escuela y enseñarles sus instalaciones, b) organizar un aula de trabajo para los profesores en prácticas donde puedan encontrarse y preparar sus clases si así lo desean, c) facilitar el acceso a la biblioteca de la escuela y su centro de autoaprendizaje, y d) suministrar a los profesores materiales de consulta y los materiales que utilizarán para impartir clases. Estas tareas son descritas por la coordinadora como una primera parte de intendencia.

Por otra parte, la coordinadora prepara la estancia de los estudiantes en prácticas en la escuela. La participación de la coordinadora es constante pero digamos que “intermitente” a lo largo de las prácticas. En la fase de pre-prácticas la coordinadora participa en la estructuración de la observación de clases que hacen los estudiantes profesores. Después de esto se realiza una reunión conjunta en la que se ponen en común los aspectos observados. En la fase de prácticas se hace una primera ubicación de los profesores en su clase, pero el trabajo del día a

día de la docencia queda a cargo del tutor asignado. Al final de las prácticas la coordinadora organiza una reunión final con todos los profesores tutorados en conjunto para hacer una valoración final de la experiencia docente.

Una última figura es la coordinadora del máster, que dentro de sus funciones administrativas cumple determinadas tareas en el contexto de las prácticas. Dichas tareas son: a) organizar y distribuir a los estudiantes del máster en cada uno de los centros de enseñanza donde harán las prácticas, b) mantener contacto con las coordinadoras de prácticas de cada centro, en este caso, las EE.OO.II. de Drassanes y Montbau, c) brindar asesoría y apoyo a los profesores en prácticas en el desarrollo de la programación, permitiendo también el acceso a materiales y recursos de enseñanza que el máster tenga a disposición. Previo al proceso de prácticas la coordinadora orienta y prepara a los estudiantes profesores en la elaboración de una programación y el plan de clases correspondiente.

1.6 El Desarrollo Organizacional

A partir de aquí nos aproximaremos al campo del Desarrollo Organizacional para contextualizar los modelos de consultoría gerencial que describiremos más adelante.

El concepto de Desarrollo Organizacional (D.O.) empezó a utilizarse a mediados del siglo XX no como un estallido o descubrimiento repentino, sino como producto de una evolución en el campo de las ciencias del comportamiento. Aunque ha sido difícil definir el D.O. con un término universalmente aceptado, French y Bell (1996) afirman que sí existe concordancia en la literatura respecto al campo, valores y características del mismo. Tomando en cuenta algunas de las definiciones más aceptadas, estos autores extraen las principales características del D.O.:

- Es un esfuerzo a largo plazo, dirigido a la consecución del cambio conscientemente planificado.
- Se enfoca en la cultura y los procesos, orientándose al cambio de los valores, actitudes y la conducta del ser humano en el sitio de trabajo.
- El D.O. asume un punto de vista sistémico de la organización, haciendo uso de la teoría sistémica desde una perspectiva general para hacer cambios organizacionales a nivel macro, y utilizando también enfoques sistémicos más individualizados para lograr cambios a “pequeña escala”.
- El D.O. concentra sus esfuerzos en el aspecto humano de la organización, haciendo hincapié en el individuo y los pequeños grupos como motores fundamentales del cambio que se espera realizar.
- Utiliza “agentes” de cambio de carácter interno o externo, identificando el trabajo del mismo como un proceso de ayuda para orientar al cliente en la solución de sus problemas. “*Los practicantes del D.O. son facilitadores, colaboradores y aprendices, con el sistema cliente*” (French y Bell, 1996: 34)

1.7 La consultoría en Desarrollo Organizacional

El término “consultoría” es usado ampliamente y en diversos contextos. Se habla de consultoría en las áreas de medicina, finanzas y gerencia empresarial, entre otras. De igual modo, se observa que la actividad consultiva se solapa con actividades de supervisión, terapia

o mediación. Es por esto que se hace necesario definir el concepto de consultoría, exponiendo sus características y objetivos.

Steinberg (1989) describe la consultoría como el tipo de diálogo llevado a cabo cuando una persona (consultor) ayuda a otra (cliente) a trabajar efectivamente pero sin asumir la responsabilidad de realizar el trabajo de éste. Steinberg utiliza la palabra “facilitar”, aunque con cierta reserva, para describir de otra manera la labor del consultor. La consultoría es vista por este autor como un proceso constructivo y no manipulativo, donde el consultor trabaja con las experiencias, creencias y perspectivas del cliente.

Entre las características más importantes del proceso de consultoría y que ayudan a definirla mejor, se encuentran:

- En cuanto al rol del consultor: éste se aproxima al problema a través del cliente, es decir, el consultor no se adueña ni se responsabiliza por el problema en cuestión, sino que aprovecha las habilidades, conocimientos y experiencias del cliente para trabajar conjuntamente en el tema planteado.
- En cuanto al rol del cliente: éste permanece responsable del problema planteado y decide de manera autónoma qué puntos tomar en cuenta de aquellos derivados del proceso de consultoría.

Se puede decir que desde el punto de vista de Steinberg el proceso de consultoría tiene un enfoque constructivista y pragmático. En primer lugar constructivista porque es un trabajo conjunto, se toman en cuenta los recursos aportados por el cliente, dando lugar al desarrollo y/o redefinición de creencias y actitudes. Por otro lado se usa el término “pragmático” porque es un ejercicio orientado a la práctica, lo cual le demanda flexibilidad para adaptarse a las características y exigencias del contexto.

French y Bell afirman que en el proceso de consultoría, tanto clientes como consultores deben implicarse y trabajar conjuntamente en el diagnóstico y solución de los problemas. Dicho proceso debe enfocarse en la consecución del aprendizaje individual y organizacional, generándose así no sólo una instrucción sino un cambio positivo y permanente en las organizaciones. Sin embargo, esta relación de ayuda puede tomar diferentes formas, como lo describe Schein (1988) en los tres modelos de consultoría que se exponen más adelante.

Según Steinberg se puede relacionar el ejercicio de la consultoría con el de la docencia. Las personas involucradas con las sesiones de consultoría aprenden del provecho sacado de sus propias experiencias y reflexiones. De igual manera, la docencia y la consultoría tienen paralelismos en aquella situación educativa donde se motiva al estudiante a pensar y reflexionar sobre una pregunta planteada, considerando luego sus posibles soluciones y seleccionando las alternativas viables.

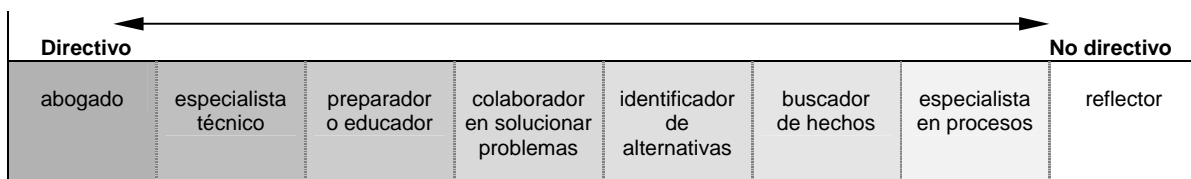
1.8 El consultor o agente de cambio

Hablar de “consultor” en el campo del D.O. es hablar de igual modo de “agente de cambio”. Burke (1987) destaca la posición de la que goza una persona con esta profesión al definir al consultor como *“alguien que proporciona auxilio, consejo, opinión y apoyo, lo que implica que tal persona sea más sabia que la mayoría de la gente”*.

Varios autores (Lawrence y Lorsch, 1969; Margulies y Raia, 1972; en Lippitt y Lippitt, 1986) han desarrollado tipologías de roles del consultor de D.O. Dichos modelos describen desde distintos puntos de vista el papel del consultor en una relación de ayuda y nos sirven para aproximarnos con más claridad a este proceso. Cabe destacar que la práctica de un consultor no viene definida por la adopción de un modelo solamente, pues a lo largo de la tutoría el consultor debe tomar decisiones considerando diversos factores como: objetivos, recursos disponibles, expectativas del cliente, naturaleza del problema, y experiencias previas, entre otros. El consultor debe ser capaz de adecuar su actuación de acuerdo a estas circunstancias. En este sentido, Schein (1988) afirma: “(...) lo más importante que el gerente debe aprender es que puede elegir entre diferentes papeles de ayuda y debe evaluar las situaciones con rapidez para hacer una elección correcta”.

Lippitt y Lippitt (1986) elaboran un modelo descriptivo de los roles del consultor en un continuo que va del extremo comportamiento directivo al comportamiento no directivo. Un consultor adopta un papel más directivo cuando asume el liderazgo de la relación y dirige las actividades. Por el contrario, el consultor asume una posición no directiva al aportar información o datos al cliente para su consideración si éste lo cree necesario. Aunque Lippitt y Lippitt dividen el continuo en ocho roles distintos, destacan que los mismos no son mutuamente excluyentes, sino que forman parte del repertorio de actuaciones del consultor a lo largo de la relación de ayuda. A continuación se presenta un esquema de los ocho papeles del consultor según estos autores:

Los ocho papeles del consultor según Lippitt y Lippitt (1986)



Dependiendo de las circunstancias, el consultor debe decidir qué papel desempeñar en la relación de ayuda, para lo cual examina distintas variables. Como se dijo anteriormente, los ocho roles de Lippitt y Lippitt están presentes en mayor o menor escala en la práctica de la consultoría. Según Burke (1987) este modelo ayuda a aclarar los diferentes papeles que puede tener un consultor y las situaciones en las que determinado rol funciona mejor que otros. Por último, estos modelos constituyen una pauta de reflexión para el consultor *en y sobre* su práctica. Al respecto, Lippitt y Lippitt afirman:

“One might ask, “To what degree does a consultant make a conscious decision about the role that he or she will assume?” We believe that the consultant reacts to a situation with his or her whole being and with behavior that is determined less by a process of deliberate decision making than by a complex of trained reactions and experiential responses, some of which are unexplainable. But in the process of learning consultation, reflection about such distinctions and decisions is important”.

Seguidamente se presentan los tres modelos de consultoría expuestos por Edgar Schein (1988) y que constituyen una perspectiva con la cual se comparará la relación de ayuda generada entre los participantes de este estudio.

1.9 Modelos de consultoría según Edgar Schein

El campo de la consultoría ha crecido notablemente en los últimos años pero según Schein éste es un concepto todavía confuso. No está claramente definida la tarea de un consultor en una organización, los procedimientos ni las bases para otorgar el tipo de ayuda necesaria. Frente a esto Schein plantea tres modelos de consultoría diferenciados de acuerdo al rol del cliente en el proceso, el tipo de ayuda prestada o solicitada y el papel del consultor. Así, los modelos expuestos por Schein son: a) el modelo de experto o compra-venta de información, b) el modelo de médico – paciente y c) el modelo de procesos. A continuación se describen las características de cada modelo.

1.9.1 Modelo de consultoría de experto

El modelo de compra de experticia es el más practicado entre los tres. Esta práctica se caracteriza por la compra, por parte del cliente, de información o de un servicio experto que ofrece el consultor. El comprador del servicio de consultoría puede ser una organización o un gerente individual y se asume que éste conoce el problema, lo que necesita para solucionarlo (el tipo de servicio o información específica) y a quién debe recurrir para recibir la ayuda.

Schein establece ciertas condiciones bajo las cuales el modelo de experto podría funcionar convenientemente. Dichas condiciones son: a) que el gerente haya diagnosticado correctamente sus necesidades, b) que el cliente haya sabido comunicar estas necesidades al consultor, c) que el cliente haya determinado con exactitud las capacidades que debe tener el consultor para prestarle ayuda o suministrarle la información requerida, d) que el cliente sea consciente de las implicaciones y consecuencias de poner en práctica las recomendaciones del consultor.

En este sentido, el cliente debe describir claramente lo que le está sucediendo, brindando todos los datos e información pertinente para el caso para que el consultor entienda totalmente lo que pasa en la organización, así como los requerimientos y necesidades de la misma. De igual forma, debe conocer el grado de experticia del consultor para solucionar el problema y garantizar resultados eficientes, pues de lo contrario el cliente sería el responsable de la ineficiencia y fracaso de la tarea, ya que al consultor lo que le interesa es vender sus servicios. Schein afirma que lo más curioso de este modelo es que los resultados son atribuidos al consultor, a pesar de que el cliente tiene la responsabilidad de hacer las cosas bien para que se pueda solucionar el problema presentado.

1.9.2 Modelo de consultoría médico-paciente

Éste es otro de los modelos más practicados en el campo de la consultoría. Al igual que en una cita con el doctor, este modelo se presenta en las situaciones en las que: a) uno o más gerentes de una organización llaman a un consultor para que éste examine la organización y determine si hay algunas áreas que no funcionan adecuadamente; b) el gerente detecta la presencia de un problema a través de sus síntomas (quejas de consumidores, ausentismo, ventas bajas) pero no sabe cómo diagnosticarlo.

En este caso el consultor asume el rol de un “médico” que acude a la organización para hacer un diagnóstico de la situación y luego aportar una solución. Según Schein este modelo le

otorga gran poder al consultor ya que él diagnostica y da una receta para solucionar el problema. El éxito en la práctica de este modelo dependerá de que el cliente: a) haya determinado con exactitud los síntomas que lo aquejan y en qué área se encuentra el problema, b) que acepte el diagnóstico del consultor, c) que acepte e implante las recomendaciones (prescripción) dadas por el consultor.

Sin embargo, este modelo puede presentar ciertas dificultades que limitan el éxito del mismo; dificultades que variarán de acuerdo al clima de las organizaciones, pues no es lo mismo un clima de inseguridad y desconfianza que uno de seguridad y confianza. En primer lugar, el diagnóstico que elabore el consultor tal vez no brinde datos e información precisa y pertinente a la situación, lo cual podría distorsionar el proceso de consultoría. En segundo lugar, en este modelo también se puede presentar el problema de que el cliente tal vez ni crea ni acepte el diagnóstico del consultor, así como tampoco en la solución que éste le ofrezca, ya sea porque no los entienda o porque simplemente no esté de acuerdo con los mismos. Por esta razón es importante que el consultor elabore conjuntamente con el cliente el diagnóstico, a fin de evitar un vacío en la comunicación de ambos durante el proceso de consultoría.

A raíz de lo inadecuado de este modelo en la solución del problema y las circunstancias del mismo, el cliente no aprende a cuidar su propia salud organizacional ni a conocer lo que ocurre en la misma para solucionar sus posteriores problemas.

1.9.3 Modelo de consultoría de procesos

El tercer modelo descrito por Schein es el llamado modelo de procesos. El mismo hace hincapié en la responsabilidad y participación activa del cliente a lo largo del proceso consultivo y por ende en su aprendizaje. El consultor de procesos fomenta en el cliente el desarrollo de estrategias y herramientas que lo capaciten para afrontar futuros problemas por sí mismo. Al respecto, Burke (1987) afirma:

“(...) la función primordial, aunque no exclusiva, de los consultores en D.O. es orientar a que los clientes aprendan a ayudarse más eficazmente a sí mismos. Si bien, de manera ocasional, los consultores proporcionan información experta y a veces pueden recetar algún remedio, su modo más común de operar es por facilitación”.

Una de las premisas básicas de este modelo de consultoría es que el problema es del cliente y seguirá siendo de él a lo largo de todo el proceso de consultoría. Al inicio de dicho proceso, el gerente o jefe de un departamento acude al consultor porque detecta los síntomas de que algo no anda bien y necesita ayuda para conocer la naturaleza del problema, sus causas y posible solución. En la fase de diagnóstico es esencial en la práctica del Modelo de Procesos que el consultor y el sistema cliente trabajen conjuntamente.

Schein advierte que en una fase temprana de la consultoría, el consultor podría ya identificar o darse cuenta de algunos problemas que afectan a la organización y cómo tratarlos. A pesar de esto, el consultor se abstendrá de dar recomendaciones por dos razones: en primer lugar, podría estar equivocado y al hacer un diagnóstico erróneo la relación con el cliente se puede deteriorar por falta de credibilidad; y en segundo lugar, aun cuando el consultor se dé cuenta de que tiene razón, evitaría dar un juicio prematuro porque el cliente podría estar a la defensiva y rechazar la propuesta por un malentendido.

De lo anterior se deduce que es el consultor el que depende del cliente y no al revés, como en los modelos de experto y médico-paciente. A no ser que el consultor invierta mucho tiempo

trabajando con el sistema cliente y llegue a conocer a fondo su cultura organizacional, no será capaz de formular un diagnóstico y pasos a seguir que ayuden a resolver los problemas de manera efectiva. Es por esto que el cliente siempre debe participar activamente y estar consciente de que es en realidad éste quien tiene la responsabilidad y decisión sobre los pasos a seguir en el trayecto de la consultoría. Así, la decisión de lo que se debe hacer para mejorar la situación está en manos del cliente, quien con la colaboración del consultor tiene una idea clara de qué es lo que está pasando en el interior del departamento y a su alrededor. Ésta y otras características del modelo de procesos son expuestas por Schein a continuación:

“It is a crucial assumption of the PC philosophy that problems will stay solved longer and be solved more effectively if the organization solves those problems itself. The consultant has a role in teaching diagnostic and problem solving skills, but he should not attempt actually to solve the problems itself” (1988:7)

En cuanto al rol de los participantes, Schein destaca que lo fundamental del modelo de procesos es que se debe motivar al cliente a permanecer pro-activo y hacerle ver que es él la persona que debe tomar la iniciativa en cuanto a la elaboración del diagnóstico y los pasos a seguir para tratar el problema. Lo que se busca en todo momento es la colaboración y no la imposición de conocimientos o estrategias al sistema cliente y es por ello que se hace énfasis en una constante comunicación entre éste y el consultor.

Una de las premisas básicas de este modelo es el fomento del aprendizaje en el sistema cliente. Al respecto Schein (1988) afirma: *“the essential function of PC is to pass on the skills of how to diagnose and fix organizational problems so that the client is more able to continue on his own to improve the organization”*. Según este mismo autor, más que un método de trabajo, la consultoría de procesos puede ser definida como una filosofía o una serie de principios sobre el tipo de ayuda que se ofrece durante un proceso y que define la actitud del consultor en su relación de trabajo con el sistema cliente.

Respecto a estos tres modelos y su práctica, Schein afirma que el consultor debe saber elegir cada cual en el momento apropiado. Esto implica el reconocimiento –en la situación- de las condiciones bajo las cuales cada modelo funciona adecuadamente. Debido a que la consultoría de procesos resalta la importancia del aprendizaje del cliente, Schein se inclina por iniciar una relación de ayuda desde esta perspectiva.