

SOLEDAD GARCÍA GÓMEZ

JAVIER GIL FLORES

EL USO DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS POR LOS ORIENTADORES COMO MEDIO PARA LA DINAMIZACIÓN CURRICULAR

La incorporación de orientadores a los centros de educación secundaria ha puesto de relieve la necesidad de clarificar sus funciones en relación a la mejora de la calidad de la enseñanza. Atendiendo a esta finalidad, proponemos las unidades didácticas basadas en la investigación, como recurso para promover la dinamización curricular del profesorado, e indagamos mediante técnicas de autoinforme las concepciones de alumnos de Psicopedagogía acerca de esta propuesta. Los resultados indican que hay una buena predisposición por parte de aquéllos hacia el uso de las unidades didácticas en el desempeño de su futuro rol como orientadores. Así mismo, se evidencian posiciones distintas en los sujetos con perspectivas curriculares diferentes. Concluye este trabajo con una serie de implicaciones que atienden tanto a la revisión de tales estudios, como a la necesidad de replantear las funciones que, en la actualidad, se demandan a los orientadores desde instancias diversas.

Recientemente, en los centros de educación secundaria se han integrado profesionales cuyo perfil difiere de forma notable del que asumen sus compañeros docentes; nos referimos a los orientadores y/o psicopedagogos. Este hecho hay que enmarcarlo en el proceso de implantación de la LOGSE, ley que en los artículos 55 y 58 del Título Cuarto: *De la calidad de la enseñanza*, recoge una de las vías que sugiere la administración educativa para la mejora de la enseñanza, aquélla relativa a la orientación educativa a cargo de profesionales especializados. Así, la presencia de esta nueva figura en los centros escolares hay que entenderla como una baza para mejorar el sistema. Pero, ¿quién es y qué ámbito de decisión y actuación tiene el orientador en los centros escolares hoy día?

Una primera aproximación a esta cuestión nos sugiere numerosos interrogantes que hacen aún más complejo el tema: ¿qué formación precisa este profesional?, ¿para qué funciones?, ¿quiénes están accediendo a estos puestos?, ¿por qué?, ¿qué opina el

profesorado?, ¿cómo reciben e interactúan los distintos sectores de la comunidad educativa con el orientador?, ¿cómo aborda éste las múltiples funciones que tiene encomendadas?, ¿qué espera el sistema educativo de ellos?, ¿en qué medida pueden contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza?, etc.

El dar respuesta a cada una de estas preguntas conllevaría una amplia tarea investigadora al respecto, que está por realizar. Sin embargo, el estudio que se presenta en estas páginas ha partido, en cierta medida, del nivel de respuestas que actualmente damos a las mismas. De esta manera, estimamos que la irrupción del orientador o la orientadora en los centros está siendo una empresa bastante compleja, entre otras, por las siguientes razones (Gómez Ruiz, 1995; Santos Guerra, 1995):

a) se les sugieren y/o exigen numerosas funciones (de gran envergadura todas ellas) desde la administración educativa;

b) por parte del profesorado se les somete a situaciones tensas motivadas por: celos profesionales, desconfianza, alto nivel de exigencia, aislamiento, supuesta estrecha vinculación al equipo directivo;

c) no se dispone de un adecuado marco teórico de referencia, ni de experiencias o recursos apropiados que les faciliten su labor;

d) han de ser asimilados y aceptados por el alumnado y por sus familias, así como por parte de todos los sectores de la comunidad educativa, sin que éstos parezcan estar preparados para ello;

e) en muchos casos, los orientadores son docentes que han cambiado el tipo de trabajo por motivos diversos, entre ellos: el cansancio que provoca la enseñanza, la preocupación por la formación del profesorado, la necesidad de estímulos nuevos, la búsqueda de promoción laboral;

f) la superficial asociación que muchos han realizado de la figura del orientador a la reforma, a la política educativa, a las condiciones laborales actuales, a la administración, a los milagros anhelados, etc.

Como se puede deducir fácilmente, nos encontramos ante un terreno que precisa ser estudiado en profundidad, si realmente se pretende que los orientadores contribuyan a la mejora de la calidad de la enseñanza, junto al resto de los implicados en este reto. En este contexto, una línea urgente de trabajo e investigación es la identificación de cuál es el modelo de orientación deseable en el actual sistema educativo y cuál es el modelo o los modelos posibles (Fernández Sierra, 1995). Es decir, antes de que se consolide y generalice un enfoque de orientación en los centros de secundaria de forma un tanto espontaneísta (que cueste erradicar en un futuro), sería conveniente elaborar o clarificar cuál es el marco teórico de referencia en el que tiene sentido este nuevo perfil profesional.

1. La dinamización curricular mediante unidades didácticas

El modelo de acción psicopedagógica que se conforma en un centro educativo es deudor de la concepción de currículum que caracteriza las prácticas escolares en dicho centro (Gimeno Sacristán, 1991), y del tipo de cultura de trabajo en el que se enmarca (Hargreaves, 1994/95). Por ello, al hablar de la orientación

educativa es conveniente clarificar qué enfoque de currículum se suscribe y qué tipo de cultura escolar se pretende.

Este trabajo que, como se comentará más adelante, ha pretendido conocer en qué medida futuros orientadores de centros escolares estiman que pueden contribuir a la dinamización del profesorado mediante el trabajo con unidades didácticas, defiende la necesidad de caminar hacia una cultura realmente colaborativa, que permita y facilite el desarrollo de una perspectiva práctica y/o crítica del currículum^[1] (Pérez Gómez, 1993). Se entiende el currículum como la principal herramienta o hipótesis de trabajo del profesorado (Stenhouse, 1987), la cual le va a permitir -al tiempo que le va a incitar a- investigar sobre su práctica docente. Según Contreras Domingo (1994), se trata de concebir el currículum como un espacio para la experimentación, para la praxis, para el trabajo reflexionado, argumentado, planificado, desarrollado y evaluado. En definitiva, se trata de entender el currículum como un material de aprendizaje, como un recurso para facilitar el desarrollo profesional del profesorado y, además, para hacerlo en equipo; se impone la necesidad de superar las resistentes culturas individualista, balcanizada o de artificial colegialidad (Hargreaves, 1994/95), presentes en los centros.

Ahora bien, las premisas anteriores precisan cierto nivel de concreción relativo a cómo desencadenar procesos que permitan al profesorado experimentar con los currícula. Nuestra idea es que los orientadores y las orientadoras que están incorporándose a los centros de educación secundaria pueden asumir labores relativas a la dinamización curricular del profesorado, cuya tarea fundamental podría ser el propiciar intercambios de experiencias, problemas e ideas; el fomentar prácticas colaborativas; el ayudar a los compañeros a cuestionarse su práctica docente y a abordar los retos que se planteen ante ello; etc. De esta forma, se trata de alejarse de la imagen del orientador o psicopedagogo como «reparador», para aproximarse a aquella que lo concibe como «un colaborador de los profesores y de los órganos académicos del centro y un elemento dinamizador de la vida pedagógica de la comunidad educativa» (Fernández Sierra, 1995:64)

Para abordar esta difícil tarea pensamos que los orientadores pueden utilizar (en cualquiera de sus formas o modalidades de presentación) las unidades didácticas (Grupo Investigación en la Escuela, 1991; To-

rres Santomé, 1994; De Pablo López y otros, 1992), concibiéndolas como un recurso, como un instrumento para propiciar procesos reflexivos y dialogados en equipos de profesores que dan sus primeros pasos a nivel de investigación en el aula (Hopkins, 1989; Porlán Ariza y Martín Toscano, 1991). Y es que el intercambio, el debate, la reflexión, el análisis, el contraste y la experimentación son elementos claves para procesos de desarrollo profesional que supongan cambios significativos en el pensamiento, la actuación y los sentimientos de los docentes hacia un modelo didáctico para mejorar la escuela (Keiny, 1994; Bell y Gilbert, 1994).

Las unidades didácticas son entendidas como "instrumentos curriculares" en manos del profesorado para organizar, planificar, sistematizar, orientar e investigar su trabajo, desde las premisas que fundamentan la apuesta por un enfoque práctico y/o crítico del currículum. Por tanto, es evidente que no estamos hablando de cualquier tipo de unidades didácticas, sino de aquéllas que responden a ese modelo superador de las perspectivas tradicional-transmisiva y técnica (Pérez Gómez, 1993). Nos referimos a una concepción del currículum que dista del tipo de unidades didácticas que están proliferando en la actualidad al calor de la LOGSE.

Sin embargo, a pesar de las virtudes que asociamos a las unidades didácticas como recursos para favorecer procesos de desarrollo profesional del profesorado, no podemos ignorar algunos de los problemas que conlleva esta empresa, y que habrán de afrontar los orientadores interesados en este tema. Algunos de estos problemas hacen referencia, bien a los conocimientos sobre las unidades didácticas que deberían tener (y pueden no tener) los propios orientadores que se valen de ellas como un medio, bien a las resistencias del profesorado a que estos colegas conozcan y cuestionen sus teorías y prácticas docentes. Por lo tanto, aun asumiendo el valor que estimamos tienen las unidades didácticas para los orientadores que pretenden favorecer procesos formativos del profesorado, somos conscientes de que éstas también presentan algunas cuestiones controvertidas, si han de ser utilizadas para tal fin.

2. Objetivos del estudio

La problemática enunciada en el apartado anterior ha sido el origen del planteamiento de este estudio,

que ha de ser incardinado en unas coordenadas precisas:

a) A nivel estructural: implantación de la licenciatura en Psicopedagogía en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz (bienio 1994/96); docencia en una de las asignaturas optativas de estos estudios: *Diseño de Unidades Didácticas* (curso 1995/96); y un grupo-clase en el que buena parte de los alumnos eran maestros en activo.

b) A nivel conceptual: vinculación de la orientación educativa al ámbito de la didáctica en detrimento de su acercamiento al tratamiento psicológico de trastornos y problemas diversos del alumnado (enfoque técnico); la creencia en el currículum como la principal herramienta de trabajo del profesorado; la asunción de un enfoque de enseñanza práctico y/o crítico basado en la investigación en el aula; así como la consideración de las unidades didácticas como un recurso para facilitar los procesos de desarrollo profesional del profesorado, como ya se ha destacado.

A lo largo del curso 1995/96 y, en la medida en que se avanzaba en el desarrollo de la asignatura referida, nos fuimos planteando una serie de preguntas en relación a los problemas expuestos. Algunas de ellas fueron fruto de la reflexión sobre la práctica docente en esta materia, mientras otras estaban implícitas en comentarios realizados por el alumnado, siendo unas y otras las que nos llevaron a formularnos estos interrogantes:

* ¿En qué medida las unidades didácticas pueden ser utilizadas por parte de los orientadores en procesos de desarrollo profesional del profesorado?

* ¿Qué conocimientos sobre las unidades didácticas precisan los orientadores para utilizarlas como recurso en tales procesos?

* ¿Qué ventajas e inconvenientes puede presentar su uso en la tarea de dinamización curricular del profesorado?

* ¿Qué obstáculos pueden encontrar los orientadores en el uso de las unidades didácticas?

Tales cuestiones configuraron el objetivo principal de este estudio, que quedó definido de la siguiente manera: *conocer en qué medida el alumnado de la asignatura referida, era proclive, al término de la misma, al uso de las unidades didácticas para labores de*

dinamización curricular del profesorado. Además de las razones que apoyasen su decisión al respecto, pretendíamos saber qué obstáculos y qué ventajas podría tener tal opción.

Junto a este objetivo surgía una primera hipótesis que nos llevó a formular un objetivo adicional: *conocer algunos rasgos básicos de la práctica docente de los sujetos o de su concepción sobre la misma*. Tal hipótesis afirmaría que, dado que los enfoques curriculares y las correspondientes prácticas docentes tienen un alto componente ideológico y diferente fundamentación teórica, difícilmente se podrá asesorar a otras personas en un enfoque no suscrito por el asesor u orientador. Es decir, y para ilustrar con un ejemplo, un maestro cuya práctica se encuadre claramente en un enfoque técnico del currículum, difícilmente podrá, querrá y/o sabrá asesorar a otros colegas para la mejora de la escuela desde las premisas de un enfoque crítico.

3. Metodología

El estudio se ha basado metodológicamente en la recogida de información a través de una técnica de tipo autoinforme. En los párrafos siguientes nos detendremos a detallar aspectos tales como los sujetos participantes en el estudio, el instrumento utilizado para la obtención de datos y la estrategia empleada en el análisis de la información recogida.

Hemos focalizado la atención sobre alumnos de la Universidad de Cádiz, matriculados durante el curso 1995/96 en la asignatura *Diseño de Unidades Didácticas*, materia optativa incluida en el plan de estudios correspondiente a la titulación de Psicopedagogía. Este colectivo de alumnos estaba integrado por un total de 46 individuos, de los cuales 28 eran mujeres y 18 hombres, alcanzándose entre ellos una media de edad de aproximadamente 32 años. A pesar de tratarse de una edad algo elevada para lo que cabría esperar entre alumnos universitarios, este dato resulta explicable si tenemos en cuenta que la mayor parte de los que acceden a estudios de segundo ciclo en la titulación de Psicopedagogía son profesores en ejercicio (sobre todo de educación primaria y educación infantil). De hecho, un total de 34 de los 46 alumnos matriculados en la materia *Diseño de Unidades Didácticas* eran docentes en activo, que buscaban, entre otras cosas, la promoción

profesional mediante el desempeño del rol de orientador en centros de educación secundaria.

La media de experiencia para los alumnos que ejercían como docentes se sitúa por encima de los 11 años, y más del 50% poseía una experiencia de al menos 9 años. Las materias impartidas por estos profesores son todas las del currículum escolar, tanto en los niveles de la educación primaria como en educación de adultos, educación especial o educación infantil/preescolar. Los que declararon pertenecer o haber pertenecido a algún movimiento de renovación pedagógica representan menos de la quinta parte del grupo.

Para obtener las opiniones de este alumnado se diseñó el *Cuestionario sobre Unidades Didácticas*, que junto a algunos datos personales y profesionales, demandaba la opinión de los sujetos acerca del uso de las unidades didácticas como un recurso para el desempeño de su futuro rol de orientadores en los centros de educación secundaria. Con este fin, se formularon cinco cuestiones abiertas cuyo enunciado mostramos a continuación:

* ¿De qué manera crees que el trabajo a partir de unidades didácticas podría tener cabida en tu futuro desempeño profesional como orientador de centro?

* Señala cuáles son, desde tu punto de vista, las ventajas e inconvenientes que el trabajo basado en unidades didácticas presenta para un orientador.

* A la hora de poner en práctica, como orientador, un trabajo basado en unidades didácticas ¿qué factores facilitarían u obstaculizarían la tarea?

* ¿Qué necesitas aprender aún sobre las unidades didácticas antes de plantearte su uso para trabajar en el centro con los compañeros?

* ¿Cómo explicarías el actual auge de las unidades didácticas tanto para el trabajo en el aula como para la formación permanente del profesorado?

Como se puede apreciar, de estas cuestiones, sólo tres aludían directamente al trabajo del orientador con unidades didácticas para la dinamización curricular del profesorado de un centro. Así, la primera cuestión pretendía saber si se planteaban su uso o no, mientras la segunda y la tercera buscaban información sobre los pros y los contras de asumir tal tarea.

Las preguntas restantes estaban concebidas para recoger información sobre aspectos colaterales que

consideramos de gran interés, de cara a enriquecer el conocimiento y la interpretación de las anteriores. En concreto, la última pregunta quería ofrecer la oportunidad a estas personas de que expresasen con sinceridad su visión sobre las unidades didácticas en el contexto actual, ya que suponíamos que para algunas de ellas, las unidades didácticas no eran más que «un invento de la LOGSE» o «el mismo perro con distinto collar».

Completaba el instrumento una escala tipo Lykert (ver anexo) dirigida a identificar las concepciones de los encuestados acerca de la práctica docente. Alertados por la posibilidad de que las respuestas a las cuestiones sobre unidades didácticas se encuadrasen en un discurso teórico, propio de una situación académica y, por tanto, probablemente alejadas del sentir y del hacer cotidiano de estos profesionales en sus aulas, planteábamos 13 enunciados relativos a aspectos concretos de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en las aulas, con los cuales debían mostrar su nivel de acuerdo o desacuerdo. La aceptación o rechazo de estos enunciados se asociaba a los modelos didácticos investigativo^[2] o tradicional/transmisivo.

El Cuestionario sobre Unidades Didácticas fue administrado al término del curso académico 1995/96. La información recogida a través de este instrumento presentó una doble naturaleza. De una parte contamos con las respuestas libres a una serie de 5 cuestiones abiertas, que generan un corpus de datos textuales; y de otra, la escala de opinión sobre la práctica docente que ha dado lugar a una matriz de datos numéricos, surgidos al codificar con los valores 1 a 5 las respuestas que van desde el completo desacuerdo al completo acuerdo. Ambos tipos de datos exigen poner en práctica diferentes estrategias de análisis.

Las respuestas a las cuestiones abiertas han sido tratadas siguiendo técnicas de análisis basadas en la codificación. A partir de la lectura del material textual, se han identificado categorías de significado, señalando sobre el texto los fragmentos incluidos en las mismas. La reformulación, sustitución o ampliación de categorías a medida que nuevas unidades de texto iban siendo codificadas, ha permitido estructurar inductivamente un sistema de categorías que representa la principal herramienta conceptual para organizar y presentar la información. Las categorías resultantes,

precedidas del código de 3 letras usado para identificarlas, se muestran en el cuadro 1.

CUADRO 1

Códigos y categorías usados en el análisis de las respuestas a las cuestiones abiertas

POS	Posicionamiento sobre el posible uso de las unidades didácticas como orientadores.
VEN	Ventajas del uso de las unidades didácticas, a nivel general.
VOR	Ventajas para el orientador.
INC	Inconvenientes del uso de las unidades didácticas, a nivel general.
IOR	Inconvenientes para el orientador.
FAC	Factores que influyen en el uso de las unidades didácticas (pros y contras).
FOR	Novedades de formación sobre unidades didácticas.
DSE	Diagnóstico del sistema educativo actual.
ACT	Situación de las unidades didácticas en la actualidad.

En cuanto a los datos numéricos, obtenidos a partir de la escala, un primer análisis se ha basado en la descripción de las respuestas a cada enunciado. Posteriormente se ha desarrollado un análisis de correspondencias múltiples de las modalidades de respuesta a los 13 ítems, seguido de una clasificación jerárquica ascendente de acuerdo con el criterio de agregación de Ward o criterio de la varianza. El resultado de esta clasificación permitirá definir posicionamientos respecto a la práctica docente y facilitará la selección de casos extremos, a partir de los cuales caracterizar las opiniones que sobre las unidades didácticas sostienen sujetos con modos diferenciados de concebir o desarrollar la práctica docente.

4. Resultados

A continuación, presentamos una caracterización de los sujetos en función de su práctica docente o su concepción sobre la misma, y posteriormente pasaremos a describir las opiniones de los futuros orientadores acerca de las unidades didácticas, tratando de poner de manifiesto el modo en que los distintos enfo-

ques curriculares considerados (investigativo y tradicional/transmisivo) generan distintas posiciones respecto a este recurso.

a) Una tipología basada en la práctica docente

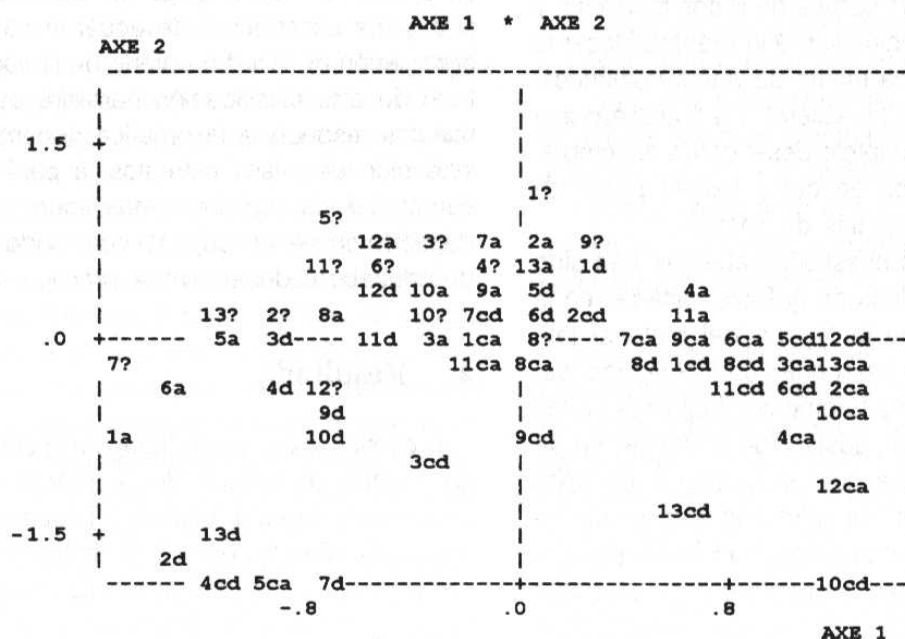
Comenzaremos describiendo y clasificando a los sujetos en función de sus concepciones acerca de la práctica docente. Examinando las respuestas que dieron a la escala de opinión incluida en el instrumento, comprobamos que existe un amplio acuerdo con los ítems 7 (84.1% de los encuestados), 2 (75%), 3 (65.1%), 13 (60.4%) y 10 (59.1%). Es decir, mayoritariamente se tienen en cuenta los intereses de los alumnos (ítem 2), se organizan los contenidos en torno a centros de interés (ítem 3), se pretende facilitar que cada alumno haga su propia construcción de la cultura (ítem 13), se organizan las actividades en secuencias coherentes con el proceso de construcción de conocimientos de los alumnos (ítem 10) y se modifica la organización espacial y temporal de la clase en función del tipo de trabajo realizado (ítem 7). Además, se expresa un amplio desacuerdo con los ítems 1 (79.1%), 6 (69.8%), 5 (67.5%), 12 (65.1%)

y 11 (61.4%), que indicaría el rechazo a que el libro de texto sea el principal recurso didáctico en el aula (ítem 1), que la secuencia de actividades se defina habitualmente por la explicación del profesor seguida de la realización y corrección de ejercicios (ítem 5), que el trabajo de los alumnos sea prioritariamente individual (ítem 6), que los contenidos manejados en el aula sean una traducción del conocimiento científico (ítem 12) y que los contenidos actitudinales y procedimentales sirvan como complemento de los conceptuales (ítem 11). Por tanto, el estilo docente que caracteriza a la mayoría de los sujetos, de acuerdo con lo expresado por éstos, es el correspondiente a un modelo didáctico basado en la investigación en el aula.

No obstante, a pesar de ser mayoritarias, estas opiniones no son compartidas por la totalidad de los sujetos encuestados. De cara al análisis de las percepciones que los alumnos tienen acerca de las unidades didácticas como recurso que puede usar el orientador, vamos a tratar de diferenciar grupos de sujetos con distintas prácticas o concepciones sobre la práctica docente. Mediante análisis de correspondencias múltiples, las modalidades de respuesta a los 13 ítems

GRÁFICO 1

Representación de las modalidades de respuesta sobre el primer plano obtenido en el análisis de correspondencias múltiples



de la escala de opinión han sido situadas en un espacio n-dimensional, configurando una nube de puntos cuya proyección sobre el primer plano factorial queda recogida en el gráfico 1.

Tal y como muestra el gráfico factorial, el primer eje (eje horizontal) opone a dos modos de opinar sobre la práctica docente. En el extremo derecho del plano se sitúan modalidades de respuesta que implican el completo desacuerdo (cd) con los ítems 12, 5 y 6, y el completo acuerdo (ca) con los ítems 2, 10, 13, 3 y 4. Dado que los primeros recogen formulaciones contrarias al modelo docente investigativo y los segundos favorables al mismo, identificamos esta zona con una opinión positiva sobre el tipo de práctica docente que supone el modelo investigativo. Por el contrario, el extremo izquierdo del plano recoge modalidades de respuesta que suponen el acuerdo (a) o completo acuerdo (ca) con los ítems 1, 5 y 6, todos ellos de carga negativa, y el desacuerdo (d) o completo desacuerdo (cd) con los ítems 2, 3, 4 y 13, de sentido positivo. Además, se sitúa también aquí la indecisión (?) ante los ítems 7, 13 y 2. Se

trata por tanto de respuestas que sustentan elementos favorables a una práctica docente próxima al modelo tradicional/transmisivo.

Tomando estos resultados del análisis de correspondencias, de acuerdo con los cuales hemos logrado identificar una zona del espacio marcada por opiniones asociadas a un modelo investigativo y otra opuesta, caracterizada por opiniones vinculadas a un modelo transmisivo, hemos procedido a situar a los sujetos en ese espacio dotado de significado (ver gráfico 2). Partiendo de las coordenadas factoriales en los primeros cinco ejes, se ha llevado a cabo una clasificación jerárquica ascendente, cuyo árbol de agregación resultante es el mostrado en el gráfico 3. Hemos seguido el criterio habitual de seccionar el árbol por el lugar donde se encuentran las ramas más largas o, lo que es igual, donde se produce una pérdida considerable de inercia interclases al pasar de un nudo al inmediatamente superior. De este modo, el corte indicado por la línea vertical en el gráfico 3, daría lugar a una partición del colectivo en dos grupos.

GRÁFICO 2

Representación de los individuos sobre el primer plano obtenido en el análisis de correspondencias múltiples

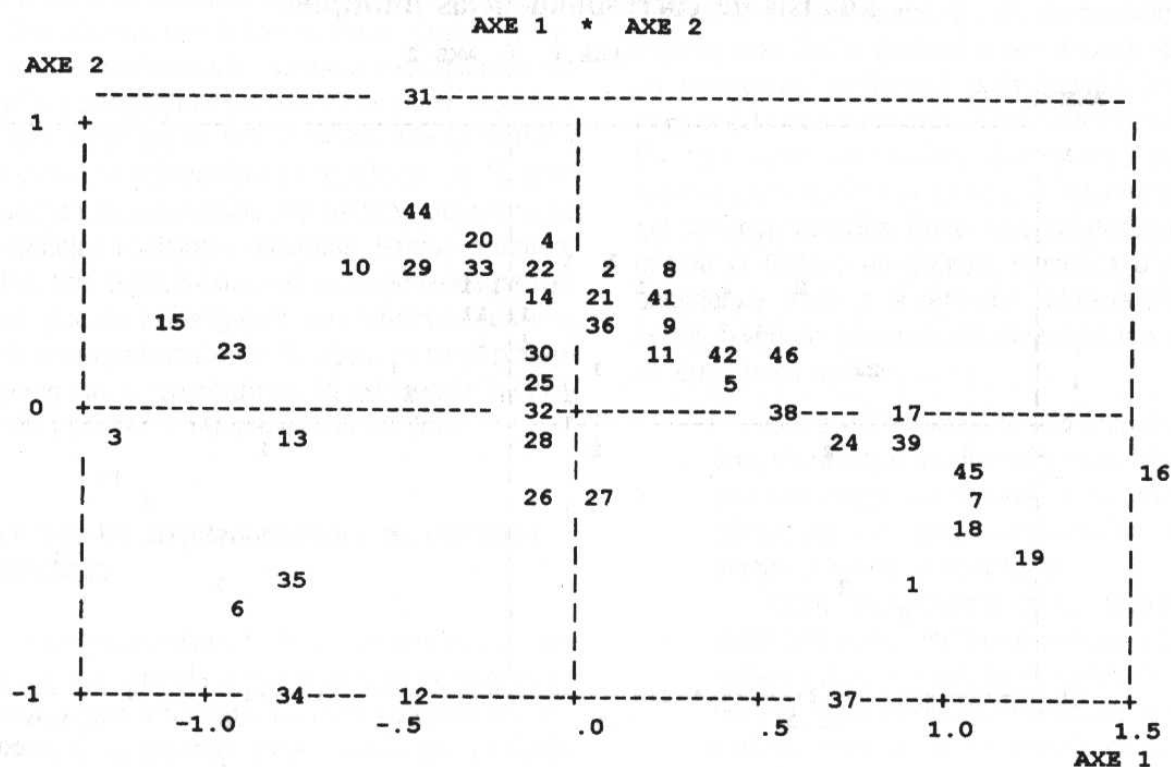
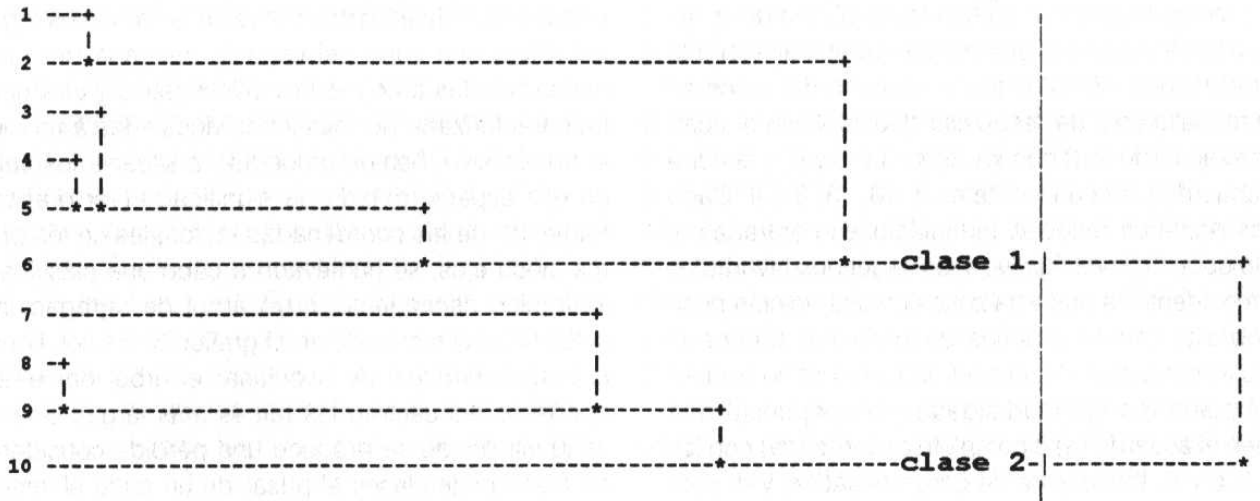


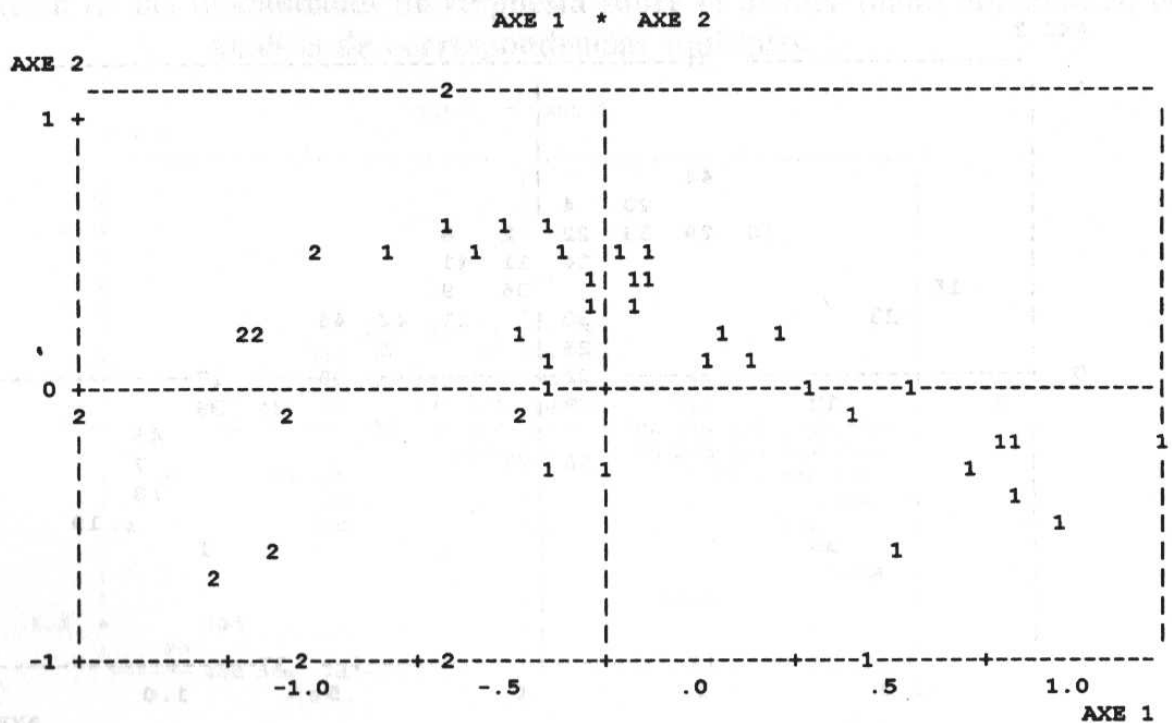
GRÁFICO 3
Dendograma para la clasificación de los individuos, mostrando 10 elementos terminales, y corte transversal en dos clases



Cada una de las dos clases resultantes posee 33 y 11 individuos respectivamente. En el gráfico 4 hemos representado a los individuos consignando mediante los valores 1 y 2 su pertenencia a una u otra clase.

Finalmente, de cara a describir las diferencias de opinión sobre las unidades didácticas en función de la práctica o percepciones sobre la práctica, vamos a seleccionar varios casos marcadamente ubicados en

GRÁFICO 4
Representación de los individuos de cada clase sobre el primer plano obtenido en el análisis de correspondencias múltiples



cada una de las dos clases identificadas. Adoptamos una selección de casos deliberada, siguiendo lo que podríamos denominar una selección de casos extremos (Goetz y Lecompte, 1988), es decir, definiendo el perfil deseable en los sujetos y seleccionando a los que más radicalmente se ajustan a él. En esta ocasión, el perfil deseable viene fijado por cada una de las dos clases encontradas, las cuales se corresponden con dos modos diferenciados de concebir o desarrollar la práctica docente.

Teniendo en cuenta que cada clase resultante al efectuar la partición del colectivo no es más que una subnube de la nube de puntos situada en el espacio n-dimensional, podemos conocer qué sujetos representan casos extremos si examinamos la disposición de la misma e identificamos los límites antagónicos de ambas subnubes. En la proyección sobre el primer plano factorial, los sujetos de la primera clase se extienden hacia la parte derecha del eje horizontal, con cierta inclinación hacia la zona inferior del plano, mientras que los de la clase segunda se sitúan fundamentalmente sobre el tercer cuadrante (ver gráfico 4). Tomando los límites de estas configuraciones de puntos, seleccionaríamos a los sujetos números 34, 3 y 6, en el caso de la clase 1 y a los sujetos 16, 19 y 18 en el de la clase 2 (ver ubicación de estos sujetos en el gráfico 2).

Los casos seleccionados en la clase 1 (próximos al modelo tradicional), son todos hombres, que no pertenecen ni han pertenecido nunca a movimientos de renovación pedagógica. La edad de estos maestros (en torno a 40 años) es más elevada que la media y cuentan con una experiencia de alrededor de 15 años trabajando en la enseñanza, impartiendo docencia de inglés, ciencias sociales y naturales, lengua o educación física. Los sujetos extremos seleccionados para el caso del modelo investigativo son mujeres, con una media de edad próxima a los 30 años, y una experiencia docente de 7, centrada en la educación infantil, educación especial o educación de adultos.

b) Los futuros orientadores ante las unidades didácticas

Uno de los principales objetivos de este trabajo era conocer en qué medida el alumnado de la asignatura de Psicopedagogía referida, consideraba que las unidades didácticas podrían tener cabida en su futuro

quehacer profesional como orientadores. Las respuestas aportadas por estas personas a la primera pregunta del cuestionario muestran que para más de la mitad es una posibilidad bastante interesante, llegando algunos a calificarla como prioritaria. Veamos algunas afirmaciones realizadas por los alumnos:

«El trabajo con unidades didácticas es imprescindible para un orientador».

«Me parece una posibilidad interesante ... posiblemente fuera una de las prioridades de mi trabajo como orientador».

Frente a esta opinión, algunos encuestados entienden que es una posibilidad interesante, pero la consideran como una más entre otras muchas, y apenas dos o tres respuestas muestran un cierto nivel de indiferencia a la propuesta.

«Diría que me falta algo de convencimiento personal sobre este sistema de trabajo».

«Podría tener cabida ... Tampoco creo que sea el objetivo último, sino que es un medio más en nuestra actividad».

Los motivos para mostrar reticencias al empleo de las unidades didácticas como recurso para la dinamización curricular del profesorado de un centro giran en torno a cuestiones como la falta de conocimientos y/o experiencias del orientador u orientadora, la previsión de problemas «externos» para hacerlo, así como la supremacía de un modelo de orientación más técnico. Por otra parte, los motivos que llevan a asumir este recurso para facilitar procesos de desarrollo profesional son más variados. Entre ellos, se destaca que promueve el trabajo en equipo, dinamiza o renueva la enseñanza, incita a la reflexión sobre la práctica docente, favorece procesos de investigación y defiende un currículum abierto.

«Siempre he trabajado con unidades didácticas, y creo que su diseño y desarrollo constituyen una magnífica estrategia de mejora profesional, ya que obliga a cuestionar constantemente la práctica educativa».

«Podría tener cabida en la medida de introducir una nueva forma de pensar, para que los profesores se cuestionen su forma de hacer diario, mediante el planteamiento de nuevas alternativas, basadas en un trabajo colaborativo».

La inclinación de la mayoría de estas personas hacia el uso de las unidades didácticas, motivada por la valoración que hacen de las mismas como muestra de otra posible manera de trabajar en las escuelas, es coherente con las apreciaciones que muchas de ellas realizan sobre el sistema educativo tradicional, que creen ha de ser superado. Así, se afirma que "ha entrado en crisis el modelo de currículum cerrado, basado en los productos», o que la escuela actual "para nada responde a las necesidades de los alumnos y necesita renovarse urgentemente». Este interés por mejorar la práctica docente buscando alternativas implica un posicionamiento ideológico, «no es sólo una forma distinta de trabajo, sino también de pensamiento o ideología». En definitiva, se trata de subrayar que la consolidación del trabajo con unidades didácticas en las aulas depende de las inquietudes y la predisposición del profesorado hacia propuestas curriculares más innovadoras.

En la línea de las ideas anteriores, para algunos encuestados, la justificación del «auge» actual de las unidades didácticas, proviene del propio profesorado que desea embarcarse en nuevos proyectos ante la frustración o desilusión que le produce su quehacer cotidiano.

«Fundamentalmente por el descontento del profesorado con el trabajo que está actualmente realizando, con el papel social adquirido, y por la cantidad de promesas incumplidas por parte de la Administración».

Junto a esta razón, se esgrimen otras relativas al hastío producido por el modelo tradicional, a las propias características de las unidades didácticas, al poder de movilización que tienen para el profesorado las experiencias significativas de colegas, a las modas pedagógicas, o a la implantación de la LOGSE, enfatizando su «defensa» de propuestas globalizadoras y de las premisas constructivistas del aprendizaje.

«Responden a las evidencias de que el sistema educativo tradicional, y aún el actual, que ha manifestado cambios relativamente escasos con respecto al anterior, no funcionan, ni para el aprendizaje del alumnado, ni para la profesionalidad de los profesores/as».

«Lo explicaría porque en educación vamos por modas, ahora se llevan las unidades didácticas como algo novedoso».

«Considero que este auge viene motivado por la implantación de la LOGSE, por la llegada del constructivismo y del aprendizaje significativo».

En cuanto a las ventajas que suponen las unidades didácticas desde el punto de vista del orientador, la diversidad de respuestas es amplia y rica. Frente a opiniones minoritarias como el considerar que ayudan a conocer al alumnado, facilitando así las labores de orientación vocacional, el tratamiento de las necesidades educativas especiales; que es un acicate para asesorar sobre temas diversos; o que implica un alto grado de compromiso del orientador con su trabajo, aparecen otros planteamientos. Se entiende que el trabajo con unidades didácticas ayudará al orientador a integrarse mejor en el centro, a fomentar el trabajo en equipo, a enriquecerse del trabajo que se haga en las aulas, así como a aprender a aprender.

Sin embargo, como era previsible, no todo son ventajas, también identifican una serie de inconvenientes para trabajar con las unidades didácticas en su calidad de orientadores. De una parte, es un inconveniente no disponer de todo el tiempo necesario, sobre todo, si se ha de compartir éste con otras tareas, dada la ingente diversidad de labores que se asocian al orientador u orientadora; además del tiempo, habría que considerar también el esfuerzo, la dedicación y el trabajo que esta empresa requiere. Por otra parte, la necesidad de contar con apoyo, ya que supone una labor demasiado intensa para que la lleve una sola persona, sobre todo si el profesorado no es receptivo a ningún tipo de cambio, es de concepciones inamovibles o concibe al orientador como un experto, enemigo o infiltrado. Además, se ven inconvenientes en que su uso implicaría conocer las aulas, cómo se trabaja en éstas, su dinámica de relación, etc., siendo éstas tareas muy complejas que precisan de mucho tiempo, apoyo y colaboración. Finalmente, se hace alusión a las propias lagunas formativas que tienen como futuros orientadores.

Centrándonos en este último inconveniente, las lagunas explicitadas son múltiples. Se comenta la necesidad de conocer más sobre cómo evaluar, cómo tener en cuenta los intereses del alumnado, sobre la relación de las unidades didácticas con el proyecto curricular de centro, las actividades a desarrollar en el aula, sobre cómo enseñar a leer y a escribir desde estos planteamientos, etc.

«Profundizar en los distintos contenidos que se deben contemplar en una unidad didáctica».

«Necesito saber más sobre la relación entre el proyecto curricular de centro y las unidades didácticas, y sobre la evaluación de y en las unidades didácticas».

Junto a estas cuestiones, se echa en falta el tener experiencia docente trabajando con unidades didácticas. Así, algún encuestado afirma: «lo que necesito es práctica con las unidades didácticas, llevarlas a cabo y experimentar con ellas». También se reclama más formación acerca de cómo asesorar, dinamizar y/o colaborar con los colegas, y en definitiva sobre «cómo conseguir poner a los compañeros a trabajar con unidades didácticas». Para algunos, el concepto de unidades didácticas resulta novedoso, y precisan de más tiempo para reflexionar sobre el mismo. En este sentido, se afirma en algún caso: «necesito tiempo para poder madurar lo que he recibido y más reflexión».

Además de las ventajas y los inconvenientes para el propio orientador u orientadora, las respuestas del cuestionario aportan información significativa sobre las ventajas e inconvenientes de este tipo de propuesta curricular para el profesorado, el alumnado y el centro en general. Las ventajas que se plantean son numerosas. Podemos destacar, en primer lugar, que constituye una oportunidad para facilitar el desarrollo profesional del profesorado -mediante la investigación, la reflexión y la experimentación curricular- promueve su autonomía y creatividad, al tiempo que incrementa los niveles de satisfacción profesional.

«Facilita el nivel de autonomía y la creatividad del profesional, por lo que le va a suponer mucha más satisfacción en su trabajo que transmitir lo que viene en los libros».

«El hecho de promover o favorecer el trabajo a partir de unidades didácticas supone la necesidad de que el grupo de profesores se cuestione constantemente su práctica educativa, reflexione sobre el qué y el para qué enseñar y nos someta a un proceso constante de incertidumbre que favorece el desarrollo».

En segundo lugar, algunas opiniones apuntan que esta propuesta de trabajo favorece las relaciones de comunicación entre todos los sectores, y especialmen-

te el desarrollo de una cultura colaborativa en el centro, al tiempo que supone una desmitificación del sistema educativo tradicional-académico-transmisivo. Todo ello se traduce en aulas más vivas, en continua innovación.

«Me parece una propuesta de trabajo interesante para acercar a profesionales diversos a trabajar sobre un tema determinado. Esto posibilitaría el trabajo en grupo, y facilitaría la reflexión compartida como base para una posible mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje».

Y por último, supone un notable aumento de la calidad de la enseñanza, que pasa a estar totalmente contextualizada, y un aumento de la formación del alumnado, atendiendo más y mejor a la diversidad que éste presenta.

«Con los alumnos sería una estrategia para buscar soluciones a sus propios problemas. Da cabida a todo el mundo. Se trabaja sobre algo significativo realmente. No es un trabajo fuera de la vida. Hay que partir de la vida del alumno o implicarse en ella. Cada uno construye sus propios conocimientos según sus propias reestructuraciones mentales. Es motivador».

De todas formas, esta opción pedagógica también ha de afrontar ciertos inconvenientes. En las respuestas ofrecidas por los alumnos, se alude a los recursos materiales y humanos, al tiempo o a la constancia que precisan este tipo de trabajos, a la imposibilidad de atender bien todas las necesidades que se generan, a la incomodidad y dificultad de muchos cambios imprescindibles en la forma de trabajar y vivir el centro, al riesgo que supone, a los difíciles cambios de mentalidad que exige, a los conflictos que genera, a la superficial «versión» que se pueda hacer de las unidades didácticas ignorando sus principios teóricos, etc.

Entre éstos, uno de los inconvenientes más mencionados es aquél relativo a las expectativas que se pueden generar en el profesorado, en las familias, en el alumnado y en el propio orientador que, ante la complejidad de la tarea, pueden quedar sin atender. Es previsible que esto provoque frustraciones y desencuentros, que se traducirían en un aferrarse a posiciones más conservadoras.

«El mayor inconveniente es la complejidad del trabajo, que va a provocar más situaciones problemáticas que habrá que vencer».

«El problema se presenta en cuanto que, por propio concepto y sentido de las unidades didácticas, no es algo que sea inamovible, sino que está sujeto a circunstancias que pueden ser adversas e impedir o dificultar el proceso, pudiendo llegar a alterarlo totalmente».

Aunque en lo dicho hasta ahora están implícitos algunos de los factores que, según las personas encuestadas, pueden incidir, tanto en la decisión como en el desarrollo del trabajo con unidades didácticas en los centros escolares, a continuación se presentan de forma más sistemática. Se entiende que éstos son factores tanto facilitadores como obstaculizadores de la empresa, depende de que se presenten o no, o de cómo lo hagan. Así, por ejemplo, el siempre aludido «tiempo», será un factor positivo cuando se disponga de él, y negativo cuando sea escaso.

Algunos de estos factores, relativos al profesorado, son: interés, dedicación, voluntad, implicación, demandas, expectativas, motivación, nivel de formación, concepciones, ideología, condiciones laborales, nivel de crítica, grado de reflexión, investigación e innovación, resistencias. En lo relativo a la cultura del centro, se mencionan: colaboración, respeto mutuo, relaciones de comunicación y afectivas, presiones, mentalidades, experiencias, trayectoria, roles, características del contexto, del alumnado, del equipo directivo, relaciones con el entorno, recursos, papel del orientador, proyecto curricular de centro. Por último, aparecen algunos aspectos «externos», tales como: burocracia, administración, inspección, consejo escolar, familias, contacto con otros colegas y experiencias diversas, editoriales, currículum «oficial».

c) Enfoque curricular y uso de las unidades didácticas

En los apartados precedentes se han presentado por separado los resultados de este estudio en relación a los dos objetivos del mismo. Tras mostrar algunas características de las prácticas docentes de los maestros o maestras que configuran los dos polos de la tipología deducida a partir de las respuestas a las

cuestiones cerradas, la cual oscila entre un enfoque curricular tradicional-transmisivo y otro de corte investigativo, se han comentado las opiniones del conjunto de los sujetos de la muestra sobre el uso de las unidades didácticas para la dinamización curricular. A continuación hemos realizado un «cruce» entre unos y otros resultados a fin de indagar en la hipótesis inicial formulada, cuya premisa nuclear era que habría diferencias en relación a la valoración de las unidades didácticas como recurso para la dinamización curricular del profesorado, según que los futuros orientadores se caracterizaran por un tipo u otro de práctica docente. Y es que, como sabemos, la acción pedagógica está estrechamente unida al pensamiento pedagógico. Es decir, las concepciones del profesorado sobre la enseñanza se supone que fundamentan o guían tanto la actuación docente como la orientadora.

Basándonos en las respuestas de los casos extremos seleccionados, comenzaremos examinando la predisposición al uso de las unidades didácticas en su futuro trabajo como orientadores. Los tres casos con posiciones más tradicionales se muestran a favor de su uso, fundamentando la decisión, únicamente, en el hecho de que éste puede facilitar que el profesorado trabaje en equipo.

«Me parece una posibilidad interesante, puesto que es una forma bastante natural de trabajar en equipo que, posiblemente, fuera una de mis prioridades en el trabajo como orientador».

Desde el otro polo se valora el papel de las unidades didácticas para provocar procesos de reflexión y análisis de la práctica docente, para introducir innovaciones curriculares, y como desencadenante de procesos de desarrollo profesional del profesorado. Por lo tanto, se puede destacar que este sector asocia el trabajo con unidades didácticas a planteamientos que van más allá del mero hecho de que los profesores trabajen en equipo, las sitúan en un contexto de actuación más complejo y elaborado.

Es probable que las amplias miras sobre las unidades didácticas expuestas por estas tres personas se puedan interpretar como un síntoma del vasto conocimiento y las experiencias que tienen sobre ello, lo cual les llevaría a destacar, como inconvenientes para su empleo en la dinamización del profesorado, el propio interés y compromiso de éste, frente a otro tipo de desventajas como las que aportan los representantes

del sector más tradicional: implica mucho trabajo (y complejo) para el orientador, crea situaciones difíciles y problemas diversos. Se podría decir que unos y otros aducen inconvenientes de distinta índole: unos son internos al orientador, en el caso de sujetos adscritos al modelo tradicional, y otros tienen un carácter externo, en el caso del modelo investigativo.

En esta misma línea, los maestros más tradicionales piensan que, para hacer este tipo de labores de orientación, tendrán que afrontar problemas relativos a su insuficiente formación, a la inseguridad asociada a lo nuevo, a la burocracia organizativa, a los padres y a las editoriales, etc. Los maestros investigadores plantean como posibles obstáculos la falta de implicación del profesor, así como la posibilidad de que estas propuestas sean «modas pasajeras», lo cual desfiguraría el trasfondo teórico-ideológico de la propuesta, y ésta no llegaría a cuajar.

En cuanto al auge de las unidades didácticas en la actualidad, para los maestros tradicionales ese auge no es perceptible, y caso de existir, estaría vinculado a la LOGSE; para los adscritos al modelo investigativo viene justificado por la urgente necesidad de cambios y reformas en una escuela desfasada.

Las lagunas que identificaban en su formación como psicopedagogos, para desempeñar la tarea que se ha defendido en el marco teórico de este estudio también diferencia a ambos tipos de maestros. En esta ocasión, los asociados a un modelo investigativo opinan que su principal laguna está vinculada a cómo trabajar con otros colegas y no en relación a las unidades didácticas como formato del currículum escolar. Los maestros tradicionales, en cambio, ofrecieron respuestas diversas que iban desde la ausencia de pronunciamiento, a la consideración de que tenían lagunas sobre todos los temas.

Por tanto, se podría decir, a la luz de estos resultados, que los dos tipos de profesionales de la enseñanza identificados por las diferencias en sus prácticas docentes, afrontan la posibilidad de utilizar las unidades didácticas -en su calidad de orientadores- como un recurso para dinamizar al profesorado de un centro a nivel curricular, con ciertas peculiaridades. Éstas no destacan por suponer profundas discrepancias entre un caso y otro, pero sí son un reflejo de ciertas divergencias, que se comentarán a continuación.

5. Discusión e implicaciones

Los resultados expuestos en el apartado anterior deben ser sometidos a un proceso de interpretación y discusión que nos permitirá profundizar en la temática nuclear de este estudio. A priori, la presencia de dos perfiles, al menos, claramente diferenciados en relación a la práctica docente de las personas encuestadas es un dato poco relevante en sí mismo, pues es evidente la diversidad de perspectivas y actuaciones en el ámbito educativo (Pérez Gómez, 1993; Trillo Alonso, 1994). Sin embargo, si valoramos estos resultados a la luz de las opiniones sobre las unidades didácticas características de cada perfil, éstos cobran mayor interés.

Ante prácticas docentes tan diferentes como las que sustentan la tipología hallada en este trabajo, cabría esperar también posicionamientos bastante diferentes acerca del uso que los orientadores pueden hacer de las unidades didácticas, inspiradas en un modelo didáctico crítico-investigativo, como recurso para propiciar procesos de desarrollo profesional. Sin embargo, esta polaridad no aparece con toda la nitidez que cabría esperar.

Este hecho responde a uno de los principales problemas que se presentan en el terreno del desarrollo profesional: la complejidad de los cambios. Es decir, el desarrollo profesional del profesorado es un proceso continuo y complejo que implica la sucesión de cambios en los pensamientos, actuaciones, valoraciones y sentimientos de los profesores en relación a su trabajo o profesión^[9]. Cambios que pueden seguir, y de hecho siguen, caminos y ritmos divergentes. A pesar de que las investigaciones son aún escasas en este ámbito, van apareciendo con cautela ciertos modelos que pretenden explicar cómo cambia, cómo mejora, cómo aprende y/o cómo se desarrolla el profesorado (Guskey, 1986). Una de las propuestas pone el énfasis en la necesidad de que se den cambios a nivel práctico para que realmente se produzcan cambios a nivel conceptual y afectivo. Sin embargo, no todas las opiniones se mueven en torno a esas claves.

Parece evidente que hay procesos de cambio que se desarrollan a nivel conceptual antes que a los niveles actitudinal y práctico. Este modelo explicaría el hecho de que el sector que muestra las caracterizaciones de las prácticas docentes más tradicionales se pronunciasen a favor de la renovación de la enseñanza, de un currículum como hipótesis de investigación, de

una labor de asesoramiento que también aborde el ámbito curricular, etc. La tradición y los años de experiencia «pesan» más a nivel práctico que a nivel teórico. El pensamiento avanza más deprisa que las acciones. De esta forma, estas personas se encuentran próximas a un enfoque curricular más innovador que aquél que de hecho desarrollan en sus aulas; es más, desearían cambiar sus estilos docentes, pero les resulta más fácil tratar de conseguir que otros cambien que hacerlo por ellos mismos.

Esta situación conlleva un grave inconveniente: si querer cambiar no es suficiente para cambiar de hecho ¿será posible ayudar a otros a cambiar con sólo desearlo? Si las vías de comunicación e interacción entre los ámbitos afectivo, conceptual y de actuación, o bien, personal, profesional y social (Bell y Gilbert, 1994), no están completamente despejadas, parece difícil que se pueda propiciar con éxito el que otros las "despejen". Aquí radica una de las claves del trabajo docente, ya que es más fácil "pensar que hacer"; por lo tanto, creemos que los futuros orientadores no deben confiar excesivamente en sus pensamientos, ignorando sus actuaciones.

El discurso precedente no es sino un reflejo o una vertiente de la conocida disyuntiva: saber versus saber hacer (Shulman, 1986), presente en numerosas respuestas aportadas por la mayoría de los sujetos de la muestra. El sector más innovador, próximo a un enfoque curricular crítico e investigativo confía en sus conocimientos sobre las unidades didácticas, pero reconoce la necesidad de aprender a trabajar con otros docentes. Y es que el rol de asesor u orientador ha de construirse, proceso que pasa por indagar acerca de cómo aprende el profesorado, qué conocimiento profesional debe construir para mejorar su trabajo, cómo se pueden regular los procesos de formación, etc. En definitiva, se trata de la explicitación de una de las lagunas más palpables en la formación y experiencias de los futuros orientadores: cómo ayudar a los demás, cómo orientarles, cómo facilitar sus procesos de desarrollo, etc.

A otro nivel, también creemos conveniente aludir a la "desvinculación" de la LOGSE que los sujetos cuyas prácticas docentes son menos tradicionales hacen de las unidades didácticas. Nos parece un síntoma de madurez, de claridad conceptual y de fundamentación de la práctica docente, el hecho de que los procesos de desarrollo profesional, la necesidad de las labores de orientación, la concepción más innovadora del

currículum, etc., no se circunscriban (o limiten) a un contexto de implantación de una nueva ley, sino a una evolución, a un avance serio y responsable del sistema educativo.

En este sentido, hay que considerar la idea de que el desarrollo profesional ha de caminar en paralelo con el desarrollo del currículum (Stenhouse, 1987; Gimeno Sacristán, 1986, Keiny, 1993), como un signo más de coherencia con una concepción emancipadora de la educación y de la enseñanza. Concepción que, a nivel de labores de orientación, huye de la perspectiva técnica o reparadora para enfilar una perspectiva más crítica, que concibe al psicopedagogo como la persona que ha de "poner en entredicho las teorías y las prácticas educativas y convertirse en un profesional cooperativo y dinamizador de la discusión, reflexión, evaluación y reorientación que toda acción educativa necesita" (Fernández Sierra, 1995: 63).

Las opiniones vertidas por estos estudiantes de Psicopedagogía al cuestionario muestran otra parcela interesante de la temática que nos ocupa, la cual hace referencia a la convivencia de orientadores y profesorado en los centros. Como destaca Rodríguez Romero (1996), cualquier tipo de asesoramiento pasa por la propia construcción del rol del asesor o asesora, al tiempo que ha de considerar una serie de claves entre las que destacamos la colegialidad y, sobre todo, la credibilidad del asesor. Los futuros orientadores que han participado en este estudio expresan sus preocupaciones en torno a las condiciones laborales, personales y profesionales que habrán de afrontar a su llegada a un centro. Preocupaciones que, entre otros aspectos, reflejan su interés por integrarse en el centro, por formar parte del colectivo de profesionales como uno más, por no destacarse sobre la base de las diferencias, sino todo lo contrario. Estas actitudes muestran que son conscientes del problema de la credibilidad que, entre otras cuestiones, implica huir de la movilidad laboral, del despacho aislado, de la acrítica identificación con el equipo directivo y/o con la administración educativa, de la intención de controlar, de resolver todos los problemas de forma unilateral, etc. De todas formas, también son conscientes de que su rol se construirá en colaboración con el profesorado, quienes han de asumir sus responsabilidades en los proyectos de toda índole que se pretendan llevar a cabo en el centro educativo.

Las líneas precedentes exponen nuestra visión interpretativa de los resultados de este trabajo, los cua-

les nos llevan también a realizar ciertas sugerencias o a deducir ciertas implicaciones del mismo. Éstas se pueden organizar en torno a cuatro puntos:

— La conveniencia de investigar la labor de los orientadores en los centros.

— La profundización en el estudio de los cambios de roles: de docente a orientador.

— La necesidad de perfilar y dar estatus a la función asesora.

— La revisión crítica de los estudios de Psicopedagogía.

a) La conveniencia de investigar la labor de los orientadores en los centros

Tal como destacábamos en las líneas iniciales de este trabajo, la actual incorporación generalizada de los orientadores a los centros de educación secundaria es la ocasión propicia para instaurar un determinado modelo de orientación escolar en nuestro sistema educativo. Dadas las inercias características del ámbito educativo, y sus resistencias al cambio, así como la «incomprensible» celeridad que suele acompañar este tipo de procesos, cabe plantearse que, muy posiblemente, el enfoque o los enfoques que actualmente están desarrollándose lleguen a afianzarse sin más.

Por lo tanto, en el contexto actual, creemos que es aconsejable llamar la atención sobre qué enfoque de orientación se está sugiriendo desde la administración educativa, cuál se está imponiendo, cuál es el anhelo por el profesorado, cuál es el posible, cuál sería el deseable, y qué relaciones se pueden establecer entre todos ellos. Ante el temor de que éstos no compartan muchos de sus rasgos centrales, y de que su irrupción en el sistema no haya sido, o no esté siendo, bien planificada ni adecuadamente fundamentada, consideramos que sería bastante recomendable tratar de conocer la situación actual al respecto. Ésta se podría desglosar en las siguientes parcelas o aspectos, que podrían ser tenidas en cuenta de cara a orientar las decisiones e intervenciones futuras:

—Cuál es la situación laboral y profesional de los orientadores.

—Cómo están siendo recibidos por parte del profesorado, del equipo directivo, de las familias, y de otros agentes educativos y sociales.

—Qué se está haciendo en los centros a nivel de orientación, desde qué modelo, y por qué.

—Cuál es el impacto de los departamentos de orientación en la mejora de la calidad de la enseñanza de los centros de secundaria.

—Qué papel está ejerciendo la administración educativa.

—Qué problemas (de cualquier tipo) se están afrontando, por qué y cómo.

b) La profundización en el estudio de los cambios de roles: de docente a orientador

Al igual que viene ocurriendo desde hace unos años en los Centros de Profesores con los asesores y coordinadores, muchas de las personas que acceden a los departamentos de orientación son docentes que cambian de rol, sin una formación específica y cualificada para ello (a pesar de los estudios de Psicopedagogía). Como destaca Rodríguez Romero (1996), todo rol ha de ser construido. Por lo tanto, el cambio de docente a asesor u orientador no es espontáneo ni está exento de dificultades y limitaciones, aunque habitualmente no se repare en ellas. Hemos visto en este estudio cómo aquellas personas más comprometidas con la innovación curricular, con un enfoque del currículum basado en la investigación, reclaman formación para orientar a los colegas. Sus lagunas no se refieren a conocimientos sobre las unidades didácticas o sobre el currículum, sino que están relacionadas con las formas, las vías, los procedimientos para facilitar los procesos de desarrollo profesional de sus compañeros en los centros. Parafraseando a Hernández y Sancho (1989), «para orientar no basta con ser docente».

c) La necesidad de perfilar y dar estatus a la función asesora

Las tentativas de superación de la perspectiva técnica de la orientación en educación están favoreciendo que también esté presente en este ámbito el denominado proceso de «intensificación» del trabajo (Hargreaves, 1996). La intensificación de las funciones que actualmente padece el profesorado en contextos poco propicios a los cambios, está afectando de lleno a los orientadores de los centros de secundaria. Es

más, se podría afirmar que el profesorado está canalizando el excedente de funciones, responsabilidades y presiones que les apremian hacia el orientador u orientadora. Por lo tanto, es fácil comprobar cómo esta nueva figura, aún tan reciente en el sistema educativo, está sufriendo un doble proceso de intensificación. De una parte, la extensa relación de funciones que le atribuye la administración educativa; y, de otra, las que le «ceden» los docentes, quienes ven cómo los anhelados cambios en educación sólo parecen implicar que deben realizar muchas más tareas, sin que nada más experimente modificación alguna a su alrededor.

Ante este panorama cabe sugerir que es preciso un esfuerzo serio y riguroso de análisis y configuración del papel del orientador en el sistema educativo en la actual coyuntura. Es preciso debatir acerca de qué significa este perfil profesional, cómo se incardina en los centros, qué relación guarda con el profesorado así como con los equipos directivos, qué se espera de ellos y ellas, qué formación precisan, qué requisitos deberían cumplir, cómo organizarse como colectivo, etc., etc. Y es que la incorporación de todo nuevo elemento a un sistema implica replanteamientos colectivos, si no se aspira a que éste fagocite por completo al «recién llegado». Si se diese esta situación, y vamos camino de favorecerla, la incorporación de los orientadores a los centros no tendría posibilidad alguna de promover la mejora de la calidad de la enseñanza, como se predica en los artículos 55 y 58 de la LOGSE.

d) La revisión crítica de los estudios de Psicopedagogía

Por último, y no menos importante, pero sí a otro nivel, creemos conveniente que todas las personas implicadas en los estudios de Psicopedagogía (el profesorado, sobre todo) estén, o estemos, abiertos a procesos de revisión y crítica de la docencia que se está impartiendo. Es conveniente realizar una evaluación sobre los primeros años para introducir aquellas modificaciones que se estimen oportunas. En el caso que nos ocupa, la asignatura optativa *Diseño de Unidades Didácticas*, sería conveniente enfatizar los contenidos referidos a cómo utilizar las unidades didácticas para dinamizar al profesorado, como un recurso para el desarrollo profesional. Igualmente sería recomendable, entre otras cuestiones, analizar con más

profundidad las prácticas y/o las concepciones sobre la práctica docente del alumnado, explicitar los obstáculos epistemológicos para la construcción de conocimientos en torno a un enfoque práctico del currículum, así como ahondar en las relaciones entre la orientación, la dinamización y el asesoramiento al profesorado en el contexto actual. En definitiva, se trata de clarificar las funciones del psicopedagogo, de perfilar un modelo de actuación en orientación, y de diseñar y desarrollar las asignaturas de esta licenciatura de segundo ciclo en función de tales argumentos.

ANEXO

Enunciados incluidos en la Escala sobre la Práctica Docente

1. El libro de texto es el principal recurso didáctico que empleo en mi aula.
2. En mi clase se tienen en cuenta los intereses de los alumnos.
3. Los contenidos de enseñanza son organizados en torno a centros de interés o similares.
4. En mi clase se desarrollan procesos de investigación en el aula.
5. La secuencia habitual de actividades se define por la explicación del profesor seguida de la realización y corrección de ejercicios.
6. El trabajo de mis alumnos es prioritariamente individual.
7. La organización espacial y temporal de mi clase se ve modificada en función del tipo de trabajo.
8. Planifico mi actuación docente para evitar la improvisación.
9. Intento abordar el estudio de las distintas áreas de conocimiento de manera interdisciplinar.
10. Organizo las actividades en secuencias coherentes con el proceso de construcción de conocimientos de los alumnos.
11. En mi aula, los contenidos actitudinales y procedimentales sirven como complemento de los conceptuales.
12. Los contenidos manejados en el aula son una traducción para los alumnos del conocimiento científico.
13. Pretendo facilitar que cada alumno haga su propia construcción de la cultura.

NOTAS

(1) Nos referimos a un enfoque práctico y/o crítico del currículum, a pesar de la imprecisión de la expresión, al tratar de no acentuar las diferencias que autores como Carr y Kemmis (1988) plantean. Nuestro propósito es enfatizar que lo más importante en esta coyuntura es superar los enfoques académico y técnico del currículum aún vigentes.

(2) Consideramos que un enfoque práctico y/o crítico del currículum implica desarrollar un modelo didáctico basado en la investigación en el aula.

(3) Para abordar la compleja e interesante disyuntiva "trabajo versus profesión" y viceversa, se pueden consultar las obras de Jiménez Jaén (1988), Popkewitz (1990), Burbules y Densmore (1992) y Sykes (1992), entre otros.

Referencias bibliográficas

- BELL, B. y GILBERT, J. (1994). Teacher Development as Professional, Personal, and Social Development, en *Teaching and Teacher Education*, 10 (5), 483-497.
- BURBULES, N.C. y DENSMORE, K. (1992). Los límites de la profesionalización de la docencia, en *Educación y Sociedad* (11), 67-83.
- CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1994). El currículum como formación, en J.F. Angulo Rasco y N. Blanco García (coords.), *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- DE PABLO, P. y otros (1992). *Diseño del currículo en el aula. Una propuesta de autoformación*. Madrid: Mare Nostrum.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1995). La acción docente y psicopedagógica en secundaria desde las diversas opciones curriculares, en J. Fernández Sierra, *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1986). Formación de los profesores e innovación curricular, en *Cuadernos de Pedagogía*, (139), 84-88.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GÓMEZ RUIZ, C. (1995). El departamento de orientación en los centros de secundaria, en J. Fernández Sierra, *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991). *Proyecto Curricular «Investigación y Renovación Escolar»*. Sevilla: Díada.
- GUSKEY, T. (1986). Staff development and the process of teacher change, en *Educational Researcher*, 15 (5), 5-12.
- HARGREAVES, A. (1994/95). La modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza, en *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 35, 49-61.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J. (1989). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Madrid: Morata.
- HOPKINS, D. (1989). *La investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona: PPU.
- JIMÉNEZ JAÉN, M. (1988). Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación, elementos para una crítica de la teoría de la proletarianización de los enseñantes, en *Revista de Educación* (285), 231-245.
- KEINY, S. (1993). School-based Curriculum Development as a Process of Teachers' Professional Development, en *Educational Action Research*, 1 (1), 65-93.
- KEINY, S. (1994). Constructivism and Teachers' professional development, en *Teaching and Teacher Education*, 10 (2), 157-167.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1993). Enseñanza para la comprensión, en J. Gimeno Sacristán y A.I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- POPKEWITZ, T.S. (1990). Profesionalización y formación del profesorado, en *Cuadernos de Pedagogía*, (184), 105-111.
- PORLÁN, R. y MARTÍN, J. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M.M. (1996). *El asesoramiento en educación*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1995). Piedras en el camino. Dificultades de los departamentos de orientación en los centros escolares, en J. Fernández Sierra, *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- SHULMAN, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching, en *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- STENHOUSE, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- SYKES, G. (1992). En defensa del profesionalismo docente como una opción de política educativa, en *Educación y Sociedad* (11), 85-96.
- TORRES SANTOME, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- TRILLO ALONSO, F. (1994). El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela, en *Cuadernos de Pedagogía*, (238), 70-74.

Abstract

We think that today it reveals necessary to clarify which is the role that advisors should play in Secondary Education Schools, if they are to increase teaching quality. We think advisors should use research topics to promote teachers' professional development. We

have studied preservice advisors conceptions about topics in order to know if they believe they are a good tool to enhance teachers practice. We conclude that it is necessary to review advisors role at schools in an educational reform context.