



Formación permanente del profesorado y asesoramiento psicopedagógico

Lluís Maruny i Curto (*)

Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP). Baix Empordá (Gerona).

RESUMEN

En esta comunicación se parte de las necesidades de formación permanente del profesorado y se propone el asesoramiento desde los equipos psicopedagógicos como una modalidad informativa idónea para, además, promover cambios reales en la escuela en el marco de la reforma. Se definen el marco teórico, objetivos, contenido modalidades y metodología del asesoramiento hecho desde un equipo multiprofesional. Se describe una experiencia en ese campo y sus resultados en términos de cambios efectivos en el profesorado.

PALABRAS CLAVES

Intervención psicopedagógica; Asesoramiento psicopedagógico, Formación del profesorado; Tratamiento de la diversidad.

Justificación

Dos características hacen de la formación permanente del profesorado un tema fundamental hoy en España. En primer lugar la necesidad de abordar los cambios profundos y extensos que requieren la Reforma Educativa, incluido el nuevo Modelo Curricular, y las necesidades sociales de nuestro país en el horizonte de fin de siglo. En segundo lugar, el hecho objetivo de que esos cambios deberán ser protagonizados por los actuales profesores ya que, por razones demográficas y de edad media, seguirán siendo el principal contingente de los recursos humanos dedicados a la educación en España en los próximos veinte años.

(*) Avda. Sant Francesc, 52.
17100 LA BISBAL D'EMPORDA (Gerona).



Respecto de cómo abordar esa tarea, existe cada vez un mayor consenso en señalar la crisis de los procedimientos formativos tradicionales (cursos, seminarios, grupos de intercambio de experiencias, etc.), que se basan en una concepción del profesor como aplicador de actividades diseñadas por otros, lo que reduce la información a transmisión de información y entrenamiento en recursos didácticos muy específicos y cerrados. Se va extendiendo asimismo la propuesta de unos procedimientos formativos basados en el análisis de la propia actividad profesional y en el diseño de propuestas de cambio en la situación educativa. El objetivo ya no es el de aplicar unos currícula cerrados, sino el de promover un nuevo rol profesional, fundamentado en la reflexión teórica como promotor de entornos educativos favorecedores de la construcción de aprendizajes significativos en un contexto de diversidad y heterogeneidad estructurales de cualquier grupo educativo.

Se trata, en definitiva, de extender al profesorado lo que es sabido ya desde hace tiempo en la *información* permanente de profesionales de todo tipo: el valor privilegiado de la formación en y sobre el propio trabajo profesional.

No se trata ya de experimentar o investigar tan sólo. Lo que está hoy encima de la mesa es el reto de acometer una formación permanente efectiva y extensiva a todo el cuerpo docente español. Si a la Reforma de 1970 se la señaló como talón de Aquiles el no haber modificado substancialmente la formación inicial del profesorado, sin duda la actual Reforma pende del hilo de la formación permanente del profesorado. Omitirlo supondría ni más ni menos que resignarse a que lo fundamental de esta Reforma permanezca como letra muerta. Dado que no se trata, fundamentalmente, de transmitir información, lo que se requiere es una red de asesores formados en las bases psicopedagógicas de la Reforma y el Curriculum, extendida a lo ancho de todo el sistema educativo y cubriendo sectorizadamente el conjunto del territorio español. En mi opinión, esa red ya existe -con todas sus insuficiencias y limitaciones- en el conjunto de servicios educativos y entre los profesionales de los equipos psicopedagógicos.

En efecto, en los últimos veinte años, la intervención psicopedagógica en nuestro país ha seguido un itinerario de inserción y aproximación progresivas a lo que podemos calificar como núcleo del sistema educativo: la actividad cotidiana en las aulas en los centros escolares.

En un primer momento, las intervenciones profesionales de los psicólogos de la educación tenían un carácter exterior, ocasional y complementario a lo propiamente educativo. En un segundo momento, las intervenciones psicopedagógicas se fueron centrandó en los alumnos con dificultades de aprendizaje actuando en el marco escolar.

Sin embargo, las propias opciones en favor de la integración y normalización educativas, el desarrollo de la disciplina y de la profesión de Psicología de la Educación y, ahora, la propia Reforma y especialmente la comprensividad escolar y el nuevo modelo curricular plantean la necesidad de una intervención en lo nuclear de la educación: el aula ordinaria y el centro escolar.

Nuestra propuesta es la intervención psicopedagógica centrada en el asesoramiento al profesorado para promover cambios en la situación educativa. Cambios especialmente hacia una mayor eficiencia en la construcción de aprendizajes significativos y un mayor ajuste de las propuestas educativas a la diversidad real de los alumnos.



El asesoramiento desde un equipo psicopedagógico

En nuestras escuelas actúan una gran cantidad de asesores. Por una parte, la Inspección, los Centros de Profesores o de Recursos Pedagógicos, los Equipos de Dirección y los Departamentos de Orientación además de los Equipos Psicopedagógicos, incluyen entre sus funciones el asesoramiento. Por otra parte, en Cataluña, por poner un ejemplo, existen asesores que se desplazan a las escuelas para promover los programas de informatización educativa, inmersión y normalización lingüística, marginación social, aulas-taller, educación para la salud, para el consumo, para las lenguas extranjeras, para la enseñanza de las ciencias, para la integración de sordos amblíopes y deficientes motóricos etc. Además, algunas escuelas -muy pocas- solicitan asesores externos -generalmente docentes o investigadores- para profundizar o investigar aspectos concretos. Es un auténtico mosaico variopinto, en el que se duplican intervenciones, se dejan lagunas y se emiten mensajes distintos cuando no contradictorios.

Sin duda, sería necesario elaborar una reflexión colectiva sobre tan distintos asesores, marcando criterios teóricos y metodológicos básicos y organizando las líneas generales de esta labor en una propuesta formativa coherente.

Sin embargo, aquí nos limitaremos al asesoramiento propio de un equipo psicopedagógico, dando por descontado que existen muchos otros asesores educativos e, incluso, otros asesores en psicología de la educación. Para definir nuestra propuesta nos referiremos al marco teórico, los objetivos, el contenido, las modalidades, la metodología, la relación asesor/profesor y la formación del asesor.

En primer lugar, el *marco teórico* de la intervención debe ser inexcusablemente explícito y, en alguna medida, compartido entre el asesor y los profesores sobre los que se interviene. Por nuestra parte, nos referimos siempre a un modelo constructivista de los aprendizajes sin dejar de considerar otras aportaciones teóricas relevantes en educación como el psicoanálisis, la teoría general de sistemas, etc. para conseguir un abordaje de la situación educativa que tenga siempre en cuenta los aspectos personales, grupales institucionales y comunitarios que estructuran nuestro objeto de trabajo.

Los *objetivos* (del asesoramiento) deben ser igualmente explícitos y acordados con los profesores. Por nuestra parte, planteamos como objetivos básicos un mejor ajuste de la enseñanza a los aprendizajes de los alumnos (significatividad, pensamiento de los alumnos, aprendizaje reflexivo...) y, a la vez, un mejor ajuste de la enseñanza a la diversidad real del grupo-clase o tratamiento de la diversidad. En cada caso concreto, estos objetivos deben concretarse al área de aprendizaje en que se interviene y al estado inicial de la cuestión en el profesor o profesores con que se va a trabajar.

El *contenido* del asesoramiento lo explicitamos en relación a las actividades de enseñanza que se producen en el aula y a sus resultados, así como al diseño de nuevas actividades a partir de lo analizado. Acordamos observar, analizar y debatir estas actividades, conjuntamente con los profesores, en el sentido ya dicho, de ajuste a los procesos de aprendizaje de los alumnos y a la diversidad del grupo. Sin embargo, aunque no siempre se explicita, el objeto de asesoramiento es el conjunto de la situación educativa que incluye, además de la actividad y su resultado, el rol del profesor, la interacción profesor/alumnos, alumnos/alumnos, la dinámica del grupo, el contexto institucional, el clima emocional, etc. Lo que sucede, es que este conjunto de elementos sólo puede expli-



citarse y ser objeto de reflexión conjunta en función de la relación que se establezca con el/los profesor/es y de evaluar, cuidadosamente, la posibilidad de abordar estas cuestiones.

La *modalidad* de asesoramiento debe ser asimismo explícita y clara desde el principio. En nuestra experiencia, consideramos imprescindible entrar en el aula en el momento de la actividad que va a ser analizada después. La observación participante del asesor en la actividad, es necesaria, a nuestro entender, para disponer de material y perspectivas complementarias de las del profesor. Es también muy importante para subrayar el carácter interdisciplinar y conjunto del trabajo. En nuestra experiencia, cuando trabajamos sobre lo que el profesor dice que sucede en el aula, nos encontramos con un discurso circular, difícil de ser modificado, mientras que analizando lo que ambos hemos presenciado, se enriquece y flexibiliza enormemente el análisis, al poder aportar nuevas perspectivas a lo ya sabido por el profesor. Otro elemento imprescindible en nuestra modalidad asesora es la reunión posterior conjunta con el profesor/es para disponer de un espacio organizado de reflexión, análisis y trabajo conjunto. Opcionalmente, ofrecemos otros espacios de reflexión si es posible: encuentros con otros profesores y centros, sesiones con expertos, seminarios, etc.

En cuanto a la *metodología* de nuestro asesoramiento, queremos subrayar la importancia del trabajo previo al de asesoría. Un equipo psicopedagógico establece con cada escuela de su sector múltiples relaciones: a través de casos individuales, de reuniones con el claustro, de seminarios, de consultas sobre temas diversos, etc. y a lo largo del tiempo. Todo eso constituye el conjunto de vías por las que puede llegar a plantearse una situación de trabajo interdisciplinar con el o los profesores. El conjunto de información que eso supone, sobre la escuela y su funcionamiento institucional, sobre la disponibilidad de determinados ciclos o profesores, sobre los puntos de engarce más asequibles, etc. llega a ser -junto al conocimiento y respeto mutuo- elementos privilegiados para acceder a una situación asesora con visos de éxito. Muchos asesores externos han podido dedicar tiempo a adquirir esa información cuando no han visto su trabajo obstaculizado por elementos institucionales no previstos.

En nuestra experiencia, ha resultado muy útil el comentario conjunto de observaciones realizadas en el aula -con anterioridad a la situación asesora- a partir de observar casos individuales o actividades por otros motivos y demandas. En esas observaciones han podido esclarecerse algunos de los temas que serán objeto del trabajo de asesoramiento. Algunas observaciones y debate conjunto de carácter aislado seguramente son necesarias para ejemplificar la tarea y el enfoque que le vamos a dar antes de iniciar el asesoramiento propiamente dicho.

Previamente al inicio del asesoramiento conviene explicitar lo que denominamos "contrato" es decir el conjunto de condiciones y compromisos que asume cada cual, el asesor y el o los profesores, horarios, materias, observaciones en el aula, lecturas y objetivos concretos que se persiguen. Nosotros nunca lo hacemos por escrito, pero hay quien sí lo hace y, en todo caso, debe quedar lo más claro y concreto posible. Igualmente insistimos en que la tarea asesora sea conocida y aceptada por el equipo de dirección y el ciclo -siempre- e incluso el claustro -si es posible-, con objeto de dar las máximas garantías a la posibilidad de continuidad. En algunos casos, como el de la lectoescritura en parvulario y ciclo inicial, planteamos como condición un cierto compromiso de continuidad de, al menos, dos años y, a ser posible a lo largo de todo el ciclo.



El contrato de asesoramiento nos lleva a un tema complejo: el de la demanda. Por supuesto, siempre debe haber algún tipo de demanda por parte del profesor ya que de lo contrario no tendría sentido ni justificación nuestra intervención. Sin embargo, esa demanda aparece también en la medida en que el equipo realiza una oferta concreta y clara. Una demanda muy elaborada sólo aparece en profesores y centros con una elevada madurez institucional lo que no es el caso de la gran mayoría de nuestras escuelas. Por nuestra parte, ofrecemos un programa específico de asesoramiento a aquellos centros y profesores que nos parecen más propensos a aceptarlo y, a partir de ahí intentamos alcanzar acuerdos concretos que incluyan una participación y compromiso activo de los profesores.

La *relación asesor/profesor* debe también quedar clara. Nosotros lo planteamos como una tarea interdisciplinar en la que el profesor aporta su saber y experiencia profesional y nosotros aportamos un saber en Psicología de la Educación y una cierta capacidad para analizar e interpretar desde la teoría lo que sucede en el aula. La dificultad surge cuando se plantea el diseño de propuestas de cambio, de nuevas actividades, de nuevas normas, de organizar el trabajo, etc. En algunos casos, cada uno de nosotros dispone de recursos específicos para aportar propuestas concretas -por ejemplo en el aprendizaje constructivista de la lectoescritura- pero, en la mayor parte de ocasiones nuestra aportación se limita a señalar bien lo que hay que cambiar y a compartir con el profesor la angustia de no saber cómo podemos mejorarlo y la búsqueda de nuevos recursos. Eso debe quedar claro para evitar expectativas exageradas o que se deposite en nosotros la responsabilidad del profesor. Nuestras posibilidades y limitaciones deben quedar bien sentadas igual que las del profesor para poder así establecer lo que debe ser un trabajo de búsqueda e investigación conjunta. Eso es especialmente claro en áreas en las que no somos expertos o en niveles más complejos como el I2-16. No tenemos por que ser expertos en todo -ni podríamos-, basta con que podamos aportar algún elemento nuevo y sustantivo que mejore la práctica cotidiana del profesor.

Y eso nos lleva a la *formación del asesor*. Por supuesto, un psicólogo de la educación, o un pedagogo, que trabaje en un equipo psicopedagógico debería disponer de una formación especializada y cualificada para el ejercicio profesional, lo que no necesariamente sucede en la realidad, dado que no se exige una especialización en psicología de la educación, que ni siquiera existe en nuestro país. La formación especializada y el consiguiente reconocimiento de cualificación constituyen una reivindicación fundamental a hacer. Por otra parte tanto en la actualidad como en el caso de profesionales cualificados, siempre es necesario que el asesor sea asimismo asesorado por profesionales expertos. Se trata, por tanto, de establecer una red jerarquizada en el sentido de lo que se viene denominando "formación de formadores". Los profesionales de los equipos psicopedagógicos venimos así a constituir un primer nivel, una especie de médico de cabecera, muy próximo a la institución escolar, una de cuyas funciones es precisamente, la de articular y poner en relación a la escuela con los expertos, los investigadores, los universitarios de la psicología de la Educación. Este papel intermediario entre la investigación teórica y la práctica escolar constituye uno de los valores más atractivos de nuestro trabajo profesional, sin duda.



Nuestra experiencia en asesoramiento

Formo parte de un equipo de asesoramiento psicopedagógico(1) de la Generalitat de Catalunya, que actúa en la comarca del Baix Empordà, una zona situada en el centro de la Costa Brava, en la provincia de Gerona. Una población de 70.000 habitantes en total, con una población escolar en los centros públicos de EGB de poco más de 9.000 niños, distribuidos en unas 40 escuelas, de las cuales la mitad, aproximadamente, son rurales incompletas. La comarca tiene dos zonas diferenciadas: la interior básicamente rural, y la zona litoral con problemas característicos: inestabilidad de la población, estacionalidad, y problemática de tipo suburbano. En la actualidad, el equipo se compone de cuatro profesionales y lleva funcionando desde hace seis años. Quiero destacar que se trata de una situación normal, en absoluto privilegiada excepto por el paisaje físico.

Nuestro Plan de Trabajo se organiza en forma de programas articulados y éste es el cuarto curso en el que venimos ofreciendo programas de asesoramiento a profesores en el aula ordinaria.

Los primeros programas se refirieron al aprendizaje constructivista del lenguaje escrito, en los que fuimos asesorados por Ana Teberosky y Rosa Bellés del Instituto Municipal de Educación de Barcelona. Posteriormente, abordamos el asesoramiento en el ciclo superior, en las áreas de Matemáticas y Ciencias Naturales. Estamos ahora preparando programas en Matemáticas y Experiencias de parvulario y ciclo inicial y Lenguaje en ciclo medio y superior. Rosa Sellarés de IMIPAE, e Isabel Solé de la Universidad de Barcelona nos han ayudado y siguen haciéndolo.

A lo largo de estos tres cursos la extensión de la función asesora nos ha sorprendido a nosotros mismos. Hemos asesorado a más de cuarenta maestros de doce escuelas distintas, lo que abarca un millar de alumnos en las aulas en que hemos intervenido.

Por supuesto hay una gran cantidad de cuestiones a analizar. Por una parte, el contenido del asesoramiento, es decir los aspectos de eficiencia en el aprendizaje en las diversas áreas y niveles, tema sobre el cual se extiende la mayor parte de la bibliografía existente en el mercado. Por otra parte cuestiones metodológicas acerca del asesoramiento.

Sin embargo, nos centraremos aquí en los resultados obtenidos en función del objetivo fundamental: promover cambios sustanciales y estables en la tarea cotidiana de los profesores en la dirección de favorecer un entorno educativo estimulante para el aprendizaje significativo de todos los alumnos del grupo. Nos parece un aspecto relevante sobre el que no hemos encontrado referencias bibliográficas, probablemente porque no es frecuente un asesoramiento de carácter extensivo como el que es posible plantear desde un equipo de intervención psicopedagógica.

Se trata de un problema de aprendizaje del profesor en relación a sus competencias profesionales. Por tanto, habrá que considerar -además de los contenidos y la metodología- los niveles y capacidades de aprendizaje de los profesores y los distintos factores que intervienen en ese aprendizaje.

En una primera aproximación, -bastante grosera porque habría que profundizar y, sobre todo, contrastar resultados con otros equipos- nos aparecen tres grandes tipos de profesores en relación a los cambios conseguidos efectivamente.

(1) Es forzoso aclarar que la denominación de los EAP no se refiere directamente al concepto de asesoramiento psicopedagógico que proponemos en esta comunicación.



Un primer grupo minoritario, como de un 20% más o menos, han introducido cambios sustanciales y permanentes que afectan a su tarea como profesor: en su concepción sobre el aprendizaje y la importancia del pensamiento del alumno, de la interacción, de su papel como diseñador de situaciones educativas y facilitador de ayuda contingente. Estos profesores son bastante conscientes de los cambios que se han producido, se muestran satisfechos, y actúan de forma creativa en el diseño de nuevas actividades; intentan generalizar lo aprendido a otras situaciones educativas -por ejemplo en otras materias- y, en mayor o menor grado, valoran la formación teórica. Han adquirido un considerable grado de autonomía respecto del asesor y pueden actuar como estimuladores de cambios en el resto de profesores. En nuestra opinión, este grupo de profesores tenía algunas características previas comunes: había desarrollado una cierta conciencia crítica respecto a su trabajo profesional y se cuestionaba el fundamento teórico y la eficiencia de su trabajo; tenía unos hábitos de lectura y de cierta abstracción respecto a su tarea y se sentía motivado a aceptar propuestas renovadoras convincentes.

Un segundo grupo de profesores -como de un 40% aproximadamente- han introducido cambios permanentes respecto de las actividades que se proponen en aquel área en que se les ha asesorado. Las valoran como mejores que otras actividades con argumentos del tipo "ahora los niños reflexionan más", "trabajan más motivados", "no les limitamos sus posibilidades de trabajo". Sin embargo, no valoran cambios en su posición de profesor, valoran poco la interacción de los alumnos como fuente de aprendizaje, no generalizan a otras situaciones, etc. Los cambios por tanto, se centran en las actividades propuestas, que pueden sustituir a las anteriores de forma estable, pero no se han producido grandes cambios en su percepción del propio rol profesional. En nuestra opinión, corresponden también a un cierto tipo de profesional que pone en el centro de su tarea la actividad concreta y que dispone de recursos para cuestionarse la validez de las actividades desde perspectivas variadas, pero, en cambio, no se cuestiona otros aspectos de su tarea profesional: su relación con los alumnos, los mecanismos interactivos, los objetivos de la enseñanza más allá del dominio instrumental, etc.

Un tercer grupo -también un 40% más o menos- aplica las actividades propuestas pero las superpone -equiparándolas- a otras actividades tradicionales con un escaso nivel de reflexión crítica sobre la validez de unas y otras. En este grupo, los cambios introducidos son apenas perceptibles y están directamente vinculados a la presencia del asesor.

Este tipo de reflexión nos lleva a la necesidad de analizar y conocer mejor no sólo lo que se viene denominando el "pensamiento del profesor" -que es muy importante-, sino también su personalidad, sus actitudes profesionales, su momento vital, y su motivación y disponibilidad para el aprendizaje.

Un aspecto relevante, en nuestra experiencia, es el de los objetivos efectivos que el profesor valora como fundamentales para orientar su trabajo profesional. Sin duda todos los profesores verbalizan que su objetivo es el de conseguir un buen aprendizaje reflexivo en sus alumnos. No obstante, en la práctica podemos apreciar otros objetivos -no siempre explícitos, por supuesto- que se añaden, o preceden en valor a éste. Ello tiene que ver no sólo con aspectos cognitivos y teorías del profesor, sino también con aspectos actitudinales, con el momento vital, la personalidad y, no lo olvidemos, la propia experiencia escolar como fundamentadora de su actividad profesional.



En estos casos se produce un diálogo en paralelo, sin punto de contacto, que lleva al fracaso en la tarea asesora. Por eso es tan importante, en nuestra opinión que previamente al compromiso asesor y de intervención en el aula, se haya observado el funcionamiento del aula en otros momentos, se hayan podido explicitar y discutir estos aspectos, etc.

Es un nuevo argumento en favor de nuestra posición privilegiada para calibrar las posibilidades reales de intervención asesora en un aula y en una escuela concreta. Nuestra presencia continuada en la escuela, nuestra relación con el profesorado a partir de múltiples temas -casos individuales, tareas formativas etc.- nos sitúa en una posición idónea para discriminar las posibilidades reales de una tarea asesora y crear las condiciones para ello. Nuestro asesoramiento por otra parte culmina cuando el profesor, el ciclo o la escuela en conjunto, delimitan los objetivos de un proyecto curricular y acceden a los recursos específicos adecuados a través de demandas de asesoramiento o formación más cualificadas.

REFERENCIAS

- ALSINET, J.; MUÑOZ, E. (1989). La experimentación de un modelo curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 68-72.
- DEL CARMEN, L. (1989). Formación permanente del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 65-67.
- EDWARDS, D.; MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona. Paidós-MEC.
- ENTWISTLE, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona. Paidós-MEC.
- IMBERNON, F. (1988). Formación permanente del profesorado. Modelos y estrategias. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 77-79.
- MARUNY, L.; MONCOSI, J.; SERRA, J. y VILELLA, M. (1988). *Aprenentatge aignificatiu i diversitat*. Departament d'Ensenyament (documento interno), Barcelona.
- MARUNY, L.; MONCOSI, J.; SERRA, J. y VILELLA, M. (1989). La intervención psicopedagógica en el ciclo 12/16. *Cuadernos de Pedagogía*, 169, 68-70.
- MIRAS, M. (1986). La intervención psicopedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 139, 80-82.
- STENHOUSE, L. (1985). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid. Morata.
- STENHOUSE, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*, 277, 43-53.