

LA ORIENTACIÓN Y EL PRÁCTICUM COMO ELEMENTOS TRANSFORMADORES EN LA UNIVERSIDAD ANTE LOS NUEVOS RETOS PROFESIONALES: HACIA LA MEJORA DE LA CALIDAD DESDE EL ASESORAMIENTO Y LA PRÁCTICA PSICOPEDAGÓGICA EN UNA ORGANIZACIÓN QUE APRENDE

M^a Teresa Castilla Mesa
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada

RESUMEN

Dada la evidencia de la llamada acuciante desde la comunidad universitaria ante una transformación en aras de una optimización de la calidad en su enseñanza, se hace necesario un diagnóstico entendido como un análisis de las necesidades formativas y estructurales en la Universidad como base a una posterior intervención (ya que ambos procesos –diagnóstico e intervención– son simbióticos) que permita transformar lo transformable desde la asunción de responsabilidades por la comunidad universitaria dentro de la flexibilidad implicada en un sistema educativo que no puede permanecer ajeno a las demandas socioprofesionales.

Presentar la Orientación y el Prácticum como elementos impulsores del cambio es una alternativa que estimo debe ser considerada, así como la consideración del mismo ámbito universitario como uno de los contextos profesionales para el psicopedagogo.

Se expondrán en este trabajo algunas reflexiones y planteamientos elaborados a partir de mi experiencia en el Vicedecanato de Prácticum y Calidad de Enseñanza, y al contacto directo con docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, así como parte de las líneas de investigación que realizo en torno al perfil profesional del psicopedagogo, que intentan ser una sencilla aportación a su capacitación y competencia profesional y esperamos que a la mejora de su calidad formativa.

INTRODUCCIÓN

Al igual que los maestros hablan de “lagunas” en el conocimiento de sus alumnos durante su período de aprendizaje en las aulas, así también en el ámbito universitario se detectan una serie de “lagunas” o mejor, de carencias de las que adolece la formación de los futuros profesionales de la enseñanza e incluso de los formadores de estos futuros docentes.

Podría hablarse de una “detección precoz” de estas necesidades, máxime cuando son los mismos alumnos e incluso los mismos docentes los que manifiestan directa y en mayor medida, indirectamente (desconocimiento interprofesional entre docentes de un mismo departamento, reflejado en múltiples ocasiones en el solapamiento de las materias que imparte, por ejemplo), su descontento con las disciplinas, metodología, organización de los planes de estudio, profesionalidad en la docencia, etc. La universidad debe ser consciente de estas carencias empezando por los mismos docentes, reconocer en sí mismos el cumplimiento de todos los principios teóricos y prácticos que transmiten a sus alumnos, no permanecer en el letargo que induce al estancamiento tanto de fondo como de forma.

Sin embargo, y favoreciendo una mejora cada vez más creciente y más adaptada al rumbo que está marcando la sociedad actual y del que la universidad no puede en modo alguno permanecer ajena, se van produciendo movilizaciones en la misma institución universitaria, como es el caso de la evaluación de los planes de estudio y del Prácticum que desde los Vicedecanatos tanto de Ordenación Académica como de Prácticum y Calidad de Enseñanza, se viene realizando, facilitando la optimización de la formación de los alumnos con la repercusión directa en la autoevaluación que los mismos profesionales están realizando de su carrera docente.

De ahí que sea necesario un diagnóstico entendido como un análisis de las necesidades formativas y estructurales en la Universidad como base a una posterior intervención (ya que ambos procesos –diagnóstico e intervención- son simbióticos) que permita transformar lo transformable desde la asunción de responsabilidades por la comunidad universitaria dentro de la flexibilidad implicada en un sistema educativo que no puede permanecer ajeno a las demandas socioprofesionales. Presentar la Orientación y el Prácticum como elementos impulsores del cambio es una alternativa que estimo debe ser considerada, así como la consideración del mismo ámbito universitario como uno de los contextos profesionales para el psicopedagogo.

La aplicación de las posibles conclusiones o de la consecución de los objetivos desembocaría en la reestructuración y replanteamientos formativos dirimientes en la adecuada profesionalización del universitario de cara a su incorporación laboral comenzando desde su formación inicial. La innovación pasa por la incorporación plena de los supuestos, valores, propósitos, contenidos, modos de hacer, etc. Pretendido en un proyecto de cambio, a la realidad institucional de un centro de modo que llegue a formar parte de su cultura (González, 1992). Compartiendo en parte la opinión de Hargreaves (1995) y desde una postura de continuo diálogo, la institucionalización de cambios exige procesos permanentes que incidirán en la modificación de la “cultura” existente (clima organizativo, creencias y relaciones sociales entre los agentes).

Las reflexiones expuestas en esta comunicación proceden de la observación y consideración de las actuaciones y opiniones constatadas en el ámbito universitario al que me encuentro vinculada, así como del proceso seguido en el proyecto de investigación que actualmente realizo en torno a la delimitación profesional del psicopedagogo. Hacer extensivas dichas reflexiones al resto de las comunidades universitarias podía parecer atrevido en un principio, sin embargo, desestimé esta apreciación al consultar la “literatura” y ver reforzadas estas reflexiones en trabajos de la envergadura de personalidades como los profesores Michavila y Calvo, entre otros.

1. PUNTUALIZACIONES SOBRE NECESIDADES FORMATIVAS Y ESTRUCTURALES QUE VISLUMBRAN UNA TRANSFORMACIÓN ACUCIANTE.

Generalmente la formación de los docentes universitarios se ha venido considerando como la culminación de la entelequia o el reflejo del conocimiento más completo debido al proceso que a lo largo de su carrera profesional han tenido que elaborar. Enraizado en su concepción etimológica, el docente es el conductor hacia lo que está por enseñar, es el que enseña conduciendo. De ahí que surja el interrogante sobre esa conducción, sobre ese ayudar a descubrir el conocimiento que facilitará la elaboración por cada futuro docente de todo el engranaje del saber, de su propio saber, más aún cuando esos

conocimientos no son tan amplios y ese protagonismo universitario se va deteriorando ante la existencia de otras fuentes de conocimiento que, en consonancia con las demandas actuales, adoptan una actitud competitiva en la transmisión del "saber".

Y, ante esta transmisión de información, cabría preguntarse por la adecuación metodológica, procedimental, contextual, evaluadora, etc: ¿conoce el profesor a los alumnos objeto de su acción?, ¿realiza un análisis previo de las necesidades educativas de sus alumnos teniendo como referencia su incorporación profesional posterior?, ¿diagnostica las situaciones posibles en las que los alumnos tendrán que desarrollar sus funciones?, ¿efectúa una atención adecuada de tutorización?, ¿son eficaces y eficientes las relaciones interdepartamentales?, ¿son frecuentes las ejemplificaciones y el establecimiento de contactos con la realidad?, ¿realiza una autoevaluación crítica y reflexiva?, ...

Al mismo tiempo cabría plantearse la necesidad, demandada ya por algunos docentes universitarios, de cubrir su carencia en la orientación recibida (reconocida directamente con algunos profesores con los que conversé). El docente universitario detecta la escasez palpable de su orientación, encuentra ámbitos en los que su conocimiento precisa un asesoramiento que no encuentra en su labor formativa individual e incluso precisa la información que le haga contactar con la realidad, suministrada por profesionales que contacten con los centros en los que los alumnos realizarán su práctica y que actuarán como mediadores entre lo real y lo conceptual.

De otro lado, debería existir un consenso intra e interdepartamental en la aplicación de unos objetivos mínimos que favorezcan la cohesión entre los docentes y que se transmita en una coherencia reflejada en la implementación de los planes de estudio; evitar el solapamiento de asignaturas, favorecer el trabajo colaborativo son aspectos tratados discursivamente exentos en gran parte de compromisos prácticos.

Esta optimización de la calidad de enseñanza queda limitada si al tiempo de educar la parte teórica, no se fomentan las relaciones interpersonales entre la comunidad universitaria. La dimensión social queda relegada en ocasiones a un segundo plano e incluso se infravalora, favoreciendo la dimensión intelectual. La preconización cada vez mayor de una educación en los valores debe transmitirse desde la formación inicial; facilitar las manifestaciones emocionales no debe ser un campo restringido, como se sigue realizando, a niveles educativos básicos; debe ser continuado y reconducido inteligentemente a niveles educativos superiores donde parece que la "madurez" condiciona la expresividad emocional. El docente, como persona "transmite su ser y es enseñando" incluso en la Universidad.

Analizando el paralelismo existente entre los problemas que aquejan la formación del profesorado en los distintos niveles educativos y la presión institucional, política y administrativa en ellos, cabe concluir en la necesidad de una reestructuración y remodelación de la educación comenzando desde la formación del profesorado: eliminar la ajena independencia (balcanización) existente; coordinar esfuerzos para una adecuada promoción de los alumnos desde la Educación Infantil a la Universitaria y desde ésta a un mercado laboral que exige mayor capacitación y cualificación.

Es deseable la existencia del orientador-docente-tutor que actuando como agente de cambio realice una evaluación y priorización de necesidades, elabore programas que permitan la resolución de problemas favoreciendo el desarrollo integral de la persona que potenciará, dentro de un trabajo colaborativo, la conducción hacia profesionales reflexivos

y críticos. Si se habla del Bachillerato como propedéutica para la Universidad, podría hablarse de la Universidad como propedéutica para el desarrollo de la carrera docente, para el desarrollo de la profesión, para la formación de profesionales cualificados.

Deteniéndonos en esta afirmación y analizándola reflexivamente, se observa cómo aún se está muy lejos de que la preparación recibida sea la más acorde con las necesidades formativas que demanda la sociedad. Si bien en algunas titulaciones como la de Magisterio parecen más delimitadas sus tareas, aunque también merecerían una atención más detallada, no lo es tanto en aquellas de reciente implantación (Pedagogía y Psicopedagogía). Los itinerarios formativos que se recogen en los programas de prácticas delimitan sus funciones de una forma global obtenida en función de los planes de estudio que constituyen sus disciplinas teóricas. Opiniones de los alumnos que se encuentran en su período de pre-prácticas reflejan el desconocimiento de las funciones que tendrán que desempeñar cuando se incorporen a su ejercicio, del mismo modo las manifestaciones expuestas tras la realización de la práctica, recogidas en entrevistas grupales que realicé el curso pasado, reflejan la sorpresa por los nuevos campos que se descubren o la desilusión por la ingente labor que pueden realizar para la que no están preparados por los contenidos recibidos. Sin embargo, si el proceso se realiza de forma inversa (como ya se está efectuando), es decir, indagando directamente en los distintos ámbitos en los que estos profesionales pueden ejercer sus funciones y especificándoles al cotejarlas con los conocimientos teóricos, cuáles son sus competencias reales; el abanico es mucho mayor y la funcionalidad y proyección laboral llega a límites insospechados. Es en este momento cuando los discentes comienzan a ver una proyección más clara de lo que viene denominándose en algunas disciplinas como el "perfil de empleabilidad", interpretado como la delimitación profesional para acceder al trabajo.

Al igual que en los Programas de Garantía Social son los Servicios Sociales los encargados de analizar el mercado de trabajo de la zona para facilitar el acceso de los futuros profesionales, en la Universidad y en concreto en esta Facultad, es la Comisión de Prácticas y más aún, el Vicedecanato de Prácticum el encargado de fomentar los contactos con los distintos organismos, centros e instituciones para detectar los núcleos de proyección laboral de los futuros profesionales.

Diagnosticar la adaptabilidad de la formación académica a las demandas laborales permitirá detectar los elementos mejorables bien desde la reestructuración de los planes de estudio o bien desde la propia formación de cada alumno en particular. De igual forma, la labor formativa, debe ser permanente y detectar las carencias es tarea de todos si no se quiere que el sistema continúe como un círculo vicioso engrosando sus problemas en una cadena que cada vez se afianza más y cuya disolución cada vez se ve más lejana en detrimento de una educación de calidad adecuada a cada persona y en cualquier ámbito educativo.

Objetivo deseable en la Universidad es la existencia de profesionales que, parafraseando la definición dada por Rodríguez Espinar, asuman la doble función reactiva y proactiva, es decir, se anticipen a las situaciones y acaecidas y propongan acciones que consideren el contexto (académico, laboral, social), atendiendo tanto a la prevención como al desarrollo y permitiendo que su radio de acción traspase los muros de la Facultad.

2. LA ORIENTACIÓN COMO ELEMENTO DE CAMBIO

Tarea común a los protagonistas de la docencia es generar un conocimiento tanto externo (inacabado y modificable) como interno (generado a partir de la propia práctica), que les permita convertirse en orientadores reflexivos de su propio desarrollo profesional y por ende, en diagnosticadores de su actividad docente empezando desde la formación inicial recibida en el ámbito universitario. De ahí que sea necesaria una autoevaluación por el propio profesorado de sus cinco áreas de crecimiento (Riegle, 1988): personal, pedagógico, profesional, organizativo y de trayectoria profesional; y, una evaluación continua (téngase como ejemplo el modelo de ciclo de desarrollo del personal, el modelo de Parker, el modelo constructivista de Ross y Regan o el de Oldroy y Hall) de los programas de formación para alcanzar una enseñanza de calidad, eficaz, eficiente y válida que conduzca a un diagnóstico en el que no se la pueda calificar, como sucede con frecuencia, de mediocre. Un profesional adecuadamente orientado y asesorado será capaz de aportar soluciones e iniciativas para la mejora desde la crítica y la creatividad.

Es notorio constatar cómo la mayoría de la intervención orientadora en la Universidad está centrada en el alumnado olvidando la necesaria orientación requerida de igual manera para el profesorado.

Una de las funciones de la Universidad expuesta en el art. 1 de la LRU (Ley/1983) consiste en la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos de los estudiantes. Detectada esta demanda orientadora, se contemplaron respuestas operativas que iniciadas en Universidades como la Complutense de Madrid, la Universidad de Barcelona y la de Salamanca con Servicios de Orientación Universitaria, en la UNED con el Centro de Orientación Educativa y Profesional o en Granada con el COIE, el Centro para las iniciativas de Empleo y el Centro de Información y Documentación del universitario, ven su continuidad actualmente incluso introduciendo en el currículum asignaturas centradas en la Orientación Profesional.

Analizados los principios básicos de actuación y la estructura funcional del SOU de Barcelona (Rodríguez Espinar, 1990) se sigue viendo la dedicación exclusiva al estudiante. Correcto es por ser un servicio de asesoramiento a lo largo de todos sus períodos académicos, pero considero que esta información debe ser facilitada a las Comisiones de Docencia y considerada con mayor detenimiento y profundidad al objeto de que sea contemplada en los planes de estudio. Como planteamos en una de las mesas redondas de las III Jornadas sobre Salidas Profesionales para las Licenciaturas de Ciencias de la Educación (celebradas en Granada hace dos años), ya que la modificación de los planes de estudio se atiene a un período lento, cada profesor debería incorporar en su asignatura nuevos contenidos de orientación profesional y adaptar los programas a las demandas actuales.

Aunque redactado de forma diferente, pero referido a un mismo tema, tanto el SOU de Barcelona como el COEP de la UNED, y considero que será recogido de igual manera en las bases de los demás COIEs de las distintas provincias, aluden en uno de sus principios a los "usuarios" y a "todos los miembros de la Universidad que puedan ejercer influencia orientadora sobre el alumnado", con lo que se vislumbra una atención también al profesorado y ampliando la visión incluso a otros organismos de incidencia en este ámbito educativo donde quedarían incluidos los servicios que constituyen los objetivos

profesionales del estudiante (asesoría a departamentos, profesores, tutores y centros asociados). Continuo estimando que este tipo de orientación debería hacerse en cada institución universitaria, por profesionales especializados, constituyendo un mecanismo de transformación interno con proyección externa.

Transcurridos ocho años desde la aparición de estos servicios, y no remitiéndome a él, sino al ámbito particular de la Universidad a la que cada uno pertenezcamos, cabría plantearse algunas cuestiones: ¿se cumplen esos objetivos de asesoramiento al profesorado, a los centros?, ¿nos estamos limitando a comentarios particulares en reuniones de grupos de investigación, de departamentos, de comisiones, que no trascienden más allá y no se plasman en manifiestos de acuerdo mutuo para solicitar dichos servicios e interesarse por ellos?, ¿amenaza la Universidad con el conformismo o con el autodidactismo orientador aislado?, ¿se fomentan iniciativas para que cada institución universitaria esté dotada de un Gabinete de Orientación especializado o se coartan por intereses presupuestarios o de infraestructura y se deriva a un servicio genérico colapsado en ocasiones y generalista?

Planteamientos poco halagüeños que no por ello menoscaban la defensa a ultranza de la intervención orientadora como vehículo de cambio. De hecho y aún cuestionado de esta forma, hay que apoyar y felicitar a los servicios existentes por el ingente trabajo que realizan y por los múltiples contactos que últimamente están manteniendo con la Universidad en el establecimiento de acuerdos y convenios entre diversas empresas, colectivos y organismos facilitando el acercamiento de los estudiantes al mundo laboral.

3. EL PRÁCTICUM COMO ELEMENTO DE CAMBIO

El Prácticum constituye una de las asignaturas con mayor carga académica y ya es un logro que se haya estructurado así dada su relevancia en cualquier titulación pues supone la ubicación del estudiante en los ámbitos donde desempeñará su desarrollo profesional. Constituye la presentación al estudiante de la realidad con la que se enfrentará

El Prácticum de cualquier titulación y más aún de las de reciente incorporación (como es el caso de la Licenciatura de Psicopedagogía en nuestra Facultad), supone un reto desde el punto de vista organizativo y formativo en la elaboración de perfiles profesionales que se enfrentan con una demanda laboral que precisa profesionales cualificados en múltiples ámbitos de actuación, por lo que urge un análisis pormenorizado de la formación académica recibida y una detección de las necesidades formativas en los ámbitos de incorporación profesional con el fin de delimitar los itinerarios profesionales y las funciones a desarrollar en ellos. Para configurar el perfil profesional de cualquier titulación no debemos ceñirnos a los planteamientos conceptuales (teoría), sino que debe ser extraído de la realidad profesional facilitada actualmente dada la incorporación del conocimiento práctico a los planteamientos teóricos iniciales, saliendo a la práctica, trasladándose a los centros para denotar las necesidades formativas, sociales, personales y profesionales existentes y ofrecer un profesional altamente cualificado. El Prácticum es el primer paso para conseguir una adecuada preparación para la capacitación profesional, es, por decirlo así, el primer estadio en el ciclo formativo del futuro titulado, que se refleja como un incidente crítico positivo desde la reflexión; justifica su funcionalidad al permitir que a partir de la conexión entre las distintas realidades formativas (práctica), se configuren las conceptualizaciones formadoras (teoría) y viceversa. Considero la práctica profesional, iniciada formalmente con el Prácticum, como el compendio de relatos diarios de las

experiencias “preprofesionales” que configurarán las sucesivas narraciones profesionales y la vía para canalizar las transformaciones que se vayan denotando en su curso con la correspondiente incidencia en el contexto, y en nuestro caso con la consiguiente repercusión en la transformación del contexto universitario.

Entre las implicaciones innovadoras que presenta se encontrarían las siguientes:

- a) Acercamiento al mercado laboral al configurar una red estable de centros colaboradores en los que realizar el Prácticum y en los que se puede ver una posible salida profesional para el licenciado. Esta red continúa tejiéndose a partir de iniciativas particulares de centros que han recibido estudiantes este año y manifiestan su deseo de constituirse en un nuevo “nudo” de este engranaje colaborativo (relidad social-laboral-educativa); de estudiantes que proponen centros factibles para su incorporación profesional; de las sucesivas gestiones realizadas desde el Vicedecanato de Prácticum, contactando con nuevos centros, reiniciando los encuentros, las entrevistas, construyendo el puente de diálogo y cooperación entre el mundo de la formación inicial y la sociedad que demanda el ejercicio profesional de nuestros titulados/as.
- b) Disminuir la frontera existente entre la sociedad y la universidad trabajando en dos focos: dando a conocer las titulaciones (¿qué ofrece?/funciones a desempeñar) y analizando las demandas laborales (¿qué necesitan?/ubicación laboral), y adoptando medidas para paliar ese desajuste y atender a la diversificación.
- c) Fomentar y escuchar las iniciativas particulares tanto de centros como de cualquier representante de la comunidad académica.
- d) Establecer mecanismos creativos, orientadores y dinamizadores que proporcionen información al estudiante:
 - Elaboración de estudios del mercado laboral y enfoque de los planes de estudio hacia las demandas.
 - Celebración de Jornadas sobre salidas profesionales para las distintas titulaciones (en nuestra Facultad vienen desarrollándose desde hace tres años aportando información sobre la adaptación de la enseñanza universitaria a las necesidades formativas profesionales, las experiencias preprofesionales y profesionales, así como la presentada por organismos e instituciones públicas y privadas que configuran la red de centros colaboradores, etc)

4. ASESORAMIENTO Y PRÁCTICA PSICOPEDAGÓGICA EN LA UNIVERSIDAD CONSIDERADA COMO UNA ORGANIZACIÓN EN PROCESO DE APRENDIZAJE.

Llegado este punto y destacado el protagonismo de la orientación y del Prácticum como instrumentos optimizadores de la calidad de la enseñanza universitaria e incentivadores de la transformación de este ámbito educativo, es preciso realizar una reseña de la tipología de funciones que el asesor psicopedagógico podrá realizar en este contexto educativo definido por el ciclo vital de una organización que aprende, de una organización que se va fraguando a partir de las experiencias y narraciones personales y

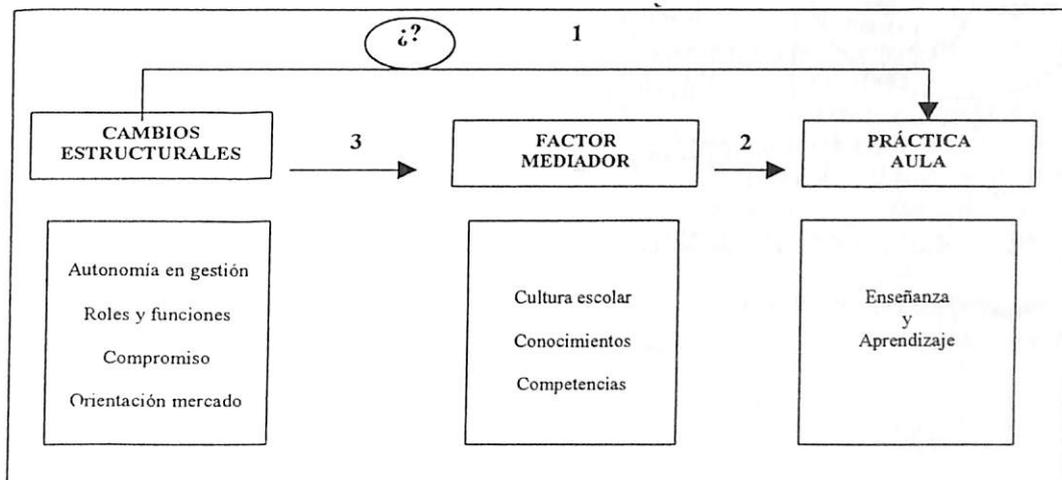
profesionales de todos los agentes educativos implicados; y basándose en las inferencias extraídas de los incidentes críticos que acaecen en dicho ciclo y de las fases en las que estas tareas se ven reforzadas. Entre ellas destacan:

1. Analizar los elementos constitutivos de la historia institucional de una organización que aprende: cultura organizativa (realidad interna), imagen pública (proyección externa) y memoria organizativa (saber hacer acumulado). Así el asesor podrá orientar sobre la planificación del desarrollo futuro, como un proceso progresivo inscrito en la vida del centro o del departamento en sus tres ámbitos principales: a) procesos y relaciones organizativas, b) curriculum y enseñanza, y c) planificación de la formación en los contextos de trabajo.
 - 1.1. Elaboración de instrumentos: autoinformes, entrevistas grupales, diálogos en profundidad, ciclos de entrevistas biográficas y la construcción polifónica de un nuevo relato de vida institucional; así como la determinación de informantes para acceder a las experiencias personales y profesionales de los protagonistas de la institución educativa.
 - 1.2. Analizar los datos mediante la metodología biográfico-narrativa y establecer inferencias de los resultados
 - 1.3. Analizar los “incidentes críticos” en el proceso vital de la organización identificando las fases madurativas y relacionándolas con las de los agentes educativos.
 - 1.4. Estudio detallado del proceso diacrónico/sincrónico a través de los ejes transversales relativos a las dimensiones que en él intervienen: momentos, formas, contenidos, percepciones, etc.
 - 1.5. Reconstruir la historia institucional del centro a través de:
 - a) “Analizadores”: cualquier situación o acontecimiento que permita a los sujetos tomar conciencia de los distintos elementos que configuran la institución.
 - b) Diario institucional: descripción diaria de los hechos organizados en torno a algo vivido en una institución
 - c) Los “incidentes críticos”: hechos o sucesos significativos que suponen una crisis (cambio de rumbo) en el proceso.
2. Dinamizador pedagógico del centro y del proceso más que especialista en currícula concretos de una asignatura y promotor del cambio educativo.
3. Elaborar estrategias que permitan difundir y utilizar el conocimiento educativo como estrategia de innovación. Acercarlo a los profesores.
4. Asesor como mediador entre prácticas docentes, necesidades de un centro y conocimiento a aplicar siguiendo el enfoque de difusión de un aprendizaje reconstruyendo y como dinamizador del centro por su forma misma de transmitir el conocimiento.
5. Diseñador de mecanismos para articular el conocimiento educativo de los centros, al tiempo que difusor investigador y promotor de su uso como estrategia de innovación. Elemento que inste a la participación en el establecimiento de relaciones interinstitucionales fomentando las redes educativas intercentros.
6. Interceder en la eliminación de obstáculos que pueden impedir el proceso de autonomía de los centros y que pueden centrarse, entre otros, en los materiales curriculares, revisión de los planes de estudio y participación en su evaluación, la distribución de tiempos y la gestión de personal.
7. Promover la construcción de una cultura institucional propia acercándose a las condiciones y procesos que la posibiliten, dado que la autonomía no preexiste a la acción e

los agentes y precisa ser construida y aprendida; y rediseñando los lugares de trabajo articulando nuevos espacios organizativos, laborales y campos de decisión.

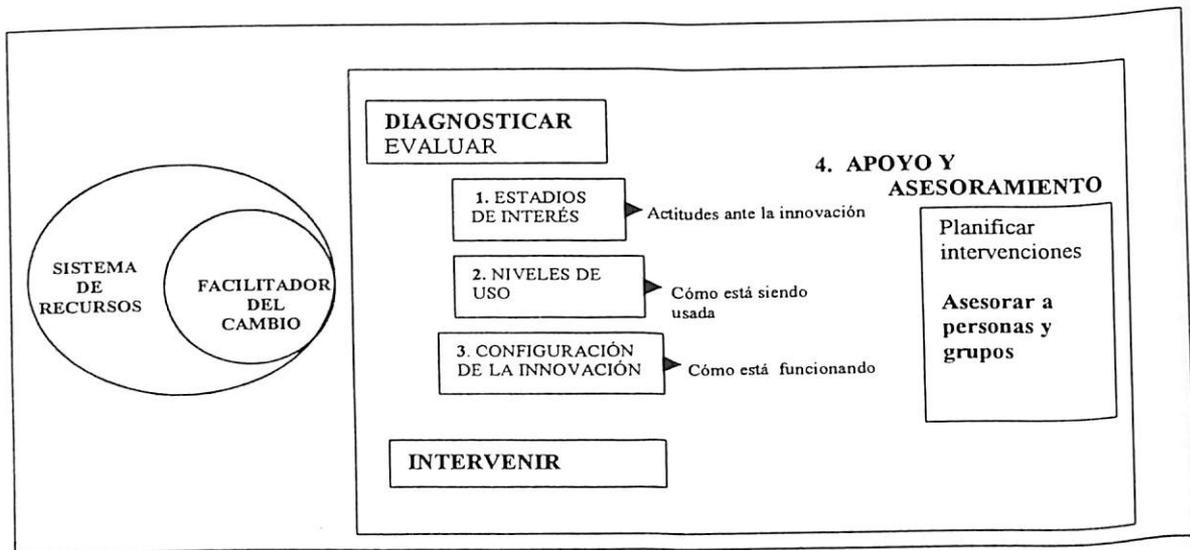
8. Erigirse en elemento activo orientador de los aprendizajes derivados de la denominada “segunda ola” de reformas, que me atrevería a hacer extensiva a los “centros universitarios”. Por lo que trasladando su cometido con los centros escolares, esta se propondría reestructurar, rediseñar los “centros universitarios” (movimiento de “reestructuración escolar” si se tratase de centros escolares), con un énfasis en la gestión basada en la escuela, (en nuestro caso en la gestión basada en la misma comunidad universitaria), rediseñando los roles y estructuras organizativas. Y dado que no se observa un cumplimiento de las expectativas iniciales, puesto que las iniciativas “basadas en el centro” han manifestado una progresiva ausencia de relación entre la práctica docente del aula y los resultados en el aprendizaje de los alumnos, se han denotado unos puntos clave en los que el asesoramiento psicopedagógico tendría un alto valor orientador. Estos puntos se centran en la necesidad de una fuerte reconceptualización de la descentralización (gestión basada en la escuela, versus gestión basada en la comunidad universitaria), la reestructuración (rediseñar estructuras organizativas); la capacitación profesional del profesorado y la colegialidad (el trabajo colaborativo, fomentar la cooperación)

9. Elaborar dinámicas para concienciar a los agentes educativos sobre el “núcleo” de la mejora, retomando aspectos propiamente didácticos y relegando en cierta forma a los predominantemente centrados en la organización. En cierta forma los cambios acaecidos en la organización vendrán determinados por las modificaciones que puedan generarse en la práctica del aula, en los modos de hacer y enseñar, para a partir de estos promover la reorganización del centro. El asesor analizaría la conceptualización de las adecuadas prácticas de enseñanza/aprendizaje, estimaría los elementos que deberían confluír para que tuvieran lugar las prácticas deseadas, así como las estructuras sobre las que se apoyaría la enseñanza y aprendizaje esperado. Quedaría ubicado el asesor en un papel de coordinador de este proceso pudiendo ser una de las respuestas al interrogante suscitado por Elmore (1995) en la relación de los cambios estructurales y la práctica de enseñanza recogida en la figura siguiente: (Fig.1 *Relación entre cambios estructurales y práctica de enseñanza*)



10. Orientar y colaborar con el equipo directivo y, por extensión con el equipo de profesores en las tareas de un liderazgo para el desarrollo organizativo. Fullan y Hargreaves (1997) dan un conjunto de consejos prácticos, a modo de principios de procedimiento, para el ejercicio de un liderazgo que pretenda contribuir a hacer del centro una organización de aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores: a) comprender la cultura de la comunidad universitaria, b) valorar a sus profesores: promover su desarrollo profesional, c) extender y expresar lo que valora, d) promover la colaboración, e) ofrecer posibilidades, no mandatos, f) usar los medios burocráticos para facilitar, no para imitar y g) conectar con el entorno más amplio.

11. Facilitador de iniciativas locales. Unida a la anteriormente descrita tarea en el liderazgo educativo se encuentra la producida en el modelo CBAM (Modelo basado en las preocupaciones ante la adopción). En ella, y a título particular se propone una indagación siguiendo las líneas de la investigación biográfico-narrativa, analizando la implicación personal de los profesores en la innovación (cómo ven y sienten los profesores el cambio), cuál es el nivel de uso (cómo está siendo usada) y lo que acontece con ella en la práctica. Así se podrán establecer paralelismos entre las fases en el ciclo de vida de la organización con la experiencia vivida por los protagonistas en el proceso. El siguiente gráfico recoge los componentes y dimensiones de este modelo. (Fig. nº 2 *Componentes y dimensiones del modelo CBAM.*)



5. CONCLUSIÓN

Las soluciones están claras, pero hay que asirlas con fuerzas, asumir responsabilidades y adoptar compromisos con fiabilidad en su cumplimiento. Una transformación no puede permanecer a la espera de permisiones legislativas que se demoran en el tiempo. Los cambios deben hacerse desde la autovaloración y autocrítica diaria, construyendo continuamente puentes de diálogo sociedad-universidad hasta que su tránsito sea fluido.

Transformación para la Universidad, pero sin deteriorar su calidad humanista; no sólo afianzar los pilares básicos de la educación divulgados por la UNESCO (aprender a conocer, a hacer, a convivir, a ser) sino superarlos conociendo al ser para conseguir la aprehensión de la integridad, de la identidad de todos los miembros de la comunidad universitaria. Es necesaria una transformación desde la reflexión y el compromiso serio que cuestione y aporte soluciones para la consecución de unos planes que realmente optimicen la calidad de la enseñanza universitaria.

REFERENCIAS

- ADIZES, I. (1993). *Ciclos de vida de la organización: Cómo y por qué crecen y mueren las organizaciones y qué hacer al respecto*. Madrid. Ed. Díaz Santos.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, MANUEL (1995). *Orientación Profesional*. Barcelona. Cedecs.
- BERTAUX, D. (1993). La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades. En Marinas, J.M. y Santamarina, C. (eds.). *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid. Debate.
- BOLÍVAR, A. (1996). *Cultura escolar y cambio curricular*. Bordón, 48 (2), 169-177
- BOLÍVAR, A. (1997). A escola como organização que aprende. En Canário, R. (ed.). *Formação e situações do trabalho*. Oporto: Porto Editora
- BOLÍVAR, A. (DIR.), DOMINGO, J. ET AL. (1997). *Ciclos de vida profesional de profesores y profesoras de Secundaria. Bases para su desarrollo y propuesta de itinerarios de formación*. Madrid: CIDE, Memoria Final de Proyecto de Investigación
- CONNELLY, M.F. Y CLANDININ, D. J. (1990). Sotires of experience and narrative inquiry. *Educational Reseachner*, 19 (5), 2-14. Edc. Cast. (Relatos de experiencia e investigación narrativa). En Larrosa, J. y otros: *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes, 1995, 11-59
- DE VICENTE P.S. (1995). La formación del profesorado como práctica reflexiva. En L.M. Villar (Coord.) *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao. Mensajero pp.53-88
- DOMINGO, J. (1996). *Ciclo de desarrollo de un centro educativo: aproximación biográfico-institucional*. Universidad de Granada. Tesis Doctoral (inédita)
- ESCUDERO, J. M. (1991). La naturaleza del cambio planificado en educación: Cambio como formación y formación para y como cambio. En Escudero, J. M. y López, J. (coord.). *Los desafíos de las reformas escolares: cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla, Arquetipo, 19-70
- ESCUDERO, J. M. (1993). El centro como lugar de cambio: la perspectiva de la colaboración. En Gairín, J. y Antúnez, S. (coords.). *Organización escolar: nuevas aportaciones*. Barcelona, PPU, 227-286

- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1994). *Una aproximación biográfica al desarrollo profesional de maestros de educación infantil. Ciclo vital, identidad, conocimiento y cultura*. Universidad de Granada. Tesis Doctoral (inédita)
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1995). *Los ciclos vitales de los profesores*. Granada. FORCE.
- Gairín, J. (1994). Hacia un esquema comprensivo de las organizaciones escolares. En *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis, abril, 13-18
- Girod, M. (1995). La mémoire organisationnelle.. *Revue française de Gestion*, nº 105, 30-42
- GÓMEN-PALLETE, F. (1995). *La evolución de las organizaciones*. Madrid: Noesis
- GONZÁLEZ, M.T. (1994). ¿La cultura del centro escolar o el centro escolar como cultura?. En Escudero, J.M. y Gonzáles, M.T. (eds.): *Escuelas y profesores: ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid. Ediciones Pedagógicas, 77-96
- GREENFIELD, T. (1993). *Greenfield on Educational Administration. Towards a human science* (Ed. De P. Ribbins). Londres y Nueva York: Rutledge
- HESS, R. (1998). Une technique de formation et d'intervention: Le journal institutionnel (j.I.) .En R. Hess y A. Savoye (eds.): *Perspectives de l'analyse institutionnelle*. París: Meridiens Klincksieck, 119-138
- HILLMAN J. Y DARLING-HAMMOND, L. (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid. La Muralla.
- HOPKINS, D. (1996). Estrategias para el desarrollo de los centros educativos, En *II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes (Dirección participativa y evaluación de centros*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, 377-402
- KELCHTERMANS, G. Y VANDENBERGHE, R. (1994). Teachers' professional development. A biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*. 26 (1), 45-62
- López, J. y Sánchez, M. (drs.) (1997). *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla: Arquetipo, 2ª ed.
- MARCELO, C. (1992). Dar sentido a los datos: la combinación de perspectivas cualitativa y cuantitativa en el análisis de entrevistas, en Marcelo, C. (coord.): *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*. Madrid. Cincel
- MARINAS, J. M. Y SANTAMARINA, C. (eds.) (1993): *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid. Debate
- MEDINA, A. (1998). Análisis de la experiencia formativa de los profesores. En C. Marcelo (ed.): *Avances en el pensamiento de los profesores*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 53-76
- MICHAVIDA, F. (1996). Calidad y evaluación de las Instituciones Universitarias. En *La Universidad del siglo XXI y su impacto social*. (pp 19-32) Las Palmas de Gran Canaria. Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- MICHAVIDA, F. Y CALVO B. (1998). *La universidad española hoy* Madrid. Síntesis.
- MIDDLETON, D. Y EDWARDS, D. (eds.) (1992): *La memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y el olvido*. Barcelona. Paidós.
- NIETO CANO, J. M. (1995). Dimensiones estructurales y estratégicas para el análisis de servicios de apoyo externo a centros escolares. *Anales de Pedagogía*, 12-13; 211-224
- PINEAU, G. Y LE GRAND, J. (1993). *Les histoires de vie*. París. PUF.
- PUJADAS, J. (1992). *El método biográfico. El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid, CIS

QUINTANILLA, M.A. (1996). Nuevas ideas para la Universidad. En *La Universidad del siglo XXI y su impacto social* (pp.35-45). Las Palmas de Gran Canaria. Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria.