

5.4. La formación de orientadores desde el módulo pedagógico del C.A.P. en la universidad de Sevilla

SOLEDAD ROMERO RODRÍGUEZ (COORD.),
TERESA PADILLA CARMONA
MIGUEL VARGAS FERNÁNDEZ
ANA MAGAÑA JIMÉNEZ

Desde el curso 1992/93, el ICE de la Universidad de Sevilla viene desarrollando un C.A.P. específico para aquellos licenciados que aspiran a ser orientadores de centros. La formación que aquí reciben se estructura en diversos módulos: por un lado, un módulo pedagógico con una duración de 45 horas (que es la experiencia que aquí presentamos), por otro, un módulo de contenidos psicológicos (15 horas) y, por último, la realización de unas prácticas en centros de Secundaria. Dichas prácticas se componen de dos fases: a) «fase de inmersión» (15 horas presenciales), común a todos los alumnos del C.A.P.; b) «fase de intervención» (35 horas presenciales) en la que los alumnos diseñan y llevan a cabo diferentes tipos de intervención orientadora.

Nuestro perfil de orientador

Partiendo de la concepción de «profesional» como persona que debe, sabe-hacer y sabe-ser y estar, nos parecía que el orientador debía desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes de acuerdo con el siguiente perfil.

AGENTE DE CAMBIO <ul style="list-style-type: none">- Provocador- Comprometido con una idea de transformación personal y socioeducativa- Crítico- Reflexivo/Autoevaluador- Autónomo- Evaluador- Innovador/Investigador- Responsable	CANALIZADOR <ul style="list-style-type: none">- Selección y priorización de actuaciones- Planificador- «Sistematizador»- Realista
OBSERVADOR <ul style="list-style-type: none">- Sensible ante las demandas y necesidades del entorno- Actitud de escucha y empatía	DINAMIZADOR <ul style="list-style-type: none">- Animador- Generador de procesos de desarrollo personal y profesional
COORDINADOR <ul style="list-style-type: none">- Trabajo en equipo- Aglutinador- Gestión participativa	ESTRATEGA <ul style="list-style-type: none">- Negociador- «Vendedor»- Informador

Propuesta de formación

Aunque todos los contenidos que han recibido los alumnos se han impartido facilitando la máxima coordinación entre los diferentes módulos, aquí se hará referencia exclusivamente al módulo pedagógico. Características más o menos generalizables de todo el alumnado son las siguientes: desconocimiento del trabajo del orientador así como de la dinámica de los centros escolares, falta de experiencia a la hora de emprender un trabajo pedagógico con alumnos, profesores y padres, concepciones erróneas sobre el perfil del orientador, sus funciones y sus tareas dentro del centro de enseñanza secundaria.

Objetivos de la experiencia

- a) Capacitar al futuro orientador para integrarse profesionalmente en un centro docente, organizar el equipo de orientación y coordinar las actividades de los profesores tutores.
- b) Conocer los distintos campos y perspectivas que actualmente desarrolla la orientación educativa, en particular en lo que a la Educación Secundaria se refiere.
- c) Capacitar al futuro orientador para diseñar, implementar y evaluar actividades y programas de intervención y orientación educativa.
- d) Completar el desarrollo de un programa de intervención y orientación educativa.
- e) Desarrollar un espíritu crítico ante programas de orientación educativa ya existentes para su aplicación contextualizada en el centro en función de las necesidades detectadas.
- f) Contactar con la realidad del trabajo del orientador de centro.

Contenidos

Los contenidos del módulo atienden a tres dimensiones fundamentales: a) los contenidos conceptuales que tiene que dominar (SABER); b) las capacidades y estrategias que tiene que poner en juego para afrontar la distintas situaciones en las que se desenvuelve (SABER HACER); c) las actitudes, los comportamientos que debe denotar ante su trabajo y ante los destinatarios del mismo (SABER SER, SABER ESTAR).

De acuerdo con estos criterios, pasamos a desarrollar los contenidos trabajados:

a) *A nivel conceptual*

Podemos distinguir dos grandes bloques de contenidos conceptuales, de los cuales uno tiene carácter introductorio en aspectos generales del centro y el currículum escolar y otro entra de lleno en el trabajo del orientador. Los temas que hemos abordado son los siguientes:

Bloque 1) CURRÍCULUM Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

1. Estructura del Sistema Educativo según la LOGSE.
2. Diseño y Desarrollo del Currículum.

Bloque 2) ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL

3. Estructura y organización de la Orientación.
4. Caracterización de la intervención orientadora.
5. Planificación del proceso orientador.
6. Instrumentos de la planificación orientadora.
7. Evaluación de programas de orientación.

b) A nivel procedimental

Capacidad para trabajar en equipo, intercambiar opiniones y experiencias, de forma cooperativa, buscando siempre la negociación y el consenso entre los implicados; capacidad para diseñar, planificar e implementar programas de intervención orientadora; capacidad para explorar, descubrir, detectar y diagnosticar necesidades educativas, no sólo en los alumnos sino en todos y cada uno de los estamentos que componen el centro, e incluso posibles situaciones de riesgo socio-ambientales, familiares, etc.; capacidad para seleccionar y elaborar documentos de información profesional acerca del entorno laboral; capacidad para entrevistarse con los demás, solicitar datos relevantes y posibles soluciones a los problemas detectados; habilidades para el marketing; capacidad de liderazgo; capacidad para conducir y animar reuniones de trabajo; capacidad de selección y presentación de la información; capacidad para enfrentarse con creatividad a problemas imprevistos.

c) A nivel actitudinal

Respeto a la diferencias individuales y a la autonomía personal; consciencia de sus propias limitaciones y de los inconvenientes que pueda presentar su sistema de trabajo; disposición al cambio; actitud de escucha; espíritu de integración en la vida del centro y del entorno; actitud de aprendizaje continuo.

Metodología

La metodología de trabajo en el aula se caracteriza por ser activa, dejar un gran espacio para la participación del alumno y estar basada en la experiencia de éste. Aunque se han combinado con actividades de realización individual, las distintas actividades se han llevado a cabo utilizando al **pequeño grupo** como elemento esencial para el aprendizaje. Así, el trabajo en pequeños grupos permite a los alumnos adquirir más confianza y reducir su ansiedad al disponer del apoyo de sus compañeros.

Las actividades a través de las cuales hemos desarrollado los contenidos arriba expuestos son las siguientes: dramatizaciones, casos prácticos en los que tienen que actuar como orientadores, diseño y planificación de intervenciones orientadoras, reflexiones sobre la práctica, simulaciones, etc.

Evaluación de la experiencia de innovación

Tras tres años de desarrollo, nuestra propuesta formativa ha ido siendo modificada a partir de los resultados obtenidos en su evaluación. Esta se ha llevado a cabo utilizando diferentes estrategias y fuentes de información:

A) La principal fuente de evaluación es el alumnado, al cual se le pide que, de forma anónima, y en torno a varias dimensiones, expresen con adjetivos o frases cortas sus opiniones en torno a la formación que han recibido. Las dimensiones son las siguientes: actividades realizadas, contenidos trabajados, actuación del profesorado, materiales, sentimientos y aprendizaje.

B) Se realizan también tres sesiones de seguimiento durante el desarrollo del C.A.P. En ellas todos los profesores de los distintos grupos así como los tutores de prácticas ponen en común su valoración de la experiencia y sus sugerencias para el curso siguiente.

C) En último lugar y aunque aquí no nos referiremos a ella, es necesario mencionar que el I.C.E. realiza una evaluación del desarrollo del C.A.P. a través de un cuestionario donde se

pide al alumno su opinión sobre temas tales como los objetivos perseguidos, la actuación del profesorado, los materiales utilizados, el método de trabajo, etc.

Dado que, por el momento, no disponemos aún de los resultados de la evaluación de este curso, aquí nos limitaremos a comentar los resultados obtenidos en cursos anteriores a través de las fórmulas mencionadas. A continuación, se resumen los resultados de esta evaluación en relación a cada dimensión.

a) Respecto a las **actividades realizadas**, la valoración ha sido, en general, muy positiva, siendo éstas consideradas como «útiles», «organizadas», «clarificadoras», «interesantes», «motivadoras»,... Se valora positivamente el trabajo en pequeños grupos, considerado como motivante y bueno para facilitar el aprendizaje.

b) Respecto a los **contenidos trabajados**, los alumnos piensan que son «adecuados», «fundamentales», «excesivos» e «interesantes». La aparente contradicción entre «fundamentales» y «excesivos» puede quedar justificada por el hecho de que hemos trabajado los aspectos básicos del trabajo del orientador, sin embargo, estos campos son tan amplios y ambiguos que, en el poco tiempo dedicado, han producido la sensación de «bombardeo» continuo.

c) La **actuación del profesorado** es considerada por los alumnos como «de ayuda», «correcta», «mediadora» e «implicada».

d) Respecto a los **materiales de trabajo**, la opinión del alumno es que, si bien éstos son bastante completos y actualizados, su presentación es desorganizada, provocando confusión acerca de qué materiales son válidos para cada bloque de contenidos. En este sentido, hay que hacer notar que los materiales no consistían en textos elaborados, sino en documentos (legislativos, informativos, etc.) a trabajar en el aula.

e) En cuanto a los **sentimientos** que ha despertado en ellos la formación recibida, las expresiones más usadas son «sentirse a gusto aprendiendo» y «sentirse bien en el aula». A menudo estas expresiones vienen acompañadas de referencias a «sentimientos de agobio» ante la toma de consciencia de todo lo que les queda por aprender.

f) En relación con **lo que han aprendido**, los alumnos manifiestan que, en general, el módulo les ha servido para conocer la realidad del orientador de centro, la problemática a la que tiene que dar respuesta, las estrategias y herramientas a su disposición, etc.

Atendiendo a estos resultados se han realizado algunas modificaciones en nuestra propuesta didáctica, cara a mejorar algunos aspectos. Los principales cambios introducidos se pueden resumir en los siguientes:

* Selección y organización de las actividades a realizar en el aula: Introducción de más actividades de dinámica de grupo de forma que se favorezca una mayor reflexión por parte del alumnado.

* Respecto a los contenidos, hemos reestructurado el bloque de *planificación de la intervención orientadora*, introduciendo nuevos modelos que pueden ser más clarificadores para los alumnos.

* Se han diseñado unos materiales de apoyo a las clases. Estos materiales, además de contener documentos a trabajar en el aula, abordan con mayor profundidad los contenidos trabajados en ésta.

* En relación con el profesorado, se ha procurado mantener mayor contacto con los tutores de prácticas, favoreciendo que éstos se impliquen más en el diseño de los materiales.

* Se ha promovido una mayor coordinación con el profesorado del módulo psicológico.

Los resultados de la evaluación del curso actual nos sugerirán nuevamente pautas y criterios para mejorar esta experiencia de formación de orientadores que hemos presentado.

5.5. El psicopedagogo como asesor en los procesos de decisión curricular

MIGUEL PÉREZ FERRA
Universidad de Jaén

I. Introducción

La elaboración del proyectos curriculares es una tarea sumamente compleja, ya que supone recoger y analizar las intenciones que comportan las políticas educativas vigentes, tanto a nivel ideológico, axiológico, económico y pedagógico; el reflejo y concreción de las señas de identidad de cada centro escolar, así como aproximar la reflexión pedagógica a la realidad educativa de cada centro escolar.

Este conjunto de situaciones que concurren en torno al currículum como plan de acción para tomar decisiones, demanda del profesorado cualidades que no son innatas y que, por tanto, se han de desarrollar progresivamente en relación directa a la complejidad que comporta la adquisición de los mismos.

La actual Reforma educativa demanda un profesor reflexivo y crítico que analice y evalúe las situaciones de enseñanza aprendizaje inscritas en contextos concretos, pero que —a su vez— sea y colaborativo, con capacidad para indagar en colaboración sus compañeros de claustro. De este modo se podrá articular su participación en la vida diaria del centro escolar, asumiendo un sistema común de creencias, a fin de que pueda interactuar con sus compañeros de claustro, de modo que su trabajo adquiera el calificativo de empresa conjunta, en la que se respete la individualidad, se ayude a comprender mejor a cada uno su enseñanza, y a aprender de los demás (Bolívar, A, 1994:25-44).

De acuerdo con lo que vamos diciendo, se puede argumentar que estamos ante un programa de formación permanente que abarca toda la vida profesional del docente, ya que no solamente se suponen necesarios deseos y motivaciones para desarrollar cualquier actividad educativa, sino que se requiere la pertinente formación y el asesoramiento de un experto, que puede ser el psicopedagogo, capaz de dinamizar la actuación del profesor en un marco reflexivo-crítico y colaborativo, como vía plausible para innovar la escuela desde dentro y hacia fuera.

II. El psicopedagogo como asesor del profesor en la toma de decisiones

Para llevar a cabo su labor de asesoramiento, el psicopedagogo ha de considerar que cada profesor tiene la posibilidad de tomar decisiones a nivel personal y cooperativo; que los docentes, en mayor o menor grado, manifiestan carencias formativas que repercuten en sus decisiones sobre los elementos del currículum, y cuyas consecuencias se han de corregir.

Tampoco puede ignorar que su función de asesoramiento debe respetar y aceptar las concepciones propias que cada profesor tiene del hecho educativo; sin embargo, deberá procurar que cada miembro del claustro de profesores haga una catarsis, desde su propia experiencia personal, para tomar decisiones propias sobre el hecho educativo.

El ámbito particular que nos ocupa no puede sustraerse a tales consideraciones para poder generar una corriente empática entre los profesores y el psicopedagogo.

No se pretende, en este caso, describir con toda profundidad que reclama el tema, la cuestión que nos ocupa, pues el espacio de una comunicación no lo permite. Pero sí parece oportuno describir los dos dominios a los que hemos hecho referencia con anterioridad; es decir, al psicopedagogo como asesor de un profesor crítico-reflexivo, y al profesor como indagador colaborativo.

- Desde la primera concepción, la función de asesoramiento ha de enraizarse en la valoración que hace cada profesor de los orígenes, propósitos y consecuencias de su trabajo (Zeichner y Liston, 1987: 25). Se trata de evitar dos situaciones que pueden suceder en la escuela; de una parte, que los profesores puedan cambiar superficialmente, aprobando nuevas metas, utilizando otros materiales o realizando actividades sin comprender claramente los principios que sostienen el cambio; de otra, que el profesor pudiera comprender los principios que justificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero sin alcanzar las consecuencias sociales que pudiese tener.

- Desde el segundo ámbito, la labor de asesoramiento del psicopedagogo se ha de fundamentar en la reflexión sobre la proyección social de aquello que queremos (OBJETIVOS), en cómo pensamos hacerlo posible (MÉTODOS, ACTIVIDADES, MEDIOS,...) y cómo sabemos que va pasando (EVALUACIÓN), para ir mejorando poco a poco (INNOVACIÓN) (Escudero Muñoz y Nieto Cano, 1994: 56-61). Es a partir de estas reflexiones desde donde se construye un espacio decisional propio, en el que cada profesor, con visión crítica, puede fundamentar y legitimar su trayectoria profesional desde una plataforma de pensamiento y acción educativa, que integre el pensamiento personal con su interacción en la cultural escolar correspondiente, de modo que se establezcan vínculos estables entre reflexión crítica y cultura colaborativa.

La intervención del psicopedagogo no tiene como finalidad cambiar las relaciones entre sociedad y escuela a través de nuevas jergas terminológicas. Se trata de profundizar en viejos, pero siempre nuevos ideales y aspiraciones, por mucho tiempo declarados, pero escasamente realizados, que deben acompañar las decisiones del profesor en relación al proyecto pedagógico (ESCUADERO MUÑOZ, J.M., 1993:40).

Pero una escuela crítica ha de optar por una cultura colaborativa, de modo que desde ella se impulse, no solamente una Reforma curricular que suponga cambios en los elementos y dimensiones del currículum, sino que –además– plantee a los profesores amplitud en el campo de decisiones, reflejada tanto en las consecuencias que se producen con motivo del desarrollo del Proyecto Curricular de Centro, como en las ulteriores modificaciones que suscita la evaluación de las relaciones de enseñanza-aprendizaje.

La colaboración supone una nueva forma de tomar decisiones a través de la información que los profesores procuran sobre su práctica educativa; mediante las observaciones que unos hacen en relación a los otros; con el empeño de una planificación, diseño, investigación y evaluación conjunta del currículum (Little, 1981).

No se puede obviar en la labor de asesoramiento al profesor la urdimbre que supone para el tejido escolar el componente colaborativo, ya que la concreción curricular pasa por la suma de voluntades de todos los miembros del claustro de profesores, y por que cuando los grupos de compañeros interactúan regularmente en su trabajo, el grupo proporciona apoyo a todos sus miembros (Mowclay y otros, citados por Firestone y Bader, 1991). Los profesores con actitudes positivas hacia el trabajo cooperativo se consideran unos a otros como recursos para el asesoramiento y desarrollo profesional (Smyle, 1989).

Sin embargo, tendríamos que matizar cual es el sentido de esa cultura colaborativa. La cooperación en el centro educativo ha de ser una actitud vivida y sentida por todos los par-

ticipantes, especialmente en el equipo docente; la colaboración ha de experimentarse como un espacio abierto a la toma de decisiones y al compromiso que de él se deriva (Medina, A., 1995).

El psicopedagogo ha de entender la colaboración como un principio de organización del centro, de orientación de la enseñanza y de desarrollo de la investigación; es decir, la colaboración supone optimizar recursos, orientar a personas e innovar procesos.

III. Conclusiones

Parece pertinente que lleguemos a establecer una síntesis en torno a las ideas que se han ido manifestando en estas líneas:

- Asesorar a los profesores implica orientarles, considerando sus propias opiniones, pero haciéndoles ver la necesidad de establecer puntos de disconformidad para poder innovar el proyecto pedagógico.

- Sólo desde una visión crítica de la educación se puede fundamentar cualquier proceso de innovación educativa.

- La visión crítica de lo educativo permite a cada profesor profundizar en las deficiencias que encierra la posibilidad de una rutina diaria.

- El trabajo de colaboración necesita asumirse como una dinámica indagadora que posibilite la elección de un problema significativo y de una línea de trabajo en la que colaborar.

- La colaboración requiere una disposición abierta, tolerante y decididamente constructiva, desde la cual los miembros del centro han de descubrir qué proyectos se han de emprender.

- El clima de colaboración necesita de un fuerte nivel de cohesión y complementariedad entre los miembros de la institución, un conjunto de acuerdos argumentados y un estilo de liderazgo, basado en el respeto a todos los miembros del claustro.

Referencias bibliográficas

- BOLIVAR BOTÍA, A., (1994): El compromiso organizativo de un centro en una cultura de colaboración, en Villar Angulo, L.M. y de Vicente Rodríguez, P., *Enseñanza reflexiva para centros educativos*, Barcelona, P.P.U., pp., 25-44.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1993): La escuela como comunidad crítica para el desarrollo de una sociedad democrática, en Ortega Ruiz, P. y Saez Carreras, J., (Coord.), en *Educación y Democracia*, Murcia, p. 40.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. y NIETO CANO, J.M., (1994): Elaboración del Proyecto Educativo de Centro, en Saez Carreras, J. y Montes del Castillo (Coord.), en *La formación en escuelas infantiles: una experiencia en la Región de Murcia*. I.C.E., Universidad de Murcia.
- FIRESTONE, W. A. y BADER, B.D., (1991): Professional or bureaucracy? Redesigning Teaching. *Educational evaluation and policy analysis*, 13 (1), 67-86.
- LITTLE, J.W., (1981): School success and staff development in urban desegregated schools. *A summary of recently completed research*. Boudel, C.O. Center for action research.
- MEDINA RIVILLA, A., (1994): La formación indagatoria y colaborativa del profesorado. Bases de la cultura innovadora del centro. *Revista Guadalbullón*. Facultad de Humanidades y CC. de la Educación de Jaén, (en prensa).
- ORTELLS RENAU, T., PÉREZ ESTEVE, P., (1994): La práctica diaria como referencia, en *Revista Cuadernos de Pedagogía*, pp. 56-61.

SMYLIE.A. (1989): Teacher's viewsoff the effectiveness of sources of learning to teach. *Elementary school journal*, 89, 543-557.

ZEICHNER, K.M., y LISTON, D.P., (1987): Teaching student teachers toreflect. *Harvard educational Review*, 57 (1), 23-48.