

La construcción de la acción tutorial desde las coordenadas de la investigación colaborativa¹

Lidia E. Santana Vega, Luis A. Feliciano García

Universidad de La Laguna

Resumen

Este artículo presenta los resultados y las reflexiones obtenidas en una investigación colaborativa realizada en un centro de Educación Secundaria Obligatoria, a fin de mejorar el proceso de toma de decisiones del alumnado al finalizar sus estudios y la formación de los profesores tutores. La perspectiva adoptada en el trabajo partía de la premisa de que para modificar la acción tutorial era necesario implicar en el diseño de las propuestas de actuación a quienes la ponen en práctica. La falta de condiciones para llevar a cabo el proceso de investigación colaborativa requirió el desarrollo de estrategias que permitieran al grupo de trabajo obtener mayor confianza en sus propias posibilidades y adquirir más autonomía a la hora de elaborar propuestas adaptadas a las necesidades de su alumnado. La acción colaborativa facilitó el análisis y el proceso de toma de decisiones de los estudiantes.

Palabras clave: acción tutorial, investigación colaborativa, finalizar la ESO, toma de decisiones, formación de profesores-tutores.

Abstract: *The construction of tutorial action from the coordinates of collaborative research*

This paper presents the results and reflections obtained in a collaborative research work carried out in a Secondary School, in order to improve students' decision-making processes when completing their schooling and the training of teachers with tutorial responsibilities. This work relies on the premise that in order to change the tutorial processes it is crucial to involve the participating teachers in the design of the action's proposals. The lack of conditions to develop the collaborative research plan required the creation of strategies which would foster the

⁰¹ El proyecto de investigación fue financiado por la Dirección General de Universidades e Investigación del Gobierno de Canarias (P.I. 2001/069).

self-confidence and autonomy of the group work when putting together proposals adapted to their students' needs. These collaborative efforts strengthened the analysis and the decision-making process of students.

Key words: tutorial action, collaborative research, ending-up Secondary, decision making, teachers-tutors training.

Introducción

En un mundo donde los cambios se suceden a velocidad de vértigo, el proceso de tomar decisiones se vuelve muy complejo. Las decisiones que comprometen el futuro de los jóvenes son susceptibles de ser planificadas y orientadas, pero, por lo general, se suelen dejar a la improvisación; los jóvenes se ven conminados a tomar decisiones rápidas al finalizar la escolaridad obligatoria, sin tener mucha información a su alcance y, lo que es aún más grave, sin poder sopesar qué consecuencias se derivan de las mismas (Santana Vega, 2001; Santana Vega, 2002; Santana Vega, 2003a; 2003b).

La toma de decisiones de los jóvenes en las sociedades desarrolladas se convierte en un problema real con una proyección individual y social: individual, dado que la decisión que se tome en un determinado punto del sistema educativo afectará a la configuración de su proyecto personal de vida y a la mayor o menor facilidad con que los sujetos lleguen a insertarse en el mercado laboral; social, ya que cuando los jóvenes toman decisiones académico-laborales inadecuadas, se plantea la necesidad de darles una respuesta formativa que les oriente y posibilite su integración plena en el mercado de trabajo (Sanchis, 1991; Gimeno, 2001; Castells y Esping-Andersen, 1999; Farrel, 2004).

La reflexión que lleva a cabo el alumnado al final de la ESO en torno a la conveniencia de cursar los estudios de Bachillerato o Ciclos Formativos, o bien encaminarse al mundo del trabajo, no es un asunto baladí, ya que condiciona en buena medida su futuro éxito o fracaso académico, constituye un punto de inflexión para la construcción de su proyecto personal de vida y posibilita o limita su acceso al mundo laboral.

En línea con tales planteamientos, la investigación tuvo como punto de partida el interés de un Instituto de Enseñanza Secundaria en dar respuesta a la escasa reflexión

y la errónea toma de decisiones de una parte de sus alumnos de último curso de la ESO, y el interés de una investigadora en la mejora del proceso de orientación académica y profesional y en la formación de los profesores-tutores.

Este interés común llevó a la creación de un grupo de trabajo formado por la investigadora, la orientadora del centro y los cuatro tutores del segundo ciclo de ESO (dos de 3º y dos de 4º), con el propósito de afrontar de manera colectiva la investigación del problema que, inicialmente, se enunció en los siguientes términos: ¿De qué manera podemos mejorar el proceso de reflexión de nuestros alumnos en torno a la toma de decisiones que deben realizar al final de la Educación Secundaria Obligatoria?

De acuerdo con este planteamiento, el grupo de trabajo pretendía analizar los problemas asociados al proceso de reflexión y toma de decisiones de los jóvenes en el segundo ciclo de ESO, así como planificar y desarrollar nuevas estrategias para la acción tutorial. En este caso, no sólo se trataba de analizar y comprender el contexto donde se genera la situación-problema, sino que además se pretendía modificarlo de manera colectiva, contando con la participación activa de quienes están implicados en el mismo. El problema de investigación demandaba, por tanto, un análisis y una propuesta de actuación desde dentro del centro: si se quiere cambiar la práctica educativa, se precisa que las propuestas de actuación sean construidas por aquellos que participan en ella (Gimeno, 1990; García y Trigo, 2000). Ello implicaba la necesidad de llevar a cabo una investigación de carácter colaborativo, donde la investigadora, en calidad de asesora, facilitará la generación de dinámicas de cambio, potenciando las capacidades de los prácticos (Contreras, 1994; Imbernón, 2002).

El problema, tal y como se planteó, llevó a decantarnos por la metodología de investigación-acción colaborativa, a través de la cual los prácticos y la asesora pudieran construir soluciones adaptadas a la particular idiosincrasia del centro. Al contrario que en otros estudios, donde se demandan prescripciones e intervenciones externas, nuestra investigación precisaba del trabajo en grupo para propiciar que los prácticos fuesen capaces de encontrar las claves de la situación-problema desarrollando propuestas de actuación conjuntamente con la asesora, en orden a subvertir dicha situación (Reason, 1994). En este sentido, se partía de la idea de que las propuestas autoconstruidas inciden más que las de carácter externo en la realidad objeto de estudio, transformándola y haciendo crecer a la institución educativa a través de la formación que emana del proceso (Escudero, 1987; Carr, 1989).

Factores asociados al problema

Si bien el problema formulado constituía el punto de partida del proceso, el análisis de la información obtenida a medida que avanzaba la investigación puso de manifiesto diversas cuestiones asociadas a la situación objeto de estudio. Concretamente, los miembros del grupo de trabajo advirtieron que en la falta de reflexión y en la toma de decisiones inadecuadas al final de la ESO se daban una serie de circunstancias coadyuvantes relacionadas con:

Las Tutorías

- El desarrollo del Plan de Acción Tutorial (PAT) no se percibía como un indicador de la calidad educativa.
- Las unidades de tutoría estaban alejadas de los intereses del alumnado.
- La banda horaria destinada a las tutorías no favorecía el análisis y la reflexión del alumnado.

Los Tutores

- Realizaban las tutorías de manera rutinaria, sin un análisis pormenorizado de las necesidades de sus grupos.
- Carecían de la flexibilidad y las estrategias necesarias para plantear cambios en las actividades durante las sesiones de tutoría.
- Iniciaban las sesiones de tutorías sin informar a sus alumnos sobre su finalidad y la relación entre ellas.
- Mostraban poco interés por la coordinación interniveles.
- Carecían del tiempo necesario para planificar las actividades de tutorías.
- Demandaban materiales elaborados por su inseguridad a la hora de crear recursos y/o adaptarlos a las características del grupo-clase.
- Rechazaban, en algunos casos, el desempeño del papel de tutor, habiéndolo ejercido de forma discontinua a lo largo de la vida profesional.

El Alumnado

- Carecía de la información y de los elementos de juicio necesarios para meditar con tiempo su decisión.
- Rechazaba las tareas que implican la cumplimentación personal de fichas.
- Mostraba escasa motivación durante el desarrollo de las tutorías.
- No llegaba a entender el sentido y/o utilidad de algunas unidades.

- No consideraba atractivos los materiales utilizados en las tutorías.
- A medida que el grupo de trabajo clarificaba las circunstancias de la situación-problema, se fueron delimitando una serie de objetivos para el alumnado, los tutores y el profesorado del centro.

Objetivos de la investigación

No todos los objetivos que enumeramos a continuación fueron formulados desde el inicio de la investigación, sino que tomaron cuerpo y se explicitaron entre todos los componentes del grupo a través de la revisión y reflexión de la marcha del proyecto y de sus circunstancias.

Respecto al alumnado se pretendía que:

- Tomara conciencia de la importancia de asumir una decisión adecuada al final de la ESO.
- Se interesase por conocer la forma de conseguir sus metas.
- Buscara información sobre el mundo laboral y académico.
- Participase activamente en el desarrollo de las tutorías.
- Adquiriese hábitos de trabajo en grupo y estrategias de exposición y discusión de argumentos sobre la toma de decisiones.
- Fuese capaz de analizar y sopesar las informaciones aportadas en tutorías y relacionarlas con la toma de decisiones.
- Tomara una decisión acorde con sus intereses y características personales, teniendo en cuenta sus distintos elementos de juicio.
- Advirtiese la relación entre lo que aprenden y el mundo del trabajo.

En relación con los profesores-tutores, se propuso como objetivos que:

- Identificasen las necesidades de sus alumnos sobre el proceso de toma de decisiones.
- Planificasen la tutoría como una tarea de grupo.
- Fuesen capaces de construir colectivamente propuestas de trabajo adaptadas a las demandas del alumnado.

- Adquiriesen mayor autonomía en el diseño de materiales para el desarrollo de las tutorías.
- Fuesen capaces de intercambiar información sobre sus experiencias en las sesiones de tutoría y examinar críticamente sus resultados.
- Transmitieran al alumnado el sentido de las actividades de tutorías

En cuanto al profesorado del centro, se pretendía que:

- Tomase conciencia del valor de las tutorías dentro del proceso de formación del alumnado.
- Conociera el tipo de actividades desarrolladas en las tutorías a lo largo del curso académico.
- Asumiese la importancia de coordinar su labor docente con la tarea de los tutores.
- A partir de los objetivos se plantearon una serie de hipótesis-acción (Elliot, 1993; McKernan, 1999), las cuales constituyeron la base para configurar los sucesivos planes de acción del proceso de investigación.

Conjeturas acerca de la acción

Las hipótesis-acción no surgieron de manera espontánea al inicio de la investigación, sino que fueron fruto de un proceso de reflexión grupal acerca de la situación-problema y de los objetivos pergeñados. Dichas conjeturas no se formularon de manera simultánea, sino que fueron configurándose a lo largo del proceso de investigación, en respuesta a la autorreflexión y autocomprensión de la situación (Oja y Smulyan, 1989). Las conjeturas o hipótesis-acción formuladas por el grupo respecto a la acción tutorial fueron las siguientes:

- Si a través de las tutorías se potencia en el alumnado el conocimiento de sí mismo y de sus distintas opciones académicas y profesionales, se puede mejorar el proceso de reflexión y toma de decisiones.
- Si las actividades de las tutorías son grupales, dinámicas y responden a los intereses y demandas de los alumnos, éstos participarán de manera activa en ellas.

- Si los tutores clarifican con el alumnado sus necesidades en relación con la toma de decisiones, y escuchan sus demandas sobre los temas y actividades a tratar en tutorías, podrán articular un programa de contenidos que estimule la reflexión y la participación en ellas.
- Si los tutores intercambian información sobre su labor tutorial y la analizan conjuntamente, podrán idear estrategias para afrontar cambios en su desarrollo.
- Si los tutores trabajan colaborativamente en el diseño y puesta en práctica de las actividades y materiales de las tutorías, tendrán mayor seguridad en su labor y menor dependencia de agentes externos.
- Si las actividades tutoriales se conectan con el trabajo de los profesores de las demás materias, tendrán mayor difusión en el centro, aumentará el conocimiento de las mismas y se potenciará su valor dentro del currículum de educación secundaria.

Estas hipótesis-acción perfilaban estrategias de actuación para modificar la situación-problema, que incidían tanto en la información ofrecida al alumnado como en la dinámica de las tutorías, el modelo de trabajo de los tutores y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La configuración del grupo de trabajo

De acuerdo con lo aconsejado por Kemmis y McTaggart (1988), el estudio se inició con un grupo formado por un limitado número de miembros, estando abierto a nuevas incorporaciones a medida que avanzaba el proceso de trabajo.

Tal y como se señaló anteriormente, el núcleo del grupo estaba formado por los cuatro tutores del segundo ciclo de la eso, la orientadora del centro y dos profesores de la Universidad de La Laguna. De los dos profesores, uno asumió la función de asesoramiento, y el otro tenía la responsabilidad de ser la memoria del grupo (registraba las sesiones de trabajo, recogía información aplicando distintas técnicas e instrumentos, etc.). La asesora se desmarcó de las funciones tradicionales del asesoramiento externo (prescribir o dar orientaciones acerca de lo que se debe hacer en relación con la situación-problema; hacer prevalecer sus prerrogativas profesionales frente a

las necesidades sentidas por el centro, etc.). Su posición dentro del grupo de trabajo fue la de un miembro más, que contribuía a dinamizar el proceso de investigación y el intercambio de ideas, poniendo de manifiesto desde el principio que el grupo era el que debía abordar el proceso de investigación, donde el aprendizaje mutuo era la tónica dominante (Goyette y Lessard-Hebert, 1988; Carr, 1989); ello permitió a la asesora enriquecer sus esquemas universitarios y darse un «baño de realidad».

La organización del grupo de investigación no estuvo exenta de dificultades. De acuerdo con Jacob (1985), Bartolomé (1986, 1988) y Pérez Serrano (1990), para que el grupo pudiese abordar la investigación, debería darse una serie de condiciones organizativas, de recursos temporales y materiales y de compromisos colectivos e individuales. Sin embargo, esas condiciones no tuvieron lugar al cien por cien en este caso, ya que:

- La dirección del centro apoyó formalmente al grupo, pero no proporcionó una mayor flexibilidad organizativa: la hora de reunión semanal resultó insuficiente para reflexionar sosegadamente sobre las múltiples incidencias del proyecto.
- Aunque los tutores aceptaron participar en el proceso de investigación, no tenían el mismo grado de implicación, lo cual provocó cierta asimetría en el reparto de las tareas entre ellos: algunos de los miembros del grupo sólo hicieron aportaciones puntuales
- No todos los miembros pudieron asistir regularmente a las reuniones semanales. Tampoco fue siempre posible abordar las cuestiones del orden del día de las reuniones debido a la necesidad de tratar temas urgentes entre los tutores y la orientadora.

El hecho de que las condiciones organizativas no fuesen las idóneas no suponía, desde nuestro punto de vista, la imposibilidad de desarrollar un proceso de I-A. Si bien la situación en la que se encuentran los centros de educación secundaria no es la más propicia para este tipo de investigación, ello no debería ser obstáculo para que la I-A pueda ser llevada a cabo. La falta de condiciones ideales requiere articular una serie de estrategias para sortear las trabas a las que se enfrenta un proceso de investigación como el que nos ocupa, no paralizarlo. Esperar a que en los IES se den todas y cada una de las condiciones necesarias cercenaría de raíz este tipo de investigación.

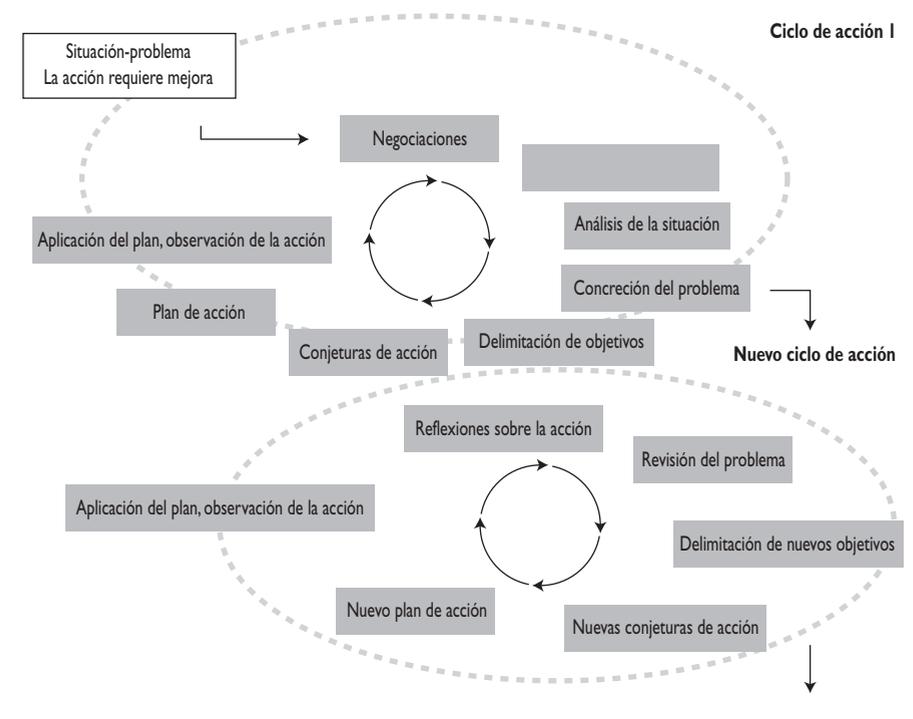
La formación del grupo implicó un proceso de negociación, a través del cual se pretendía fomentar el sentimiento de responsabilidad compartida y de control colec-

tivo del trabajo (Kemmis y McTaggart, 1988). A medida que la investigación iba avanzando, la negociación entre los miembros del grupo se mantuvo en orden de cara a consolidar el modelo de trabajo establecido. La revisión y discusión de los compromisos iniciales fue algo inherente al desarrollo del proceso de investigación.

Fases de la investigación

A lo largo de los dos años que duró el proyecto, el grupo de trabajo se sumergió en una dinámica de pequeños ciclos de planificación-acción, a modo de aproximaciones graduales a la mejora de la situación-problema, tal y como se puede observar en la Figura I.

FIGURA I. Proceso de la investigación



El proceso de investigación presentó las siguientes fases:

- A partir de ese análisis se concretó el problema de partida y se delimitaron los objetivos de la investigación. El planteamiento de los objetivos se fue enriqueciendo conforme avanzó la investigación y se detectaron nuevas necesidades a las que se debía dar respuesta. A medida que se establecían los objetivos, se consensuaban las alternativas para la mejora de la práctica y se discutían/planificaban las estrategias para la fase de acción. Este primer ciclo de planificación-acción se abordó como una tentativa inicial de mejora de la situación-problema, que permitió reconocer mejor el terreno de trabajo, proporcionó nuevas informaciones y ofreció una base para la revisión y replanificación posteriores.
- La puesta en práctica de lo planificado no se limitó al desarrollo de las acciones previstas. A partir de dichas acciones, cada uno de los tutores llevó a cabo las adaptaciones oportunas en función de las características de sus alumnos y de la forma de responder a las sesiones de tutoría. La observación de lo que acontecía en la fase de acción posibilitó obtener la información necesaria para el análisis y la reflexión grupal sobre lo acontecido en las tutorías. A través del análisis y discusión de los datos recogidos, el grupo extraía conclusiones sobre las limitaciones y potencialidades de lo realizado. Los resultados obtenidos por cada tutor eran presentados al resto de los miembros del grupo, quienes deliberaban acerca de los mismos. A partir de este proceso de debate y reflexión, se pretendía dar respuesta a dos cuestiones: ¿Qué hemos conseguido con la puesta en práctica de lo planificado? ¿Qué hemos aprendido a través de ella?
- La contestación a la primera de esas preguntas revelaba las posibles lagunas de la acción, las actividades útiles y los logros conseguidos. La respuesta a la segunda pregunta aclaraba lo que los sujetos necesitan conocer para actuar mejor la próxima vez y las habilidades requeridas para poner en práctica lo planificado (Kemmis y McTaggart, 1988). El carácter colectivo de la deliberación fue inherente al proceso, por cuanto el grupo propiciaba el análisis crítico de la acción y fomentaba su potencial de cambio (Escudero, 1987; de Miguel, 1990).
- Los resultados obtenidos en cada uno de los ciclos de planificación-acción llevaban a la planificación del siguiente. Como tras cada ciclo surgían nuevos aspectos sobre la realidad en la que se trabajaba, la espiral indagatoria creció, planificándose y desarrollándose a lo largo de los dos años de la investigación, para dar respuesta a la situación objeto de estudio.

Conforme a lo señalado, el diseño de la investigación se caracterizó por ser flexible, emergente, colectivo y dialéctico (Bartolomé, 1986; Kemmis, 1990; de Miguel, 1990).

En cada una de las reuniones de trabajo del grupo se planteaban y comentaban propuestas de actividades, para posteriormente programar su puesta en práctica. El número de sesiones de tutoría necesarias para desarrollar las acciones previstas fue variable, dependiendo de los plazos temporales que exigían. La reflexión se llevó a cabo al exponer tanto lo acaecido con una determinada actividad como la conclusión del conjunto de las actividades previstas. De este modo, se puede hablar de un proceso continuo de debate, que tuvo lugar en todas y cada una de las sesiones de trabajo, a través del cual se replanteaban constantemente las circunstancias que rodeaban el proceso de investigación.

Dimensiones de estudio

A lo largo de las fases del proceso de I-A se generaron múltiples interrogantes en torno a los que giró la recogida de datos. Los interrogantes fueron agrupados en cuatro grandes categorías de dimensiones de estudio:

a) Relativas al análisis de la situación-problema:

- Barrio: coordenadas sociales y económicas de la zona en la que se ubica el centro, evolución histórica y situación actual.
- Padres: perfil académico-profesional, expectativas acerca del futuro escolar de sus hijos y participación en el centro.
- Alumnado: expectativas, intereses, motivaciones, actitudes y valores, percepción que tienen de su familia, de sus características personales y del instituto, necesidades y demandas de orientación sociolaboral.
- Centro: evolución histórica, organización de la docencia, problemas generados y estrategias adoptadas para su solución.
- Tutoría: organización, experiencia profesional de los tutores, problemas que afrontan y alternativas de solución.

b) Relativas a la configuración del grupo y dinámica de trabajo:

- Negociación: intercambio de información sobre el modelo de trabajo, discusión sobre las tareas que de él se derivan, consenso al que se llega.

- Reuniones de trabajo: forma en que se llevan a cabo las tareas, participación de los sujetos, discusión en torno a las propuestas de trabajo, cohesión del grupo respecto a los objetivos.

c) Relativas a la puesta en práctica de las acciones:

- Desarrollo de las propuestas de trabajo: la realización de las actividades planificadas, grado de coordinación en su ejecución, problemas que surgen, adaptaciones realizadas.

d) Relativas a los cambios en el alumnado:

- Aprendizajes: conocimiento adquirido por los alumnos sobre sí mismos, opciones académicas y laborales, medio socio-profesional de la zona, relación entre la escuela y el mundo del trabajo, valoración de las actividades y tareas realizadas en las tutorías, reflexión que suscitan.
- Toma de decisiones: interés de los alumnos por su futuro académico y profesional, opción laboral o de estudios, elementos de juicio sobre los que basa esa opción.
- Respuesta ante la tutoría: forma de participar en las tutorías, valoración de las mismas.

Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Para la obtención de información sobre los interrogantes generados a lo largo de la investigación, se emplearon diferentes técnicas e instrumentos de recogida de datos. De acuerdo con lo señalado por distintos autores (Hopkins, 1989; Colás y Buendía, 1992; McKernan, 1999), la I-A es metodológicamente ecléctica. La variedad de las técnicas e instrumentos utilizados se justificaba por la necesidad de indagar sobre las distintas dimensiones de información desde diferentes perspectivas. El carácter ecléctico y diverso de las técnicas e instrumentos de la investigación se refleja en la Tabla I. A la hora de obtener información sobre cada uno de los interrogantes de la investigación, se procuró combinar diversas fuentes de información y diversos procedimientos de acercamiento a la realidad.

Las distintas técnicas e instrumentos no fueron utilizadas en un orden predeterminado, sino empleadas según las exigencias del desarrollo del proceso de investigación: a

TABLA I. Técnicas e instrumentos utilizados para recoger información sobre los interrogantes de la investigación

Dimensión	EP	ET	EO	EED	EPA	EIA	COS	CEOS	EGA	ART	DA	AR	DO	FE
Barrio	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	X
Padres	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	-	-	X
Alumnos	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	-	-	-
Centro	X	X	X	X	X	X	X	-	-	X	X	-	X	X
Tutoría	-	X	X	-	-	X	-	-	-	-	X	-	-	X
Negociación	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-
Reuniones Trabajo	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-
Desarrollo propuestas	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-
Aprendizaje	-	X	X	-	-	-	X	-	X	X	X	-	-	X
Toma decisión	X	X	X	X	X	-	X	-	X	X	X	-	-	-
Valoración	-	X	X	-	-	-	X	-	X	X	X	-	-	-

AR (Actas de Reuniones: CCP,Ámbito, Claustro),ART (Acta de Reuniones de Trabajo),COS (Cuestionario de Orientación Sociolaboral),CEOS (Cuestionario de Evaluación de la Orientación Sociolaboral),DA (Diario de la Asesora),DO (Documentos Oficiales),EAC (Entrevista Asesor CEP),ED (Entrevista Director),EJE (Entrevista Jefa de Estudios),E.Sub. (Entrevista Subdirectora),EGA (Entrevista Grupal Alumnos),EIA (Entrevista Individual Alumnos),EO (Entrevista Orientador),EP (Entrevista Profesorado),ET (Entrevista Tutor),FE (Fichas de Evaluación).

medida que surgían informaciones, se necesitaba ampliarlas y contrastarlas, para lo cual se iban eligiendo e ideando sucesivos procedimientos de recogida de datos. Conforme a lo señalado por Elliott (1993), dado que no era conveniente recoger más información de la que se podía procesar, la cantidad de técnicas a utilizar se ajustó a una estimación realista del tiempo disponible.

Análisis de la información

El análisis de la información recogida a través de los distintos instrumentos y técnicas constituyó un proceso complejo debido a su variedad. Los miembros del grupo de trabajo se encontraron con la tarea de organizar la información en unidades manejables y sintetizarla para descubrir qué era importante y qué aportaba a la investigación. Conforme a lo señalado por De Miguel (1990) o Mckernan (1999), el proceso de análisis se caracterizó por ser: a) Simultáneo a la recogida de datos. b) Colectivo. c) De índole cuantitativa y cualitativa.

Los análisis realizados con los datos de los cuestionarios fueron llevados a cabo con el programa estadístico SPSS.10 para Windows. Para las transcripciones de las

entrevistas, las discusiones de grupo, las sesiones de trabajo, etc, se aplicó el proceso de selección, focalización, simplificación y abstracción del análisis de contenido cualitativo (Miles y Huberman, 1988; Gil Flores 1994). Los resultados obtenidos eran examinados por los miembros del grupo, quienes discutían el significado de los mismos y elaboraban conclusiones consensuadas entre todos.

Estrategias utilizadas para asegurar la validez de conclusiones emanadas del proceso de investigación

Con el fin de asegurar la credibilidad de los datos recogidos por el grupo de trabajo, durante el proceso de investigación se puso en práctica una serie de estrategias (Lincoln y Guba, 1985; Bartolomé, 1986; Hopkins, 1987; Guba, 1989):

- La observación prolongada de la situación permitió al grupo comprobar lo que era esencial o característico de ella. Al mismo tiempo propició que los miembros del grupo aprendieran a eliminar aspectos irrelevantes mientras continuaban atendiendo a los que eran esenciales.
- La triangulación nos ayudó a contrastar los datos e interpretaciones al recoger y confrontar una gran variedad de fuentes y de técnicas.
- La comprobación con participantes posibilitó revisar continuamente los datos recogidos y las interpretaciones realizadas por el grupo.
- La recogida abundante de datos permitió obtener una visión amplia del contexto de la situación-problema.

Por otra parte, de acuerdo con lo planteado por autores como De Miguel (1989) o Watkins (1991), la validez del conocimiento obtenido en esta investigación quedaría asegurada por cuanto dicho conocimiento fue producido colectivamente (verificación intersubjetiva), repercutió en la mejora de la situación-problema (criterio de utilidad del conocimiento) y en su elaboración hubo una interacción constante y dialéctica entre acción y reflexión (criterio de fundamentación teórico-práctica).

La discusión y reflexión propiciadas durante las sesiones de trabajo facilitaron la verificación intersubjetiva y la elaboración consensuada de conclusiones, por cuanto:

los sujetos se encontraban inmersos en los temas tratados, exponían las circunstancias que les llevaban a realizar sus afirmaciones, fueron capaces de argumentar y contraargumentar los planteamientos expuestos, el grupo manifestó en todo momento su comprensión de lo que se discutía, y siempre que hubo desacuerdos en la exposición o interpretación de una idea, éstos fueron objeto de análisis y discusión (McNiff, 1991).

El consenso fue una condición necesaria a la hora de redactar el informe final. En este caso, el grupo hizo las aportaciones para la redacción del informe, negociándose su redacción punto por punto, tratando de que todos manifestaran sus opiniones y las contrastasen.

Resultados

La labor de la asesora según la orientadora y los tutores

Dentro de las sesiones de tutoría, la asesora pretendía dinamizar las tareas de los tutores, proponiendo un estilo de trabajo que se caracterizaba por la construcción colectiva de las actividades tutoriales. Para ello requirió continuamente la participación de los tutores y de la orientadora para generar actividades adaptadas a las peculiaridades y necesidades de cada grupo de alumnos. En este sentido, la labor desempeñada por la asesora fue valorada positivamente por la orientadora:

Yo valoro mucho sus actuaciones, y valoro muchísimo el apoyo personal. Al saber que era entendida de alguna manera, me sentía como más segura, como complementada (EO).

Los tutores también señalaron la conveniencia de la presencia de la asesora desde una doble vertiente: por una parte, el enriquecimiento que suponía sus aportaciones al grupo, tanto en el diseño de actividades como por proporcionar un estilo de trabajo democrático, y, por otra, la dinamización que imprimía en el mismo. Desde esta perspectiva, se consideró que la asesora facilitaba, en gran medida, la acción tutorial, ayudando a clarificar y a organizar las tareas con los alumnos:

Yo creo que facilita mucho el trabajo. Cuando hay un equipo de investigación detrás, ya se sabe qué puntos se quieren tratar, porque uno de los problemas del Plan de Acción Tutorial es «¿qué queremos tratar? ¿Cómo lo vamos a hacer?»; las reuniones se nos hacen cortas, y cuando la hora no te da, yo creo que es un buen síntoma (E. Tut. 4).

Creo que el clima de trabajo es bueno, hablamos de la tutoría, nos comunicamos experiencias, cómo podemos mejorarlas, creo que hay un buen intercambio (E. Tut. 2).

En cualquier caso, se reconoció que la dinámica que la asesora quería imprimir al trabajo de los tutores no era la habitual, y aun siendo satisfactoria para algunos tutores, se señaló que no dejaba de hacerse cuesta arriba para quienes tenían arraigada otra forma de actuar:

Siempre hay una especie de miedo a los cambios, a las cosas nuevas, a cambiar la forma de trabajar. Es diferente para mí que llevo poco tiempo trabajando en esto, pero claro, si llevas trabajando veinte años, a lo mejor... (E. Tut. 1).

Había cuatro tutores y no había la misma disposición. Yo distinguiría entre unos muy buenos y otros buenos que fueron decayendo a regulares no sé por qué, por circunstancias personales, porque estaban cansados, fueron decayendo (EO).

El planteamiento de la asesora requería participación y construcción personal, lo cual exigía esfuerzo, tiempo y dedicación. Estas exigencias a veces chocaban con una forma de trabajar la tutoría, que se caracterizaba por su dependencia de un Plan de Acción Tutorial preestablecido y la poca disponibilidad para elaborar propuestas propias:

Me sentí un poco agobiada, porque era más trabajo para mí (E. Tut. 1).

En general, los tutores consideraron necesaria la presencia de la asesora a la hora de dinamizar sesiones del grupo. En este sentido, se estimó que nada podía sustituir la labor personal de la asesora, ya que por muy construidas que estuviesen las propuestas, podían perder su sentido desde el momento en que se trabajasen de manera cerrada:

Sin la presencia de la asesora el trabajo se estancaría. Es fácil con determinado material seguir trabajando, y el año que viene, seguir trabajando el mismo y, al siguiente, el mismo. En cambio, cuando hay una asesora que plantea propuestas

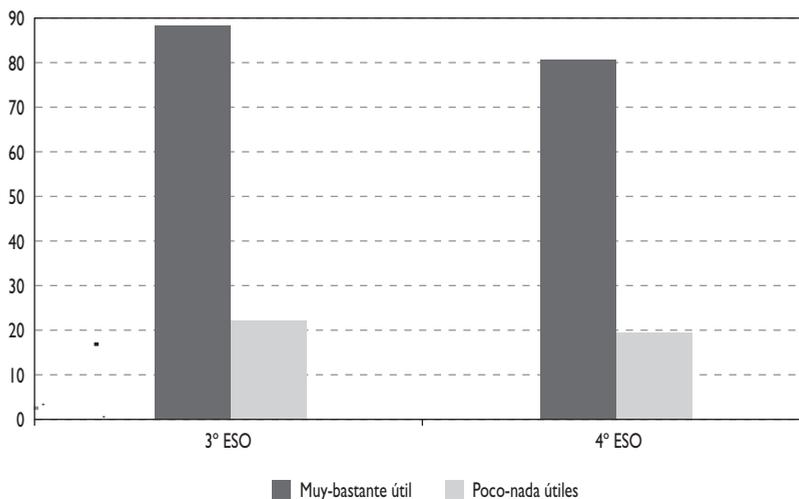
para que las revisemos, para que las vinculemos, para que le busquemos una utilidad en nuestras tutorías, o para que simplemente lo valoremos a nivel personal, eso me parece que sin ella no se puede llevar a cabo. No, los tutores no podrían (E. Tut. 3).

No obstante, esta valoración difería en función del talante con el que los tutores afrontaban la tutoría: quienes tenían iniciativa y deseos de construir propuestas adaptadas a las necesidades de sus alumnos fueron los que consideraron muy satisfactoria y necesaria su aportación; mientras que, para quienes poseían un estilo tutorial más dependiente de planes preestablecidos, la dinámica de trabajo de la asesora supuso una ruptura de su forma de trabajo y les creó incertidumbre y agobio.

Logros del alumnado a lo largo de las sesiones de tutoría

Mediante las actividades diseñadas por el grupo de investigación, se pretendía que los alumnos de 3º y 4º de la ESO afrontaran el proceso de toma de decisiones de una manera

FIGURA II. Valoración del alumnado sobre el desarrollo de las actividades de tutoría



reflexiva y ajustada a las posibilidades reales de cada uno de ellos. A este respecto, tal y como se puede observar en la Figura II, más del 80% del alumnado de 3º y 4º hizo una valoración positiva del desarrollo de las actividades de tutoría y de lo conseguido a lo largo de ellas.

A este respecto, la mayoría de los sujetos de ambos niveles señaló que la información recibida en la tutoría fue muy o bastante útil (véanse las Tablas II y III).

En opinión de los tutores, la valoración positiva del alumnado estaba motivada por el hecho de que se intentaba relacionar las actividades de la tutoría con los intereses de los alumnos, de modo que la información les resultó práctica y útil:

A ellos les gustan las actividades de tutoría y les gustan porque están relacionadas directamente con lo que quieren hacer. Yo creo que (los alumnos) han estado bastante vinculados con lo que es la tutoría, quizás mucho más que con las asignaturas. Por ejemplo, tengo alumnos como Patricia que no suele hacer nada en ninguna asignatura y, sin embargo, le encanta participar en la tutoría (E. Tut. 4.).

Tal y como se puede observar en la Figura III, la utilidad manifestada por el alumnado respecto a las informaciones examinadas en las sesiones de tutoría quedó

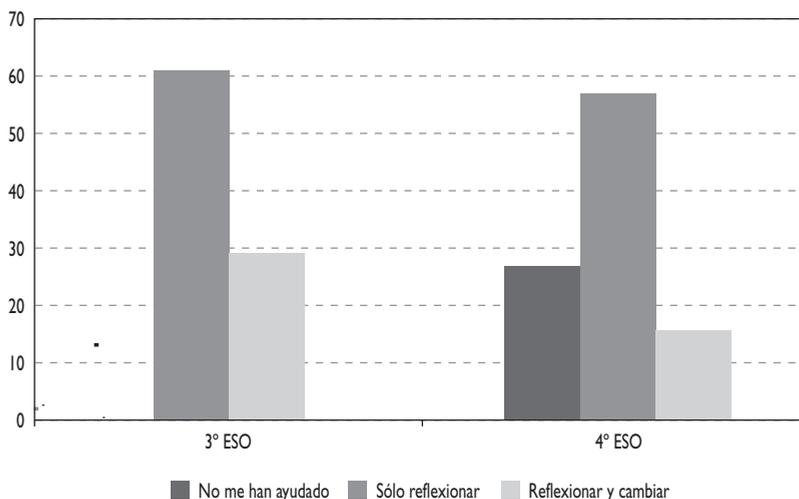
TABLA II. Distribución porcentual de la valoración del alumnado de 3º de ESO respecto a las informaciones analizadas

Información analizada	Muy útil	Bastante útil	Poco útil	Nada útil
Características personales	37,9%	55,2%	3,4%	3,4%
Rendimiento académico	24,1%	62,1%	10,3%	3,4%
Alternativas académicas final de la ESO	55,2%	31%	6,9%	6,9%
El mundo laboral	31%	51,7%	6,9%	10,3%
La toma de decisiones	44,8%	44,8%	6,9%	3,4%

TABLA III. Distribución porcentual de la valoración del alumnado de 4º de ESO respecto a las informaciones analizadas

Información analizada	Muy útil	Bastante útil	Poco útil	Nada útil
Características personales	36,6%	34,1%	22%	7,3%
Rendimiento académico	26,8%	52,2%	17,1%	4,9%
Alternativas académicas final de la ESO	50%	33,3%	9,5%	7,1%
El mundo laboral	40,5%	28,6%	26,2%	4,8%
La toma de decisiones	40,5%	35,7%	16,7%	7,1%

FIGURA III. Incidencia de la tutoría en la toma de decisiones del alumnado de 3º y 4º



refrendada al señalar un 61% de los sujetos de 3º y un 57% de los de 4º que éstas les ayudaron a analizar su decisión; mientras que un 29% y un 16% de dichos niveles consideró que, además de ayudarles a analizar, contribuyeron a cambiar su decisión académica.

Ejemplos de estas valoraciones son los siguientes comentarios de los alumnos y tutores:

- La tutoría me sirvió para saber elegir y la forma de estudiar (EIA 4); para ver lo que voy a hacer, y cómo soy yo (EIA 5); para saber lo que iba a estudiar, saber más o menos el camino y las metas que tengo (EIA 6).
- Los alumnos que estaban más desorientados fueron capaces de buscar información, en clase siempre comentábamos cómo se podía llegar al empleo que les gustaría hacer. Uno de nuestros objetivos era que el alumnado se formase una imagen ajustada de sí mismo (ET 3).

Percepción del alumnado sobre los aspectos positivos y negativos de la tutoría

Más del 60% del alumnado de 3º y 4º señaló que la tutoría les permitió: aclarar dudas sobre las opciones que tenían al finalizar la ESO y analizar sus características personales. Así mismo, valoró positivamente el hecho de que se tuviese en cuenta sus opiniones a la hora de planificar las actividades (véase la Tabla IV).

Por otra parte, el porcentaje de quienes opinaban que la forma de plantear las tutorías les permitió participar en las clases y ver la relación entre lo que aprenden y el mundo del trabajo fue superior en 3º; mientras que en 4º fue mayor el de quienes estimaban que les motivó a buscar más información.

La tutoría tuvo para el alumnado un carácter informativo y clarificador, además de un componente reflexivo. Esta opinión fue corroborada por los tutores, para quienes la tutoría proporcionó no sólo información sino, además, la posibilidad de analizar los temas abordados en las mismas:

Creo que el haber hablado sobre ellos mismos les ha hecho comprender otras cosas, no es que no se conocieran, sino que les ha ayudado a afianzar el conocimiento que tenían de sí mismos (E. Tut. 4).

La tutoría ha permitido conocer cómo es el mundo laboral. Les sorprendió mucho el grado de competitividad que tiene, les sorprendió y les alarmó, fue un descubrimiento chocante y alarmante. (E. Tut. 3).

Frente a estos comentarios favorables, un 45%-56% del alumnado de 4º planteó objeciones respecto al desarrollo de la acción tutorial: falta de relación con las demás materias, cumplimentación de cuestionarios cuya finalidad desconocían, tiempo insuficiente para la tutoría, ausencia de nuevas informaciones o sensación de pérdida de tiempo

TABLA IV. Distribución porcentual de los acuerdos y desacuerdos de los alumnos de 3º y 4º respecto a afirmaciones favorables sobre la tutoría

Afirmaciones favorables a la tutoría	De acuerdo		En desacuerdo		No sabe	
	3º	4º	3º	4º	3º	4º
La tutoría me ha aclarado las dudas sobre mis alternativas al final de la ESO	84,8%	80,5%	9,1%	17,1%	6,1%	2,4%
La tutoría me ha motivado a buscar más información académica y laboral	51,5%	70,7%	30,3%	26,8%	18,2%	2,4%
La tutoría me ha permitido analizar mis características personales	60,6%	60,5%	21,2%	27,9%	18,2%	11,6%
La tutoría me ha permitido ver la relación entre lo que estudio y el mundo del trabajo	72,7%	58,1%	6,1%	20,9%	21,2%	20,9%
La forma de plantear las actividades de la tutoría ha facilitado la participación en clase	67,7%	52,4%	12,9%	33,3%	19,4%	14,3%
El tutor ha tenido en cuenta nuestras opiniones para desarrollar las actividades	72,7%	61,9%	15,2%	19%	12,1%	19%

(véase la Tabla V). En el caso del alumnado de 3º, más del 55% de los sujetos consideró que las actividades de la tutoría no estaban relacionadas con el resto de las materias y que se debería dejar más tiempo para las mismas; mientras que señaló su desacuerdo con las afirmaciones de que la tutoría era una pérdida de tiempo, no se vio relación entre los distintos temas de la tutoría o no le proporcionó información nueva.

La imposibilidad de desarrollar una estrategia común entre la tutoría y las distintas áreas de conocimiento para que los contenidos de índole sociolaboral pudiesen ser abordados de manera transversal, quedó reflejada en la percepción del alumnado sobre la actividad tutorial como algo ajeno a lo que se hace en el resto de las materias. El hecho de que la mitad de los alumnos de 4º señalara haber cumplimentado tareas de papel y lápiz cuya utilidad desconocían, puso de manifiesto que se ha de justificar el sentido de las actividades realizadas a fin de que el alumnado vea su utilidad. La devolución y discusión de las tareas realizadas se consideró fundamental para que no se dé este tipo de opiniones como: «Sí, los cuestionarios esos de describirte a ti misma, poner cosas... el profesor nos habla del tema, él se preocupa por si lo hemos hecho, pero no nos ha ayudado... (eia 1)».

La claridad de ideas que poseen algunos alumnos en 3º exige profundizar con ellos en determinadas informaciones académico-laborales y darles la oportunidad de analizarlas. Si bien es explicable que parte del alumnado de 4º reconociera que no se le proporcionó información nueva, ya que se podía esperar que en ese nivel los sujetos tuviesen la que les es necesaria para tomar una decisión, fue llamativo el hecho de que cerca de la mitad de los sujetos estimaran que la tutoría era una pérdida de tiempo.

Ésta y otras valoraciones negativas podrían estar relacionadas con la conjunción de factores que se dio en la tutoría de 4º: la discontinuidad en la acción tutorial por

TABLA V. Distribución porcentual de los acuerdos y desacuerdos de los alumnos de 3º y 4º respecto a afirmaciones desfavorables sobre la tutoría

Afirmaciones desfavorable	De acuerdo		En desacuerdo		No sabe	
	3º	4º	3º	4º	3º	4º
Las actividades de tutoría no están relacionadas con las de las demás materias	63,6%	46,1%	27,3%	44,6%	9,1%	9,33%
Las actividades de la tutoría no facilitaron analizar el contexto en el que vivimos	21,2%	42,2%	42,4%	33,5%	36,4%	24,3%
Debería dedicársele más tiempo a las sesiones de tutoría	54,5%	56,9%	27,3%	19,3	18,2%	23,8%
En la tutoría he rellenado papeles que no sé para qué sirven	32,3%	50%	64,5%	42,3%	3,2%	7,7%
La tutoría no me ha proporcionado información nueva	24,2%	50,8%	54,6%	47,2%	21,2%	2%
No me pareció que existiese relación entre los temas analizados en las tutorías	15,6%	38,1%	56,3%	33,3%	28,1%	28,6%
La tutoría es una pérdida de tiempo	12,1%	45,2%	81,8%	47,6%	6,1%	7,1%

la baja de una de las tutoras, la interferencia de otras actividades en las horas de tutoría y las interrupciones y retrasos en la realización de las distintas actividades pudo haber llevado a parte del alumnado de 4º a considerar que dicha hora no fue útil.

Por otro lado, los alumnos se mostraron unánimes respecto a que la toma de decisiones debería ser un tema a trabajar desde 3º y no dejarlo para la finalización de 4º. Para ellos se debería tener el tiempo suficiente en la tutoría para abordar esta cuestión y no sentirse agobiados; lo cual queda reflejado en el siguiente comentario: «Si vas dejando todo para el final, en 4º se acumula y ya tienes que elegir (EGA)».

Demandas de información del alumnado

Por lo que se refiere a las demandas de información, entre un 53 y un 57% del alumnado de 3º estimó necesario conocer más cosas sobre los estudios que se pueden realizar al final de la ESO y sobre las profesiones relacionadas con sus capacidades. Frente a ello, menos de la mitad de los sujetos de 4º consideraron necesario tener más información sobre éstos u otros temas (Tabla VI).

Menos de la mitad del alumnado de 3º señaló su desconocimiento respecto a otras cuestiones, indicio de que la línea seguida por los tutores facilitó a un amplio grupo de sujetos informaciones que normalmente no se poseen en ese curso.

En 4º el alumnado demandó más información sobre el tema relativo a las profesiones que les gustan o están más capacitados para desempeñar. Estas demandas denotan que el alumnado de 4º, al tener más claros sus intereses y opciones personales, se decantó por profundizar en los aspectos de aquellos campos profesionales con los que se sentían más identificados.

TABLA VI. Distribución porcentual de las demandas de información del alumnado de 3º y 4º

Demandas de información	3º	4º
Estudios que se pueden realizar al final de la ESO	56,7%	37,5%
Profesiones relacionadas con sus capacidades	53,5%	47,5%
Sus intereses	40%	37,5%
Sus habilidades	40%	37,5%
La forma de acceder a los puestos de trabajo	40%	35%
Relación entre lo que se estudia y el mundo laboral	40%	27,5%
Formación exigida para el desempeño de las profesiones	36,7%	40%

Conclusiones

Preliminar: En la que se aprecia el valor de la investigación colaborativa, a pesar de sus dificultades, controversias y resistencias del grupo

Es evidente que ni las condiciones organizativas ni las circunstancias institucionales que rodearon la investigación fueron las más óptimas para su desarrollo. La escasa experiencia de los profesores en proyectos de investigación (menos aún en los de índole colaborativa) y la poca costumbre de actuar como co-investigadores, constituyó una de las principales dificultades iniciales en nuestro trabajo. Sin embargo, de la preocupación y suspicacias que al respecto mostraron unos y otros, surgieron consecuencias positivas al hacerse patente que, tal y como habíamos constatado en estudios previos (Santana Vega y González Herrera, 1998), la colaboración era posible. No existen soluciones ideales aplicables a cualquier contexto, y ello se hizo patente a través de las discusiones generadas en el seno del grupo. La asesora no tenía la respuesta a todas las preguntas y preocupaciones que planteaban los profesores en su quehacer diario. Por ello, en el curso de la investigación su figura adoptó el papel de un colaborador que, junto a los demás, hacía propuestas de actuación, a su vez analizadas y debatidas por el grupo. En cuanto a las dudas de la asesora acerca de las posibilidades del modelo de trabajo colaborativo para abordar el problema de la investigación, también quedaron disipadas al encontrar en los participantes la respuesta que tal modelo demanda.

Los recelos entre los distintos miembros del grupo fueron razonables, por cuanto el modelo de trabajo colaborativo tiene unas exigencias que no todo el mundo está dispuesto a cumplir. Pese a ello, a lo largo del proyecto se fueron diluyendo tales reticencias, surgidas básicamente por el miedo a lo desconocido. De hecho, conforme avanzó la investigación, el grupo se fue cohesionando en torno a la premisa de responsabilidad y de trabajo en común. Esta adhesión de los miembros del grupo a los principios del trabajo colaborativo implicó la adopción de un planteamiento nuevo en relación con lo que habitualmente se hace en los centros, cuando pretenden acometer la solución de un problema, y supuso un ejercicio de responsabilidad compartida en torno al mismo, lo cual es a todas luces un logro importante del proceso de investigación.

Primera: En la que apreciamos el valor de las propuestas propias frente a las prescripciones externas

El proyecto ha tenido una trayectoria en la que se ha pasado de la demanda de soluciones externas a la construcción de las mismas por los miembros del grupo. Ello permitió a los participantes el reconocimiento de sus propias posibilidades para generar respuestas adaptadas a las necesidades de sus alumnos y para ir conjeturando alternativas de actuación.

No siempre fue posible que la totalidad de los miembros del grupo revisaran su propia capacidad para plantear propuestas de actuación, ya que, en algunos casos, sus circunstancias profesionales hicieron prevalecer la dependencia sobre la construcción personal. Sin embargo, la tendencia del grupo fue la de adquirir paulatinamente un mayor protagonismo en la elaboración de alternativas de solución a la situación-problema, en detrimento de propuestas externas que no tenían en cuenta las peculiaridades de dicha situación.

Segunda: En la que valoramos la potencia de un buen diagnóstico de necesidades para construir la propuesta de actuación

Una de las cuestiones más debatidas, y que generó una profunda discusión entre los miembros del grupo, fue el análisis de las necesidades del alumnado en torno a la toma de decisiones. Este análisis, fundamental para la elaboración de propuestas de actuación, puso de manifiesto las limitaciones derivadas del alumnado y sus padres, así como las surgidas desde el centro y de la forma de plantear la tutoría. El examen de dichas limitaciones tuvo el efecto de clarificar aspectos de la situación previamente no visibles para los participantes; esto es, se pasó de centrar la atención del grupo única y exclusivamente sobre las características del alumnado, a ampliar la casuística a otros factores no reconocidos inicialmente como esenciales para la situación-problema. La toma de conciencia del papel jugado por esos factores generó en el grupo un conocimiento relevante y crítico de su realidad y la asunción de sus propias responsabilidades en el problema. Esta aprehensión de las claves del problema fue lento y gradual, ya que hubo que sortear las resistencias del grupo a reconocer su protagonismo en la situación objeto de estudio.

Tercera: En la que reflexionamos sobre las cualidades y el papel del profesor-tutor

No sólo es esencial que el tutor tenga la competencia necesaria para analizar las necesidades de los alumnos, de ser un oyente atento a sus demandas, de elaborar propuestas de actuación adaptadas a su grupo-clase, sino que también tiene que ser un hábil comunicador para transmitirles el sentido de las sesiones de tutoría, en general, y de cada una de las actividades y tareas que se desarrollan en ellas, en particular. Una de las cuestiones evidenciadas, en relación con la potenciación de la reflexión en los alumnos, es la importancia de que los tutores sean capaces de transmitirles el sentido de las actividades desarrolladas durante la tutoría. Las sesiones de tutoría han de contemplar el desarrollo de diferentes actividades dirigidas a promover un ejercicio de reflexión entre los estudiantes; por ello, los tutores deben poseer la suficiente perspicacia para hacerles apreciar la necesidad de trabajar las unidades del Plan de Acción Tutorial y de explorar sus interrelaciones.

En este sentido, la tutoría no supone desempeñar una tarea mecánica a partir de materiales predeterminados, ni puede ser acometida por cualquier profesor del centro. Si el tutor no asume su papel, no se cree la función que está desempeñando, proyectará esa sensación a sus alumnos. Los objetivos del proyecto de investigación tuvieron un menor desarrollo en aquellos casos donde el tutor mantuvo un papel más formal, esto es, en los que realizó una labor circunscrita únicamente a la ejecución de las actividades tal y como fueron diseñadas, sin buscar con sus alumnos las implicaciones de las mismas para la toma de decisiones. Esta situación evidencia la importancia de la disposición y preparación con la que el tutor debe abordar su función.

Cuarta: En la que examinamos la naturaleza de las actividades de tutoría

El desarrollo de las sesiones de tutoría no puede confiarse simplemente a la cumplimentación de actividades en las cuales se exige a los alumnos responder por escrito a preguntas sobre sus intereses, motivaciones, capacidades, etc. Si al rechazo que despierta este tipo de actividades en un alumnado no dispuesto a redactar sus percepciones, sentimientos, actitudes o conocimientos sobre ellos mismos se le une un planteamiento que no invita al debate ni ofrece la oportunidad de revisar y analizar lo

cumplimentado, se está dando el caldo de cultivo para la devaluación de lo realizado en la hora de tutoría. No estamos afirmando con ello que se deban obviar tales actividades en el desarrollo de la acción tutorial, sino que para introducirlas hay que crear previamente, a través de dinámicas grupales, el interés y la motivación en el alumna-do para hacerles ver su necesidad.

Quinta y última: En la que reconocemos nuestra situación de aprendices y decidimos avanzar en el proceso de investigación a pesar del desaliento

La lentitud en los progresos del proceso de investigación fue uno de los elementos que desanimaban a los miembros del grupo. El hecho de que en ocasiones los resultados no se hallaran en línea con lo previsto, creó dudas en torno a si el proyecto tomaba una buena dirección, generando desaliento acerca de las tareas llevadas a cabo. Sin embargo, una de las cosas que hemos aprendido es que no se puede esperar resultados espectaculares. En este caso, no se justifica el desaliento por la falta de resultados inmediatos: los alumnos fueron adquiriendo aprendizajes que propiciaron la reflexión en torno a la toma de decisiones. En este sentido, se advirtió en el alumnado un aumento del interés por conocer la forma de conseguir sus metas, de su preocupación por tomar decisiones acordes con sus intereses y características y de su participación en el análisis de las informaciones generadas durante la tutoría. El alumnado, caracterizado en su mayoría por la apatía escolar, por el aburrimiento en las clases y por la falta de motivación, encontró en las unidades trabajadas en la tutoría algunas respuestas a sus demandas formativas e informativas.

En el proceso de cambio, el grupo asumió el papel de aprendices. Los miembros del grupo eran conscientes de que tenían muchas cosas que aprender; de hecho, no siempre se veían capaces de tomar el rumbo adecuado aprovechando el viento favorable para llegar a buen puerto. Los profesores apoyaban sus actuaciones en lo que sabían de sus alumnos, en su experiencia previa sobre lo que funciona y no funciona con un determinado tipo de estudiantes y en sus conocimientos de naturaleza práctica. Los conocimientos de fuera hacia dentro sólo tienen alguna repercusión en la práctica si previamente pasa por el tamiz de la cultura experiencial del profesor.

El trabajo en «mesa redonda» fue fundamental, ya que la situación-problema se convirtió en el eje de atención y sus participantes asumieron un papel de comple-

mentariedad interprofesional. De hecho, las unidades temáticas que funcionaron mejor habían sido sometidas previamente a un amplio debate y eran fruto de la colaboración, extensa e intensa, del grupo. El intercambio de percepciones sobre una determinada realidad, la puesta en común de conocimientos y recursos, la resolución de problemas en grupo, la coordinación para dar coherencia e integrar de forma eficaz las ideas de todos, los periodos de trabajo sosegado en solitario, así como el trabajo colectivo, resultaron ser una buena combinación que nos situó en el camino de la mejora de la acción tutorial y orientadora.

Referencias bibliográficas

- BARTOLOMÉ, M. (1986): «La investigación cooperativa», en *Educación*, 10, pp.51-78.
- (1988): «Investigación acción: innovación pedagógica y calidad de los centros educativos», en *Bordón*, 40, 2 pp. 277-292.
- CARR, W. (1989): «¿Puede ser científica la investigación educativa?», en *Investigación en la Escuela*, 7, pp. 37-44.
- CASTELLS, M.; ESPING-ANDERSEN, G. (1999): *La transformación del trabajo*. Barcelona, Libros de la factoría.
- COLÁS, P.; BUENDÍA, L. (1992): *Investigación educativa*. Sevilla, Alfar.
- CONTRERAS, J. (1994): «¿Qué es la investigación acción?», en *Cuadernos de Pedagogía*, 224, pp. 8-12.
- DE MIGUEL, M. (1990): «La investigación acción: ¿una alternativa metodológica para las ciencias sociales?», en *Metodología de la investigación científica*. Santiago de Compostela, ICE, pp.75-84.
- ELLIOT, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid, Morata.
- ESCUDERO, J. (1987): «La investigación acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias», en *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3 pp. 5-39.
- FARREL, M. (2004): *Temas claves de la enseñanza secundaria*. Barcelona, Paidós.
- GARCÍA, J.; TRIGO, E. (2000): «Investigación colaborativa y formación de universitarios», en *Revista de Educación*, 323, pp. 289-317.
- GIL, J. (1994): *Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona, PPU.

- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001): «Conocimiento, escolaridad y vida activa», en A. LÓPEZ BLASCO; J. HERNÁNDEZ ARISTU (comp.), *Jóvenes más allá del empleo*. Estructuras de apoyo a las transiciones de los jóvenes, Valencia, Nau Llibres, pp. 63-91.
- (1990): «Conocimiento e investigación en la práctica pedagógica», en *Cuadernos de Pedagogía*, 180, pp. 80-86.
- GOYETTE, G.; LESSARD-HEBERT, M. (1988): *La Investigación acción: sus funciones, sus fundamentos y su instrumentación*. Barcelona, Laertes.
- GUBA, E. (1989): «Criterios de credibilidad en la investigación naturalista», en J. GIMENO SACRISTÁN; A. PÉREZ GÓMEZ (eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, pp. 148-165.
- HOPKINS, D. (1987): «Hacia una mejora de la validez de la investigación en la acción», en *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, pp. 41-50.
- (1989): *Investigación en el aula*. Barcelona, PPU.
- IMBERNÓN, F. (2002): *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexiones y experiencias de investigación educativa*. Barcelona, Graó.
- JACOB, A. (1985): *Metodología de la investigación acción*. Buenos Aires, Humanitas.
- KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona, Laertes.
- (1990): «Action Research», en J. KEEVES (Ed.), *Educational research, methodology, and measurement: an international handbook*. Oxford, Pergamon Press, pp. 42-48.
- LINCOLN, Y.; GUBA, E. (1985): *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Sage.
- MCKERNAN, J. (1999): *Investigación acción y curriculum*. Madrid, Morata.
- MCNIFF, J. (1991): *Action research. Principles and practice*. Londres, McMillan Education.
- MILES, M.; HUBERMAN, A. (1988): *Qualitative data analysis*. Beverly Hills, Sage.
- OJA, S.; SMULYAN, L. (1989): *Colaborative action research: a developmental approach*. Londres, Falmer Press.
- PÉREZ SERRANO, G. (1990): *Investigación acción: aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid, Dykinson.
- REASON, P. (1994): *Human inquiry in action*. Beverly Hills, California, Sage.
- SANCHIS, E. (1991): *De la escuela al paro*. Madrid, siglo XXI.
- SANTANA VEGA, L. E. (2002): «Mujeres, igualdad de oportunidades y transición sociolaboral», en *Revista de Educación*, 327, pp.169-178.
- (2003): *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid, Pirámide.

- (coord.) (2001): *Trabajo, educación y cultura. Un enfoque interdisciplinar*. Madrid, Pirámide.
- (coord.) (2003): *Programa de orientación educativa y sociolaboral*. Madrid, EOS.
- SANTANA VEGA, L.E.; GONZÁLEZ HERRERA, A. (1998): «La orientación del alumnado en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria: las luces y las sombras de una experiencia de trabajo colaborativo», en M. ÁLVAREZ ; R. BISQUERRA (coords.): *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona, Praxis, pp. 398-415.
- WATKINS, K. (1991): «Validity in action research», presentado en *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Chicago.