

**UNIVERSIDAD DE GRANADA**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR**

**PERFIL PROFESIONAL E ITINERARIOS DE  
FORMACIÓN E INSERCIÓN PROFESIONAL DEL  
PSICOPEDAGOGO**

**Tesis presentada para aspirar al grado de Doctora por Dña. M<sup>a</sup> Teresa Castilla  
Mesa, dirigida por el Dr. Manuel Fernández Cruz.**

**Granada, Septiembre de 2003**

## AGRADECIMIENTOS

A D. Manuel Fernández Cruz, mi director de tesis  
Por su paciencia, su apoyo y magistral dirección y asesoramiento  
Por su íntegra profesionalidad, por su ser como docente y como persona

A Eduardo, Inmaculada, Santiago, Raquel, José M<sup>a</sup>, Rosa y Olivier, entrañables  
compañeros y excelentes informantes,  
Por su disponibilidad incondicional y colaboración desinteresada  
Por desnudar sus vidas y dejar escuchar en sus voces la narración de su currir  
formativo y profesional

A los estudiantes de 5º Curso de Psicopedagogía  
Por la cesión generosa de un intervalo de su tiempo, para destinarlo a la  
cumplimentación de unos dilatados cuestionarios

A mis profesores y maestros  
Por su transmisión de conocimiento  
Por su saber, su saber estar y su saber hacer.

A mis actuales compañeros y colegas  
Por su constante ánimo, apoyo y generosidad  
Por su incesante emanar optimismo y confianza.

A Jesús, mi padre  
Por su presencia y ánimo eterno desde su ausencia;  
desde el insondable infinito, etéreo,  
desde la profunda inmensidad del alma

A Teresa, mi madre  
Por su entrañable preocupación y constante tesón,  
desde una motivada impaciencia y enervada tolerancia

A Jesús y Emilia, mis hermanos  
Por su ayuda, ánimo y apoyo fraternal  
Por sus palabras y acercamiento oportuno,  
desde la comprensión y la ilimitada complicidad

A Jesús, mi sobrino  
Por su ser, entrañable regalo de vida e ilusión  
Por sus límpidos ojos, sincera sonrisa y tierno abrazo  
que desde su cándida inocencia e ingenuidad infantil,  
insufla toda la fuerza de su temprana y enérgica vitalidad.

A mis amigos  
Por su fiel y sincera amistad

A todos, por vuestro ser y acompañar, en este fragmento narrante del discurso vital  
de una aprendiz incansable en el “arte de enseñar, de educar, de orientar, de saber,  
de conocer, de ser, de vivir y de amar.

## **INDICE**



**INDICE**

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUCCIÓN.....</b>   | <b>1</b>  |
| <b>CAPÍTULO I. LA PROFESIÓN PSICOPEDAGÓGICA.....</b>   | <b>5</b>  |
| <b>1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE LAS DIMENSIONES QUE IDENTIFICAN UNA FIGURA PROFESIONAL.....</b>   | <b>8</b>  |
| <b>1.1. Profesión.....</b>   | <b>8</b>  |
| <b>1.2. Profesionalidad.....</b>   | <b>15</b> |
| <b>1.3. Profesionalismo y profesionalización.....</b>  | <b>16</b> |
| <b>1.4. Desarrollo profesional.....</b>  | <b>19</b> |
| <b>1.4.1. Conceptualización y características.....</b>   | <b>19</b> |
| <b>1.4.2. Modelos de desarrollo profesional.....</b>   | <b>20</b> |
| <b>1.4.3. El desarrollo profesional como desarrollo de las competencias.....</b>   | <b>38</b> |
| <b>1.4.4. El desarrollo profesional desde la perspectiva de la carrera.....</b>  | <b>40</b> |
| <b>2. PROFESIONALIZACIÓN DEL PSICOPEDAGOGO.....</b>  | <b>43</b> |
| <b>2.1. La profesionalización del psicopedagogo. Historia de un colectivo hacia la consolidación de un espacio profesional.....</b>      | <b>43</b> |
| <b>2.2. Los contextos profesionales: campos emergentes.....</b>  | <b>48</b> |
| <b>2.3. El Prácticum y la generación de competencias profesionales y personales para la incorporación laboral del psicopedagogo.....</b> | <b>50</b> |
| <b>2.3.1. Fase preprofesional: incidente crítico en el proceso formativo.....</b>  | <b>50</b> |
| <b>2.3.2. Prácticum como vía de reestructuración de los planes formativos.....</b>   | <b>51</b> |
| <b>2.3.3. Prácticum como vía de profesionalización.....</b>  | <b>53</b> |
| <b>3. LA CONFIGURACIÓN DEL PERFIL PROFESIONAL .....</b>  | <b>54</b> |
| <b>3.1. Conceptualización del perfil profesional.....</b>  | <b>55</b> |
| <b>3.2. Componentes y dimensiones del perfil profesional.....</b>  | <b>55</b> |
| <b>3.2.1. Identidad profesional.....</b>   | <b>58</b> |
| <b>3.2.1.1. Naturaleza de la identidad profesional.....</b>  | <b>58</b> |
| <b>3.2.1.2. Modelos de construcción de la identidad profesional.....</b>   | <b>62</b> |
| <b>3.2.1.3. Proceso de identificación profesional.....</b>   | <b>66</b> |
| <b>3.2.2. Conocimiento profesional.....</b>  | <b>70</b> |
| <b>3.2.3. Cultura profesional.....</b>   | <b>76</b> |
| <b>3.3. El perfil académico como base en el diseño del perfil profesional.....</b>   | <b>81</b> |
| <b>3.4. Las salidas profesionales como referente del perfil profesional del psicopedagogo.....</b>                                       | <b>85</b> |

|   |            |
|---|------------|
| <b>4. LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES.....</b>   | <b>102</b> |
| <b>4.1. Conceptualización.....</b>  | <b>104</b> |
| <b>4.2. Tipología y clasificación.....</b>  | <b>114</b> |
| <b>4.3. Definición, clasificación y análisis de competencias en el Proyecto<br/>        Tuning.....</b>   | <b>117</b> |
| <b>4.4. Descripción de competencias genéricas.....</b>  | <b>121</b> |
| <b>4.5. Necesidad de competencias profesionales específicas y su delimitación en<br/>        función de los perfiles profesionales.....</b>                   | <b>121</b> |
| <b>4.6. Valoración del enfoque de competencias como propuesta para la<br/>        elaboración de los programas de formación en la educación superior.....</b> | <b>122</b> |

**CAPÍTULO II: NUEVAS TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN SUPERIOR  
DE PROFESIONALES.....129**

**INTRODUCCIÓN.....133**

**1. MODELO CONSTRUCTIVO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE PARA  
LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....140**

**1.1. Focos articuladores del modelo.....141**

**2. LA FORMACIÓN PARA EL APRENDIZAJE. EL MODELO  
DE FORMACIÓN PROPUESTO POR EL INFORME BRICALL.....147**

**2.1. Descripción del modelo.....148**

**2.1.1. Un modelo de formación en proceso de cambio para la  
transformación universitaria.....148**

**2.1.1.1. Una nueva transformación de la Universidad.....149**

**2.1.1.2. Ampliación del número de estudiantes y diversificación  
de su perfil.....152**

**2.1.1.3. Obstáculos a la reforma.....153**

**2.1.2. La Universidad como agente social. Un modelo de formación  
comprometido socialmente.....156**

**2.1.2.1. Conocimiento, innovación y aprendizaje.  
Cuatro dimensiones de un cambio estructural.....158**

**2.1.2.2. Papel central de los procesos de innovación.....161**

**2.1.2.3. Nuevas referencias de la política social y económica.....167**

**2.1.2.4. Universidad y entorno social.....168**

**2.1.3. Nuevas necesidades para el modelo universitario de formación:  
la formación profesional y la formación a lo largo de toda la vida.....170**

**2.2. Tendencias del sistema universitario.....175**

**2.3. Un sistema flexible de enseñanzas.....178**

**2.3.1. Flexibilidad curricular.....178**

**2.3.2. De la enseñanza al aprendizaje.....179**

**2.4. Sistemas de apoyo a la enseñanza.....181**

|   |            |
|---|------------|
| 2.5. Nuevos escenarios para la investigación.....   | 183        |
| 2.5.1. Tendencias en el campo de la investigación universitaria.....  | 183        |
| 2.6. Líneas de actuación.....   | 184        |
| <b>3. ANTECEDENTES AL MODELO DE CONVERGENCIA EUROPEA. EL DILEMA DE LA CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES.....</b>  | <b>185</b> |
| 3.1. El sistema dual de Alemania.....   | 185        |
| 3.2. El modelo francés.....   | 187        |
| 3.3. El modelo anglosajón.....  | 189        |
| <b>4. MODELO DE FORMACIÓN SUPERIOR DESDE UN ENFOQUE POR COMPETENCIAS. LOS PERFILES ACADÉMICOS Y PROFESIONALES COMO MARCO DEFINIDOR DE UN MODELO DE FORMACIÓN. NUEVOS PLANTEAMIENTOS HACIA LA CONVERGENCIA EUROPEA EN EDUCACIÓN.....</b> | <b>193</b> |
| 4.1. Justificación de las competencias en el nuevo paradigma educativo y su planteamiento en el Proyecto Tuning.....  | 194        |
| 4.2. Competencias como referente de calidad, mejora en el acceso al empleo y respuesta a las demandas sociales.....   | 198        |
| 4.3. Competencias y creación del Espacio Europeo de Educación Superior.....   | 199        |
| 4.4. Competencias relativas a la asignatura.....  | 199        |
| 4.5. A modo de epílogo. Pautas orientadoras para un modelo de formación superior en el siglo XXI. ....  | 204        |
| <b>5. ITINERARIOS FORMATIVOS.....</b>   | <b>206</b> |
| <b>6. ITINERARIOS DE INSERCIÓN PROFESIONAL.....</b>   | <b>208</b> |
| 6.1. Ejes vertebradores y dimensiones en el itinerario de inserción profesional..   | 208        |
| 6.2. Una propuesta de orientación para el desarrollo profesional y la inserción profesional del psicopedagogo.....  | 217        |
| 6.2.1. Objetivos del proceso de orientación.....  | 219        |
| 6.2.2. Áreas de contenido.....  | 221        |
| 6.2.3. Metodología didáctica.....   | 225        |
| 6.2.4. Orientación profesional desde la docencia y desde los servicios públicos de empleo.....  | 229        |
| 6.2.4.1. Orientación profesional desde la docencia.....   | 229        |
| 6.2.4.2. Orientación profesional desde los servicios públicos de empleo.....  | 234        |
| <b>CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....</b>   | <b>239</b> |
| <b>1. PROBLEMA, OBJETIVOS Y MODELO DE INVESTIGACIÓN .....</b>   | <b>242</b> |
| 1.1. Problema de la investigación.....  | 242        |
| 1.2. Objetivos.....   | 245        |
| 1.3. Modelo.....  | 246        |
| 1.3.1. Modelo descriptivo.....  | 248        |
| 1.3.2. Modelo comprensivo.....  | 249        |

|  |            |
|--|------------|
| 2. DISEÑO.....   | 253        |
| 3. MUESTRA.....  | 256        |
| 3.1.Muestra de la fase descriptiva.....  | 256        |
| 3.1.1. Características generales de la muestra.....  | 256        |
| 3.2.Muestra de la fase comprensiva.....  | 260        |
| 3.3.Instrumentos para la recogida de información.....  | 261        |
| 3.3.1. Instrumentos para la fase descriptiva.....  | 261        |
| 3.3.2. Instrumentos para la fase comprensiva.....  | 272        |
| 3.4.Análisis de los datos.....   | 277        |
| 3.4.1. Análisis de los cuestionarios.....  | 277        |
| 3.4.2. Análisis de las entrevistas.....  | 278        |
| 3.5.Estructura seguida en la presentación de los resultados.....                                       | 279        |
| <br>   |            |
| <b>CAPÍTULO IV: ADQUISICIÓN DE LAS CAPACIDADES PROFESIONALES .....</b>                                 | <b>283</b> |
| <br>   |            |
| <b>1.ÁREA DE CONOCIMIENTO: DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR (DOE).....</b>                             | <b>291</b> |
| 1.1. Asignaturas troncales.....  | 292.       |
| 1.1.1. Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum.....   | 292.       |
| 1.1.2. Educación Especial.....   | 296        |
| 1.2. Asignaturas optativas.....  | 302        |
| 1.2.1. Adaptaciones Curriculares.....  | 302        |
| 1.2.2. Intervención Didáctica en Educación Especial.....   | 303..      |
| 1.2.3. Desarrollo Profesional del Psicopedagogo.....   | 306        |
| 1.2.4. Organización Escolar en Educación Especial.....   | 307        |
| 1.3. Comentario del Área de Conocimiento.....  | 309        |
| 1.3.1. Análisis comparativo entre las medias por asignatura y la general del Área de Conocimiento..... | 309        |
| <br>   |            |
| <b>2. ÁREA DE CONOCIMIENTO: PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN (PEE) .....</b>                     | <b>310</b> |
| 2.1. Asignaturas troncales .....   | 311        |
| 2.1.1. Dificultades en el Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica.....                              | 311        |
| 2.1.2. Psicología de la Instrucción.....   | 313        |
| 2.1.3. Intervención Psicopedagógica en los Trastornos del Desarrollo.....                              | 314        |
| 2.2. Asignaturas optativas .....   | 317        |
| 2.2.1. Psicopedagogía del Desarrollo Intelectual.....  | 317        |
| 2.2.2. Evaluación Psicopedagógica en Contextos Educativos.....   | 319        |
| 2.2.3. Desarrollo Social, Moral y Sexual.....  | 321        |
| 2.2.4. Procesos de Intervención Psicopedagógica.....   | 323        |



|  |            |
|--|------------|
| 2.3. Comentario del Área de Conocimiento.....  | 326        |
| 2.3.1. Análisis comparativo entre las medias por asignatura<br>y la general del Área de Conocimiento.....                | 326        |
| <b>3. ÁREA DE CONOCIMIENTO: MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y<br/>DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN. (MIDE).....</b>                     | <b>327</b> |
| 3.1. Asignaturas troncales.....  | 328        |
| 3.1.1. Métodos de Investigación en Educación.....  | 328        |
| 3.1.2. Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica.....  | 330        |
| 3.1.3. Diagnóstico en Educación.....   | 332        |
| 3.1.4. Orientación Profesional.....  | 333        |
| 3.2. Asignaturas optativas.....  | 336        |
| 3.2.1. Metodología Observacional en Educación.....   | 336        |
| 3.3. Comentario del Área de Conocimiento.....  | 338        |
| 3.3.1. Análisis comparativo entre las medias por asignatura<br>y la general del Área de Conocimiento.....                | 338        |
| <b>4. ÁREA DE CONOCIMIENTO: TEORÍA E HISTORIA DE LA<br/>EDUCACIÓN. (THE).....</b>  | <b>339</b> |
| 4.1. Asignaturas optativas.....  | 339        |
| 4.1.1. Teoría e Historia de la Institución Escolar y la<br>Escolarización.....   | 339        |
| 4.2. Comentario del Área de Conocimiento.....  | 344        |
| 4.2.1. Análisis comparativo entre las medias de las capacidades<br>y la general de la asignatura.....                    | 344        |
| <b>5. ÁREA DE CONOCIMIENTO: PERSONALIDAD, EVALUACIÓN<br/>Y TRATAMIENTO PSICOLÓGICO. (PETP).....</b>                      | <b>345</b> |
| 5.1. Asignaturas optativas.....  | 345        |
| 5.1.1. Psicopatología Infantil.....  | 345        |
| 5.1.2. Psicopatología y Terapéutica del Lenguaje.....  | 345        |
| 5.1.3. Terapias Psicológicas para el Psicopedagogo.....  | 346        |
| 5.2. Comentario del Área de Conocimiento.....  | 347        |
| 5.2.1. Análisis comparativo entre las medias por capacidades<br>y la general de la asignatura .....                      | 347        |
| <b>6. ÁREA DE CONOCIMIENTO: PSICOLOGÍA SOCIAL Y<br/>METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO.<br/>(PSMCC).....</b> | <b>348</b> |
| 6.1. Asignaturas optativas.....  | 348        |
| 6.1.1. Psicología de los Grupos.....   | 348        |

|   |            |
|---|------------|
| <b>7. ÁREA DE CONOCIMIENTO: PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL Y FISIOLÓGIA DEL COMPORTAMIENTO. (PEFC).....</b>      | <b>348</b> |
| 7.1. Asignaturas optativas.....   | 349        |
| 7.1.1. Aprendizaje, memoria y cognición.....  | 349        |
| 7.1.2. Psicobiología de la Educación.....   | 349        |
| <b>8. ÁREA DE CONOCIMIENTO: DIDACTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA. (DLL).....</b>                        | <b>349</b> |
| 8.1. Asignaturas optativas.....   | 350        |
| 8.1.1. Enseñanza de la Lengua Materna y sus Dificultades en el Aprendizaje.....                           | 350        |
| 8.2. Comentario del Área de Conocimiento.....   | 352        |
| 8.2.1. Análisis comparativo entre las medias de las capacidades y la media general de la asignatura.....  | 352        |
| <b>9. ÁREA DE CONOCIMIENTO: DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EXPERIMENTALES (DCS).....</b>            | <b>353</b> |
| 9.1. Asignaturas optativas.....   | 353        |
| 9.1.1. Enseñanza y Dificultades en el Aprendizaje de las Ciencia Sociales y Experimentales.....           | 353        |
| 9.2. Comentario del Área de Conocimiento.....   | 355        |
| 9.2.1. Análisis comparativo entre las medias de las capacidades y la media general de la asignatura.....  | 355        |
| <b>10. ÁREA DE CONOCIMIENTO: DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS. (DM).....</b>                                  | <b>356</b> |
| 10.1. Asignaturas optativas.....  | 356        |
| 10.1.1. Aprendizaje y Enseñanza de las Matemáticas.....   | 356        |
| 10.2. Comentario del Área de Conocimiento.....  | 358        |
| 10.2.1. Análisis comparativo entre las medias de las capacidades y la media general de la asignatura..... | 358        |
| <b>11. ÁREA DE CONOCIMIENTO: DIDACTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL PLASTICA Y CORPORAL. (DEMPC).....</b>      | <b>358</b> |
| 11.1. Asignaturas optativas.....  | 359        |
| 11.1.1. Enseñanza Artística y Corporal y sus Dificultades de Enseñanza y Aprendizaje.....                 | 359        |

|  |            |
|--|------------|
| 11.2. Comentario del Área de Conocimiento.....   | 363        |
| 11.2.1. Análisis comparativo entre las medias de las capacidades<br>y la media general de la asignatura..... | 363        |
| <br>   |            |
| <b>CAPÍTULO V: LAS TAREAS EN LAS DISTINTAS ÁREAS DE CONOCIMIENTO..</b>                                       | <b>365</b> |
| <br>   |            |
| <b>1.ÁREA DE CONOCIMIENTO: DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN<br/>ESCOLAR (DOE).....</b>                               | <b>372</b> |
| 1.1.Asignaturas troncales.....   | 372        |
| 1.1.1. Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum.....   | 372        |
| 1.1.2.Educación Especial.....  | 373        |
| 1.2. Asignaturas optativas.....  | 375        |
| 1.2.1. Adaptaciones Curriculares.....  | 375        |
| 1.2.2. Intervención Didáctica en Educación Especial.....   | 376        |
| 1.2.3. Desarrollo Profesional del Psicopedagogo.....   | 377        |
| 1.2.4. Organización Escolar en Educación Especial.....   | 378        |
| 1.3. Comentario del Área de Conocimiento.....  | 380        |
| 1.3.1. Análisis comparativo entre las medias por asignatura y la<br>general del Área de Conocimiento.....    | 380        |
| <br>   |            |
| <b>2. ÁREA DE CONOCIMIENTO: PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y<br/>DE LA EDUCACIÓN (PEE) .....</b>                       | <b>381</b> |
| 2.1. Asignaturas troncales .....   | 381        |
| 2.1.1. Dificultades en el Aprendizaje e Intervención<br>Psicopedagógica.....                                 | 381        |
| 2.1.2. Psicología de la Instrucción.....   | 382        |
| 2.1.3. Intervención Psicopedagógica en los Trastornos del<br>Desarrollo.....                                 | 383        |
| 2.2. Asignaturas optativas .....   | 383        |
| 2.2.1. Psicopedagogía del Desarrollo Intelectual.....  | 383        |
| 2.2.2. Evaluación Psicológica en Contextos Educativos.....   | 384        |
| 2.2.3. Desarrollo Social, Moral y Sexual.....  | 385        |
| 2.2.4. Procesos de Intervención Psicopedagógica.....   | 386        |
| 2.3. Comentario del Área de Conocimiento.....  | 388        |
| 2.3.1. Análisis comparativo entre las medias por asignatura<br>y la general del Área de Conocimiento.....    | 388        |
| <br>   |            |
| <b>3. ÁREA DE CONOCIMIENTO: MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y<br/>DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN. (MIDE).....</b>         | <b>389</b> |
| 3.1. Asignaturas troncales.....  | 389        |
| 3.1.1. Métodos de Investigación en Educación.....  | 389        |
| 3.1.2. Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica.....  | 390        |
| 3.1.3 Orientación Profesional.....   | 391        |

|  |            |
|--|------------|
| 3.2. Asignaturas optativas.....  | 392.       |
| 3.2.1. Metodología Observacional en Educación.....   | 392        |
| 3.3. Comentario del Área de Conocimiento.....  | 393        |
| 3.3.1. Análisis comparativo entre las medias por asignatura<br>y la general del Área de Conocimiento.....                | 393        |
| <b>4. ÁREA DE CONOCIMIENTO: TEORÍA E HISTORIA DE LA<br/>EDUCACIÓN. (THE).....</b>  | <b>394</b> |
| 4.1. Asignaturas optativas.....  | 394        |
| 4.1.1. Teoría e Historia de la Institución Escolar y la<br>Escolarización.....   | 394        |
| <b>5. ÁREA DE CONOCIMIENTO: PERSONALIDAD, EVALUACIÓN<br/>Y TRATAMIENTO PSICOLÓGICO. (PETP).....</b>                      | <b>396</b> |
| 5.1. Asignaturas optativas.....  | 396        |
| 5.1.1. Psicopatología Infantil.....  | 396        |
| 5.1.2. Psicopatología y Terapéutica del Lenguaje.....  | 397        |
| <b>6. ÁREA DE CONOCIMIENTO: PSICOLOGÍA SOCIAL<br/>Y METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO.<br/>(PSMCC).....</b> | <b>398</b> |
| 6.1. Asignaturas optativas.....  | 398        |
| 6.1.1. Psicología de los Grupos.....   | 398        |
| <b>7. ÁREA DE CONOCIMIENTO: PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL<br/>Y FISIOLOGÍA DEL COMPORTAMIENTO. (PEFC).....</b>                 | <b>399</b> |
| 7.1. Asignaturas optativas.....  | 400        |
| 7.1.1. Aprendizaje, memoria y cognición.....   | 400        |
| 7.1.2. Psicobiología de la Educación.....  | 401        |
| <b>8. ÁREA DE CONOCIMIENTO: DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y<br/>LA LITERATURA. (DLL).....</b>                                   | <b>402</b> |
| 8.1. Asignaturas optativas.....  | 402        |
| 8.1.1. Expresión Lingüística y Dificultades en el<br>Aprendizaje.....  | 402        |
| <b>9. ÁREA DE CONOCIMIENTO: DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS<br/>SOCIALES Y EXPERIMENTALES (DCS).....</b>                       | <b>403</b> |
| 9.1. Asignaturas optativas.....  | 404        |
| 9.1.1. Enseñanza y Dificultades en el Aprendizaje de las Ciencia<br>Sociales y Experimentales.....                       | 404        |

|  |            |
|--|------------|
| <b>10. ÁREA DE CONOCIMIENTO: DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS. (DM).....</b>                                 | <b>405</b> |
| <b>10. 1. Asignaturas optativas.....</b>   | <b>406</b> |
| <b>10.1.1. Aprendizaje y Enseñanza de las Matemáticas.....</b>   | <b>406</b> |
| <br>   |            |
| <b>11. ÁREA DE CONOCIMIENTO: DIDACTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL PLASTICA Y CORPORAL. (DEMPC).....</b>     | <b>407</b> |
| <b>11.1. Asignaturas optativas.....</b>  | <b>407</b> |
| <b>11.1.1. Enseñanza Artística y Corporal y sus Dificultades de Enseñanza y Aprendizaje.....</b>         | <b>407</b> |
| <br>   |            |
| <b>CAPÍTULO VI: PERFILES PROFESIONALES.....</b>  | <b>411</b> |
| <b>CASO 1. ERNESTO.....</b>  | <b>417</b> |
| <b>CASO 2. IRENE.....</b>  | <b>441</b> |
| <b>CASO 3. PASCUAL.....</b>  | <b>469</b> |
| <b>CASO 4. LUCAS.....</b>  | <b>499</b> |
| <b>CASO 5. YOLANDA.....</b>  | <b>517</b> |
| <b>CASO 6. MARÍA.....</b>  | <b>543</b> |
| <b>CASO 7. PEDRO.....</b>  | <b>555</b> |
| <br>   |            |
| <b>CAPÍTULO VII. ANÁLISIS TRANSVERSAL DE LOS ITINERARIOS FORMATIVOS Y DE INSERCIÓN PROFESIONAL.....</b>  | <b>567</b> |
| <br>   |            |
| <b>CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES, CREDIBILIDAD, LIMITACIONES E Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN .....</b> | <b>683</b> |
| <b>1. CONCLUSIONES.....</b>  | <b>685</b> |
| <b>2. CREDIBILIDAD.....</b>  | <b>710</b> |
| <b>3. LIMITACIONES.....</b>  | <b>721</b> |
| <b>4. LÍNEAS FUTURA DE INVESTIGACIÓN .....</b>   | <b>722</b> |
| <br>   |            |
| <b>CAPÍTULO IX. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....</b>  | <b>727</b> |
| <br>   |            |
| <b>ANEXOS</b>  |            |
| <b>Anexo I. Matriz de datos.....</b>   | <b>1</b>   |
| <b>Anexo II. Descriptivo BMDP 1D.....</b>  | <b>12</b>  |
| <b>Anexo III. Descriptivo BMDP 2D.....</b>   | <b>21</b>  |
| <b>Anexo IV. Factorial BMDP 4M.....</b>  | <b>272</b> |
| <b>Anexo V. Entrevistas</b>  |            |

## **RELACIÓN DE TABLAS**

- Tabla nº 1. Niveles de la competencia profesional (Dreyfus y Dreyfus, 1986)
- Tabla nº 2 : Biograma del proceso configurador de la psicopedagogía en España (a partir de Coll, 1999).
- Tabla nº 3 . Contextos profesionales, áreas y funciones del psicopedagogo (a partir de la propuesta del Prácticum. Cubo y Montanero, 2000)
- Tabla nº 4 . Teoría de la doble transacción y formas identificatorias (a partir de Dubar, 1992)
- Tabla nº 5 . Formas de racionalidad profesional (Dubar, 1992)
- Tabla nº 6. Actitud ante la formación (Dubar, 1992)
- Tabla nº 7 . Lógica salarial (Dubar, 1992)
- Tabla nº 8 : Dinámicas de identidad para favorecer la formación (Barbier, 1996)
- Tabla nº 9 : Tipos de culturas profesionales (a partir de Hargreaves, 1991)
- Tabla nº 10 : Funciones y núcleos de conocimiento y competencia del psicopedagogo en el ámbito de la educación formal (Coll, 1999)
- Tabla nº 11 . Funciones del psicopedagogo en el ámbito formal (Montané y otros, 2000)
- Tabla nº 12 . Funciones del psicopedagogo en el ámbito formal (Montané y otros, 2000)
- Tabla nº 13 . Funciones del psicopedagogo en el ámbito no formal (Montané y otros, 2000)
- Tabla nº 14 . Funciones, criterios de optimización y tareas del psicopedagogo en el ámbito no formal (Montané y otros, 2000)
- Tabla nº 15 . Funciones, criterios de optimización y tareas del psicopedagogo en el ámbito de investigación y evaluación para la intervención psicopedagógica (Montané y otros, 2000)
- Tabla nº 16 : Áreas y funciones del psicopedagogo en el contexto educativo-institucional (Cubo y Montanero, 2000).
- Tabla nº 17 : Áreas y funciones del psicopedagogo en el contexto sociocomunitario (Cubo y Montanero, 2000).
- Tabla nº 18 : Áreas y funciones del psicopedagogo en el contexto organizacional (Cubo y Montanero, 2000).
- Tabla nº 19 : Enfoques sobre las competencias (Gonczi, 1994)
- Tabla nº 20 : Competencias genéricas (Proyecto Tuning, 2001)
- Tabla nº 21. Áreas y módulos organizativos
- Tabla nº 22 : Dilemas en torno al modelo formativo propuesto en el Proyecto Tuning
- Tabla nº 23 .Factores de ocupabilidad: estructurales
- Tabla nº 24 . Factores de ocupabilidad: personales
- Tabla nº 25 . Factores de ocupabilidad: competenciales
- Tabla nº 26 .Factores de ocupabilidad: psicosociales
- Tabla nº 27 : Formas de conocimiento científico en el estudio de la acción humana (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, a partir de Bruner)
- Tabla nº 28 : La variable sexo en relación a su representatividad porcentual, según la frecuencia en la totalidad de los datos y con la media general.
- Tabla nº 29: Relación entre la edad, el porcentaje que la representa en la totalidad de la muestra y la representatividad aportada por la frecuencia.

Tabla n° 30: La variable que indica los estudios académicos con los que accede a la Licenciatura de Psicopedagogía, representados en su distribución porcentual y frecuencia en la totalidad de los datos

Tabla n° 31 : Estudios de caso

Tabla n° 32. Cuestionario de capacidades (elaboración propia)

Tabla n° 33. Cuestionario de tareas (elaboración propia)

Tabla n° 34 : Áreas de Conocimiento, asignaturas adscritas a cada Área y número de capacidades profesionales analizadas en cada asignatura.

Tabla n° 35 : Distribución porcentual de la representatividad de cada Departamento y de las asignaturas a él asignadas.

Tabla n°36: Distribución de asignaturas y n° de las capacidades profesionales analizadas en cada una de ellas en el Área de Didáctica y Organización Escolar

Tabla n° 37 : Capacidades profesionales en la asignatura Diseño, Desarrollo e Innovación del Curriculum y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)

Tabla n° 38: Capacidades profesionales en la asignatura Educación Especial y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)

Tabla n°39: Capacidades profesionales en la asignatura Adaptaciones Curriculares y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)

Tabla n° 40 : Capacidades profesionales en la asignatura Intervención Didáctica en Educación Especial y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)

Tabla n° 41 : Capacidades profesionales en la asignatura Desarrollo Profesional del Psicopedagogo y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)

Tabla n° 42 : Capacidades profesionales en la asignatura Organización Escolar en Educación Especial y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)

Tabla n° 43 : Distribución de asignaturas y n° de las capacidades profesionales analizadas en cada una de ellas en el Área de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Tabla n° 44 : Capacidades profesionales en la asignatura Dificultades en el Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica (porcentajes, medias y desviaciones típicas)

Tabla n° 45 : Capacidades profesionales en la asignatura Psicología de la Instrucción (porcentajes, medias y desviaciones típicas)

Tabla n° 46 : Capacidades profesionales en la asignatura Intervención Psicopedagógica en los Trastornos del Desarrollo (porcentajes, medias y desviaciones típicas)

Tabla n° 47 : Capacidades profesionales en la asignatura Psicopedagogía del Desarrollo Intelectual (porcentajes, medias y desviaciones típicas)

Tabla n° 48 : Capacidades profesionales en la asignatura Evaluación Psicopedagógica en Contextos Educativos (porcentajes, medias y desviaciones típicas)

Tabla n° 49 : Capacidades profesionales en la asignatura Desarrollo Social, Moral y Sexual (porcentajes, medias y desviaciones típicas)

Tabla n° 50 : Capacidades profesionales en la asignatura Procesos de Intervención psicopedagógica (porcentajes, medias y desviaciones típicas)

Tabla n° 51 : Distribución de asignaturas y n° de las capacidades profesionales analizadas en cada una de ellas en el Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Tabla n° 52 : Capacidades profesionales en la asignatura Métodos de Investigación en Educación, y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)

Tabla n° 53 : Capacidades profesionales en la asignatura Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)

- Tabla n° 54 : Capacidades profesionales en la asignatura Diagnóstico en Educación y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)
- Tabla n° 55 : Capacidades profesionales en la asignatura Orientación Profesional y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)
- Tabla n° 56 : Capacidades profesionales en la asignatura Metodología Observacional y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)
- Tabla n° 57 : Distribución de asignaturas y n° de las capacidades profesionales analizadas en cada una de ellas en el Área de Teoría e Historia de la Educación
- Tabla n° 58 : Capacidades profesionales en la asignatura Teoría e Historia de la Institución Escolar y de la Escolarización y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)
- Tabla n° 59 : Distribución de asignaturas y n° de las capacidades profesionales analizadas en cada una de ellas en el Área de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico
- Tabla n° 60 : Capacidades profesionales en la asignatura Terapias Psicológicas para el Psicopedagogo (porcentajes, medias y desviaciones típicas)
- Tabla n° 61 : Distribución de asignaturas y n° de las capacidades profesionales analizadas en cada una de ellas en el Área de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento
- Tabla n° 62: Distribución de asignaturas y n° de las capacidades profesionales analizadas en cada una de ellas en el Área de Psicología Experimental y Fisiología del Comportamiento
- Tabla n° 63 : Distribución de asignaturas y n° de las capacidades profesionales analizadas en cada una de ellas en el Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura
- Tabla n° 64 : Capacidades profesionales en la asignatura Enseñanza de la Lengua Materna y sus dificultades y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)
- Tabla n° 65 : Distribución de asignaturas y n° de las capacidades profesionales analizadas en cada una de ellas en el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales
- Tabla n° 66 : Capacidades profesionales en la asignatura Enseñanza y dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales y Experimentales y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)
- Tabla n° 67 : Distribución de asignaturas y n° de las capacidades profesionales analizadas en cada una de ellas en el Área de Didáctica de las Matemáticas
- Tabla n° 68 : Capacidades profesionales en la asignatura Aprendizaje y enseñanza de las Matemáticas y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)
- Tabla n° 69 : Distribución de asignaturas y n° de las capacidades profesionales analizadas en cada una de ellas en el Área de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
- Tabla n°70 : Capacidades profesionales en la asignatura Educación Artística y Corporal y sus dificultades en el aprendizaje y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)
- Tabla n° 71 : Áreas de Conocimiento, asignaturas adscritas a cada Área y número de tareas analizadas en cada asignatura.
- Tabla n° 72: Distribución de asignaturas y n° de las tareas analizadas en cada una de ellas en el Área de Didáctica y Organización Escolar
- Tabla n° 73 . Tareas en la asignatura Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)
- Tabla n° 74 . Tareas en la asignatura Educación Especial y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)



- Tabla n° 75 . Tareas en la asignatura Adaptaciones Curriculares y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)
- Tabla n° 76 . Tareas en la asignatura Intervención Didáctica en Educación Especial y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)
- Tabla n° 77 . Tareas en la asignatura Desarrollo Profesional del Psicopedagogo y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)
- Tabla n° 78 . Tareas en la asignatura Organización Escolar en Educación Especial y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)
- Tabla n° 79: Distribución de asignaturas y n° de las tareas analizadas en cada una de ellas en el Área de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Tabla n° 80 . Tareas en la asignatura Dificultades en el Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)
- Tabla n° 81. Tareas en la asignatura Psicología de la Instrucción y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)
- Tabla n° 82. Tareas en la asignatura Intervención Psicopedagógica en Trastornos del Desarrollo y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)
- Tabla n° 83 . Tareas en la asignatura Psicopedagogía del Desarrollo Intelectual y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)
- Tabla n° 84. Tareas en la asignatura Evaluación Psicológica en Contextos Educativos y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)
- Tabla n° 85 . Tareas en la asignatura Desarrollo Social, Moral y Sexual y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)
- Tabla n° 86. Tareas en la asignatura Procesos de Intervención Psicopedagógica y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)
- Tabla n° 87: Distribución de asignaturas y n° de las tareas analizadas en cada una de ellas en el Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
- Tabla n°88 . Tareas en la asignatura Métodos de Investigación en Educación y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)
- Tabla n° 89 . Tareas en la asignatura Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)
- Tabla n° 90 . Tareas en la asignatura Orientación Profesional y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)
- Tabla n° 91 . Tareas en la asignatura Metodología Observacional y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)
- Tabla n° 92: Distribución de asignaturas y n° de las tareas analizadas en cada una de ellas en el Área de Teoría e Historia de la Educación
- Tabla n° 93 . Tareas en la asignatura Teoría e Historia de la Institución Escolar y la Escolarización y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)
- Tabla n° 94: Distribución de asignaturas y n° de las tareas analizadas en cada una de ellas en el Área de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico
- Tabla n° 95 . Tareas en la asignatura Psicopatología Infantil y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)
- Tabla n° 96 . Tareas en la asignatura Psicopatología y Terapéutica del Lenguaje y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)
- Tabla n° 97: Distribución de asignaturas y n° de las tareas analizadas en cada una de ellas en el Área de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento

- Tabla n° 98 . Tareas en la asignatura Psicología de los Grupos y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)
- Tabla n° 99: Distribución de asignaturas y n° de las tareas analizadas en cada una de ellas en el Área de Psicología Experimental y Fisiología del Comportamiento
- Tabla n° 100 . Tareas en la asignatura Aprendizaje, Memoria y Cognición y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)
- Tabla n° 101 . Tareas en la asignatura Psicobiología de la Educación y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)
- Tabla n° 102: Distribución de asignaturas y n° de las capacidades profesionales analizadas en cada una de ellas en el Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura
- Tabla n° 103 . Tareas en la asignatura Expresión Lingüística y Dificultades en el Aprendizaje y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)
- Tabla n° 104: Distribución de asignaturas y n° de las tareas analizadas en cada una de ellas en el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales
- Tabla n°105 . Tareas en la asignatura Enseñanza y Dificultades en el Aprendizaje de las Ciencias Sociales y Experimentales Procesos de Intervención Psicopedagógica y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)
- Tabla n° 106 : Distribución de asignaturas y n° de las tareas analizadas en cada una de ellas en el Área de Didáctica de las Matemáticas
- Tabla n° 107 . Tareas en la asignatura Aprendizaje y Enseñanza de las Matemáticas y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)
- Tabla n° 108: Distribución de asignaturas y n° de las tareas analizadas en cada una de ellas en el Área de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
- Tabla n° 109 . Tareas en la asignatura Educación Artística y Corporal y sus Dificultades de Enseñanza y Aprendizaje y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)
- Tabla n° 110 . Biograma de la trayectoria formativa y profesional de Ernesto
- Tabla n° 111 Itinerario formativo de Ernesto
- Tabla n° 112 Itinerario de inserción profesional de Ernesto
- Tabla n° 113 . Itinerario formativo y de inserción profesional de Ernesto
- Tabla n° 114 . Capacidades adquiridas durante la formación y competencias desarrolladas en las actividades profesionales de Ernesto.
- Tabla n° 115 : Perfil profesional Ernesto. Orientador en un Departamento de Orientación de Instituto.
- Tabla n° 116 : Biograma de trayectoria formativa y profesional de Irene
- Tabla n° 117. Itinerario formativo de Irene
- Tabla n° 118 Itinerario de inserción profesional de Irene
- Tabla n° 119 Itinerario formativo e itinerario de inserción profesional de Irene (Gabinete Psicopedagógico Jaranay)
- Tabla n° 120: Capacidades y competencias profesionales de Irene
- Tabla n° 121 : Delimitación del perfil profesional de la Directora, Gestora y psicopedagoga del Gabinete Psicopedagógico Jaranay.
- Tabla n° 122 . Biograma de la trayectoria formativa y profesional de Pascual
- Tabla n° 123 Itinerario formativo de Pascual
- Tabla n° 124 Itinerario de inserción profesional de Pascual
- Tabla n° 125 Itinerario formativo e itinerario de inserción profesional de Pascual

- Tabla nº 126 . Capacidades adquiridas y desarrolladas durante la trayectoria formativa y competencias profesionales desarrolladas en la trayectoria profesional de Pascual
- Tabla nº 127 : Perfil profesional de Pascual. Coordinador de una Asociación de Parálisis Cerebral.
- Tabla nº 128 . Biograma de la trayectoria formativa y profesional de Lucas
- Tabla nº 129 Itinerario formativo de Lucas
- Tabla nº 130 Itinerario de inserción profesional de Lucas
- Tabla nº 131 Itinerario formativo e itinerario de inserción profesional de Lucas (Instituto Municipal de Formación y Empleo)
- Tabla nº 132 . Capacidades adquiridas durante la formación y competencias desarrolladas en las actividades profesionales de Lucas
- Tabla nº 133 : Perfil profesional de Lucas. Técnico de Orientación Profesional.
- Tabla nº 134 . Biograma de la trayectoria formativa y profesional de Yolanda
- Tabla nº 135 Itinerario formativo de Yolanda
- Tabla nº 136 Itinerario de inserción profesional de Yolanda
- Tabla nº 137 : Itinerario formativo e itinerario de inserción profesional de Yolanda
- Tabla nº 138 . Capacidades adquiridas y desarrolladas durante la trayectoria formativa y competencias profesionales desarrolladas en la trayectoria profesional de Yolanda
- Tabla nº 139 : Perfil profesional de Yolanda. Dinamizadora y educadora en un Centro de Día de Mayores.
- Tabla nº 140 . Biograma de la trayectoria formativa y profesional de María
- Tabla nº 141 Itinerario formativo de María
- Tabla nº 142 Itinerario de inserción profesional de María
- Tabla nº 143 Itinerario formativo e itinerario de inserción profesional de María
- Tabla nº 144 . Capacidades adquiridas y desarrolladas durante la trayectoria formativa y competencias profesionales desarrolladas en la trayectoria profesional
- Tabla nº 145 : Perfil profesional de María. Coordinadora y técnica de formación en una Organización No Gubernamental.
- Tabla nº 146 . Biograma de la trayectoria formativa y profesional de Pedro
- Tabla nº 147 Itinerario formativo de Pedro
- Tabla nº 148 Itinerario de inserción profesional de Pedro
- Tabla nº 149 Itinerario formativo e itinerario de inserción profesional de Pedro (Técnico de formación en un Departamento de Recursos Humanos)
- Tabla nº 150 . Capacidades adquiridas durante la formación y competencias desarrolladas en las actividades profesionales de Pedro
- Tabla nº 151 : Perfil profesional de Pedro. Técnico de formación en un Departamento de Recursos Humanos.

## **RELACIÓN DE CUADROS**

- Cuadro nº 1. Estadios de desarrollo de la identidad profesional del profesorado principiante (Knowles, 1992)
- Cuadro nº 2 : Necesidades de formación de los profesionales de la psicopedagogía (Coll, 1999)

Cuadro nº 3 . Campos de acción del psicopedagogo –ámbito formal- (a partir de Marcelo 1993)

Cuadro nº 4 . Campos de acción del psicopedagogo –formación ocupacional- (a partir de Marcelo 1993)

Cuadro nº 5: Competencias y componentes básicos del aprendizaje. (SCANS: Comisión de Secretaría de Trabajo para las Cualificaciones, EEUU)

Cuadro nº 6 . Ejes vertebradores y dimensiones en el itinerario de inserción profesional. (elaboración propia)

Cuadro nº 7 .Dimensiones y factores de ocupabilidad (elaboración propia)

## **RELACIÓN DE GRÁFICOS**

Gráfico nº 1. Dimensiones en el perfil profesional (elaboración propia)

Gráfico nº 2 . Indicadores del proceso de construcción de la identidad profesional (elaboración propia)

Gráfico nº 3 Evolución de la cultura latente (elaboración propia)

Gráfico nº 4 . Interrelación entre las clases de conocimiento (a partir de Schön, 1983)

Gráfico nº 5 . Itinerarios formativos y ámbitos de actuación psicopedagógica recogidos en el plan de estudios de Psicopedagogía del curso 98-99.(elaboración propia)

Gráfico nº 6 : Caracterización de las competencias (Ferrández, A. 1997)

Gráfico nº 7 Competencias como comportamientos observables en el iceberg conductual

Gráfico nº 8 . Componentes de las competencias (Pereda, 2001)

Gráfico nº9 : Clasificación de la competencia de acción (elaboración propia a partir de Bunk, 1994, Barreda, 1996, Echeverría, 1998, Pereda, 1998, Romero, 2000)

Gráfico nº 10. Trayectoria formativa y profesional (capacidades y competencias) hacia la configuración de un itinerario formativo facilitador de la incorporación laboral (elaboración propia)

Gráfico nº 11. Elementos del proceso de orientación para el desarrollo profesional (Romero Rodríguez, 2000)

Gráfico nº 12 Áreas de la orientación para el desarrollo profesional del psicopedagogo (Romero Rodríguez, 2000)

Gráfico nº 13. Diseño de la investigación (elaboración propia)

Gráfico nº 14 : Distribución porcentual de la variable sexo en la totalidad de la muestra

Gráfico nº 15 : Reparto porcentual de la variable edad en la totalidad de la muestra

Gráfico nº 16: Representatividad porcentual de la variable que indica la forma de acceso a la Licenciatura de Psicopedagogía según la procedencia académica

Gráfico nº 16: Puntuaciones medias de las asignaturas y general del Área de Conocimiento de Didáctica y Organización Escolar

Gráfico nº17: Puntuaciones medias de las asignaturas y general del área de conocimiento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Gráfico nº18 : Puntuaciones medias de las asignaturas y general del Área de Conocimiento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

- Gráfico nº19 : Puntuaciones medias de las capacidades y general de la asignatura Teoría e Historia de la Institución Escolar y de la Escolarización, en el Área de Conocimiento de Teoría e Historia de la Educación.
- Gráfico nº 20 : Puntuaciones medias de las capacidades y general de la asignatura Terapias Psicológicas para el Psicopedagogo, en el Área de Conocimiento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico.
- Gráfico nº 21 : Puntuaciones medias de las capacidades y general de la asignatura Enseñanza de la Lengua Materna y sus Dificultades en el Aprendizaje, en el Área de Conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Gráfico nº 22 : Puntuaciones medias de las capacidades y general de la asignatura Enseñanza y Dificultades en el Aprendizaje de las Ciencias Sociales y Experimentales, en el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Gráfico nº 23 : Puntuaciones medias de las capacidades y general de la asignatura Aprendizaje y Enseñanza de las Matemáticas, en el Área de Conocimiento de Didáctica de las Matemáticas.
- Gráfico nº 24 : Puntuaciones medias de las capacidades y general de la asignatura Educación Artística y Corporal y sus Dificultades de Enseñanza y Aprendizaje, en el Área de Conocimiento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.
- Gráfico nº 25 : Puntuaciones medias de las asignaturas y general del Área de Conocimiento de Didáctica y Organización Escolar
- Gráfico nº 26: Puntuaciones medias de las asignaturas y general del Área de Conocimiento de Psicología Evolutiva y de la Educación
- Gráfico nº27 : Puntuaciones medias de las asignaturas y general del Área de Conocimiento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

## **INTRODUCCIÓN**



Analizar las salidas profesionales reales del psicopedagogo con la finalidad de obtener una relación de puestos de trabajo apropiados para psicopedagogos, verificar la relación de las ocupaciones con la especialidad cursada y proponer áreas de actuación para el psicopedagogo relacionadas con su incorporación profesional, son variables que se intentan analizar en esta investigación, cuya prospectiva se encuentra en la presentación de pautas para configurar perfiles profesionales y sugerencias a la formación inicial para que la coherencia entre las realidades profesionales y la formación universitaria recibida no muestre tanta discrepancia.

A partir de un modelo metodológico descriptivo y comprensivo hemos estructurado la investigación en tres fases: la primera destinada a la indagación en la literatura existente en torno al tema para confirmar la delimitación del problema. Una segunda fase destinada al diseño de los instrumentos de recogida de datos, y una tercera fase orientada al análisis de los datos recogidos y a la emisión de conclusiones, verificación de los resultados y propuestas de líneas futuras de investigación. Respondiendo a la metodología descriptiva hemos diseñado dos cuestionarios, uno dirigido a analizar el desarrollo de capacidades durante el Prácticum, y otro con el mismo objetivo, pero centrado en las tareas. Estos cuestionarios han sido cumplimentados por una muestra formada por estudiantes de quinto curso de Psicopedagogía. Dentro de la metodología comprensiva, nos hemos orientado hacia una investigación de corte biográfico-narrativo para lo que procederemos a analizar las trayectorias formativas y profesionales de estudiantes egresados de Psicopedagogía. Hemos seleccionado siete estudios de caso relativos a distintos contextos profesionales en los que se encuentran actualmente trabajando. Les realizaremos una entrevista que hemos estructurado en tres sesiones para cada caso.

El análisis tanto individual como conjunto de los resultados de los cuestionarios y de las entrevistas nos ha permitido dilucidar y posicionarnos en tono a confirmar la coherencia o discrepancia entre los procesos formativos iniciales del psicopedagogo y los procesos de inserción profesional y del desarrollo profesional de este licenciado. Al mismo tiempo que nos ha permitido analizar los perfiles académicos y profesionales del psicopedagogo a partir de experiencias reales y contrastarlos con los perfiles académicos, con la aportación consiguiente de elementos para poder configurar itinerarios formativos.





**CAPÍTULO I**  
**LA PROFESIÓN PSICOPEDAGÓGICA**



## **CAPÍTULO I: PROFESIONALIZACIÓN/PERFIL PROFESIONAL**

- 1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE LAS DIMENSIONES QUE IDENTIFICAN UNA FIGURA PROFESIONAL**
  - 1.1. Profesión**
  - 1.2. Profesionalidad**
  - 1.3. Profesionalismo y profesionalización**
  - 1.4. Desarrollo profesional**
    - 1.4.1. Conceptualización y características**
    - 1.4.2. Modelos de desarrollo profesional**
    - 1.4.3. El desarrollo profesional como desarrollo de las competencias**
  
- 2. PROFESIONALIZACIÓN DEL PSICOPEDAGOGO**
  - 2.1. La profesionalización del psicopedagogo. Historia de un colectivo hacia la consolidación de un espacio profesional.**
  - 2.2. Los contextos profesionales: campos emergentes**
  - 2.3. El Prácticum y la generación de competencias profesionales y personales para la incorporación profesional del psicopedagogo**
    - 2.3.1. Expectativas para la incursión profesional**
    - 2.3.2. Fase preprofesional: incidente crítico en el proceso formativo**
    - 2.3.3. Prácticum como vía de reestructuración de los planes formativos**
    - 2.3.4. Prácticum como vía de profesionalización**
  
- 3. LA CONFIGURACIÓN DEL PERFIL PROFESIONAL**
  - 3.1. Conceptualización del perfil profesional**
  - 3.2. Componentes y dimensiones del perfil profesional**
    - 3.2.1. Identidad profesional**
      - 3.2.1.1. Naturaleza de la identidad profesional**
      - 3.2.1.2. Modelos de construcción de la identidad profesional**
      - 3.2.1.3. Proceso de identificación profesional**
    - 3.2.2. Conocimiento profesional**
    - 3.2.3. Cultura profesional**
  - 3.3. El perfil académico como base en el diseño del perfil profesional**
  - 3.4. Las salidas profesionales como referente del perfil profesional del psicopedagogo**
  
- 4. LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES**
  - 4.1. Conceptualización**
  - 4.2. Tipología y clasificación**
  - 4.3. Descripción de competencias genéricas**
  - 4.4. Necesidad de competencias profesionales específicas y su delimitación en función de los perfiles profesionales.**

## **1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE LAS DIMENSIONES QUE IDENTIFICAN UNA FIGURA PROFESIONAL: PROFESIÓN, PROFESIONALIDAD, PROFESIONALISMO, PROFESIONALIZACIÓN.**

Los términos profesión, profesionalidad, profesionalismo y profesionalización tienen un núcleo epistemológico común, pero presentan matizaciones que es preciso delimitar para conferirles su auténtico significado. Para analizar este apartado habría que hacer una aproximación conceptual a cada uno de los términos que lo configuran así como un acercamiento al proceso de profesionalización y a las características de la función psicopedagógica. Aunque a lo largo del capítulo se abordará con mayor profundidad y de forma interrelacionada, precisamos a continuación algunos referentes en torno a este contenido. Procederemos a efectuar un recorrido documental como revisión de algunas aportaciones que estimamos más relevantes en relación con este objeto de estudio.

En general, las matizaciones que diferencian a los términos profesión, profesionalismo y profesionalidad se centrarían en torno a la consideración de la profesión como una actividad en general, al profesionalismo como una actividad laboral realizada por las personas en cada profesión, y a la profesionalidad como la actuación de cada profesional en la práctica imprimiéndole su idiosincrasia particular.

### **1.1 Profesión**

Si nos remitimos al análisis etimológico del término “profesión”, nos encontramos con un doble significado muy próximo entre sí y que viene a traducirse por un lado, como la manifestación o declaración (*del latín *professio* –onis*), y por otro como declarar abiertamente, “hacer” profesión (*del verbo *profiteri**). Hacia mediados del siglo XVII se remonta una acepción que la define como “ocupación que se ejerce profesionalmente”. Esta nueva significación se une a la más vocacional que le atribuye hacia finales del siglo XIV un carácter de compromiso religioso “acto de declarar la fe” o “de emitir los votos en una orden o instituto religioso”. Pareciera como si estos dos significados se vincularan al hecho de que la profesión supusiera la adquisición de un compromiso (primera acepción) con la dedicación a una ocupación (segunda acepción).

Siguiendo a Riera (1998), compartimos la conclusión en torno al término, al considerar la vinculación originaria a una dimensión vocacional y de opción personal entendiendo que, todo lo demás, aquello que se ejercía remuneradamente –o para recibir estrictamente una contraprestación- pero que no se fundamentaba en la expresión explícita de una vocación profunda, se podía entender como un oficio u ocupación, pero no profesión. Veremos, cómo esta apreciación va evolucionando y dando un giro que ya se recoge hacia finales de siglo en las aportaciones que hemos consultado.

El término “profesión” marca diferencias cualitativas con respecto al de oficio (ocupación habitual, funciones a cumplir en una actividad laboral), ocupación (aquello en lo que se emplea el tiempo con retribución o ganancia – que no hace falta que sea económica-, o también, el desempeño de un puesto de trabajo determinado para el que se

requiere un conjunto de conocimientos y habilidades) o empleo (ocupación en un negocio, comisión o puesto, o destino en un servicio público). Una profesión requiere una buena formación que mejora cuanto más se amplíe a lo largo del tiempo. Según afirma Ginsburg (1988), el concepto de “profesión” es un “concepto popular, una parte del aparato de la sociedad que analizamos y que se debe estudiar observando la utilización que de él se hace y la función que desempeña en las actividades de dicha sociedad”. Sería preciso describir la profesión a partir de unos elementos definatorios que para Corrigan y Haberman (1990) se centran en: a) un conocimiento base: cuerpo de conocimientos y destrezas fundamentado en la teoría, la investigación, los valores y la ética profesional que deben poseer los que la practican; b) controles de calidad: procesos e instrumentos de evaluación (realizados ante o después de comenzar la profesión) que aseguran la posesión por los candidatos de los conocimientos y destrezas requeridos; c) recursos: salarios, equipamientos y facilidades; d) elementos que facilitan la eficacia del profesional.

Los primeros estudios sobre la profesión se los debemos a Carr, Saunders y Wilson, que quedan recogidos en su publicación de 1933: *The Professions*. De sus aportaciones podemos colegir la atribución a la profesión de una actividad laboral permanente y pública, que requiere un título y que sirve como medio de vida y que además determina el ingreso en un grupo profesional determinado.

Hacia mediados de siglo, fue Cogan (1955), quien aportó tres definiciones a este término:

1. La definición persuasiva: destinada a razonar y justificar la existencia de una profesión u ocupación profesional particular
2. La definición operacional: se define una profesión en función de la distribución reconocida de funciones y tareas
3. La definición logística: pretende separar y detectar profesiones a base de analizar campos epistemológicos, semánticos, históricos que permitan diferenciar profesiones diferentes.

El “concepto de profesión” no es neutro ni científico, sino más bien lo que Turner (1957), ha llamado “un concepto popular, una parte del aparato de la sociedad que analizamos, y que se debe estudiar observando la utilización que de él se hace y la función que desempeña en las actividades de dicha sociedad”. El carácter ideológico de la profesión también es analizado por Johnson (1985) y Pereyra (1988).

En el Diccionario de Ciencias de la Educación (1983), el término profesión viene definido como “una ocupación que conlleva normalmente una preparación relativamente larga y especializada a nivel de educación superior y que se rige por su propio código ético”. El mismo diccionario dice que reúne las siguientes características:

1. Formación específica, dirigida y sancionada en su validez.
2. Seguimiento de determinadas reglas
3. Aceptación y cumplimiento de un determinado código ético

4. Cumplimiento de un servicio social
5. Suele constituir la base económica del individuo, aunque el prestigio, el éxito y la autoridad profesionales no están necesariamente unidos al total de los ingresos obtenidos por el ejercicio de la profesión .

En el Proyecto para la reforma de la educación técnico profesional. Proyecto para debate, publicado por el MEC en 1988, se define la profesión como la capacidad de ejercer una gama más o menos amplia de puestos de trabajo afines (campo profesional).

Por campo profesional se considera el conjunto de ocupaciones del mismo nivel susceptible de ser desempeñadas mediante una profesión y una formación adicional de puesto de trabajo. Para agrupar los puestos de trabajo de un campo profesional, se utilizan criterios de afinidad formativa. Estos criterios persiguen la definición de teorías generales, habilidades comunes a varias técnicas y son los que conectan el mundo del trabajo con el sistema educativo.

Hacia 1990, Downie, también realiza una aportación a esta conceptualización considerando las profesiones como ocupaciones que exigen a sus practicantes la realización de un período de formación específico, durante el cual deben adquirir un amplio cuerpo de conocimientos base, capacidades y cualidades.

Además, es preciso considerar la génesis de algunas profesiones, no consideradas como tales a la luz de su origen, ya que parten de la detección de una necesidad en la que algún colectivo toma partido sin formación previa, y posteriormente se crea el cuerpo de conocimiento para identificarlo con una profesión reconocida. Este sería el caso que Jolonch (1995) comenta en su trabajo sobre la redefinición de competencias profesionales en el contexto catalán, cuando alude al caso experimentado por una profesora francesa (Bautier) cuyo estudio clarifica los conceptos de profesionalidad y profesión y alude precisamente a estas profesiones que surgen desde las demandas sociales y que, según comenta el autor *serían nuevas formas de profesionalidad que se han estado desarrollando en los últimos años sin la certificación académica ni la profesionalización correspondiente. Bautier se pregunta cuál es la relación entre profesión y profesionalidad. La respuesta que da nos permite hablar de la existencia de nuevos profesionales sin profesión. Porque así como no puede existir profesión sin profesionalidad, sí hay profesionalidad sin profesión (...)* La necesidad urgente en los barrios de atender a la población infantil hizo que se crease antes la figura del educador de calle que la formación exigida.

Podríamos abogar por la existencia de dos requisitos para el nacimiento de una profesión; por un lado la presencia de un grupo de personas interrelacionadas con objetivos comunes y funciones diferenciadas; y , por otro, la necesidad de un reconocimiento social de la actividad que realizan. En esta línea, tres son los rasgos distintivos propuestos por Carr y Kemmis (1988) para determinar la existencia de una profesión:

1. La existencia de un cuerpo de conocimientos específico que proviene de la investigación científica y de la elaboración teórica en el ámbito que abrace cada profesión (disciplina)
2. La asunción de un compromiso ético de la profesión hacia sus clientes o usuarios (deontología profesional)
3. La existencia de una normativa interna para el grupo profesional que permite el autocontrol de sus miembros por parte del colectivo profesional (colegio profesional)

Analizando estos requisitos, la psicopedagogía se adapta a esta formulación, ya que dispone de un cuerpo de conocimiento, en realidad, no de una única disciplina, sino de una confluencia disciplinar proveniente de la psicología, la pedagogía y la teoría de la educación principalmente; se encuentra en fase de elaboración de su código deontológico, aunque aquellos profesionales que ejercen de forma autónoma la psicopedagogía (ámbito en el que la psicopedagogía puede identificarse con una profesión), sí tengan determinados sus principios éticos para su actuación profesional; y ya se dispone en algunas provincias de ámbito nacional de colegios profesionales que respaldan al colectivo de psicopedagogos. De hecho en el ámbito al que se circunscribe esta investigación (provincia de Granada), los psicopedagogos cuentan con una Asociación de Psicopedagogía y con una Sección de Psicopedagogía en el Colegio de Doctores y Licenciados.

En esta línea, otra aportación es la realizada por Barnes (1987) al aludir a las dos condiciones que deberán reunir los colectivos que trabajen en una profesión: compartir una formación común que les lleve a pensar y actuar de una manera similar; y utilizar una serie de procedimientos análogos y habituales que les permita intervenir, aprender y evaluar. Según este autor, la “comunidad” de personas garantiza la existencia de la misma profesión y de un determinado grado inicial de reconocimiento social sobre ella.

Analizando la definición dada por Feroso (1978): *Profesión es el conjunto de funciones públicas, socialmente valoradas, ejercidas por personas que han recibido una formación específica, se dedican preferente o exclusivamente a ellas, son dueñas de técnicas adecuadas, están organizadas asociativamente, disfrutan de autonomía laboral y se comprometen a cumplir la normativa vigente sobre su trabajo, por el que reciben una retribución económica;* podemos deducir, según Riera (1998), las características que dan madurez y estabilidad a una profesión: ejecutar unas funciones públicas no necesariamente estatales, disfrutar de reconocimiento social, haber recibido una formación específica (universitaria o no), ser objeto de una dedicación preferente o exclusiva, tener una identidad técnica, estar organizada asociativamente, disfrutar de autonomía laboral, tener y respetar una normativa interna de la profesión y ser objeto de retribución económica.

Continuando con la caracterización de la profesión, presentamos las diez cualidades que Hoyle (1980), presenta para definirla y que coinciden en su formulación con las aportaciones que venimos analizando:

1. Ocupación con función social
2. Exigencia de un alto grado de destreza



3. La destreza debe ser generalizable
4. Necesidad de un cuerpo sistemático de conocimientos
5. Prolongado período de enseñanza superior
6. Socialización de los candidatos en los valores y cultura de la profesión
7. Estos valores tienden a centrarse en el interés del cliente y a veces se hacen públicos en un código ético
8. Libertad del profesional para juzgar y decidir en cada momento
9. Organización de los profesionales como grupo frente a los poderes públicos
10. Alto prestigio social y elevada remuneración como recompensa a la duración de la formación, su responsabilidad y la dedicación al cliente.

Coincidiendo con las últimas características aportadas por Hoyle, también Popkewitz (1985) nos dice que “la denominación profesional proporciona privilegio, autoridad y reconocimiento social a las personas que las asumen”. Siguiendo las argumentaciones de Popkewitz (1990), deducimos que no se puede separar el concepto de profesión de un carácter ideológico. Por tanto, el término “profesión”, aunque siempre se refiere a las condiciones sociolaborales, posee significados diversos según la actividad laboral o la labor profesional, según las estructuras sociales y el contexto específico, y el uso del término no supone una definición fija de una idea universal y que, actualmente, podemos decir que se sitúa al margen de toda dimensión espacial o temporal.

Para Ferreres y otros (1999) la profesionalización es entendida como la capacidad, competencia y cualificación para actuar como profesional. Suele diferenciarse del que no lo es o decimos que tiene un oficio porque: posee autonomía para actuar; nacida del entendimiento de los problemas de su ámbito; toma decisiones adecuadas y pertinentes a las demandas del cliente; posee disposición a la formación continua y a mejorar siempre su tarea; y, posee un código deontológico propio del ámbito intelectual y profesional en el que se desarrolla.

Dado que en la Psicopedagogía aún son muy limitados los estudios en torno a los aspectos que estamos analizando, nos remitimos a los que se ofrecen en el campo de la docencia y la enseñanza. Tal es el caso de adoptar las características que, según Fernández Pérez, debería poseer la enseñanza como profesión reflejadas en su trabajo “Profesionalización docente”, y cuestionarlas para la psicopedagogía:

1. Saber específico no trivial
1. Progreso continuo de carácter técnico
2. Fundamentación crítico-científica
3. Autopercepción del profesional
4. Cierta nivel de institucionalización
5. Reconocimiento social

Haciendo una valoración de estos requisitos y volviendo a hacerlos extensivos a la psicopedagogía, podría establecerse el dilema en torno a los requisitos que a continuación se detallan, cuestionando si el campo de la psicopedagogía carece de ellos; si así fuera se estaría más cerca de excluirla de la consideración de profesión:

1. No dispone de una estructura de conocimiento que explique y dé dirección para la práctica de la profesión docente (Shulman, 1987)
2. Corto período formativo
3. Carencia de una cultura común a los docentes que se transmita a los candidatos a profesor
4. La institución formativa no planifica o dirige el proceso de socialización de los profesores
5. Prestigio social y económico de los profesores

Y continuaríamos confirmación a la psicopedagogía como una actividad que no cumple los requisitos de una profesión, si, parafraseando los expuestos por Bruchmann (1986), no estuvieran entre sus características (todos los planteamientos que vienen a continuación serían cuestionados como interrogantes para su confirmación)

1. ¿La psicopedagogía es un trabajo aislado?
2. ¿Los controles son débiles y los promedios bajos?
3. ¿Las recompensas se relacionan de forma incierta con el rendimiento?
4. ¿El éxito en el trabajo es a veces fugaz?
5. ¿La psicopedagogía parece tener un efecto calcificador en los psicopedagogos.?
6. ¿La carrera psicopedagógica es plana, no proporciona suficientes oportunidades para el cambio de responsabilidades o para la renovación profesional?

A éstas hay que añadir el individualismo y el conservadurismo. Además siempre, y antes de realizar generalizaciones es preciso considerar el contexto histórico y social donde se desarrolla la, podemos denominar “profesión psicopedagógica”, y las demandas actuales de profesionalización.

La definición de este autor manifiesta la existencia de ciertas limitaciones a la consideración de una ocupación como profesión así como el proceso histórico y evolutivo con que identifica la profesionalización de una ocupación.

Los ámbitos son los siguientes:

1. **Ámbito de la ocupación:** en los profesionales se sabe que pertenece a la profesión o que no pertenece; pero, en la educación no ocurre lo mismo; todo el mundo habla de enseñanza ya que a ella se accede desde otros campos.
2. **Ámbito de la vocación:** Para él, es la capacidad de algunas personas para saber lo que quieren y tener unas ideas y dedicar su vida a esas ideas o talentos. Es la capacidad de fundir el proyecto de vida con el desarrollo profesional.
3. **Ámbito de la organización:** se refiere a la poca regulación estatal y administrativa. El colectivo determina quién entra y cómo se ejerce.
4. **Ámbito de la orientación al servicio:** la propia sociedad busca o demanda esa profesión, se busca para que se ejerza en ese campo.
5. **Ámbito de autonomía:** es el ámbito de la decisión personal a la hora de elegir una profesión. Debe considerarse sólo y sin nadie por encima de él, debe observar el reconocimiento por los demás de su trabajo.

Adaptando las definiciones analizadas hasta el momento y la esquematización realizada por Riera (1998) exponemos las características que definirían una profesión:

1. Existencia de un cuerpo de conocimientos específicos que proviene de la investigación científica y de la elaboración teórica en el ámbito que abraza cada profesión (disciplina)
2. La existencia de una comunidad que comparte una misma formación específica
3. Desarrollo de unas funciones públicas y específicas con planteamientos comunes y técnicos de intervención profesional, con retribución económica reconocida por la tarea desarrollada y la asunción de un compromiso ético de la profesión hacia sus clientes o usuarios.
4. La existencia de una normativa interna para el grupo profesional que permite el autocontrol de sus miembros por parte del colectivo profesional.

Y cerramos este apartado con dos aportaciones. Una, se trata de la definición que sobre “profesión” realiza Ferreres (1999) al considerarla como un conjunto de conocimientos teóricos, aptitudes, actitudes y habilidades prácticas que capacitan a una persona para ejercer una gama más o menos amplia de actividades en uno o diversos contextos espacio-temporales y prácticos –lugar de trabajo-, previa obtención de una titulación y el reconocimiento formal –explícito o implícito- y social de las referidas capacidades. Otra, la caracterización que Fernández Enguita (1990) da a las profesiones al considerarla como tales a las que poseen competencia (conocimientos elevados de nivel universitario), vocación de servicio, licencia (control del acceso a la profesión), independencia y capacidad de autorregulación. Desde estos planteamientos una profesión se caracteriza por la posesión de un conjunto de rasgos o factores que permiten a una ocupación considerarse como tal.

En este contexto, la consideración de la psicopedagogía como una profesión y de los psicopedagogos como profesionales se plantea como un dilema en el que intervienen algunos factores que ya hemos comentado y otros que pasaremos a comentar relacionados con lo que se extrae de las dimensiones que estamos analizando como determinantes de una figura profesional, en este caso la del psicopedagogo. A la luz de los datos analizados, el considerar a la psicopedagogía como profesión sería atribuible a los contextos en los que el acceso se ha producido de forma autónoma. El psicopedagogo que desempeña su trabajo denominándose a sí mismo como tal y desarrollando las funciones originariamente asignadas a la psicopedagogía, sería el que pudiera identificarse y definirse profesionalmente como psicopedagogo (tal es el caso de los gabinetes psicopedagógicos, por ejemplo). En otros contextos la profesión viene determinada por el puesto de trabajo, que al mismo tiempo es el que permite identificar al colectivo de profesionales relacionados con dicho puesto, de manera que la identificación profesional estará determinada por las funciones que ejerza en ese puesto de trabajo, quedando la psicopedagogía a la titulación que constituye una de sus fuentes de formación (es el caso de los coordinadores en centros, instituciones u organismos, técnicos de empleo, dinamizadores, técnicos de formación, entre otros).

Entre las variables que intervienen en esta determinación se encuentran los factores que intervienen en la identidad colectiva individual y grupal del colectivo de psicopedagogos, entre las que destacamos: el grado de autonomía profesional, el cuerpo de conocimiento que abarca el campo de confluencia disciplinar tanto teórico como aplicado de la psicopedagogía, el reconocimiento social del psicopedagogo, la delimitación de funciones que viene determinada por la existencia de diversidad de perfiles profesionales, aislamiento e individualismo en la actuación profesional, escasa relación entre los colegas, frustración ante las expectativas profesionales, condiciones laborales, conocimiento de estatutos profesionales y principios éticos para el ejercicio de la profesión, adecuación de la formación y recursos que favorezcan una formación continua y promulgación de disposiciones legislativas y administrativas en las que se aluda al trabajo realizado por el psicopedagogo (limitada a ámbitos en los que mayoritariamente se ha incorporado y que formaban parte de sus destinos profesionales originarios: departamentos de orientación en la institución educativa y en los equipos externos), entre otros factores.

## **1.2. Profesionalidad**

La “profesionalidad” queda definida (en el ámbito de la enseñanza) por Gimeno (1993), como “la expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica, es decir, el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ellas, que constituyen lo específico de ser profesor”. Debe ser analizada a partir de lo que constituye lo idiosincrático de la ocupación. También puede ser considerada como la actividad de una persona que hace una cosa como profesión, según queda recogido en el Diccionario de la Real Academia.

En términos generales, y siguiendo la argumentación dada por Ferreres (1999), siempre la profesionalidad implica una referencia a unas determinadas características específicas (cuerpo teórico, dominio de determinadas destrezas, habilidades profesionales, decisiones profesionales), debidas a la formación y a la experiencia de la persona que ejerce la actividad laboral, que se aplica en una determinada forma asumida por la organización del trabajo y que está expuesta a la dinámica externa del mercado de trabajo; por tanto, ser un profesional implica pasar un proceso de profesionalización y tener una profesionalidad para dominar una serie de capacidades y habilidades especializadas que hacen ser competente en un determinado trabajo, que van más allá de una simple ocupación y permiten entrar en la dinámica del mercado laboral y que, además, une a un grupo profesional más o menos coordinado y sujeto a algún tipo de control interno o externo.

De manera general y tomando como indicadores los referentes dados por Guy Le Boterf (1993) para la gestión de la calidad en la profesión, se reconocerá a un profesional por:

1. Su capacidad de transferir, en situaciones variadas y a menudo imprevistas, conocimientos, capacidades y comportamientos pertinentes y diferenciados
2. Su capacidad de modelizar las experiencias profesionales que ha vivido, las situaciones o los problemas que afronta. Esta perspectiva le permite

discernir mejor las informaciones que le son útiles, identificar el tipo de intervención que debe poner en práctica, disponer de un referencial de análisis que guiará sus observaciones. Esta modelización facilita la memorización de los actores y de las situaciones; hace posible la transferencia de métodos entre situaciones y contextos diferentes.

3. Su dominio de la gestión del tiempo.
4. Su capacidad de organizarse y de organizar. El profesional es autónomo en las decisiones que toma, las hipótesis de explicación o de acción que propone, las alternativas o las correcciones que emprende
5. Su capacidad de explicar y convencer. El profesional controla suficientemente su ámbito de intervención, para argumentar las soluciones que propone
6. Su capacidad de explicar y convencer. El profesional controla suficientemente su ámbito de intervención, para argumentar las soluciones que propone
7. Su capacidad de transferir los recursos (humanos, materiales, financieros...) necesarios para tratar el problema por resolver, para realizar actividades que poner en práctica, para cumplir el proyecto en que está comprometido.
8. Su capacidad para captar las “señales débiles” de una situación. Sabe detectar los signos precursores y los indicios antes de reaccionar a los indicadores. Anticipa y no se limita a reaccionar.
9. La confianza que inspira y que tiene en sí mismo. El profesional no es presuntuoso pero posee un cierto aplomo. Sabe controlar la imagen que ofrece de sí mismo.

Según Schön (1992), debemos diferenciar entre “ser” profesional y “estar” en una profesión. En este sentido “ser” profesional implica tanto el dominio de las capacidades y habilidades especializadas que determinan su competencia profesional como el hecho de asumir el espíritu colectivo coordinada y controladamente.

### **1.3. Profesionalismo y profesionalización**

Para Parry y Paryt (1974), el profesionalismo es la *“estrategia de control de una ocupación en virtud de la cual los colegas que son formalmente iguales, establecen un sistema de autogobierno. Esta estrategia supone una limitación del acceso a la ocupación, a través del control de la enseñanza, la formación y el método de cualificación. Otro aspecto es el ejercicio de una gestión formal e informal de la conducta de los miembros en relación con los asuntos considerados relevantes para los intereses colectivos de la ocupación”*.

Para algunos autores que consideran el profesionalismo como la estrategia de control de una ocupación en virtud de la cual los colegas que son foralmente iguales establecen un sistema de autogobierno, el término profesionalismo es utilizado en lugar de profesionalización. Esta estrategia supone una limitación del acceso a la ocupación, a través del control de la profesión, la formación y el método de cualificación. Otro aspecto es el

ejercicio de una gestión formal e informal de la conducta de los miembros en relación con los asuntos considerados relevantes para los intereses colectivos de la ocupación. Se observa en ellos una inclinación por un concepto y desarrollo basado en códigos éticos y deontología profesional.

Cuando se habla de profesionalización se habla de muchas cosas en simultáneo y desde perspectivas diferentes. Nos unimos a la aportación realizada por Montero (1999), cuando argumenta que, en una primera aproximación, profesionalización es la “acción de profesionalizar” lo que significa “dar carácter de profesión a una ocupación” – lo que nos remite al proceso histórico de transformación de una ocupación en una profesión- y “convertir a un aficionado en profesional”. Un profesional es “una persona con una elevada preparación, competencia y especialización que presta un servicio social importante” o “alguien que recurre al conocimiento extraordinario –experto- en situaciones de importancia humana”; o “alguien con capacidad para fundamentar sus decisiones”. Hablar de profesionalización es hablar de la posibilidad de considerar a la actividad de la psicopedagogía como una profesión y en consecuencia a los psicopedagogos y psicopedagogas como profesionales. La profesionalización se plantea así como una meta valiosa, deseable, porque supone dirigir el trabajo de la psicopedagogía hacia cotas, más altas de claridad, autonomía, competencia, colaboración.

Podemos llamar profesionalización, según Imbernón y otros (1998) a una acción de formar profesionales, a las actividades que componen una profesión, y a las actividades que caracterizan una determinada profesión (con lo que se identificaría con el profesionalismo en esta última acepción).

Tenorth (1988) argumenta que la profesionalización es el *“conjunto de procesos históricamente analizables mediante los cuales un grupo de profesionales logra demostrar su competencia en una actividad de relevancia social y es capaz de transmitir a otros tal competencia y de imponer su modelo frente a otros profesionales y profesiones concurrentes con la ayuda del Estado; es decir, es capaz, a juicio de éste, de conservar el monopolio y las gratificaciones en orden a una solución de los problemas, aceptada socialmente”*.

Kremer-Haynon (1990), en su revisión del tema, señala dos enfoques de la profesionalización: la tradicional y la alternativa. La tradicional, basada en las disciplinas tradicionales, es un concepto cerrado de profesión según el cual permanece inmutable a lo largo del tiempo. La concepción tradicional se fundamenta y es resultado de la escuela positivista de pensamiento del siglo XIX, cuyos supuestos han prevalecido a lo largo de nuestro siglo. Como concepción monolítica que es, se caracteriza por su naturaleza estática y convergente, considera las profesiones como entidades bien definidas y claras, cuyas características permanecen relativamente estables a lo largo del tiempo, no dejando espacio para las interpretaciones flexibles y divergentes. De hecho, concibe el conocimiento profesional a través del espejo de las disciplinas académicas bien definidas, de la investigación científica y de las teorías a las que el profesional tiene que adherirse y por las que su práctica debe guiarse. Jerarquiza los niveles de conocimiento y supone diferentes estatus académicos y sociales para las personas que los producen, lo que supone admitir la

separación entre teoría y práctica. La concepción alternativa supone un proceso dinámico de profesionalización, más sensible y flexible a los cambios de la sociedad.

Siguiendo a Imbernon (1988), en las últimas décadas, han emergido nuevas perspectivas que reconocen el hecho de que las profesiones siguen un proceso dinámico de profesionalización, el que los dilemas, las dudas, la falta de estabilidad y la divergencia llegan a constituirse en aspectos inherentes a ellas. La relatividad de este nuevo planteamiento permite flexibilizar las definiciones de profesión. Esta se muestra más sensible y permeable a los cambios que ocurren en la sociedad y deja espacio para que percepciones divergentes puedan coexistir. Es una concepción alternativa de profesionalidad que pretende ser más pluralista y sintonizar mejor con las actuales pautas sociales.

Downie (1990) señala las siguientes características de la profesionalización desde un enfoque alternativo:

1. El profesional tiene destrezas o experiencia que procede de un amplio conocimiento básico.
2. Proporciona un servicio a los clientes por medio de una relación especial que consiste en una actitud (un deseo de ayudar más que un sentido de integridad). La relación es autorizada por un cuerpo institucional y legitimada por la estima pública
3. En la medida en que el público reconoce la autoridad profesional, asume la función social de hablar sobre política y justicia públicas, yendo más allá de los deberes a clientes específicos.
4. Para realizar estas funciones debe ser independiente de la influencia del estado o del comercio
5. Su formación debe ser distinta de una mera preparación en sentido estricto.

Según este autor, en tanto que los criterios anteriores son satisfechos, una profesión se legitima moral y legalmente. Aspectos similares encontramos en Young (1987, citado por Martínez Bonafé, 1989) o en Carr y Kemmis (1988), aunque estos últimos poniendo énfasis en la autonomía, y en Contreras (1997), que también se encuentra en la misma línea.

Los componentes socializadores y formativos a lo largo de la trayectoria personal y profesional de la persona, se encuentran en la interpretación aportada por Ferreres y otros (1999), para la conceptualización de la profesionalización. Para ellos, interpretación que compartimos, es entendida como un proceso de socialización profesional constante tanto en la preparación inicial para una ocupación definida, como en un proceso continuo de búsqueda y perfeccionamiento personal y laboral en el que intervienen varios elementos comunes de la ocupación laboral y que se vincula a una determinada práctica profesional. En este sentido, deberíamos hablar de diversos estadios de profesionalización, desde los inicios de los estudios que preparan para ello, a los diferentes procesos que se pasan a lo largo de la vida profesional. Si unimos la profesionalización con los procesos de desarrollo profesional a lo largo de la vida laboral, la profesionalización y el desarrollo profesional pueden considerarse sinónimos.

Todo el proceso de profesionalización puede verse alterado por unos determinados factores que conducirían a un movimiento de desprofesionalización. Entre estos factores cabría citar: la reestructuración de los sistemas políticos, ideológicos y económicos que conducen a la introducción de transformaciones en el mercado laboral; la descualificación del colectivo de psicopedagogos proveniente del desconocimiento de sus funciones en algunos contextos profesionales; la intensificación de las tareas o la carencia de delimitación de las mismas por lo que puede contemplarse su acción profesional como intrusiva en relación con otros colectivos de profesionales afines; y, malestar por la complejidad del reconocimiento social del psicopedagogo y de las dificultades para conseguir una identidad profesional.

#### **1.4.Desarrollo profesional**

##### **1.4.1. Conceptualización y características**

Entendido el desarrollo profesional del psicopedagogo como la sucesión de cambios progresivos y acumulativos acaecidos en todo el proceso formativo y experiencial del ciclo personal y profesional del sujeto, cabe reflexionar sobre una breve secuencia de ese *continuum* dada su significatividad.

Esta secuencia se concreta en el período formativo inicial realizado en la institución académica, que cimentará la consolidación de un conocimiento teórico y afortunadamente cada vez más práctico sobre la proyección profesional del futuro licenciado.

Podría hacerse por lo tanto una traslación de los postulados que caracterizan esta perspectiva del desarrollo profesional del docente al del psicopedagogo, a saber: la narratividad (la visión textual de la orientación, asesoramiento, intervención o de cualquiera de las funciones del psicopedagogo le permiten revelar aspectos de su práctica difícilmente perceptibles de otro modo y facilita la sistematización de su conocimiento práctico (Leinhardt, 1990; Nespor y Barylske, 1991; Holt-Reynolds, 1992; Goodson y Cole, 1993) y la idiosincrasia de sus experiencias); constructivismo (elaborado mediante la continua atribución de significados cada vez más comprensivos, a las experiencias del psicopedagogo. Para Keiny (1994) las ventajas del empleo de teorías constructivistas como un paradigma alternativo en el desarrollo profesional residen en que descartan la idea de que el conocimiento es algo independiente de la visión que se tiene de él y recupera la propuesta de que el conocimiento es una construcción de la realidad subjetiva del individuo); contextualización (las experiencias prácticas y las explicaciones construidas sobre ellas, sólo son significativas en el contexto social, cultural e institucional que ocurren), interaccionismo ( es preciso que los significados se construyan en interacción constante con los elementos del contexto con quienes consensuamos significados o frente a quienes construimos significados distintos (Hargreaves, 1991, Hargreaves y McMillan, 1992); dinamismo (haciendo frecuentes los estudios longitudinales sobre el desarrollo profesional y que adoptan esta perspectiva (Sorensen, 1994)).

Para Pickle (1985) el desarrollo profesional es “*el proceso por el cual una ocupación organizada, normalmente pero no siempre, en virtud de una demanda de*



*competencia especial esotérica de la calidad de su trabajo, y de los beneficios para la sociedad, obtiene el exclusivo derecho a llevar a cabo uno particular tipo de trabajo, controlar la formación y el acceso, y controlar el derecho para determinar y evaluar la forma cómo el trabajo ha de llevarse a cabo*". Pero los asuntos que los profesores tratan, al igual que en algunos de los tratados por los psicopedagogos, están tan imbuidos de "la complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valor" que de hecho resulta difícil, si no imposible, resolver los problemas profesionales con la sola aplicación del conocimiento técnico (Schön, 1983).

Resulta interesante analizar el concepto de Schön (1983) de epistemología de la práctica, que propone como alternativa a la racionalidad técnica. Esta epistemología de la práctica se apoya en la idea de la reflexión en la acción como más adecuada para entender ciertas profesiones que incluyen procesos artístico-intuitivos en la toma de decisiones. Se encuentran dos conceptos claramente diferenciados de desarrollo de la profesión docente, que adaptamos a la acción profesional del psicopedagogo, la del técnico-experto, que legitima el servicio social, la autonomía y la licencia en la racionalidad técnica y en los programas tecnológicos; y en el otro extremo, aparece el profesional visto como "un práctico reflexivo", una persona que reflexiona sobre su práctica, que utiliza el conocimiento de una manera intuitiva, flexible, dependiendo de la naturaleza de las diferentes situaciones.

En el concepto de técnico-experto, los profesionales se consideran poseedores del conocimiento de las reglas y regularidades de un dominio específico y con la responsabilidad para prever respuestas certeras a cualquier cuestión que se les plantee. En el de practicante reflexivo, es el estado en el que el profesional puede improvisar soluciones a nuevos problemas no tratados anteriormente, al reflexionar sobre su propio conocimiento cognitivo y valorar lo que funciona o no en diferentes situaciones. La reflexión como una forma de indagaciones considera la vía por la que los profesores (y por ende, gran parte de psicopedagogos) pueden problematizar o cuestionar su propia práctica (La Torre, 1992).

#### **1.4.2. Modelos de desarrollo profesional**

Desde distintos paradigmas y enfoques de investigación se ha analizado el desarrollo profesional y se han formulado propuestas enfocadas en su mayoría desde perspectivas biográficas que plantean el proceso de evolución profesional como un ocurrir simultáneo al desarrollo de la persona. En realidad hablar del transcurso de la vida de un sujeto lleva implícito el desarrollo de todas las facetas de su vida en continua interrelación. De hecho, y según afirma Fernández Cruz (1995), el *curso de la vida* se refiere descriptivamente al carácter concreto de una vida y a su evolución desde el comienzo al fin. El término "curso" indica secuencia temporal progresiva, como conjunción de estabilidad y cambio, con continuidades y discontinuidades. La idea de *ciclo de vida* quiere ir más allá de la de simple curso de la vida, sugiriendo que hay un orden subyacente al curso de la vida humana y que, aunque cada vida individual es única, pudiera darse una secuencia básica común. Habría, entonces, diferentes fases o estaciones cualitativamente distintas.

Observamos que en la mayoría de las investigaciones consultadas, los trabajos se han realizado en torno al desarrollo profesional del docente. Entendemos que los procesos de desarrollo coinciden en gran diversidad de colectivos profesionales, ya que las fases propuestas por la mayoría de los autores son transferibles también al psicopedagogo en sus ámbitos de actuación. De ahí que al aludir a los modelos de desarrollo profesional, realicemos adaptaciones para el ámbito de la psicopedagogía.

#### **1.4.2.1. Modelo de Levinson**

Siguiendo los comentarios formulados por Fernández Cruz (1995), exponemos la concepción que Levinson realiza sobre el ciclo de vida. Concibe el ciclo de vida como una secuencia de “*eras*” o *fases*. Cada una tiene su propio carácter psicobiológico, y hace su contribución al todo. Si bien los cambios en la naturaleza de la vida se producen de una a otra, suceden también cambios relevantes en el interior de cada una. En su transición, que generalmente dura cinco años, termina una y comienza otra. *Cada era y sus transiciones forman la macroestructura del ciclo de vida*, proporcionando un orden dentro del flujo de las vidas humanas que, lógicamente, tienen variaciones en cada curso individual. Cada período transicional implica la terminación de la estructura de vida previa, lograr una mayor individualización (más autónomo, responsable, capaz de mayores relaciones mutuas), y la iniciación/exploración de nuevas posibilidades y elecciones. Es clave en la investigación de Levinson el concepto de *estructura de la vida* como patrones subyacentes o diseño de una vida personal en un tiempo dado, ausente en otras teorías del desarrollo.

Los componentes primarios de la estructura de la vida, para Levinson, son las relaciones interpersonales con otros (persona, grupo, institución o cultura, objeto o lugar particular). Estas relaciones tienen fuertes implicaciones en el yo (deseos, valores, compromiso, energía, habilidades), y, a su vez, tienen una estabilidad y cambio a lo largo del tiempo, lo que motiva que cambie la propia estructura de la vida. Por eso, el concepto de “estructura de la vida” requiere examinar la naturaleza de los patrones de relación de un adulto con todos aquellos otros eventos o contextos significativos y su evolución a lo largo de los años: “*Los componentes primarios de una estructura de vida son las relaciones de la persona con otros muchos en el mundo exterior. (...) Estas relaciones son la materia de la que está hecha nuestra vida. Dan forma y sustancia al curso de nuestra vida. Son el vehículo en que viajamos o enterramos varios aspectos de nosotros mismos, y por el que, para bien o para mal, participamos en todas las dimensiones del mundo*”. (Levinson, 1996).

Estudiar el curso de la vida de una persona requiere, entonces, determinar el carácter de cada relación, y el lugar y significado que ocupan en el mundo y vida de la persona. Así, en un tiempo dado, la estructura de vida de una persona puede tener sólo uno o dos componentes, que ocupan el lugar central en la estructura (por ejemplo, familia y trabajo). La estructura de la vida configura una frontera entre la estructura de la personalidad y la estructura social, mediando las relaciones entre el individuo y el entorno. Levinson habla de que es la causa, el vehículo y el efecto de estas interrelaciones.

Siguiendo a Fernández Cruz (1995), la secuencia del ciclo de la vida consiste en una serie segmentada de períodos de *construcción de la estructura y cambio de estructura*. La tarea primaria en el período de construcción de una estructura es la forma e incremento de nuestra vida (hacer ciertas elecciones claves, valores o fines en esta estructura). Pero alcanzada la creación de una estructura (período que dura de 5 a 7 años, a lo sumo 10), la vida no se paraliza. A menudo se vuelve insatisfactoria, llegando a poner en cuestión la base estable alcanzada. Un período de “transición” pone fin a la estructura de vida existente y da lugar a la formación de una estructura cualitativamente diferente. Por eso, la tarea de cada período de transición es retomar la estructura existente, explorar las posibilidades para cambiar el yo o su relación con el mundo, hacer elecciones cruciales que conformarán la base de la nueva estructura de vida en el período siguiente. Los períodos de transición suelen durar en torno a cinco años. Así, la estructura de vida nunca es permanente, cambios periódicos forman parte - según Levinson- de la naturaleza de nuestra existencia.

De este modo, Levinson propone un modelo de desarrollo adulto que incluye períodos de relativa *estabilidad* (períodos de construcción de una estructura), interpuestos con períodos de *transición* (períodos de cambio de estructura). Éstos últimos son momentos de cuestionarse y evaluar, así como abrir nuevas posibilidades entre el yo y el mundo. Además, pueden presentar rangos de variaciones, así la transición de los treinta puede comenzar entre los 26 y 29 y acabar entre los 30 y 34 años. Las edades concretas son términos medios de su muestra, que pueden ser variables en individuos concretos o en contextos culturales diferentes. Vamos, pues, a describir el desarrollo adulto según las distintas eras, y dentro de ellas la secuencia de construcción de la estructura de vida y los períodos de transición.

1. **PREADULTEZ (0-22 años)**. Durante este largo período de años, por naturaleza formativos, el individuo se va haciendo independiente, desde la niñez a la vida responsable adulta, pasando por la adolescencia. En la medida que está suficientemente estudiado por la psicología del desarrollo, y que no es objeto directo del desarrollo adulto, lo damos por presupuesto, aún cuando su influencia posterior sea muy relevante.
2. **TRANSICIÓN A LA PRIMERA ADULTEZ (17-22 años)**. Es un período de desarrollo donde el preadulto va cerrando una etapa y pasando a la etapa de la primera adultez. Como tal, forma parte de ambas etapas, sin identificarse con ninguna. Determinados cambios en la individualización pueden dar lugar a modificar sus relaciones con la familia y con otros componentes del mundo preadulto para ingresar en la primera adultez. Si la psicología tradicional del desarrollo evolutivo acaba en esta etapa, donde -se dice- se adquiere la adultez, desde esta perspectiva más amplia de los ciclos de vida como un todo, estamos -sin embargo- sólo ante un primera etapa. Representa la madurez de la preadultez y la infancia de una nueva etapa. Se imagina lo que se quiere ser en formas más heroicas o más mundanas, ocupando un puesto en el mundo adulto, que proporciona la base de las elecciones posteriores.
3. **PRIMERA ADULTEZ (17-45 años)**. Es el período adulto de mayor energía, pero también de las contradicciones y estrés. Si biológicamente entre los veinte y treinta años es el momento cumbre del ciclo de vida; en el plano psicológico y social, este período es el momento de realizar las aspiraciones juveniles, formar una familia, forjarse una identidad profesional, etc. Dentro de esta etapa podemos distinguir tres momentos de construcción de una estructura de vida:
  - a. *Entrada en la estructura de vida de la primera adultez (22-28 años)*, como tiempo para construir y mantener un inicial modo de ser adulto.
  - b. *La transición de los treinta (28-33 años)*, como una oportunidad de retomar y modificar la entrada en la estructura y crear las bases para la siguiente estructura de vida.
  - c. *Culminación de la estructura de vida de la primera adultez (33-40)*, que es el vehículo para completar esta era o etapa y haber realizado las aspiraciones juveniles.

Este período, por tanto, tiene una “fase novicia” (de los 17 a los 33), que proporciona una oportunidad para ir más allá de la adolescencia, la construcción de una provisional pero necesaria entrada en la estructura de vida, al tiempo que se aprenden las limitaciones de esta estructura. Los dos períodos finales (de 33 a 45) forman la fase de culminación.

4. **TRANSICIÓN A MITAD DE LA VIDA (40-45 años)**. Este período de transición significa el término de la primera adultez y el comienzo de la adultez media. Levinson reconoce que la distinción entre estas dos etapas (primera y

media adultez) y, específicamente, este período de transición es uno de los más controvertidos en su esquema de desarrollo adulto. Sin embargo, cree que hay un momento donde el carácter de la vida cambia de la primera a la media adultez: se recapitula lo que ha sido el primer período adulto, se modifican aspectos insatisfactorios de la estructura de la vida, se producen ajustes psicológicos, se cuestionan diversos aspectos de la vida. Las formas y grado de cambio son muy variables, continuando a lo largo de la era/etapa. Un aspecto del desarrollo en esta transición es -siguiendo a Jung- comenzar con un nuevo paso en la individualización.

5. ADULTEZ MEDIA (40-65 años). Es el momento en que se ha adquirido un reconocimiento dentro del mundo adulto, con unas responsabilidades dadas. Durante este período, si bien empiezan a disminuir las capacidades biológicas, aún se mantienen las suficientes como para llevar a cabo una vida personal y socialmente satisfactoria. Dentro de él, podemos distinguir:
  - a. *Entrada en la estructura de vida de la adultez media (45-50)*, se forma, tras la crisis de los cuarenta, una nueva estructura en relación con el trabajo, matrimonio, situación; con variaciones en la satisfacción y cumplimiento de deseos.
  - b. *La transición de los cincuenta (50-55)*, que ofrece una oportunidad para modificar (si los cambios en los cuarenta no han sido suficientes), y quizás mejorar, la entrada en la estructura de vida.
  - c. *La culminación de la estructura de vida de la adultez media (55-60)*, que es el marco en que concluye esta estación, pasaje o etapa. Momento para cumplimiento de deseos y para rejuvenecerse o enriquecer la vida.

Este período, de modo similar al anterior, comienza con una fase inicial de tres períodos (de 40 a 55). La transición a mitad de la etapa es, a la vez, el final y el comienzo. En los primeros cuarenta años se alcanza la completa madurez de la primera adultez. Ahora, una vez entrados en la adultez media, construida la estructura de vida propia de esta etapa/era, culmina -tras la correspondiente transición- alcanzando la cumbre.

6. TRANSICIÓN A LA ADULTEZ TARDÍA (60-65), como período que se sitúa entre la media y tardía adultez, siendo -como tal- parte de ambas, separando y uniendo ambos períodos. Concluyen los esfuerzos de la adultez media. Es una coyuntura crítica en el ciclo de vida.
7. ADULTEZ TARDÍA (60-?). Es el período final de la vida humana: confrontación con la identidad y la vida, necesidad de reconciliación con el mundo, que puede ser vivido serena o amargamente. No obstante, en las últimas décadas la edad de la -vejez-, como constatan los análisis sociológicos, se ha transformado. Si antes era breve por lo tardío del fin de la vida profesional y menor esperanza de vida; ahora,

justamente, el fin del empleo se adelanta y la vida se prolonga, dando lugar a un período que, en ocasiones, va de los 50-85 años, a una nueva adultez.

De este modo, el ciclo de vida del desarrollo adulto queda dibujado como tres grandes períodos, con sus correspondientes transiciones, y momentos en que se va estableciendo la estructura de vida de cada uno. Levinson defiende una secuencia universal de los períodos en la evolución de la estructura de vida, en función de las propiedades psicobiológicas de la especie y en la naturaleza general de la sociedad humana en esta fase de su evolución. Si la estructura de vida no tiene sólo una dimensión individual, tampoco -como socialización- es un asunto de roles o sucesos impuestos externamente: *“Necesitamos, en su lugar, crear una nueva perspectiva que combine desarrollo y socialización y que comprendan igualmente biología, psicología, y ciencia social, tanto como las humanidades”*.

Levinson prefiere usar -período-, en lugar de -estadio-, para evitar la connotación de progresión jerárquica. Desde su perspectiva las fases tienen el sentido de estaciones o pasajes, que no necesariamente implica que sean más avanzadas. Cada fase tiene su valor intrínseco, dentro del ciclo de la vida humana. La secuencia de fases se ve dentro de este marco del ciclo de vida, en lugar de un orden temporal gobernado exclusivamente por una lógica interna. Para Levinson este aspecto es fundamental en el estudio del desarrollo adulto. La imagen de una jerarquía en los estadios de desarrollo prevalece en el estudio de la niñez, porque en este caso el desarrollo es visto como algo positivo. Pero la adultez tiene un carácter distintivo, que no puede ser estudiado como una mera extrapolación de la niñez. Aquí cada etapa tiene sus propias posibilidades, pero no se puede decir que sea más avanzada que la anterior, sino que abre nuevas posibilidades y límites.

#### **1.4.2.2. Modelo de desarrollo de Huberman**

De entre los posibles modelos de ciclos vitales centrados en la experiencia del docente, seleccionamos el de Huberman (Huberman 1989 y Huberman y otros 1997) como el más representativo -el que más eco ha alcanzado- de esta tendencia. El trabajo de Huberman parte de los siguientes cuatro supuestos básicos de investigación sobre la carrera de los profesores: (a) es necesario evitar la determinación previa que supone el utilizar un sólo enfoque en la investigación, sea éste el evolutivo, el social o el cultural; (b) es preciso verificar que las respuestas iguales que ofrecen los profesores en la entrevistas biográficas, ante situaciones análogas, lo son realmente; (c) se requiere escuchar al profesor que habla, entrar en su perspectiva, manteniendo la distancia con la información previa que tenemos sobre el desarrollo de su carrera; (d) se debería acotar razonablemente el grado de generalización de los resultados de la investigación, en orden a ofrecer modelos comunes de ciclos vitales en el desarrollo profesional de los profesores.

Los ciclos de carrera que caracteriza Huberman a partir de su trabajo empírico, son los siguientes:

1. INICIO DE LA CARRERA. El primer ciclo que transcurre durante los tres primeros años de ejercicio profesional es bastante parecido en la mayoría de los profesores. Se caracteriza por los procesos inherentes al inicio de la carrera (inducción y socialización profesional) y está concebido como un período de tanteo por el profesor. Se trata de un período de supervivencia marcado por el "choque" que supone la confrontación inicial con la complejidad de la situación profesional y las dificultades que supone el orden de la gestión de la instrucción -sobre todo a nivel de disciplina de los alumnos-. También se caracteriza este ciclo por el Entusiasmo que supone el descubrimiento de la enseñanza, la incorporación al mundo adulto y la integración en un colectivo profesional y la satisfacción que representa la exploración y el descubrimiento del nuevo marco social que representa la escuela para el profesor novel.
2. ESTABILIZACIÓN. Un segundo ciclo entre los 4 y los 6 años de experiencia está marcado por la estabilización y la consolidación de un repertorio pedagógico y, más allá de eso, la construcción de una identidad profesional que supone la afirmación del sí-mismo del profesor. Estabilizarse no es otra cosa que lograr grados de autonomía en el ejercicio profesional, encontrar un modo propio de funcionamiento en el seno de la clase. Esta estabilización lleva aparejado un sentimiento creciente de maestría pedagógica. Se traslada la preocupación por la propia supervivencia a los resultados de la enseñanza. El profesor se percibe a sí mismo como un igual dentro del colectivo de la enseñanza y adopta la decisión de dedicarse por un período dilatado de tiempo a la profesión docente.
3. DIVERSIFICACIÓN/CUESTIONAMIENTO. El tercer ciclo de la carrera profesional, entre los 7 y los 25 años de experiencia, puede estar marcado bien por una actitud general de diversificación, cambio y activismo, bien por una actitud de replanteamiento lleno de interrogantes a mitad de la carrera -no se trata, pues, de un ciclo homogéneo en el que resulte fácil caracterizar el pensamiento y la conducta profesional del docente-. La actitud general de diversificación está referida a la actividad, en la que se implican muchos profesores, de experimentación de nuevas metodologías, materiales, formas de evaluación, u otros aspectos instructivos. Se trata de una actitud de innovación y cambio del repertorio pedagógico acumulado durante el ciclo anterior. En algunos casos, tras esta fase de diversificación, justo cuando se vive el período crítico de la mitad de la carrera -y la mitad de la vida-, hacia los cuarenta años de edad, puede aparecer en el docente una actitud de autoevaluación y replanteamiento del futuro personal en la enseñanza.
4. SERENIDAD/CONSERVADURISMO. Durante el cuarto ciclo, entre los 25 y 35 años de experiencia, se llega a una *meseta* en el desarrollo de la carrera, o período de relativa tranquilidad y equilibrio que supone además, la máxima cota de profesionalidad que va a vivir el profesor. Esta situación puede derivar en una actitud de serenidad y distanciamiento afectivo y menor vulnerabilidad de su

imagen profesional y de la evaluación de sus colegas, o con una fuerte dosis de conservadurismo como la característica más visible del comportamiento profesional (estancamiento provocado por su propia maestría profesional y la desconfianza hacia los cambios propuestos desde la política educativa).

5. PREPARACIÓN A LA JUBILACIÓN. Un quinto y último ciclo de la carrera profesional, se desarrolla entre los 35 y los 40 años de experiencia. Esta etapa está fuertemente marcada por la preparación para la jubilación y el progresivo abandono de las responsabilidades profesionales: el abandono, la retirada (que puede ser serena o amarga).

### **1.4.2.3. Modelo de desarrollo de Sikes**

Patricia Sikes, investigadora británica interesada en los estudios sobre la carrera de los profesores publica en 1985 (Sikes, 1985) en el marco de una obra colectiva sobre las vidas y las carreras de los profesores (Ball y Goodson, 1985), un informe sobre un proyecto de investigación, en aquel tiempo en marcha, dirigido por Peter Woods -y que posteriormente se recoge de manera más amplia en Sikes, Measor y Woods (1985)-, que resulta ser un excepcional ejemplo de uso de datos sobre el transcurso de la carrera profesional en el tiempo para revelar cómo afectan a los profesores los procesos específicos debidos a la edad. El trabajo informa de la perspectiva que sustentan los propios profesores informantes en una reflexión constante sobre los procesos de la edad y la madurez que los lleva a ser/sentirse cada curso mayores frente a unos alumnos que siempre tienen la misma edad. En ese sentido, el artículo presenta una valiosa descripción de la manera en que los profesores de secundaria perciben, experimentan y se adaptan a su propio proceso de madurez. Su modelo se construye sobre las "estaciones de la vida" propuestas por Levinson (1978).

Siguiendo el estudio realizado por Fernández Cruz (1995) sobre los trabajos de la investigación de Sikes (1985), describimos las cinco fases de desarrollo concebidas como ciclos en la vida del hombre que se usan para el análisis de la vida profesional del profesor, desde el inicio de la carrera a la jubilación, delimitadas por grupos de edad cronológica que se construyen en torno a tres períodos de transición en la vida de los adultos (por otra parte caracterizados en la mayoría de los estudios evolutivos que hemos analizado): la crisis de los treinta años, la transición de la mitad de la vida a los cuarenta años y el acercamiento al fin de la carrera profesional a partir de los cincuenta y cinco años de edad. En concreto Sikes ha establecido estos cinco ciclos vitales:

1. Un primer ciclo de edad comprendido entre los 21 y los 28 años de edad, que marca el inicio de la carrera de los profesores y que se caracteriza por suponer el ingreso en el mundo adulto;



2. Un segundo ciclo, entre los 28 y los 33 años de edad caracterizado por la transición de los treinta y el sentimiento de urgencia en lo personal que supone para los docentes;
3. Un tercer ciclo entre los 30 y 40 años de edad, que se define por la energía, el compromiso y el grado de implicación profesional que puede desarrollarse a esta edad;
4. Un cuarto ciclo que agrupa a los profesores de entre 40 y 50 o 55 años de edad, que se caracteriza por las máximas posibilidades de desarrollo profesional; y
5. Un último ciclo, entre los 50 o 55 años y la jubilación, de un marcado declive fisiológico que tiene su correspondencia en el ejercicio de la profesión.

Esta misma estructura ha sido utilizada por Fernández Cruz (1994) en una investigación sobre las preocupaciones profesionales y el juicio crítico de un grupo de profesoras de un Centro privado -en el marco de una investigación más amplia dirigida por el profesor Villar (en Villar y otros, 1994)- en el que se caracterizó cada uno de los ciclos vitales propuestos por Sikes con un lema que vamos a emplear para su descripción pormenorizada.

1. *Ingreso en el mundo adulto: 21 a 28 años de edad*

Las principales tareas durante este ciclo vital son:

- a. Explorar las posibilidades de la vida adulta evitando fuertes compromisos y maximizando las posibles alternativas.
- b. Crear una estructura de vida de adulto (estabilidad, responsabilidad...).

Por tanto no estamos lejos de la propuesta de Erickson (1985) de crisis psicosocial en la transición entre juventud y adultez, como característica de la primera fase de ejercicio de una actividad profesional. Resulta que la enseñanza es una actividad profesional que permite al joven realizar estas dos tareas y por tanto incorporarse de lleno en el mundo de los adultos. No se considera pues, la enseñanza, como una ocupación definitiva -esto hay que entenderlo en el marco laboral británico de la docencia, donde no existen funcionarios, y en una época de fuerte expansión económica y posibilidades de empleo-, tanto más para los profesores de secundaria quienes llegan frecuentemente a la docencia como una segunda opción profesional, pues la primera la ocuparía la dedicación a la especialidad que han cursado en la Universidad. Incluso aquellos para quienes llegar a ser profesor es la realización de una larga ambición no se ven comprometidos con una larga carrera en la enseñanza (Nias, 1989a). Este primer ciclo vital también ha sido descrito por Oja (1989) quien lo describe como un período de redefinición y transformación constante de la estructura de vida para la acomodación a la etapa de adultez que se ha comenzado a vivir.

La fase de inicio en la docencia ha sido profusamente descrita por muchos investigadores. Este primer ciclo vital coincide con el período de inducción a la enseñanza, de inmersión en la realidad profesional, de choque con la práctica efectiva de la docencia (Veenman, 1984), de socialización en la carrera, de búsqueda de un lugar apropiado en la comunidad docente, de la supervivencia diaria en el aula, del ensayo-error como método de construcción de conocimiento profesional y de intensos sentimientos de angustia y preocupación por la ineficiencia profesional (Field, 1979). Sorensen (1993) ha recogido un conjunto de cinco casos de profesores de ambos sexos en su segundo año de ejercicio de la profesión quienes a través de sus historias de la enseñanza y la reflexión sobre su práctica, describen lo que para ellos significa este período de socialización profesional encontrando, en general, durante su segundo año, muchas más vías para hacer su trabajo más efectivo y satisfactorio de las que durante el primer año habían percibido. Para Sikes la coincidencia de este primer ciclo vital con el ingreso en el mundo adulto de una forma ya reconocida socialmente (el desempeño de un puesto de trabajo remunerado), aumenta la sensación de angustia que puede vivir el profesor respecto al éxito de la experiencia, la validez de la opción tomada, la renuncia de otras opciones profesionales y la consideración de las posibilidades futuras que se abren dentro de la profesión docente.

Los profesores de este ciclo vital se muestran especialmente preocupados por las carencias y lagunas formativas que les ha dejado su formación inicial. No importa que esta formación haya sido una licenciatura universitaria en una materia concreta, o una formación más profesional en Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado o Facultades de Ciencias de la Educación. En todos los casos, los profesores viven sus primeros años de docencia como el ejercicio de una actividad poco relacionada con la formación recibida. Es por ello por lo que mantienen, y expresan en sus reflexiones una actitud de apertura hacia los compañeros más veteranos de quienes intentan aprender.

Además de la disciplina el aspecto que más preocupa a los profesores noveles es la materia. Muchos profesores encuentran un gran apoyo en su materia. La materia ha podido incluso ser la motivación para llegar a ser profesores (Lyons, 1981). La materia proporciona un sentido de seguridad en la medida en que se domina y le ofrece una identidad al profesor. Los profesores licenciados ponen, sin duda, más énfasis en la materia que los formados en facultades de educación, pero, en cualquier caso, aprender como comunicar mejor la materia a los alumnos centra su atención durante esta etapa. Pero la preocupación profesional más acuciante que albergan es la de su propia capacidad para responder y estar a la altura de lo que ellos mismos consideran que es ser un buen profesor.

## *2. La transición de "los treinta": 28 a 33 años de edad*

Este segundo ciclo no constituye una fase lo suficientemente amplia en el tiempo como para que podamos construir un perfil general, preciso y extenso, con las características de la docencia asociadas a esta edad. Sin embargo su inclusión se justifica por la importancia que para la persona puede tener el atravesar la barrera de los treinta años de edad y sus repercusiones en el desarrollo docente de lo que significa, en concreto

para la mujer, el llegar a esta edad en determinadas condiciones personales de matrimonio, de hijos, y de estabilidad familiar en suma. Para algunas personas, este momento, va a servir para poner en cuestión bastantes aspectos de su vida, tanto privada como profesional.

De la reconsideración de la elección profesional va a nacer, cuando no se produce el abandono, un compromiso definitivo con la profesión. Podemos incluir en este ciclo vital las dos fases de desarrollo profesional que Katz (1972) señala como (a) *estadio de renovación* que ocurre durante el tercer o cuarto año de enseñanza, en el que el profesor puede sentirse al mismo tiempo cansado y deseoso de conocer innovaciones en el campo de la educación, y el perfeccionamiento docente puede llegar a través de la asistencia a cursos, conferencias o la participación en el desarrollo de proyectos de innovación, entre otras vías; y, (b) *estadio de madurez* que aparece hacia el tercer, cuarto o quinto año de experiencia, en el que los profesores llegan a "hacerse" profesionalmente y se plantean cuestiones más profundas y abstractas. Las necesidades de formación, en este segundo momento, pueden quedar cubiertas con seminarios permanentes, grupos de reflexión, proyectos de formación en centros, y, en general, modalidades de formación donde el profesor adquiere más protagonismo y participa activamente en la construcción del conocimiento sobre la enseñanza a partir de la sistematización y confrontación del conocimiento práctico que ya ha adquirido.

La mejora de la enseñanza se convierte en este momento en preocupación primordial. Se quiere dar coherencia al modelo de enseñanza que se desarrolla. Se prueban nuevos métodos y técnicas mientras se van tomando opciones. La preocupación por el aprendizaje de los alumnos pasa a un primer plano, superada ya la fase de supervivencia en la clase. El profesor invierte gran parte de su energía en detectar las necesidades de aprendizaje de los alumnos, de forma individual y como grupo, e intentar responder a ellas de forma válida desde un modelo de enseñanza adecuado. Fernández Cruz, (1994) ha encontrado bastantes referencias a una preocupación común de las profesoras que se encuentran en este ciclo vital y que está referida al modelo de "persona" -grandes finalidades educativas- que se les ofrece a los alumnos.

Parece que el cuestionamiento de bastantes aspectos de la profesión, también afecta a los objetivos generales, las opciones educativas y su coherencia con el modelo de enseñanza desarrollado en la práctica. La ansiedad por la mejora y la necesidad de una implicación mayor en el Centro, la actualización en los conocimientos específicos de la materia que enseñan y la mejora en el clima de aula y en las relaciones con los alumnos, focalizan el resto de preocupaciones compartidas y expresadas. Se ha descrito entre bastantes profesores de este ciclo una situación de descontento probablemente debida al incremento de la ansiedad para mejorar una posición apropiada a la edad. Los profesores dicen que están temerosos de llegar a parecerse a sus colegas que han fracasado, que no se entusiasman ni se comprometen con la mejora del Centro. La promoción -relacionada con la posibilidad de aumentar los ingresos- es ahora para ellos muy importante. La investigación demuestra que el dinero llega a ser muy importante aunque el trabajo pueda ser insatisfactorio en otros aspectos. El deseo de asumir una mayor responsabilidad es

representativo de un crecimiento hacia arriba y un movimiento de las preocupaciones hacia un órbita externa al interés por los propios alumnos.

### 3. Estabilización y compromiso: 30 a 40 años de edad

Newman (1979) señala que los segundos diez años de docencia (que en nuestro contexto podrían iniciarse en torno a los treinta y cinco años) son de gran estabilización. En esta fase los profesores han formado ya sus familias. Es la edad en que tienen una mayor capacidad y posibilidad para implicarse en procesos del Centro, adquirir compromisos con la institución educativa, desempeñar responsabilidades e invertir energía en la mejora de la escuela. Sus preocupaciones profesionales giran en torno a la incertidumbre provocada por aquellos aspectos de su práctica aún no suficientemente resueltos pese a la experiencia acumulada. Los profesores se sienten atraídos por la puesta en marcha de procesos de mejora de la escuela y de perfeccionamiento del profesorado en el Centro, a la vez que se muestran desconfiados ante los cambios que se les pudieran proponer y tienen que estar muy convencidos para aceptar un cambio en el modelo de enseñanza que han construido durante los años de docencia. En este ciclo la conjunción de la experiencia con un elevado nivel de habilidad intelectual y física implica la aparición de una gran ambición asentada en la propia autoconfianza. Muchos profesores están en su máxima altura de profesionalidad. Por ello, la cantidad de tiempo y energía que dedican a perseguir el éxito puede ir en detrimento de otros aspectos de su vida. Por tanto las elevadas aspiraciones pueden acabar en "burnout" (Manassero y otros, 1995).

Levinson ha caracterizado este período como la fase de asentamiento en la que un hombre encara dos tareas principales:

- a. Establecer un nicho en la sociedad, para anclar su vida más firmemente, desarrollar competencias en la habilidad que eligió y llegar a ser un miembro valorado del mundo que valora;
- b. Configurar de manera "*definitiva*" la identidad profesional.

Estimamos relevantes las alusiones a las investigaciones realizadas en torno al tema por Fernández Cruz (1995), ya que como comentábamos al principio la gran parte de los comentarios y de las conclusiones que se han extraído a lo largo de la literatura para el profesorado y su desarrollo profesional, encuentran su correlato en el de otros profesionales, como, en el caso que nos ocupa, el del psicopedagogo.

En su modelo de tres fases lineales en la carrera de los profesores, Newman, Burden y Applegate (1980), describen la primera, la que transcurre entre los 20 y los 40 años de edad, como la de la búsqueda de un lugar en la profesión, o la definición de la propia personalidad pedagógica. Este proceso de crecimiento continuo para situarse en la profesión, al que Schubert y Ayers (1992), denominan *desarrollo de la sabiduría profesional*, ha sido caracterizado por Suzanne y Millies (1992) como de

crecimiento de tres factores profundamente interrelacionados entre sí: identidad profesional (interiorización idiosincrásica de la cultura profesional), principios pedagógicos (asunciones básicas que guían la acción) y repertorio pedagógico (conjunto de imágenes, rutinas, experiencias y estrategias que constituyen un cuerpo de conocimiento práctico profesional).

#### 4. *Profesionalidad resistente al cambio: 40 a 50/55 años de edad*

Se trata del ciclo vital donde se alcanza la madurez profesional (Unruh y Turner, 1970) o la profesionalidad completa (Peterson, 1979). Durante este ciclo los profesores exhiben una alta moral y grado de compromiso con la enseñanza. La experiencia acumulada es máxima y aún no ha comenzado el declive fisiológico. La capacidad intelectual se encuentra también en toda su madurez. Estas características determinan, de igual forma, cierta impermeabilidad a las nuevas ideas, desconfianza de los procesos indiscriminados de perfeccionamiento profesional (aumentado quizás en nuestro contexto por la auténtica marea de cursos de toda índole que está inundando al colectivo de docentes en los últimos años) y de ahí un posible estancamiento profesional (Fessler, 1985; Huberman, 1989). Newman, Burden y Applegate (1980) señalan así mismo la paulatina pérdida de Entusiasmo y energía profesional que se produce hacia el final de este ciclo vital. Pero aún así, hemos encontrado en la literatura cómo es posible encontrar entre los docentes que se encuentran en este ciclo vital el mejor "saber hacer" de los profesores.

Resulta sintomático observar como en la etapa que nosotros hemos reconocido como la etapa de la "profesionalidad completa" (Fernández Cruz, 1994) se da también la mayor actitud de reserva hacia la innovación, y desconfianza hacia los cambios. Sin duda la confianza que le ofrece al profesor el haber alcanzado un alto grado de profesionalidad, de conocimiento de docencia, de práctica de un modelo eficaz de enseñanza, de respeto y reconocimiento por gran parte de la comunidad educativa, le hace ser resistente a la adopción de iniciativas inciertas que provienen de "arriba" (titularidad, Administración educativa) justo donde perciben que reside la mayor fuente de conflictos profesionales que viven. Encuentran justificado por ello, la resistencia a determinadas propuestas que desconsideran tanto en su planteamiento como en su desarrollo (o la controversia generatividad/estancamiento descrita por Erickson, 1985). Las preocupaciones profesionales expresadas a esta edad (Fernández Cruz, 1998) están dirigidas hacia la oportunidad y pertinencia de los cambios propuestos en la Reforma educativa, y la desconfianza a que, al final del proceso, lleguen a calar en la práctica. Detectamos también en los profesores de este ciclo, una relajación del interés por la consecución de objetivos instructivos frente a un interés cada vez más creciente por la dimensión personal de los alumnos y el establecimiento con ellos de relaciones de apoyo y de ayuda, que se ven fortalecidas en la acción tutorial desempeñada. Este tipo de preocupaciones se hace extensible a las relaciones con los padres de alumnos y a la colaboración con la familia en las tareas educativas.

Huberman ha caracterizado este ciclo con una imagen muy plástica: la llegada y adaptación a una *meseta* en el transcurso de la carrera. Es decir, un período de equilibrio en

el que culmina el apresurado crecimiento que se ha mantenido hasta ahora, y que sirve de preparación para llegar en mejores condiciones a la fase de prejubilación. Hay considerables evidencias que sugieren que aproximadamente entre los treinta y siete a cuarenta y cinco años los individuos experimentan una fase crítica que puede ser cuando menos tan traumática como la adolescencia, que coincide con la mita de la carrera. Es durante esta fase cuando se siente la necesidad de acabar/completar los procesos de establecimiento de la carrera ocupacional, de la familia y de la identidad, comenzados en años anteriores. Esto implica una autoevaluación que lleva a cuestionar lo que uno ha hecho de su vida y el replanteamiento de lo que uno va a hacer en el futuro. Es además el momento de percibir, aceptar y conformarse con el propio envejecimiento, lo que no es una tarea fácil para los profesores que están constantemente rodeados de gente joven. Prick (1989), indirectamente también Butt y Raymond (1989) han constatado la existencia de una fase crítica de replanteamiento, en la línea sugerida por Huberman, que ocurre al profesor entre los treinta y cinco y cincuenta años de edad. Lo describen como un momento de autointerrogación.

A pesar del tumulto de la transición de la mitad de la vida durante este ciclo los profesores exhiben una moral alta, comparable tan sólo a la que se mantiene durante los primeros tres o cinco años de ejercicio de la enseñanza en términos de satisfacción. Esto probablemente es debido a una combinación de factores que incluye una relativa confianza en su habilidad para el trabajo junto a una pérdida de ambición -y disminución de estrés- cuando se acepta que la promoción futura es improbable. No obstante hay profesores que encuentran dificultades en aceptarse en términos de posición y edad. Ellos son, en términos de Erickson (1985), un modelo de estancamiento antes que de producción.

##### *5. Estancamiento y jubilación: 50/55 años en adelante*

A partir de los cincuenta años de edad, incluso si su moral, energía y entusiasmo para el trabajo son elevados, los profesores sienten que están viviendo un declive paulatino. Por ello la jubilación puede llegar a considerarse una perspectiva atractiva. Aquellos que han dejado de gozar con la enseñanza, tienen ahora otro objetivo para mirar hacia adelante y esto, paradójicamente, les hace tomar un entusiasmo del que han estado faltos durante mucho tiempo. Hacia el fin de su carrera, los profesores frecuentemente declaran que han llegado a sentirse libres en el ejercicio de la profesión. Esto es en parte debido a la autoridad

#### **1.4.2.4. Otras aportaciones a los modelos de desarrollo profesional**

Burden (1980) señala, a partir de un trabajo empírico, tres estadios de preocupaciones en la carrera de la enseñanza: (a) *estadio de supervivencia* que transcurre durante el primer año de docencia, en el que los profesores informan de su limitado conocimiento acerca de las actividades escolares y su falta de confianza para probar nuevos métodos de enseñanza. (b) *estadio de regulación* que transcurre entre el segundo y el cuarto

año de enseñanza en el que los profesores declaran que han aprendido bastante acerca de la planificación y organización de la clase, el currículum y los métodos de enseñanza, y que han ganado confianza en sí mismos. (c) *estadio de madurez* que empieza a partir del quinto año de docencia en el que los profesores se sienten seguros de la gestión de la enseñanza y comprenden mejor la profesión por dentro.

El trabajo longitudinal de Nias (1989a) sobre una amplia muestra de profesores y profesoras británicos de enseñanza primaria, le ha permitido señalar las siguientes fases de desarrollo en función de las preocupaciones profesionales de los docentes: (a) *preocupación por sobrevivir (iniciación)*. El control de la clase y el dominio de la materia ofrecen las mayores dificultades para los profesores durante este período. (b) *búsqueda de sí mismo (identificación)*. La preocupación por la supervivencia deja paso, a partir del segundo año de docencia, a la preocupación por el cumplimiento total de las obligaciones ocupacionales que le hacen sentirse verdaderamente un profesor, al individuo. (c) *preocupación por las tareas (consolidación)*. Aquellos profesores que han consolidado su proceso de identificación profesional, comienzan a percibir una preocupación prioritaria por mejorar la ejecución de las tareas de clase. (d) *preocupación por el impacto*. A partir de los siete o nueve años de experiencia, los profesores declaran experimentar una preocupación por implicarse en la enseñanza más allá del trabajo que se limita al aula. Es decir, quieren asumir compromisos y responsabilidades en la gestión del Centro o en otros estamentos de la administración educativa.

En los estudios de caso que analizamos en esta investigación, a lo largo de la trayectoria formativa y profesional observamos que algunas de estas fases ya se encuentran asimiladas por nuestros informantes, ante todo las relativas a los periodos de inducción en la práctica y a los de consolidación en su trabajo, ya que la mayoría aún no disponen de un largo período de ejercicio profesional, si bien si tienen asumidas muchas de las consideraciones a las que aluden los autores cuyo comentario estamos siguiendo.

Kremer-Hayon y Fessler (1992) en un estudio comparativo entre las carreras de diez directores investigados y las fases del desarrollo docente encontradas en la literatura, establecen esta secuencia evolutiva de los estadios del profesor: (a) *inducción, fase* caracterizada por las dudas sobre la posesión de una preparación adecuada para ejercer la función directiva; (b) *crecimiento*, que se da de una manera lineal a lo largo de toda la carrera desde el período de inducción, o que ocurre por etapas, coincidiendo con la implicación en procesos de innovación o experimentación en el Centro; (c) *gestión versus liderazgo*, se trata de la transición del enfoque de las preocupaciones profesionales sobre la gestión del Centro, hacia el desempeño de un auténtico liderazgo instructivo; (d) *idealismo versus realismo*. Que centra el desarrollo profesional en la búsqueda de metas reales para el desarrollo organizativo; (e) *hacia una orientación personal*. Desarrollo de una sensibilidad hacia el trato personal con todos los miembros de la organización; (f) *estabilidad y estancamiento*. Es una fase que puede llegar de la mano de la autoestima y la suficiencia profesional autopercebida desde la que se rechaza cualquier propuesta de mejora profesional; (g) *declive y fin de la carrera*. Se trata de la fase final del ejercicio de la

función directiva que puede ocurrir en diversos momentos de la carrera de la enseñanza, marcada por el cansancio en el ejercicio del cargo.

Bolam (1990) ha identificado cinco estadios en el desarrollo profesional: (a) *Estadio preparatorio*: para desarrollar la profesión. (b) *estadio de ajuste*: durante el que se adquiere un compromiso o se abandona la profesión. (c) *estadio de inducción*: proceso de socialización profesional que ocurre durante los primeros dos años de ejercicio. (d) *Estadios de ejercicio profesional*: que se distribuyen en tres ciclos de experiencia profesional –(i) 3 a 5 años de experiencia, (ii) 6 a 10 años de experiencia, (iii) más de 11 años de experiencia; y (e) *estadios de transición*: hacia la promoción o hacia un nuevo empleo.

En el modelo de Fessler (1985) destaca la influencia del ambiente personal (establecido en términos de incidentes, crisis, disposiciones, relaciones familiares...) y del ambiente organizativo (normas y funcionamiento de los colectivos sociales) en el ciclo de carrera del profesor. De esta manera llega a determinar los siguientes ciclos de la carrera docente: (a) *formación inicial*; (b) *iniciación*; (c) *adquisición de competencias*; (d) *entusiasmo y desarrollo*; (e) *frustración en la carrera*; (f) *estabilidad y estancamiento*; (g) *declive*; (h) *abandono o jubilación*.

El trabajo de Oja (1989) se basa en el modelo previo de Loevinger (en Oja, 1980), para ofrecer una perspectiva del crecimiento del profesor que facilite la planificación de su formación y el desarrollo organizativo en las escuelas. Asume en sus supuestos teóricos que cada estadio de desarrollo cognitivo implica más madurez que el anterior y que algunos profesores pueden estabilizarse en ciertos estadios. La esencia del desarrollo, además, está en la base del esfuerzo por perfeccionarse, integrarse y dar sentido a la propia experiencia. El desarrollo ocurre mediante una secuencia de pasos en un continuo de creciente diferenciación y complejidad. Cada estadio llega a constituir una lógica interna que mantiene la estabilidad e identidad del "yo" y sirve de marco de referencia que estructura la propia experiencia del mundo desde la cual se percibe cada fenómeno. Las características de los sucesivos estadios son descritas por Oja en términos de autocontrol de los impulsos, estilo interpersonal, preocupación consciente, y estilo cognitivo, por lo que estos estadios pueden ser comparados con los niveles de juicio moral estudiados en el epígrafe anterior. Su propuesta concreta se configura mediante una estructura de seis estadios de desarrollo cognitivo:

1. *Autoprotección*. Los adultos controlan sus impulsos. Se usan las reglas sociales en beneficio propio. La principal regla de autoprotección del individuo es "no quedés atrapado". Se mantienen relaciones interpersonales manipulativas y exploratorias.
2. *Conformismo*. Se obedecen las reglas porque se pertenece al grupo. La conducta es vista en términos de acciones externas y eventos concretos, antes que sentimientos y motivos internos. Las emociones personales son expresadas a través



de clichés, estereotipos, y juicios morales. Preocupa la apariencia, la aceptación social y la reputación.

3. *Transición al autoconocimiento*. Aumenta el autoconocimiento y se abren multitud de posibilidades, alternativas y opciones en la resolución de problemas. Aumenta la capacidad de introspección. El crecimiento en la autoconfidencia y la autoevaluación respecto a normas internas comienza a sustituir a las normas del grupo y sus guías de conducta.

4. *Conciencia*. Se es capaz de la autocrítica. También de la autovaloración de objetivos e ideas y un sentido de responsabilidad. Las reglas son interiorizadas. La conducta es contemplada en términos de sentimientos, modelos y motivos más que de simples acciones. La mejora, especialmente cuando puede ser medida por normas autoelegidas, es crucial. Se está preocupado por las obligaciones, privilegios, derechos, ideales y mejora, todo definido más por normas internas y menos por reconocimiento o aceptación externa.

5. *Individualismo*. Sentimiento de individualidad sobre todo si se asocia a un conocimiento, puesto de relieve, de la dependencia emocional de los otros. Aumenta la habilidad para tolerar relaciones complejas y contradictorias entre eventos. Hay gran complejidad en la conceptualización de las interacciones personales. Las relaciones interpersonales son altamente valoradas.

6. *Autonomía*. Capacidad para tolerar y hacer frente a los conflictos internos que surgen de percepciones, necesidades, ideales y dudas conflictivas. Se es capaz de unir ideas que parecen ambiguas u opciones incompatibles. El reconocimiento de la necesidad de autonomía de los demás permite la tolerancia a las elecciones y soluciones de los otros y el derecho a aprender de sus propias equivocaciones. Los límites de la autonomía se establecen en la coherencia, la interdependencia mutua y la alta valoración de las relaciones interpersonales.

Oja analiza las relaciones entre el desarrollo cognitivo de los profesores y su comportamiento profesional para proponer un modelo también integrador de ciclos de la carrera en siete ciclos. Su modelo se basa en un trabajo empírico sobre fases de desarrollo profesional en torno a un proyecto de desarrollo organizativo el *Action Research on Change in Schools* (ARCS). En el trabajo realizado en torno a entrevistas biográficas se interrogó a los profesores sobre sus perspectivas personales en relación a: (a) sus períodos de vida como capítulos de su autobiografía. (b) períodos de estabilidad y transición en sus vidas. (c) la importancia de los objetivos de desarrollo personal versus objetivos de carrera en su actual período de vida (d) problemas críticos en su actual fase de vida. Los ciclos que identificó Oja con estas entrevistas son los siguientes:

1. Inicio de la carrera/entrada en el mundo adulto.
2. Transición de los treinta años.
3. Asentamiento después de los treinta.

4. Descubrimiento de la propia identidad.
5. Transición de la mitad de la vida.
6. Estabilización después de los cuarenta años.
7. Transición de los cincuenta años.

Por su parte Leithwood (1992), cuyo trabajo se centra en las fases de desarrollo profesional de profesores que ocupan cargos directivos en el Centro, nos ofrece un modelo de integración del desarrollo psicológico, el desarrollo profesional y los ciclos de la carrera docente. Los ciclos de carrera que propone en su modelo, a partir del análisis de los trabajos de Huberman (1989) y Sikes (1985) que aquí hemos presentado y que describe en los mismos términos de los dos autores, son los siguientes:

1. *Inicio de la carrera.* Los primeros años.
2. *Estabilización.* Adquisición de compromisos y mayor responsabilidad.
3. *Nuevos desafíos y preocupaciones.* Diversificación y búsqueda de responsabilidades añadidas.
4. *Búsqueda de una plataforma profesional.* Reevaluación, toma de consciencia de la propia madurez o envejecimiento, estancamiento.
5. *Preparación para la jubilación.* Distanciamiento y serenidad.

Lo atractivo de su modelo es que estudia la influencia de cada ciclo y de cada fase de desarrollo psicológico, en un grado de maestría o "saber hacer" profesional que avanza desde una primera situación de la preocupación exclusiva por la supervivencia, a una máximo nivel de profesionalidad caracterizado por la participación en decisiones educativas de amplio calado para el Centro o el sistema educativo.

Por otra parte las advertencias sobre la no linealidad de la carrera de la enseñanza, aún admitiendo que la edad es la variable determinante, son recogidas por Huberman (1989), cuyo modelo comentamos más adelante, quien considera además de la edad una multitud de variables no madurativas (no fisiológicas) que afectan a los individuos a lo largo de toda su vida. Argumenta Huberman que la organización de la vida social crea expectativas que son interiorizadas y actúan como si sólo fueran factores psicológicos. Por ello, cada nueva fase en una secuencia es siempre indeterminada y la mezcla de los componentes es siempre diferente para los diferentes individuos. Esta perspectiva ha sido defendida desde la sociología dando origen a la teoría del *rol de la edad* (Gove, Ortega y Style, 1989), ofreciendo una explicación sociológica al hecho de la interiorización de una serie de atribuciones sobre los roles adultos que se corresponden con determinadas edades.

Aún aceptando las presiones sociales en la configuración de la carrera del profesor (Goodson, 1994) y la importancia de las vivencias previas al inicio de la carrera como las de socialización temprana (Zeichner, 1985), o los aspectos vocacionales y referidos a la formación inicial (Knowles, 1992), o incluso el período de inducción y socialización en la carrera profesional (Veenman, 1984), las teorías de los ciclos vitales pretenden huir de formulaciones que pudieran abanderarse desde posiciones funcionalistas y

perversamente deterministas, que dejaran vacío el concepto de *carrera* de los procesos de construcción personal y realización personal del profesor, que en definitiva, son los que le dan sentido.

Los modelos que hemos presentado y cuyo comentario hemos seguido de la indagación realizada por Fernández Cruz (1995), sobre fases en el desarrollo del profesor tratan de integrar tanto aspectos de la carrera como otras dimensiones de su evolución personal. Algunos de ellos -Fessler (1985), Oja (1989) o Leithwood (1992)- han puesto de relieve la necesidad de ésta integración.

### **1.4.3. El desarrollo profesional como desarrollo de las competencias**

La evolución del contexto sociolaboral –de la sociedad industrial a la de la información y la comunicación- trae aparejada la necesidad de un desarrollo profesional menos asentado en conocimientos y destrezas muy especializados (Retuerto, 1996) y más potenciador de cualidades humanas (CEE, 1994). La evolución del concepto de profesionalidad hacia la valoración de conocimientos, destrezas y actitudes amplias, polivalentes y transferibles ha llevado, desde el inicio de la década de los 90 a la consideración de la formación profesional como desarrollo de la **competencia**. Se entiende por tal al

*“conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar con el entorno profesional y en la organización del trabajo” (Bunk, 1994:9).*

El concepto de competencia, por tanto, está asociado a la necesidad de contar con profesionales capaces de enfrentarse a la rápida evolución del mercado laboral, a la flexibilidad y la movilidad mental que lo caracterizan. Como han señalado recientemente Kämäräinen y Streumer (1998), el desarrollo de la competencia supone estar abierto y disponible para realizar, de forma continua, nuevos aprendizajes, para ajustar el propio conocimiento a las nuevas demandas profesionales y contribuir a la emergencia de patrones de aprendizaje organizacional. Este aprendizaje continuo tendrá lugar, bien a través de procesos formales de enseñanza, o bien mediante la reflexión sobre la propia experiencia profesional (CEDEFOP, 1998; Sarasola Ituarte, 1996; Tejada Fernández, 1999).

Este carácter reflexivo del proceso de adquisición de las competencias se nos antoja como uno de los elementos a destacar en relación al desarrollo profesional del psicopedagogo, por cuanto marca uno de los contenidos que, a nuestro entender, debe ser esencial en su proceso de formación inicial. Aprender a reflexionar sobre la propia experiencia. Aprender de ella, implica, siguiendo a Zarifian (1997) estar preparado para:

1. La anticipación, la proactividad respecto a situaciones posibles.
2. El estudio de situaciones reales, de su comprensión, del análisis de sus causas, razones y efectos.

Por su parte, Elliot (1994) también subraya el carácter reflexivo del proceso de desarrollo de la competencia, haciendo además hincapié en su aportación a la transformación y el cambio. Este autor considera que la persona competente está provista de un conjunto de conocimientos y destrezas contextualizadas que se basan en la toma de conciencia de sí misma, a través de procesos reflexivos, como agente activo en las situaciones que vive y, por tanto, como alguien capaz de influir en la vida de los demás.

Ser competente, por tanto, implica, estar dotado no sólo de conocimientos teóricos y técnicos, sino también de habilidades, destrezas y actitudes que faciliten desenvolverse socialmente y participar activamente en el contexto en que se desarrolla la profesión. Han sido numerosos los intentos de organizar y clasificar todo el elenco de saberes implicados en la competencia profesional. Una de las clasificaciones más citadas y utilizadas por su claridad es la propuesta por Bunk (1994), la cual se recoge en el siguiente gráfico. En esta propuesta se consideran cuatro tipos de competencias, las cuales hacen referencia, respectivamente, a los siguientes tipos de saberes:

1. Competencia técnica: saber científico.
2. Competencia metodológica: saber-hacer.
3. Competencia social: saber-ser.
4. Competencia participativa: saber-estar-y actuar.

Desde una perspectiva teórica, si acudimos a una visión evolutiva del desarrollo profesional (modelo de Dreyfus y Dreyfus-1986-) encontramos las megacompetencias en la base de la caracterización que hacemos de lo que entendemos por ser un “buen profesional”. Si acudimos a las leyes del “mercado” observamos hasta qué punto es el dominio de esas megacompetencias el referente que usan las empresas para la contratación de su personal.

| <b>NIVELES DE LA COMPETENCIA PROFESIONAL<br/>(Dreyfus y Dreyfus, 1986)</b>  |
|---|
| <b>Nivel 1: NOVICIO</b>   |
| Rígida adherencia a reglas y planes<br>Percepción situacional reducida<br>Juicios no discrepantes   |
| <b>NIVEL 2: AVANCE A PRINCIPIANTE</b>   |
| Guías para la acción basadas en atributos o aspectos<br>Percepciones situacionales aún limitadas<br>Todos los atributos y aspectos son tratados separadamente   |
| <b>Nivel 3: COMPETENTE</b>  |
| Ahora ve las acciones, al menos parcialmente, en términos de metas a largo alcance<br>Planificación consciente y deliberada<br>Procedimientos estandarizados y rutinizados  |
| <b>Nivel 4: HÁBIL</b>   |
| Ve las situaciones holísticamente y no en aspectos separados<br>Ve lo que es más importante en una situación<br>Percibe las desviaciones del patrón normalizado<br>La toma de decisiones es menos laboriosa<br>Usa máximas para su actuación que posee un significado situacional |
| <b>Nivel 5: EXPERTO</b>   |
| Visión intuitiva de la situación basada en una profunda comprensión tácita<br>Aproximaciones analíticas usadas sólo en situaciones nuevas o cuando un problema ocurre<br>Visión de lo que puede ser posible   |

*Tabla n<sup>o</sup> 1. Niveles de la competencia profesional (Dreyfus y Dreyfus, 1986)*

#### **1.4.4. El desarrollo profesional desde la perspectiva de la carrera**

En el apartado anterior nos hemos acercado al desarrollo profesional desde la perspectiva de la adquisición de la competencia necesaria para abordar el ejercicio de la profesión, es decir, nos situamos en la perspectiva de los requerimientos propios de la profesión. Abordamos a continuación al desarrollo profesional como un aspecto del desarrollo de la persona como tal.

Entendemos que la carrera hace referencia al conjunto de roles –profesionales y no profesionales- que la persona puede desempeñar a lo largo de su trayectoria vital. Supone, por tanto, la representación del estilo de vida de una persona. Como consecuencia de la evolución del contexto sociolaboral el desarrollo de la carrera se va haciendo cada vez más complejo. Esta complejidad se concreta en los siguientes elementos (Romero Rodríguez, 2000):

1. *Simultaneidad y conflicto de roles*: aparecen conflictos entre los nuevos roles que emergen y que conviven con los roles tradicionales (trabajadora-madre). Esta complejidad lleva a que las decisiones profesionales sean cada vez más difíciles de tomar y, como consecuencia de ello, se generan estados de ansiedad y culpabilidad. El conflicto de roles cobra su punto más álgido y grave cuando parte de ellos no responden a la realización de aspiraciones profundas o suponen un fuerte cuestionamiento respecto a los estándares establecidos por la sociedad.
2. Las decisiones profesionales no hacen referencia sólo al contenido del trabajo a realizar, sino a su relación con *un proyecto de vida* más amplio: *¿Ser psicopedagogo en un centro cercano a casa o en 'Educación sin fronteras'?*
3. La estructura sociolaboral requiere del desarrollo de competencias sociales y personales que permitan la adaptación a un entorno cambiante que exige estar preparado para la *movilidad* (geográfica, de puesto de trabajo...).
4. *Las trayectorias profesionales no son lineales*: en ellas puede haber momentos de desempleo, de realización de trabajos temporales, de simultaneidad de contratos a tiempo parcial, de disfrute de diferentes puestos de trabajo...

El carácter complejo del desarrollo de la carrera lleva aparejado una serie de consecuencias que deben ser consideradas a la hora de planificar la formación y orientación de los psicopedagogos:

1. *Preparación para la movilidad* (desempeño de diferentes puestos de trabajo, alternancia empleo-formación, posibilidad de cambios de residencia) *y para la simultaneidad de roles* (profesionales, familiares, personales, sociales).
2. Experimentación de los planos *cognitivo y afectivo* de los procesos de toma de decisiones profesionales.
3. Aprovechar la *imaginación*, como elemento de proactividad.
4. Aprender a *aprovechar las oportunidades y a afrontar la distancia sueños-realidad*.
5. Construir proyectos en los que se elabore un *estilo de vida* propio.

En una sociedad que asume como cultura la flexibilidad y la movilidad se considera necesario que el psicopedagogo esté preparado no sólo para ayudar a otras personas a

afrontar esta situación, sino para enfrentarse a sus propios procesos de transición, a evaluar y valorar sus propias competencias y a configurar los itinerarios formativos y laborales necesarios para potenciarlas.

Se trata, por tanto, de concebir al psicopedagogo como un profesional que está sometido a un constante proceso de aprendizaje no sólo de carácter científico y/o técnico, sino también del relacionado con la formación requerida para afrontar las transiciones, los cambios, las decisiones profesionales integrándolas en su proyecto profesional y vital.

Desde una perspectiva ecológica-contextual del desarrollo de la carrera, se considera que éste se va generando a través de un proceso interactivo en el que las personas van buscando sentido a su propia existencia y a su entorno. Watts (1999) ha planteado recientemente que la carrera es cada vez menos “elegida” y más “construída” a través de una serie de decisiones que adoptamos a través de nuestro ciclo vital.

Este proceso de construcción se ve enriquecido por la puesta en común de los significados que cada individuo encuentra a su existencia y su entorno, lo cual facilita una elaboración colectiva de nuevos significados, nuevas alternativas a las situaciones vividas, que conllevan un importante poder transformador (Collin, 1997).

Latreille (1984) ha destacado la importancia de la conjunción de intereses, valores, principios de sujetos que se unen para analizar colectivamente su situación profesional y luchar por ella. Las palabras con la que Latreille define lo que debe ser la actuación del orientador ponen de manifiesto con claridad este principio. Las recogemos aquí proponiendo una lectura de las mismas en un doble sentido: como principio a contemplar por el psicopedagogo en el diseño de su intervención y como reto a plantearse por éste mismo en la configuración de su propia profesión.

*“Me parece deseable, aunque difícil, proponer la ayuda de orientadores capaces de recoger las representaciones del trabajo seguidas, aunque aparezcan como actualmente irrealizables, como la expresión a un trabajo efectivamente diferente. Se fijaría, por tanto, como objetivo, el ayudar a que estas utopías parciales se convirtieran en proyectos no animándolas graciosamente, sino ayudando activamente para que se motiven en un momento dado a organizarse colectivamente para evitar o sobrepasar los obstáculos que interceptan su camino, es decir, a analizar las situaciones con las que se encuentran o se van a encontrar, para aprovechar todas las oportunidades favorables a sus proyectos, sabiendo tener paciencia, o soportar las marchas atrás, sin abandonar una lucha actualmente larga y difícil” (Latreille, 1984:203).*

Aplicado este principio al desarrollo profesional del psicopedagogo, supone la consideración de un poder creador y transformador a la tarea colectiva de búsqueda de sentido y dirección a la propia profesión en varios sentidos: el de defensa del campo profesional propio; el de configuración de principios, valores de intervención; el de elaboración de un código deontológico propio. Asimismo, es un elemento de apertura de

nuevos campos profesionales, nuevos contextos, vías y metodologías de intervención psicopedagógica.

## **2. LA PROFESIONALIZACIÓN DEL PSICOPEDAGOGO**

### **2.1. La profesionalización del psicopedagogo. Historia de un colectivo hacia la consolidación de un espacio profesional**

Comencemos analizando la profesionalización del psicopedagogo desde el conjunto de hechos que discurren en el tiempo desde los años setenta hasta 1992 (fecha en que se produce el reconocimiento del colectivo profesional de psicopedagogos), desde los equipos multiprofesionales que, en una actividad de consenso profesional da muestras de efectividad en una actividad profesional en la que confluyen diversas disciplinas para dar respuesta a las necesidades socioeducativas que se demandan; y, desde la actitud de las instancias académicas y administrativas que reconocen la identidad propia del espacio profesional de la psicopedagogía.

Como hemos comentado, los procesos históricos que culminarán en 1992 con el reconocimiento de una realidad de confluencia profesional y con la consolidación de un espacio institucional y profesional propiamente psicopedagógico, comienzan a gestarse hacia los años setenta (aunque veremos que habrá que remontarse, en estudios de Coll (1999), hasta finales del siglo XIX); y no porque en esa década ya se hablara en términos psicopedagógicos dentro de las instituciones académicas, sino porque es precisamente en contextos profesionales donde se empiezan a realizar precisiones y denominaciones psicopedagógicas para identificar a colectivos de profesionales.

Remotamente parece ser que los orígenes de la psicopedagogía coinciden con la introducción de la psicología científica en España hacia finales del siglo XIX y cuenta con uno de sus motores principales en la Institución Libre de Enseñanza (Coll, 1999). Este autor considera las iniciativas desarrolladas por la Institución para realizar actuaciones de renovación de la enseñanza como vía para renovar la vida social y política española, un esbozo del *espacio de reflexión, investigación y actuación* que posteriormente será asumido por la psicopedagogía.

Tres instituciones se crean como primeros pasos en esta renovación: el Institut d'Orientació Professional, el Instituto Nacional de Psicotecnia y el Institut Psicotècnic de la Generalitat; y la Revista de Psicología i Pedagogía ve su luz como primera publicación con contenido psicopedagógico. Esta situación favorable dentro del proceso de conformación de la psicopedagogía, se ve truncada con el desencadenamiento del período bélico, y tras un lento y difícil proceso de recuperación de la psicología científica en España (Siguán -1977, 1981-, y Yela -1976) no se reanuda el clima propicio para que recupere su ritmo.



| <b>CRONOLOGÍA</b> | <b>ACONTECIMIENTO</b>   | <b>VALORACIÓN</b>  |
|-------------------|---|--|
| Finales siglo XIX | Introducción de la psicología científica en España<br>Creación de la Institución Libre de Enseñanza   | Objetivo: renovación de la vida social y política a través de la renovación de la enseñanza  |
| 1918              | Creación del Institut d'Orientació Profesional  |  |
| 1928              | Creación del Instituto Nacional de Psicotecnia  |  |
| 1933              | Creación del Institut Psicotècnic de la Generalitat   | Asistencia a los niños con problemas escolares<br>Conectar con el movimiento de renovación pedagógica en Cataluña.   |
| 1933-1937         | Revista de Psicología i Pedagogia. Editada por el Institut y el Seminario de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona                  | Primera publicación con contenido psicopedagógico  |
| 1970              | Promulgación de la Ley General de Educación   | Motor de desarrollo y de afianzamiento de la psicopedagogía como un ámbito profesional específico. Incluye entre sus principios la necesidad y el derecho de los alumnos a la orientación escolar.   |
| 1977              | Creación de los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Profesional   | Organismo: Ministerio de Educación y Ciencia<br>Funciones:<br>* orientación a los alumnos<br>* asesoramiento y apoyo a los profesores<br>* información a los padres  |
| 1970-1980         | Aparición de gabinetes privados:<br>* Gabinetes de "psicología escolar"<br>* "Centros de orientación escolar"   | Destinatarios: centros escolares y padres<br>Funciones: diagnóstico y tratamiento de dificultades del aprendizaje y de trastornos del desarrollo y de la conducta.   |
| 1980              | Creación de los Equipos Multiprofesionales de Educación Especial  | Iniciativa proveniente del Instituto Nacional de Educación Especial (MEC)<br>Aparece como plan experimental<br>Composición: psicólogos, pedagogos, asistentes sociales<br>Funciones: atención al alumnado con necesidades educativas especiales. |
| 1970-1980         | Creación de los Equipos Psicopedagógicos o Psicopsicopedagógicos Municipales  | Iniciativas provenientes de los ayuntamientos y de las administraciones locales<br>Origen: demanda social por carencias en el sistema educativo público. Heterogeneidad  |
| 1980-1990         | Creación de los servicios de Orientación Escolar y Profesional (Vocacional)   | Creados por el MEC   |
| 1985-1990         | Transferencia de competencias educativas a las Comunidades Autónomas  | La planificación, organización y gestión de los servicios de apoyo a los centros educativos es asumida por las respectivas administraciones educativas   |
| 1984              | Creación de los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica  | Organismo: Departamet d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya   |
| 1990              | Promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)   | Reforma del sistema educativo español<br>Impulso a los servicios de orientación educativa e intervención psicopedagógica   |
| 1991              | Establecimiento de la especialidad de "Psicología y Pedagogía" en el cuerpo de Profesores de Secundaria (R:D: 1701/1991, de 29 de noviembre -BOE de 2 de diciembre de 1991) | Decisiones de orden político y administrativo que reconocen la realidad de la confluencia disciplinar y profesional consolidando un espacio institucional y profesional propiamente psicopedagógico.   |
| 1992              | Creación de un título oficial de Licenciado en Psicopedagogía por el Consejo de Universidades   |  |

*Tabla nº 2 : Biograma del proceso configurador de la psicopedagogía en España (a partir de Coll, 1999).*

Iniciada la década de los setenta, se produce un proceso de creación en diversas universidades españolas de estudios relacionados con psicología (pionera es la Universidad Complutense; le sigue la de Barcelona y se inicia la expansión a las demás universidades españolas) y con pedagogía (especialidades de orientación educativa y profesional, de pedagogía terapéutica o de educación especial), que unido a la promulgación de la Ley General de Educación del 70 se convierten en los principales factores que propician un desenlace favorable para la implantación de la psicopedagogía.

Paralelamente a la actividad institucional oficial desarrollada a raíz de la implantación de la Ley del 70, se lleva a cabo otra actividad a iniciativa particular, con el objetivo de prestar sus servicios a los centros escolares y a peticiones individuales provenientes de padres cuyos hijos presentan alguna problemática conductual o de aprendizaje. Las tareas realizadas en estos gabinetes privados circunscriben un área determinada de la actuación psicopedagógica centrada en la realización de pruebas estandarizadas, la elaboración de informes psicopedagógicos del alumnado, la realización de diagnósticos ante problemáticas de dificultades del aprendizaje y trastornos en el desarrollo y en la aplicación de programas de reeducación o de tratamiento de las dificultades detectadas (Coll, 1999).

El plan experimental que vio la aparición de los Equipos Multiprofesionales de Educación Especial, finaliza en 1982, momento en el que estos Equipos se extienden a todo el país durante un cierto tiempo coincidiendo con los ya creados, y que verán paulatinamente su desaparición. Con esta expansión se va a empezar a plantear una problemática que viene siendo una constante hasta nuestros días: la confluencia de diversos profesionales en un mismo espacio y con funciones similares. La heterogeneidad que caracteriza a estos Equipos Municipales viene determinada por el número, la formación y la titulación de los profesionales que los integran y por la metodología desarrollada. Sus funciones van dirigidas a la atención al alumnado con dificultades en el aprendizaje y los trastornos en el desarrollo o en el comportamiento; al asesoramiento y apoyo especializado a los centros y a los profesores con el objetivo de contribuir a una mejor significatividad de la calidad de la enseñanza recibida por los alumnos (Coll, 1999). En otras ocasiones las actuaciones van dirigidas al ámbito institucional o comunitario. La enorme trascendencia de estos Equipos Municipales se ve reflejada en torno a tres aspectos: en primer lugar, al constituirse en los únicos servicios de apoyo psicopedagógico a la escuela pública durante el período que estuvieron vigentes; en segundo lugar, al erigirse en el principal enclave formativo para los profesionales y para la experimentación de prácticas de actuación profesional; y, en tercer lugar, por ser gran parte de estas iniciativas las que han constatado como dimensiones de la actividad de apoyo psicopedagógico, no sólo la dirigida al alumno, sino también la dirigida al contexto en el que se desenvuelve, es decir, a la comunidad escolar.

La entrada en vigor de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, conlleva la reestructuración de todos los servicios, adoptando como vía rápida la unificación o integración de los mismos, primero en las Comunidades Autónomas con competencias transferidas, y posteriormente en las demás conforme se fue realizando la transferencia. Una de estas iniciativas fue la desarrollada en Cataluña en 1984 al integrar

los Equipos Multiprofesionales de Educación Especial con los Servicios de Orientación escolar y Profesional y dar lugar a los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica, que asumió las funciones de los dos anteriores: prevención educativa, detección y valoración multidisciplinaria, elaboración del programa de desarrollo individual y seguimiento, orientación escolar y profesional, asesoramiento a maestros, y contribución a la realización del diseño del cuadro de necesidades del sector (como se extrae de la Resolución de la Direcció d'Ensenyament Primari, de 31 de Julio de 1984 por la que se establecen las líneas básicas de actuación de los Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagógica como órganos técnicos de carácter interdisciplinario dentro del sistema educativo de la administración pública catalana.

La reestructuración del sistema educativo propuesta por la LOGSE cuenta entre sus finalidades con la consecución de la calidad en la enseñanza. Como uno de los instrumentos para conseguir dicho objetivo, se encuentra la actuación de los servicios de orientación educativa y de intervención psicopedagógica. Actuación que se plantea desde un modelo global de orientación educativa y de intervención psicopedagógica (MEC, 1990), donde se propone una acción consensuada y continua entre la acción interna al centro escolar llevada a cabo por la acción tutorial, y la externa (especializada), proveniente de los psicólogos, pedagogos y trabajadores sociales; sin olvidar los distintos recursos y apoyos (profesores de apoyo y logopedas, entre otros). Otro elemento que viene a favorecer la adecuación de la actividad psicopedagógica en este nuevo sistema educativo, es el hecho de haber concedido autonomía curricular a los centros y al profesorado, recayendo en ellos la responsabilidad de la elaboración de los proyectos curriculares.

Transcurrirán dos años hasta que instancias políticas y administrativas determinen reconocer la triple confluencia (disciplinar, profesional e investigadora y de elaboración teórica), facilitando la consolidación de un espacio institucional y profesional propiamente psicopedagógico ( Coll, 1999). Esta confluencia no sólo se produce entre estas tres dimensiones, sino que ellas mismas constituyen espacios de confluencia entre los elementos que las componen:

a) Confluencia disciplinar. Dos son las disciplinas que confluyen en esta dimensión: la psicología y las ciencias de la educación. Las aportaciones de la psicología provienen de la psicología de la educación y de la instrucción, de la psicología del aprendizaje, de la psicología del desarrollo, de la psicología social y de la psicología clínica infantil. Las ciencias de la educación contribuyen con los conocimientos procedentes de la didáctica general, las didácticas específicas, la orientación vocacional y profesional, la sociología de la educación y la organización escolar.

b) Confluencia profesional: Psicólogos y pedagogos son los profesionales que se agrupan en este colectivo, cuyo trabajo se desarrolla en el ámbito escolar y se realiza en los diferentes servicios y equipos creados desde las administraciones educativas y en los gabinetes y centros privados dedicados a la educación escolar. En la actualidad y tras la implantación de la Licenciatura de Psicopedagogía, a este colectivo se ha unido el psicopedagogo, como profesional que ha visto integrada en su formación inicial la confluencia de los contenidos de las dos disciplinas a las que antes aludíamos. A este

colectivo, y dentro de los espacios educativos en los que desarrolla su trabajo, también se unen otros profesionales (trabajadores sociales, logopedas y educadores sociales entre otros). Esta confluencia y diversidad profesional provoca situaciones de conflicto de competencias e intrusismo, dado que la delimitación de funciones aún no está muy definida. De hecho una alternativa a este dilema, que ya viene desarrollándose en algunos centros, estaría en la creación de equipos multiprofesionales en los que cada uno asumiera responsabilidades en función de su cualificación profesional y se trabajara de forma conjunta, es decir, favorecer la multiprofesionalidad. Esta cualificación, en cierta medida, también está condicionada por la formación inicial de cada profesional en la que también existe, en ocasiones, solapamiento disciplinar, ante todo entre la nueva licenciatura de psicopedagogía y las dos de psicología y pedagogía cuando coinciden en un mismo espacio profesional.

c) Confluencia en la investigación y elaboración teórica. La problemática planteada anteriormente se ve acentuada por tendencias epistemológicas de reciente aparición que marcan su objetivo en un estudio global, conjunto y unificado de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto lleva a que tanto por parte de la psicología, como por parte de las ciencias de la educación se estén realizando movimientos que tienden más a la aproximación y al acercamiento de enfoques y paradigmas relacionados con los procesos educativos, que al desarrollo de movimientos pendulares que tienden más a la disociación.

Los dos incidentes críticos que dan el giro hacia el reconocimiento de este colectivo profesional vienen determinados por la creación de la especialidad de “psicología y pedagogía” en el cuerpo de profesores de Educación Secundaria, y por la creación en 1992 del título de Licenciado en Psicopedagogía, por el Consejo de Universidades. Entre los principios recogidos en el informe base de la Licenciatura, destacamos los tres siguientes:

1. Con esta licenciatura se pretende compensar las lagunas detectadas en la formación inicial, tanto de los psicólogos escolares como de los pedagogos especializados en orientación para la realización de actividades y tareas típicamente psicopedagógicas

2. Se aspira a recoger e integrar las aportaciones que tienen su origen en ambas tradiciones sobre la base de que el trabajo psicopedagógico requiere tanto el dominio de conocimientos psicológicos como educativos.

3. Se reconoce la existencia de un espacio de reflexión, investigación y actuación profesional (la psicopedagogía) que no puede ser considerado en sentido estricto ni un subespacio de la psicología ni un subespacio de la pedagogía, sino que tiene características y trasgos propios.

La titulación con la que se accede al cuerpo de profesores de Educación Secundaria, no implica una diversificación en el perfil profesional. Existe un único perfil profesional, es decir, no existe delimitación de funciones para psicólogos o pedagogos, remitiéndose a asumir “las funciones de orientación educativa de los alumnos, derivadas de los diferentes currículos y de apoyo al profesorado” (R.D. 1701/1991 de 29 de noviembre). Por lo tanto

serán los profesionales que trabajarán dentro del sistema educativo en las instancias y servicios a los que compete el trabajo psicopedagógico.

## **2.2.Los contextos profesionales: campos emergentes**

Llegado este punto y para ofrecer una panorámica global de la heterogeneidad de contextos profesionales, es preciso reagruparlos en los sectores que comúnmente son seguidos por los profesionales implicados en el tema que han podido ser constatados tanto teórica como personalmente: educación formal y no formal, sociocomunitario, organizacional (instituciones, asociaciones, organismos públicos y privados) y empresarial.

En consonancia con los análisis y estudios que se han realizado sobre las salidas profesionales y ya que el grado de manifestación de la identidad profesional por los propios psicopedagogos es aún escaso en este colectivo (salvo en el que realiza sus funciones en los centros educativos dentro de los Departamentos de Orientación o en los Equipos de Orientación Psicopedagógica), se nos hace evidente que el psicopedagogo, al igual que el pedagogo, en palabras de Viladot (1992), es un profesional poco conocido y parcialmente valorado, apostando por que salga de la actual timidez y se dé a conocer, aunque para ello habría que incidir más en su formación inicial y no dejarlo todo a expensas de las ofertas formativas de especialización de postgrado o máster.

| <b>Intervención Psicopedagógica: Contextos de Desarrollo y Áreas Temáticas</b> |                         |  |   |   |
|--|-------------------------|--|---|---|
|  |                         | Contextos  |   |   |
|  |                         | Educativo-Institucional  | Sociocomunitario  | Organizacional  |
| Áreas  | Procesos E-A            | Asesoramiento o revisión del proyecto educativo de centro<br>Evaluación psicopedagógica de alumnos con necesidades educativas especiales<br>Intervención con alumnos procedentes de sectores social y culturalmente desfavorecidos | Apoyo psicopedagógico en actividades educativas no formales (hospitales, prisiones, residencias de la tercera edad...)<br>Formación de formadores<br>Evaluación de programas  | Diseño, aplicación y evaluación de programas de formación continua<br>Asesoramiento psicopedagógico a empresas que produzcan material educativo   |
|  | Orientación             | Orientación académica y profesional<br>Transacción a la vida adulta<br>Programas de orientación para la igualdad entre los sexos   | Programas de Formación y Orientación Laboral<br>Programas para el Desarrollo de Itinerarios de Encuentros con el Empleo   | Programas para la integración laboral de discapacitados<br>Orientación en la promoción laboral  |
|  | Prevención y Desarrollo | Atención temprana<br>Educación en valores<br>Evaluación e intervención ante problemas que afecten al desarrollo personal y madurativo del alumno   | Intervención psicopedagógica en drogodependencias<br>Eliminación de las barreras psicológicas en la inserción laboral<br>Educación para la salud  | Desarrollo de programas de Salud Laboral<br>Programa para el desarrollo de habilidades sociales, de dirección, de coordinación, de trabajo en equipo.   |
| INSTITUCIONES,<br>CENTROS<br>ORGANISMOS  | Y                       | Departamentos de Orientación<br>E.O.E.P. (centros educativos)<br>Centros específicos de Educación Especial<br>Centros Públicos Rurales<br>Centros de Menores   | Cáritas, ONCE, INSERSO, Hogar infantil de la Diputación Provincial, Centros de Menores, hospitales, Programas de Garantía Social, Escuelas Taller y Casa de Oficio, Hogares de ancianos, centros penitenciarios, Asociaciones de vecinos, Casas de mujeres maltratadas, teléfono de la esperanza, Agentes Sociales, Asociaciones de ayuda a discapacitados. | ONCE, Fundación Laboral de la Construcción, Dirección General de Empleo y Trabajo de la Junta de Extremadura, Agentes Sociales, INEM, Escuelas Taller y Casas de Oficios, Equipos de Promoción Laboral de la Diputación |

*Tabla nº 3 . Contextos profesionales, áreas y funciones del psicopedagogo (a partir de la propuesta del Prácticum. Cubo y Montanero, 2000)*

## **2.3.El Prácticum y la generación de competencias profesionales y personales para la incorporación profesional del psicopedagogo**

### **2.3.1. Fase preprofesional: incidente crítico en el proceso formativo**

A lo largo de la trayectoria de formación académica que va trazando el estudiante, encuentra fases que son cruciales para este período de formación y que constituyen verdaderos puntos de inflexión en esta trayectoria. Una de estas fases es la que entendemos como fase en la que, dentro de la propuesta formativa académica oficial, se da la posibilidad de entrar en contacto con la realidad profesional. Una realidad que para algunos de los estudiantes constituye una carta de presentación para su incorporación profesional. Este hecho no implica que el estudiante, a lo largo de esta trayectoria pueda tener y desempeñar actividades profesionales (casos en los que el término preprofesional, para ellos, no supondría una acepción novedosa), pero lo denominamos así, por ser ese momento en el que se produce un doble movimiento de trasvase formativo y experiencial: uno, la integración (entrada) en el diseño curricular formativo del estudiante, de gran parte del conocimiento práctico proveniente de la actuación profesional en los distintos contextos, y, por tanto, la entrada de la práctica profesional, de los espacios profesionales, en los procesos formativos, en la Universidad; otro,

El proceso de toma de decisión del centro donde realizará el Prácticum, proceso previo a su incorporación, constituye la antesala dilucidatoria para el estudiante, en la que entran en consideración los intereses y motivaciones personales, los condicionantes provenientes de los contextos profesionales donde realizará esta asignatura, y los factores organizativos y estructurales del Prácticum, estrictamente académicos. El proceso decisorio es complejo, una vez hecha pública la relación de centros que configuran la red de centros colaboradores. Quizás sea éste uno de los momentos que puede generar más ansiedad y expectativas dentro de la trayectoria formativa académica.

Creemos que es necesario provocar reflexión a cerca de las implicaciones de ese proceso de toma de decisiones, es decir, el alumno debe posicionarse en relación a los siguientes elementos que configurarán su elección (Cubo, 2000):

1. Los imperativos de la institución y la realidad social y profesional que acoge al alumno en prácticas

2. La naturaleza del trabajo a desarrollar: vinculado a Psicopedagogía Básica o a Psicopedagogía Aplicada. En el primer caso optaremos por un trabajo relacionado con la investigación psicopedagógica, en el segundo por uno de evaluación-intervención

3. Los contextos de desarrollo profesional: las motivaciones, expectativas y experiencias previas deberían inclinar al alumno a optar por un contexto Educativo-Institucional, Sociocomunitario u Organizacional

4. Áreas temáticas: por último la estructura está bastante más despejada, el alumno sólo debe decir si desea trabajar en Procesos de Enseñanza-Aprendizaje, en Orientación o en Prevención y Desarrollo.

### **2.3.2. Prácticum como vía de reestructuración de los planes formativos**

Como venimos apuntando, los contextos profesionales del psicopedagogo no deben circunscribirse al ámbito educativo formal, aunque este fuera el contexto originario y punto de destino de la gran mayoría de los estudiantes egresados. El hecho de que aún se mantenga la incorporación a este campo de otras titulaciones que comparten carga formativa y competencias en la institución escolar (psicólogos, pedagogos y psicopedagogos), amplía la demanda de puestos de trabajo que ven colapsado el acceso a la función pública.

Además, estamos constando que la formación académica deja abierta la posibilidad de desarrollar las capacidades adquiridas en otros ámbitos profesionales como el educativo en sentido amplio, el sociocomunitario o el organizacional. Incluso se contempla, dentro de los estudios del mercado laboral, la demanda de profesionales cuyo perfil encaja con el de los psicopedagogos egresados. La primera muestra de ello, la constatamos en la realización del Prácticum en una amplia y diversa tipología de centros. Sin embargo, también constatamos, y lo hemos podido confirmar con la investigación presentada en este trabajo, que la formación académica recibida ofrece bastantes desajustes ante las demandas profesionales, muestra evidentes indicios de incoherencia entre la teoría y la práctica que los estudiantes deberán realizar. De ahí que los contenidos formativos disten mucho de ofrecer un perfil académico idóneo para los perfiles profesionales requeridos por los ámbitos de actuación profesional.

Si el profesorado y la institución académica constituye el principal instrumento generador de expectativas de futuro profesional para los estudiantes, no sería factible que esta responsabilidad fuera asumida sin que conllevara el componente de adecuación con el cumplimiento de estas expectativas, y no con el desarrollo de elementos frustrantes por carencias en este sistema formativo de partida. Si se presentan vías posibles de incorporación profesional, yacimientos de empleo que anhelan profesionales cualificados para que los desarrollen, es preciso que la formación de estos profesionales sea acorde con estas demandas y que sean necesarios proyectos de mejora y de cambio estructural y organizativo y conceptual en los planes de estudio. Compartimos el pensamiento de Cubo (2000) cuando afirma que desarrollar nuevos horizontes profesionales no es sólo una cuestión de imaginación o de deseo, es una cuestión de organización, de planificación, de sistematización de los contenidos de los planes de estudio. Debemos tener en cuenta que nuevos contextos profesionales significa nuevas habilidades, nuevos conocimientos, nuevas expectativas, nuevas sensibilidades, también nuevas ilusiones.

Esta apertura paulatina en la incorporación en los nuevos espacios profesionales emergentes, hace necesaria una reestructuración de los planes de estudio que viene propiciada por los testimonios que el desarrollo del Prácticum manifiesta y que conocemos a través de las opiniones de los estudiantes y de las voces de los estudiantes egresados que se han incorporado profesionalmente.

Se ofrece un campo abierto y necesario, tanto para la reestructuración de los procesos formativos iniciales que provienen y se reflejan en los planes de estudio de las



universidades, como para la formación permanente o continua procedente de los profesionales que, concienciados y sensibilizados con las demandas formativas de los psicopedagogos, con las demandas sociales y con la problemática planteada en el proceso de incorporación profesional, adoptan actitudes comprometidas para ampliar y optimizar dichos procesos formativos. En esta línea, Rodríguez Moreno (1992) propone que los currículum formativos deben cumplir varios requisitos: *“La flexibilidad en su reconversión hacia y desde otros estudios; la variabilidad modular en función de las necesidades de la demanda social; la amplitud de contenidos desde una perspectiva de corrientes internacionales; y la interdisciplinariedad con materias centradas en la pedagogía diferencial y social, educación especial, el diagnóstico psicopedagógico, la evaluación e investigación, la psicología del desarrollo vocacional, la educación permanente, la pedagogía del ocio... y la conectividad con disciplinas socioeconómicas y de psicología y sociología laboral y empresarial, sociología urbana y formación ocupacional, hasta ahora muy olvidadas en las facultades de pedagogía y psicología”*.

Aunque dedicaremos otro apartado al tema de las competencias, indicamos aquí las que propone esta autora como prioritarias para que formen parte de los programas de formación:

1. Competencias personales y relacionales, además de ética y deontología profesional, así como de dominio del lenguaje y de la comunicación.
2. Competencias cognitivas, referidas al conocimiento de las teorías, fundamentos, metodologías, estrategias... de la orientación
3. Competencias ejecutivas, que le permitan poner en práctica las funciones, tareas y destrezas aprendidas
4. Destrezas para la creatividad y la iniciativa, que le aporten habilidades para crear nuevas situaciones, nuevas acciones y la adaptación de modelos a las necesidades existentes.

El tener contacto con los distintos ámbitos en los que posiblemente se incorpore profesionalmente, permite dotar al estudiante de psicopedagogía de un conocimiento profesional, todavía incipiente, pero con unos componentes básicos para le que incorporará a su proceso de toma de decisiones y de elección profesional. Un proceso en el que podemos remitirnos a los factores que analizaremos cuando comentemos una de las dimensiones del perfil profesional ( la identidad profesional) y que se refieren al dinamismo y al continuo reajuste y ajuste de la formación en función de los procesos cambiantes y de adecuación en el contexto profesional.

La oportunidad que los planes de estudio brindan al estudiante, al contar entre sus asignaturas con el Prácticum, de contactar con la diversidad de contextos que constituye la red de centros colaboradores, facilita al estudiante un marco de referencia para inducir su formación hacia los distintos campos profesionales en los que podrá incorporarse. Se convierte así la universidad en un puente de diálogo entre la formación académica y la incorporación profesional, entre el desarrollo y adquisición de capacidades y su transferibilidad para que sean desarrolladas como competencias profesionales en su actividad profesional. Del estudio de las competencias profesionales que cada puesto de

trabajo presenta, se verá la adecuación del futuro profesional para el desempeño del trabajo. Y analizada su adecuación, se cuestionará la coherencia de su formación con los requisitos del puesto que va a ocupar. De los resultados de este análisis, se colegirá la mejora de la formación inicial. Testigos de este proceso analítico, son los estudiantes durante el período que cursan el Prácticum. Y de su testimonio surge la demanda de una reestructuración de los planes de estudio para la adecuación a la realidad laboral.

Como advierte Sanz (2000), tenemos que adoptar una “cultura de cambio”, donde *“el usuario tiene que comprender que el mundo laboral evoluciona tan rápidamente que no sólo no existe una clara correspondencia entre la titulación universitaria y el ejercicio profesional, sino que la profesión de hoy puede dejar de serlo mañana, y hay que estar preparado para ello (...). Todo esto nos hace recapacitar, y pensamos que desde las propias universidades se debería de formar en competencias, que permitan a los estudiantes abordar con los mayores posibilidades de éxito el mundo laboral del futuro.*

Con Hernández Pina (2000), pensamos que hay un campo abierto y que es necesario renovar ilusiones en la formación de los psicopedagogos, para ello tenemos que prepararlos no sólo para dar respuesta a una determinada demanda, sino para que desarrollen competencias profesionales *“con vocación y capacidad para implicar de una forma global a la organización o institución, que es donde suelen tener su origen”* (Fernández Sierra y Carrión, 1998).

Una formación comprometida con este tipo de planteamiento impone, según Hernández Pina (2000), cambios relacionados a la manera de configurar los procesos de formación inicial de los psicopedagogos tanto en los contenidos como en la forma de desarrollarlos. Pensamos que con las competencias dotamos a los profesionales de la psicopedagogía de la profesionalidad que necesita, entendida ésta como el proceso por el que las actividades sistemáticas que se efectúan en el ámbito sociolaboral son realizadas por personas que poseen un determinado trabajo o empleo (Wolmer y Miles, 1986).

### **2.3.3. Prácticum como vía de profesionalización**

Configurar una identidad profesional a partir del Prácticum como primer estadio en el ciclo profesional y primer elemento en esta configuración, que comienza a alimentar sus dos culturas: la latente, con las primeras incorporaciones provenientes al contactar con diferentes contextos profesionales; y la ocupacional con las primeras relaciones sociales entre diversos colectivos profesionales. Es por tanto el resultado provisional de las dinámicas de ajuste y desajuste continuo entre la trayectoria personal y la cultura ocupacional e incluso formativo-ocupacional que está en continua evolución.

A la luz de este planteamiento, la teoría de la doble transacción de Dubar (1992): biográfica y relacional, aporta una serie de formas identificatorias (de empresa, de red, categorial y exterior al trabajo) a partir de las que se deduce la necesidad de presentar al estudiante programas de intervención formativa dentro de una acción global en la que reorienta su proceso identificatorio sin limitarlo exclusivamente a la capacitación en destrezas.

Enlazando este punto con las expectativas laborales, justificando de esta forma el supuesto de interdependencia entre ambos descriptores, se presentan unas líneas sobre la intervención formativa ocupacional antes aludida que debe plantearse como función del psicopedagogo y que debe recibirse durante su proceso de formación: clarificación de los objetivos reales que se pretenden con la actividad de formación (delimitar demandas); motivar e incentivar a los estudiantes presentando el amplio abanico de posibilidades laborales existentes y por descubrir; valorar los contextos socio-profesionales reales que no insten a la aparición de falsas expectativas; autovaloración siendo conscientes de las carencias formativas y de la capacitación a partir de las experiencias preprofesionales, permitiendo secuencializar objetivos sobre su propio proceso formativo; desarrollar destrezas profesionales y preprofesionales adaptadas a la autodefinición profesional de cada sujeto; capacitación en la toma de decisiones y en la evaluación del proceso.

### **3. LA CONFIGURACIÓN DEL PERFIL PROFESIONAL**

Plantearse la configuración del perfil profesional del psicopedagogo en los diversos campos de actuación profesional supone una ardua y compleja tarea, por cuanto la delimitación de funciones y de roles aún no está lo suficientemente definida, e incluso en muchos de los contextos profesionales prolifera todo un conjunto de profesionales con funciones y tareas definidas dentro del quehacer psicopedagógico. Es más, incluso podría hablarse de subperfiles profesionales que, de una u otra forma, pueden incluir en su seno al psicopedagogo como profesional y, a la vez, podrían ser referente tanto para la formación inicial y continua de este profesional.

Entrar en la problemática inherente al estudio de un perfil profesional nos conduce a plantearnos cuestiones que se encuentran en la base de su configuración: el modelo de formación actual, el diseño curricular, el papel del Prácticum y de las prácticas que se realizan en las asignaturas, el papel del profesorado y de los formadores del psicopedagogo, la amplitud, adecuación y continua actualización del conocimiento profesional, la calidad de la oferta formativa complementaria a la formación académica y su idoneidad, las atribuciones que el profesional de la Psicopedagogía realiza desde la óptica de su propia identidad profesional; y la cultura o culturas profesionales que se generan en los distintos contextos.

Ubicarnos en un planteamiento de formación inicial y desde la universidad, nos induce a cuestionarnos sobre la diversidad de contextos profesionales para ofrecer al estudiantado una formación adecuada a los requisitos que cada perfil profesional presenta. Ofrecer esta información como contenidos del perfil académico supone un paso clave en la optimización de los procesos formativos del psicopedagogo. Así, el poder dar a conocer una amplia rejilla de salidas profesionales constituye un aliciente positivo en la prospección del futuro licenciado, al tiempo que un reto para la reconceptualización y reestructuración de los planes de estudio.

### **3.1. Conceptualización de perfil profesional**

Según afirma Rial (1998), el conocimiento de la naturaleza, condiciones y requisitos para ejecutar un trabajo constituyen una condición previa para establecer todo tipo de referentes a la hora de diseñar el perfil formativo necesario para el que va a ejecutar el trabajo y para el formador. El estudio del perfil profesional permite la descripción minuciosa de las tareas, deberes, riesgos, obligaciones y responsabilidades que conlleva un puesto de trabajo, así como los requisitos exigidos al profesional que pretenda realizar este trabajo. Se trata, entre otras cosas, de poder fijar las capacidades específicas para sus realizaciones, prevenir los problemas de organización, conocer los puestos de ejecución, definir criterios para la selección de medios y servir de base para la fijación del salario.

El perfil profesional es el referente clave para definir la formación, de él se deduce todo lo necesario para el diseño del perfil formativo y en consecuencia del currículum de la acción formativa o acciones formativas necesarias para alcanzar el dominio profesional (Rial, 1998).

Barbier (1993) define el perfil profesional como el subconjunto de capacidades específicamente producidas en el ámbito de las experiencias profesionales o de las trayectorias profesionales. Así hablamos del hombre en el trabajo, del hombre en la profesión o del ser profesional.

La complejidad en el diseño del perfil profesional no es óbice para que se insista en su configuración. Como afirma Rial (1998) el estudio del perfil profesional es, por lo tanto, complejo pero necesario para cualquier actuación posterior sean cuales sean las finalidades que hagan necesaria su elaboración. Su estudio se realiza a través del análisis del trabajo, que intenta predecir los efectos del trabajo que resultan básicos para poder realizar las tareas y deducir las características del individuo para poder realizarlas. Para su delimitación es necesario seguir una doble línea: una, consistente en la descripción de las funciones, tareas, operaciones, condiciones del trabajo y otros aspectos que conforman un puesto de trabajo (profesiografía); y otra, centrada en la identificación de las capacidades psico-físicas necesarias, la experiencia, la naturaleza, el grado de responsabilidad, el medio ambiente fisiológico, medio ambiente social, condiciones de remuneración y condiciones de promoción (profesiograma). Siguiendo esta clasificación, Rial (1998), propone dos campos conceptuales distintos: el de las actividades laborales y el que se refiere a las aptitudes y características humanas, que configuran el perfil profesional y en las que se encuadra la formación.

### **3.2. Componentes y dimensiones del perfil profesional**

El desarrollo profesional de los profesores desde una aproximación biográfica ha sido estudiado por Fernández Cruz (1995) que lo explica basándose en tres factores: la trayectoria profesional, el perfil profesional y el ciclo vital. Los tres aspectos que este autor incluye en el perfil profesional, los hemos incluido como componentes y dimensiones del perfil profesional del psicopedagogo en este trabajo. Estos aspectos son la identidad, el conocimiento y la cultura. Hemos tomado como referencia los trabajos que sobre el docente

han realizado Nias (1989), Hirsch (1993) y Kelchtermans (1993) por estimar que su estudio puede ser extendido al profesional de la psicopedagogía. Siguiendo estos trabajos, hemos considerado que la identidad profesional es un constructo que incluye referencias a la autoimagen, la autoestima, la autopercepción en las tareas, la motivación para el ejercicio de la profesión, las perspectivas de desarrollo profesional futuro y las necesidades formativas actuales del psicopedagogo. El conocimiento de la profesión lo entendemos no sólo como el modelo personal de ejercer las competencias psicopedagógicas que el psicopedagogo ha construido con el paso del tiempo y desarrolla en la actualidad, sino que, desde una perspectiva biográfica, incluye también el reconocimiento de las vías de aprendizaje de la profesión por las que lo ha generado. Los trabajos de Nias (1989) y Hargreaves (1992) entre otros sobre el elemento cultural del desarrollo profesional, al estar referidos al campo de la educación, pueden ser atribuidos al profesional de la psicopedagogía que desarrolla sus funciones en los centros educativos por los elementos compartidos que, dentro del mundo de la enseñanza, puede tener con el docente: grupo de referencia de un colectivo profesional que cuenta con una dilatada experiencia y tradición corporativa en la institución escolar (los orientadores), la estructura organizativa del centro y los compromisos que pueden asumir, la estructura pedagógica del centro y la línea de aislamiento, colegialidad o colaboración en la que trabaja el orientador y las relaciones con el entorno que imprimen una determinada orientación al ejercicio de la profesión en el centro.

En torno a estos tres componentes, y como venimos cuestionando en otros aspectos relacionados con el desarrollo profesional del psicopedagogo, existe un elemento que condiciona cualquier planteamiento relacionado con su formación y con su proyección profesional: la diversidad y heterogeneidad. Características que se reflejan en el abanico de perfiles y de contextos profesionales en los que se incorpora el psicopedagogo. Este hecho no propicia el que podamos hablar de un colectivo concreto, ni de una cultura concreta, incluso de un conocimiento concreto, sino que nos conduce a realizar agrupaciones y diversificación de colectivos según el desempeño profesional que realicen. De ahí que singularicemos la identidad, el conocimiento y la cultura, sin dejar de incluir la heterogeneidad en cada uno de estos constructos: cada psicopedagogo en el puesto de trabajo que desempeñe conformará una identidad profesional, dispondrá de un conocimiento profesional y de la profesión acorde con el contexto en que se desarrolle y formará parte de la cultura de dicho espacio profesional. Esta heterogeneidad también viene favorecida por el carácter dinámico que el proceso de construcción de la identidad profesional conlleva.

Llegado este punto, presentamos el perfil profesional de Pascual en el que consideramos cinco componentes para su total configuración: dos; el itinerario formativo y el itinerario de inserción profesional, que determinan las trayectorias que deberán irse trazando para confluir en el eje vertebrador del perfil: las competencias profesionales; y dos, que actúan como marco contextualizador y condicionador de la dinámica de este proceso de configuración del perfil: las limitaciones y las expectativas profesionales futuras. Estas dimensiones están englobadas en tres dimensiones que se derivan de todo el proceso configurador del perfil profesional: el conocimiento de la profesión, la cultura profesional, y la identidad profesional.



*Gráfico n° 1. Dimensiones en el perfil profesional (elaboración propia)*

### **3.2.1. Identidad profesional**

#### **3.2.1.1. Naturaleza de la identidad profesional**

##### **A. Conceptualización**

Entendemos por identidad, la imagen que cada uno tiene de sí mismo. Es, en principio, diferenciación personal; conciencia del sí mismo de una persona, sólo accesible - Hume- a través de conjuntos de impresiones en las relaciones de semejanza, contigüidad y causalidad, que le dan idea de unidad; conciencia de la permanencia del yo en diferentes situaciones y en el transcurso del tiempo; autodefinición de la persona ante/entre otras personas. Para Giddens (1995) *“la identidad es el yo entendido reflexivamente por la persona en función de su biografía. Aquí identidad supone continuidad en el tiempo y en el espacio: pero la identidad del yo es esa continuidad interpretada reflejamente por el agente”*. Es un proceso continuo de construcción de sentido al sí-mismo atendiendo a un atributo cultural –o a un conjunto relacionado de atributos culturales- al que se da prioridad sobre el resto de fuentes de sentido. Para Fierro (1997) el elemento nuclear es la autoimagen o juicio de sí mismo de la persona a la luz de la objetivación, esto es, de cómo advierte que le juzgan los demás, en comparación con otras personas y en el marco de los modelos culturales y baremos valorativos dominantes.

La identidad profesional sería la construcción personal de la imagen de sí mismo, individual, en el ejercicio de la profesión a partir de elementos culturales de la profesión, externos e internos. En este constructo intervienen elementos tales como la autoimagen, la autoestima, la autopercepción de las tareas, la motivación, las perspectivas de desarrollo profesional futuro y las necesidades formativas actuales del psicopedagogo.

El proceso de construcción de la identidad profesional queda definido por cuatro características:

1. Dinámico. Es un proceso que se construye continuamente desde las primeras etapas evolutivas y que no termina aunque podría decirse que finaliza al concluir la actividad profesional.
2. Proceso de construcción: la identidad profesional se construye a partir de dos fenómenos que se desarrollan de forma paralela y complementaria: la identificación, que se realiza de forma individual e interna por el propio sujeto; y, la socialización que es realizada de forma externa por el colectivo de profesionales al que pertenece el sujeto. La socialización profesional se entiende como un proceso de socialización secundaria que facilita la adaptación al mundo laboral ofreciendo al joven una percepción de la actividad ocupacional, un lenguaje propio, una forma específica de afrontar y resolver los problemas o una jerarquía de valores entre otros elementos culturales.

El proceso de socialización ocupacional culmina con la construcción de una identidad profesional colectiva que caracteriza al grupo de trabajadores que desempeñan el mismo oficio, a la vez que a grupos y

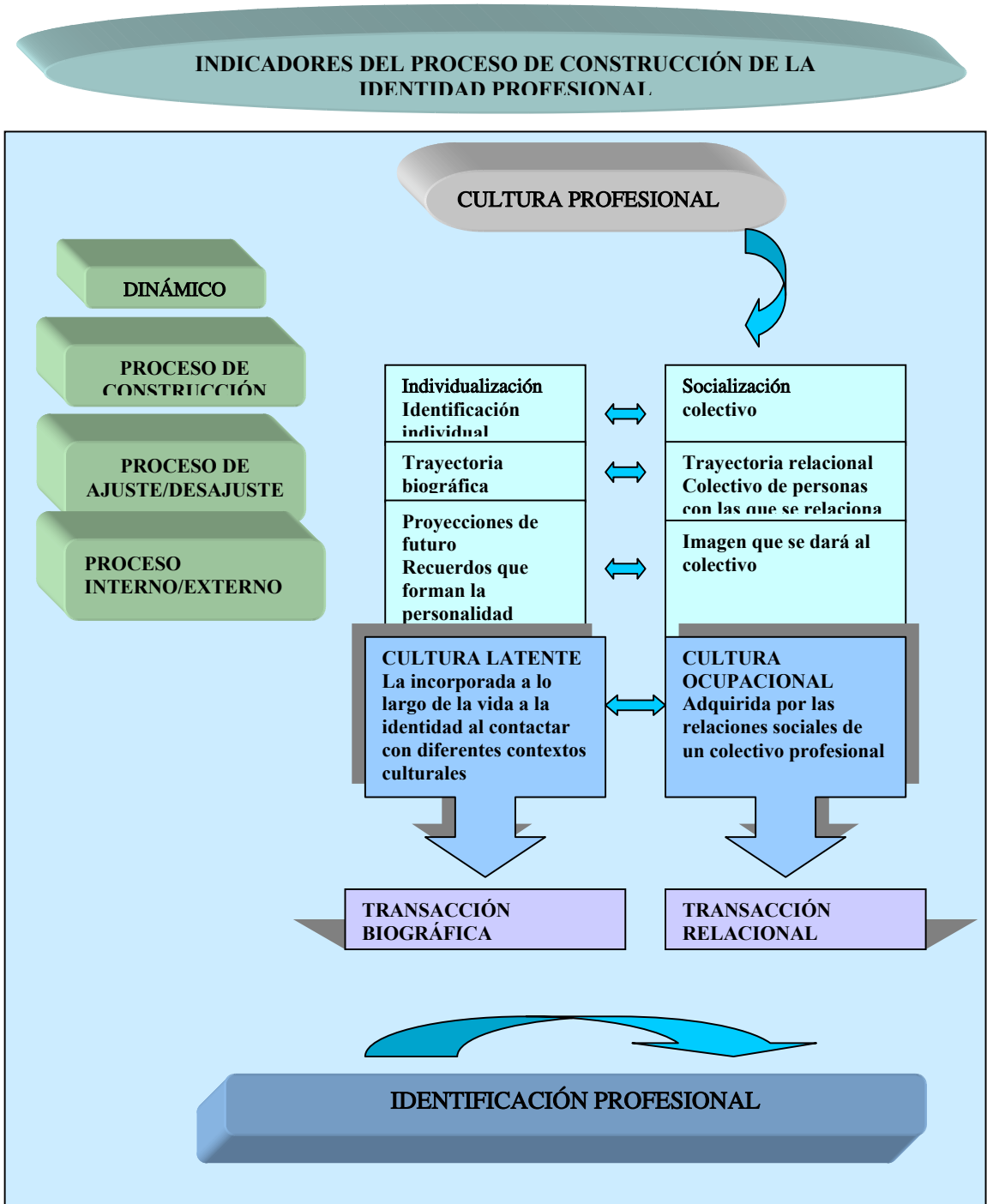
subgrupos específicos de miembros de ese colectivo general. La construcción e esta identidad colectiva o identificación profesional es un proceso en el que confluyen de manera armoniosa o contradictoria, las propias creencias metas y motivaciones personales, con las percepciones y costumbres colectivas que se desarrollan en las relaciones sociales que mantiene el grupo profesional. (Fernández Cruz, 1995)

3. Proceso de ajuste y desajuste entre la trayectoria biográfica y el colectivo de personas con el que se relaciona.

4. Proceso interno y externo de construcción. Interno en el que intervienen las proyecciones de futuro y los recuerdos que forman la personalidad; y, externo considerando la imagen que se dará al colectivo.

La identidad profesional es el resultado provisional de las dinámicas de ajuste y desajuste continuo entre la trayectoria personal y la cultura ocupacional e incluso formativa ocupacional que esta en continua evolución. Un proceso de socialización ocupacional ajustado es aquel que facilita en el trabajador la construcción de una identidad profesional en la que coexisten de manera equilibrada las aspiraciones y motivaciones personales con las probabilidades objetivas de desarrollo profesional que admite el grupo social. (Fernández Cruz, 1995).





*Gráfico n° 2 . Indicadores del proceso de construcción de la identidad profesional (elaboración propia)*

Dos campos diferentes de estudio han destacado la doble dimensión teórica de la identificación profesional: la tradición sociológica (representada por Bordieu, 1987), que resalta el efecto de los procesos sociales en la construcción de la identidad profesional que se pone de manifiesto en la perceptible continuidad de la trayectoria profesional dentro de una generación y su evolución uniforme generación a generación; y la psicología del desarrollo (representada por Piaget e Inhelder, 1969; Levinson, 1978, 1995) que resalta la discontinuidad de los estadios de desarrollo que caracterizan la socialización primaria del individuo justo hasta el momento de su inserción social y profesional.

Destacamos dos elementos como componentes básicos de la identidad profesional: la cultura latente y la cultura ocupacional. La cultura latente se refiere a lo que la persona incorpora a lo largo de su vida a su identidad cuando contacta con diferentes contextos culturales. Supone una identidad que demuestra en formas concretas lo adquirido en los contextos. El otro componente, la cultura ocupacional se refiere a la cultura adquirida a partir de las relaciones sociales de un colectivo profesional. La cultura latente quedaría incorporada a la transacción biográfica y la cultura ocupacional a la transacción relacional. La unión de ambas culturas daría lugar a la identidad profesional.

### **B. Perspectiva psicodinámica**

Erickson (1980) reconoce la identidad como un sentido subjetivo de mismidad y continuidad; es la autopercepción del yo a lo largo de un pasado asumido (trayectoria biográfica), una funcionalidad social en el presente (entorno relacional), y una proyección futura. Como han señalado Bolívar y otros (1999) siguiendo a Erikson, los tres supuestos principales en la configuración de la identidad personal son: a) la formación de la identidad del ego implica el establecimiento de un firme compromiso en las áreas básicas de la personalidad, además b) se pasa por un período de exploración, cuestionamiento y toma de decisiones, llamado “crisis de identidad” y c) en las sociedades occidentales existe un período de “moratoria” psicosocial, en el que las personas jóvenes (adolescentes) pueden ensayar distintos roles y creencias hasta establecer una identidad personal (provisional) coherente. La identidad personal está formada por nueve temas específicos que actúan como un todo al mismo tiempo que se proyectan en los distintos campos de actuación personal, uno de ellos (prioritario en la vida adulta) el del ejercicio profesional: mismidad y continuidad, identificaciones colectivas, roles ocupacionales, valores, confirmación por allegados, idealizaciones, rasgos (conciencia de características) y preferencias y aficiones.

### **C. Perspectiva del interaccionismo simbólico**

La delimitación del concepto de identidad profesional docente cuenta, según Fernández Cruz (1995), con su más claro exponente en Nias (1989). De nuevo nos remitimos a los trabajos que, en el campo de la enseñanza, se han realizado en torno a este constructo para adaptarlos de forma genérica a la delimitación de la identidad profesional del psicopedagogo.

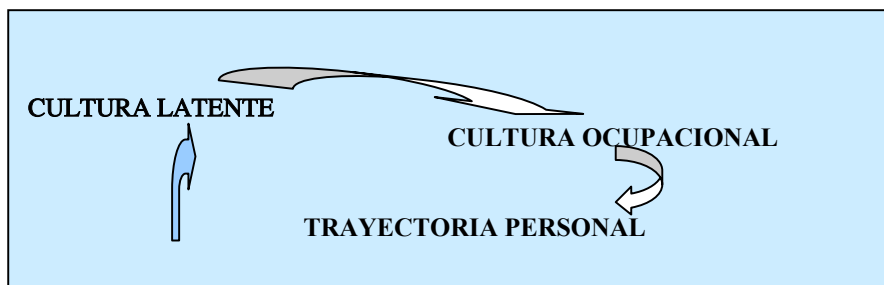
Nias (1989) parte del supuesto de que para enfatizar la naturaleza personal de la enseñanza es necesario conceptualizar el término de identidad profesional. Se fundamenta en

una perspectiva interaccionista simbólica para afirmar que la identidad es una construcción del sí mismo como objeto que se experimenta en las relaciones con los demás. A través de interacciones repetidas en el tiempo se internaliza tanto la actitud de los demás, cuanto la imagen que puede percibirse en los demás de la actitud propia, como la actitud colectiva de los grupos sociales organizados. Luego la identidad es un fenómeno inseparable de la cultura (de ahí que Zeichner empleara, para referirse a la identidad profesional, el término de cultura –profesional- latente en el individuo). Ya, en 1972, Ball distingue entre identidad substancial como núcleo interno del sí-mismo personal que es persistente y fuertemente resistente al cambio (construido por el más alto autoconcepto y las actitudes radicales y valores más sobresalientes de la persona), e identidad situacional a la que se incorporan aquellas creencias, valores y actitudes con las que la persona se siente más identificada en momentos concretos de su trayectoria. Nias argumenta que son precisamente las estrategias situacionales las que preservan lo substancial de la identidad en la medida en que permiten adscribirse de manera estratégica a grupos de identificación con los que se mantiene un alto nivel de coincidencia. En cuanto proceso de identificación personal con un grupo social, los estudios sobre la identidad profesional docente arrancan de un supuesto básico de partida común: los profesores son personas que construyen una percepción del oficio al que van a dedicar su actividad ocupacional y la desarrollan en sus relaciones con los demás. Esta construcción puede concebirse como un proceso subjetivo basado en las propias metas y motivaciones personales (Ball y Goodson, 1985), o como un proceso social de identificación colectiva con el grupo total de individuos que se dedican al mismo oficio, a la vez que con grupos y subgrupos específicos ( en un proceso de fragmentación cada vez mayor- Hargreaves, 1993- de miembros de ese colectivo general –Nias, 1989-. )

### **3.2.1.2. Modelos de construcción de la identidad profesional**

#### **A. Identidad profesional como cultura latente en la profesión**

El constructo de cultura latente es utilizado por Zeichner (1985) para estudiar el proceso de socialización (adquisición de la cultura profesional docente) y su individualización e interiorización en una identidad profesional . De nuevo recurrimos a los estudios existentes en torno a este tema referidos a la docencia, por considerar que, además de ser el colectivo docente uno sobre el que se han desarrollado estudios de este tipo, y por la afinidad con los planteamientos formativos entre la mayoría de trabajos relacionados con la docencia y uno de los ámbitos de profesionalización el psicopedagogo. También por extensión, se puede extrapolar este modelo constructivo de la identidad profesional en la construcción de la identidad profesional del psicopedagogo.



*Grafico n° 3 Evolución de la cultura latente (elaboración propia)*

Zeichner (1985) se centra en los aspectos biográficos y cuestiona lo que traen los profesionales principiantes cuando llegan a la fase de inducción (momento de inicio) Para él, la identidad sería la internalización de la cultura profesional, filtrada por el tamiz del resto de factores que constituyen la identidad y que permiten la individualización del “ethos” de la enseñanza. Su visión está dominada por una idea funcionalista del proceso identificador. Los procesos de recreación y adaptación personal de la cultura profesional para crear una imagen del sí mismo en el ejercicio de las tareas y las relaciones docentes, coherente con el entorno social, serían la base de la identificación.

Dos aspectos son destacables en su propuesta. Por un lado el proceso de socialización y el de individualización personal son simultáneos y paralelos (frente a la visión de una identidad profesional colectiva y homogénea). Consecuencia de esta valoración, y como reflexión estaría el hecho de plantearse la heterogeneidad y la diversidad de culturas profesionales dentro del ámbito de la psicopedagogía, así como el matiz de movilidad, de dinamismo en las interpretaciones sobre la cultura. Por otro, se priorizan los aspectos identificatorios previos al acceso a la docencia como conformadores de los procesos de socialización durante el ejercicio.

Cinco son los factores que Zeichner (1985) propone para la conformación de la cultura latente: primeras experiencias formativas, la influencia de personas con capacidad de evaluación, la relación con agentes colaterales, la relación con el alumnado durante las prácticas de enseñanza y la influencia de supervisores y tutores de prácticas. Nosotros los hemos reagrupado y presentamos la siguiente clasificación:

1. Primeras experiencias formativas: se tendrían en cuenta todas las experiencias que se reciben desde el período inicial de formación ( los modelos percibidos en la educación formal son ya modelos culturales de la profesión), así como en una fase más primaria, los modelos de crianza (cómo el niño tiene que relacionarse con los adultos). Ambos influyen en nuestra identidad de forma latente, no explícita. El elemento clave de las experiencias formativas en esta fase es el aprendizaje vicario (aprendizaje por observación).

2. Influencia de personas con capacidad de evaluación: personas con autoridad moral para establecer patrones educativos. Dos factores debemos considerar en esta influencia: 1) identificación de las personas que nos importan por lo que se genera respeto hacia la valoración que realizan, hacia sus argumentaciones y elementos de juicio; 2) la evolución y el cambio de las personas cuyo juicio importa a lo largo del tiempo y en función del período profesional. Se producen modificaciones en el comportamiento en función de la evaluación que se haga.

Los componentes de este grupo de personas pueden ser los padres, los profesores, el grupo de iguales o la pareja, entre otros. Y los períodos en los que puede hacerse denotar su influencia durante el periodo formativo académico se centraría en torno a la formación específica y al período de prácticas. Durante la formación específica, los juicios de los grupos citados son menos relevantes para la profesión y más para otros aspectos de la vida. Durante el período de prácticas se produce una modificación en la actitud de la persona para recibir un feedback satisfactorio de las personas que le importan, entre las que podemos citar a los alumnos y usuarios (se produce un proceso bidireccional: el proceso de feedback del niño con el adulto transmite cultura y modifica su visión sobre la cultura que transmite), al tutor de prácticas (implica un mecanismo de sumisión, por lo que su opinión en de reconocida valía), y los supervisores de prácticas, que, junto a los tutores se convierten en agentes formativos que intervienen facilitando la reflexión sobre la cultura profesional de los contextos profesionales.

3. Influencia de los compañeros: ésta se produce durante la formación y en la profesión.

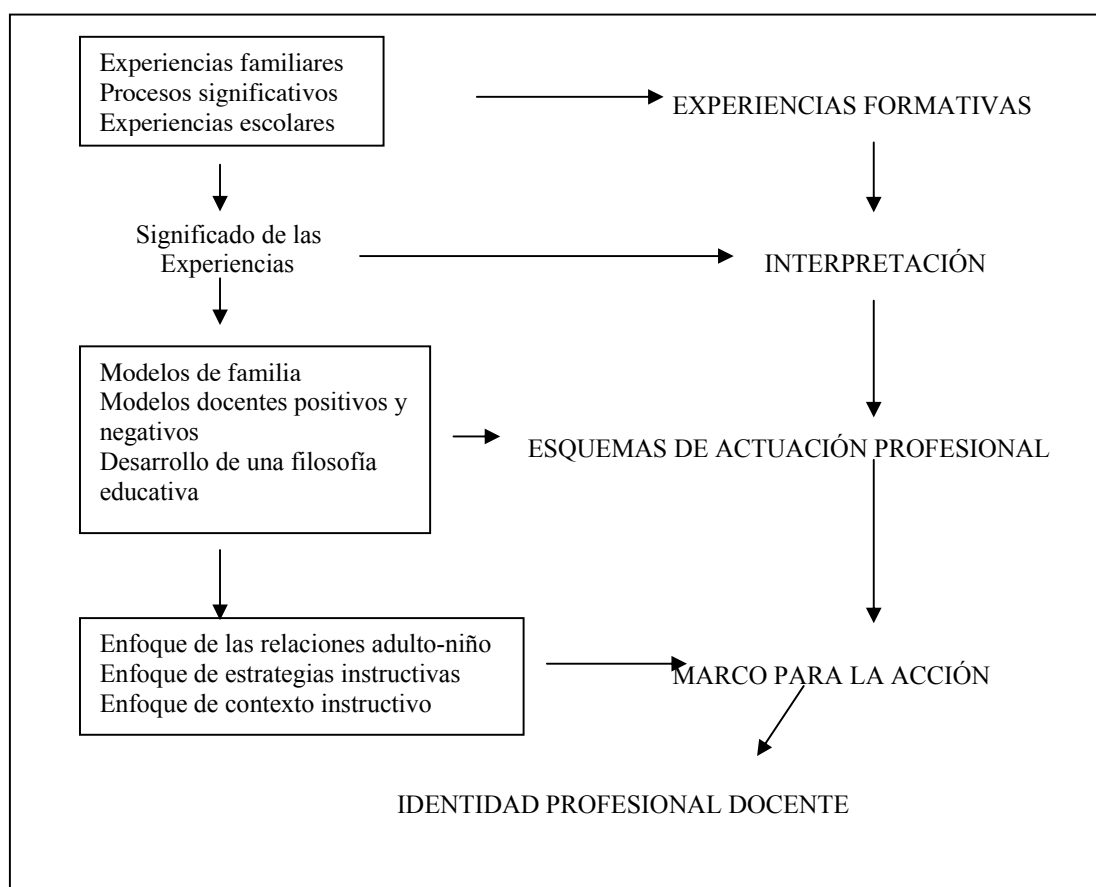
4. Relación con agentes que no pertenecen al mismo ámbito profesional (colaterales): la visión externa de la profesión por otras personas influye en los cambios de los planteamientos. Son personas no relacionadas directamente con la profesión, pero cuya opinión es muy interesante. Entre ellos podemos citar a los amigos y a la pareja. En los primeros consideramos su variabilidad a lo largo de la vida (estabilidad fluctuante), alto grado de confianza (se habla de todo), y relativizan mucho algunas cuestiones aportando opiniones distintas. En el caso de la pareja consideramos su estabilidad, la adaptación para llegar a una buena convivencia, una alta influencia y el hecho de que si ésta no comparte la misma profesión, la relativización de las problemáticas suscitadas serán mayores que si pertenece a la misma.

## **B. Modelo de construcción de la identidad del profesional principiante**

El período de formación inicial y los primeros años en el ejercicio de la profesión son claves para la interiorización de modelos orientadores del ejercicio posterior de la profesión.

La propuesta de Knowles (1992), - referida también a la docencia, pero transferida a la psicopedagogía- presenta una sucesión de estadios para la construcción de la identidad profesional desde la primera infancia hasta la puesta en práctica de la profesión. Cada

estadio aportará una serie de constructos que van marcando pautas generadoras de conocimiento a partir de la trayectoria personal o biográfica y de las primeras experiencias recogidas en los primeros años de ejercicio. Presenta un modelo de transformación biográfica en el que el conjunto de significados reflexivos a partir de la interpretación de las experiencias formativas tempranas da lugar a un filtro cognitivo (idiosincrático) que permite al psicopedagogo comprender el contexto actual de su trabajo y enfocar el comportamiento profesional futuro.



*Cuadro nº 1. Estadios de desarrollo de la identidad profesional del profesorado principiante (Knowles, 1992)*

Las experiencias tempranas o previas vienen asociadas a la propia historia escolar del individuo, a la construcción de una visión global de la escuela y a la relación con los profesores u otras personas significativas que más o menos influyen en su modo de ver el ámbito en el que esté trabajando. El significado que se atribuya a estas experiencias podrá

ser inherente e inmediato o reflexivo y posterior. En un relato de experiencia pasada, el significado que el profesor (psicopedagogo) atribuyó a esa vivencia cuando ocurrió, se superpone al que se le atribuye después en su reconstrucción narrativa.

### **3.2.1.3. Proceso de identificación profesional**

#### **A. Teoría de la doble transacción**

Siguiendo a Fernández Cruz (1995), la teoría de la doble transacción de Dubar (1992) supera la aproximación sincrónica de la construcción de las identidades profesionales en el trabajo y la aproximación diacrónica de los hábitos de clase como forma de socialización ocupacional. Esta teoría tiene en cuenta a la vez la posición de los individuos dentro del contexto institucional (y sobre todo la reconstrucción subjetiva de este contexto), y de la trayectoria social y escolar anterior a la entrada en la institución (y sobre todo la reconstrucción subjetiva de esta trayectoria). En otros términos, la explicación sociológica debe esforzarse en articular dos procesos heterogéneos: aquel mediante el cuál los individuos anticipan su porvenir a partir de su pasado y éste por el que entran en interacción con los actores significativos de una institución particular.

Partimos de que el proceso de identificación profesional es de naturaleza evolutiva. Para Dubar (1992), este proceso no se realiza de una sola vez después de la formación inicial, en el período de socialización profesional, sino que es un proceso de construcción y reconstrucción constante. Su teoría se elabora como paradigma explicativo del proceso de construcción y reconstrucción de la identidad profesional con una doble transacción: una transacción biográfica consistente en proyectar futuros posibles en continuidad o ruptura con un pasado reconstruido (trayectoria) y una transacción relacional consistente en hacer reconocer o no por los colegas de la institución la legitimidad de sus pretensiones y aspiraciones personales, teniendo en cuenta los objetivos y los medios de la institución. Estas dos transacciones son heterogéneas y a la vez necesariamente dependientes entre sí. Heterogéneas porque remiten cada una a un eje distinto de la identidad social: el eje temporal y subjetivo de la trayectoria biográfica y el eje especial y objetivo del reconocimiento social de posiciones reivindicadas. Permite así, una interacción mutua, de la que se pueden obtener resultados fuertes que reflejan la satisfacción y la continuidad; o débiles que reflejan la ruptura y el abandono de la profesión.

La teoría establece formas identificatorias que constituyen configuraciones socialmente pertinentes y subjetivamente significativas de nuevas categorizaciones:

1. Identidad de empresa. La identidad profesional de empresa la ostentan los jóvenes que han construido su identidad en una situación de continuidad biográfica y poseen reconocimiento social a sus aspiraciones en su empresa.

2. Identidad de red. Adoptan esta forma identificatoria los que han tenido que romper con su trayectoria biográfica aunque poseen reconocimiento social en su mundo laboral.

3. Identidad categorial. Es propia de quienes no alcanzan reconocimiento social a sus pretensiones aunque se desarrollan sin rupturas con su trayectoria biográfica.

4. Identidad exterior al trabajo. Es una forma que adoptan los que han sufrido rupturas en su trayectoria biográfica y no alcanzan reconocimiento social.

| FORMAS IDENTIFICATORIAS |             | Transacción relacional   |   |
|-------------------------|-------------|--|---|
|                         |             | Reconocimiento   | No reconocimiento   |
| Transacción biográfica  | Continuidad | <b>IDENTIDAD DE EMPRESA</b><br>4. Multidireccionalidad<br>5. Activos/adaptados<br>6. Promoción interna | <b>IDENTIDAD CATEGORIAL</b><br>7. Instrumentación<br>8. Pasivos/adaptados<br>9. Bloqueo                         |
|                         | Ruptura     | <b>IDENTIDAD DE RED</b><br>10. Motivación<br>11. -Activos/inadaptados<br>12. Movilidad externa         | <b>IDENTIDAD EXTERIOR AL TRABAJO</b><br>13. Sin porvenir<br>14. Pasivos/inadaptados<br>15. Amenaza de desempleo |

*Tabla nº 4 . Teoría de la doble transacción y formas identificatorias (a partir de Dubar, 1992)*

## **B. Formas identificatorias en la profesión**

Para fundamentar empíricamente la teoría de la doble transacción, Dubar (1992), realizó tres estudios empíricos sobre el perfil profesional y los intereses formativos de los jóvenes franceses. Cada uno de estos estudios aporta tres conceptos sobre la profesionalidad, que ya han sido aplicados a la enseñanza (Fernández Cruz, 1995), y que nosotros pasamos a aplicarlos a la psicopedagogía, para proponer su teoría de la doble transacción y establecer cuatro formas identificatorias de la identidad profesional.

### **1. Formas de racionalidad profesional.**

La racionalidad profesional se refiere a la lógica desde la que se construye la proyección personal en el ejercicio de la profesión. En el primer estudio se presentan cuatro categorías profesionales (formas de racionalidad) inducidas de la investigación:

a. Sin porvenir profesional: psicopedagogos incapaces de formular su proyecto de vida dentro de la profesión que ejerzan; se ven si futuro profesional

b. Trabajo instrumental: el de los psicopedagogos que aceptan la profesión como una actividad meramente instrumental que les permite realizar otros proyectos personales más interesantes; aunque no tienen claro su futuro, hacen algo para mantenerse.

c. Interés por la formación: En el estudio de los jóvenes franceses, serían los que tienen una actitud positiva hacia la formación ocupacional y evalúan positivamente la relación entre una titulación y un empleo estable. En nuestro caso, psicopedagogos que tienen una actitud positiva hacia la formación, motivación por la profesión e interés en el desarrollo de nuevos proyectos profesionales



d. **Multidireccionalidad.** En el caso del estudio de Dubar, jóvenes que se encuentran con muchas posibilidades y combinan formas diversas de acceso al empleo (estable o no) con perspectivas de formación inmediata. En nuestro caso, psicopedagogos que aprovechan todas las oportunidades que les ofrece la profesión para su crecimiento personal.

| <b>FORMAS DE RACIONALIDAD PROFESIONAL</b> |  |   |
|---|--|---|
|   | <b>Formación ocupacional</b>                 | <b>Acceso al empleo</b>                           |
| A. Tipo I. Sin porvenir profesional       | Incapacidad formulación proyecto profesional | Incapacidad                                       |
| B. Tipo II. Trabajo instrumental          | No valoración                                | Aceptación de cualquier trabajo                   |
| C. Tipo III. Interés por la formación     | Valoran y actitud positiva                   | Evaluación positiva titulación-<br>empleo estable |
| D. Tipo IV. Multidireccionalidad          |  |   |

*Tabla n<sup>o</sup> 5 . Formas de racionalidad profesional (Dubar, 1992)*

## 2. Actitud ante la formación.

Del segundo estudio se recoge otro hallazgo de la investigación en el que se establecen diferencias en la actitud que los jóvenes muestran ante las actividades formativas. A partir de él se establecen cuatro grupos en función de su ubicación en torno a dos ejes continuos de concepción bipolar. El primer eje es el del interés o desinterés por la formación. El segundo eje es el de la posesión de información o la desinformación de las posibilidades formativas que se ofrecen a los psicopedagogos. Así se conforman los cuatro grupos: 1) interés-información; 2) desinterés-información; 3) interés-desinformación, y 4) desinterés-desinformación.

En nuestro caso, retomamos la clasificación del estudio de Dubar por lo que afecta a los estudiantes que, durante su período formativo inician sus expectativas laborales y muestran una identificación determinada con los procesos de formación: por un lado están quienes se contentan con la formación obligatoria para ocupar su empleo (pasivos) y aquellos que, no conformándose, aumentan su formación con acciones voluntarias adicionales (activos); por otra, se diferencia a quienes conocen y aprovechan el sistema de formación y se conforman con las prescripciones y recomendaciones formales del sistema formativo ocupacional (adaptados), de aquellos otros que lo desconocen, no lo aprovechan o persiguen sus propios objetivos a espaldas del sistema (inadaptados).

Los activos adaptados son quienes siguen una carrera más rápida y están fuertemente comprometidos con su actividad laboral. Los pasivos adaptados se implican en la formación pero rechazan dedicar todo su esfuerzo a las cuestiones profesionales. Los pasivos inadaptados tienen una carrera lenta y siguen sólo la formación impuesta y mantienen unas relaciones laborales posiblemente conflictivas. Los activos inadaptados priorizan su proyecto personal de formación sobre los proyectos institucionales de la empresa, su velocidad de carrera también es lenta.

| <b>ACTITUD ANTE LA FORMACIÓN</b>         |                       |                      |
|--|-----------------------|----------------------|
|  | Pasivos (conformismo) | Activos (ampliación) |
| Adaptados (aceptación)                   | Pasivos-adaptados     | Activos-Adaptados    |
| Inadaptados (desconocimiento, autonomía) | Pasivos-Inadaptados   | Activos-Inadaptados  |

*Tabla n° 6. Actitud ante la formación (Dubar, 1992)*

### 3. Lógica salarial

El tercer fundamento empírico de la teoría de Dubar es una investigación en la que se establecen cuatro tipos de lógica salarial que gobiernan las relaciones laborales de los individuos y que están relacionadas con tres aspectos que influyen en su identidad profesional; su comprensión del mundo del trabajo, su trayectoria personal biográfica y su concepción de la formación ocupacional. En el terreno profesional, la lógica salarial es la que gobierna las relaciones laborales de los docentes e influye en su comprensión del mundo de la profesión. Los tipos de lógica salarial son los siguientes:

a. Estabilidad/Desempleo. Psicopedagogos que se debaten entre el mantenimiento de su situación actual y la búsqueda de nuevas perspectivas profesionales fuera de su profesión.

b. Movilización/Promoción interna. Psicopedagogos orientados a la promoción interna capaces de mantener una imagen de progresión regular y continua en su profesión, que aceptan de buen grado las nuevas propuestas formativas y que participan activamente en nuevos proyectos profesionales

c. Especialización/Bloqueo. Psicopedagogos que aspiran a la promoción sólo desde la lógica formativa heredada del período de su formación inicial y rechazan nuevos esfuerzos formativos que supongan mayor dedicación personal a su profesión, construyendo un sentimiento de bloqueo ante la formación y el desarrollo

d. Individualismo/Movilidad externa. Psicopedagoos que optan por la movilidad externa como única opción para la promoción personal dentro del centro de trabajo.

| <b>LÓGICA SALARIAL</b>                          |                |               |           |
|---|----------------|---------------|-----------|
|   | Actitud empleo | Participación | Promoción |
| A. Tipo I. Estabilidad/Desempleo                | +              | -             | -         |
| B. Tipo II. Movilización/Promoción interna      | +              | +             | +         |
| C. Tipo III. Especialización/Bloqueo            | +              | /             | -         |
| D. Tipo IV. Individualización/Movilidad externa | +/             | +             | +         |

*Tabla n° 7. Lógica salarial (Dubar, 1992)*

### **C. Dinámicas de identidad para favorecer la formación**

Para Barbier (1996) un aspecto central de la formación y el desarrollo es la comprensión del grado de compromiso individual con los procesos formativos a partir del sentido identificador biográfico (relevancia para la trayectoria profesional) y el sentido identificador relacional (relevancia para su actuación social) que las personas le otorgan. Esta dinámica identificatoria la define el autor a través de siete estadios en los que la persona puede encontrarse durante su trayectoria profesional y que pueden condicionar los procesos formativos en los que participe.

| <b>DINÁMICA IDENTIFICATORIA</b> | <b>CONSIDERACIONES</b>   |
|---------------------------------|--|
| Diferenciación                  | Personas que se encuentran implicadas en un proceso en curso de movilidad profesional que, teniendo una imagen positiva de sus capacidades y evolución posterior, aún no son satisfactorias de su posición en el entorno. La significación que le otorgan a la formación es la de permitir proseguir el itinerario ya emprendido.        |
| Confirmación                    | Propicia para personas que ya han efectuado la movilidad profesional, con un sentimiento de satisfacción personal, pero que aún tienen algunas insatisfacciones en el reconocimiento social. La formación tiene aquí la significación dominante de legitimar el itinerario emprendido por la persona.                                    |
| Afirmación                      | Personas muy directamente comprometidas en una acción o proyecto que afecta a todo el grupo y organización, que precisan reafirmarse en la mejora de esta acción. En este caso la formación tiene la significación de incrementar la eficacia y el dominio de la situación   |
| Preservación                    | Adecuadas para personas que han adquirido una posición de la que extraen un sentimiento de satisfacción personal, sin haber conocido la movilidad, pero que tienen una sensación de que su entorno amenaza, pero no reconocerla suficientemente, la identidad adquirida. La formación tiene aquí una función de defensa de la identidad. |
| Conformación                    | En personas que, habiendo conocido experiencias diversas, no han alcanzado un sentimiento de coherencia y de unidad en la construcción de su identidad. La formación se dirige a conseguir la pertenencia a un grupo de referencia.  |
| Adquisición                     | Pertinentes para personas que no han logrado que les hayan sido reconocidas, por el entorno social, las diversas experiencias que han tenido en su trayectoria, por lo que viven de un modo probado la representación de su identidad. La formación se dirige a conseguir la identificación con un grupo de referencia.                  |
| Restauración                    | Personas que han tenido un conjunto de experiencias que han devaluado su identidad previa. La formación es vista con el significado de permitir una ruptura con el itinerario anterior y la forma de dar una nueva imagen de su identidad.   |

*Tabla n<sup>o</sup> 8 : Dinámicas de identidad para favorecer la formación (Barbier, 1996)*

#### **3.2.2. Conocimiento profesional**

Para definir el conocimiento profesional nos remitimos a la definición dada por Pinchas Tamir (1991) que entiende el conocimiento profesional como el cuerpo de conocimiento y habilidades que son necesarios para funcionar con éxito en una profesión particular. Este conocimiento está determinado por dos procedimientos comúnmente aceptados: a) análisis del trabajo o tarea y b) consenso de la comunidad de gente que son reconocidos como profesionales en un campo particular.

Por otra parte también es preciso acercarnos al establecimiento de algunas precisiones en torno a lo que sería el conocimiento práctico personal y el profesional que ha quedado definido. Atribuyéndolo a la enseñanza, Connelly y Clandinin (1988) hacen algunas apreciaciones sobre el conocimiento práctico personal aplicado a la enseñanza, definiéndolo como “un término diseñado para captar la idea de experiencia en una forma que nos permita hablar sobre los profesores como personas informadas e instruidas... El conocimiento no se encuentra sólo en la mente, está en el cuerpo. Y es visto y encontrado en nuestras prácticas. “En muchos aspectos... es privado, pero no necesita permanecer así. Es un conocimiento que puede ser descubierto en las acciones de la persona y bajo algunas circunstancias por el discurso o la conversación (Connelly y Clandinin, 1988). En este sentido Ausubel (1968) comenta el hecho de que no existe una relación directa entre el conocimiento personal y el conocimiento relacionado con una profesión particular. Siguiendo a Tamir, se puede deducir la existencia de dos clases de relación entre conocimiento personal y profesional. El primero, y más obvio, es que una adquisición de conocimiento profesional dependerá de la estructura cognitiva existente en el profesor individual y consecuentemente, como resultado de la interacción entre los dos, el conocimiento construido será personal e indiosincrático. La segunda y más tácita clase de relación se refiere a la aplicación del conocimiento profesional, en el que se dejan entrever las capacidades del sujeto.

La conducta actual de una persona en su campo profesional es resultado de la interacción entre el conocimiento profesional y el personal. Este conocimiento es adquirido a través de experiencias dirigidas-proyectadas-planificadas, tales como diversos cursos de estudio, igual que la totalidad de las experiencias de vida encontradas por la persona (Connelly y Clandinin, 1990). Así, y siguiendo la aportación de los mismos autores, se pueden identificar dos clases de experiencias desde la perspectiva del conocimiento personal: a) experiencias en el terreno de la profesión, y b) experiencias generales de vida. Experiencias que no se encuentran aisladas, sino que se producen simultáneamente, matizando quizás que la segunda englobaría a la primera.

Cochran-Smith y Lyttle establecen distintas fases en la elaboración del conocimiento profesional que se dan sucesivamente: a) sabiduría en la práctica, b) sabiduría deliberativa y c) sabiduría de la práctica. Nos unimos al estudio realizado por De Vicente (2000), en torno a las citadas fases que encuentran un correlato directo en la clasificación realizada por Schön, a la que aludimos en otro apartado. La sabiduría práctica es aquella que se origina con la menor mediación de la experiencia, no sin mediación, mediante procesos psicológicos de bajo nivel de elaboración – a los que Schön denominó “reflexión-en-la-acción”- pero que constituyen un primer sustrato de la conciencia docente a partir de donde se podrán elaborar niveles superiores de conocimiento. La sabiduría deliberativa implica una reflexión –grado de elaboración mayor –sobre la práctica – o sobre-la-acción (Schön)- a modo de mayor nivel de mediación de la conciencia docente donde pensamiento, lenguaje e intención, juegan una función configuradora mucho más fuerte. La sabiduría de la práctica, o nivel superior del conocimiento docente, alcanza el mayor grado de elaboración y se constituye en el estrato cognoscitivo capaz de orientar la acción profesional de un modo, ahora, plenamente consciente y por tanto, fuertemente configurado

en el pensamiento del docente, bien estructurado en su lenguaje y con una clara intencionalidad para la acción que puede explicitarse, por tanto someterse a crítica. La sabiduría de la práctica es el nivel superior de conocimiento profesional que habiendo surgido de la experiencia está estructurado en la conciencia de tal manera que puede comunicarse en su contenido y en sus intenciones a la comunidad educativa y someterse a crítica desde la propia comunidad o desde cualquier ámbito de la sociedad. Similar proceso se plantea al conocimiento profesional que el psicopedagogo tendrá de su profesión en función del contexto en que desempeñe su trabajo. El aspecto positivo de este planteamiento formulado es la posibilidad de generalizarlo a otros ámbitos y a otros profesionales.

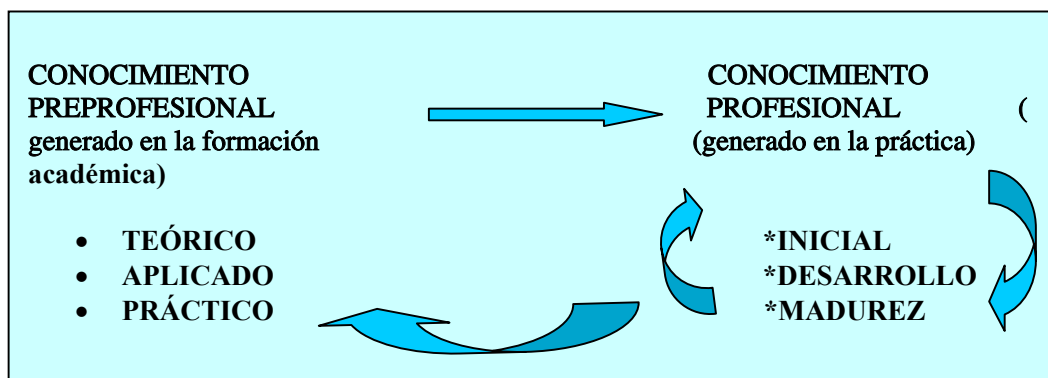
En estos procesos deliberatorios en torno a la reflexividad y la práctica como factores generadores de conocimiento, se encuentra la aportación realizada por Habermas (1988) al afirmar que sólo desde una epistemología que reconozca la dialéctica que se establece entre los intereses llamados subjetivos y el conocimiento pretendidamente objetivo, podremos comenzar a dar cuenta de un conocimiento que emancipe e pensamiento rutinario dominante en la perspectiva de generar un pensamiento reflexivo y autónomo capaz de gobernar tanto los procesos colectivos profesionales de construcción conceptual (científicos, filosóficos, artísticos, legales, educativos, etc) como aquellos otros que siendo también colectivos, se desarrollan en el ámbito de nuestra cotidianidad (políticos, sociales, económicos, familiares, afectivos, etc.).

Es precisamente en esos procesos colectivos donde entendemos que se generan los espacios en los que el psicopedagogo podrá construir su conocimiento, ya que constituyen contextos en los que su desarrollo profesional está asegurado.

Podrían englobarse los procesos formativos en dos grandes estructuras de conocimiento relacionadas, la primera, con el conocimiento adquirido durante la fase de aprendizaje preprofesional del psicopedagogo; y, la segunda con el adquirido en el período profesional propiamente dicho, que formaría el conocimiento generado desde la misma práctica pasando a consolidar el establecido, dando lugar a continuos procesos de valoración crítica, significativa y reconstructiva. Por lo tanto, el conocimiento de la profesión estaría determinado, desde un punto de vista biográfico, por la valoración de la trayectoria formativa en la que se han desarrollado los procesos de aprendizaje de la profesión, y, por el modelo profesional que ha ido desarrollando en el transcurso del tiempo y que constituye su modo particular de desarrollar la profesión.

La primera fase de los procesos recogería todo aquel conocimiento inducido, teórico, aplicado y práctico. Por lo tanto se cuestionarían aspectos tales como la estructuración de contenidos y materias de los planes educativos, la resolución de cuestiones prácticas desde las mismas asignaturas y su ejemplificación en situaciones ficticias y la inmersión en la realidad educativa a través del Prácticum. Prácticum que cada vez va mejorándose respondiendo a principios como la coherencia y conexión con las realidades, aplicabilidad de los contenidos y actividades en función del interés, la diversificación, la comprensividad y la viabilidad; analizando las condiciones curriculares, organizativas y personales implicadas en esta formación práctica;

secuenciación, recursos, disponibilidad; al tiempo que se analiza su optimización estableciendo la vinculación a los procesos de innovación en el centro colaborador, con el que consensuan propósitos y funciones a seguir, así como reforzando las estructuras de coordinación y supervisión.



*Gráfico n° 4 . Interrelación entre las clases de conocimiento (a partir de Schön, 1983)*

La segunda fase de los procesos formativos comienza con los inicios en la profesión donde el psicopedagogo explicita parte del conocimiento tácito adquirido en la fase anterior y empieza a cuestionarse su incipiente bagaje profesional para comenzar los procesos de construcción y aprehensión de su propia práctica, ya que, como afirma Cole (1989) para el profesor, *cada acción práctica del profesor es una forma personal de conocimiento, una manera profesional de conocer, mezcla de conocimiento básico, profesional, de experiencia adquirida, percepciones, actitudes y objetivos* (Cole, 1989).

Planteado de esta forma, podíamos establecer una división del conocimiento profesional en dos grupos: uno, genérico, proveniente de la formación inicial (teórico, aplicado y práctico); y otro, específico, generado en el desarrollo de la profesión.

Entendemos que el conocimiento genérico y el específico forman parte de una cadena en la adquisición del cuerpo general de conocimiento que plasma el profesional en su ámbito de trabajo. Y como eslabón entre el conocimiento adquirido en la formación inicial y el posterior implementado a lo largo de la trayectoria profesional, se encuentra el componente práctico del conocimiento que se adquiere durante la realización del Prácticum; un eslabón que, no dejando de formar parte de la formación académica, se erige en el primer escenario en el que el estudiante genera y tiene la oportunidad de adquirir un conocimiento proveniente de las primeras prácticas en contacto con contexto profesionales reales. Según afirma Zabalza (1996), *“el Prácticum constituye esa fuente de referentes reales que enriquece los procesos de decodificación de las informaciones de un curso de*

*formación y que permite darles un sentido más operativo y funcional*”, lo que viene a constatar el hecho de que la base del aprendizaje radique en la reflexión sobre la experiencia más que en ella misma; en ocasiones no se trata de aprendizajes concretos sino más bien de reconstrucciones y reestructuraciones de lo ya aprendido y vivido cuestionado a partir de las nuevas experiencias, de replanteamientos sobre lo que se había configurado o de matizaciones y ejemplificaciones del conocimiento asimilado.

Así este “período formativo preprofesional” debe ser planificado en aras de posibilitar lo que Zabalza (1996) denomina meta-competencia: *“la capacidad de analizar y valorar el propio trabajo y de introducir en la acción posterior aquellos reajustes que sean precisos”*. En esta línea, y siguiendo las atribuciones que se efectúan para el profesorado, la reflexión, al igual que encabeza los programas de formación del profesorado que pretenden desterrar los aspectos mecanicistas que consideran al profesor como un recipiente pasivo acumulador de conocimiento, debe priorizarse en los programas de formación del psicopedagogo, haciendo de éste un receptor activo en la generación de conocimiento. Desde esta perspectiva se reconoce la naturaleza dinámica del conocimiento, el cual se obtiene desde la acción y desde la reflexión sobre la práctica (Clarke, 1995).

Siguiendo este planteamiento, extendemos ese dinamismo a todo el proceso de configuración del perfil profesional ya que si partimos de una naturaleza cambiante del conocimiento que se va transformando a lo largo del tiempo con la incorporación que las nuevas manifestaciones del conocimiento van aportando, también se transferirá a una transformación en la propia práctica profesional.

Un conocimiento profesional de tipo praxeológico, se construye fundamentalmente en los contextos en los que se ejerce la práctica “como resultado del encuentro de una teoría con una práctica profesional que la interpreta, la desafía, la interroga y desarrolla” (Sarmiento, 1996). En algunos campos de actuación del psicopedagogo, la psicopedagogía, como acción práctica, es concebida como una acción dilemática entre pensamiento y acción, en la que es preciso introducir la idea de la conciencia y la reflexión a través de las cuales los psicopedagogos sometan a análisis crítico tanto las teorías que les informan como las propias prácticas y los contextos sociales en las que éstas se desenvuelven. Esto supone concebir la actividad profesional del psicopedagogo como una actividad eminentemente exploratoria e investigadora –racionalidad práctica o reflexiva superando la linealidad aplicativa de los modelos de racionalidad técnica (Schön, 1983), concepción a la que cabe ligar un perfil del psicopedagogo en la era de la posmodernidad en términos de un profesional provisto de los instrumentos teóricos, técnicos y prácticos que le permitan desempeñar una práctica reflexiva, capaz de dar respuesta a la diversidad de exigencias a las que se enfrentan (parafraseando a García Alonso, 1997), algunos contextos profesionales para la psicopedagogía en el presente y en el futuro.

La acción y la reflexión sobre la acción no serían efectivas si no conllevaran una transformación de la actuación profesional procedente de una autovaloración y autoevaluación que, sin duda, implicará una reconceptualización y reestructuración de dicha práctica hacia la mejora. Este hecho implica la actualización del conocimiento a través de procesos de formación continua y de la propia práctica (introduciendo modelos

innovadores de intervención psicopedagógica), en un movimiento cíclico y mutante que imprime el carácter dinámico al proceso de desarrollo profesional del psicopedagogo. Este desarrollo lleva implícito el componente dinámico que todo proceso de profesionalización debe potenciar en aras de la optimización profesional.

El impulso dado a este modelo de formación del profesorado viene propiciado por el auge de la investigación cualitativa basada en una investigación de tipo etnográfico y antropológico que entiende la conducta del profesor y del alumno dentro de la compleja cultura de la escuela (Erickson, 1986). En nuestro caso, la diversidad de contextos profesionales da lugar a la existencia de culturas diversas según el ámbito en el que se desenvuelva la acción del psicopedagogo. Sin embargo, y dado que el contexto para el que el perfil académico lo circunscribe prioritariamente, es el escolar, también pueden adoptarse los modelos de formación que en este punto se están cuestionando desde la reflexión y desde una investigación cualitativa. El concepto del “conocimiento en la acción” de Schön (1983) es un ejemplo de esta forma de entender la enseñanza (y en nuestro caso, el proceso formativo del psicopedagogo y el de su actuación profesional) que descansa en la concepción de un conocimiento inherente a la acción y se basa en las experiencias pasadas de los prácticos cuando se encontraron con situaciones similares; al tiempo que considera que los profesores poseen un “sistema de apreciación” que es el que da significado a la práctica de la enseñanza. Este sistema contiene un repertorio de teorías, prácticas, valores, creencias, etc, que influyen en cómo son definidas las situaciones de enseñanza. El aludido Schön explica los tres procesos a partir de los cuales el profesor aprende de la práctica: conocimiento en la acción, reflexión en la acción, reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. Son procesos interdependientes que no pueden plantearse por separado porque únicamente desde su consideración conjunta se puede garantizar un aprendizaje práctico: “El profesional reflexivo, al actuar y reflexionar en y sobre la acción construye de forma idiosincrásica su propio conocimiento profesional, que incorpora y trasciende el conocimiento rutinario y el conocimiento reglado propios de la racionalidad técnica” (Pérez Gómez, 1988).

Smyth (1989) habla de “principios explicativos” para aclarar la forma en que los profesores analizan y hacen inferencias sobre los acontecimientos de clase, que aunque son implícitos y difíciles de analizar, ayudan a dar sentido a la práctica de clase y a guiar futuras acciones (Villar, 1992). Por lo tanto, más que formar mediante la utilización de reglas de aprendizaje, principios o conceptos, se deben propiciar sesiones de trabajo que favorezcan una toma de decisiones personal y autónoma que posibilite la actuación en diversidad de casos y contextos. Será en este contacto con la realidad profesional, donde el psicopedagogo genere, haga explícito y desarrolle el conocimiento práctico, desde una perspectiva de reflexión sobre su propia práctica y en cualquier contexto en el que trabaje.

En la formación del psicopedagogo y en la adquisición del conocimiento, no se trata de que el futuro profesional permanezca estático y asuma los contenidos formativos limitándose a una simulada traslación a la práctica, sino que sea constructor activo de su propia actuación profesional. Para ello es necesario disponer de una estructura de conocimiento que explique y dé dirección para la práctica de la profesión (Shulman, 1987), así como el establecimiento de estrategias que trasluzcan los pilares sobre los que sustentar



el conocimiento personal y profesional tanto teórico como práctico (Ausubel, 1968; Connelly y Clandinin, 1990), forjado por cada sujeto desde la reflexión y la colaboración y conducido a un doble destino: por un lado a los propios estudiantes adaptándolo a ellos y haciéndose aprehensible, y por otro transmitiéndolo a los profesionales con los que interrelacione al tiempo que acercándose al conocimiento profesional de éstos en cada uno de los ámbitos de actuación.

### **3.2.3. Cultura profesional**

De una forma genérica podemos afirmar que la cultura profesional está constituida por los elementos comunes del grupo profesional. Donde debíamos cuestionarnos sobre la existencia de una única cultura o de varias, sería al plantearnos la diversidad de contextos profesionales en los que puede desarrollar su actividad profesional el psicopedagogo. Por otra parte, la diversificación en las culturas profesionales no radica sólo en que se pertenezca a colectivos profesionales diferentes, sino que dentro de un mismo contexto profesional, puede existir división de culturas.

Desde la Antropología cultural, la cultura es considerada como el conjunto de normas, reglas o patterns que confirman un modo de vida propio. Desde esta perspectiva existirían fuertes vínculos de unión e inferencias entre la propia cultura y la personalidad de los profesionales.

Autores como Rossman, Corbett y Firestone (1988) definen la cultura escolar como el conjunto de expectativas compartidas sobre lo que es y debe ser la acción diaria en el centro. Realmente la cultura profesional existente en el centro escolar enmarca a todos los profesionales que forman parte de él, ya que son partícipes directos en la conformación de dicha cultura. Igualmente, para la consolidación de la cultura profesional en los contextos del psicopedagogo, incidimos en el factor que implica una colaboración entre los profesionales y que viene matizado en esas “expectativas compartidas” que se encuentran en la base de los procesos dilemáticos en los que se ve inmerso el trabajo diario.

Desde un punto de vista etnográfico, Goodenough y Geertz (1988) la definen como un conjunto de ordenamientos, patrones y símbolos internamente relacionados que dan coherencia (un “ethos”) al grupo, institución o sociedad. En esta línea podemos aludir al desarrollo de microculturas en la diversidad de centros, organismos e instituciones en los que el psicopedagogo ejerza su profesión. La especificidad organizativa de algunos contextos contribuirá a ver la profesión que en ellos se desarrolla, generada como una construcción social a partir de la práctica de un colectivo concreto y, por tanto, con una cultura propia, con significados, rituales y patrones de acción que configuran la vida del lugar de trabajo. La cultura así generada está constituida por representaciones, expectativas, tradiciones y simbologías propias, roles, códigos de conducta, normas y patrones de acción en cuyo seno podemos distinguir subculturas profesionales específicas con perspectivas e intereses que, en ocasiones, no aparecen consensuados. De ahí que la mayoría de las culturas profesionales en los diferentes contextos venga generada por los mismos profesionales y suponga un hilo conductor que intenta regular e integrar la

particularidad de cada uno de los profesionales dentro del contexto, y a su vez, considerar las diferencias y los conflictos que puedan surgir entre el colectivo.

Además, la cultura profesional está sometida a un proceso de percepción, adaptación y cambio protagonizado por los componentes del espacio de trabajo. Partimos de que la cultura profesional es un constructo presente en el espacio de trabajo que lo identifica, caracteriza y marca su impronta, al tiempo que constituye la expresión de la dinámica interna del lugar de trabajo y de la calidad de las relaciones interpersonales. En cierta forma constituye el elemento que testimonia los factores que intervienen en la vida relacional del centro (organismo, institución) y en los modelos y pautas para el desarrollo de la profesión. Durante el período de inducción a la práctica profesional, la cultura del centro de trabajo se presenta como un marco de referencia en cuyo proceso configurador, el trabajador podrá ir interviniendo paulatinamente. Entre la evolución de la cultura y el análisis del período de inducción profesional podríamos establecer un cierto paralelismo en el que los elementos no discurren de forma independiente, sino que se entrelazan en un mismo proceso generador, por un lado de la cultura profesional, y por otro de la estabilización profesional e incorporación a la dinámica del centro. Para ejemplificar este punto, tomamos la clasificación realizada por Lacey (1977) para determinar en ese período de inducción, las posturas al llegar al colectivo profesional:

1. Sumisión situacional: implica una adaptación a la situación. El nuevo trabajador hace suyas las normas del grupo y su proceso de toma de decisiones vendrá determinado por el efecto que tengan en los demás. En esta fase, se produce una percepción vicaria, casi exclusivamente pasiva, en la que el nuevo profesional se incorpora plenamente en la cultura del centro adoptando y adaptándose a las normas establecidas.

2. Sumisión estratégica: La estrategia consiste en una aceptación completa de la cultura profesional, pero exclusivamente por necesidades de adaptación. En este caso, hay un componente intencional que lleva al profesional a una fase provisional de adaptación, de “enmascaramiento provisional” que se abandonará en cuanto vea que se encuentra adaptado y muestre su propia imagen. Cultura y profesional discurren en un mismo plano.

3. Redefinición del colectivo. El mantenimiento de la integridad personal por parte del profesional novel, le conduce a un intento de cambiar al colectivo. La coherencia y la fidelidad a sí mismo prevalece ante la situación conflictiva y adaptativa que esta conducta pueda desencadenar. En este caso, la cultura profesional se encontraría en una fase de crisis (entendida como cambio), ya que, como hemos comentado anteriormente, si se produce una transformación en el colectivo profesional, la repercusión en la transformación de la cultura es inminente.

Estas fases identificarían los procesos de incorporación profesional del psicopedagogo en los diversos espacios profesionales en los que discurre su trabajo: espacios que tienen consolidada su cultura y en la que el psicopedagogo se incorpora y adapta (aunque posteriormente tenga la oportunidad de argumentar propuestas de mejora y de cambio); otros, en los que la cultura ya implica cierto hermetismo ante nuevos profesionales, en los que el psicopedagogo tiene que ir progresivamente solidificando su identidad y competencia profesional; y, otros en los que la misma presencia de este

profesional supone el elemento dinamizador y gestor de la cultura. No cabe duda que la incorporación a un colectivo y a una institución conlleva un fuerte componente de compromiso personal, profesional y ético, que marca el discurrir en estas fases de adaptación y cambio.

La congruencia con el contenido normativo de la cultura y con lo que el centro estima que se adapta o conviene a su contexto, son dos criterios que intervienen en la aceptación de los cambios planificados externamente al centro (a partir de Bolívar, 1998). La resistencia o la oposición que pueden desencadenar planteamientos de cambio en la cultura, variará según las características de las normas y patrones que se vayan a cambiar y de su grado de novedad con la cultura o subcultura.

Compartiendo la aportación y argumentación realizada por Bolívar (1998), una organización (para nuestro estudio adaptamos el término organización para cualquier contexto profesional del psicopedagogo) no suele tener una cultura unificada. Cada departamento, comunidad ocupacional o laboral, con el paso del tiempo, desarrolla su propia subcultura (lenguaje, normas, perspectivas y fines, diferencias perceptivas, etc), por lo que, frecuentemente, en las organizaciones predominan más las diferencias y conflictos que el consenso. Sobrevalorar el lado estructural de la cultura es dejar de lado la autonomía potencial de las culturas de cada subcomunidad ocupacional en el interior de la organización. La cultura se configura así como factor mediador entre los componentes estructural e individual/grupal. Podemos hablar de la cultura dominante de una organización en cuanto sus valores básicos (èthos o mores) son compartidos por la mayoría de los miembros; al tiempo que de subculturas, sin que el concepto tenga connotaciones peyorativas, de grupos o en el interior de éstos, representables como diagramas de Venn en círculos que agrupan y se superponen con zonas de intersección mutua a cada uno de los grupos. A la dimensión de unidad de una organización, como conjunto de metas y valores compartidos, hemos de añadir esta dimensión conflictiva de desacuerdos en su interior. Desde una lógica de eficacia, cuando estas subculturas predominan no existiendo más que una pequeña zona de intersección común, el centro no tiene un plan común de actuación, o, como la denomina Hargreaves (1991), hay una “balcanización”.

Dos factores, el contenido (creencias, valores, hábitos y modos de hacer asumidos por los profesionales) y la forma (pautas y modelos de relación y asociación entre los miembros de una cultura), son propuestos por Hargreaves (1992) para definir la cultura escolar. Las alteraciones e interrelaciones entre estos factores y entre los profesionales dan lugar a variaciones en la cultura profesional. Este es el caso analizado por Hargreaves (1991) para presentar una tipología de culturas profesionales en la enseñanza, que adaptamos como tipología para la gran mayoría de los contextos profesionales del psicopedagogo.

| Caracteres                | Cultura del individualismo  | Cultura balcanizada   | Colegialidad artificial   | Cultura de colaboración  |
|---------------------------|---|---|---|--|
| Relaciones                | Vida privada, aislamiento físico y psicológico. Interacciones fragmentadas, esporádicas y superficiales   | Baja permeabilidad. Centro dividido en subgrupos con pocos elementos en común. El aprendizaje profesional ocurre en estos subgrupos | Relaciones comunes por procedimientos burocráticos, como gestión regulada de forma administrativa. Impuestas externamente         | Sentido de comunidad: apoyo y relación mutua, autorrevisión, aprendizaje profesional compartido. Construidas internamente                                      |
| Formas de trabajo         | Responsabilidad individual. Trabajo privado en los departamentos (células y estructuras organizativas internas) Pocos espacios o tiempos en común | Los grupos permanecen relativamente estables. Cada grupo tiene su modo de trabajar y entender sus funciones                         | Reuniones formales como recurso instrumental para ciertas metas prefijadas en tiempos y espacios determinados                     | Funciones como tareas colectivas: colaboración espontánea y participación voluntaria. Los tiempos y espacios de trabajo conjunto no están prefijados           |
| Identificación personal   | Preocupación centrada en el lugar de trabajo y cumplir la responsabilidad asignada. Falta de apoyo interpersonal. Soledad profesional             | Identificación por el subgrupo a que pertenece con modos propios de pensar y realizar su profesión. Subcultura según las tareas     | El trabajo conjunto es artificial y forzado. Predominan en la práctica los modos de hacer individuales                            | Visión compartida de la organización como conjunto (valores, procesos y metas). Interdependencia y coordinación como formas asumidas personal y colectivamente |
| Condiciones organizativas | Distribución funcional y jerárquica de tareas. Organización celular de los espacios y por compartimentos. Funcionarios                            | Organización por niveles de competencia. La estructura disciplinar condiciona la organización del centro                            | Programación por equipos conjuntos de proyectos diseñados externamente al centro. Imposición por directivos de reuniones forzadas | Creación de estructuras y contextos (tiempo, tareas y recursos) que promuevan el trabajo conjunto. El centro como agente de cambio.                            |

*Tabla nº 9 : Tipos de culturas profesionales ( a partir de Hargreaves, 1991)*

Las prácticas profesionales que se van desarrollando a lo largo del tiempo y que son compartidas en los distintos contextos profesionales forman una cultura profesional con unas interacciones, modos de ver y actuar específicos. Los procesos de socialización y el ejercicio de la profesión en cada comunidad laboral generan formas de ver y actuar que suelen configura una determinada cultura profesional, asociada normalmente a una estructura laboral/ocupacional. (Bolívar, 1998). Como hemos comentado anteriormente, el proceso de profesionalización del psicopedagogo es lento, aunque encontró una vía ya prácticamente establecida dentro del sistema educativo, por la existencia de unas

demandas educativas concretas que venían desarrollándose por un colectivo de profesionales (pedagogos y psicólogos) con tareas comunes en el terreno de las dificultades del aprendizaje, de la orientación y de la intervención psicopedagógica. Esta consolidación conlleva también la existencia de una cultura profesional de referencia que cuenta con una dilatada historia desde la aparición de este grupo de profesionales. Aunque el colectivo de psicopedagogos no sea reconocido oficialmente hasta 1992, la fuerte tradición acumulada confiere gran parte de sus características al nuevo cuerpo de profesionales.

En los contextos profesionales en los que este colectivo puede ser considerado como tal, es decir, como colectivo, se verán reflejados mejor los distintos tipos de cultura profesional presentados por Hargreaves (1991), siendo uno de ellos el de los centros educativos. En los demás contextos emergentes (instituciones, organismos y centros de educación no formal tanto públicos como privados, empresas, departamentos de recursos humanos, Organizaciones No Gubernamentales, etc.), es más compleja la existencia de un colectivo por lo que la cultura profesional será la del centro en la que se incorpore, y por lo tanto, el psicopedagogo que trabaje como educador, gestor, dinamizador, coordinador, técnico de formación, etc., se incorporará a su espacio profesional con sus creencias, conocimientos y personalidad como un elemento más, enriquecedor de la cultura existente.

Desde la teoría de la organización y desde la psicología social se aportan otras dimensiones al concepto. Schein (1990), por ejemplo define la cultura como unas pautas de asunciones básicas, inventadas, descubiertas o desarrolladas por un determinado grupo, en el curso de su aprendizaje sobre cómo hacer frente a problemas de adaptación externa e integración interna, que han funcionado bien para ser consideradas válidas y, por lo tanto deben ser enseñadas a los nuevos miembros como el modo correcto de percibir, pensar, y sentir en relación a estos problemas. Como última aproximación conceptual, y aunque reitera algunos de los puntos ya comentamos, presentamos esta otra alternativa para la definición de cultura escolar (que adaptamos al contexto psicopedagógico): conjunto de normas, creencias y valores que constituyen el marco interpretativo de referencia e identidad (símbolos y significados) del centro; siendo aprendido (socialización o enculturación de profesores principiantes y alumnos) y/o compartido por el grupo.

De nuevo se plantea una dialéctica entre las condiciones profesionales elaboradas institucional y socialmente y el compromiso individual del psicopedagogo con su trabajo. Es muy probable que ese marco interpretativo de referencia e identidad esté configurado por valores, creencias y normas matizados ideológica, política o socialmente, y produzcan cierto malestar en esos procesos de enculturación o socialización, máxime si no han sido desarrollados por el colectivo de profesionales y vienen determinados de forma externa al centro de trabajo. Remitiéndonos al contexto escolar y siguiendo la argumentación realizada por Rivas (2001), se lanzan consignas ideológicamente construidas en forma de lo que Popkewitz (1987) ha definido como rituales de afiliación y legitimación, que pretenden provocar compromisos políticos por parte de los profesores y otros agentes implicados en la institución escolar. En cualquier caso se trata de propuestas elaboradas desde fuera de las prácticas profesionales de los docentes y que a la larga provocan su desmovilización, cuando no su desmotivación y desilusión; es decir, falta de compromiso personal con su

propio trabajo. Si el trabajo docente está estructurado por significados sociales, culturales y políticos (Rivas, 2001), es posible que la cultura profesional sea una reproducción de la cultura social. Si hablábamos con anterioridad del compromiso del profesional con la cultura de su centro de trabajo, hablaremos de un compromiso con un marco referencial establecido desde el punto de vista social, ideológico y político. Un compromiso que se bifurca por la consolidación o por la transformación y que, en palabras del mismo autor para el docente supone la consolidación de los modelos preestablecidos, entendiendo que el sometimiento a un modelo normativo es una opción moral por la consolidación; y por la transformación que parte necesariamente de un compromiso por el cambio y la transformación de la sociedad.

Trabajos realizados desde la perspectiva etnográfica y la investigación biográfico-narrativa (Domingo, Fernández Cruz, Bolívar –2000-, Rivas, -1998-) ponen de manifiesto el deseo de los profesionales (en estos estudios referidos al profesorado) de ser ellos los configuradores de la cultura del centro partiendo de su propia práctica y de sus propias responsabilidades con su profesión. Desde un enfoque dialógico y comunicativo analizan su realidad profesional y establecen propuestas de mejora y de cambio para la institución y para su propia práctica dentro de un proceso dialogado de toma de decisiones con plasmación práctica futura. En este proceso entran en juego las creencias, los valores y el conocimiento de cada profesional, que en una actuación conjunta formulan propuestas. Procesos como éste, son los que van configurando una cultura profesional diseñada por los mismos profesionales que la tienen como marco de referencia.

### **3.3. El perfil académico como base en el diseño del perfil profesional**

El perfil académico, como perfil elaborado por la institución educativa adopta los contenidos que oficialmente se encuentran estipulados para la configuración del perfil del psicopedagogo con las miras puestas en la proyección profesional que originariamente se pensó que podría tener dentro del ámbito del sistema educativo. De ahí que recoja las dimensiones para las que se gestó en un principio la función psicopedagógica, que responde al modelo global de orientación educativa y de intervención psicopedagógica propuesto en el marco de implantación de la LOGSE.

Por otra parte, y dada la naturaleza de confluencia disciplinar de la psicopedagogía, el perfil que se ofrece en los planes de estudio universitarios, responde a esta naturaleza y estructura los contenidos disciplinares en torno a dos grandes núcleos de actuación psicopedagógica: la educación especial y la orientación (personal, vocacional y profesional).

La trayectoria de gestación y configuración del espacio profesional de la psicopedagogía, dejó un sedimento lo suficientemente sólido como para que la formación universitaria preparase a futuros profesionales que desarrollarían su trabajo en el sistema educativo (aunque éste sea sólo uno de los ámbitos en los que se incorporará profesionalmente el psicopedagogo), bien desde la actuación interna a la institución escolar

formando parte de los Departamentos de Orientación de los centros (de Educación Secundaria en principio), o externamente incorporándose a los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica para los centros de Educación Infantil y Primaria.

Tomando como referencia las funciones asignadas por el Ministerio de Educación a los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (Orden de 9 de diciembre de 1992 por la que se regulan la estructura y funciones de los equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica); y a los Departamentos de Orientación (R.D. 83/1996 de 7 de mayo por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria); y las funciones asignadas por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya a los Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagógica (Decreto 155/1994 de 28 de junio por el que se regulan los servicios educativos del Departament d'Ensenyament), Coll (1999) ha realizado una categorización de las funciones de los tres servicios indicados y ha agrupado las mismas en torno a seis categorías que se ofrecen en la siguiente tabla.

Para cumplir las funciones asignadas, los profesionales deberán poseer un complejo y completo cuerpo de conocimientos y de competencias, que, en gran medida se van fraguando durante la formación académica, y que se verán consolidados (ante todo las competencias) cuando realicen su actuación profesional. La siguiente tabla presenta los cuatro núcleos en los que Coll (1999) ha estructurado este conocimiento y estas competencias tomando como referencia las funciones anteriormente analizadas.

| FUNCIONES  | NÚCLEOS BÁSICOS DE CONOCIMIENTO Y COMPETENCIAS   |
|--|--|
| <p>1. Coordinación, dinamización e intercambio entre centros educativos (escuelas y colegios de Educación Infantil y Primaria con institutos de Educación Secundaria; centros de educación ordinaria con centros de educación especial; etc) o entre centros educativos y otras instituciones y servicios (centros de profesores, centros de recursos, servicios sanitarios y servicios sociales del sector, etc.)</p> <p>2. Asesoramiento y apoyo al profesorado y a las instancias de coordinación pedagógica de los centros educativos, dirigido a la elaboración, aplicación, seguimiento, evaluación y revisión de los proyectos curriculares de centro</p> <p>3. Atención al alumnado con necesidades educativas especiales y atención educativa a la diversidad de interes, capacidades y motivaciones del alumnado. Evaluación o diagnóstico de las necesidades, planificación y organización de respuestas educativas ajustadas a dichas necesidades</p> <p>4. Asesoramiento y apoyo a las familias y a la colaboración y participación de éstas en la educación escolar de sus hijos.</p> <p>5. Elaboración y utilización de materiales, instrumentos y criterios referidos a determinados aspectos o vertientes de la orientación educativa.</p> <p>6. Planificación, organización y realización de actividades relacionadas con la orientación profesional y el apoyo al alumnado en la toma de decisiones sobre su "carrera" académica y profesional.</p> | <p>1. Procesos educativos escolares: factores implicados en la planificación y desarrollo de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje</p> <p>2. Asesoramiento</p> <p>3. Características y funcionamiento dela institución escolar, del sistema educativo</p> <p>4. Atención a la diversidad: detección de las necesidades educativas y tratamiento especializado de las mismas, utilizando los recursos disponibles en el sistema educativo y en la comunidad para conseguir el mayor grado de ajuste posible de la acción educativa.</p> |

*Tabla nº10 : Funciones y núcleos de conocimiento y competencia del psicopedagogo en el ámbito de la educación formal (Coll, 1999)*

Disponiendo de las funciones y de los requisitos para iniciar el proceso de desarrollo profesional orientado hacia la carrera, se dispone de los elementos fundamentales para el diseño del perfil del psicopedagogo que se plantea desde la institución universitaria en uno de los ámbitos en los que se desarrollará profesionalmente: el escolar (si bien la acción educativa en sentido amplio contemplará otros espacios de actuación profesional). Sin embargo, este diseño contemplaría así una laguna, si no nos remitimos a los contenidos sobre los que deberá estructurarse el período de formación. De nuevo nos remitimos a la clasificación realizada por Coll (1999) que nos presenta tres núcleos de formación no excluyentes sino complementarios: un núcleo de formación básica, que como su nombre indica es imprescindible para el profesional de la psicopedagogía en cualquier ámbito en el



que desarrolle su actuación profesional; un núcleo de formación específica, que viene a especializar y concretar los contenidos en función de las demandas específicas que puedan surgir en el contexto escolar; y, un núcleo de formación más genérica y complementaria que permite desenvolverse ante situaciones específicas en los diversos contextos profesionales y articular las estrategias y mecanismos que propicien el desarrollo colaborativo del trabajo con otros profesionales.

| <b>NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA PSICOPEDAGOGÍA</b>   |
|---|
| <p><i>I. Núcleo de formación básica</i></p> <p>A. Formación en procesos psicológicos</p> <ul style="list-style-type: none"><li>* Procesos psicológicos básicos: desarrollo, aprendizaje, memoria, pensamiento, lenguaje, motivación, etc.</li><li>* Bases biológicas del comportamiento y de la actividad humana</li><li>* Bases socioculturales del comportamiento y de la actividad humana</li><li>* Métodos e instrumentos para el estudio del comportamiento y de la actividad humana</li></ul> <p>B. Formación en procesos educativos</p> <ul style="list-style-type: none"><li>* Educación escolar: organización y estructura del sistema educativo, currículum, organización y funcionamiento de centros educativos, la educación de los alumnos/as con necesidades especiales, etc.</li><li>* Educación no escolar: educación familiar, medios de comunicación, etc.</li></ul> <p><i>II. Núcleo de formación específica</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>* Las relaciones entre desarrollo, aprendizaje, cultura y educación</li><li>* Los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje</li><li>* Los componentes relacionales, comunicativos e institucionales de la educación</li><li>* La enseñanza y el aprendizaje de contenidos específicos</li><li>* Las estrategias de asesoramiento y colaboración</li><li>* Modelos, métodos y técnicas de evaluación, seguimiento e intervención</li><li>* Necesidades educativas especiales: dificultades de aprendizaje, trastornos del desarrollo, modalidades y formas de organización de la atención educativa, etc.</li><li>* Orientación escolar y profesional</li></ul> <p><i>III. Núcleo de formación en aspectos relacionados con la intervención psicopedagógica</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>* Elementos de psicología clínica, psicología social, psicología de las organizaciones, sociología de la educación, didácticas específicas, etc.</li></ul> |

*Cuadro n° 2 : Necesidades de formación de los profesionales de la psicopedagogía (Coll, 1999)*

Como afirma Montané (2000), el marco teórico de la elaboración el perfil inspira tanto la formación de los profesionales dela Psicopedagogía como de todos los procesos de mejora para la formación inicial y permanente de dichos profesionales .

Siguiendo al mismo autor, el perfil del psicopedagogo, con sus respectivas funciones y tareas se fundamenta en las necesidades de la sociedad, en las demandas laborales y exigencias de los empleadores. De esta manera se pretende que la Psicopedagogía sea una titulación útil y eficaz. Desde este punto de partida los contenidos

de la Psicopedagogía están sometidos y supeditados a la realización de las funciones de los psicopedagogos, y en definitiva a las necesidades psicoeducativas de la sociedad. Este criterio nos permite ser operativos en el momento de valorar y adaptar los diferentes contenidos impartidos en la función docente.

Desde la perspectiva de la calidad total, en la elaboración del producto (el perfil del psicopedagogo), han de intervenir los diferentes agentes y factores de calidad de manera globalizada. El perfil está enmarcado en todo un proceso de control y mejora de la calidad: se inicia con el seguimiento de los licenciados en Psicopedagogía, y la valoración que realiza el alumnado durante el proceso de formación, continúa con la necesidad de encontrar el criterio óptimo para realizar las funciones, las necesidades de formación de los estudiantes y de los docentes para enseñar y aprender la realización de las funciones en una visión de presente y futuro, y finaliza con la interacción participativa para el reciclaje y la mejora de las funciones en el segundo y tercer ciclo. Así es como el perfil y las funciones del psicopedagogo forman parte del eje vertebrador de una titulación que pretende encontrar un lugar importante en la construcción de una sociedad donde los procesos de psicología y pedagogía se fusionan para atender de manera consensuada las exigencias psicoeducativas. De ahí que el perfil académico sea un primer paso que cimiente el posterior perfil profesional, y que el perfil profesional se convierta en un espejo en el que el perfil académico pueda encontrar elementos de sincronía y simetría.

#### **3.4. Las salidas profesionales como referente del perfil profesional del psicopedagogo**

En principio, consideramos el perfil profesional no sólo como el referente de la formación a realizar, sino también como la resultante de las necesidades que hay que satisfacer. Desde esta óptica, partimos de un estudio de necesidades normativas, potenciales y comparadas establecido por diferentes expertos y documentos existentes al respecto, aunque no despreciamos las necesidades sentidas o percibidas que habrá que considerar en el análisis del grupo de incidencia. La consideración del perfil será clave en la formulación de los objetivos, así como en la selección y secuenciación de los contenidos de dicha formación.

Hablar de salidas profesionales como base para la configuración de los perfiles profesionales supone presentar los diversos ámbitos de actuación en los que el psicopedagogo podrá desarrollarse profesionalmente, indicando: roles, funciones, tareas y ámbitos de actuación. A la vista de estas dimensiones se seguirá con otros aspectos relacionados con las estrategias para acceder a cada uno de esos ámbitos, que están más en conexión con el conocimiento sobre la realidad profesional, y que radican en conocer: las necesidades formativas necesarias para incorporarse profesionalmente a cada ámbito, las competencias necesarias, las vicisitudes que podrán plantearse y que deberán resolverse para acceder a ese campo profesional, y la prospectiva o expectativas de futuro que ese ámbito presenta. Elementos todos que deben vislumbrarse en la exposición de las salidas profesionales que se les debe dar a conocer a los estudiantes durante su formación académica; y, elementos básicos en la configuración de los perfiles profesionales.

Uno de los documentos consultados ha sido el coordinado por Montané (2000) y elaborado por la Comisión de mejora de la Calidad de la titulación de Psicopedagogía de la Universidad Autónoma de Barcelona. En este trabajo se presentan las funciones, los criterios de optimización y las tareas que se realizarán en tres ámbitos de actuación: el formal, el no formal y el de investigación y evaluación de la intervención psicopedagógica. Según lo expuesto por esta Comisión en las consideraciones previas del documento, las funciones, grandes bloques de acciones desglosadas en tareas configuran el perfil profesional del psicopedagogo. Y como eslabones encadenados aparecen los puntos siguientes:

1. Pero las funciones desde esta perspectiva presentan problemas de inmovilismo, de mirada al presente y pasado con poca perspectiva de futuro.

2. Los criterios de optimización nos permiten valorar las tareas desde dos nuevas perspectivas: a) la de mirar el perfil y adaptarlo a los cambios y necesidades del futuro y, b) considerar los modelos, enfoques y técnicas más adecuados en función de la eficacia y de la calidad. Este criterio nos es especialmente útil para valorar los contenidos y enfoques de las diferentes materias para la formación de la titulación.

3. Si las funciones dan respuesta a las necesidades psicoeducativas, las exigencias de la formación inicial de los estudiantes de Psicopedagogía, configuran el currículum de formación de la titulación de Psicopedagogía.

4. Este currículum ofrece también las pautas de las exigencias de formación del profesorado y de las líneas a seguir para mejorar la calidad de la docencia en Psicopedagogía.

5. El seguimiento de los estudiantes, mientras estén cursando la carrera, nos permite conocer y corregir, en el presente, los procesos de enseñanza-aprendizaje y de adaptación de los contenidos de formación.

6. El seguimiento de los recientes titulados en Psicopedagogía nos ayuda a conocer los itinerarios profesionales y el nivel de inserción.

Las siguientes tablas presentan la descripción del perfil del psicopedagogo a partir de las funciones, los criterios de optimización y las tareas en tres ámbitos de actuación profesional: formal, no formal y de investigación y evaluación de la intervención psicopedagógica.

*Perfil profesional e itinerarios de formación e inserción profesional del psicopedagogo*

| ÁMBITO                     | FUNCIONES  | CRITERIOS DE OPTIMIZACIÓN   | TAREAS   |
|----------------------------|--|---|--|
| F<br>O<br>R<br>M<br>A<br>L | Orientación y asesoramiento                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>*Unifica la orientación escolar con la orientación profesional.</li> <li>*Intervención por programas infundidos al currículo. Integrada en el aula</li> <li>*Orientación permanente, preventiva, grupal e institucional</li> <li>*Fomenta la educación global del alumno, desde la perspectiva de la profesión y de las necesidades del mercado laboral.</li> <li>*Favorece experiencias educativas, académicas y profesionales para ayudar a madurar en las decisiones</li> <li>*Enseñar a cambiar de profesión y favorecer el aprendizaje comprensivo, transferencial y creativo.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>*Elaborar, diseñar y ayudar a aplicar programas infundidos al currículo relacionados con la mejora del rendimiento y las experiencias profesionales. Saber animar y trabajar en equipo con los profesores en la aplicación de estos programas</li> <li>*Analizar las ofertas de trabajo y de formación del entorno, las exigencias de cambio de la calidad laboral, realizar el seguimiento de transición de los alumnos y asesorar para la formación básica, inicial, polivalente y de adaptación al cambio y las transiciones</li> <li>* Enseñar a aplicar programas de adaptación al cambio y a las NNNT.</li> <li>*Diagnóstico, evaluación e intervención con dificultades de aprendizaje.</li> </ul> |
|                            | Mejorar la educación personal de los alumnos     | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Crear un clima preventivo en el centro y en el aula.</li> <li>* Utilizar: agentes padres, profesores y alumnos.</li> <li>* Situar la educación personal en el contexto de la educación social y laboral.</li> <li>* Favorecer las estrategias y autonomía de aprendizaje.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Elaborar, diseñar y ayudar a aplicar programas educativos. Infundidos al currículo.</li> <li>* Asesoramiento en la elaboración y aplicación del ideario del centro.</li> <li>* Formar padres, profesores para la prevención e intervención de los problemas emotivos.</li> <li>* Ayudar a aplicar programas de equilibrio personal con la mejora de la autoestima general, académica y profesional, con el incremento de las habilidades sociales y los valores educativos.</li> <li>* Mejora de las habilidades metacognitivas.</li> <li>* Enseñar a aprender.</li> </ul>  |
|                            | Soporte a la docencia (asesoramiento curricular) | <ul style="list-style-type: none"> <li>*Realizar el asesoramiento a cada etapa y nivel</li> <li>*El asesoramiento incluye una triple acción: mejorar la forma de enseñar, adaptar los contenidos y considerar las estrategias de los alumnos.</li> <li>*Integrarlo en la interacción del aula.</li> <li>*Interpretar las insuficiencias curriculares como incapacidad para superar el paro en un futuro</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>*Detectar necesidades para la diversificación curricular.</li> <li>*Ayudar a aplicar el currículo mínimo y las competencias básicas mirando el futuro académico y laboral.</li> <li>*Enseñar a realizar el triple cambio en: enseñar, adaptar contenidos y aprender.</li> <li>*Enseñar a utilizar los recursos para que todos dominen currículo básico, profundice y amplíe según sus propias posibilidades.</li> <li>*Asesorar en el qué (proyecto curricular), el cuándo (secuencias didácticas) y el cómo (metodología didáctica).</li> </ul>  |

Tabla nº 11 . Funciones del psicopedagogo en el ámbito formal (Montané y otros, 2000)

| ÁMBITO                     | FUNCIONES   | CRITERIOS DE OPTIMIZACIÓN                                    | TAREAS  |   |
|----------------------------|---|--|---|---|
| F<br>O<br>R<br>M<br>A<br>L | A<br>T<br>E<br>N<br>C<br>I<br>Ó<br>N<br><br>A<br>L<br>A<br>D<br>I<br>V<br>E<br>R<br>S<br>I<br>D<br>A<br>D | Educación de valores, actitudes y normas en general          | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Favorecer la integración educativa y socio-laboral de todos los alumnos. Se utilizan enfoques y programas interdisciplinarios, en él participan todos los agentes: profesores, padres, alumnos, equipo directivo, consejo escolar, etc. Integrada al Ideario de Centro. Tiende a formar parte de los valores del grupo clase.</li> <li>Procura la transmisión de sentimientos favorables al aprendizaje de las materias curriculares.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Clasificación de los valores en función de la detección de necesidades para la integración educativa, social y laboral.</li> <li>* Dominio de las técnicas de transmisión de valores.</li> <li>* Asesoramiento en todos los procesos relacionados con la aceptación y aplicación de los valores y normas.</li> </ul>   |
|                            |   | Educación de valores, actitudes y normas específicas         | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Implica atención a la diversidad cultural integrada al aula y al centro,</li> <li>* Valora positivamente la diversidad cultural en función de la integración educativa y socio-laboral</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Asesoramiento del profesorado en la acogida de inmigrantes.</li> <li>* Tareas de prevención</li> <li>* Confección de materiales</li> <li>* Desarrollo de destrezas y habilidades para la integración.</li> <li>* Colabora con otros agentes.</li> <li>* Asesora en la infusión de valores a las materias y en los créditos de síntesis</li> <li>* Confecciona, adapta y asesora en todos los procesos de aplicación, evaluación y seguimiento de los programas o actividades</li> </ul>                                    |
|                            |   | Ayudar a adecuar diferentes ritmos y procesos de aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Implica <b>atención a todas las diversidades de aprendizaje:</b> Que todos aprendan según sus posibilidades.</li> <li>* Intervención en función de las necesidades.</li> <li><b>Integrar las diferencias en el aula</b></li> </ul>   | <p><b>Tareas ordinarias</b></p> <p>Optimización de la función del profesor. Programación flexible, a diferentes ritmos, estilos, etc.</p> <p>Mejora de la organización del centro en función de la diversidad, taller, esquinas, recursos, etc.</p> <p><b>Otras tareas</b></p> <p>Adecuación curricular:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a grupos e individuos</li> <li>- compensatoria. aceleración y enriquecimiento,</li> <li>- currículos paralelos.</li> </ul> <p>Asesoramiento en la educación del bilingüismo, normalización e integración.</p> |

*Tabla n<sup>o</sup> 12 . Funciones del psicopedagogo en el ámbito formal (Montané y otros, 2000)*

*Perfil profesional e itinerarios de formación e inserción profesional del psicopedagogo*

| ÁMBITO                               | FUNCIONES                                  | CRITERIOS DE OPTIMIZACIÓN | TAREAS   |  |
|--------------------------------------|--|---------------------------|--|--|
| N<br>O<br>F<br>O<br>R<br>M<br>A<br>L | Relacionadas con la formación y el trabajo | Preformación              | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Favorecer la igualdad de oportunidades.</li> <li>* Interpretar los factores de inicio de formación o de inserción en el contexto de la integración socio-laboral</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Detección y clasificación de los parados en función de la marginación laboral</li> <li>* Elaborar, organizar, supervisar cursos de preformación (preformación, preinserción, etc.)</li> <li>* Clasificación de los parados</li> <li>* Asesorar a los parados ante el dilema inserción o formación</li> <li>* Detectar necesidades de formación con ofertas de trabajo</li> <li>* Orientar para organizar cursos de formación</li> </ul>   |
|                                      |  | Formación                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>* La competencia del mercado laboral indica como ha de ser la formación cualificada.</li> <li>* La necesidad inmediata de inserción debemos relacionarla con la formación para el futuro cambiante.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Asesorar en la formación para el cambio laboral</li> <li>* Crear y ayudar a aplicar programas integrados para la mejora de las estrategias de aprendizaje.</li> <li>* Adaptar el diseño curricular de formación a las exigencias del cambio</li> <li>* Evaluación y seguimiento de los cursos según los objetivos psicoeducativos de éxito presente y futuro</li> <li>* Adaptar el diseño curricular a las exigencias de mejora del clima de formación</li> </ul>   |
|                                      |  | Después de la formación   | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Enseñar a buscar trabajo generando empleo y sin quitar el puesto de trabajo a otro.</li> <li>* La autocupación genera puestos de trabajo.</li> <li>* Las técnicas integradas a la formación y las grupales son las más eficientes</li> <li>* Deberíamos fomentar la formación permanente como el mejor medio para no perder el puesto de trabajo</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Elaborar, adaptar materiales, y asesorar a los profesores o a los tutores para la inserción laboral en las diferentes modalidades.</li> <li>* Escoger la modalidad de inserción laboral más adecuada según el contexto donde se sitúa la inserción laboral.</li> <li>* Dominio de las fases de aplicación de los itinerarios de inserción laboral.</li> <li>* Asesorar en todos los procesos de detección y clasificación de ofertas y exigencias del mercado laboral..</li> <li>* Asesoramiento para el uso de los centros ocupacionales</li> <li>* Saber enseñar los procesos y seguimiento de la autocupación</li> </ul> |

*Tabla nº 13 . Funciones del psicopedagogo en el ámbito no formal (Montané y otros, 2000)*

| ÁMBITO                                       | FUNCIONES  | CRITERIOS DE OPTIMIZACIÓN   | TAREAS   |
|--|--|---|--|
| N<br>O<br><br>F<br>O<br>R<br><br>M<br>A<br>L | Psicoeducación tecnológica   | *Aprender a aprender a adaptarse a los cambios y a las posibilidades educativas y de enseñanza - aprendizaje de las TIC   | * Asesoramiento en la confección de diseños de enseñanza -aprendizaje aplicado a las nuevas tecnologías.<br>* Educar a los usuarios en la utilización de las nuevas tecnologías.<br>* Posibilidades psicoeducativas del uso de Internet y limitaciones éticas.<br>* Proximidad y nuevo concepto de las distancias y entornos geográficos con las NN.TT. y mercado laboral  |
|  | Psicoeducativas en entornos estéticos y literarios                   | Enseñar a elaborar y aplicar programas que ayuden, de manera sistemática y permanente, a una población a mejorar la calidad de vida con los entornos estéticos y literarios   | Asesoramiento en la lectura literaria educación artística y musical, etc. para la elaboración, distribución y utilización de materiales.   |
|  | Psicopedagogía del deporte   | Educación integral de la persona des de la Psicopedagogía del deporte   | * Asesoramiento para la educación global de los deportistas.<br>* Supervisión de todos los procesos de formación y educación de los alumnos de un Centro de Alto Rendimiento Deportivo<br>*Asesoramiento en los procesos de optimización de resultados deportivos, atendiendo a los: contenidos, sentimientos y destrezas  |
|  | Psicopedagogía del tiempo libre y la tercera edad                    | Utilización del tiempo no laboral para una realización personal, mejora social y de calidad de vida   | * Formación de formadores de monitores de Centros de tiempo libre, colonias de verano, etc.<br>* Asesoramiento en la confección, aplicación y seguimiento de programas de prejubilación, de mantenimiento de la actividad física y prevención de disfunciones propias de la tercera edad.<br>* Mejora de la calidad de vida en enfermos terminales y de larga enfermedad.<br>* Confección y supervisión de asociaciones y actividades relacionadas con la comunicación, formación y participación en actividades culturales y sociales |
|  | Psicopedagogía de la salud   | * Enseñar a diseñar programas de prevención y de auto cuidado.<br>* Formar agentes para la prevención y auto cuidado.<br>* Formar, asesorar y ayudar a los educadores viarios a planificar y aplicar los programas de educación viaria fundamentados en los factores y predictores de riesgo con el objetivo de la prevención y reducción de los accidentes de tráfico. | * Asesoramiento en la formación para a la higiene y la salud dental, automedicación y auto cuidado.<br>* Intervención en la prevención de la drogadicción y otras dependencias. Educación sexual.<br>* Asesoramiento y diseño de materiales para la prevención de accidentes de tráfico en la escuela y otros entornos.  |
|  | Intervención psicopedagógica en el voluntariado y servicios sociales | Organizar y dinamizar los grandes recursos humanos del voluntariado y dar respuesta a las grandes necesidades sociales no cubiertas por la sociedad   | Detectar las grandes necesidades sociales de hoy<br>Encontrar, formar y organizar los recursos del voluntariado en función de los objetivos y necesidades.<br>Saber racionalizar los recursos de las ONG's, entidades culturales, etc. para mejorar la calidad de vida de entornos y países más necesitados  |
|  | Deontología y mejora de las funciones del psicopedagogo              | * Estar comprometido para liderar o formar parte de las fuerzas de cambio y de progreso de la sociedad en relación con la Psicopedagogía.<br><br>* Abandonar las funciones y tareas que distraen y no permiten cubrir las necesidades psicopedagógicas de la sociedad   | * Saber formar parte de un equipo de agentes para mejorar la eficacia y la eficiencia<br>* Repartir las responsabilitats con otros agents y saber integrar al equipo de trabajo a persones capaces.<br>* Ser suficientemente responsable y crítico para reconsiderar en cada momento como las tareas realizadas cubren las necesidades psicoeducativas y los criterios de optimización.  |

*Tabla n<sup>o</sup> 14 . Funciones, criterios de optimización y tareas del psicopedagogo en el ámbito no formal (Montané y otros, 2000)*

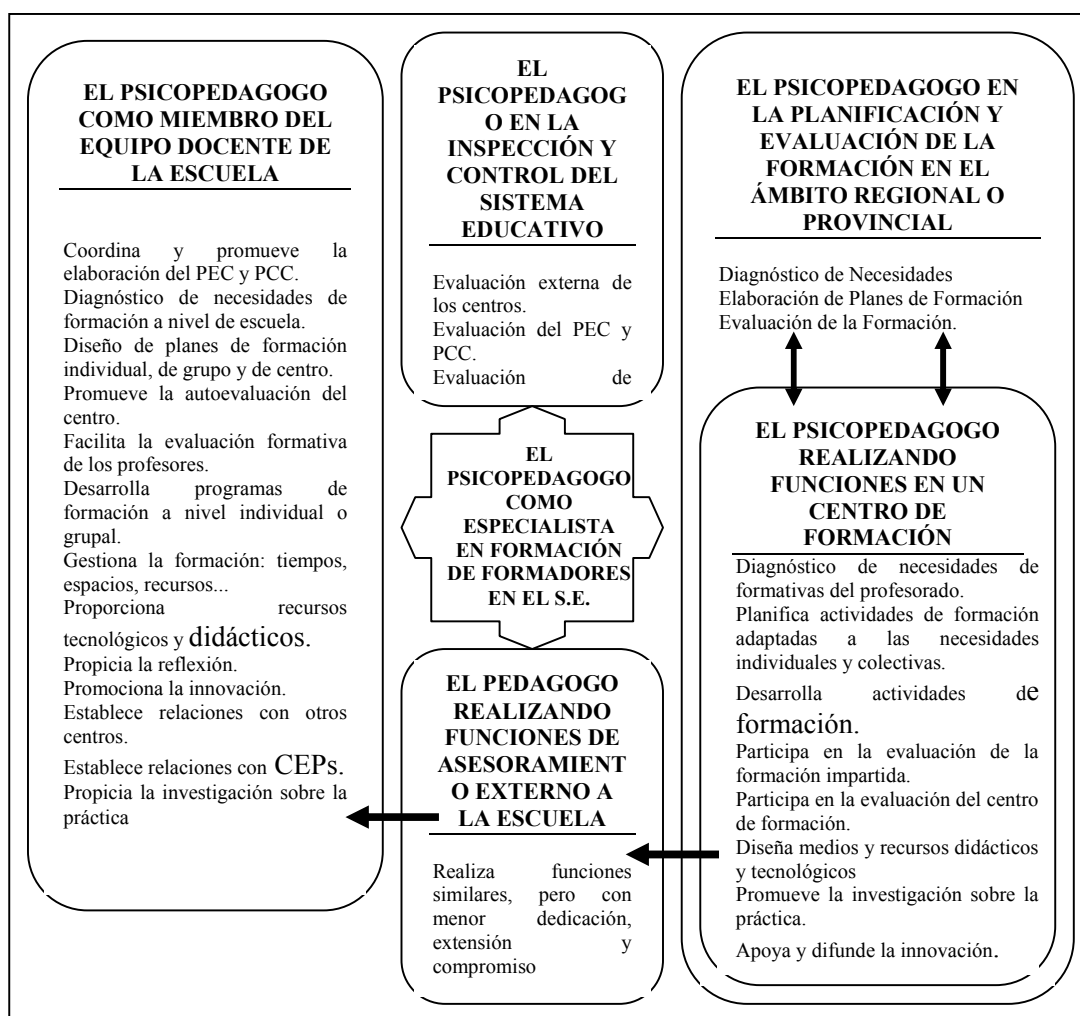
*Perfil profesional e itinerarios de formación e inserción profesional del psicopedagogo*

| ÁMBITO  | FUNCIÓNES  | CRITERIOS DE OPTIMIZACIÓN   | TAREAS  |
|---|--|---|---|
| INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN PARA LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA | Investigación para la intervención psicopedagógica | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Adaptar la investigación a la mejora de la praxis psicoeducativa</li> <li>* Simplificar las tareas con el soporte informático para profesores y educadores</li> <li>* Utilización de los métodos de simulación de problemas.</li> <li>* Integrar la evaluación y el diagnóstico a la intervención</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Dominio de los diseños de la investigación evaluativa, participativa, etc.</li> <li>* Diseños para la intervención por programas. Investigación asistida por ordenador en Psicopedagogía.</li> <li>* Ayudar a los agentes a aplicar estos diseños con soporte tutorizado.</li> <li>* Ayudar a los grupos de trabajo a interpretar la estadística y la investigación des de la intervención.</li> <li>* Saber detectar lo que se puede mejorar e indicar como hacerlo</li> </ul>  |
|   | Evaluación   | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Adaptar la formación inicial y permanente de los psicopedagogos a las necesidades psicoeducativas.</li> <li>* Instaurar la comisión de evaluación de calidad total de los psicopedagogos</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Evaluación, seguimiento y asesoramiento de los estudiantes y postlicenciados.</li> <li>* Detectar el índice de inserción laboral, las deficiencias de la formación inicial recibida y las necesidades de formación permanente para poder:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- realizar itinerarios y servicios de inserción laboral,</li> <li>- revisión de la impartición de la titulación</li> <li>- organización de los estudios de tercer ciclo, seminarios y congresos.</li> </ul> </li> </ul> |

*Tabla nº15 . Funciones, criterios de optimización y tareas del psicopedagogo en el ámbito de investigación y evaluación para la intervención psicopedagógica (Montané y otros, 2000)*

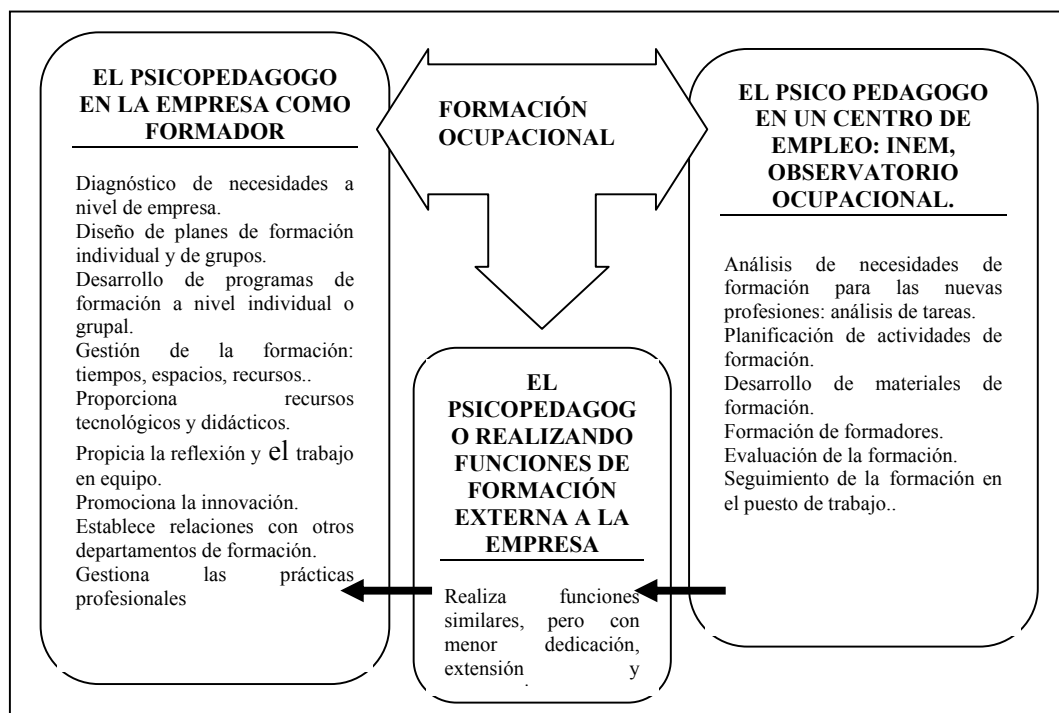


Manteniendo una de las clasificaciones que estructuran los campos de actuación profesional entre los pertenecientes al ámbito formal y los pertenecientes al no formal, resulta también relevante la aportación de Marcelo (1993, 1997). Dicho autor nos presenta una propuesta de posibles campos de acción del pedagogo, que Tejada (2000), extiende al del psicopedagogo, considerando el ámbito de la educación formal y el ámbito de la educación no formal, particularmente referido a la formación ocupacional. En el primer caso, dichos profesionales pueden desempeñar funciones como especialistas y técnicos en formación, actuando en diferentes contextos (el seno de los propios centros educativos, en la inspección, en centros de recursos y de formación del profesorado, como asesor de centros, etc.). En el cuadro siguiente se especifican las diversas funciones que pueden acometer en dichos contextos de actuación.



*Cuadro nº 3 . Campos de acción del psicopedagogo –ámbito formal- (a partir de Marcelo 1993)*

En el segundo caso, las funciones las circunscribe Marcelo (1993), a contextos como son la empresa, centro de formación, observatorio ocupacional, asesoramiento externo, tal y como puede contemplarse en el siguiente cuadro.



*Cuadro nº 4 . Campos de acción del psicopedagogo –formación ocupacional- (a partir de Marcelo 1993)*

| <b>ÁREAS</b>  | <b>CONTEXTO EDUCATIVO- INSTITUCIONAL</b>  |
|---|---|
| <b>Orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Asesoramiento o revisión del Proyecto Educativo de Centro, en función de las necesidades detectadas y de los principios psicopedagógicos y organizativos decididos por la comunidad educativa</li> <li>* Asesoramiento y colaboración con la Comisión de Coordinación Pedagógica y con el profesorado para el diseño, desarrollo o revisión del Proyecto Curricular de Centro .</li> <li>* Diseño y desarrollo de Proyectos de Innovación didáctica con el fin de contribuir a la optimización de los procesos de e-a, especialmente en el marco de las programaciones de aula</li> <li>* Evaluación psicopedagógica de alumnos con NEE y asesoramiento y colaboración con el profesorado en la planificación, desarrollo y evaluación de adaptaciones curriculares individuales de ciclo y de unidad didáctica.</li> <li>* Apoyo psicopedagógico a alumnado que presente problemas específicos de aprendizaje, mediante el diseño, desarrollo y evaluación de actividades de TTI, programas de desarrollo cognitivo...</li> <li>* Intervención psicopedagógica para la optimización del aprendizaje y el desarrollo en grupos de alumnos procedentes de sectores social y culturalmente desfavorecidos</li> <li>* Valoración del Plan de Formación, y coordinación de necesidades de los profesores con propuestas de la Administración, nivel de satisfacción...</li> </ul>  |
| <b>Orientación profesional</b>                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Diseño y valoración de un Programa de Orientación Académica y Profesional</li> <li>* Diseño y valoración de actividades de toma de decisiones y orientación vocacional</li> <li>* Asesoramiento y colaboración con el profesorado en la integración curricular de contenidos relacionados con el mundo profesional</li> <li>* Diseño y valoración de actividades de orientación para la transición a la vida activa</li> <li>* Diseño y valoración de actividades de orientación para la igualdad entre los sexos.</li> </ul>  |
| <b>Orientación para la prevención y el desarrollo</b>         | <p>Diseño, desarrollo y valoración de programas de atención temprana</p> <p>Evaluación e intervención de problemas específicos que afectan al desarrollo personal y madurativo de un alumno</p> <p>Desarrollo de proyectos de innovación educativa con el fin de desarrollar habilidades de prevención y desarrollo personal</p> <p>Diseño de actividades de tutoría y asesoramiento de las Escuelas de Padres.</p> <p>Intervención psicopedagógica para ayudar al alumnado que presente problemas de desarrollo socioafectivo: integración social, autoestima, habilidades sociales...</p> <p>Intervención psicopedagógica para prevenir problemas propios del contexto social y profesional del docente, mediante habilidades de comunicación, trabajo en equipo, afrontamiento de situaciones de estrés...</p> <p>Diseño, desarrollo y valoración de programas de educación en valores</p> <p>Intervención psicopedagógica para favorecer la educación intercultural y la integración social de todos los alumnos en aulas donde convivan personas o grupos procedentes de etnias o culturas diferentes</p> <p>Intervención psicopedagógica para favorecer una educación no sexista</p> <p>Asesoramiento sobre el tratamiento curricular de los temas transversales (educación para la paz, educación para la salud, educación para el consumo, educación ambiental).</p> <p>Asesoramiento y colaboración en actividades “extraescolares” dentro del centro educativo.</p> |

*Tabla n<sup>o</sup> 16 : Áreas y funciones del psicopedagogo en el contexto educativo-institucional (Cubo y Montanero, 2000).*

*Perfil profesional e itinerarios de formación e inserción profesional del psicopedagogo*

| ÁREAS   | CONTEXTO SOCIOCOMUNITARIO   |
|---|---|
| <b>Orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Intervención psicopedagógica en actividades destinadas a los niños todavía no escolarizados o que necesitan ser atendidos en el horario extraescolar: grupos de juego, ludotecas, hogares infantiles..</li> <li>* Apoyo Psicopedagógico en actividades educativas “no formales” desarrolladas en centros culturales, asociaciones, ONGs, hospitales, prisiones, etc., con diferentes objetivos: alfabetización, educación de adultos, acceso a la Universidad...</li> <li>* Apoyo psicopedagógico de alumnos con privación sociocultural: evaluación, asesoramiento y colaboración con el profesorado en el diseño, desarrollo y evaluación de programas de intervención en contextos sociocomunitarios</li> <li>* Formación de formadores</li> <li>* Desarrollo de programas de evaluación de programas</li> </ul>  |
| <b>Orientación profesional</b>                                | <p>Diseño, aplicación y valoración de programas de formación y orientación laboral (FOL) dirigidos a individuos que han abandonado ya el sistema educativo y aún no se han integrado en el mercado de trabajo</p> <p>Desarrollo de programas para la elaboración de itinerarios de encuentros con el empleo</p> <p>Desarrollo de programas de información profesional</p> <p>Desarrollo de programas para mejorar las habilidades de búsqueda de empleo</p> <p>Asesoramiento, diseño y valoración de programas para la integración laboral de discapacitados.</p>   |
| <b>Orientación para la prevención y el desarrollo</b>         | <p>Diseño, aplicación y valoración de programas relacionados con las actividades de tiempo libre</p> <p>Diseño de actividades y asesoramiento psicopedagógico de las Escuelas de padres</p> <p>Intervención psicopedagógica en “educación permanente”, medioambiental, de educación para la salud, etc., en contextos “no formales”, como centros culturales, asociaciones, ONGs, hospitales, prisiones... Asesoramiento y colaboración con el profesorado en el diseño, desarrollo y evaluación de los programas</p> <p>Intervención psicopedagógica en problemas de drogodependencia</p> <p>Diseño y desarrollo de programas de reeducación con familias desestructuradas</p> <p>Asesoramiento en programas educativos en diversos medios de comunicación</p> <p>Diseño y desarrollo de programas de animación sociocultural y de “educación de calle”</p> <p>Diseños, aplicación y evaluación de programas para la eliminación de las barreras psicológicas relacionadas con la inserción laboral.</p> |

*Tabla nº 17 : Áreas y funciones del psicopedagogo en el contexto sociocomunitario (Cubo y Montanero, 2000).*

| <b>CONTEXTO ORGANIZACIONAL</b>                                |  |
|---|--|
| <b>ÁREAS</b>  |  |
| <b>Orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje</b> | Asesoramiento, diseño y valoración de programas para la formación permanente en la empresa<br>Asesoramiento, diseño y desarrollo de productos para el mercado educativo<br>Formación de formadores<br>Desarrollo de programas de evaluación de programas   |
| <b>Orientación profesional</b>                                | Asesoramiento, diseño y valoración de programas para la eliminación de las barreras que impiden la integración laboral de discapacitados en la empresa<br>Asesoramiento para la reorientación de la carrera de trabajadores en transición de un puesto de trabajo a otro (“outplacement”)<br>Selección, planificación y desarrollo de recursos humanos |
| <b>Orientación para la prevención y el desarrollo</b>         | Asesoramiento, diseño y valoración de programas de salud laboral<br>Programas de prevención y afrontamiento del estrés<br>Programas para la prevención de conflictos interpersonales en las relaciones laborales, para el desarrollo de habilidades sociales, trabajo en equipo liderazgo.   |

*Tabla nº 18 : Áreas y funciones del psicopedagogo en el contexto organizacional (Cubo y Montanero, 2000).*

Se plasman aquí grosso modo algunos de los contextos profesionales que configuran la Red de Centro Colaboradores con la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada en los que se realizan las experiencias preprofesionales por los estudiantes de la titulación que nos ocupa y que constituyen en algunos casos el puente de promoción para la consecución, o bien del primer trabajo en el mismo o en otro centro, o bien la iniciativa para la presentación de una propuesta de autoempleo, y en todo caso el primer contacto con la realidad profesional.

Asimismo se presenta una delimitación genérica de las funciones a desempeñar, recabada a partir de la descripción de las funciones que demandan los mismos centros y de la aportación efectuada por profesionales de distintos ámbitos geográficos con los que he contactado últimamente, que comparten esta misma inquietud al haberse encontrado con un reto similar.

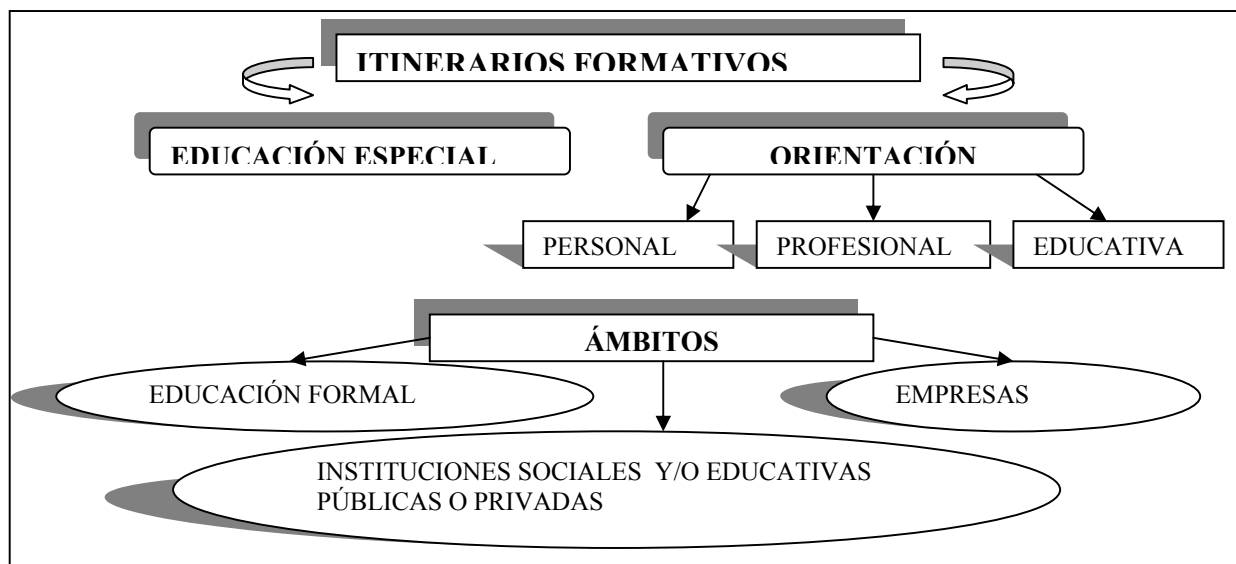
Llegar a concretar, o al menos aproximarse a una concreción del perfil profesional en cada uno de los ámbitos resulta complejo dada la orientación primordial de los planes de estudio hacia contextos educativos formales. Sin embargo, las demandas socioprofesionales provenientes de diversos contextos se hacen patentes desde el momento en que son abordados, cuestionando sus necesidades, realizando un análisis pormenorizado de éstas, cotejando esta información con las posibilidades curriculares del psicopedagogo para intervenir en dichos contextos, solventándolas y ofreciendo un programa de actuación acorde con los prerequisites establecidos conjuntamente.

Considerando el enfoque educativo originario, los marcos de actuación se limitarían al ámbito educativo formal centrándose en los Departamentos de Orientación en centros de todos los niveles educativos (colegios, institutos, universidad). Se planteará un doble itinerario: la atención a la Educación Especial por una parte, diagnosticando, interviniendo y evaluando los procesos; y por otra, la orientación profesional, personal y educativa.

Sin embargo, se observa cómo esta doble cualificación trasciende la educación formal para ubicar su función educativa y orientadora en el más amplio sentido en múltiples ámbitos que, manifestando necesidades que podrían cubrirse con la actuación de estos profesionales, no emitían sus demandas, bien por no ser escuchadas, bien por el desconocimiento de personal cualificado para responderlas, constituyéndose en ámbitos donde se suceden intencionadamente procesos formativos y donde se reclama la intervención de un profesional capaz de orientar los procesos, facilitar los recursos, evaluar el rendimiento o mejorar la calidad de los mismos.

Así en una interacción entre los centros demandantes y los ofrecimientos profesionales del psicopedagogo, es como se han ido conociendo los diferentes ámbitos que constituyen los contextos profesionales facilitando su continua expansión, por lo que las expectativas laborales van en progresivo aumento.

Los enfoques clarificadores de los itinerarios profesionales siguen unos criterios similares que, salvo matizaciones en la agrupación de los diversos contextos, redundan en la estructuración de éstos en torno a tres bloques de actuación. Así, el profesor Bisquerra (1998) distingue entre el medio escolar, el comunitario y las organizaciones; clasificación que es puntualizada por los profesores Cubo y Montanero (1998), distinguiendo entre el educativo-institucional, el sociocomunitario y el organizacional. El siguiente esquema refleja parte del mapa conceptual sobre contextos profesionales, que recoge la clasificación seguida en nuestro plan de estudios y viene a corroborar en cierto sentido las clasificaciones anteriores.



*Grafico nº 5 . Itinerarios formativos y ámbitos de actuación psicopedagógica recogidos en el plan de estudios de Psicopedagogía del curso 98-99.(elaboración propia)*

Someramente y sin ser demasiado prolija dada la concreción de este trabajo, se presentan a continuación diversos contextos profesionales concretando algunos de los centros que forman parte de ellos:

1. **Ámbito escolar y académico:** centros escolares, universitarios (Departamentos, Grupos de Investigación, Gabinete de Evaluación y Mejora de la Calidad, Vicedecanatos), de enseñanza de régimen especial, de Formación Permanente y Ocupacional (centros de Enseñanza Permanente de Adultos, aulas ocupacionales, aulas en instituciones penitenciarias, escuelas taller, Centros de Formación Permanente), de asesoramiento y apoyo externo al profesorado (CEPs, EPOEs, EATAIs, otros), academias, gabinetes psicopedagógicos como refuerzo al ámbito escolar, granjas escuela, escuelas hogar y residencias escolares, etc.

2. **Instituciones sociales y/o educativas públicas o privadas** (fundaciones, asociaciones, ONGs, entidades relacionadas con la atención a la diversidad, la educación especial, la inserción social, la atención a la marginación social y personal, residencias, centros hospitalarios, etc.): ASPROGRADES, ASPADISSE, Asociación Síndrome de Down, ASPACE, Ayuda en Acción, Club Malabares, Colegio Ciudad d los Niños, F.A.A.S., O.N.C.E., Proyecto Psicopedagógico Social "La Fuente", Punto Encuentro Paz, Servicio de Atención Escolar del Hospital Virgen de las Nieves, Departamento de Investigación y Docencia del Hospital Clínico, etc.

3. Organismos públicos en la mayoría de sus áreas, servicios o delegaciones (Ayuntamiento, Diputación y Junta de Andalucía): Centro Cultural Manuel de Falla, Archivo Manuel de Falla, Museo Arqueológico, Centro de Formación y Fomento de Empleo, Centro de Formación Ocupacional, Patronato Municipal de Educación Infantil, Centros de Servicios Sociales, etc.

4. Empresas e instituciones privadas: Departamentos de Recursos Humanos, Caja Rural, Euroseper, Empresas de Trabajo Temporal (Napoleón), Orquesta Ciudad de Granada, Fundación Rodríguez Acosta, Centro Psicopedagógico Accitano, entidades sociolaborales (sindicatos de la enseñanza y asociaciones empresariales de la enseñanza) etc.

### **Delimitación genérica de funciones**

Difícilmente se podría acceder a los contextos profesionales si previamente no se dispusiera de una base conceptual para delimitar los itinerarios formativos y las funciones a desempeñar en ellos; y más complejo resulta configurar esos itinerarios si no se han recorrido los pasos en el camino de la realidad profesional. De ahí que los tres ámbitos propuestos en el Plan de Estudios de esta Licenciatura se hayan visto ampliados y al mismo tiempo especificados con la incorporación de nuevas ubicaciones profesionales.

Asimismo la clasificación genérica de las funciones atribuibles al psicopedagogo que se han citado anteriormente (Orientación y Educación Especial) que permitía una clarificación de los itinerarios formativos, se ha visto potenciada con la aportación de las múltiples funciones extraídas de las demandas socioprofesionales desde la realidad laboral. Así se podía partir de la orientación educativa, profesional y personal en el sistema educativo formal y no formal, en la Administración, en la empresa y en el gabinete privado, o en las funciones desempeñadas en la Educación Especial a través del diagnóstico, intervención y evaluación de los programas y de los centros, el asesoramiento en la elaboración de materiales curriculares adaptados, la orientación a medios de comunicación social y centros de reinserción laboral de personas con diversas patologías, así como las afectadas por problemas de privación y marginación social.

En general se pueden especificar algunas funciones aplicables a la mayor parte de los contextos profesionales relacionadas con la metodología seguida en torno a la evaluación, intervención e investigación como pueden ser: la evaluación y diseño de programas personales y madurativos, la elaboración de programas de orientación (análisis de necesidades y planificación de recursos, justificación del proyecto, formulación de objetivos, temporalización, metodología para su desarrollo, evaluación, etc.), valoración-evaluación de la eficacia de los programas en el contexto de aplicación.

Se exponen a continuación diversos contextos profesionales que pueden ejemplificar los variados perfiles en los que el psicopedagogo podrá desempeñar sus funciones. Para ello se citan algunos centros y las funciones más significativas que realizan



1. Instituciones de Educación Especial y atención a la diversidad:
  - a. Intervención en programaciones individuales y en el desarrollo de habilidades sociales.
  - b. Intervención con el profesor en el aula y seguimiento de las evaluaciones
  - c. Asesoramiento en la elaboración de proyectos curriculares
  - d. Coordinación y asesoramiento psicopedagógicos al profesorado
  - e. Diagnóstico, asesoramiento y colaboración con los profesionales de los centros para desarrollar programas de reinserción sociolaboral
  - f. Diseño, desarrollo y evaluación de actividades para la intervención en las necesidades educativas especiales a través de una pedagogía lúdica.
  - g. Colaboración en la intervención de niños y adolescentes con problemática social.
  - h. Propuesta y participación en la elaboración de las ACIs.
  
2. Gabinete de Programas Educativos del Ayuntamiento:
  - a. Analizar las necesidades de los programas educativos desde la perspectiva del profesorado
  - b. Evidenciar el desarrollo de programas formativos como complemento de los currícula.
  - c. Participar en el diseño de la investigación y la adaptabilidad de los instrumentos de apoyo
  - d. Trabajo de campo: recogida, análisis y evaluación de datos
  - e. Redacción de informes
  
3. Organizaciones No Gubernamentales:
  - a. Elaboración de material didáctico para la sensibilización en Primaria, ESO, adultos, asociaciones de vecinos, etc, y en las sesiones de sensibilización con dicho material
  - b. Creación de unidades didácticas para las sesiones de video-forum
  - c. Preparación de test para las entrevistas precampo y postcampo de solidaridad
  - d. Diseño y aplicación de encuestas
  - e. Realizar talleres sobre solidaridad, educación de la salud, rechazo étnico, comportamientos de riesgo, instrucción en primeros auxilios para niños y adolescentes; evaluación y propuestas de dichos talleres
  - f. Elaboración del perfil de voluntariado
  
  - g. Diseño, desarrollo y evaluación de cursos de formación en la problemática de los proyectos de desarrollo.
  - h. Diseño, desarrollo y evaluación de los Programas de Formación del Profesorado en Educación para el Desarrollo y la Cooperación, profundizando en los aspectos psicopedagógicos para insertar estos temas en los diseños curriculares.

- i. Intervención y orientación personal en situaciones y contextos de marginación social y deprivación sociocultural con atención directa en los centros de día en colaboración con los demás profesionales.
  - j. Intervención en el desarrollo de programas de compensación educativa.
4. Departamento de Recursos Humanos en la empresa, entidades bancarias, empresas de trabajo temporal
  - a. Investigación y valoración de la formación académica de los aspirantes a la selección de personal.
  - b. Elaboración de proyectos ocupacionales y coordinación de programas de inserción laboral
  - c. Selección de personal efectuando el análisis de perfiles demandados por las empresas, mediante test de aptitudes y determinación de las capacidades reales de los demandantes para una posterior orientación profesional
  - d. Análisis y elaboración de informes de mercado
  - e. Estudio de los factores estructurales del mercado de trabajo
  - f. Análisis de la ocupabilidad y empleabilidad como base para el desarrollo de programas de orientación profesional dirigidos a la cualificación profesional en el desarrollo de las competencias social, participativa, técnica y metodológica.
  - g. Recogida y análisis de datos
  - h. Preparación de programas formativos para los trabajadores en plantilla y actuación como formadores de formadores
5. Gabinete de Evaluación y Mejora de la Calidad (Universidad)
  - a. Aplicación del diseño de muestreo propuesto
  - b. Recogida de datos en el sondeo (entrevista y cuestionarios) al alumnado que actuará como muestra
  - c. Análisis descriptivo informatizado de los datos recogidos
  - d. Elaboración de informes
6. Granja Escuela "Huerto Alegre" (Centro de Formación Educativa)
  - a. Educación Ambiental y utilización de metodologías de aprendizaje innovadoras
  - b. Propuestas de valoración de las estrategias educativas del centro: metodología, contenidos,, actitudes, recursos, materiales, etc.
  - c. Coordinación de talleres
  - d. Diseño y colaboración con el educador responsable, propuestas y valoración de sesiones lúdicas y de animación.

7. Departamento de Actividades Pedagógicas de la Orquesta Ciudad de Granada

- a. Evaluación del programa formativo seguido centrado en el conocimiento de la organización y gestión de la Orquesta y el Departamento, contenidos del proyecto educativo y de la programación de los Conciertos Didácticos, contenidos de los talleres a impartir en los centros escolares y de las estrategias metodológicas utilizadas y en la práctica de la improvisación y creación grupal
- b. Participación en los talleres o seminarios de formación del profesorado que asiste con sus alumnos a los Conciertos Didácticos, valorando dichas actividades y formulando propuestas de diseño e intervención de las mismas
- c. Trabajo colaborativo con el encargado del Departamento en el diseño, desarrollo y evaluación de las propuestas didácticas.
- d. Seguimiento y valoración de los proyectos planteados
- e. Intervención en los centros escolares asesorando en el desarrollo de talleres donde se valorará la preparación, el seguimiento y la evaluación.
- f. Intervención en los centros en la asistencia a los conciertos y asesorando a los maestros tras evaluar la presentación en función del nivel de los alumnos
- g. Recogida y análisis de los datos y elaboración de informes que faciliten el seguimiento y la evaluación de la actividad

8. Centro Base de Minusválidos:

- a. Colaboración y asesoramiento a los profesionales del Centro en el diseño, desarrollo y evaluación de los programas de escolarización, prevención, apoyo a la integración y de formación con una metodología participativa, investigadora y multidisciplinar

9. Delegación Provincial de Tráfico

- a. Diagnóstico, evaluación e intervención en las necesidades formativas de los trabajadores, para pasar a la orientación personal y profesional
- b. Intervención en la programación de Educación Vial y en la valoración de los proyectos de divulgación en los centros escolares.

#### **4. LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES**

Un constructo que ya venía utilizándose en el ámbito de los departamentos de recursos humanos, en los programas de formación y en el ámbito empresarial, se está extendiendo al ámbito educativo de la educación superior, ante todo por la transferencia que desde éste, se entiende dirigida hacia la inserción laboral. Asistimos recientemente a un movimiento de transformación y actualización de la enseñanza universitaria, del espacio formativo que ofrece el sistema de cara a dar respuestas a las demandas de formación técnica y profesional, a la luz de la nueva dimensión en torno a la convergencia europea y que pueda servir de escenario para la pretendida convergencia europea. En este contexto,

las competencias profesionales se erigen en eje vertebrador sobre el que pivotan el mundo de la formación académica y el mundo del trabajo.

Para analizar los procesos de trasvase que se realizan entre ambos bloques (el académico y el profesional) es necesario realizar algunas precisiones en torno a las estructuras sobre las que se fundamenta cada uno. En el bloque académico nos encontramos con la presencia en el sujeto de una serie de categorías, que Gagné cifra en cinco y que corresponden a cinco categorías de capacidades humanas. Siguiendo a este autor, estas categorías pueden establecerse porque cada una de ellas conduce a una clase de ejecución diferente, y exige un conjunto distinto de condiciones didácticas para que se dé el aprendizaje efectivo. La existencia de estas categorías hace posible el desarrollo de los aprendizajes. Al ser consideradas como habilidades humanas, éstas se encuentran en potencia en la persona y se van adquiriendo y afianzando conforme se producen las situaciones de aprendizaje.

Estas cinco categorías son: las habilidades intelectuales, las estrategias cognoscitivas, la información verbal, las destrezas motoras y las actitudes. Cada una de ellas es una capacidad que adquiere la persona que ha aprendido. Una vez aprendidas, pueden observarse estas capacidades una y otra vez en gran variedad de actividades humanas. Se les llama *capacidades* porque permiten pronosticar muchos casos particulares de desempeño del educando, según Gagné. Estas capacidades van enriqueciéndose a lo largo del ciclo vital de la persona a partir de las nuevas situaciones a las que se enfrenta y en los continuos aprendizajes que tiene que desarrollar. Se encuentran en potencia, en cada persona y se van fraguando y desarrollando a partir del conocimiento teórico, aplicado y práctico. Afirma Gagné, que las capacidades aprendidas, hasta que se olvidan, se muestran como actividades humanas específicas. Se distinguen entre sí porque dan lugar a diferentes clases de actividad humana, siendo preciso que se disponga de una serie de condiciones para que ocurra el aprendizaje de cada una de ellas.

*Las habilidades intelectuales* son capacidades que hacen *competente* al hombre (Gagné, 1970). Lo habilitan para responder a las conceptualizaciones de su medio. Constituyen la estructura fundamental y, al mismo tiempo, más amplia de la educación formal. *Las estrategias cognoscitivas* constituyen un tipo especial y muy importante de habilidad. Se trata de las capacidades que gobiernan el aprendizaje del individuo, sus retentiva y conducta de pensar. La expresión “estrategia cognoscitiva” se le atribuye generalmente a Bruner (Bruner, Goodnow y Austin, 1956); Skinner (1968) las llama “conductas de autoadministración”. Sería largo expresar que dichas habilidades mejoraran en un tiempo relativamente largo, a medida que el individuo estudia, aprende y piensa más. Desde hace tiempo, una de las metas de la educación es desarrollar en los estudiantes las capacidades para resolver creativamente un problema. Si realmente se trata de un rasgo susceptible de ser aprendido y generalizado, o tal vez de un conjunto de rasgos, merece incluirse, con muchas otras habilidades de aprendizaje más simple, bajo el rótulo de estrategia cognoscitiva. *La información verbal* comprende la capacidad de almacenamiento en nuestra memoria la información que se va percibiendo y organizarla mentalmente. Todas aquellas habilidades que facilitan el desplazamiento, la prensión de los objetos, la movilidad, forman parte de las *destrezas motoras*. La quinta categoría está representada por

las *actitudes*, capacidades que denotan la reacción ante diferentes tipos de cosas, personas y situaciones. Cuando se analizan las actividades humanas derivadas de las necesidades sociales, se obtiene un conjunto de capacidades humanas, las cuales son descripciones de lo que los adultos de una sociedad deben saber, particularmente de lo que deben saber hacer.

En este punto, nos trasladamos al otro bloque vertebrado por las competencias profesionales, el mundo del trabajo. En este bloque la ejecución real y práctica de las capacidades enlaza con las demandas sociales en la ejemplificación de funciones y tareas con reconocimiento social, que se traducen en comportamientos observables mediante los que se reconocen las capacidades que están implícitos en ellos. Las capacidades adquiridas durante el período de formación, se convierten en competencias profesionales en el momento en que se traducen en comportamientos observables dentro de un contexto profesional para responder a las demandas del mercado y de la sociedad. Ese saber hacer al que se aludía anteriormente, se convierte en un hacer en el que se manifiestan todos los saberes que directamente están relacionados con las capacidades analizadas: el saber en sentido estricto, el saber estar y ser, y el saber hacer. A continuación ampliaremos esta conceptualización con más precisiones terminológicas a partir de los estudios realizados sobre el tema.

#### **4.1. Conceptualización**

Como paso previo a la definición del término, habría que mencionar otro concepto que sirve de base para que las competencias puedan darse. Nos referimos al conocimiento adquirido durante la formación. “Lo adquirido durante la formación” son los conocimientos, las capacidades y las actitudes que los alumnos han aprendido al término de la formación. Las competencias existen cuando los ex alumnos transfieren, de forma efectiva y a su debido tiempo, los conocimientos adquiridos durante la formación a su lugar de trabajo. Haber adquirido unas capacidades o unos conocimientos no significa necesariamente ser competente. (Guy Le Boterf, 1993).

El mismo autor concibe este proceso de construcción, complejo, dialéctico y de fecunda tarea intelectual y práctica, como un concepto en proceso de construcción permanente e inacabado. Según Guy Le Boterf, (1993) la competencia supone:

1. “Saber transferir” a su debido tiempo unas capacidades, conocimientos o actitudes que se han adquirido (aunque no necesariamente) en formación. Para ser competente no basta con poseer estos conocimientos o capacidades. Ha que saber ponerlas en práctica cuando hace falta y en las circunstancias apropiadas.
2. “Saber integrar”. Los conocimientos, las habilidades y las actitudes son diversos, heterogéneos y múltiples. Para ser competente, hay que saber organizar, seleccionar e integrar aquello que puede ser útil para llevar a cabo una actividad profesional, resolver un problema o llevar adelante un proyecto. Sabe gestionar bien quien sabe modular su estrategia de gestión en función de las situaciones que afronta, no quien aplica el mismo

comportamiento en cualquier circunstancia. La competencia supone, por tanto, saber escoger y organizar un conjunto pertinente de capacidades y de conocimientos.

3. “Saber transferir”. Toda competencia es transferible o adaptable. No puede limitarse a la realización de una única tarea que se repita de forma idéntica. Hace la distinción entre el resultado de un condicionamiento y el de un proceso de aprendizaje. La competencia supone la capacidad de aprender y de innovar. Remite a una cultura o a un nivel de conocimientos de manera que el individuo comprenda las situaciones profesionales en que se encuentra y sea capaz de adaptarse a ellas.

4. Una habilidad probada y reconocida. La competencia supone poner a prueba la realidad. La pertinente transferencia de los conocimientos o de las habilidades se aprende progresivamente. La propia transferencia pedagógica es objeto de un aprendizaje. Sólo al término de un cierto período podrá ser reconocido el individuo como competente dentro de su contexto de trabajo.

El concepto de competencia viene asociado a la necesidad de ajustar los procesos formativos a las exigencias derivadas de la producción; también, lo anterior puede tener sentido a la inversa: en cuanto a la anticipación de la formación de cara a los posibles escenarios sociales y laborales en los cuales ha de intervenir la persona. Dicho así parecería que el mismo sólo tiene una explicación y un objetivo: mejorar los procesos de generación de bienes y servicios. Aunque esto tiene bastante de cierto, nuestra posición al respecto se suma a la de muchos otros, entre ellos Tedesco, quien sostiene que al prepararnos para la vida en sociedad, a su vez, lo hacemos para participar activamente en todos los escenarios posibles en los cuales tiene cabida la actividad humana. El trabajo productivo es uno de ellos.

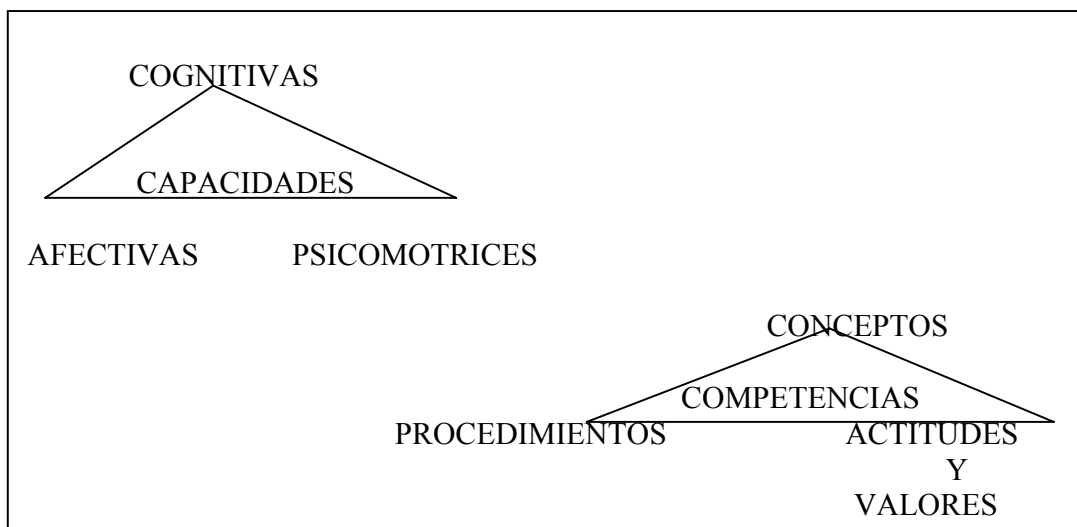
Este componente participativo y socializador aludido queda recogido en las definiciones que para este término dan Evans (1995) y Gonczi (1994). Para el primero *la competencia está asociada con ciertas formas de identidad, valores y participación social, los cuales son elementos centrales de la ciudadanía*, y el segundo se refiere más a la adquisición de las competencias y nos dice que la misma, no se remite solamente a contextos formalizados, sino que también es producto de la interacción del individuo con su entorno humano y material; y que pueden ubicarse en prácticas sociales locales o más extendidas. En esta interacción se precisa de una capacidad de adaptación y modificabilidad de las habilidades; así es recogido en la definición que Pérez Gómez (1989) realiza al considerar que la competencia profesional vendrá definida, no tanto en función de un cuerpo de conocimiento teórico, sino por la habilidad o capacidad de actuación inteligente en situaciones sociales complejas, nuevas, únicas e impredecibles, propias de un entorno social complejo, dinámico cambiante.

De ahí, que la competencia profesional, necesaria en todo el proceso formativo y en todo conocimiento especializado, se formará en último término en la interacción que se establece en un proceso consigo mismo y en el seno de la colegiabilidad, interactuando en la

práctica de la función psicopedagógica en un contexto determinado. La competencia es necesariamente adaptable y transferible. No puede limitarse a una tarea única y repetitiva sino que supone la capacidad de aprender, de innovar y comunicar los procesos de innovación, comprendiendo las diversas circunstancias profesionales y la capacidad de adaptar el conocimiento a ellas, y en este punto podemos destacar la importancia en el desarrollo de competencias profesionales de la comunicación mediante la formación colegial en la práctica como desarrollo profesional.

A estos conceptos se unen Gallart y Jacinto (1995), aludiendo al mismo componente social así como al componente particular que cada persona aporta a las competencias y que discurre paralelo en la generación de las mismas: *... son amplias y flexibles, y se incorporan a través de experiencias sociales distintas, familiares, escolares y laborales. Las competencias, por otro lado, no son patrimonio del puesto de trabajo sino que son atributos de la persona del trabajador; incorporan entonces elementos individuales y sociales en una trayectoria que en cada caso es única.*

Este carácter único habla de los factores tanto internos como externos presentes en el proceso constructivo que acaba en la ejecución competente por parte del individuo. También esta visión reconoce el papel que juegan los procesos educativos y formativos en su adquisición y desarrollo; en otras palabras, la intervención de factores externos en el proceso definido. De acuerdo con esta línea de pensamiento, encontramos que una aproximación a la caracterización de sus principales rasgos constitutivos y definitorios los ubicamos en la siguiente figura, la misma explica las dimensiones implicadas en este desarrollo que, a decir de Adalberto Ferrández, (1997): *“... es preferible verla como una triangulación perfecta que construye un solo polígono; desde esta perspectiva el punto de mira ya se puede dirigir más a un lado u otro del triángulo porque siempre estaremos atrapados por la presión presencial de los otros lados. Si vamos más adelante, tendremos que aceptar que las competencias también son el producto de una serie de factores distintos entre sí, pero en perfecta comunicación... Gracias al conjunto que forman las capacidades se logran las competencias mediante un proceso de aprendizaje. A su vez, la o las competencias logradas aumentan el poder de las capacidades con lo que el proceso se convierte en una espiral centrífuga y ascendente que hace necesario el planteamiento que dimana de la formación permanente: logro de más y mejores competencias en el desarrollo evolutivo de las capacidades de la persona”*



*Gráfico nº 6 : Caracterización de las competencias (Ferrández, A. 1997)*

Lo anterior apunta, al desarrollo de las competencias a partir de las capacidades (Ferrández, 1997; Tejada, 1999)., visto como un proceso cíclico ascendente, que incorpora integralmente las dimensiones cognitiva, afectiva y psicomotriz, traduciéndose en *saberes* para un desempeño efectivo. Este enfoque conduce a asumir el desarrollo y adquisición de las competencias al propio desarrollo de las capacidades, lo cual, siguiendo con el establecimiento de relaciones nos ubica en el marco de la educación y la formación permanente, concebido como un proceso inacabado y en constante actualización constructiva. Así hablamos de diferentes tipos de saberes que responden de forma articulada a lo que podemos denominar como el actuar competentemente:

1. Saber hacer
2. Saber actuar
3. Saber estar, ser
4. Saber aprender
5. Saber desaprender

Desde este prisma, nos dirigimos a la aportación de Tejada (1999), quien recupera cuatro rasgos presentes en su definición, como características de las competencias:

1. Es un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados
2. Las competencias sólo son definibles en la acción
3. La experiencia se muestra como un elemento ineludible
4. El contexto

Estos aspectos nos permiten visualizar la articulación de las variables internas y externas del individuo, puestas en acción como actuación inteligente orientada hacia la



resolución de situaciones problemáticas; asimismo, recupera la actuación creativa, la ideación de estrategias como instrumental oportuno ante las situaciones y acontecimientos derivados del contexto. En este sentido, sólo a partir de la actuación, del desempeño en situaciones reales se puede hablar de la adquisición o no de una o varias competencias. En este marco, dicha actuación recupera para sí, el acervo experiencial, en situaciones similares o diferentes, del individuo, constituyéndose en otro de los elementos claves definitorios de la competencia.

La acción contextualizada, vinculada estrechamente a las exigencias concretas de la vida profesional y personal del individuo nos coloca en otro de los aspectos medulares del concepto. En ámbitos laborales y profesionales se hace necesario recurrir a enfoques explicativos de actuación para aproximarse a una definición de la competencia una vez que se han determinado sus componentes internos y externos (Carvajal, 2000). Estos enfoques intentan sistematizar las prácticas sociales, y a su vez sirven de marco explicativo de estas mismas prácticas. De acuerdo con Gonczi, podemos distinguir los siguientes enfoques:

| ENFOQUES               | IMPLICACIONES   | LIMITACIONES   |
|------------------------|---|--|
| Conductista            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conductas discretas asociadas a la realización de una tarea</li> <li>- Realiza una especificación transparente de competencias de forma tal que no existan discrepancias respecto a las ejecuciones “satisfactorias”</li> <li>- Sólo es posible evaluarla a partir de la observación directa</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- No toma en cuenta las interconexiones entre tareas o actividades</li> <li>- Ignora la posibilidad de este vínculo.</li> </ul>   |
| Genérico               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se concentra en aquellas características del individuo que son cruciales para una actuación efectiva</li> <li>- Enfatiza los procesos subyacentes (conocimientos, capacidad de pensamiento crítico, etc...)</li> <li>- Crea los cimientos hacia características más transferibles o más específicas</li> <li>- La característica de pensamiento crítico puede ser aplicada a diferentes situaciones</li> <li>- Concibe la competencia como características generales</li> <li>- Que las competencias son fundamentalmente, de carácter transversal.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Otorga poca importancia al contexto donde se aplican o tiene lugar la competencia. Su aplicación y/o explicación se da de forma descontextualizada</li> <li>- Su transferibilidad es dudosa</li> <li>- Se carece de evidencias que ratifiquen la existencia de tales competencias.</li> </ul> |
| Integrativo/Relacional | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vincula los atributos generales (conocimientos, capacidad de pensamiento crítico, etc. ) al contexto en el cual tienen lugar</li> <li>- Considera combinaciones complejas de atributos (conocimiento, habilidades-destrezas, actitudes y valores) y las atribuciones que los profesionales en una situación particular le atribuyen.</li> <li>- La competencia es relacional; porque implica que los atributos entraran en juego en función de las necesidades que surjan.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Existen dificultades para explicar la relación entre la acción y el contexto.</li> </ul>  |

*Tabla nº 19 : Enfoques sobre las competencia (Gonczi, 1994)*

Analizadas éstas y otras fuentes, Domínguez (1999) define el término desde una perspectiva integral como *“aquellas capacidades que debe adquirir una persona para facilitar su integración en un contexto sociolaboral, desde una perspectiva crítica y creativa de carácter constructivo, que le permita analizar, definir y aplicar estrategias de intervención que den solución a problemas concretos en contextos determinados (saber, saber hacer y saber procesar y tomar decisiones) y los pueda transferir a otros problemas y contextos diferentes (saber ser, comunicarse y relacionarse, saber estar y sabe transferir)”*. Estos matices de facilitación para el desarrollo de una profesión y la resolución de problemas son requisitos que la competencia debe propiciar, según Martín

(2001) y que se muestran como signos identificatorios de la persona que la posea ya que *posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo.*

Siguiendo con la línea argumental que vincula directamente la competencia al mundo del trabajo, a la integración en contextos laborales y al desarrollo de una profesión, contamos con la aportación de Nijhof y Remmers (1989) que presentan como base de la empleabilidad tres tipos de competencias:

1. Competencias básicas o instrumentales: son las que se necesitan para preparar a los jóvenes para la sociedad (desde la perspectiva intelectual, cultural y social), para una ocupación y para la formación continua. Este instrumental cognitivo es esencial para que cualquier persona se desenvuelva en la sociedad y puede ser adquirido a diferentes niveles académicos

2. Competencias comunes o centrales: las comunes a cualquier profesión o conjunto de ocupaciones. Pueden ser aprendida dentro y fuera de la escuela

3. Competencias para la transición: son las que se necesitan para saber tomar decisiones, dirigirse y regularse a sí mismo, concienciarse de, etc. Se aprenden dentro y fuera del trabajo y a lo largo de todo el ciclo vital.

También el concepto de competencia ha llegado al mundo empresarial, precisamente como respuesta a un doble objetivo: por una parte el conseguir una mayor exactitud en las predicciones que se hacen sobre el rendimiento futuro de las personas en su trabajo; y, por otra, en aportar una mayor validez aparente en las técnicas e instrumentos de evaluación. Siguiendo la trayectoria paralela que discurre entre las capacidades que, como comentábamos al principio, se presentan desde la adquisición de las mismas en los procesos psicológicos que intervienen en los aprendizajes (paradigma de Gagné), y las competencias que se desarrollan en el contexto profesional y que proceden de la transferibilidad de las capacidades al mundo del trabajo, este enfoque no se distancia de esta relación y no olvida los rasgos de personalidad que intervienen en el desarrollo de las mismas.

Desde este planteamiento, las competencias se refieren a los comportamientos que se llevan a cabo cuando se ponen en práctica los conocimientos, aptitudes y rasgos de personalidad. Desde esta perspectiva la persona no vendrá definida únicamente por un rasgo de personalidad, sino por la forma en que ese rasgo se manifiesta para determinar si es el adecuado para el puesto de trabajo que va a desempeñar. Según Pereda (2001) y la revisión que ha realizado sobre el tema, afirma la carencia de unanimidad en la conceptualización de este término, y alude a dos definiciones como compendio de su indagación en el tema.

Una de las definiciones a la que alude Pereda (2001) es la planteada por Boyatzis (1982), al afirmar que una competencia *es una característica subyacente en una persona,*

*que está causalmente relacionada con un desempeño bueno o excelente en un puesto de trabajo concreto y en una organización concreta.* En esta definición se pueden destacar tres aspectos importantes a juicio de Pereda:

1. Característica subyacente. La competencia se considera que es una característica personal que subyace, que determina los comportamientos que se llevan a cabo. Si se representa el concepto dentro del “iceberg conductual”, “el punto de mira” sigue puesto en la parte oculta del mismo, aunque las competencias se sitúan a un nivel intermedio. En este planteamiento, las competencias no se evalúan a través de tests o exámenes de conocimientos, sino a través de los comportamientos que lleva a cabo la persona. En este planteamiento, las competencias, al ser características personales que subyacen a los comportamientos, quedan agrupadas en torno a cinco grupos, según Mitrani, Dalziel y Suárez de Puga (1992):

- a. Motivos. Se considera que son las necesidades o formas de pensar que impulsan u orientan la conducta de una persona, como por ejemplo el motivo de logro
  - b. Rasgos de personalidad. Es la predisposición general a comportarse o reaccionar de un modo determinado; por ejemplo, tenacidad, autocontrol, resistencia al estrés, etc.
  - c. Actitudes y valores. Es lo que la persona piensa, valora, hace o está interesada en hacer; por ejemplo, orientación al trabajo en equipo.
  - d. Conocimientos. Tanto los técnicos, como los referidos a las relaciones interpersonales que posee la persona; por ejemplo, conocimiento del mercado, de informática, etc.
  - e. Aptitudes y habilidades. Capacidad de la persona para llevar a cabo un determinado tipo de actividad; por ejemplo, razonamiento numérico, habilidad para hacer presentaciones, etc.
- Estas competencias se evalúan por comportamientos observables.

6. Organización concreta. Las competencias que exige cada organización dependerá de sus valores, su cultura, su misión y su estrategia.
7. Puesto de trabajo. Una misma competencia puede figurar en puestos de trabajo diferentes, pero aludir a significados distintos.



*Gráfico n<sup>o</sup> 7 Competencias como comportamientos observables en el iceberg conductual*

La segunda definición a la que alude el mismo autor del análisis, define las competencias como un conjunto de comportamientos observables que están causalmente relacionados con un desempeño bueno o excelente en un trabajo concreto y en una organización concreta. En relación con la anterior, y aún pareciendo muy similares, se establece un matiz realmente importante: los comportamientos observables. En realidad es como si hubiese emergido la punta del iceberg al que aludíamos con anterioridad para que las competencias se manifiesten externamente. Siguiendo al mismo autor, afirma la necesidad de una serie de componentes para que la persona pueda llevar a cabo los comportamientos incluidos en las competencias que conforman el perfil de exigencias del puesto de trabajo. En cinco cifra estos componentes:

1. Saber. El conjunto de conocimientos que permitirán a la persona realizar los comportamientos incluidos en la competencia.

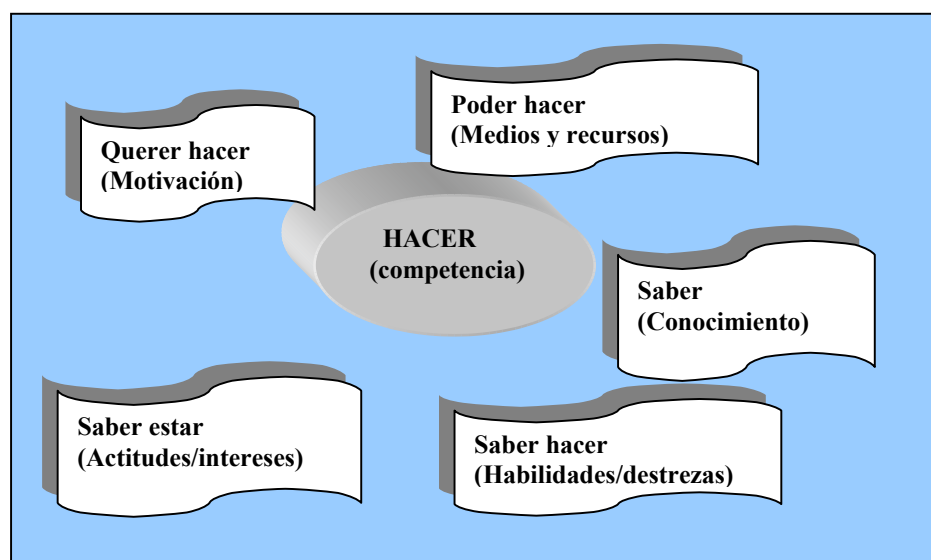
2. Saber hacer. Que la persona sea capaz de aplicar los conocimientos que posee a la solución de los problemas que le plantea su trabajo.

3. Saber estar. No basta con hacer eficaz y eficientemente las tareas incluidas en el puesto de trabajo; es preciso, también, que los comportamientos se ajusten a las normas y reglas de la organización, en general, y de su grupo de trabajo, en particular.

4. Querer hacer. La persona deberá querer llevar a cabo los comportamientos que componen la competencia; en este caso, obviamente, estamos hablando de aspectos motivacionales.

5. Poder hacer. Este aspecto no se refiere a las personas, sino a las características de la organización, aunque es importante dentro del enfoque de competencias. Nos referimos a

que la persona disponga de los medios y recursos necesarios para llevar a cabo los comportamientos incluidos en la competencia.



*Grafico n° 8 . Componentes de las competencias (Pereda, 2001)*

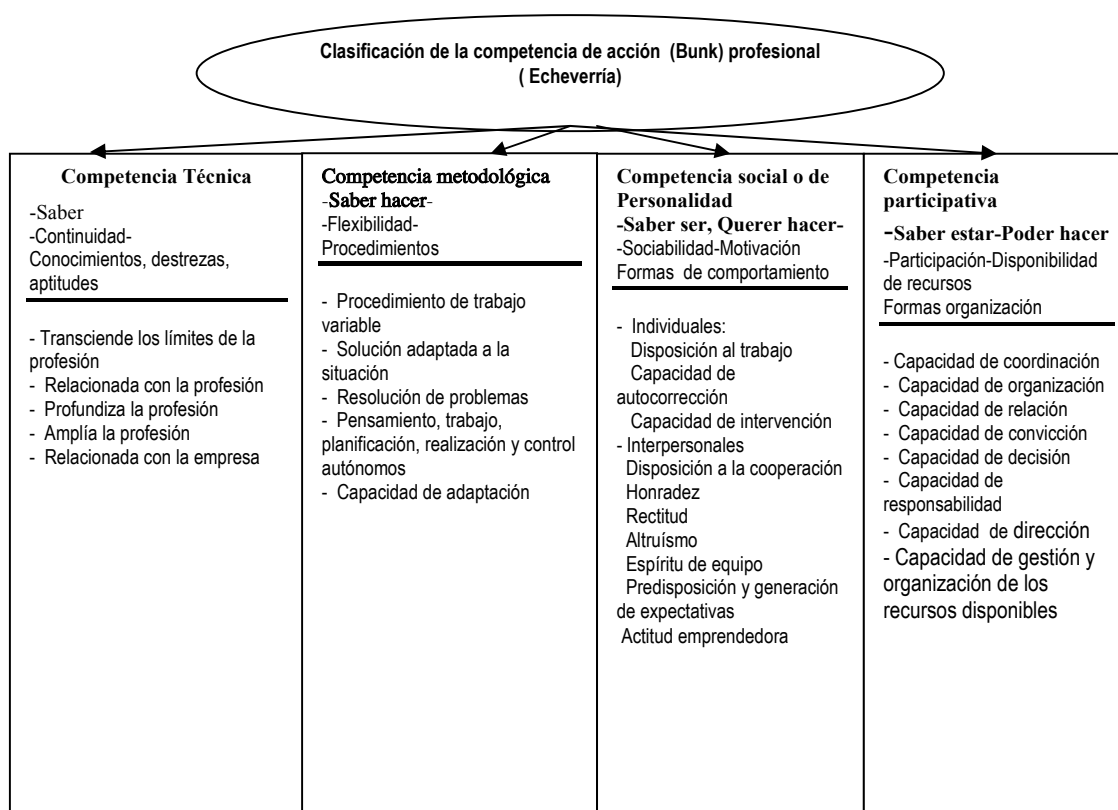
Siguiendo a Teixidó (2000), entendemos que la competencia profesional sólo puede desarrollarse en estrecha interdependencia con la práctica vivida. De ahí que la interrelación entre los cinco componentes anteriores sea continua. El análisis de la práctica, de los comportamientos, de las manifestaciones externas de sus capacidades en el trascurso de su actividad profesional, en suma de la reflexión que el profesional realice sobre su propia acción, permitirá valorar hasta qué punto las competencias que pone en funcionamiento, van respondiendo a las exigencias de su profesión. Podríamos interpretarlo como la percepción que el propio profesional realiza indagando en las habilidades o capacidades que necesita para desarrollar su profesión, y que van generando unidades de competencia profesional que caracterizan esa profesión. Como indica el mismo autor aplicado al campo profesional de la docencia, *cuando uno empieza a trabajar como docente, se da cuenta de que, además de los contenidos, le falta adquirir un conjunto de habilidades profesionales que le van a dar seguridad en su trabajo, que irá incorporando (¿o no?) a partir de la experiencia, la reflexión sobre la propia práctica, la construcción del conocimiento compartido, etc. Se trata de un conjunto de habilidades, de un savoir faire.*

Todos estos aspectos no pueden considerarse de una forma aislada, ya que se simultanean en el proceso de manifestación de los comportamientos. Por tanto, como afirman Le Boterf, Barzucchetti y Vincent (1993), las competencias se definen y enumeran dentro del contexto laboral en el que deben ponerse en práctica por lo que la competencia no es un conocimiento, una habilidad o una actitud aisladas, sino la unión integrada de todos los componentes en el desempeño laboral. Conocer la naturaleza de las interacciones entre los distintos factores que conducen a un comportamiento es complejo; sin embargo sí

se puede evaluar el comportamiento a través de las valoraciones que se hagan de los distintos factores para determinar cuáles deben potenciarse. A esta fase corresponde la realización en los distintos contextos, de las actividades de formación en función de las necesidades que denoten en los profesionales que ocupan los distintos puestos de trabajo.

#### **4.2. Tipología y clasificación**

Siguiendo la clasificación realizada por Pereda (1996) que a su vez se basa en la efectuada por la UNESCO, y la posterior ampliación por el mismo autor, se constatan cinco categorías para su análisis: a) saber (conocimientos), b) saber hacer (aptitudes y habilidades), c) saber estar: actitudes, valores, intereses, rasgos de personalidad), d) querer hacer (motivación) y e) poder hacer (disponibilidad de recursos). Esta clasificación se encuadraría en lo que Bunk (1994) viene denominando como “competencia de acción” o la posterior incorporación por Echeverría (1998), como “competencia de acción profesional”. La confluencia de estas acepciones unida a la adaptación realizada por Romero (2000) confirma la definición dada por Bunk (1994) al considerar la competencia como un *“conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar con el entorno profesional y en la organización del trabajo”*. Las dimensiones estructural y dinámica dadas por Mertens (1998) inciden respectivamente, en los atributos personales (habilidades, actitudes, comunicación y personalidad) y en su relación con el resultado o desempeño requerido; así como en las relaciones críticas (“competencias claves”) destinadas a movilizar los recursos que contribuyen a la dinámica de innovación, a la mejora continua del producto y del proceso.



*Gráfico nº9 : Clasificación de la competencia de acción (elaboración propia a partir de Bunk, 1994, Barreda, 1996, Echeverría, 1998, Pereda, 1998, Romero, 2000)*

Para Bunk (1994), las competencias se clasifican atendiendo a las siguientes denominaciones:

1. Técnica. Posee competencia técnica aquel que domina como experto las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo, y los conocimientos y destrezas necesarios para ello
2. Metodológica. La posee aquel que sabe reaccionar aplicando el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten, que encuentra de forma independiente vías de solución y que transfiere adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo. Para Grootings (1994) las competencias metodológicas están caracterizadas por la flexibilidad en la adopción de procedimientos, solución adaptada a la situación, resolución e problemas tomando como base el pensamiento, el control del trabajo, la planificación y realización y el control autónomo.
3. Social. La posee aquel que sabe colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, y muestra un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal. Grootings (1994) las basa en la forma del comportamiento, sociabilidad, capacidad de adaptación, capacidad de intervención, disposición a la cooperación, honradez, rectitud, altruismo, espíritu de equipo.
4. Participativa. La posee aquel que sabe participar en la organización de su puesto de trabajo y también de su entorno de trabajo, es capaz de organizar y decidir, y está



dispuesto a aceptar responsabilidades. Están basadas, según Grootings (1995) en la participación, formas de organización, capacidad de relación, capacidad de convicción, capacidad de responsabilidad, capacidad de decisión, capacidad de dirección.

De acuerdo con la tipología descrita por Bunk, estaríamos operacionalizando en ámbitos de desempeño más específicos las dimensiones que expresan la actuación del individuo, lo cual nos acerca, y sugiere, un perfil competencial traducido en ideal formativo, en posibilidad de desarrollo integral de la persona mediante la intervención de procesos educativos y formativos institucionalizados.

Por su parte, la Comisión de la Secretaria de Trabajo para las Cualificaciones (SCANS), sugiere cinco competencias claves y propone tres componentes del aprendizaje:

| COMPETENCIAS   | COMPONENTES BÁSICOS DEL APRENDIZAJE   |
|--|---|
| <p><b>Organización y gestión de los recursos</b><br/>- Identificar, organizar, planificar y afectar los recursos (tiempo, financiación, material e instalaciones y recursos humanos)</p> <p><b>Competencias interpersonales</b><br/>- Trabajar con los otros (equipo de trabajo, formar a otros, atención a los clientes, capacidad de dirección y negociación y finalmente aceptación de la diversidad)</p> <p><b>Tratamiento de la información</b><br/>- Adquirir y utilizar la información (adquirir y evaluar, organizar y conservar, interpretar y comunicar y finalmente su tratamiento informático)</p> <p><b>Sistemas</b><br/>- Relaciones complejas (conocer el funcionamiento de los sistemas sociales, organizativos y técnicos así como su utilización, pilotar y corregir los resultados alcanzados y sugerencias para mejora de los sistemas)</p> <p><b>Tecnologías</b><br/>- Trabajar con diversas tecnologías (elegir y aplicar la tecnología adecuada y mantener y reparar el material)</p> | <p><b>Competencias de base</b><br/>- Lectura (comprensión de manuales y gráficos)<br/>- Escritura (mensajes, cartas, etc.)<br/>-Aritmética-Matemáticas (cálculos elementales y resolución de problemas)<br/>-Escucha (recibir e interpretar mensajes)<br/>-Oral (organizar las ideas y comunicarlas verbalmente)</p> <p><b>Competencias intelectuales</b><br/>-Pensar de manera creadora<br/>-Tomar decisiones<br/>-“Visualizar” (imaginar) para organizar<br/>-Saber aprender<br/>-Razonar para plantear problemas y resolverlos</p> <p><b>Cualidades personales</b><br/>-Responsabilidad, autoestima, sociabilidad, autonomía, integridad y honradez.</p> |

*Cuadro n<sup>o</sup> 5: Competencias y componentes básicos del aprendizaje. (SCANS: Comisión de Secretaría de Trabajo para las Cualificaciones, EEUU)*

Un elemento característico general de las competencias aquí presentadas es su carácter general y flexible, en cuanto a las posibilidades de adaptación e/o incorporación a la formación profesional, independientemente del nivel o grado donde se ubique en los sistemas formativos.

Arbizu Echávarri (2001), directora del INCUAL, entiende que la competencia profesional es un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, que se alcanzan mediante procesos formativos o la experiencia laboral, y que permiten desempeñar las situaciones de trabajo requeridas en el empleo.

Todas las definiciones sobre el término “competencia” asumen como principios que:

1. Las competencias incluyen dos componentes, uno relativo a la habilidad para interactuar con los demás (personal-social) y otro referido a la posesión de, o a la capacidad para adquirir nuevas habilidades (componente cognitivo).
2. Las competencias se pueden aprender y, por ende, son susceptibles de ser desarrolladas y potenciadas
3. Puesto que la competencia implica una disposición para actuar en un dispositivo de acción determinado, el hecho de adquirir conocimientos teóricos no significa ser competente, habría que “saber llevar a la práctica” los conocimientos o capacidades aprendidas e innatas
4. Una característica no compartida por todos los autores es el concebir la competencia, no como algo exclusivo de una determinada ocupación, sino como un concepto más amplio y globalizador que incluye todas aquellas capacidades que son transferibles a distintos puestos de trabajo dentro o fuera de una organización.

Considerando estas premisas sobre el término competencia, Martín Berrido y Valverde (2001) definen la competencia como *“la capacidad aprendida que permite implementar y transferir conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y motivaciones innatas o subyacentes, que facilitan a la persona el desempeño de una ocupación eficazmente, de acuerdo con los objetivos y cultura de la organización”*. Esto les lleva a diferenciar entre:

1. Competencias Técnicas: conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y aptitudes requeridas para cada puesto de trabajo
2. Competencias Organizativas: conjunto de destrezas de procesamiento de la información y comunicación que supone una actitud constante de aprendizaje en el sujeto, que permiten aplicar el procedimiento a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten, permitiendo transferir adecuadamente la experiencia adquirida a nuevos problemas en el trabajo.
3. Competencias Sociales: conjunto de capacidades inherentes a la persona que se ponen de manifiesto o/y dependen de la interacción de los sujetos.

#### **4.3. Definición, clasificación y análisis de competencias en el Proyecto Tuning**

Dedicamos este apartado a la propuesta realizada el Proyecto Tuning (2001) sobre la definición y la clasificación de las competencias, ya que forma parte de la estrategia que, a nivel académico universitario, se está planteando en los estudios universitarios europeos ante el intento de convergencia de los estudios de educación superior. Forma parte de los nuevos modelos de enseñanza universitaria que, en un intento de unificar y optimizar los procesos de formación a nivel europeo, intentan ofrecer un marco formativo de confluencia en el que se integren los currícula académicos con los “currícula profesionales”, en aras de formar estudiantes que puedan dar respuesta a las actuales demandas socioprofesionales que solicitan profesionales que cuenten con una formación inicial acorde con el perfil que, con posterioridad, desarrollarán profesionalmente.

En el Proyecto Tuning (2001), el concepto de competencias intenta seguir un enfoque integrado que se ocupe de la capacidad a través de una combinación dinámica de aptitudes que juntas posibiliten un rendimiento competente como parte del producto final de un proceso educativo. Esto es también lo que se lleva a cabo en la Educación Superior. En el apartado Línea 1, las competencias y aptitudes integran el conocimiento y el entendimiento (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y entender), saber cómo proceder (aplicación práctica y operativa del conocimiento en situaciones concretas), saber cómo ser (los valores como parte integral de la forma en que se percibe y se vive con los demás dentro de un contexto social). Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y su aplicación, actitud, aptitudes y responsabilidades) que describen el nivel en el que una persona es capaz de llevarlas a cabo.

Se optó por el término “competencia” al considerarlo más amplio que el término “aptitud” que significa “ser capaz” y que generalmente se suele utilizar en plural y a veces con un significado más restringido que el término “competencia”. Aunque hay que matizar que en el cuestionario que realizaron los licenciados y empleadores del Proyecto Tuning, aparecen ambos términos para conseguir una acepción más completa. «Competencias» tiende a expresar lo que una persona es capaz de llevar a cabo, para qué es competente, su grado de preparación, su capacidad y/o responsabilidad para determinado tipo de tareas.

En este contexto, una competencia o conjunto de competencias quiere decir que una persona pone en juego una cierta capacidad o aptitud y lleva a cabo una tarea concreta donde él o ella es capaz de demostrar que él o ella puede realizar esa tarea de forma que se pueda evaluar su nivel de éxito. Las competencias se pueden llevar a cabo y ser examinadas. También quiere decir que una persona no posee o le falta una competencia pero la maneja a cierto nivel, de forma que se puede situar estas competencias en un continuo.

El proyecto Tuning se centra básicamente en dos grupos de competencias: en primer lugar, las competencias que se refieren a las disciplinas. Son esenciales para cualquier titulación y van íntimamente ligadas a un conocimiento específico y a un campo de estudio. Se denominan aptitudes y competencias específicas y proporcionan identidad y consistencia a un programa de licenciatura determinado.

En segundo lugar, Tuning intentó identificar los atributos compartidos comunes a cualquier titulación y que se consideran importantes por parte de determinados grupos sociales (en este caso antiguos licenciados y empleadores). Hay ciertos atributos, como la capacidad para aprender, la capacidad para el análisis y la síntesis, etc, que son comunes a todas o la mayoría de las titulaciones. En una sociedad cambiante donde la demanda tiende a reformularse continuamente estas aptitudes o competencias generales son muy importantes. Este estudio se realizó a través de un cuestionario cuyo objetivo del primer cuestionario era pues identificar estas aptitudes y competencias genéricas y averiguar

cómo se valoraban, primero por los licenciados y empleadores y después, en un segundo cuestionario, cuya primera parte estaba destinada a la valoración por los académicos.

En la creación y reforma de programas docentes es muy importante que la universidad pertinente considere las necesidades cambiantes de la sociedad así como el mercado laboral presente y futuro. Obviamente éstas no son las únicas consideraciones para el desarrollo de programas y titulaciones docentes, pero sí que son de vital importancia.

La lista de competencias y aptitudes susceptibles de consideración es inmensa. La elección de un número concreto para incluirlas en un cuestionario es siempre parcial y discutible. Para preparar el cuestionario destinado a licenciados y empleadores se llevó a cabo la revisión de más de veinte estudios dentro del campo de las aptitudes y competencias genéricas. Se redactó una lista con 85 aptitudes y competencias diferentes que se consideraron de especial relevancia por parte de ciertas instituciones de Educación Superior. Estas competencias se clasificaron como instrumentales, interpersonales y sistémicas. Por supuesto, hay numerosas posibilidades de clasificación y está claro que no existe ninguna perfecta. Por tanto, algunas competencias pueden resultar adecuadas para más de una categoría. Lo que sigue es una posible clasificación de competencias:

1. Competencias instrumentales: aquellas que tienen una función instrumental. Incluyen:

- a) Las habilidades cognitivas, la capacidad para entender y manipular las ideas y los pensamientos.
- b) Las aptitudes metodológicas para manipular el entorno: la distribución del tiempo y las estrategias de aprendizaje, la toma de decisiones o la solución de problemas.
- c) La aptitud técnica en relación con uso de aparatos técnicos y ordenadores y la habilidad para administrar información.
- d) Habilidades lingüísticas como la comunicación oral o escrita o el conocimiento de una segunda lengua.

2. Competencias interpersonales: habilidades individuales en relación con la capacidad de expresar los sentimientos, y las habilidades críticas y autocríticas. Las habilidades sociales en relación con las habilidades interpersonales o el trabajo en equipo o la expresión de compromiso social o ético. Estas favorecen los procesos de interacción y cooperación social.

3. Competencias sistémicas: habilidades y competencias que se refieren a sistemas completos. Suponen una combinación de entendimiento, sensibilidad y conocimiento que permiten ver cómo las partes de un todo se relacionan y se hacen un todo. Estas habilidades incluyen la capacidad de planear cambios para realizar mejoras en sistemas completos y de diseñar nuevos sistemas. Las competencias sistémicas requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales.

La distribución de competencias que se menciona en las fuentes a las que el autor de este análisis ha accedido (sin tomar en consideración la frecuencia de repetición de la misma competencia), basada en la tipología arriba mencionada es como sigue:

Competencias instrumentales (38%)  
Competencias interpersonales (41%)  
Competencias sistémicas (21%)

Al considerar la frecuencia e intentar amalgamar conceptos relacionados entre sí el porcentaje cambió de la siguiente forma:

Competencias instrumentales (46%)  
Competencias interpersonales (22%)  
Competencias sistémicas (32%)

Resulta interesante observar que las competencias interpersonales representaban el porcentaje más alto en cuanto al número de competencias distintas (41%). Sin embargo, dado que aparecían demasiado variadas y no estaban bien definidas, al analizarlas por frecuencia, el porcentaje disminuyó a un 22%. Parece ser que las competencias instrumentales estaban bien delimitadas y coinciden a través de diversos enfoques; por ejemplo, la competencia técnica (entendida como el uso de un ordenador personal) o la competencia lingüística (comunicación oral y escrita).

Por otro lado, las competencias interpersonales se hallan muy dispersas. Se refieren a aspectos personales (autocrítica, confianza en uno mismo, control, etc.) o aspectos interpersonales tan diversos como reafirmación, comunicación interpersonal, actitud cara a cara, compromiso social, etc.

En abril del 2001 se realizó un borrador del primer cuestionario para licenciados y empleadores. El límite de tiempo restringió necesariamente el número de participantes en la fase inicial del diseño del cuestionario, aunque esto pueda ser deseable en el futuro. Este primer borrador pretendía proponer una representación equilibrada de competencias de los tres grupos: instrumental, interpersonal y sistémica. El cuestionario provisional se discutió en la primera reunión del proyecto Tuning y se cambiaron algunos elementos. También se añadieron más competencias en algunos grupos más directamente relacionadas con su disciplina. (Matemáticas, Historia y Ciencias de la Educación.)

En mayo del mismo año, se incorporaron todas estas sugerencias y se preparó el cuestionario definitivo. También se añadió en los cuestionarios para licenciados y empleadores una serie de variables de identificación que se consideraron importantes para el estudio.

Los cuestionarios finales comprendieron las siguientes 30 competencias:

| <b>Competencias instrumentales</b>  | <b>Competencias interpersonales</b>   | <b>Competencias sistémicas</b>  |
|---|---|---|
| 1. Capacidad para el análisis y la síntesis<br>2. Capacidad para planificar y organizar<br>3. Conocimientos generales básicos<br>4. Fundamentos en el conocimiento básico de la profesión<br>5. Comunicación oral y escrita en la lengua materna<br>6. Conocimiento de una segunda lengua<br>7. Habilidades informáticas básicas<br>8. Capacidad para administrar información (habilidad para obtener y analizar información de diferentes fuentes)<br>9. Solución de problemas<br>10. Toma de decisiones | 1. Capacidad de crítica y autocrítica<br>2. Trabajo en equipo<br>3. Aptitudes interpersonales<br>4. Capacidad para trabajar dentro de un equipo interdisciplinar<br>5. Habilidad para comunicarse con expertos en otros campos<br>6. Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad<br>7. Habilidad para trabajar dentro de un contexto internacional<br>8. Compromiso ético | 1. Capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica<br>2. Aptitudes para la investigación<br>3. Capacidad de aprendizaje<br>4. Capacidad para adaptarse a las nuevas situaciones<br>5. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)<br>6. Liderazgo<br>7. Comprensión de culturas y costumbres de otros países<br>8. Habilidad para trabajar de forma autónoma<br>9. Diseño y administración de proyectos<br>10. Espíritu emprendedor<br>11. Preocupación por la calidad<br>12. Deseo de triunfar |

*Tabla n° 20 : Competencias genéricas (Proyecto Tuning, 2001)*

#### **4.4. Descripción de competencias genéricas**

Las competencias generales son, a su vez, distinguidas como transversales, porque ellas están presentes, adecuadamente, en cada momento de la formación. Tienen como rasgo característico clave su transferibilidad, de allí su potencial formativo. Las mismas, tienen un radio de aplicación e implicación amplio, y hacen énfasis en distintos espacios de desempeño y realización del individuo. Por su parte, las denominadas competencias específicas tiene que ver con un ámbito de aplicación más específico y concreto. Por lo general, las competencias específicas vienen asociadas a una ocupación.

En la delimitación de competencias existen aquellas que podrían clasificarse como competencias genéricas ya que no corresponden a una formación específica del título de psicopedagogía. Serían competencias comunes a toda la formación universitaria, y por tanto no es responsabilidad de una materia o un área de conocimiento determinada, sino que su formación es una responsabilidad diluida en el plan de estudios, a la que debe contribuir toda la institución universitaria. Estarían relacionadas con las actitudes, las aptitudes, las habilidades comunicativas y de adaptabilidad al grupo, las habilidades sociales y otras relacionadas con el afrontamiento del proceso de toma de decisiones y las destrezas desarrolladas en los procesos de evaluación y formación de la propia persona.

#### **4.5. Necesidad de competencias profesionales específicas y su delimitación en función de los perfiles profesionales.**

Siguiendo la clasificación descrita en el apartado anterior, el segundo grupo de competencias, las técnicas, sí está relacionado directamente y de manera específica con el

perfil profesional del psicopedagogo; y en ellas reside el primer nivel de responsabilidad de la formación universitaria. Dos son los requisitos contemplados para conseguir unas buenas competencias técnicas: a) realizar una buena oferta de optatividad que ofrezca aplicaciones concretas de los núcleos formativos básicos en ámbitos de actuación determinados, y b) potenciar la dimensión práctica de las asignaturas.

#### **4.6. Valoración del enfoque de competencias como propuesta para la elaboración de los programas de formación en la educación superior.**

Entendemos la institución universitaria como un contexto educativo definido por el ciclo vital de una organización en continuo aprendizaje y desarrollo, y por tanto, con las estructuras y la dotación de recursos humanos que toda organización conlleva. Cierto es que últimamente las tendencias están orientadas hacia la introducción en la institución universitaria de algunos parámetros que recuerdan al sistema organizativo y estructural empresarial. Sin embargo, nosotros tomaremos de ese paradigma la dimensión de la orientación para la carrera

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– están interrelacionados) que permita transformar lo transformable desde la asunción de responsabilidades por la comunidad universitaria dentro de la flexibilidad lógica o necesaria 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.

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.

La aplicación de las posibles conclusiones o de la consecución de los objetivos desembocaría en la reestructuración y replanteamientos formativos para 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 este apartado 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 (1998), entre otros.

Generalmente la formación de los docentes universitarios se ha venido considerando como la culminación 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. 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 el desarrollo 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 enseñar 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 el ajeno aislamiento 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 etapa propedéutica para la Universidad, podría hablarse de la Universidad como etapa 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 ( como la Licenciatura de Psicopedagogía, por ejemplo). 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 estudiantes que se encuentran en el período previo a la realización del Prácticum, reflejan el desconocimiento de las funciones que tendrán que desempeñar cuando se incorporen a los respectivos centros para realizarlo, 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”, definido como la delimitación profesional para acceder al trabajo.

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 (1993), 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.

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: 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 –1990-, el modelo constructivista de Ross y Regan (1993) o el de Oldroy y Hall- 1991-) 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 Ley de Reforma Universitaria (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 Universidad Nacional de Educación a Distancia con el Centro de Orientación Educativa y Profesional o en Granada con el Centro de Orientación e Información sobre Empleo, 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 Servicio de Orientación Universitaria de Barcelona, 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 Servicio de Orientación Universitario de Barcelona como el COEP de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, y considero que será recogido de igual manera en las bases de los demás Centros de Orientación e Información sobre Empleo 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 remitiéndonos 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. En esta línea se están enfocando los programas de formación universitaria tras la era de cambio que se avecina y que, como describiremos en el siguiente capítulo conlleva una modalidad y unos paradigmas de aprendizaje que están orientados y determinados por las competencias profesionales como vía para garantizar una mejor incorporación de los estudiantes egresados en el mundo laboral.



**CAPÍTULO II**

**NUEVAS TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN SUPERIOR  
PROFESIONALES**



## **INTRODUCCIÓN**

### **1. MODELO CONSTRUCTIVO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

#### **1.1. Focos articuladores del modelo**

### **2. LA FORMACIÓN PARA EL APRENDIZAJE. EL MODELO DE FORMACIÓN PROPUESTO POR EL INFORME BRICALL**

#### **2.1. Descripción del modelo**

#### **2.1.1. Un modelo de formación en proceso de cambio para la transformación universitaria**

**2.1.1.1. Una nueva transformación de la Universidad.**

**2.1.1.2. Ampliación del número de estudiantes y diversificación de su perfil**

**2.1.1.3. Obstáculos a la reforma**

#### **2.1.2. La Universidad como agente social. Un modelo de formación comprometido socialmente**

**2.1.2.1. Conocimiento, innovación y aprendizaje. Cuatro dimensiones de un cambio estructural**

**2.1.2.2. Papel central de los procesos de innovación**

**2.1.2.3. Nuevas referencias de la política social y económica**

**2.1.2.4. Universidad y entorno social**

#### **2.1.3. Nuevas necesidades para el modelo universitario de formación: la formación profesional y la formación a lo largo de toda la vida.**

#### **2.2. Tendencias del sistema universitario**

#### **2.3. Un sistema flexible de enseñanzas**

**2.3.1. Flexibilidad curricular**

**2.3.2. De la enseñanza al aprendizaje**

#### **2.4. Sistemas de apoyo a la enseñanza**

#### **2.5. Nuevos escenarios para la investigación**

**2.5.1. Tendencias en el campo de la investigación universitaria**

#### **2.6. Líneas de actuación**

### **3. ANTECEDENTES AL MODELO DE CONVERGENCIA EUROPEA. EL DILEMA DE LA CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES**

#### **3.1. El sistema dual de Alemania**

#### **3.2. El modelo francés**

#### **3.3. El modelo anglosajón**

### **4. MODELO DE FORMACIÓN SUPERIOR DESDE UN ENFOQUE POR COMPETENCIAS. LOS PERFILES ACADÉMICOS Y PROFESIONALES COMO MARCO DEFINIDOR DE UN MODELO DE FORMACIÓN. NUEVOS PLANTEAMIENTOS HACIA LA CONVERGENCIA EUROPEA EN EDUCACIÓN.**

#### **4.1. Justificación de las competencias en el nuevo paradigma educativo y su planteamiento en el Proyecto Tuning**

#### **4.2. Competencias como referente de calidad, mejora en el acceso al empleo y respuesta a las demandas sociales**

#### **4.3. Competencias y creación del Espacio Europeo de Educación Superior.**

#### **4.4. Competencias relativas a la asignatura**



**5. ITINERARIOS FORMATIVOS**

**6. ITINERARIOS DE INSERCIÓN PROFESIONAL**

**6.1. Ejes vertebradores y dimensiones en el itinerario de inserción profesional**

**6.2. Una propuesta de orientación para el desarrollo profesional y la inserción profesional del psicopedagogo**

**6.2.1. Objetivos del proceso de orientación**

**6.2.2. Áreas de contenido**

**6.2.3. Metodología didáctica**

**6.2.4. Orientación profesional desde la docencia y desde los servicios públicos de empleo**

**6.2.4.1. Orientación profesional desde la docencia**

**6.2.4.2. Orientación profesional desde los servicios públicos de empleo.**

## **INTRODUCCIÓN.**

Estimamos necesario realizar una delimitación inicial del marco que la sociedad actual plantea, a la luz de algunas de las características que la determinan y que determinan asimismo a la educación y a todo lo que a ella concierne. A partir de esta delimitación podrán extraerse algunos de los planteamientos y pautas que, a modo de demandas, marcan las exigencias que la formación universitaria (y en general la de cualquier nivel educativo) deberá asumir para adecuarse a una sociedad a la que cada vez más se insta a que se identifique más; sociedad con la que debe aumentar su implicación y con la que deberá desarrollar una trayectoria en paralelo, para que también paralelamente los agentes educativos que la constituyen puedan ver realizados sus objetivos tanto académicos como profesionales. De ahí que todas las transformaciones culturales, sociales y económicas que se producen en la sociedad, conlleven asociada una transformación también en los planteamientos educativos y una exigencia de modificación desde prismas críticos, reflexivos y de continua actualización.

Son múltiples los indicios, los rasgos y los escenarios que nos evidencian el vertiginoso ritmo a que está sometida la actual sociedad. Un ritmo en el que confluyen diversos caracteres que hacen de esta dinámica cambiante, la tónica que afecta a múltiples ámbitos, incluido el educativo. *Estamos avanzando hacia una “economía del aprendizaje”, donde el éxito de las personas, empresas, regiones y países será un reflejo, más que de cualquier otra cosa, de su habilidad para aprender. La aceleración del cambio refleja la rápida difusión de las tecnologías de la información, la ampliación del mercado global (...) y la desregulación y pérdida de estabilidad de los mercados. (OECD, 2001).* Una sociedad en la que se produce esta acelerada transformación viene caracterizada, entre otros, por cuatro rasgos en los que no profundizaremos en su análisis (ya que es altamente fructífera la producción en torno al tema y se alejaría de los propósitos de este trabajo, aunque sí determinen parte de los enfoques que orientan a los modelos de formación que describiremos más adelante), y que se definirían como multiculturalismo, globalización, revolución tecnológica e incertidumbre valorativa (siguiendo la clasificación realizada por Tejada (2001)).

Algunos de estos rasgos se ven analizados en los planteamientos que Hargreaves (2003) realiza en torno a la sociedad del conocimiento, o la que denomina como “era de la economía de conocimiento” por cuanto las relaciones que se establecen giran en torno a una filosofía economicista que prioriza y se cuestiona sobre el producto, es decir, sobre los resultados; y sobre el proceso (cómo se producen esos resultados). En esta organización basada en el conocimiento, su principal elemento radica en la forma de organizarlo para conseguir la efectividad y la competitividad con dicho conocimiento. Alude, igualmente, a una inteligencia colectiva que permita esa apertura al conocimiento y a la que todos tengan posibilidad de acceder; a una confianza profesional mediante la que se puedan determinar los recursos, la metodología y los instrumentos que creen un clima favorecedor de las relaciones entre el profesorado; así como a considerar las comunidades de aprendizaje como comunidades eficaces y

eficientes dentro del aula, que permitan la resolución de los conflictos en torno a la integración y la culturalidad, dentro de uno de sus objetivos como es el conducir a la sociedad hacia una identidad cosmopolita que se interese por el conocimientos de otras culturas. De ahí, que el profesorado que en una sociedad del conocimiento se erija como contrapunto de la misma, desarrollaría las siguientes funciones: promover el aprendizaje social y emocional, el compromiso y el carácter; aprender a relacionarse con los otros de forma distinta, sustituyendo formas simples de interacción con lazos y relaciones duraderas; desarrollar una identidad cosmopolita; comprometerse con el desarrollo personal y profesional continuos; trabajar y aprender en grupo de forma cooperativa; establecer relaciones con las familias y las comunidades; construir formas de comprensión emocional; buscar el aprendizaje profesional con sus colegas; preservar la continuidad y la seguridad; y, establecer una confianza básica en las personas.

La posible incertidumbre (como hemos comentado con anterioridad), que produce esta era, ya fue cuestionada hace dos siglos por Kant, el estandarte de la modernidad (según la atribución realizada por Habermas (1991)), cuando se planteaba cuestiones que podían amenazar esta era de la modernidad y que podían circunscribirse a los aspectos citados (sociedad de la información, individualización, etc.). Al mismo tiempo que, uno de los dilemas de su filosofía, podría seguir teniendo sus ramificaciones en los actuales planteamientos educativos cuando se preguntaba: ¿qué puedo saber?.

Es precisamente el cuestionarnos sobre ese saber, sobre cuáles sean los mecanismos que se deban desarrollar para acercarse al conocimiento, en quiénes sean los protagonistas de ese acercamiento y cómo se gestionarán sus funciones; cuál será la infraestructura de la que se dispondrá para realizar ese proceso de aprendizaje en el que se aprenda a aprender; y más complejo aún, cómo una vez adquirido podrá ser llevado a la práctica y hasta qué punto será lo suficientemente idóneo para las exigencias sociales y del mercado laboral. Éstas, entre otras, son algunas de las cuestiones que han promovido en la actualidad un replanteamiento de la política educativa, y en el caso que nos ocupa, de la formación superior, máxime si nos referimos a las alusiones que algunos autores, como es el caso de Drucker (1993), realizan en torno a este aspecto al afirmar que *el recurso económico básico de la sociedad es, y será el conocimiento(...). Actualmente el valor se crea mediante la “productividad” y la “innovación” siendo ambas una aplicación del conocimiento al trabajo. Los grupos que lideren la sociedad del conocimiento serán los “trabajadores del conocimiento” (...). El reto económico, (...) por tanto, lo constituirá la productividad del trabajo basado en el conocimiento y de los trabajadores del conocimiento.*

Se van desarrollando así unos matices que, como veremos en los modelos de formación que describimos más adelante, van aproximando el sistema educativo a un sistema empresarial, es decir, se produce una reconceptualización de la institución educativa, de su organización y de sus agentes en términos que asimilan sus parámetros a parámetros organizacionales a nivel empresarial, y ya no tanto por el mantenimiento de sus estructuras, sino por la finalidad de estas mismas organizaciones. Al mismo tiempo, se producirá una nueva orientación de los ejes fundamentales de la educación en torno al desarrollo curricular, organizativo y profesional: la concepción y conocimiento del alumnado (sus intereses profesionales, sus capacidades, el desarrollo

de sus competencias, la calidad de su formación, etc.), la reestructuración de la metodología y de los recursos materiales y personales, los modelos de aprendizaje y la concepción de la enseñanza, la función y formación del profesorado y las relaciones con otros agentes educativos, entre otros.

Además, entre la nueva reformulación de la formación superior, se encuentra el optimizar su calidad para que revierta en la formación de futuros profesionales que den una respuesta adaptada a las demandas sociales y a las exigencias que el mercado laboral presenta. Esto implica a su vez un cambio en el contexto de la orientación profesional desde el punto de vista tecnológico, sociolaboral y epistemológico, que puede verse reflejado en tres dimensiones sobre el futuro sociolaboral (Blanch i Ribas, 2003): una, que supone la continuación en la estructuración del mercado laboral, con una serie de futuribles extrapolables a nuevas situaciones y contextos profesionales fruto de la incursión de innovaciones en el mundo laboral, y dando pautas para un futuro previsible dado que puede vislumbrarse la trayectoria del proceso a que los cambios profesionales puedan dar lugar. Otra segunda dimensión, haría referencia a la construcción de nuevos espacios y contextos profesionales, a lo que sería la respuesta a las nuevas demandas sociales en un mundo en continua transformación y con nuevos yacimientos de empleo; vendría a reflejarse en futuribles deseables para los buscadores de empleo e implicaría una planificación estratégica para realizar dicha construcción, traducible en un futuro controlable que concibe al empleo como panacea universal, como centro de la cohesión social, de la normalidad cultural, de la integración política y de la calidad de vida. La tercera dimensión alude a una ruptura en las estructuras sociolaborales, traducible en futuribles indefinibles, y por tanto en lo que sería un futuro imprevisible e incontrolable para el mundo del trabajo.

La evolución de la orientación profesional ha ido ligada también al proceso de conceptualización de la competencia. Como nos relata Rodríguez Moreno (2002), antes de los años sesenta en los países centroeuropeos, sobre todo en Alemania, los orientadores profesionales se ocupaban de la transmisión de capacidades profesionales que definían como el conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes con las que se podían realizar actividades definidas y vinculadas específicamente a una ocupación. Más adelante, ya entrados los años sesenta, los planes de estudio de la formación profesional añadieron a esa definición otras cualidades (o cualificaciones) como fueron la flexibilidad y la autonomía, con lo cual se ampliaba el concepto de competencia. A medida que se iba entrando en los años ochenta y noventa se amplió el contenido de competencia con la inclusión de aspectos como la identificación con el entorno profesional y laboral, las aptitudes para organizarse en el puesto de trabajo y las actividades de planificación personal del proceso laboral. Así, finalmente se admitió la definición dada por Martín (2001), que ha sido la más generalizada por su interés dentro de la orientación profesional, y que recopila las tres fases en la evolución de las funciones del orientador profesional que acabamos de describir, y que no se centra tanto en la definición del término “competencia” en sí, sino que viene definida a partir de las características de la persona que la posea : *“posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo”*.

La relevancia que ha ido adquiriendo el desarrollo de las competencias personales y profesionales está propiciando una reconceptualización de la orientación profesional que debe ser entendida como un instrumento para desplegar y descubrir las competencias personales y profesionales de todo ciudadano. Esta reconceptualización también se ha extendido a los procesos formativos ya que las demandas de la nueva sociedad del conocimiento, están exigiendo el desempeño de las actividades profesionales por personal cualificado y capacitado para desarrollarlas. Esto conlleva el hecho de que, para que este objetivo se pueda llevar a cabo, es necesario que la formación que hayan recibido los profesionales que se incorporan a un empleo, haya sido coherente e idónea con el perfil profesional que se demanda para el puesto de trabajo que vaya a ocupar. Además de esta coherencia, las exigencias de la continua actualización del profesional, exigen de los procesos formativos, su permanencia. La formación no puede entenderse finalizada una vez que se ha realizado la incorporación al trabajo, sino que el mismo proceso de profesionalización lleva implícito un componente de actualización y reciclaje continuo, discurriendo simultáneamente el desarrollo profesional con el desarrollo formativo.

Estas dos trayectorias, la formativa y la profesional, nos remiten respectivamente a los perfiles académico y profesional, y a la concordancia que debe existir entre ellos si realmente se quiere responder a las expectativas que el estudiante egresado tiene en el momento de acceder a un contexto profesional, a las expectativas que las empresas ponen en el nuevo profesional que se incorpora a realizar un trabajo y, a las expectativas que la sociedad proyecta en unas estructuras que respondan a sus demandas. El acercamiento entre las dos trayectorias es más flexible y autónomo en el sentido de que el propio interesado las va canalizando en aras de su adecuación, ante todo cuando el objetivo profesional se vislumbra desde el periodo de formación académica. La proximidad y adecuación entre los perfiles es más compleja, pero urgente ya que existe un alto grado de incoherencia entre los planteamientos curriculares correspondientes a la formación académica universitaria, y las demandas y requisitos que el mercado laboral presenta para acceder a un trabajo. Como afirman Nijhof y Streumer (1998), la coherencia curricular sería poder eliminar el vacío que existe entre los estudios académicos y la capacitación profesional para equilibrar las nuevas demandas del mercado laboral con la sociedad del nuevo conocimiento.

Es en esta línea en la que actualmente se está trabajando a nivel universitario, intentando articular mecanismos que puedan fortalecer los perfiles académicos y favorecer la configuración de perfiles profesionales. En el ámbito de la psicopedagogía, esta tarea resulta compleja ya que no podemos hablar de un único perfil profesional para el psicopedagogo, sino de los múltiples perfiles profesionales a los que tendrá que adecuarse el perfil académico ya que el campo profesional del psicopedagogo se encuentra en continua expansión. En la actualidad existe un continuo fluir de yacimientos de empleo emergentes que no se circunscriben al ámbito escolar (como era el originario perfil profesional del psicopedagogo destinado a la orientación educativa, vocacional y/o profesional, o a la intervención en necesidades educativas especiales) y que cada vez más responden a la incursión en el terreno de la educación y la orientación en sentido amplio y, por tanto, en centros de educación formal y no formal, sin olvidar el desempeño de la psicopedagogía como profesión libre. En este sentido,

cabría pensar en modelos de formación universitaria que tuvieran como principales líneas de actuación, entre otras, las siguientes: a) la potenciación del componente práctico de la formación tanto dentro de la Universidad como en ámbitos de actuación profesional, b) la gestión y disponibilidad de espacios físicos en los que realizar práctica profesional, c) la dotación de recursos materiales y personales especializados para ilustrar y completar la formación académica, d) la organización de unos servicios de orientación profesional en la institución universitaria, e) la presentación de alternativas formativas y profesionales para acceder al mercado laboral, f) la organización y estructuración de los planes de estudio teniendo como referencia las competencias profesionales procedentes de los contextos en los que el estudiante se incorporará para ejercer su profesión, g) propiciar el cambio en la metodología y los modelos docentes así como en los modelos de aprendizaje del estudiantado, promoviendo los modelos que favorezcan la construcción de conocimiento por parte del propio estudiante a través de procesos reflexivos, dilemáticos y enfocados a facilitarle la adquisición de competencias.

Además, también habría que redefinir la identificación del perfil académico de psicopedagogía, pues existe la posibilidad de que éste, lejos de seguir siendo considerado como un perfil para una licenciatura que aporta una formación específica para un campo de actuación profesional propio y limitado, se presente, según la propuesta formulada por Fernández Cruz (2003) como una formación aplicada que ofrece, a priori, todas las ventajas para ocupar de lleno, pero sin exclusiones un campo de actuación profesional que es de confluencia (psicología y pedagogía). Siguiendo al mismo autor, el considerarla como formación aplicada viene confirmado por la concepción de estos estudios como título de segundo ciclo al que acceden estudiantes que ya poseen una formación psicológica y/o pedagógica previa. El título de psicopedagogía está pues pensado como una formación especializada, aplicada, de postgrado para maestros, psicólogos y pedagogos, aunque también existan pasarelas desde los primeros ciclos de estos estudios.

Retomando la línea planteada en cuanto a la necesidad de transformación de la formación en aras a la adecuación a la nueva era del conocimiento, contamos con la aportación, en el contexto educativo, de Brunner (2000), que nos plantea algunas de las transformaciones más significativas, (las circunscritas al ámbito escolar, pueden ser extrapolables al universitario por cuanto su temática sea interpretada en el sentido amplio de la educación), en esta era de cambios, cuyo comentario realiza Tejada (2001):

1. *El conocimiento deja de ser lento, escaso y estable. Por el contrario, está en continua y progresiva expansión y renovación.* La velocidad del cambio instalado en nuestra sociedad afecta directamente al conocimiento, tanto en su producción (nuevos conocimientos) como en su valía y permanencia. De hecho, tan destacable es, desde esta lógica, la producción como la caducidad del conocimiento. Es decir, la producción misma de un conocimiento lleva consigo la caducidad de otros, como mecanismo superador de la anarquía y la proliferación sin más. Este hecho tiene serias repercusiones en lo educativo, en la medida en que la educación que opera con el conocimiento ha de plantearse qué contenidos seleccionar, con qué criterios (actualidad, valía, relevancia, etc.) y qué sistemas activar para su renovación o

integración de los nuevos, para superar los planteamientos anacrónicos en los que es fácil recaer.

2. *La institución educativa deja de ser el canal único mediante el cual se entra en contacto con el conocimiento y la información.* Hoy día existen otros medios más potentes e incluso menos costosos, para entrar en contacto con el conocimiento. Si bien podemos considerar sus ventajas (más información, mayor calidad de presentación y mayor velocidad de transmisión), no hay que olvidar un serio problema añadido: la saturación informativa. En este contexto la escuela no puede competir directamente, pero ello no quiere decir que quede vacía de contenido o actividad, tendrá que cambiar de papel y de objetivos. Podría apuntarse en esta dirección, dadas las limitaciones, que habrá de integrar o actuar “al lado de” los nuevos medios, cobrando protagonismo en los procedimientos y las actitudes, en apostar por el “aprender a aprender”, ofreciendo criterios en relación a la información a trabajar, su selección y discriminación en medio de la tempestad informativa.
3. *La palabra del profesor y el texto escrito dejan de ser los soportes exclusivos de la comunicación educativa.* . Esto no es más que una consecuencia de lo apuntado con anterioridad. Quiere ello decir que habrá que indagar sobre nuevas metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Es más, la propia institución educativa en la medida en que debe integrar los nuevos cambios tecnológicos, deberá propiciar nuevos espacios y tiempos formativos, implicando en ello nuevos recursos y medios. Con ello, también estamos apuntando que automáticamente hay que superar (no necesariamente eliminar) las tecnologías tradicionales de enseñanza-aprendizaje e integrarlos con las NTIC.
4. *La escuela ya no puede actuar más como si las competencias que forma, los aprendizajes a los que da lugar y el tipo de inteligencia que supone, pudieran limitarse a las expectativas formadas durante la Revolución Industrial.* Es decir, la revolución tecnológica y la apertura a lo global lleva a replantearse nuevas competencias y destrezas que las sociedades deben enseñar y aprender. Dicho de otra forma, de competencias de ejecución, provocadas por la impartición de conocimientos prácticos de ejecución, desde una lógica funcionalista, de formación en las aulas, hemos de pasar al desarrollo de competencias de concepción y acción mediante la integración tanto de competencias técnicas, sociales y metodológicas, bajo una organización de situaciones de aprendizaje entre la teoría y la práctica, donde la complejidad y la articulación de los lugares de formación cobran protagonismo. Esto cobra más sentido, si cabe, en los planteamientos no formales de educación, aunque también es asumido por la propia educación formal, sobre todo en secundaria desde la lógica de la formación profesional. Como consecuencia de ello habrá que articular procedimientos y sistemas combinados que aproximen al centro de formación al centro de trabajo y paralelamente formaciones a distancia incluyendo dispositivos multimediales

y multirecursos. En otras palabras, todo lo opuesto a lo que propugna la educación masiva y estandarizada. Distinguiríamos en este apartado entre lo que denominamos formación básica (de base) y el resto de formaciones (profesional, cultural y participación social) que se proyectan a lo largo de toda la vida (Delors, 1996). Bajo esta lógica se podría aludir a competencias generales o básicas, bajo planteamiento de formación flexible y polivalente, con pretensión de generalización, y específicas, de acuerdo a necesidades y situaciones concretas de actuación profesional.

5. *La educación deja de identificarse exclusivamente con el ámbito estado-nación e ingresa en la esfera de la globalización.* El cambio producido en la esfera de lo educativo, en sus formas (modalidades) supera con creces, primero los límites de la escuela, para después superar las fronteras nacionales. Si durante un tiempo la esfera estatal lo llenaba todo como el principal mecanismo de integración social (socialización) dentro de los límites nacionales, hoy día estos límites quedan difuminados. Pero curiosamente se producen fenómenos educativos, al menos, en una doble dirección; de un lado, la globalización, con su referente de mundialización del conocimiento, provoca políticas educativas transnacionales, con la consecuente pérdida de soberanía de los Estados; de otro la propia descentralización educativa conlleva la emergencia de lo local que se encuentra forzado a entrar en contacto con lo global, si no quiere perder protagonismo, al verse abocadas a competir en términos de capital humano y desempeño educacional.

Un ejemplo ilustrativo de este hecho lo podemos encontrar con las políticas educativas en la Unión Europea relativas a los niveles de cualificación, sistemas de homologación y certificación de competencias, etc, como resultado de la eliminación de las fronteras y la libre movilidad de los ciudadanos europeos en el seno de la Unión (proceso de convergencia). Necesitamos referentes comunes, sobre todo de medición, evaluación y comparación internacional de los resultados, que como consecuencia provoca también referentes comunes también en la articulación de los currícula de formación. Otro problema diferente será si estas políticas de convergencia, provocadas por la subordinación de los objetivos de la educación a la productividad del trabajo y la competitividad, bajo planteamientos de efectividad y eficiencia en los servicios, provocará diferencias o desigualdades entre instituciones educativas, al insertarse la propia competitividad en el seno de lo educativo.

6. *La escuela deja de ser una agencia formativa que opera en un medio estable de socialización.* Uno de los aspectos significativos de la sociedad actual, consecuencia de la globalización, de la revolución tecnológica y de la multiculturalidad, es la ausencia de referentes comunes, o la proliferación de referentes. Ello provoca una incertidumbre o ambigüedad valorativa sin parangón a lo largo de la historia. Bajo el paradigma de la complejidad (Morín, 2000), que alude a la teoría de la información, la cibernética, la teoría de sistemas, la idea de autoorganización, el principio dialógico, el principio de repercusión organizacional y el principio holográfico, la escuela no puede ser una institución estable de socialización, cuando compite con



otros medios de socialización con otro tipo de referentes y valores, a veces antagónicos con los de ella.

En opinión de Imbernón y Gimeno (2003), la formación del profesorado debería desarrollar una acción para provocar una nueva cultura alternativa del profesorado enmarcada en una nueva práctica educativa y social. La formación del profesorado ha sido un campo abonado de conocimiento repleto de contradicciones. Hay muchas propuestas basadas en la racionalidad técnica, y las propuestas no tecnológicas, basadas en una verdadera relación democrática, a veces son muy teóricas, etéreas y vacilantes; repletas de discurso académico vago que no llega a los enseñantes. Se ha avanzado más en el terreno de las ideas y las palabras que en el de las prácticas formativas alternativas. E incluso parece que hoy en día poseemos algunos signos de estancamiento producto de muchos factores: el cansancio y el conformismo, la cultura social dominante, la desorientación de los Movimientos de Renovación Pedagógica, el desconcierto intelectual de las Universidades, la división de los académicos con ideas alternativas, etc., ; que nos lleva a pensar que debemos buscar nuevas alternativas ya que el discurso empieza a ser recurrente. Los mismos autores proponen un distanciamiento de los enfoques tecnológicos, funcionalistas y burocratizantes, para acercarnos a una formación del profesorado más cultural, más alternativa, más creadora de espacios de participación que el de transmisora y actualizadora de saberes. Además aconsejan abogar por una formación del profesorado comprometida con la complejidad de las prácticas actuales de enseñanza y que proponga una formación respetuosa con ella. Se trata de proponer esquemas teóricos dinámicos, categorías conceptuales para dar cuenta de las incertidumbres, indeterminaciones y fenómenos aleatorios que conforman los procesos que tienen lugar en el aula y en el centro; categorías que tratan de ir más allá del reduccionismo tecnocrático que había pretendido eliminar la imprecisión, la ambigüedad y la contradicción, y se sitúan en una perspectiva en la que la paradoja, la dualidad, la incertidumbre o la contradicción, antes que errores o límites de nuestro pensamiento, son características constitutivas de la realidad de la enseñanza y de la realidad de los procesos formativos que capacitan para su ejercicio profesional.

## **1. MODELO CONSTRUCTIVO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Según un estudio realizado por Fernández Cruz (2003), los teóricos de la innovación educativa suelen afirmar que son necesarios tres factores para que se produzcan las ansiadas mejoras en la enseñanza: a) que exista una fuerte presión externa que demande el cambio; b) que exista un importante núcleo dentro de la propia institución que sea sensible a la necesidad del cambio; y c) que se cuente con un modelo alternativo de funcionamiento de la institución hacia el que sea factible dirigir los esfuerzos individuales e institucionales de cambio. Podríamos admitir que en el momento actual se dan en la universidad española estos tres factores que deben conducir a una importante innovación de los procesos formativos que ocurren en sus aulas. La presión externa la ejerce la necesidad de convergencia del espacio europeo de educación superior que tiene que lograrse en el plazo de los próximos siete años. La sensibilidad interna está cada vez más extendida en los gestores universitarios y –esto es lo más importante– en los propios docentes que advierten la falta de ajuste entre las

metas formativas propuestas y los logros alcanzados en términos de capacidades profesionales adquiridas por los estudiantes. En tercer lugar, el avance de la didáctica y de la psicología educativa nos ha proporcionado conocimiento fiable de la enseñanza y del aprendizaje, contrastado ya suficientemente en experiencias prácticas, como para poder abandonar con seguridad el modelo más tradicional de enseñanza universitaria centrado en la transmisión de contenidos a través de la lección magistral dictada por el profesor y sustituirlo por un nuevo modelo de enseñanza universitaria centrado en la construcción de conocimiento por parte del estudiante.

Estamos, por tanto, en el momento idóneo para facilitar un profundo cambio educativo en las aulas universitarias. Un cambio que no sólo esté referido a la estructura organizativa de las titulaciones (algo que ya se acometió en los años noventa), o a la estructura política y de gestión de las universidades (cambio que se está produciendo en la actualidad), sino un cambio que transforme de raíz la dirección y la calidad de las interacciones educativas que se producen dentro de las aulas en el grupo de aprendizaje que constituyen estudiantes y docentes. Un cambio que cale en las aulas. Ahora bien, para facilitar el cambio es preciso que se difunda entre el profesorado el modelo alternativo de enseñanza y aprendizaje al que hemos hecho referencia.

### **1.1. Focos articuladores del modelo**

Para el desarrollo en el aula universitaria de los focos articuladores del modelo de *construcción de conocimiento*, seguimos la sistematización realizada por Fernández Cruz (2003), que articula dicho modelo en torno a tres focos y que desarrolla de la manera que a continuación exponemos:

- (a) Análisis de las finalidades formativas de la enseñanza universitaria
- (b) Principios didácticos de intervención docente
- (c) Ejes para la organización de un entorno de aprendizaje constructivo

#### **a) Análisis de las finalidades formativas de la enseñanza universitaria**

El modelo de *construcción de conocimiento* se basa en la adquisición de capacidades o habilidades concretas para la realización de una tarea profesional en circunstancias determinadas como objetivo de la enseñanza. Las capacidades pueden estar referidas preferentemente al campo cognitivo e intelectual, al campo motórico y de las destrezas, al campo afectivo y emocional, al campo comunicativo y relacional o al campo de la inserción socio-profesional. Aunque, en la mayoría de las ocasiones, se refieren a más de uno de estos cinco campos del desarrollo humano y del aprendizaje. El estudiante adquiere las capacidades enfrentándose a visiones limitadas de la realidad o situaciones prácticas de intervención a partir de las cuales pueda observar o descubrir perspectivas nuevas de la realidad o ensayar respuestas no previstas en su estructura previa de conocimiento. Y esto se puede hacer practicando, analizando la práctica de otros (mediante el análisis de casos, por ejemplo) o estudiando resultados de la investigación que le ofrecen nuevas visiones de alguna parcela del mundo de la práctica.

La enseñanza universitaria pretende, con carácter general, formar profesionales altamente cualificados para la intervención, para el análisis crítico de la realidad sobre la que se interviene y para la producción de nuevo conocimiento a través de la investigación. Así, en el perfil profesional de cada titulación se especifican las capacidades generales de alto nivel (referidas a la intervención, al análisis crítico y a la investigación) que los estudiantes deben lograr en cada titulación. Siguiendo un modelo coherente de planificación, estas capacidades de carácter general deben descomponerse en las capacidades concretas que esperamos que el alumno alcance como fruto de la intervención formativa que recibe en cada uno de los tramos en que fragmentamos la enseñanza: tema (lección, unidad didáctica...), módulo (bloque, núcleo temático...) asignatura y ciclo. Por tanto, la formación finalmente alcanzada por los estudiantes no debiera comprenderse como la suma de lo aprendido en cada tema, en cada módulo, en cada asignatura... sino, justo al revés, que lo aprendido en cada tema, en cada módulo, en cada asignatura... tiene el valor superior de su contribución a la formación integrada que pretende la titulación y que se especifica en el perfil profesional.

Resumiendo, la formación universitaria debe facilitar al estudiante, en cada tramo de enseñanza, la adquisición de capacidades que se integren en el perfil profesional que define la titulación. Las capacidades propuestas son, pues, los objetivos de la enseñanza, y el resto de componentes de un modelo de enseñanza se articula en coherencia con ellas: la selección y secuenciación de contenidos, las actividades de aprendizaje propuestas, los recursos empleados y la evaluación de los aprendizajes logrados por los estudiantes.

### **b. Principios didácticos de intervención docente**

En coherencia con este modelo de *construcción de conocimiento* recogemos la aportación de Lambert y otros (1995), y completamos, los principios didácticos de intervención docente que deben tenerse en cuenta para la realización de actividades y para la organización de un entorno de aprendizaje óptimo:

1. Partir del conocimiento previo del estudiante.
2. Hacer significativas las experiencias de clase
3. Facilitar la modificación de la estructura de conocimiento del estudiante
4. Fomentar el aprendizaje cooperativo que proporciona nuevos referentes para la modificación de la estructura cognitiva
5. Promover la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje
6. Aplicar instrumentos de evaluación que informen sobre las nuevas capacidades adquiridas en todos los ámbitos, su grado de desarrollo en cada estudiante, las dificultades surgidas en el proceso y las lagunas formativas que aún persisten acabado el tramo de enseñanza.

Dos premisas fundamentales del modelo de construcción de conocimiento:

1. El estudiante siempre posee una estructura previa de conocimiento que le permite interpretar la realidad de intervención con un grado de profundidad característico del

momento de desarrollo en que se encuentra, es decir, desde un nivel determinado de competencia cognitiva.

2. La enseñanza universitaria proporciona actividades prácticas, de simulación y de presentación de resultados de la investigación con las que se pretende modificar la estructura previa de conocimiento del estudiante, incrementar su nivel de competencia cognitiva y, por tanto, la calidad de su interacción con la realidad profesional.

El aprendizaje es, por tanto, un proceso de modificación de la estructura previa para construir una nueva estructura de conocimiento donde la nueva información tiene cabida y está relacionada con la información anterior e, incluso, la información anterior se configura de aquella manera nueva que le permite al estudiante un enfoque más competente de la intervención profesional que se concreta en nuevas capacidades que antes no poseía. El aprendizaje no parte nunca de nivel cero ni establece como objetivo de llegada el retención memorística del contenido informativo que se considera adecuado para un nivel de la enseñanza –lo que justificaría modelos de enseñanza centrados en la transmisión de conocimiento- sino que parte del nivel de competencia de cada estudiante y pretende la modificación de su estructura de conocimiento previo para el logro de capacidades con distintos niveles de desarrollo en función de las características de cada estudiante.

Entendido de esta manera el aprendizaje puede carecer, en cierta medida, de sentido la queja continua de los docentes respecto a la falta de nivel de los estudiantes para aprovechar sus explicaciones. Pues las explicaciones y todas las actividades de enseñanza deben ir dirigidas al grado real de competencia cognitiva de los estudiantes si queremos que la enseñanza tenga algún éxito, sea cual sea ese grado e independientemente de que se exista una exigencia para que los niveles de entrada de los estudiantes cubran unos mínimos que sean prerequisites para la formación universitaria. Pero lo cierto es que, independientemente de la política de acceso a la universidad, cuando el docente organiza la enseñanza de su grupo de estudiantes ha de ser consciente de la necesidad de partir de su grado real de competencia.

Las relaciones que se establecen entre las informaciones almacenadas en la estructura de conocimiento del estudiante son de naturaleza significativa. Es decir, constituyen redes semánticas solapadas, superpuestas, entrelazadas, interconectadas, que facilitan comprensiones globales de la realidad limitadas al alcance conceptual de las informaciones que integran la red. Aprender no es sólo un proceso de sumar nueva información a la estructura de conocimiento, sino de establecer una nueva configuración de redes conceptuales donde la nueva información se conecta y, a la vez, se transforman los enlaces significativos entre la información ya disponible alcanzando comprensiones de los fenómenos más ajustadas a la realidad o más *científicas*, si se quiere. En ese proceso de hacer significativa la información, el docente juega un papel inestimable ofreciendo ayuda para relacionar las experiencias de clase, los textos leídos, las argumentaciones disponibles, con material ya conocido por los estudiantes y la potencia de uso que en la práctica tiene el nuevo contenido que se está aprendiendo. De esta manera se rompe la fragmentación del contenido disciplinar de las distintas materias y se abren relaciones transversales entre las asignaturas enfocadas a la comprensión interdisciplinar de la realidad.

Para modificar la estructura previa de conocimiento es preciso fomentar la actividad intelectual de los estudiantes en su interacción con el nuevo contenido. Favorecer la observación, el descubrimiento y la discusión sobre la nueva información, facilitar la asimilación estableciendo relaciones de significatividad con la información previa, usar la nueva información para provocar una organización funcional de la estructura de conocimiento y expresar lo aprendido utilizando diversos lenguajes y formatos de presentación. Por tanto, las actividades de aula siempre tendrán que incorporar la realización de tareas de observación, descubrimiento, investigación, asociación, relación, aplicación, resolución de problemas, entrenamiento de destrezas, expresión y comunicación. Cuando toda esta actividad intelectual se hace en grupos de aprendizaje cooperativo, se incrementa la posibilidad de producir aprendizajes significativos. Acceder al proceso de pensamiento, discurso y argumentación de los iguales, defender la propia perspectiva y descubrir la perspectiva de los otros, son acciones de un alto potencial cognitivo que ayudan al propio aprendizaje.

La reflexión, más allá del propio contenido de aprendizaje, sobre el propio proceso de captación, asimilación y posibilidades de aplicación del contenido, proporciona al estudiante otro excelente referente para la construcción de conocimiento y para el conocimiento de sí mismo como aprendiz. Con sus fortalezas y debilidades, con sus limitaciones y posibilidades. Le permite tomar conciencia de cómo convertir las experiencias en fuente de aprendizaje y cómo aprender de los compañeros, hoy, y colegas, más tarde. De tal forma que el estudiante comienza a generar hábitos y habilidades de aprendizaje que lo pueden y deben acompañar en su vida profesional más allá de la universidad, a lo largo de toda la vida.

Si estos que hemos expuesto son los principios didácticos que deben orientar la planificación de actividades y la intervención docente, lo lógico es que acompañemos todo este esfuerzo de un modelo evaluativo que permita valorar cómo transcurre el proceso de modificación de la estructura de conocimiento del estudiante y en qué grado ha desarrollado las capacidades que se plantearon como objetivo del proceso de enseñanza.

### **c. Ejes para la organización de un entorno de aprendizaje constructivo**

Pero la enseñanza universitaria también se caracteriza por el fomento en el estudiante de la capacidad de aprender de la experiencia y de aprender a lo largo de la vida. Esto es, el docente debe enseñar a aprender. Y a aprender sólo se aprende mediante la racionalización del propio proceso de aprendizaje. Es decir, la organización de la enseñanza que se ofrece debe ser transparente para el estudiante y coherente con las finalidades propuestas.

Algunos ejes organizativos desde los que podría construirse un entorno de aprendizaje constructivo serían:

1. La planificación de la materia.

2. El trabajo del estudiante.
3. La comunidad de aprendizaje.
4. La comunidad de desarrollo profesional.

El primer eje organizativo lo constituye la planificación de la materia. La planificación exige previsión y organización del período lectivo. Obliga al docente a reflexionar sobre qué va a hacer y para qué va a hacerlo durante el período de las clases. Evidentemente no estamos hablando sólo de actualizar un temario, sino de hacer un verdadero programa de enseñanza. Un programa en el que debemos considerar, en primer lugar, cuáles son los objetivos que se pretenden con la inclusión de la materia en un plan de estudios que conduce a un perfil profesional concreto. Y, en función de esos objetivos, cuáles son las competencias que esperamos que los estudiantes alcancen al finalizar el período lectivo. Habrá que considerar, y establecer en el programa, de qué distintas maneras pueden los estudiantes seguir la materia en función de sus necesidades y limitaciones personales (de forma presencial o semipresencial) y establecer cuáles son los compromisos para cada una de las modalidades propuestas de seguimiento del curso. Evidentemente que en el programa hay que incluir el temario que va a desarrollarse. Un temario posible para el número real de créditos de la materia (que indica tanto su peso en el plan de estudios como las horas de clase de dedicación del docente) y posible, también, para el tiempo de dedicación disponible por los estudiantes en función de la configuración del plan de estudios. Habrá que planificar qué serie de actividades de enseñanza se van a desarrollar y ajustarlas a un calendario y a un horario concreto que nos permitan construir un cronograma donde se especifiquen fechas, horas, lugares y actividades que van a realizarse, contenidos que van a desarrollarse, e, incluso, el compromiso de participación que los estudiantes adquieren de acuerdo a la modalidad de seguimiento de la materia por la que van a optar. Por último, la planificación exige una previsión rigurosa del sistema de evaluación que va aplicarse teniendo en cuenta que pueda haber estudiantes que opten por una evaluación continua y que, en cualquier caso, habrá que dotarse de instrumentos de evaluación que midan el logro de las competencias establecidas como objetivo de la materia, y que deberán aplicarse pruebas variadas para la evaluación final del estudiante.

Todo lo que llevamos dicho exige rigor en la planificación de las acciones en cuanto a contenido, tiempo, espacios, compromisos y valor para la evaluación. Ese es el trabajo que realiza el docente antes de iniciar las clases para que el período lectivo pueda sucederse de la manera más ordenada posible.

La tarea de planificación concluye, pues, en la redacción del programa que compromete al docente y a los estudiantes y que especifica: (a) los objetivos que pretende el profesor; (b) las competencias que deben lograr los estudiantes; (c) las modalidades de seguimiento del programa; (d) el temario de la materia; (e) el cronograma de actividades previstas; (f) el sistema de evaluación para cada una de las modalidades de seguimiento.

El segundo eje organizativo se refiere al trabajo del estudiante. Está claro que la población de estudiantes que cursan las asignaturas de psicopedagogía es muy diversa. Existe diversidad en los niveles previos de dominio de los conocimientos que pudieran exigirse para el buen aprovechamiento del curso. Diversos son también los intereses que

los estudiantes tienen en cada materia concreta en función de sus perspectivas profesionales. E igualmente son diversas las situaciones personales de capacidad para la dedicación al estudio en la medida en que se simultanean y se superponen, a veces hasta en los horarios, asignaturas o, incluso, alguna actividad laboral o de formación complementaria a la universitaria. Planificar la materia desde la desconsideración de esta realidad, no nos lleva a resultados positivos. Es necesario ofrecer, desde el programa de la materia, la posibilidad de distintas modalidades de seguimiento entre las que puedan encontrarse desde la modalidad presencial y con evaluación continua, hasta el seguimiento semipresencial con pruebas finales que midan las competencias logradas por el alumno. Es obvio que la modalidad presencial se refiere a la asistencia continuada a las clases y otras actividades programadas y el estudiante que opta por ella adquiere un compromiso de participación en esas actividades. Ahora bien, habrá que equilibrar correctamente la propuesta de actividades que se realiza de tal manera que no se reduzca todo el contacto de aula a la lección magistral o al dictado de apuntes que muy bien pueden conseguirse fuera de clase y, a veces, con mayor fidelidad, en los textos en que se basan las lecciones. Por tanto, el programa de la asignatura debería presentarse con un cronograma en el que se detallen fechas y actividades concretas (lecciones, debates, seminarios, tutorías, prácticas) y que supone un compromiso de trabajo para el docente y para los estudiantes. La confección de un cronograma que acompaña al temario en el programa de la materia nos obliga a reflexionar sobre la organización del tiempo y del espacio para el aprendizaje. Desde el supuesto asumido de que el tiempo de aprendizaje de la materia no es el mismo de las horas clase que imparte el profesor y que el espacio de aprendizaje no se reduce al aula. Los profesores medimos nuestra dedicación a la materia en créditos u horas de impartición de lecciones. Pero será necesario (eso es algo a lo que nos obliga la convergencia europea) prever, planificar, el tiempo necesario de dedicación de los estudiantes para la realización de las actividades planificadas y el logro de los objetivos propuestos. Es decir, prever, y por tanto considerar, el tiempo dedicado al trabajo en grupo, al trabajo en biblioteca y hemeroteca, a la lectura de textos, a la elaboración de trabajos específicos... y todo ello sin olvidar que el avance de las nuevas tecnologías y su uso para el aprendizaje están transformando nuestro concepto clásico de enseñanza universitaria proporcionando nuevos escenarios para la formación de los estudiantes (Hanna, 2002) y nuevos canales para la comunicación docente.

Mención específica requiere el tratamiento del tiempo de tutoría que no debe entenderse como un tiempo en el que el profesor queda a disposición del estudiante que quiera pasar a plantear una duda o solicitar una ayuda (que también) sino, considerarlo como un tiempo real para el aprendizaje en el que se mantiene una relación cara a cara, individual (o grupal) y directa con el docente que es necesaria para el desarrollo de la materia. Una buena medida organizativa puede ser el establecer un sistema rotatorio de cita en tutoría para todos los estudiantes con compromiso de asistencia, a lo largo del curso.

Un tercer eje organizativo de la enseñanza superior es la configuración de una comunidad de aprendizaje en cada centro, entre los estudiantes y docentes de una misma titulación. Hablamos de comunidad de aprendizaje en dos sentidos. De una parte nos referimos a la necesidad de establecer instancias de coordinación entre los docentes y los estudiantes de la titulación de modo que se reduzcan algunos de los males que

afectan a nuestra enseñanza universitaria como son el solapamiento de los contenidos o la microfragmentación de los saberes de manera que materia a materia se pierde la noción del perfil profesional general que desde la titulación se está formando. Esas instancias de coordinación pueden ser comisiones académicas de titulación en las que están representados los estudiantes, o equipos docentes de cada uno de los cursos, donde (desde una visión complementaria a la de los departamentos) se discute de cuestiones académicas para mejorar la calidad de la titulación. En un segundo sentido, hablar de comunidad de aprendizaje, supone aceptar que el propio centro realiza una tarea formativa, más allá de la que se realiza desde cada materia, y puede disponer una gran cantidad de recursos humanos y de acciones formativas complementarias a las clases, a disposición de toda la comunidad universitaria. Se trata de aprovechar la presencia de profesores invitados a actos académicos para que también se encuentren con los estudiantes, que puedan compartir alguna clase, o dar alguna charla, se trata de incluir a los estudiantes en la organización de eventos y de organizar encuentros específicos para ellos, se trata, también, de ofrecer una formación complementaria que acerque a los estudiantes la realidad de otras universidades y otros contextos formativos, el mundo de la investigación y el mundo de la intervención profesional. Para construir una comunidad de aprendizaje no es preciso que las autoridades académicas tomen medidas al respecto. Son los propios profesores los que se interesan en la coordinación con sus compañeros y los que comienzan a aprovechar los recursos humanos cada vez más disponibles y a incluir en su programas la participación de sus estudiantes en encuentros profesionales y científicos como recursos, que son, privilegiados de aprendizaje.

Un último eje organizativo hace referencia de manera concreta a las relaciones de la universidad con el mundo de la intervención profesional. El centro universitario debe tejer una red de profesionales que colaboran en la formación de los estudiantes, bien porque los reciben para hacer prácticas, bien porque los conocen en las clases a las que son invitados por diferentes docentes. El centro debe ser también la casa de los profesionales en activo para crear una comunidad a la que pertenecen los formadores, los profesionales en formación y los profesionales en ejercicio. De tal manera que formación inicial y formación permanente no sean dos realidades separadas sino que formen un solo continuo de formación y desarrollo profesional. De tal manera que el mundo de la intervención y el mundo de la formación no sigan dándose la espalda sino que se enriquezcan el uno del otro.

## **2. LA FORMACIÓN PARA EL APRENDIZAJE. EL MODELO DE FORMACIÓN PROPUESTO POR EL INFORME BRICALL**

El considerable desarrollo que han tenido las universidades españolas durante estos últimos años, ha coincidido precisamente con la aparición de ciertos síntomas inequívocos de superación de algunos de los postulados sobre los que se había fundamentado la Universidad en Europa durante los dos últimos siglos (Bricall, 2000).

Según el mismo autor, la necesidad de proveer soluciones inaplazables a las tensiones derivadas del aludido crecimiento ocurre, por tanto, en un contexto de incertidumbre y de ausencia de muchos de los referentes tradicionales; ello acrecienta la difícil responsabilidad de quienes han de gobernar las instituciones, en cualquier sistema universitario. La urgencia de dichas soluciones parece que no deja espacio a la



reflexión y a la consiguiente elaboración de una visión a más largo plazo, inevitables si las universidades se quieren adaptar con éxito a los cambios de todo orden que se producen a su alrededor. En definitiva, se deberían garantizar las condiciones necesarias para un futuro debate, sustrayéndolo de meras conjeturas e intuiciones. Ante el complejo debate que suscita, difícilmente pueden arbitrarse soluciones correctas si no participan de forma intensa en su formulación los diferentes colectivos interesados, colectivos que no se circunscriben solo a aquellos que tradicionalmente se han considerado miembros de la llamada comunidad universitaria. Junto a éstos hay que incluir a las familias, a los distintos agentes y organizaciones sociales y económicos. Y, naturalmente, también a las Administraciones Públicas que, en democracia, representan de forma inapelable los intereses generales del conjunto de la sociedad. El Informe Universidad 2000 responde a este orden de preocupaciones. Intenta, en consecuencia, proponer los elementos de un debate, destacando los interrogantes que plantea el actual esquema de Universidad, aportando las soluciones ensayadas ya en otros sistemas universitarios y pretendiendo analizar con detalle y rigor las cuestiones suscitadas.

Su eje central se refiere a las modificaciones sustanciales que están teniendo lugar en el ámbito de la educación superior; modificaciones que afectan no sólo a la naturaleza de dicho nivel de enseñanza, sino a la inserción de las instituciones que lo prestan en el conjunto de la sociedad. Sólo si ésta acierta a comprender el alcance de dichas transformaciones –que no son sino consecuencia de las nuevas necesidades de formación y aprendizaje que se dan en la misma- se estará en condiciones de afrontar los problemas de organización y de financiación del sistema universitario. Constituye por tanto un esquema de referencia para el sistema educativo de enseñanza superior.

## **2.1. Descripción del modelo**

Para describir el modelo que este Informe plantea en torno al tema de la formación en la enseñanza superior, nos remitimos a un extracto de lo que en él se expone a lo largo de los cuatro primeros capítulos, considerando los aspectos relacionados con el tema que abordamos en este trabajo.

### **2.1.1. Un modelo de formación en proceso de cambio para la transformación universitaria**

Se inicia el informe con un capítulo que, como preámbulo, describe de manera general, la nueva visión que la Universidad deberá replantearse en cuanto al desarrollo de un nuevo rol tanto como institución formativa, como *proveedora directa de los servicios de educación, aprendizaje e investigación para el resto de la sociedad*, como institución mediadora y facilitadora de los aprendizajes que permitirán al estudiante egresado incorporarse al mundo laboral y desarrollarse profesionalmente a lo largo de toda su trayectoria vital. Los planteamientos que se exponen a continuación están extraídos de dicho capítulo.

La cuestión más importante de la Universidad actual es su adaptación a los cambios que la sociedad le exige, tanto en relación a las enseñanzas que imparte como a la investigación que realiza. Una adaptación de este tipo no ha sido nunca fácil para la Universidad y, casi siempre, los cambios en ella se han producido tras un periodo de

crisis más o menos profunda de nuestra institución. En consecuencia, la transformación que, actualmente, está viviendo la Universidad o constituye, en ningún caso, una novedad. En efecto, en los últimos siglos, las universidades se han aproximado de forma crítica al conocimiento, considerando provisionales los distintos hallazgos científicos e intelectuales. El uso, en este caso, del término crítico quiere dar a entender que las universidades -como establece la Magna Charta Universitatum- deben ser independientes de cualquier poder humano, ya sea éste de tipo económico, de tipo político o de tipo religioso. Junto a esta tradición crítica –que deriva de la función de descubrir, transmitir, aplicar, conservar y superar el conocimiento- y, a menudo, venciendo con dificultad rutinas internas e intereses corporativos, las universidades han mantenido una cierta concepción sobre la totalidad de los saberes, considerando las distintas disciplinas académicas como partes de un saber indivisible y omnicomprensivo. En este sentido, las fronteras entre las distintas materias serían internas; es precisamente en la intersección de los diversos campos disciplinares donde se producen, en muchas ocasiones, los desarrollos científicos más decisivos.

Finalmente, las universidades han garantizado el carácter público del conocimiento científico y técnico, el acceso al cual es libre al conjunto de la sociedad para satisfacer, en ocasiones, legítimos intereses particulares.

Es, por tanto, aconsejable contemplar la Universidad como una institución cuyas actividades se destinan, en gran parte, directamente al enriquecimiento intelectual, moral y material de la sociedad (ya sea ésta local, nacional o global) a través de la formación de sus ciudadanos y de la realización de tareas de investigación y de aplicación de sus resultados. Sin embargo, para garantizar la continuidad de este proceso, la propia institución universitaria es tributaria de una parte de los servicios que ella misma suministra. En efecto, si no se planteara la formación de enseñantes y de investigadores, la propia Universidad quebraría la progresión de los conocimientos que se establecen en su seno.

Pero no hay que olvidar que como proveedora directa de los servicios de educación, aprendizaje e investigación para el resto de la sociedad, la Universidad atraviesa, en ocasiones, por periodos en que es necesario proceder a la revisión de su forma de operar. Así, la preservación de unos niveles elevados de calidad condiciona la administración y la organización de las actividades e incluso la propia estructura departamental, que en ciertas ocasiones no aporta las soluciones más adecuadas a algunos de los problemas que se le plantean. En este sentido, basta recordar la discutible o, cuanto menos, precipitada creación de nuevas disciplinas en muchas universidades a las que se les ha tenido que atribuir carácter científico para encajarlas en la estructura tradicional de la institución, sin tener en cuenta que ello iba a afectar negativamente a las actividades de enseñanza y de investigación que la Universidad ha de promover.

#### **2.1.1.1. Una nueva transformación de la Universidad.**

Esta visión, que cuenta ya con dos siglos de vigencia en los países más desarrollados, no encaja exactamente con las necesidades actuales de estas mismas sociedades. En realidad, las dificultades financieras que, en todas partes, padecen las universidades no han hecho sino poner de relieve un problema de raíces más profundas.

El nuevo marco de exigencias depende de la globalización y de la aparición de nuevas relaciones sociales. El Libro Blanco sobre la Educación y la Formación de la Comisión Europea precisa cuáles han sido los tres grandes impactos de nuestro tiempo sobre el mundo de la educación: la emergencia de la sociedad de la información que está transformando la naturaleza del trabajo y de la organización de la producción; el fenómeno de la mundialización que incide sobre las posibilidades de creación de empleo, y, finalmente, la revolución científico-técnica, que crea una nueva cultura y que plantea acuciantes cuestiones éticas y sociales. La acción de estos factores ha influido radicalmente sobre la demanda y sobre la provisión de los servicios de la educación superior.

Desde su inicio, las universidades han procedido tanto a difundir conocimientos como a preparar para la vida profesional; sea para el ejercicio, desde la Edad Media, de las llamadas profesiones liberales (el derecho o la medicina, en particular), o sea, desde mediados del siglo pasado, para llevar a cabo unas tareas que, cada vez más, exigían unos conocimientos técnicos superiores, para lo cual se crearon cátedras especializadas dentro o fuera de la Universidad clásica o, incluso, las primeras universidades técnicas de Europa.

Pero, en el final del siglo XX, la situación ha adquirido unos rasgos nuevos y particulares. Actualmente la capacitación profesional ha de permitir una continua renovación de los conocimientos para favorecer los cambios científicos y sociales en curso. Este tipo de capacitación desborda el ámbito de las tradicionales profesiones de corte liberal para extenderse hacia las demandas surgidas de las empresas organizadas, actualmente, según sus propios procedimientos de dirección y de administración y que utilizan medios e instrumentos a menudo sofisticados para ofrecer sus productos o sus servicios en mercados crecientemente competitivos.

Una segunda observación apunta a que el aprendizaje especializado antes citado no se adquiere ya únicamente en la Universidad o en otras instituciones de enseñanza superior: es necesario complementarlo con la propia práctica profesional. Pero, asimismo, esta práctica profesional o la formación en los talleres y demás centros productivos y en las asociaciones profesionales no abarcan tampoco la totalidad de la formación requerida. Si hasta hace pocas décadas los centros de educación superior se centraban aún en la formación de una élite, ahora la mayor sofisticación de las tareas a desarrollar en los centros de trabajo ha ampliado considerablemente la población que ha de disponer de una formación superior.

De las instituciones de educación superior se espera, además, que den una formación distinta de la que impartían unos años atrás. La Comunicación de la Comisión Europea de 12 de noviembre de 1997, lo precisó al formular los nuevos objetivos que ha de tener este tipo de educación, los cuales han de ceñirse al *desarrollo de la capacidad de empleo a través de la adquisición de competencias necesarias para promover, a lo largo de toda la vida, la creatividad, la flexibilidad, la capacidad de adaptación y la habilidad para aprender a aprender y a resolver problemas*”.

En lo que atañe a la demanda de investigación y al desarrollo comercial de los resultados de la misma, no es necesario insistir en la importancia que las instituciones

de enseñanza superior – y, en particular, las universidades - tienen en el fomento del crecimiento económico. Se configura un nuevo esquema de relaciones entre las empresas, la Administración Pública y los centros de investigación y de formación superior.

Tan importante como la investigación y el desarrollo efectuados en las propias empresas, es la investigación realizada en las universidades y en los demás centros y laboratorios especializados. La investigación básica, desarrollada en gran medida por las universidades, permite, en muchas ocasiones, a las empresas explorar nuevas oportunidades tecnológicas y comerciales.

Desde un punto de vista económico, la aplicación de la investigación y el desarrollo a la actividad productiva no requiere el mismo tratamiento en todas las sociedades. En la mayoría de ellas –y éste parece ser el caso de España- el anhelo de desplazar las fronteras del conocimiento ha de ir acompañado de una preocupación particular en introducir y aplicar debidamente la tecnología descubierta e introducida en otros países. Por esto es aconsejable que la investigación se lleve a cabo con un nuevo espíritu y con una especial voluntad de colaboración. Tal es el caso del establecimiento de redes integradas de institutos de investigación - sean o no universitarios – de consultoras o de empresas instaladas en los propios campus universitarios, relacionadas entre de investigación.

Los cambios afectan también a los procedimientos de provisión de los servicios educativos. La Universidad ha de considerarse, en cierto modo, como una parte del sector de servicios. Estas instituciones suministran servicios -es decir, productos intangibles- como son los propios de la enseñanza y de la investigación y es precisamente aquí donde se dan actualmente los mayores y más significativos cambios de la sociedad contemporánea.

Los servicios no se gestionan como en el pasado cuando, en su gran mayoría, se trataba de servicios personales. Actualmente, en gran medida se organizan con normas parecidas a las de los procesos industriales, a menudo con equipamientos complejos y con formas de financiación a largo plazo, las cuales requieren la elaboración de sofisticadas políticas de gestión financiera de las inversiones por parte de las instituciones proveedoras de dichos servicios.

La aplicación de estas formas contemporáneas de provisión de servicios conlleva, asimismo, una cierta estandarización de los mismos que, limitada a ciertas operaciones, resulta ser la única forma de asegurar su calidad, en particular en periodos de fuerte aumento de las necesidades a cubrir, como es actualmente el caso de la educación superior. A su vez, las profundas transformaciones tecnológicas en curso – singularmente en los sistemas de información y de comunicaciones- y la probable disminución a largo plazo de los costes unitarios de acceso a las mismas están alterando la naturaleza y la organización del trabajo, incluso en las propias universidades. Es de esperar que estas instituciones no sólo sean capaces de incorporarse a este proceso de cambio sino que sean capaces de dirigirlo.

La utilización de estos instrumentos por parte de otras organizaciones que suministran servicios de enseñanza con fines lucrativos, como ocurre en las llamadas universidades corporativas, alertan acerca del futuro de las universidades y de las demás instituciones de enseñanza superior, y obligan a valorar adecuadamente las oportunidades que se les presentan, en particular, con el empleo creciente de las tecnologías. En efecto, si se toma una actitud despectiva o ciega ante este fenómeno, las universidades corren el peligro de quedar progresivamente al margen de aquellas sociedades en las que, desde hace mucho tiempo, han ocupado un papel central. Pero también podrían pagar caro su falta de preparación si ampliaran, de forma improvisada, el marco de sus actividades más allá de las que efectúan actualmente, sin tener una idea correcta de sus propias limitaciones y sin emprender previamente las reformas necesarias.

Las instancias administrativas, educativas y de servicios, habrán de colaborar íntimamente en este proceso de reforma ya iniciado. Sin embargo, el problema fundamental radica en saber si este proceso será encabezado por las propias universidades o si, por el contrario, éstas irán a remolque de la iniciativa que tomen las otras fuerzas sociales. Ello se revela especialmente decisivo en las cuestiones relativas a la futura configuración de las enseñanzas y de los correspondientes currícula y a la forma en que ha de darse un impulso y ha de organizarse la investigación (singularmente la investigación aplicada). En ambos ámbitos, la actividad de las instituciones de enseñanza superior ha de repercutir en resultados directamente orientados al resto de la sociedad que han de ser consecuentemente evaluados.

#### **2.1.1.2. Ampliación del número de estudiantes y diversificación de su perfil.**

Tras realizar un análisis de la incorporación estudiantil a la Universidad, las motivaciones que los inducen a acceder a ella y la tipología de estudiantes según su procedencia e intereses, el Informe establece las siguientes indicaciones:

1. Cualquier política de futuro de la educación superior en España ha de considerar la situación y los problemas de la educación secundaria, particularmente en su tramo no obligatorio, habida cuenta que esta etapa ha dejado de ser, en los países desarrollados, únicamente un camino de preparación para la enseñanza superior.

2. Tanto el nuevo papel que desempeña la enseñanza secundaria como los cambios cualitativos acontecidos en la enseñanza superior otorgan un mayor relieve a los aspectos profesionales para los que prepara nuestro sistema de educación superior.

3. La educación superior ha de proveer a la sociedad de formas nuevas y renovadas de enseñanzas para atender debidamente a las nuevas clases de estudiantes, de nuevas formas de organizar el aprendizaje y de nuevas salidas profesionales. Mientras sigue siendo cierta la alta valoración de la enseñanza como actividad, ha de insistirse en que el proceso no debe agotarse ahí, sino que su objetivo principal es el aprendizaje por parte del alumno; de manera que en el binomio “enseñanza-aprendizaje” es imprescindible poner el énfasis en este último aspecto, entendiendo la enseñanza como un sistema para facilitararlo; como un medio más que como un fin en sí mismo. El aprendizaje es algo personal en tanto que es un proceso que produce un

cambio en el estudiante, cambio referido no sólo a su modo de pensar y sentir, sino también en su actuación, respondiendo así a los tradicionales saberes, como saber, saber hacer y saber estar.

4. Por último, las instituciones de enseñanza superior han de organizarse de la forma más eficiente para el cumplimiento de los objetivos que les señala la sociedad actual. No se trata de efectuar arriesgadas previsiones de futuro sino más bien de fijarse atentamente en algunos de los aspectos ya irreversibles de nuestra propia realidad.

### **2.1.1.3. Obstáculos a la reforma**

El Informe continúa afirmando que son numerosas las anomalías que aquejan al sistema de enseñanza vigente, e indica algunas de ellas. En su mayoría, responden a la ausencia de una adecuada correspondencia entre la programación curricular y las nuevas exigencias que impone la sociedad y que expresan los propios estudiantes. El origen de este desajuste se encuentra, a menudo, en la falta de flexibilidad de un sistema basado hasta ahora en criterios de excesiva uniformidad.

Subrayemos algunas de estas anomalías:

1. Los desajustes entre el sistema de educación impartida y el número de egresados de la Universidad con relación al número de los estudiantes que ingresan en ella

2. Los desajustes entre los objetivos de los planes de enseñanza y las demandas que provienen del mercado de trabajo. En los últimos años, la prensa internacional se ha referido en muchas ocasiones y de forma crítica a la cultura existente “que privilegia los resultados académicos por encima de las salidas profesionales y a la que se culpa de las relativamente bajas expectativas de empleo entre los estudiantes”. En ella, se insiste en la necesidad de organizar adecuadamente los servicios de asesoramiento a dichos estudiantes para “estimularlos a pensar en sus carreras desde el comienzo de sus estudios y a que lo hagan con mayor conocimiento de causa” (Financial Times, 23 mayo 1997).

3. Los desajustes entre los sistemas educativos nacionales y la realidad de un espacio educativo europeo que ha de contemplar un área cultural y económica cada vez más integrada y más globalizada, en la que los flujos de personas y de actividades no se detienen ya ante las fronteras habituales. Es altamente previsible que la utilización del sistema de créditos, la evaluación de la calidad de las instituciones académicas con una mayor referencia a la dimensión europea y la progresiva constitución de un mercado de trabajo de ámbito europeo van a ofrecer a los estudiantes más oportunidades de enseñanzas nuevas y más flexibles, ya sean a tiempo completo, a tiempo parcial o de formación continuada, presencial o virtual. De esta manera, la movilidad será más fácil y más satisfactoria, asimismo, desde un punto de vista cualitativo. Estas cuestiones fueron objeto de atención en la declaración de Bolonia de junio de 1999.

A menudo se suele aducir una serie de obstáculos que parecen oponerse a la adecuada y puntual adaptación de las instituciones de enseñanza superior a las nuevas circunstancias. En muchos casos, estos obstáculos nacen de la dificultad de modificar el

sistema de enseñanza superior como efecto, en general, de presiones profesionales de orden corporativo. Citemos los siguientes:

1. La rigidez del estatuto del profesorado. Esta rigidez reviste, en muchas ocasiones, la forma de equiparación al régimen de la función pública, pero es posible que los problemas no nazcan exclusivamente de esta circunstancia.

2. La normativa de aquellos títulos académicos que fijan las condiciones de ingreso para el ejercicio de ciertas profesiones regladas.

3. La tradición académica en la forma de impartir las enseñanzas que está condicionada, en gran medida, por una lógica de carácter disciplinar.

4. La propia debilidad del sistema productivo de ciertas sociedades, no demasiado propenso a incorporar la innovación en sus decisiones.

5. La opinión pública sobre el mundo universitario, que lo considera como un colectivo alejado de los problemas comunes al resto de la sociedad y el trato con el cual no le es siempre comprensible.

6. El riesgo político que a veces supone tomar decisiones valientes para la transformación de las estructuras universitarias.

Siguiendo el mismo criterio de extrapolar del Informe, aunque todo resulte de gran interés, lo que estimamos que se ciñe más al contenido del trabajo, sólo aludiremos en este punto a las cuestiones que en nuestro sistema educativo universitario se plantean en torno a los estudios (punto 3.1. del primer capítulo del Informe).

En España, la diversificación de los sistemas de enseñanza superior ha resultado más difícil como consecuencia de la equiparación entre educación superior y educación universitaria. La Ley General de Educación de 1970 abrió las puertas a la incorporación de la enseñanza superior no universitaria a la Universidad. De esta manera, las Escuelas Superiores y Técnicas de ingenierías y de arquitectura, así como los estudios de administración de empresas, de magisterio, de enfermería, entre otros, pasaron a formar parte del sistema tradicional de la Universidad. Ello tuvo un doble efecto: por una parte se uniformizaron las normas y los modelos de organización de toda la enseñanza superior; por otra, la posibilidad de establecer un sistema de carreras de menor duración para la obtención de diplomas quedó, en la práctica, desvirtuado por una referencia poco razonable a un concepto de calidad entendida según los esquemas de la enseñanza superior estructurada en Facultades y Escuelas Superiores, con títulos equivalentes a licenciaturas, y con una duración prolongada de los estudios, impartidos por un profesorado al que se debía exigir también una capacidad investigadora.

La Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983 supuso una oportunidad para adaptar la Universidad española al modelo de la Universidad europea, concebida como una institución donde se conjuga la enseñanza superior y la investigación. Puede decirse que, en ciertos aspectos, la oportunidad fue aprovechada; en particular, el considerable aumento de las tareas de investigación ha contribuido eficazmente a transformar de forma muy positiva el sistema de educación superior.

Pero, en otros aspectos, la LRU no ha aportado los cambios necesarios. La fecha de promulgación de dicha Ley coincidió con la clara percepción, en la mayoría de países avanzados, de las limitaciones de la Universidad tradicional, circunstancia que en España, entonces, sólo se apreciaba tenuemente. En nuestro país, la expansión de la

demanda universitaria fue acogida por la Universidad -y por la propia sociedad- según los moldes heredados de su pasado reciente, apenas rejuvenecidos por la nueva Ley. Por ello no ha de sorprender que los efectos de dicha expansión fueran condicionados por una estructura institucional que los desvió en determinadas direcciones. La adaptación de las necesidades de formación a los cambios que supuso el incremento de la demanda universitaria se efectuó según una organización y una concepción excesivamente rígidas de la educación superior. De ahí que ello haya derivado en una especialización forzada y en la utilización de métodos discutibles para adecuar dicha estructura institucional a la realidad de las enseñanzas requeridas.

Por lo demás, la formación profesional superior al margen de la Universidad se ha introducido muy recientemente, por lo que, hasta el momento, no es posible calibrar su futuro alcance. Aún así, puede decirse que el escaso desarrollo de un sector de formación profesional superior es también una característica específica de España dentro del área europea en la cual, paralelamente al sector universitario, existe un sector de enseñanza superior no universitaria.

En este contexto, el profesorado estuvo más atento a establecer nuevas titulaciones a partir de especialidades disciplinares y de investigación que a atender las necesidades que la sociedad expresaba y que ya llegaban a la Universidad, singularmente a través de las peticiones de los estudiantes. Así, cuando una titulación propuesta suponía una innovación, la lógica del sistema pedía la correspondiente creación disciplinar de un área de conocimiento o de un departamento, creación motivada a veces más por los deseos de independencia de los profesores respecto de otras áreas de conocimiento que por la existencia de un fundamento de carácter científico que la sustentara.

Los efectos de alargar los estudios –que se han traducido en un aumento del número de créditos exigibles, una vez definidos éstos en términos de horas de clase-, para que así condujeran a una licenciatura o equivalente, han acentuado la tendencia a uniformizar las enseñanzas más que a aumentar su variedad y a tomar como referencia un mismo patrón de calidad y de idoneidad para toda la enseñanza superior. Si examinamos las titulaciones oficiales más recientes, se adivina la tendencia a añadir estudios de licenciatura a los que, originariamente, se consideraban estudios de ciclo corto.

Aunque la LRU ensayó en España un modelo mucho más flexible de organización curricular y aunque se reconoció, también, la existencia de títulos propios de las universidades, los sistemas de financiación, la larga tradición reglamentista de las salidas profesionales y la tendencia a acreditar los estudios más por requisitos previamente establecidos y decididos por el Consejo de Universidades- y no por las Administraciones Públicas- que por los resultados académicos y profesionales de los planes de estudio no ha propiciado que el sistema se desprendiera de los hábitos tradicionales de presión sobre las Administraciones Públicas. De esta forma, muchos de los títulos propios de las universidades, equivalentes a estudios de pregrado (diplomaturas, licenciaturas, ingenierías y equivalentes), han acabado siendo aceptados como títulos de reconocimiento oficial.



La demanda de estudios superiores no ha podido ser atendida responsablemente por las universidades existentes, hasta fechas muy recientes. A esta demanda se ha respondido con la creación de nuevas instituciones universitarias, todas ellas del mismo corte, aunque los motivos para su creación fueran muy distintos a los que dieron lugar a las universidades ya establecidas. No obstante, ha sido la creación de estas nuevas universidades -más que el aumento de la oferta en las ya existentes- lo que ha permitido ampliar el número de estudiantes matriculados en ciertos estudios (particularmente en los estudios técnicos). Los sistemas restrictivos de acceso han pervertido, parcialmente, la elección inicial de los estudiantes que, además, han mostrado una baja tendencia a la movilidad, limitada en gran parte por la carencia de las correspondientes estructuras de acogida y por la escasa entidad de las ayudas para esta finalidad.

La Ley contempla, primordialmente, el sistema tradicional de estudiante a tiempo completo que se incorpora a la Universidad al término de los estudios secundarios. En España, los estudiantes a tiempo parcial son poco menos de una cuarta parte de la población universitaria en estudios de pre-grado (de ciclo corto y de ciclo largo). La naturaleza de la formación que se espera de la enseñanza superior permite prever un desarrollo importante de los estudios a tiempo parcial y de los estudios en régimen de formación continuada.

Los estudios post-universitarios se han establecido, por lo general, con este carácter, a continuación de los reglados y además al margen de éstos. Algunas universidades han creado entidades especiales para estas enseñanzas, en parte con el fin de protegerlas de una lógica disciplinar que, si bien está justificada en el doctorado, carece, en cambio, de significado en otros casos donde es más decisiva la aportación del mundo profesional y del mercado de trabajo. Finalmente, con buen criterio, no se han regulado estas enseñanzas, lo que ha permitido ensayos valiosos e innovadores en este ámbito. No obstante, su falta de referencias las ha convertido en un entramado de difícil comprensión. Es probable que la raíz del problema no esté tanto en su variedad y en su falta de regulación, como en la excesiva rigidez de lo que se conoce por estudios reglados.

Es muy limitado el conocimiento que se tiene de la realidad universitaria española, particularmente en lo que se refiere al itinerario del estudiante en su carrera universitaria y, luego, en su posterior ejercicio profesional. Esta dificultad es notoria a la hora de calibrar la situación de los titulados en el momento de formular sus demandas laborales.

### **2.1.2. La Universidad como agente social. Un modelo de formación comprometido socialmente**

Lejos de centrarse exclusivamente en la problemática del estudiante universitario y lejos de circunscribir la actuación de la política universitaria al sector que esta institución representa, se aboga por la reconceptualización de la Universidad, para considerarla como un agente que responda a las demandas sociales y se inserte en las problemáticas que la sociedad plantea. Constituye éste el extracto del segundo capítulo del Informe Bricall del que hemos extraído las siguientes cuestiones, que ya vienen recogidas a modo de interrogantes al comienzo del mismo.

La Universidad es un agente social decisivo en nuestra sociedad y cualquier política universitaria ha de considerar sus efectos sobre la sociedad misma. Están apareciendo nuevas necesidades colectivas y, para el desarrollo social y económico, el conocimiento es el recurso más codiciado. ¿Cómo pueden subsistir la crítica y el progreso del conocimiento en una sociedad como la actual? ¿De qué manera se podrán extender los servicios de enseñanza y formación superior al conjunto de la población, superando barreras económicas o sociales? ¿Cómo organizar la política universitaria en un período de grandes incertidumbres y cambios?.

Las Universidades son, en su origen, instituciones autónomas que se desarrollaron -como se ha visto- al margen de los poderes políticos; sin embargo, desde inicios del siglo XIX se advierte una creciente propensión de los Estados a influir sobre ellas en una determinada dirección. Esta práctica deriva del progresivo reconocimiento de que la Universidad constituye un medio adecuado para conseguir determinados fines de carácter colectivo. Estos fines diversificaron las universidades desde su inicio: ni todas ellas pretendieron los mismos objetivos, ni tampoco se organizaron de forma idéntica, dependiendo en gran medida su estructura de las funciones que cada universidad desempeñaba en los procesos de adquisición y de transmisión de los conocimientos.

Pese a esta diversidad inicial, las universidades atribuyen a su origen medieval algunas características que aún las distinguen. Nos referimos a:

1. la elaboración y la transmisión de los resultados de la reflexión y la investigación a través de una institución a la que sus miembros deciden integrarse de forma voluntaria;
2. la existencia de una corporación;
3. la independencia en su funcionamiento respecto de los poderes exteriores a la misma;
4. la capacidad de asegurar la continuidad de su actividad en el tiempo.

No ha sido fácil conciliar la utilización como objetivos públicos de los resultados de las actividades desarrolladas por las universidades con el ejercicio de la autonomía de estas instituciones, autonomía que, según amplia evidencia, se ha ejercido de forma distinta en los distintos períodos históricos.

El desarrollo del humanismo y la revolución científica responden a un cambio en la concepción de la verdad, entendida como algo que no se recibe sino que se descubre y se aplica. Como era natural, la ampliación de los horizontes de la enseñanza superior para responder adecuadamente a nuevas demandas técnicas y sociales fomentó su generalización. La conjunción del nuevo conocimiento científico con los problemas heredados del humanismo antes citado facilitó, por un lado, el ejercicio de la crítica social y, por otro, potenció la capacidad del sistema universitario para alimentar la innovación en la producción y en la tecnología.

En efecto, la investigación -como característica propia de la Universidad en el conjunto de las instituciones de enseñanza superior- es una actividad que asegura el desarrollo de la creatividad en la medida que acostumbra a los estudiantes y a los futuros profesionales a poner en duda los precedentes logros científicos y, en general,

los saberes adquiridos. Tal creatividad es una condición para desplegar una capacidad consistente de innovación en el ejercicio de las actividades profesionales, en general, y en los procesos de producción, en particular; también implica el desenvolvimiento de un sentido crítico aplicable a las propias instituciones y procesos sociales, al extender dicha capacidad de innovar a la propia forma en que está organizada la sociedad.

Actualmente, las sociedades de este cambio de siglo han puesto el énfasis en la utilización de las universidades como instrumentos de política económica y social, pero sin sofocar el papel de las mismas en los procesos de innovación y de crítica social. En este sentido, la Declaración Mundial sobre Educación superior para el siglo XXI, adoptada en la Conferencia Mundial sobre educación superior de UNESCO (París 5-9 octubre 1998) afirma: *“La relevancia de la educación superior debe evaluarse según la correspondencia entre lo que la sociedad espere de las instituciones y lo que ellas hacen. Ello requiere visión ética, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, basando las orientaciones a largo plazo en las necesidades y finalidades de la sociedad, incluyendo el respeto a la cultura y la protección ambiental”*

#### **2.1.2.1. Conocimiento, innovación y aprendizaje. Cuatro dimensiones de un cambio estructural**

Estas tres facetas –conocimiento, innovación y capacidad de aprendizaje- se inscriben en un proceso complejo de cambio estructural de las sociedades modernas del que pueden destacarse, al menos, cuatro dimensiones principales:

1. La generación de nuevos avances científicos y, especialmente, la difusión de nuevas tecnologías, singularmente, las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC);
2. La profunda transformación en el reparto de la actividad económica entre los distintos sectores de la economía y la consiguiente redistribución de la ocupación;
3. La aceleración de la internacionalización de las sociedades y de sus economías;
4. El aumento del nivel de educación y de la base de conocimientos en las sociedades consideradas más avanzadas.

Por supuesto, estos cuatro factores no son independientes entre sí. Sin embargo, la comprensión de su interrelación es aún precaria. Muy probablemente esta insuficiencia responde no solo a la propia complejidad de la interacción entre dichos factores, sino también al hecho de que todavía no somos capaces de percibir, en todo su alcance, su potencial transformador.

Probablemente, el primer factor aludido -los avances científicos y el impacto de las tecnologías de la información y las comunicaciones- es el que más se asocia, actualmente, a la emergencia de las nuevas sociedades del conocimiento. La difusión imparable de las TIC hace que, a menudo, la denominación “sociedad de la información” se emplee como sinónimo de sociedad del conocimiento.

La difusión rápida y extensa de las TIC ha sido impulsada por la aparición de un conjunto de avances científicos y técnicos -resultado del proceso fértil de convergencia

de los progresos acontecidos en diferentes campos del conocimiento tecnológico- que ha permitido un crecimiento extraordinario de las capacidades de almacenamiento, transmisión y tratamiento de la información. Sin embargo, hay que destacar que el impacto principal, en términos de su capacidad de difusión, de las TIC, aún teniendo un origen tecnológico, es fundamentalmente de carácter económico. En efecto, a la par de la mejora en sus prestaciones, durante las últimas dos décadas las reducciones de precios han sido de gran envergadura. Parece pues incuestionable que la dinámica, tan acentuada, de difusión de las TIC, responde a la persistencia de un círculo virtuoso precios-demanda-producción-progreso tecnológico.

Todo ello ha repercutido en un importante desarrollo de los mercados de los bienes y servicios relacionados con las TIC, mucho más rápido que el de los mercados de los demás productos. Ello ha facilitado su penetración creciente en la mayoría de las actividades humanas (sanidad, enseñanza, ocio,...). También, las TIC se han hecho presentes en la gestación de un creciente número de innovaciones, sean de producto, sean de proceso o de carácter organizativo; en este sentido, y a través de la innovación, estas técnicas se han convertido en un factor endógeno del crecimiento económico.

La mayoría de las condiciones económicas parecen estar pues presentes para que las TIC se confirmen como uno de los principales apoyos del desarrollo futuro de las sociedades contemporáneas. Esta llamada revolución de la información y de las comunicaciones tiene a su favor mostrarse de forma global, ya que afecta de forma relevante a todo el mundo. A esta característica hay que añadir su enorme capacidad de penetración horizontal; se trata de unas tecnologías que afectan a la mayor parte de las actividades humanas, a la mayoría de las estructuras sociales y a la totalidad de los sectores productivos. Asimismo, su impacto -sobre todo en términos de potencial de mejora de la productividad- parece afectar de manera más homogénea a todos los sectores de actividad. Contrariamente al caso de la revolución industrial, la revolución de las TIC parece generar unas migraciones ocupacionales que tienen lugar más entre niveles de cualificación laboral y profesional que entre ramas de producción.

Sin embargo, la enorme rapidez de difusión de las TIC puede ser también una fuente de problemas. En especial, si las adaptaciones que han de realizar las instituciones, organizaciones y empresas -que son sus usuarios directos- para concretar efectivamente las potencialidades de mejora de la productividad que esta revolución tecnológica puede llegar a desarrollar, tienen lugar a un ritmo demasiado lento. Las innovaciones organizativas y el despliegue de la capacidad de aprendizaje son, en consecuencia, eslabones insoslayables para el pleno aprovechamiento de las ventajas sociales que pueden ir asociadas a estos avances tecnológicos.

Un segundo aspecto en el proceso de transformación estructural de las sociedades desarrolladas reside en los cambios profundos que, en las últimas décadas, han tenido lugar en el reparto de la actividad económica entre -y en- los grandes sectores de la economía y, por consiguiente, en la redistribución resultante de la ocupación. El fenómeno de la terciarización en las economías más avanzadas, tendencia por otra parte de muy largo plazo, es exponente de ello. Esta terciarización de las actividades y de los puestos de trabajo es, en gran medida, la expresión de los cambios que han ido teniendo lugar en el propio funcionamiento de los mercados. El desarrollo

económico, desde la segunda postguerra, se ha caracterizado por una creciente importancia de lo que se han denominado los costes de uso de los mercados, en particular bajo la forma de costes de información. Así, la adquisición y el tratamiento de la información relativa a los factores de la producción, a los mercados de los productos y a las propias características de los procesos de producción han ido dando lugar a nuevas -y cada vez más importantes- actividades económicas, sea dentro de las propias empresas (lo cual se ha traducido en un incremento del número de personas y de recursos destinados a cubrir estas funciones), sea fuera de ellas (con la aparición y extensión de nuevas actividades y profesiones de servicios especializados, de una u otra forma, en reducir los costes de información).

Todo ello, se completa con la clara acentuación del perfil terciario de los puestos de trabajo dentro de las propias empresas. Ya desde inicios del presente siglo, en los países más avanzados, esta tendencia no ha dejado de intensificarse, hasta el punto que, a comienzos de la década de los 90, cerca del 45% de los puestos de trabajo en las grandes economías de la zona OCDE consistían, esencialmente, en el tratamiento, de una forma u otra, de información.

La internacionalización de las economías –la tercera de las facetas del actual proceso de cambio de sociedades avanzadas- no es, por supuesto, un fenómeno nuevo. En otras épocas han tenido lugar también momentos de aceleración de los intercambios exteriores y de incremento muy notable de los flujos de inversión extranjera a nivel mundial. Las novedades de los procesos de mundialización actuales de las economías, aparte de su amplitud, tienen que ver, en gran medida, con los dos fenómenos comentados antes: el cambio tecnológico y las propias transformaciones en las estructuras productivas de dichas economías.

La amplitud de la interdependencia económica entre empresas y entre países o regiones, tiene lugar, hoy en día, por caminos mucho más diversificados que antes. A la integración de los intercambios comerciales y de las inversiones extranjeras directas, se añade la proliferación de alianzas y compromisos interempresariales (en particular, en el ámbito de la I+D) y, especialmente, el creciente despliegue de una amplia logística terciaria que, a diferencia de épocas anteriores, acompaña y sirve de soporte a los procesos de internacionalización de los intercambios de bienes y servicios, de los flujos de capital y, aunque en menor medida, de los activos de conocimiento. El descenso de los costes de las telecomunicaciones y la difusión de las TIC han jugado un papel esencial en el refuerzo de esta tendencia.

A su vez, el cambio tecnológico se conjuga a esta mayor interdependencia económica con el fin de amplificar la competencia a nivel mundial y para modificar la naturaleza de la misma en la mayoría de los sectores de actividad; sin duda en los sectores de alta tecnología, pero también en los sectores de contenido tecnológico más bajo. De hecho, el descenso de los costes de las telecomunicaciones ya aludido se ha visto estimulado, en gran medida, por los procesos de desregulación de los mercados de estas actividades que han tenido lugar en los años 80 y 90.

Finalmente, el último factor asociado a este cambio estructural que ocurre en las sociedades más avanzadas se refiere al aumento del valor estratégico de los activos de

conocimiento para las empresas y para las sociedades en su conjunto y, correlativamente, de los procesos de formación y de aprendizaje en las mismas.

A las transformaciones en el reparto sectorial de la producción y del empleo ya mencionadas, se acompañan modificaciones profundas en la composición de la inversión; especialmente en lo que atañe al peso específico de tres tipos de inversión: a) las inversiones inmateriales (en activos intangibles); en particular, en actividades de investigación y desarrollo, pero también en educación y formación de recursos humanos; b) las inversiones en TIC y c) las inversiones destinadas a revalorizar las competencias de las organizaciones y de las empresas.

Un primer indicador del aumento del valor atribuido a los activos de conocimiento es la creciente importancia que han adquirido las inversiones inmateriales en nuestras sociedades. A pesar de que este tipo de inversiones son difíciles de evaluar, algunos de sus efectos pueden dar una aproximación de su verdadero alcance.

Así, es conocido el crecimiento continuado, al menos desde el final de la segunda guerra mundial, de las tasas de escolarización por edades, como resultado de las importantes inversiones públicas realizadas en todo este período en el área de la enseñanza en los países actualmente más desarrollados. Muchos de ellos, van a alcanzar la cota de que el 50% de cada clase de edad llegue a la enseñanza superior (véase I-16). Este impulso de la escolarización ha modificado, profundamente, la cualificación de la población activa. Entre 1970 y 1990, la tasa de los trabajadores que disponían de un nivel de educación alto casi se ha duplicado en los nueve países más desarrollados, grupo que supone un tercio de su población activa.

Por otra parte, hay que considerar también la parte de las inversiones inmateriales que efectúan las empresas. Aunque, al respecto, los datos son muy incompletos, estas inversiones se han incrementado en un 50% en el área OCDE en los últimos diez años. Uno de los conceptos más importantes de estas inversiones inmateriales son los gastos - públicos y privados- en I+D, que suelen considerarse un indicador -entre otros- de la capacidad de innovación de un país.

Finalmente, la tercera característica en las modificaciones recientes en la composición de las inversiones consiste en el incremento relativo de las inversiones destinadas a revalorizar las competencias de las empresas y las instituciones. Estas inversiones engloban los gastos, realizados por las empresas y los gobiernos, destinados a la formación y adquisición de nuevas cualificaciones, pero también aquéllos destinados a la concepción e implementación de cambios organizativos (esencialmente en los propios procesos de aprendizaje individual o colectivo) que permiten potenciar aquellas competencias, que pueden ser la base más permanente de sus ventajas competitivas.

### **2.1.2.2. Papel central de los procesos de innovación**

En la consideración del conjunto formado por el conocimiento, la innovación y la capacidad de aprender, los procesos de innovación juegan, sin duda, un papel central. La evolución de las sociedades capitalistas ha sido un proceso guiado, o cuanto menos

apoyado, por innovaciones técnicas y organizativas. La capacidad de innovar ha sido, en ellas, el motor sobre el que se ha basado, a largo plazo, su patrón de crecimiento.

La competencia es, esencialmente, tecnológica. Las empresas no compiten en términos de eficiencia con otras empresas que producen unos mismos productos, sino cambiando estos productos y los procesos con que los fabrican. *“La competencia que cuenta verdaderamente -decía Schumpeter- es la que lleva consigo la aparición de artículos nuevos, de una técnica nueva, de fuentes de abastecimiento nuevas, de un tipo nuevo de organización (...), es decir, la competencia que da lugar a una superioridad decisiva en el coste o en la calidad y que ataca no ya a los márgenes de los beneficios y de la producción de las empresas existentes, sino a sus cimientos y a su misma existencia”.*

Este proceso de competencia tecnológica -de “destrucción creativa”- es la que determina efectivamente la dinámica de las economías. La generación y la gestión de este proceso de cambio es el principal problema que ha de acometer la empresa moderna. Sin embargo, el ritmo de innovación no es constante en el tiempo; hay períodos en que prevalecen, en los principales sectores de actividad, los cambios incrementales en el seno de un mismo marco tecnológico. En otros períodos, por el contrario, tienen lugar grandes aceleraciones en aquel ritmo de innovación, consecuencia de cambios radicales en dicho marco tecnológico. Tampoco la velocidad de los procesos de innovación es homogénea entre las distintas ramas de actividad; la aparición de innovaciones radicales y su ritmo de difusión difieren notablemente entre ellas.

Hay una gran número de opiniones que coinciden en que, en las últimas dos décadas, se ha ido configurando un nuevo paradigma tecnológico a partir de un conjunto de innovaciones radicales, especialmente en el campo de las TIC. Este hecho ha vuelto a colocar el tema de la innovación -y de las condiciones que la favorecen- en el centro de la atención y de la reflexión no sólo a nivel teórico, sino también a nivel aplicado. No ha de extrañar, por consiguiente, que la política de innovación haya recuperado, en la mayoría de los países avanzados, su posición central, como eje de las políticas económicas.

Como es bien sabido, hasta hace poco, las políticas tecnológicas de la mayoría de países han sido tributarias del llamado modelo “lineal” de innovación y, aún, sus consecuencias se encuentran en ciertas iniciativas y medidas que adoptan los gobiernos. En este enfoque, la innovación procede secuencialmente, de forma lineal, desde la investigación o invención hasta la introducción comercial de nuevos productos o procesos, sea por presiones de la propia tecnología, sea por presiones de arrastre del mercado. La concepción de la innovación bajo la perspectiva de este modelo “lineal” lleva consigo dos apreciaciones que han condicionado durante un largo período de tiempo, de forma muy clara, las orientaciones en materia de política científica y tecnológica.

En primer lugar, bajo esta óptica se ha puesto un énfasis excesivamente unilateral en la investigación, especialmente en la investigación básica. En esta perspectiva, la restricción principal de la innovación radica en la oferta de I+D.

Consiguientemente, la función de las Administraciones Públicas debía consistir en compensar la insuficiente provisión privada de este tipo de actividades -singularmente, en investigación básica-, debido a los conocidos problemas de incertidumbre en cuanto a los resultados de la inversión y de apropiación de los resultados que se obtienen de ella. Por tanto, en este contexto, la orientación de las políticas públicas de ciencia y tecnología han ido encaminadas, tradicionalmente, bien a la provisión directa de este tipo de I+D, bien a la creación o mejora de los incentivos adecuados para que el sector privado contribuyera asimismo, al menos en parte, a su provisión.

En esencia pues, hasta ahora, las actuaciones públicas en este ámbito se han basado, en gran medida, en el supuesto de que el ritmo y la capacidad de innovación de un país dependían, esencialmente, del volumen de recursos asignados a las actividades de I+D, sea por parte del sector empresarial, sea por parte del sector público.

En segundo lugar, se ha dado cabida a una visión excesivamente tecnocrática de la innovación, que se concibió como un acto esencialmente técnico, de producción de un nuevo artefacto. El modelo “lineal” se caracteriza, también, por un enfoque implícitamente tecnocrático de la innovación. Desde su prisma, la innovación tecnológica se ha concebido como un mero acto de producción -de diseño e ingeniería de producto o de proceso-, en lugar de como un proceso social que incorpora, además – y esencialmente- actividades de gestión y administración, de coordinación, de aprendizaje, de negociación, de intercambio de información y de conocimiento, dentro y fuera del ámbito de la empresa que innova.

Esta concepción del proceso de innovación ha mostrado, de forma creciente, sus limitaciones. Se ha evidenciado que una mayor asignación de recursos a la I+D no supone, automáticamente, una mayor capacidad de innovación. La confusión, excesivamente frecuente, entre la invención y su difusión económicamente rentable –lo cual constituye propiamente la innovación- ha llevado consigo el olvido de que el éxito de toda innovación es tributario, más allá de la propia invención, de un conjunto de habilidades organizativas: desde la identificación de las oportunidades de mercado, a la adquisición de las competencias adecuadas, al desarrollo pertinente de los prototipos en nuevos productos, a la gestión financiera apropiada, etc. Toda tecnología -y, en consecuencia, toda innovación tecnológica- es, pues, la integración de tres dimensiones: una dimensión de nuevo conocimiento, una dimensión organizativa -de gestión y coordinación de distintas actividades- y una dimensión propiamente técnica.

Frente a su concepción lineal, últimamente ha ganado aceptación una concepción del proceso innovador que lo contempla como un proceso complejo, interactivo e incierto. En efecto, la innovación es, en primer lugar, un proceso complejo, altamente diferenciado, tanto a nivel sectorial, como, incluso, a nivel de empresa y de organización. La naturaleza del cambio técnico difiere, considerablemente, según los distintos sectores. La mayoría de las cuestiones relacionadas con los procesos de innovación en un país o en una región dependen, esencialmente, de su propia estructura, circunstancia que hay que tomar en consideración a la hora de diseñar las políticas tecnológicas apropiadas.



También a nivel de las empresas de un mismo sector se puede reconocer una gran variedad de comportamientos en relación con los procesos de innovación, resultado de condiciones y, sobre todo, de culturas empresariales diferentes. No existen, en este sentido, “firmas representativas”.

La innovación es, además, un proceso interactivo. Aunque se concrete en la empresa, la innovación tecnológica es, en gran medida, un producto social, incubado en un entorno determinado, habitualmente con fuertes referencias territoriales, en el que participan - directa e indirectamente- muchos agentes que aportan sus conocimientos, iniciativas y competencias específicas. En este sentido, la innovación, y el cambio técnico que se deriva de ella, son consubstancialmente fenómenos localizados.

Finalmente, la innovación es un proceso abierto, sujeto a continuas actuaciones entre los agentes que la generan y entre las actividades que la constituyen, en lugar de un proceso secuencial de transiciones lineales entre ellas. Por ello, se trata de un proceso intrínsecamente incierto, en el que sus resultados son difíciles de pronosticar.

La noción de sistema -nacional o regional- de innovación parece adecuarse satisfactoriamente a esta concepción de los procesos de innovación. En efecto, cuando estos procesos adquieren, como se ha dicho, una mayor complejidad, a las empresas les resulta más difícil adquirir, conservar y desarrollar las bases de conocimiento que les son precisas para satisfacer sus propios requerimientos tecnológicos. En este sentido, las empresas no pueden innovar de forma aislada. Han de mantener, necesariamente, un conjunto de relaciones, formales e informales, con otras unidades (proveedores, clientes, fuentes de financiación, competidores), con los mercados de factores, con instituciones del sistema de enseñanza y de investigación científica y tecnológica, con organizaciones que actúan de contacto o relación entre ellas, etc. Entre todos estos agentes se establecen pues interacciones, cuya naturaleza, densidad, continuidad y calidad son circunstancias determinantes del nivel de logro conseguido por todo sistema de innovación.

Las empresas existen pues, desde un punto de vista tecnológico, en el seno de redes en las que se comunican y cooperan con otros agentes que les aportan elementos complementarios (información, conocimiento tácito, habilidades,...) a los que ya poseen internamente para desplegar sus propios procesos de innovación. En consecuencia, la calidad de la interacción entre los principales actores de un sistema de innovación depende, esencialmente, de una variedad de rutinas y de convenciones sociales –un lenguaje común, modos de interpretación compartidos, confianza mutua...- que pueden estimularlas o, por el contrario, entorpecerlas. Todos ellos forman parte de lo que algunos han denominado el capital social que, a diferencia del capital físico o, en gran medida, del capital humano, no puede adquirirse sino garantizarse.

La innovación entendida como un proceso complejo, abierto e interactivo, con una irreducible dimensión colectiva es, asimismo, un proceso de aprendizaje y de adaptación a unas condiciones tecnológicas y de mercado en permanente cambio. En un contexto de mayor innovación y de más intensa competencia, -basada fundamentalmente en factores de diferenciación o diversidad que no dependen del precio-, la exigencia más importante para las empresas no reside sólo en disponer de un conjunto de habilidades apropiadas para hacer frente a esta presión competitiva, sino,

fundamentalmente, en estar en disposición de incorporar nuevas capacidades de forma suficientemente fluida. En este sentido, las condiciones en que se lleva a cabo este proceso ininterrumpido de aprendizaje se han convertido en el factor clave para las economías avanzadas. Los resultados conseguidos por estas economías dependen, cada vez más, de su base de conocimiento y de sus capacidades de aprendizaje.

El cambio rápido genera, asimismo, la necesidad de un aprendizaje rápido. La progresiva internacionalización de los mercados, la amplia difusión de las TIC, la eliminación de barreras reguladoras en muchos sectores de actividad operan conjuntamente para acelerar este proceso de cambio. Esto se traduce, al menos, en tres tendencias básicas: a) una nueva dinámica en la interacción del conocimiento codificado y del conocimiento tácito; b) una aceleración y unos cambios substanciales en los procesos de aprendizaje; tanto si se trata de procesos de aprendizaje de destrezas y habilidades prácticas, que suelen adquirirse en el desarrollo de las propias actividades productivas mediante procesos de aprendizaje por la acción -aprender haciendo-, como si se trata de procesos de formación de aptitudes que se adquieren a través de la educación y la formación profesional mediante sistemas formales de enseñanza; y, c) una expansión continuada de los sectores del conocimiento (sectores de la enseñanza, de la investigación, de la cultura y de la comunicación), fruto, en gran medida, de la aceleración del ritmo de crecimiento del conocimiento codificado.

Estas tres tendencias afectan, de manera muy determinante, a los modos de producción y de consumo, a las fuentes del conocimiento y de la competitividad, a los procesos de adquisición de competencias y habilidades, a las formas de organización y de gobierno de las empresas e instituciones y a su organización espacial. Tienden a crear, en consecuencia, un entorno de selección que favorece a aquellas organizaciones, empresas e individuos que están más capacitados y adaptados al cambio.

El aumento del conocimiento codificado y la reducción del coste de acceso al mismo -favorecido, como se ha dicho, por la amplia difusión de las TIC- puede suponer una reducción importante de ciertos costes de aprendizaje. Esto quiere decir que una organización o un individuo puede incrementar, substancialmente, la cantidad de conocimientos codificados que puede adquirir en relación a una determinada capacidad de absorción de estos mismos conocimientos. Este hecho, junto con la ampliación del número de vías de acceso a conocimientos codificados -y por ello transmisibles por las TIC- y, el consiguiente aumento de las modalidades de aprendizaje, es la condición nueva que puede permitir, como se ha dicho antes, una notable aceleración y unos cambios substanciales en estos procesos de aprendizaje y de formación y, en consecuencia, en los procesos de innovación. Sin embargo, hay que precisar más estas dos posibilidades que se abren a las llamadas sociedades del conocimiento.

Para que la reducción del coste de acceso a nuevos conocimientos codificados permita desplegar todo su potencial es necesario que aumente, correlativamente, la capacidad de absorción de estos conocimientos por parte de sus usuarios. El término “capacidad de absorción” alude a la aptitud de un individuo o empresa, o institución para reconocer el valor de un nuevo conocimiento codificado, para asimilarlo y para aplicarlo a las finalidades deseadas. Esta capacidad de absorción depende, a su vez, de otros elementos de conocimiento codificado previamente acumulados, pero también -y

sobre todo- de elementos de conocimiento y saber tácitos -prácticos y de contexto- que, habitualmente, se obtienen en largos procesos de aprender a aprender.

Además, la asimilación de nuevos conocimientos, es un fenómeno intrínsecamente acumulativo. Se aprende tanto más y mejor cuanto más se sabe ya de cualquier área de conocimiento. El conocimiento acumulado es necesario para la adquisición de nuevo conocimiento. El aprendizaje es pues un proceso, en gran medida, dependiente del propio sendero de adquisición del conocimiento. Esto explica que la acumulación de conocimientos tenga lugar, individual y colectivamente, por sucesivos decantamientos y especializaciones y que, asimismo, sea tan costoso, en tiempo y en recursos, desplazarse a nuevas áreas de conocimientos si, previamente, no se dispone ya de una base de conocimientos previa en estas áreas.

Naturalmente en este conocimiento acumulado se incluyen tanto los conocimientos y saberes codificados, de carácter científico, técnico o humanístico como los saberes prácticos y contextuales de carácter tácito que se muestran en el momento de la resolución de problemas específicos. Esta amalgama de conocimientos codificados y de saberes tácitos, cimentada en la curiosidad de resolver problemas o incógnitas precisas, abre la vía a la creatividad, permite establecer nuevas relaciones, asociaciones fértiles que aún no se habían planteado hasta entonces y, en suma, permite la producción de nuevos conocimientos. Esto tiene unas consecuencias importantes a la hora de valorar los resultados de actividades como las de la investigación, sea en las universidades o en los centros públicos de investigación, sea en los departamentos de I+D de las empresas. Estos resultados no se pueden evaluar únicamente a partir de los términos visibles de los resultados comunicables -aún siendo éstos muy importantes-, sino que hay que incluir también la valoración de los efectos asociados a la adquisición de saberes tácitos por parte de quienes participan en la investigación. A este respecto H. Simon afirma que “el objetivo de una investigación es más la adquisición de conocimientos que la producción de conocimientos”. Esta relación íntima entre producción y adquisición paralela de conocimientos constituye, sin duda, la característica más singular de las universidades en el conjunto de las instituciones de enseñanza superior.

En conclusión, no hay que olvidar que todo proceso formativo, todo proceso de aprendizaje, tiene una dimensión altamente e insoslayablemente idiosincrática. De ello depende, especialmente, la mejora de la capacidad de absorción de los individuos. Por otra parte, el aumento del número de vías de acceso a nuevos conocimientos codificados y el aumento de las modalidades de aprendizaje -muchas de ellas aún poco exploradas-, en este contexto de cambio, un potencial a tener muy en cuenta.

Muy probablemente, ciertos tipos de aprendizaje, en especial el aprendizaje a través de la propia investigación, pueden verse más afectados que otros por las características y las potencialidades que ofrecen las nuevas vías de acceso a los conocimientos codificados. Basta limitarnos, por ahora, a señalar la creciente importancia del conocimiento en red y el nuevo papel que las TIC otorgan al “on-line learning” en los procesos de acumulación de conocimientos y habilidades.

### **2.1.2.3. Nuevas referencias de la política social y económica**

Finalmente, se ha abierto paso una mejor comprensión de los procesos de innovación y, en consecuencia, del papel de la política de fomento de la innovación en la consecución de mejores resultados en la economía en su conjunto. En particular, como se ha dicho, la concepción de la innovación como un proceso complejo e interactivo, con irreductibles dimensiones sociales, ha desplazado el énfasis de la política de innovación hacia la mejora de las interacciones entre los principales agentes del sistema de innovación (empresas, instituciones sociales, universidades, organismos de investigación, consumidores y usuarios de bienes y servicios, etc.).

En el marco de una sociedad que destaca el papel de los activos de conocimiento, la política de educación y de formación adquiere un relieve particular. En las últimas décadas, la reflexión en la mayoría de los ámbitos de las ciencias sociales ha coincidido en considerar que los procesos de adquisición y de difusión del conocimiento son factores directamente explicativos del desarrollo social y del crecimiento económico. La política de educación y formación ha de salvaguardar y potenciar, en primer lugar, las funciones sociales propias de los sistemas educativos. Estas funciones del sistema educativo son esencialmente tres: la preservación y transmisión crítica del conocimiento, la cultura y los valores sociales a nuevas generaciones, la revelación de capacidades individuales, y el aumento de la base de conocimiento de la sociedad.

En primer lugar, el sistema educativo ha de preservar y transmitir, por medio de procesos educativos y de aprendizaje específicos, el conocimiento, la cultura y los valores sociales a las nuevas generaciones. Ha de mejorar las capacidades de razonamiento crítico y las habilidades y aptitudes de los individuos que, luego, han de servirles de base en su ulterior actividad profesional privada o pública y en su participación activa en una sociedad democrática, civilizada y no excluyente. La globalidad a que hemos accedido, y que presumiblemente va a continuar, significa, entre otras cosas, que hoy nuestras acciones pueden influir decisivamente sobre el equilibrio ecológico planetario y por tanto sobre la evolución de la sociedad global en su conjunto. La formación de nuevos científicos sociales o de la naturaleza, de técnicos y de profesionales, no puede reducirse únicamente a su particular campo temático, sino que ha de ampliarse a una fructífera comunicación interdisciplinar que dé cuenta de la diversidad cultural y transmita la sensibilidad que emana de un conocimiento suficiente de la historia de las sociedades.

En segundo lugar, el sistema educativo tiene también una función de revelación de las capacidades individuales. Esta función se ejerce mediante la definición de las carreras y de los modos de evaluación y, naturalmente, mediante la orientación de los estudiantes en los diferentes itinerarios establecidos por estas carreras. La eficacia de esta función encaminadora del sistema educativo viene dada por la adecuación de las señales o indicaciones que aquél transmite respecto a la cualidad de los individuos en tanto que candidatos a acceder a determinadas actividades profesionales -señales, por ejemplo, como: el tipo de establecimiento de enseñanza frecuentado, el tipo de diploma obtenido, etc.

La tercera función del sistema educativo -muy especialmente, en su nivel superior- consiste en contribuir, decisivamente, al aumento de la base de conocimiento de la sociedad, a través de procesos de investigación básica o aplicada. Estos procesos de investigación pueden verse estimulados bien por motivos de estricta curiosidad intelectual, bien por objetivos más directamente orientados a la resolución de problemas prácticos, que pueden tener un impacto comercial, social o territorial.

Además de su contribución al proceso de producción de nuevos conocimientos, las universidades han de asumir, asimismo, un papel esencial en la validación y difusión de los nuevos conocimientos generados. Más aún cuando, como se ha dicho anteriormente, en los procesos de creación de nuevos conocimientos (científicos, técnicos, artísticos) participa un número creciente de actores sociales, muchos de ellos movidos por intereses privados. En este caso, las universidades, con un sistema de incentivos que favorezca la apertura de los nuevos conocimientos o resultados de la investigación al resto de la sociedad, son una institución clave para contrarrestar la propensión de las empresas o de otras instituciones privadas a mantener su dominio sobre nuevos conocimientos con el fin de obtener de ellos ventajas particulares.

Es aconsejable que en nuestras universidades se cree y se fortalezca un ambiente en el que nuevas ideas y propuestas tengan la oportunidad de ser discutidas. A este fin se sugiere incorporar ciertas experiencias que han tenido unos resultados muy positivos en algunas universidades, consistentes en introducir materias humanísticas de manera transversal en los currícula universitarios de todos los ámbitos de especialización. Esta sugerencia no implica una mayor oferta vertical de las mismas, esto es, no supone necesariamente más titulaciones humanísticas ni más diversificadas sino que pretende superar la separación entre la llamada cultura humanística y la llamada cultura científica. Es más, deberá ponerse especial cuidado en que las titulaciones humanísticas no colonicen indebidamente la anterior oferta transversal, distorsionando con acento especializado lo que ha de ser una formación generalista.

#### **2.1.2.4. Universidad y entorno social**

El sistema educativo y, en especial, las universidades deberían desempeñar un papel determinante en el reequilibrio de los procesos de formación para dotar a la población de las habilidades de producción necesarias y, también, de las habilidades de consumo que les permitan satisfacer sus necesidades intelectuales y culturales y ocupar más positivamente su creciente tiempo libre.

Ello puede resultar factible si las universidades son capaces de integrar en su programación académica las exigencias de las actividades profesionales y las habilidades del consumo (cultural, artístico, etc.). Aunque necesario, no basta con la posibilidad de incorporar créditos de libre elección en materias de “humanidades” en los currícula de las carreras científicas, tecnológicas y profesionales, si no se produce una revisión a fondo del diseño de todos estos currícula. A su vez, el cambio progresivo en la composición de la demanda de la enseñanza superior, con el aumento de la proporción de estudiantes de edades superiores a las hasta ahora habituales, de los estudios de formación continuada y a tiempo parcial, de los estudios a distancia, etc., puede favorecer, a su vez, un cambio en la propia concepción actual de la oferta

universitaria, demasiado decantada hacia la especialización en la producción. El incremento -aún poco significativo- del número de personas que, disponiendo ya de una titulación académica o al margen ya de la actividad laboral, buscan en la Universidad el medio para aumentar su cultura personal y más conocimientos sobre dimensiones no estrictamente profesionales es un indicador de esta nueva demanda emergente de cultivo de las habilidades del consumo y del disfrute del tiempo libre.

Las universidades deberían proponerse la formación de profesionales para atender a dichas necesidades colectivas, en estrecha colaboración con el resto de las instituciones públicas y sociales. Además, hay que insistir que la Universidad forma parte integrante de la sociedad, y comparte sus aspiraciones y, también, sus dificultades.

Pero la Universidad, por su función, dispone de una serie de ventajas comparativas, como lugar privilegiado para plantear y ayudar a la resolución de los problemas sociales. La Universidad no se debe contentar con adaptarse de forma pasiva a esta evolución social sino que debe tomar parte activa en la misma en estrecho diálogo y cooperación con las demás entidades sociales, económicas, culturales y políticas. Este diálogo supone el estudio de problemas y la sugerencia de propuestas, el intercambio de formación, la movilización de la sociedad, el compromiso en la puesta en práctica de las acciones que puedan acordarse colectivamente.

Para que este diálogo sea provechoso en nuestra sociedad debe efectuarse en estrecho contacto con el entorno territorial, social y cultural más próximo a la propia Universidad, aunque ello no suponga sustraerse de las reflexiones que exijan los problemas y las cuestiones que condicionan el desarrollo de dicha sociedad.

La Universidad es una institución que desempeña una actividad a menudo presionada por la urgencia de resolución de ciertos problemas. Difícilmente se podrá conseguir el diálogo aludido y el correspondiente interés universitario por los problemas sociales, económicos y culturales de su entorno sin la presencia de representantes de las entidades más significativas del mismo en sus propios órganos internos, de acuerdo con una práctica que, actualmente, se extiende por toda Europa.

En cuanto al sistema de acceso a la Universidad, el Informe realiza, entre otras, estas precisiones:

Sería eficaz, por ejemplo, actuar sobre la configuración de la demanda mediante una buena información y orientación de los estudiantes de secundaria para reducir los efectos de coyunturas, tendencias e inercias, a menudo obsoletas, que concentran la demanda en unos títulos ignorando otros, así como ayudar a los estudiantes a que configuren sus propias expectativas atendiendo a sus capacidades.

También sería apropiado actuar sobre la oferta. En este sentido, la estrategia de la multiplicación y especialización de los títulos adoptada en la reciente reforma de los planes de estudios, conlleva inevitablemente una excesiva fragmentación de las plazas disponibles. Una organización más concentrada y generalista de los estudios universitarios en sus primeros años redundaría en un menor desajuste y en una

concreción más tardía y más fundamentada del deseo de especialización de los estudiantes.

La mundialización de la sociedad y del mercado de trabajo y la imparable realidad del nuevo espacio europeo de la educación superior es un dato que las universidades deben tener en cuenta para adaptar progresivamente la diversidad de sus estudios y la disponibilidad de sus plazas a las demandas de aquellos aspirantes que, a su juicio, satisfacen las condiciones establecidas de aptitud, vocación y desarrollo curricular. Sin embargo, el camino hacia una nueva forma de acceso a los estudios no puede prescindir de la realidad de la que partimos, en la que la Administración, ante el crecimiento extraordinario de la demanda universitaria, ha tratado –con dificultades- de conciliar el derecho a la enseñanza superior con la oferta limitada de plazas. Esta presión ha limitado el ejercicio de la autonomía universitaria que tiene en la determinación de las condiciones de acceso uno de los campos propios para su ejercicio.

Correspondería, por tanto, a cada Universidad fijar los criterios estrictamente académicos requeridos para proseguir en sus unidades las diferentes clases de estudios, y seleccionar por tanto a sus estudiantes. Convendría programar de forma organizada el paso a un régimen de acceso basado en la autonomía universitaria, sin perjudicar el derecho general al estudio y a la movilidad, incluso internacional, de los estudiantes. Para ello debería apoyarse de forma decidida aquellos estudios y planes experimentales que permitan proceder de forma ordenada a esta transición.

La educación superior requiere una mayor diversificación de instituciones y una mayor flexibilidad de los currícula, para atender a dos de los objetivos, que si bien se hallan en la base de la educación, hasta ahora no se habían contemplado en toda su plenitud, al entrar en unos innovadores enfoques de la finalidad de la educación y de la formación. Nos referimos a la formación profesional y a la formación a lo largo de toda la vida.

### **2.1.3. Nuevas necesidades para el modelo universitario de formación: la formación profesional y la formación a lo largo de toda la vida.**

La tercera sección del Informe Universidad 2000 (“Difusión del conocimiento: formar para aprender”), versa sobre las necesidades que se están plateando a la formación universitaria para atender a las demandas profesionales y formativas para estar en continua actualización y reciclaje como vía de optimización de la profesionalización. Para el desarrollo de este punto, de nuevo aludimos al Informe y pasamos a comentar y extraer los aspectos más significativos.

Las tres instancias sociales mencionadas con anterioridad (Administraciones, agentes y universidades) deberán colaborar íntimamente en este proceso de reforma ya iniciado. Ello, se revela especialmente decisivo en las cuestiones relativas a la futura configuración de las enseñanzas y de los correspondientes currícula y a la forma en que debe darse impulso y organizarse la investigación (singularmente la investigación aplicada). En ambos ámbitos, la actividad de las instituciones de enseñanza superior ha de repercutir en unos resultados directamente destinados al resto de la sociedad y que, por ello, la propia sociedad pueda proceder a su inmediata evaluación. Sólo es posible adivinar las tendencias presentes de la educación superior mediante el análisis atento de algunos hechos

particulares. Señalemos dos de singular trascendencia para un futuro inmediato. En primer lugar, la incorporación en el sistema de la educación superior de instituciones que proporcionan formación e imparten unas enseñanzas que preparan para un ejercicio profesional distinto al que ha sido la tradicional culminación de las carreras universitarias. La consolidación de un sector no universitario de enseñanza superior es el primer hecho al que hay que prestar atención. En segundo lugar, la creciente percepción social de que la formación superior ha de acompañar a las personas más allá del período que, hasta hace poco, ha sido considerado habitual; en especial, a lo largo de toda la etapa de actividad laboral. El desarrollo de distintas modalidades de formación continuada es el segundo hecho que hay que constatar. Ambos hechos apuntan claramente hacia la perspectiva de una progresiva diversificación de la educación superior. Mientras la educación superior no universitaria anuncia cambios en los primeros ciclos de formación, la formación continuada incide sobre la concepción de los segundos ciclos formativos.

La diferenciación de los estudios es una característica de nuestros tiempos, y como tal se recoge al comienzo de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior (París, UNESCO, octubre 1998): *“En la víspera del nuevo siglo, se da una demanda sin precedentes para una gran diversificación en la educación superior junto con un aumento de la conciencia de su vital importancia para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro; para ello, las nuevas generaciones deben equiparse con nuevas habilidades, conocimientos e ideales. La educación superior incluye cualquier tipo de estudios, formación y formación para la investigación de nivel post-secundario, suministrados por las universidades y por otras instituciones de educación superior, autorizadas como tales por la Administración Pública”* y más adelante se afirma: *“La preocupación consiste en proporcionar acceso tanto a una educación general como a una educación orientada y específica a menudo interdisciplinar que se fija en las aptitudes y las destrezas obtenidas. Ambas preparan a las personas para vivir en situaciones cambiantes y para desempeñar distintas ocupaciones”*.

La diversificación de la enseñanza superior toma carta de naturaleza con la proliferación de las instituciones de enseñanza superior no universitaria en los diferentes países de nuestro entorno. Su generalización ha sido un hecho común a la mayoría de países europeos.

Las características más destacadas del sector de la enseñanza superior no universitaria son:

1. Las materias más frecuentes que se imparten en este sector suelen algunas propias de las ingenierías, de la administración de empresas, del trabajo social, de la formación artística, de la informática y de la preparación para el desempeño de la educación.

2. Los estudios se orientan abiertamente a satisfacer las demandas que emanan del mercado de trabajo; no es extraño pues que se observe una cierta flexibilidad en la aparición o sustitución de los cursos programados. El índice de desempleo suele ser en Europa menor en los titulados que proceden del sector de enseñanza superior no



universitaria en comparación al correspondiente de los titulados universitarios, aunque el nivel de remuneración de estos últimos es superior al de aquéllos.

3. En los centros de educación superior no universitaria se encuentran, en un número creciente, nuevos tipos de estudiantes distintos a los del perfil más habitual, hasta hace poco, de las universidades. Los frecuentan estudiantes adultos que por primera vez se incorporan a la enseñanza superior; una proporción elevada de los estudiantes lo es a tiempo parcial; abundan estudiantes con algunas dificultades en el aprendizaje y, asimismo, estudiantes que se plantean completar su formación tras unos primeros estudios superiores.

4. Los ciclos de formación en estos centros son más cortos y, a menudo, tienen establecidos unos límites máximos de duración. Algunos de sus cursos se imparten de forma intensiva, por ejemplo durante los fines de semana. El control de asistencia, la frecuencia de los exámenes, la menor autonomía de las instituciones particularmente en la elaboración de los currícula- salvo excepciones como Holanda- y la organización de grupos menos numerosos pretenden crear unas condiciones más adecuadas al tipo de preparación que requiere este tipo de formación.

5. Aunque el sector de la enseñanza superior no universitaria se orienta únicamente a la formación profesional, también ha ido acogiendo progresivamente un tipo de prácticas propias de una investigación aplicada. Asimismo, se está asistiendo, en muchos países, a una colaboración estrecha de este sector con los gobiernos locales y con el entorno empresarial, especialmente el representativo de las pequeñas y medianas empresas. De esta manera se facilitan los períodos de prácticas en empresas que siempre forman parte de los currícula de estos cursos.

6. Un alto porcentaje del profesorado de este sector lo es a dedicación parcial, que alterna el compromiso docente con sus actividades profesionales.

7. Los mecanismos de acceso a estos estudios no suelen ser tan exigentes como los de la educación superior universitaria. No obstante, su carácter a veces experimental y la exigencia de alternar la actividad académica con estancias tuteladas en empresas y con otras actividades sociales obliga, a menudo, a reducir el número de efectivos en dichos centros.

8. Algunas de las características reseñadas más arriba explican porqué el aumento de los efectivos en la educación superior no universitaria se ha conseguido, en la mayoría de los países, a un coste inferior al que hubiera supuesto una ampliación análoga de los estudios universitarios. En cualquier caso, este sistema de educación ha mejorado la calidad de la formación superior de carácter profesional que, caso de efectuarse de forma espontánea o improvisada, hubiera conseguido difícilmente el mismo grado de excelencia.

9. Aunque una parte de las enseñanzas toman la forma de cursos aislados, se suele preferir una organización continuada e integrada de estos estudios en varios tramos o niveles. En la mayoría de países europeos, estos estudios suelen ser de un solo ciclo equivalente a un primer nivel.

La formación superior no universitaria ha recibido recientemente una especial atención por parte de los diferentes gobiernos para dotar a las sociedades de profesionales con una preparación suficiente. La demanda social de esta clase de profesionales procede, en primer lugar, de los servicios generados por la llamada sociedad del conocimiento. En las sociedades económicamente más avanzadas en torno al 27-30% de la población activa dispone de una formación adecuada a este respecto. Se trata de: investigadores, docentes y demás personal dedicado a la ciencia, que reciben ordinariamente una educación de corte universitario tradicional; profesionales con conocimientos teóricos y tecnológicos sistemáticos, más allá de las experiencias y competencias prácticas; técnicos y expertos prácticos, con una formación técnica, formación universitaria y conocimientos de la empresa; y, operadores de proceso, con conocimientos y experiencias idóneas para controlar y regular los procesos de producción, para resolver distintos problemas, con aptitud para operar en los grupos de trabajo en los que están insertos y con capacidad para utilizar ordinariamente las tecnologías informáticas.

Una segunda serie de demandas procede de la Administración Pública a la búsqueda de profesionales capaces de reformarla; estos profesionales han de combinar conocimientos complejos que integran disciplinas propias de las ciencias sociales y humanas, técnicas y cuestiones de organización.

Finalmente, las demandas expresan también las nuevas necesidades sociales, en el campo cultural, sanitario, ambiental, de la calidad de vida, etc. Entre ellas destacan las que valorizan el patrimonio histórico-ambiental, los servicios personales y a la comunidad y los servicios jurídico-administrativos.

Los currícula que requieren la formación exigida en el apartado anterior suelen comprender tanto aquellos conocimientos que proporcionan bases sólidas científicotecnológicas, que favorezcan la apertura y la flexibilidad en las disciplinas aplicables como la práctica de conductas que especialmente faciliten el trabajo en equipo. Esta formación se combina con estancias en empresas y otras organizaciones.

En el “Memorandum on higher Education in the European Community” (diciembre 1991) se podía leer: *“Se necesita una mayor implicación y compromiso del sector de la educación superior en la educación continuada. El cambio tecnológico supone un nuevo equilibrio entre la educación inicial y la educación continuada de cara al futuro... Para conseguir este equilibrio, las instituciones de educación superior han de ajustar sus estructuras académicas, sus métodos pedagógicos y los sistemas a través de los cuales imparten sus cursos”*.

La formación continuada –contrapuesta a una formación inicial, ordinariamente de carácter reglado- constituye uno de los aspectos más relevantes de la política social y económica de un país. Socialmente ofrece un camino para dar formación a quienes no gozaron antes de esta oportunidad. Y también a aquéllos que disponen del tiempo suficiente para completar su formación y para la adquisición de nuevos conocimientos. Económicamente, responde, asimismo, a las necesidades que tienen las empresas de incrementar la formación de sus empleados y de facilitar el aprendizaje e incorporación

de nuevos procesos y nuevos productos. Los mecanismos de provisión de formación suelen diferir según el tipo de empresas. Así en las grandes empresas, esta formación se da, en gran parte, en su propio seno. Por el contrario, las pequeñas y medianas empresas han de confiar casi siempre la provisión de estos servicios a instituciones externas.

El sistema español de formación continuada distingue entre la formación profesional ocupacional que debe atender a personas en paro a través de un Plan de Formación e Inserción Profesional y la formación para personas ya empleadas realizada a través de los acuerdos nacionales de formación continuada y la Fundación para la Formación Continuada en la Empresa (FORCEM). Al margen de estas dos vías principales, empresarios y trabajadores pueden satisfacer sus necesidades de formación con otros muchos mecanismos.

Hasta ahora, las empresas españolas acuden de forma modesta a las universidades para desarrollar programas de formación continuada, incluso cuando éstos se orientan a un personal de alto nivel, es decir a directivos y técnicos superiores. Ciertamente, tampoco las universidades han efectuado un esfuerzo demasiado importante al respecto limitándose, en la mayoría de los casos, a presentar amplios programas de formación de tercer ciclo con derecho a la obtención de diplomas de postgrado, en régimen de titulación propia de cada universidad, que ordinariamente tienden a satisfacer, ante todo, las necesidades individuales de jóvenes recién licenciados. Por esta circunstancia, las universidades no están demasiado bien valoradas por las empresas en cuanto a los cursos de postgrado impartidos de forma no adecuada en cuanto a horarios y métodos, a las necesidades particulares de los profesionales. En cambio la calificación que merecen las universidades por parte de las empresas en cuanto al contenido de los cursos y a la preparación del profesorado acostumbra a ser muy buena.

Los estudios de formación continuada suelen tener un encaje difícil en las universidades tradicionales. Suponen, en efecto, una considerable transformación de la cultura universitaria tanto en lo que concierne a valores y actitudes como a organización, métodos didácticos y estilo de enseñanza. Su implantación requiere una mayor accesibilidad, comprensión y capacidad de adaptación a un nuevo tipo de necesidades que provienen de estudiantes con un perfil distinto al hasta ahora habitual en las universidades. Éstas deberían aprovechar la presión de la demanda de formación continuada como un instrumento catalizador para una renovación profunda en la educación propia de la nueva etapa que se abre a la universidad, en la que este tipo de formación dejará de ser la excepción para convertirse en la regla. En este sentido, la formación continuada pone en cuestión algunas estructuras de la Universidad actual. Además, esta formación mayoritariamente profesional demanda nuevas formas específicas de organización. Finalmente, la formación continuada plantea una revisión profunda de la estructura de los ciclos formativos y del mecanismo de acreditación de los estudios.

No obstante, para la Universidad, la forma de organizar los estudios de formación continuada está sujeta, necesariamente, a ciertos límites. Estos estudios exigen, en primera instancia, un compromiso a largo plazo de los órganos de gobierno universitarios para que se pueda proceder, con la suficiente autonomía, a su

programación en el marco del plan estratégico global de la universidad implicada y para que puedan responder con una flexibilidad adecuada a las demandas de la sociedad.

En el seno de cada universidad, la estructura responsable de los programas de formación continuada puede adquirir distintas configuraciones: bien formas centralizadas, bien formas descentralizadas, bien formas autónomas de organización de los mismos. En el primer caso, la formación continuada se plantea como un servicio con trazos propios, diferenciados de los ya habituales de la Universidad pero dependiente de los organismos centrales de la misma. En el segundo caso, son las propias Facultades y departamentos universitarios los que gestionan de manera independiente los distintos programas. Finalmente, en el tercer caso, la Universidad confía la organización y administración de éstos a una entidad jurídicamente diferenciada de la propia institución -a modo de fundación- pero institucionalmente vinculada a ella. – En principio los cursos de formación continuada suelen adaptarse de manera muy flexible a las circunstancias y demandas de su entorno. Por consiguiente, una cuestión adicional concierne a la integración de los diversos programas, en la medida en que su organización se plantee determinados objetivos y requiera de algunas condiciones específicas. Así, los cursos difícilmente pueden alcanzar su objetivo si solo responden a consideraciones teóricas de tipo preferentemente disciplinar. Sin embargo, tampoco deben organizarse atendiendo únicamente a intereses a corto plazo, a criterios meramente crematísticos o al servicio de un núcleo particular de intereses empresariales. Para evitarlo, las universidades suelen promover relaciones estables con las autoridades regionales y locales y con el resto de los agentes sociales y económicos de su entorno inmediato, aunque los programas no estén orientados meramente a este entorno, sino a sectores de alcance nacional o incluso transnacional.

En muchos casos, los programas se consideran de postgrado y, en ocasiones, la Universidad les reconoce el grado de master. En este caso, los programas van más allá de una mera sucesión de cursos aislados y suelen adquirir un carácter más complejo e integrado. De esta forma, pueden concebirse como nexo entre la transmisión de la investigación llevada a cabo por las universidades y las necesidades de formación de la sociedad, ya se trate de empresas o de individuos. En consecuencia, los cursos de formación continuada desarrollados en las universidades pretenden mantener un nivel intelectual apropiado, asociándolos a aquellas materias que son objeto de especial atención por parte de cada una de ella.

## **2.2. Tendencias del sistema universitario**

La diversificación de las actividades que realiza cada institución de enseñanza superior, por un lado, y la propia variedad de estas instituciones, por otro lado, coinciden con un movimiento, paralelo y generalizado, de difuminación de los diferentes aspectos y tramos de esta variedad y de rectificación y cambio en las orientaciones de los estudiantes, lo cual evita, en gran medida, una adscripción excesivamente rígida y determinada entre los estudiantes y sus curricula durante los distintos períodos de formación. Por tanto, en los sistemas de educación superior se da una doble tendencia. Por un lado, asistimos a una diversificación de las instituciones

académicas y, por otro, a una irresistible orientación hacia la superación de límites, hacia la realización de un cierto anhelo de unidad.

Nuestras instituciones pretenden combinar ambas tendencias a través de una más flexible aproximación a algunos de los requisitos de su misión tradicional. Por supuesto, esta mayor flexibilidad no ha de suponer un relajamiento del rigor que se espera de las instituciones de enseñanza superior sino, al contrario, una mejor adaptación entre medios y fines y una menor perversión de las tradicionales estructuras universitarias que, de esta manera, no se van a utilizar abusivamente. Se trata, en último término, de perfilar la adaptación de distintas ofertas a distintas demandas y de permitir -cuando se cumplan los requisitos precisos basados en el mérito personal- el paso de uno a otro de los diferentes tramos, niveles o sectores de cada una de las diferentes modalidades y formas de las enseñanzas.

A continuación se aportan algunos ejemplos de la intersección de ambas tendencias:

1. Las instituciones de educación superior acogen dos clases de cursos. Una primera clase pretende una mayor multidisciplinariedad en los primeros años de estudio y se proponen capacitar para una especialización superior en etapas posteriores, una vez conseguida una base de formación más sólida. Un segundo tipo de cursos se propone, en cambio, fundamentalmente una formación profesional desde el primer ciclo de los estudios, estableciendo en ocasiones incluso diferentes tramos susceptibles de ser individualizados a manera de subgrados; de esta manera se pretende preparar a los estudiantes para ciertas tareas laborales y dotarles de las correspondientes habilidades.

2. La concesión a los estudiantes de una mayor flexibilidad a la hora de configurar sus propios currícula, consecuencia de disponer actualmente de nuevos procedimientos de aprendizaje: por ejemplo, a través de la utilización progresiva de la educación a distancia que permite combinar estudio y trabajo en diferentes periodos de la vida activa. De esta manera la educación superior puede extenderse a lo largo de toda la vida y puede realizarse, asimismo, a tiempo parcial. Aun así, esta flexibilidad tiene claros límites porque más allá de los intereses y cambios de orientación de los estudiantes y de las discutibles fronteras de las disciplinas científicas, la institución educativa ha de mantener la adecuación y el significado de los currícula emprendidos respecto al ejercicio profesional, a la unidad de las diferentes áreas científicas y a la formación cultural y humana de los estudiantes. Por tanto, se impone fijar ciertas condiciones y supervisar los itinerarios a seguir por éstos, a los cuales hay que suministrar una información adecuada que les ayude a elegir correctamente entre las diferentes opciones que tienen ante sí. El asesoramiento ofrecido a los estudiantes no se ha de limitar a los aspectos académicos de sus decisiones sino también a las consecuencias que sus decisiones pueden tener respecto a sus futuras oportunidades laborales.

3. Una de las características de los métodos tradicionales de enseñanza superior ha consistido en la progresividad de las diferentes fases y etapas de los currícula para garantizar así una educación sólida. Es en esta cuestión, donde la Universidad

manifiesta su naturaleza y especificidad a través del contenido, de la metodología y de la prevista continuidad de las diferentes fases del proceso de formación.

4. La práctica conjunta de las actividades de educación y de investigación ha distinguido, en particular, a las universidades del resto de las instituciones de enseñanza superior. Se pretende de esta manera una mayor participación de los estudiantes y una respuesta más rápida y sensata por parte de las instituciones educativas. En este sentido, las Administraciones se deberían circunscribir a: a) Determinar las prioridades educativas, b) garantizar -mediante los sistemas de evaluación externa- unos niveles mínimos de calidad para cada institución y para cada enseñanza, de acuerdo con los objetivos que ellas mismas se propongan, c) verificar la idoneidad de los estudios ya emprendidos por las instituciones con el fin de obtener determinadas cualificaciones académicas y profesionales, d) asegurar la financiación suficiente si se cumplen los anteriores supuestos y si la institución gestiona los recursos correctamente, d) organizar un sistema adecuado de información a los estudiantes, e) precisar aquellos instrumentos que introduzcan transparencia en el conocimiento de los estudios realizados y fomenten la movilidad de los estudiantes; como es el caso de la fijación del crédito como unidad de aprendizaje, la determinación, clara y sin ambigüedades, de la significación de las distintas titulaciones y grados, f) focalizar la determinación de los programas de enseñanzas y de los curricula correspondientes de acuerdo con los intereses de los estudiantes de toda clase, aportándoles la información y el asesoramiento que precisen y, g) dotar a las instituciones de enseñanza superior de suficiente autonomía para que aumenten su flexibilidad y su capacidad de innovación, pero también para que asuman sus responsabilidades ante la sociedad.

Se trata, por consiguiente, de establecer un nuevo esquema de relaciones entre las instituciones académicas y las Administraciones públicas basado en mecanismos de acreditación a posteriori y en principios de mutua transparencia.

En resumen, en la organización de las enseñanzas de los sistemas de educación superior se advierten tres tendencias básicas:

1. En primer lugar, una combinación, no siempre fácil, de una creciente diversificación de la educación superior con una progresiva unificación entre las diferentes modalidades de la misma, lograda por una mayor flexibilidad de los programas y por una mayor movilidad entre los estudios.

2. En segundo lugar, el reconocimiento de la autonomía universitaria, entendida, esencialmente, como el marco adecuado que ha de permitir una rápida adaptación de los programas y de los curricula a las necesidades sociales.

3. En tercer lugar, una reorientación del papel de las Administraciones públicas, las cuales, para alcanzar los objetivos propuestos de desarrollo social y económico, han de centrar su intervención en garantizar sistemas eficaces de evaluación “a posteriori”, de acreditación y de información a los estudiantes. Con ello, éstos accederán a una amplia colección de cursos y dispondrán de una información fiable sobre las oportunidades que dichos cursos les abren. A su vez, las instituciones que deban impartirlos contarán con unas reglas claras y estables en cuyo curso podrán desarrollar

sus actividades y desempeñar sus funciones y, asimismo, tendrán la certeza de recibir un tratamiento equitativo tanto en la recepción de los fondos de financiación como en los mecanismos para dar respuesta a su gestión.

### **2.3. Un sistema flexible de enseñanzas**

La sociedad basada en el conocimiento en la que estamos ya instalados induce a pensar que la enseñanza no va a reducirse a la mera transmisión de los conocimientos disponibles en un momento determinado (que, por otra parte, es muy posible que queden ya obsoletos cuando los estudiantes hayan terminado su periplo de estudios tradicionales), sino también y esencialmente a la estimulación de los mecanismos de reflexión propios de cada disciplina o de los que son necesarios para adquirir las habilidades necesarias para el ejercicio de una actividad profesional.

Por tanto, cabe distinguir entre:

1. Los estudios en los que el elemento decisivo y unificador son los factores disciplinares de formación -los “inputs” del proceso- que se revelan, en particular, en la enseñanza y en los programas científicamente fundamentados. Estos estudios son los que, tradicionalmente, han impartido las universidades.

2. Los estudios profesionales en los que se insiste preferentemente en los resultados -en el “output”- y que, por ello, ponen un énfasis en los conocimientos asimilados, en los procesos de aprendizaje y en las competencias adquiridas. En todos ellos ha habido un desplazamiento desde la perspectiva del saber a la perspectiva del proyecto.

#### **2.3.1. Flexibilidad curricular**

La estructura de los estudios ha de permitir a los estudiantes:

En primer lugar, elaborar su propio itinerario curricular, que les permita ciertos cambios de estudios, el paso de unas fases a otras de los mismos o de ciertos tramos a otros en el interior de una misma fase, todo ello en el marco de un número preciso y reducido de condiciones. El desarrollo de estas posibilidades exige la conversión de los estudios al esquema de créditos, como procedimiento que mide las enseñanzas recibidas y que facilita la movilidad entre ellas. El sistema de créditos debería estar basado en el método que ha generalizado la Unión Europea denominado “European Credit Transfer System” (ECTS) que mide las cargas de aprendizaje más que las horas de clase. La cantidad de trabajo que requiere cada curso se mide en términos de clases, trabajos prácticos, seminarios, y exámenes u otros métodos de evaluación. De este modo se pretende facilitar el reconocimiento académico entre instituciones a través de la consideración de que los créditos son de aplicación general y basados en el principio de que, para toda institución de educación superior, un año académico equivale a una cantidad fija de 60 créditos.

En segundo lugar, aprovechar los estudios ya efectuados de forma que los créditos conseguidos hasta entonces puedan incorporarse a otros itinerarios curriculares

o a itinerarios de otras instituciones de enseñanza superior en la medida en que ello esté estipulado de esta forma. Incluso podrían ser reconocidos mediante algún tipo de certificación que luego la sociedad pudiera valorar suficientemente. Para ello, es recomendable establecer grados de carácter suficientemente genérico que permitan la agregación de créditos de carácter más heterogéneo.

En tercer lugar, valorar debidamente la capacitación profesional que se haya podido adquirir mediante el ejercicio de tareas o actividades en la vida profesional, atribuyendo a éstos la correspondiente equivalencia en créditos.

### **2.3.2. De la enseñanza al aprendizaje**

La planificación de un programa educativo pasa por la respuesta a una serie de interrogantes sobre a quién se va a enseñar, quién va a aprender, cómo se debe enseñar y aprender, y cómo controlar el aprendizaje. Estas preguntas deben formularse continuamente los enseñantes, pero también es absolutamente obligado plantearlas de manera institucional a la hora de hacer una planificación de la enseñanza; planificación que ha de iniciarse con un establecimiento de los objetivos educativos. Un objetivo educativo se define como “lo que es necesario que los estudiantes deben aprender o sean capaces de hacer al terminar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que no eran capaces de hacer antes”. Los objetivos no establecen aquello que el profesor es capaz de enseñar, sino aquello que el estudiante debe aprender al término del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los objetivos educativos deben ser configurados por la Universidad, no como institución aislada del resto de la sociedad, sino como organismo plenamente inmerso en ella. Por ello, con la Universidad, en la elaboración de los objetivos de aprendizaje deben participar las instancias sociales pertinentes, diversas según el tipo de estudios, ya sean éstos más científicos o más profesionalizados.

El establecimiento previo de objetivos específicos, por parte de la institución educativa a la hora de perfilar su plan de acción educativo, supone para el estudiante un elemento de orientación para el aprendizaje, que podrá rentabilizar mejor los medios pedagógicos a su disposición, con vistas al logro de cada objetivo concreto. Por otra parte, la redacción de objetivos claros proporciona una valiosa ayuda en cuanto al autoaprendizaje y a la autoevaluación, lo cual permite al estudiante obtener información sobre el estado de sus conocimientos, a fin de realizar los reajustes necesarios en su proceso de aprendizaje.

Finalmente, el ritmo de aprendizaje se va a ir acelerando a medida que el estudiante adquiera mayor experiencia, reduciéndose así el tiempo necesario para cumplir el programa. Las ventajas para la institución docente y para la sociedad son obvias.

Además, la definición de objetivos educativos facilita la evaluación, no sólo de los conocimientos del estudiante al final del periodo de aprendizaje, sino también de los programas de enseñanza y de los planes de estudio, de la competencia del profesorado y de la gestión de los recursos disponibles, permitiendo el uso más racional y acertado de los mismos. Junto al diseño institucional de los objetivos de aprendizaje es necesario el análisis de la metodología más apropiada. Este aspecto ha sido siempre relevante, pero



cobra toda su importancia en la actual época de avances tecnológicos disponibles para facilitar dicho aprendizaje.

En consecuencia, el proceso de evaluación de la docencia debería dejar de ser tarea secundaria por parte del personal académico, actualmente más motivado y dedicado a actividades de investigación, para pasar a ser pieza fundamental en la formación del mismo, en el curso de su carrera académica. El trabajo en clase del profesor resulta particularmente valioso para ofrecer a los estudiantes una exposición clara y rigurosa de un tema. Además, el profesor debería presentar material de apoyo que no estuviera todavía disponible en libros de texto, orientar a los estudiantes en sus propias lecturas, sugerir puntos de vista alternativos, y, en general, estimular la reflexión y el debate y propiciar el interés de los estudiantes por las cuestiones tratadas. Junto a la palabra, la utilización de medios audiovisuales debe reforzar los aspectos positivos de la lección y minimizar sus aspectos negativos.. La propuesta básica que empiezan a formalizar algunas instituciones contempla una efectiva integración de los avances técnicos, sobre todo de carácter informático, en los procesos de aprendizaje. Las bibliotecas universitarias, por ejemplo, deben ser más accesibles al estudiante por medio de bases de datos y otros medios informáticos. De alguna manera, se empieza a concebir el estudiante “unido” a las fuentes del conocimiento a través de su ordenador personal o usando los ya instalados en su aula. La organización del proceso de enseñanza debe prever la distribución de los estudiantes y de los recursos humanos y materiales con los que es factible contar, de manera que pueda establecerse qué utilidad han de tener las sesiones de discusión dirigida o los seminarios, así como las actividades de tipo tutorial.

La finalidad de la enseñanza en una gran parte de los estudios superiores es también la adquisición de destrezas por parte del estudiante. El proceso de planificación al que nos referimos debe establecer también el tipo de medios técnicos más adecuados para facilitar el aprendizaje. Actualmente, las instituciones de educación superior no cuentan con los suficientes medios, posiblemente por su elevado coste pero, en muchos casos, su uso se ve limitado también por la falta de adiestramiento y la escasa motivación del profesor. Es de esperar que en el futuro se dé un impulso al empleo de las nuevas tecnologías para la enseñanza y el autoaprendizaje, sobre todo cuando se está poniendo cada vez más énfasis en el aprendizaje que en la enseñanza, cuando el profesor será más un facilitador del aprendizaje, y cuando el estudiante habrá de disponer de más tiempo en el recinto universitario para tareas de autoformación.

A este respecto podría aconsejarse la creación de Servicios de apoyo en los distintos Centros universitarios, dependientes de las direcciones de tales Centros, compuestos por profesores y técnicos expertos en el empleo de nuevas tecnologías para el aprendizaje, que tendrían como misión la tarea de mejora de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje, así como el diseño y la propuesta de planificación de innovadoras actividades de formación, la planificación coordinada de evaluaciones, y también de formación continua del profesorado; todo ello con la finalidad de estimular la innovación y avanzar en la progresiva incorporación de nuevas modalidades de diseño de contenidos docentes, promoviendo su integración al agrupar aspectos que en el método de enseñanza tradicional se analizan por separado. En todo caso, deberá ponerse especial cuidado en que las tareas de programación y coordinación que aquí se

reclaman no compliquen innecesariamente la tarea docente, de modo que no conduzcan a la finalidad pretendida y que degeneren en desviaciones puramente formales, engorrosas y burocráticas.

Siguiendo estas observaciones se dispondrá de elementos precisos para establecer las necesidades de personal académico en sus distintos niveles de experiencia y en cuanto a su dedicación a las distintas fases del proceso de aprendizaje por parte del estudiante. La tarea de enseñar, como acción referida sobre todo a la facilitación del aprendizaje, será cada vez más una tarea de grupo, de equipo; en la que profesores de distinto nivel de cualificación y experiencia colaboran entre sí – junto a jóvenes en proceso de formación, en carrera académica – para conseguir el aprendizaje por parte del estudiante. Bajo esta perspectiva, es muy probable que deba romperse el tradicional reparto de roles, por el cual, el profesor veterano –senior- imparte las clases magistrales, mientras que el joven en formación se ocupa de las tareas de enseñanza práctica y de seminarios o de tutorías. Las denominaciones de actividades de enseñanza que nos llegan de otros sistemas – sobre todo del mundo anglosajón – como “facilitadores”, “asistentes” o “coordinadores” no deberían significar nuevas categorías académicas; sino que las figuras del personal académico actual, funcionario y contratado, junto al personal en formación como colaborador, habrían de repartirse las distintas actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### **2.4. Sistemas de apoyo a la enseñanza**

Información y asesoramiento han de emplearse conjuntamente para reforzar la transparencia de las diferentes ofertas de cursos y programas y para conocer mejor las salidas profesionales y las demandas de empleos. Por consiguiente, los servicios de orientación y de asesoramiento de los estudiantes se convierten en el punto de enlace básico entre los estudiantes y la sociedad.

Parece adecuado, pues, que las universidades y las demás instituciones de enseñanza superior concedan mayor importancia al asesoramiento de los estudiantes. Ello es obvio cuando se permite a los estudiantes la posibilidad de configurar sus propios itinerarios docentes, aumentando la flexibilidad de los currícula con una mayor participación de materias a determinar por quiénes siguen los estudios e importan decisivamente las expectativas profesionales de los estudios que se cursan.

En este contexto, una parte del profesorado (o una parte del tiempo que el mismo destina a actividades docentes) deberá asignarse a tareas de asesoramiento de los estudiantes, en necesaria cooperación con técnicos y profesionales especializados en estas cuestiones. Las instituciones de enseñanza superior deberán establecer esta clase de servicios como una parte central de sus prestaciones. Existe ya una conciencia creciente de que la Universidad necesita dedicar más recursos a su función de asesoramiento y de que los estudiantes deben tener un acceso más fácil al consejo y a la orientación durante todo el período de sus estudios. El tipo de asesoramiento y apoyo al estudiante que aquí se postula ha de tener un alcance universal, con una consideración de servicio esencial de las universidades. A este efecto podrá encomendarse a cada profesor o tutor un número determinado e identificado de estudiantes.

Este asesoramiento ha de abarcar las diferentes fases de la vida académica del estudiante; es decir: a) asesoramiento previo al ingreso en la Universidad, con el cual se ayuda a los futuros estudiantes universitarios a tomar decisiones razonadas y responsables sobre los cursos y las materias más adecuadas a sus preferencias en su inmediata incorporación a la Universidad. Por supuesto, la información y los consejos pueden extenderse también a otros aspectos relacionados con su futura vida estudiantil, tales como becas, residencias, etc. y suministrar la información precisa sobre la política institucional, los trámites, los recursos y los programas; b) preparación y desarrollo de las habilidades educativas, capacitando con ello a los estudiantes a ser independientes y autónomos; c) planificación de los estudios, ayudando, en este caso, a los estudiantes a la elaboración de su plan de estudios, asesorándolos sobre la acumulación de los créditos, a menudo haciendo aflorar sus preferencias, ayudándoles a escoger las materias optativas, o informándoles sobre las consecuencias de los abandonos; d) apoyos especiales, en casos de crisis o dificultades particulares de algunos estudiantes; e) asesoramiento y apoyo al desenvolvimiento formativo de los estudiantes, de modo que el asesor intervenga si el estudiante no progresa suficientemente en su etapa formativa y ayudándole a evaluar su propio aprovechamiento de los estudios; f) participación en la evaluación de los estudiantes; y, g) orientación profesional, para preparar a los estudiantes durante la carrera a adaptarse a las posibles salidas profesionales, hacia las empresas o los sectores de actividad que pueden ser, en un futuro, sus lugares de trabajo.

En ningún caso el asesor ha de suplantar al estudiante en la toma de decisiones. Su papel consiste, exclusivamente, en ayudarlo a decidir por su cuenta, guiándole a tomar alternativas y examinando, conjuntamente con él, las posibles consecuencias de sus decisiones. Tampoco los asesores han de ser considerados asesores psicológicos ni han de tratar temas emocionales que se aparten del comportamiento normal del estudiante. El plan de consultas del estudiante a su asesor debe considerarse como una actividad fundamental de su vida universitaria; y, por ello, debería programar y preparar rigurosamente las visitas al asesor.

El sistema de enseñanza apoyado en las modernas tecnologías de la información y de la comunicación acrecienta, si cabe, la necesidad de un contacto directo del estudiante con la Universidad y con sus profesores. El asesoramiento garantiza entonces la presencia institucional de la institución académica entre los estudiantes alejados del campus central. Hay que distinguir entre las funciones académicas que se ciñen a preparar al estudiante para conseguir la superación de los cursos y de las materias y que ponen énfasis en el proceso de aprendizaje y las funciones de asesoramiento personal que orientan al estudiante en todas aquellas cuestiones que conciernen a su relación con la Universidad en los aspectos que no son propiamente académicos.

Otro aspecto que viene ya vislumbrándose, y al que se ha aludido con anterioridad, lo constituye el papel relevante que se confiere a la investigación en el modelo formativo por el que se aboga en este Informe. Dentro del cometido que la Universidad tiene atribuido en cuanto a ser formadora de investigadores, dos son los objetivos en los que se reflejará: posibilitar la aplicación del conocimiento a la sociedad a su economía, y asegurar el progreso del conocimiento mediante el ejercicio de la crítica y de la creatividad. Son éstas las cuestiones que se abordan en la sección cuarta

del Informe (“Generación y aplicación del conocimiento”), de la que como hemos realizado con las anteriores, ofrecemos un breve y casi literal resumen.

## **2.5. Nuevos escenarios para la investigación**

Dos notas han definido los ideales de la universidad contemporánea: su carácter científico y su carácter crítico; ambos tienen como denominador común el ejercicio del rigor y de la racionalidad. El ejercicio del rigor se adquiere a través de una formación basada en la investigación sistemática, en el estudio, en la reflexión, en el trabajo en equipo, en el contraste de las teorías elaboradas o de los resultados de la investigación, en la orientación y transmisión de conocimientos por parte de los maestros e investigadores. Es importante que la Universidad sea capaz, primero, de captar y, después, de dar respuesta adecuada a las señales de las demandas procedentes del sector productivo. La Universidad no está sola en este proceso; otras entidades e instituciones públicas y privadas, centros públicos de investigación, laboratorios y centros de I+D de las empresas, fundaciones, etc., incluyen la prestación de servicios al sector empresarial entre sus fines. Resulta, por tanto, que la formación de los recursos humanos y las actividades de I+D son piezas neurálgicas de la sociedad del conocimiento y constituyen elementos esenciales para garantizar su competitividad y para acceder al progreso económico y social y mantenerlo en el tiempo.

En consecuencia, el nuevo escenario en que la Universidad debe desarrollar su actividad es un espacio dominado por un sistema de relaciones fuertemente penetrado por el mercado, que condiciona y determina el quehacer de las distintas instituciones universitarias, más allá de su propia dinámica interna.

En este nuevo entorno, la Universidad, sin por ello abandonar su irrenunciable compromiso con la generación de saber en todos los ámbitos y con la formación de profesionales en la excelencia, debe concretar su actuación mediante la elaboración de su propia opción estratégica; debe conocer sus fortalezas y debilidades para potenciar aquellos puntos fuertes que le permitan cierta diferenciación con respecto a las demás instituciones y entidades implicadas en los procesos de formación e investigación, con objeto de poder participar de modo competitivo en el concierto de la oferta de servicios y en la captación de demandas procedentes de los distintos entornos territoriales nacionales e internacionales.

### **2.5.1. Tendencias en el campo de la investigación universitaria**

Pueden subrayarse algunas tendencias probables del entorno en que se mueve la investigación universitaria:

1. La sociedad conocerá y valorará cada vez más las actividades vinculadas a la generación de nuevos conocimientos, a su difusión y a su proyección para un desarrollo tecnológico y para la innovación de los procesos de producción y de los productos.

2. Tendrá lugar una internacionalización creciente de la investigación, que requerirá la cooperación transnacional y una mayor extensión de los flujos de intercambio de las actividades de investigación, desarrollo e innovación, favorecida por

el desarrollo de las nuevas tecnologías. Ello repercutirá, en especial, en las universidades, que deberán integrarse en redes de ámbito internacional y deberán establecer alianzas estratégicas para competir en el espacio de la I+D y de la innovación.

3. Desde el punto de vista de la financiación, aumentará la dependencia externa de la actividad investigadora. En estas condiciones parece probable que sólo perdure la actividad investigadora de calidad y competitiva; ello aconseja evitar la excesiva fragmentación de los grupos de investigación.

4. La innovación será, el factor principal de la competitividad. Esta circunstancia deberá favorecer la interacción entre la investigación universitaria, el sector productivo y el entorno tecnológico.

5. Recibirá mayor atención la política de apoyo al capital social, evitando asimismo los factores que tienden a la degradación de los recursos naturales y ambientales.

6 Se considera un factor clave la formación de los recursos humanos, que deberá inducir a la iniciación en la formación científica, a la par que la formación humana, ya en la educación primaria; un mayor esfuerzo de formación del personal investigador en las universidades; una mayor incorporación de jóvenes investigadores a las actividades de I+D empresariales; una mayor movilidad de estudiantes, profesores e investigadores entre universidades, centros de investigación y empresas.

7. La sociedad demandará nuevos profesionales y planteará nuevos retos en ámbitos diferentes del saber que requerirán, junto al impulso en la investigación básica, una mayor componente de aplicación a corto y medio plazo, mediante una relación más cercana entre el sistema de I+D, la innovación y el entorno empresarial e institucional.

8. Se incorporará al organigrama del sistema de ciencia y tecnología, la acción de gabinetes de predicción de las necesidades tecnológicas futuras para el desarrollo de la sociedad, así como de evaluación de las diferentes opciones propuestas por aquéllos. Asimismo se estimará la labor de comités éticos referidos a las actividades de ciencia y tecnología.

9. La consolidación de la sociedad global del conocimiento alentará la unidad del saber y la multidisciplinariedad de los equipos humanos.

## **2.6. Líneas de actuación**

Siete son las líneas de actuación que se desarrollan en este apartado, en las que vienen a proyectarse los bloques en los que se intentará potenciar el objetivo de esta sección: 1) la generación y aplicación del conocimiento: la convergencia del sistema español de ciencia y tecnología hacia las cotas promedio de la Unión Europea; 2) la potenciación de las relaciones entre universidades y el sector empresarial; 3) el fomento público de la investigación básica; 4) la potenciación de la política de transferencia tecnológica y de difusión de los resultados de la investigación; 5) el fomento de nuevas

iniciativas empresariales asociadas a las oportunidades que crean las nuevas tecnologías; 6) promover una mayor difusión territorial del esfuerzo de I+D; y, 7) una mayor potenciación de los esfuerzos de formación de nuevos investigadores mediante la reforma de los estudios de doctorado.

### **3. ANTECEDENTES AL MODELO DE CONVERGENCIA EUROPEA. EL DILEMA DE LA CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES**

Siguiendo a Bertrand (1998) y Monclús (2000), pasaremos a describir los tres modelos europeos (alemán, francés y anglosajón) que engloban las experiencias sobre acreditación y certificación de cualificaciones y competencias, que encuentran su correlación en tres de los modelos de formación profesional que se desarrollan en Europa hasta el año 2000.

Por una parte, si nos trasladamos a Europa del Norte, observamos el fuerte arraigo de una cultura tradicional basada en el consenso y los agentes sociales (sindicatos y empresas) que juegan un papel esencial en la regulación de la formación profesional, que se desarrolla principalmente a través de las empresas (sobre todo el caso alemán con el sistema dual), pero que se esfuerza por integrar la formación práctica con una formación general basada, principalmente, en competencias-clave.

En Francia, por su parte, la cultura tradicional asigna al Estado la responsabilidad de la regulación del sistema, y la formación se imparte, ante todo, en las escuelas profesionales. También puede situarse a Portugal dentro de este ámbito de actuación.

Por último, en el modelo anglosajón, se tiende a asignar a las fuerzas del mercado de trabajo el papel regulador. La enseñanza se orienta especialmente a la formación general, y la formación profesional queda fundamentalmente a la iniciativa individual de las empresas. Otra característica reciente de este modelo de formación, es la gestión por competencia laboral, que intenta tanto mejorar el desarrollo personal como lograr un cambio en la cultura de la organización. Una de sus principales características de la capacitación por competencias es su orientación a la práctica, junto con la posibilidad de una inserción casi natural y continua en la vida productiva. Escocia e Irlanda son dos casos interesantes dentro de este modelo, no menos que Canadá, Australia o Nueva Zelanda fuera de la Unión Europea.

#### **3.1.El sistema dual de Alemania**

Grünewald (2000) y Bertrand (1998) establecen como características de este sistema las siguientes:

1. El aprendizaje concierne, principalmente, a un grupo mayoritario de personas jóvenes. La mayor parte de la formación es impartida por las empresas que determinan el número de aprendices que van a ser formados, mientras que el componente formativo que proporcionan las escuelas es limitado y menos importante.

2. Los objetivos, contenidos y organización de la formación, así como sus procedimientos de evaluación están determinados por el consenso entre los diferentes agentes sociales implicados, los “länder” y las autoridades federales.

3. El aprendizaje tradicionalmente prepara para ocupaciones específicas, especialmente, aunque no de una manera exclusiva, para los trabajadores industriales cualificados.

4. Al finalizar el período de formación, se otorga un certificado de la escuela, la empresa y las Cámaras de Comercio. Este último es el considerado de mayor importancia puesto que posee un considerable valor social y un alto grado de reconocimiento en el mercado de trabajo. El diploma se entrega al finalizar los estudios y tras realizar una prueba de carácter nacional ante un jurado mixto que tiene como objetivo verificar los conocimientos y las aptitudes. Estos diplomas se tienen en cuenta generalmente en las clasificaciones profesionales adoptadas por los convenios colectivos que determinan las remuneraciones.

5. Por último, hay que añadir que este sistema está evolucionando en un sentido más amplio con el fin de poder preparar al aprendiz hacia una mayor polivalencia. Por ello, se hace especial hincapié en las competencias consideradas transversales (como las referidas a la capacidad de relacionarse, el espíritu crítico, etc.).

Dos son las vertientes que posee este sistema dual (Grünwald, 2000). Por un lado, la escuela de formación profesional y la formación dentro de una empresa, teniendo en cuenta en este último caso que una pequeña o mediana empresa por sí sola no puede ofrecer todo un abanico de posibilidades de formación, y por ello, el sistema prevé la posibilidad de enviar alumnos a cursos complementarios en centros de formación para empresas. Como elemento clave dentro del sistema dual alemán, cabría señalar la especial importancia concedida a aquellas profesiones que precisan de una formación de carácter formal y el intento de asegurar una serie de normas equitativas que conduzcan a una formación estandarizada en las empresas y con requisitos equivalentes de todo el país. Paulatinamente el número de profesiones oficialmente reconocidas que precisan de una formación de carácter formal ha ido descendiendo lo que no significa que la formación esté disponible para menos profesiones, sino que la formación tiene un carácter más integral, que abarca a un mayor número de profesiones con características similares.

El Instituto Federal de la Formación Profesional alemana (BIBB) ha elaborado, recientemente, un sistema de “detección precoz” de la evolución de las cualificaciones con el fin de analizar las futuras demandas que el mundo del trabajo tendrá (INCEDEFOP, 1999). Este instituto tiene como competencias la estandarización de la formación para las diferentes profesiones, y sus elementos claves como los objetivos, las asignaturas y las normas de la formación. El BIBB ha actuado en cuestiones como el contenido y la duración del período de formación profesional, la adecuación e los lugares donde se imparte la formación, los principios con relación a los métodos e instrumentos de supervisión y control de la formación, y en relación con la evaluación.

En general, el sistema dual actúa por consenso, concediendo una especial importancia a la participación e los agentes sociales. En cuanto a la organización del sistema dual alemán, consiste en tres o cuatro días en el lugar de trabajo y uno o dos días en el centro de formación a tiempo parcial, con el fin de lograr los siguientes objetivos:

1. Que la formación se realice en condiciones y con maquinaria propias de tecnología punta.
2. Que los instructores que forman parte de las empresas sean capaces de incorporar inmediatamente a los cursos de formación los nuevos retos con los que se enfrentan a diario.
3. Que las pequeñas y medianas empresas puedan derivar a sus alumnos a cursos adicionales en centros de formación de las empresas, talleres, escuela, o incluso a otras empresas con el fin de evitar las diferencias en cuanto a calidad de formación.

Por último, y en relación con la financiación se puede añadir que son las empresas quienes se hacen cargo de los costes del proceso de cualificación e sus alumnos, aunque hay que reconocer que paulatinamente se muestra la tendencia hacia una mayor intervención estatal para corregir las posibles deficiencias en la financiación e las empresas individuales (IN CEDEFOP, 1999).

### **3.2. El modelo francés**

Para acercarnos a la descripción del modelo francés, nos remitimos a los principios que Kirsch (2000) y Bertrand (1998) nos presentan en la siguiente relación:

1. La formación profesional se estructura en torno a la escuela, incluyendo un amplio componente de educación general
2. El estado tiene el monopolio en cuanto a la definición y entrega de los diplomas
3. Las organizaciones patronales y sindicales son consultadas en relación a los objetivos de formación y los representantes empresariales participan como miembros del jurado de la prueba
4. La orientación general y la estructura del sistema, así como el contenido de los programas y su regulación, están en manos de las instancias públicas.
5. El reconocimiento de los diplomas en el mercado de trabajo no es automático. Los empresarios se reservan una libertad de apreciación y suelen criticar el excesivo carácter teórico de la formación impartida en la escuela.

A estas cuestiones se han venido a unir algunas innovaciones que, en cierta forma, han introducido algunas modificaciones entre las que se encuentra el haber dado un nuevo ímpetu al aprendizaje y al desarrollo de la formación en alternancia con algún tipo de experiencia laboral; por otra parte, el que los objetivos de formación, que



generalmente estaban determinados en torno a conocimientos y saber-hacer, están siendo reelaborados según el tipo de competencia requerida y la habilidad para realizar un trabajo, aunque identificadas en sentido más amplio; y, por último, se está introduciendo un sistema de evaluación en base a estructuras modulares y con carácter continuo.

El sistema de cualificaciones francés se compone de tres elementos: el diploma, los títulos homologados y los certificados de ramas profesionales (Kirsch, 2000). Los diplomas certifican una formación inicial y son el grupo más numeroso dentro del sistema de cualificaciones francés, tienen un gran valor social y juegan un papel positivo en el acceso al empleo y en el desarrollo profesional. Para su acreditación o actualización tiene que darse un acuerdo entre el Estado y las profesiones implicadas, que se justifican mediante una serie de datos cualitativos y cuantitativos sobre la actividad profesional en concreto, su evolución, las alternativas de formación existentes y la inserción laboral de dichas profesiones. A partir de ahí se elaboran por consenso los elementos que definen el diploma con especial referencia a los criterios de evaluación de las competencias profesionales y los conocimientos asociados con dichas competencias. Sin embargo, es el Ministerio de Educación quien define las normas para los exámenes así como los programas de formación Y , recientemente, se está flexibilizando el acceso al diploma mediante la convalidación de la experiencia profesional.

En cuanto a los títulos homologados, los más importantes y estables a lo largo de la historia de la certificación en Francia son los certificados de formación profesional del Ministerio de Empleo a propuesta de la Asociación Nacional para la Formación Profesional de Adultos (AFPA) quien define no sólo las referencias de trabajo, de actividades y de competencias, sino también un referencial de validación, así como el método de evaluación.

Por último, cabe destacar los certificados de cualificación profesional (CCP), diseñados por los diferentes sectores profesionales sin el acuerdo previo con el Estado, y son las Comisiones Paritarias Nacionales de Empleo quienes deciden al respecto. Estos certificados, por su amplio número son los más extendidos, pero también son los más heterogéneos caracterizados por un sistema muy flexible y cuya validez se limita a la rama profesional para el que ha sido creado.

A la hora de identificar, reconocer y validar los conocimientos adquiridos, el sistema francés ha desarrollado en la última década unos mecanismos de validación para certificar las competencias de los individuos. En efecto, el desarrollo de la validación de competencias ha hecho necesario un debate a nivel nacional que reconoce que los asalariados tienen derecho para analizar sus competencias profesionales y personales así como sus aptitudes y motivaciones con el fin de poder definir su propio proyecto profesional y, si es necesario, su propio proyecto de formación (Kirsch, 2000).

A partir de 1992, y gracias a una Ley, el gobierno francés establece la posibilidad de que cualquier persona que haya ejercido una actividad profesional durante cinco años, pueda valerse de su experiencia para ser dispensado de una parte de los exámenes de un diploma. Ello ha supuesto la reforma de los contenidos de los

diplomas y su estructura en unidades de competencias más concretas para facilitar dicha validación, aunque esta no podrá cubrir en ningún caso la totalidad del diploma. Esta convalidación de conocimientos también se ha hecho extensiva al campo universitario, aunque su acceso está resultando más problemático puesto que es más difícil establecer equivalencias entre los conocimientos adquiridos con la experiencia y los conocimientos universitarios.

Como medida para reforzar el sistema de reconocimiento de competencias profesionales, el Ministerio de Empleo ha establecido los Certificados de Competencia Profesional, con el fin de facilitar el reconocimiento de las competencias tanto de demandantes de empleo como de asalariados o incluso de jóvenes en período de formación. Los referenciales de evaluación se elaboran a partir del registro de profesiones y empleos de la Agencia Nacional de empleo.

Paralelamente al sistema público, han aparecido otras formas de evaluación de competencias. Por ejemplo, las Cámaras de Comercio e Industria han puesto en marcha dos métodos: por un lado, el “certificado de competencias de empresa” (CCE), basado en la evaluación de itinerarios de competencias elaboradas por el candidato y caracterizados por unidades de competencias muy especializadas, y que atañen fundamentalmente al campo de actuación de las Cámaras de Comercio e Industria, es decir, al sector terciario administrativo y comercial. Kirsch (2000), hace notar que esta forma de certificación recuerda mucho al sistema de cualificación británico.

Siguiendo el modelo francés, queremos mencionar el caso portugués, ya que presenta algunas similitudes con España, y una serie de características peculiares.

Habría que señalar al respecto que un alto porcentaje de la población activa portuguesa se caracteriza por su débil nivel de cualificación, y, especialmente, en el caso de la población activa que se dedica al sector agrícola (IN CEDEFOP, 1999). Por ello, es fundamental para el país desarrollar tanto la formación inicial como la formación continua de los trabajadores.

### **3.3. El modelo anglosajón**

Hasta la década de los 80, las certificaciones profesionales eran realizadas por una amplia variedad de entidades, lo que hacía necesario una clarificación y transparencia. El nivel de cualificación de la fuerza de trabajo era comparativamente bajo y la formación que se impartía era criticada por no corresponderse con la realidad y necesidades del empleo. De ahí, que a partir de esta década sea cuando se contemplara la necesidad de crear un sistema nacional de formación y de certificación. De ahí que, recientemente se creara el Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales (NVQ), que responde a los siguientes objetivos (QVA, 2000): a) proporcionar mayor transparencia y simplicidad; b), promover un mejor ajuste de los programas de formación a las necesidades del mercado de trabajo; c), dotar de métodos de evaluación más flexibles y accesibles a un mayor número de personas; y, d) facilitar un aumento del nivel de cualificación de la fuerza de trabajo, especialmente entre los trabajadores adultos.

Este modelo prefiere insistir en la salida profesional de la formación (“output”), en lugar de los “inputs”, es decir, el tipo y la duración de la formación, los módulos formativos, los profesores, etc.

Aunque este sistema fue diseñado en su origen para adultos, se ha ido ampliando hasta cubrir las etapas de la formación inicial. Por ello, se creó el Sistema Nacional General de Cualificaciones Profesionales (GNVQ).

Actualmente las competencias están concebidas en un sentido más amplio y no referidas a tareas específicas sino a un nivel más amplio de actividades. En efecto, se refieren a conocimientos técnicos básicos ya tipos de comportamientos necesarios en el mundo laboral, que generalmente son comunes a varias áreas ocupacionales y son identificadas como habilidades clave. El sistema NVQ tiene desarrolladas las competencias y cualificaciones que reflejan las habilidades, conocimientos y comprensión que un individuo posee en relación a un área específica de trabajo (QVA, 2000). Las áreas de competencia del NVQ son el resultado de un análisis de las ocupaciones y suponen una estructura organizada inicial para un sistema de cualificaciones basado en competencias. Está estructurado en cinco niveles de competencias (QVA, 2000):

Nivel 1: Competencias relacionadas con la aplicación de conocimientos y habilidades en la ejecución de una amplia variedad de actividades, la mayoría de las cuales se pueden clasificar como rutinarias o predecibles.

Nivel 2: Competencias relativas a la aplicación de conocimientos y habilidades en un significativo grupo de actividades variadas, ejecutadas en una diversidad de contextos. Algunas de estas actividades están consideradas como complejas y no rutinarias, y se requiere cierto grado de responsabilidad individual y autonomía. Se requiere la capacidad de colaboración con otros e incluso el trabajo en equipo.

Nivel 3. Competencias relativas a la aplicación de conocimientos y habilidades en una amplia variedad de actividades ejecutadas en una diversidad de contextos, la mayoría de las cuales son complejas y no rutinarias. Se requiere una considerable responsabilidad y autonomía, así como control y guía sobre otros.

Nivel 4. Competencias relativas a la aplicación de conocimientos y habilidades en una amplia gama de actividades profesionales o técnicas ejecutadas en contextos variados y con un grado sustancial de responsabilidad y autonomía personal. Se requiere responsabilidad sobre el trabajo de otros y la distribución de recursos.

Nivel 5. Competencias relativas a la aplicación de habilidades así como a principios fundamentales significativos en una variedad de contextos impredecibles. Se requiere capacidad de autonomía personal, responsabilidad sobre el trabajo de otros, y capacidad para la distribución de recursos, así como capacidad personal para el análisis, diagnóstico, diseño, planificación, ejecución y evaluación.

Sin embargo existen algunos aspectos que han incidido en la configuración del sistema británico hasta final de siglo, y que vienen descritos por Weller (2000), de la siguiente manera. Por un lado, el papel que las grandes empresas están tomando en la introducción de más titulaciones que se podrían denominar como “específicas a la empresa”, aunque hay que tener en cuenta que esta tendencia puede dar lugar a disposiciones exclusivas y rígidas en vez de a sistemas más flexibles e inclusivos. Por

otro lado, la opinión creciente relativa a la elaboración de titulaciones cada vez más específicas y de menor envergadura que puedan ser certificadas y financiadas independientemente. Asimismo se plantea que la introducción de un sistema de acreditación en un marco amplio pueda proporcionar el acceso, la flexibilidad y la base para el aprendizaje continuo que en la actualidad la sociedad británica reclama. En tercer lugar, la apertura del acceso a la enseñanza superior por medio de vías no tradicionales, como es el caso de la “Universidad para la Industria”, que busca estimular la producción de materiales de aprendizaje que incrementen la participación y ayuden a más personas a obtener titulaciones. Y, por último, habrá que destacar la necesidad de garantizar que la definición e los estándares ocupacionales nacionales para cada sector no de lugar a la aparición e nuevas barreras, sino que dichos estándares sean utilizados de forma constructiva como base para el aprendizaje informal así como para las titulaciones formales, la formación, la elaboración de objetivos y la valoración el rendimiento.

También aludiremos a los casos de Escocia e Irlanda por considerarlos significativos dentro del modelo anglosajón.

La Scottish Qualifications Authority (SQA) es el organismo público responsable de todas las cualificaciones en Escocia, salvo para el caso de las licenciaturas. Estas cualificaciones van destinadas a los alumnos inscritos en escuelas y centros de formación profesional, aprendices y adultos, y como en el caso inglés, existen diferentes niveles de cualificación. El sistema se ha desarrollado en base a una formación modular ya partir de competencias siguiendo los siguientes principios y conceptos (Grant, 2000):

1. Cualificaciones basadas en normas preestablecidas que intentan hacer equiparables las cualificaciones
2. Cursos y cualificaciones diseñados en módulos, algunos obligatorios junto con asignaturas optativas que cubran un amplio abanico de especialidades
3. Flexibilidad en los planes de estudio, los ritmos y lugares de aprendizaje
4. Progresión y acceso abierto que garantice el aprendizaje a lo largo de toda la vida
5. Cualificaciones relevantes y específicas para todos enmarcadas en un sistema nacional homogéneo y coherente de cualificaciones profesionales
6. Participación del sector industrial en el sistema.
7. Reconocimiento de la importancia de las “destreza clave” necesarias para el desarrollo y el trabajo del individuo.

La implantación del sistema ha estado acompañado de la creación del Scottish Qualifications Certificate, certificado acumulativo e informatizado que muestra los resultados obtenidos por el alumno en cada unidad o programa, actualizado anualmente y que supone, en definitiva, un registro de los resultados del aprendizaje a lo largo de toda la vida en relación con las cualificaciones gestionadas por el sistema escocés.

Por su parte, el caso irlandés, intenta hacer una síntesis de modelos y sistemas de certificación. La autoridad irlandesa para la formación y el empleo (FAS) ha desarrollado un sistema de certificación de las cualificaciones adquiridas en los centros de formación, pero además está desarrollando el reconocimiento de competencias

suplementarias adquiridas en la experiencia profesional de los trabajadores (IN CEDEFOP, 1999).

O. Lampinen (2000) recuerda, a propósito del caso finlandés, que siguiendo el ejemplo anglosajón, Finlandia, a partir de los noventa ha creado un sistema de cualificaciones a partir de módulos y basado en las competencias, tras una serie de experiencias anteriores. Las cualificaciones permiten a los adultos obtener un reconocimiento oficial de sus competencias independientemente de los programas de formación o los tipos de escuelas a los que hayan podido asistir. Para obtener dicho reconocimiento existen unos Comités Examinadores formados por representantes de los profesores, empresarios y empleados encargados del diseño y la supervisión de las pruebas basadas en las competencias de los alumnos, sin embargo, los títulos de las cualificaciones y los requisitos globales se deciden a nivel nacional en el Ministerio de Educación. Se diferencian una serie de niveles de cualificaciones basadas en las competencias. En concreto, existen tres: nivel de cualificaciones profesionales que exigen poseer unos conocimientos básicos; nivel de cualificaciones que debe poseer un trabajador más especializado; y nivel de cualificaciones profesionales especializadas que certifican un máximo de destreza y conocimientos para una determinada profesión. Aunque no es necesario recibir una preparación de tipo oficial para presentarse al examen de competencias, una gran parte de los participantes recibe una formación preparatoria. En este sentido, la formación profesional inicial ofrece preparación para las cualificaciones profesionales y la formación profesional posterior prepara para el siguiente nivel de cualificaciones y para las cualificaciones profesionales especializadas.

La certificación de las competencias profesionales por un sistema estatal o nacional que estructure la institucionalización el problema puede pretender, entre otros aspectos, una distribución equitativa del bienestar frente a un mercado que “trata a los individuos en función de su dotación inicial de recursos productivos y de poder económico, los cuales no suelen estar equitativamente distribuidos” (Jimeno, 2001).

La certificación de las competencias se sitúa en un marco más amplio, y como señala Bjornavold (2000) la tendencia de los últimos años ha llevado a que la mayoría de los países de la unión Europea elaboren planes de reformas que incluyen los nuevos sistemas y metodologías de certificación e incluso algunos ya los han puesto en práctica. Ésta es la corriente que se vislumbraba hace algunos años, pocos, y que en la actualidad se está viendo emerger y deberá consolidarse en un plazo de diez años para todo el sistema educativo europeo, dentro del paradigma de la sociedad del aprendizaje y del conocimiento.

Siguiendo a Monclús (2000), en todo el recorrido europeo que nos sitúa en las puertas de los replanteamientos hacia una sociedad del aprendizaje, y como afirmara Le Magazine (2000), en la Unión Europea se plantea que las personas necesitan el acceso al aprendizaje a lo largo de toda su vida. Sin embargo, hacer de la formación permanente una realidad está lejos pues aún persisten las diferencias tradicionales entre la formación profesional inicial y la continua, entre el aprendizaje formal y no formal, y entre la educación general y la formación profesional. Establecer un sistema de aprendizaje permanente requiere fundamentalmente un análisis del papel de la formación profesional que incluya no sólo lo que se espera de ella, sino también cómo

es impartida, cómo es financiada y cómo podrá ofrecer las más amplias y variadas oportunidades de formación. La posibilidad de cambio en los sistemas de formación vendrá determinada por la interacción de un amplio número de variables, incluyendo los intereses gubernamentales, sociales e individuales, lo que implica la necesidad de lograr un consenso.

#### **4. MODELO DE FORMACIÓN SUPERIOR DESDE UN ENFOQUE POR COMPETENCIAS. LOS PERFILES ACADÉMICOS Y PROFESIONALES COMO MARCO DEFINIDOR DE UN MODELO DE FORMACIÓN. NUEVOS PLANTEAMIENTOS HACIA LA CONVERGENCIA EUROPEA EN EDUCACIÓN.**

Para analizar este punto, tomaremos como referencia los planteamientos que constituyen el objeto de estudio del programa piloto llevado a cabo entre las Universidades de Deusto y de Groningen en Mayo de 2001, en lo que se denominó el Proyecto Tuning sobre la Estructura de la Educación en Europa. Continuación del proceso iniciado en Bolonia y que vio su continuidad en Praga y Berlín, esta iniciativa se acerca y plantea un análisis de las titulaciones universitarias para contemplar su adecuación a las demandas sociales y con el objetivo de optimizar el acceso al empleo dentro de un marco que facilite la movilidad de los alumnos egresados en cualquier país de la Unión Europea. El proyecto Tuning considera que el desarrollo de una serie de competencias dentro de los programas docentes puede contribuir de manera significativa a abrir un área esencial de reflexión y trabajo conjunto a nivel universitario en toda Europa sobre los siguientes puntos: el nuevo paradigma educativo; la necesidad de una mayor calidad y la mejora del acceso al empleo y la ciudadanía; y la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior.

Para ello es necesario una reestructuración de la formación superior y una reconceptualización de los ejes fundamentales de los currícula académicos, que se va a traducir en una concepción innovadora del aprendizaje y de su organización, en una focalización de la educación centrada en el estudiante, en una transformación de las funciones del profesor (competencias del docente, estilos de docencia, metodología), en un cambio en las actividades docentes y en la revisión de la definición y delimitación de los objetivos. En suma, una configuración innovadora en la que los perfiles académicos y profesionales juegan un papel prioritario actuando como marco referencial para un paradigma educativo en el que el conocimiento y las competencias describirán una trayectoria paralela para confluir en una planificación de la formación que optimice la cualificación de los estudiantes egresados, para favorecer su incorporación en el mercado laboral. Plantear unos enfoques educativos en la Universidad tomando como referentes las competencias que se exigirán y que deberán desarrollar en el ejercicio de una profesión, supone establecer puentes de diálogo entre la Universidad y los futuros empleadores (diversidad de contextos profesionales) para delimitar esas competencias básicas y específicas que deberán adquirirse durante el período de formación y que serán las que hagan idónea y coherente esa formación para el desempeño del empleo.

#### **4.1. Justificación de las competencias en el nuevo paradigma educativo y su planteamiento en el Proyecto Tuning**

Como aludíamos con anterioridad, en la actualidad el mundo que nos rodea cambia constantemente. Una serie de factores generales como la globalización, el impacto de la tecnología de la información y la comunicación, la administración de los conocimientos y la necesidad de impulsar y promover la diversidad, entre otros, contribuyen a crear un entorno educativo diferente. Por tanto, cualquier tipo de reflexión sobre el futuro de la educación debe situarse dentro de este contexto. Los desafíos que imponen estos cambios y su naturaleza, así como la velocidad con la que se producen, han sido documentados detalladamente por escrito y mencionados por el Foro Europeo, diversas organizaciones internacionales, y también en comunicaciones de la Comisión Europea.

El paradigma de enseñanza/aprendizaje está cambiando, y en este cambio los enfoques sobre el aprendizaje cobran cada vez más importancia.

La «sociedad del conocimiento» es también una «sociedad del aprendizaje». Esta idea se encuentra íntimamente unida al entendimiento de la educación dentro de un contexto más amplio: el aprendizaje permanente, un aprendizaje en el que el individuo necesita poder manejar el conocimiento, ponerlo al día, seleccionar lo que sea apropiado para un determinado contexto, aprender de forma constante y entender lo que aprende para que pueda adaptarlo a nuevas situaciones que cambian de forma rápida y constante.

La necesidad de reconocer y valorar el aprendizaje también ejerce un efecto importante sobre los títulos universitarios y sobre el diseño de programas docentes que conduzcan a obtener títulos universitarios. Dentro de este contexto, debemos considerar la cuestión de las competencias de forma paralela a la cuestión del conocimiento si queremos que se nos ofrezcan un gran número de ventajas que se encuentran en perfecta sintonía con las demandas que exige el nuevo paradigma.

El cambio y la variedad de los contextos requieren una vigilancia constante de las demandas sociales en cuanto al perfil académico y profesional. Este hecho resalta la necesidad de consultar y de realizar revisiones constantes de la información dependiendo de las circunstancias. El lenguaje de las competencias, dado que proviene de un ámbito ajeno a la Educación Superior, podría considerarse como más adecuado para la consulta y el diálogo con grupos que no se encuentren directamente relacionados con la vida académica y puede contribuir a la reflexión necesaria para el desarrollo de nuevas titulaciones y también para sistemas permanentes que actualicen las ya existentes.

Dentro de la reflexión sobre perfiles académicos y profesionales las competencias emergen como un elemento esencial que puede ayudar a seleccionar el conocimiento apropiado para cada fin. Muestran una gran capacidad para extraer la opción correcta de entre una enorme variedad de posibilidades. La tendencia hacia una sociedad de aprendizaje se ha aceptado de forma general y se ha consolidado ya a través del tiempo. Este concepto se basa en un cambio de posiciones en cuanto al núcleo de atención, de la enseñanza al aprendizaje. Si reflexionamos sobre los diversos aspectos

que definen esta tendencia resulta obvia la importancia de un enfoque en las competencias. El anterior paradigma implicaba un énfasis en la adquisición y transmisión de conocimientos. Los elementos que definen este nuevo paradigma incluyen: la educación centrada en el estudiante, el papel cambiante del profesor, una mayor definición de los objetivos, un cambio en cuanto a las actividades docentes, cambio también de contenido a objetivo, y un cambio general en la organización del aprendizaje. Cada uno de estos elementos se estudiará en detalle más adelante.

El interés en el desarrollo de competencias dentro de los programas docentes está en consonancia con un enfoque de la educación en el que el foco de atención es el estudiante y su capacidad para aprender, un estudiante que exige más protagonismo y más participación, ya que es él el que debe desarrollar la capacidad para hacerse cargo de la información y acceder y evaluar esa información de diversas formas (bibliotecas, profesores, Internet, etc.).

Todo esto está relacionado de forma implícita con el nuevo papel del profesor, que hasta ahora ha sido la persona que estructura el conocimiento, que juega un papel esencial en la enseñanza y la articulación de conceptos clave, y que desempeña también el papel de supervisor y director del trabajo del estudiante cuyo conocimiento asesora. La visión que coloca al estudiante en primer lugar le otorga al profesor un papel secundario de acompañante que ayuda al estudiante a alcanzar determinadas competencias. El papel sigue siendo esencial, pero ahora se concentra más en aconsejar, guiar y motivar en cuanto a la importancia y la finalidad de las áreas de conocimiento, en hacer que entiendan y que desarrollen una capacidad para poner en práctica esos conocimientos y en aconsejar sobre el perfil profesional que deseen alcanzar, los intereses personales, los vacíos y las habilidades, la selección crítica de material y fuentes, la organización de situaciones de aprendizaje, etc.

El énfasis que se le otorga a la obtención de competencias por parte de los estudiantes puede afectar también a la claridad en la definición de objetivos que se escogen para un programa educativo determinado, añadiendo indicadores con más posibilidades de ser calibrados de forma responsable, al tiempo que se dinamizan estos objetivos tomando en consideración las necesidades de la sociedad y el mercado laboral.

Este cambio normalmente se encuentra relacionado a su vez con un cambio en el enfoque de las actividades docentes, el material de enseñanza y muchas otras situaciones educativas, ya que promueve la participación sistemática del estudiante en la preparación individual o grupal de temas importantes, presentaciones, información organizada, etc.

Además, el cambio en el énfasis sobre los contenidos al énfasis sobre los objetivos se refleja claramente en la evaluación del estudiante, que se desplaza del conocimiento como referencia dominante (e incluso única) para pasar a incluir una valoración centrada en las competencias, capacidades y procesos íntimamente vinculados con el trabajo y las actividades en cuanto al desarrollo del estudiante y a los perfiles académicos y profesionales ya definidos, además de mostrar una mayor riqueza de estrategias de valoración (carpetas de trabajo, tutorías, proyectos...) y tomar en consideración el aprendizaje situacional.



Finalmente, las diferentes formas de participar en la educación (a tiempo completo, a tiempo parcial...) la variedad de contextos y la diversidad afectan el ritmo en el que los estudiantes o grupos de estudiantes pueden tomar parte en el proceso educativo. Esto afecta no sólo a la forma y estructura del programa sino en general a la organización del aprendizaje, que incluye programas más especializados, más cursos de corta duración, estructuras más flexibles y una metodología de enseñanza que proporciona más apoyo y orientación.

El desarrollo de competencias y habilidades encaja perfectamente con el paradigma de la educación centrada primordialmente en el estudiante. Hace hincapié en que lo más importante es el estudiante, el aprendiz, y por consiguiente replantea el papel cambiante del profesor, que ahora se ve más bien como un acompañante, un guía que lo ayuda a conseguir objetivos bien definidos. Y por tanto también afecta al enfoque de las actividades docentes y a la estructuración del aprendizaje, que se ve afectado por lo que el estudiante necesita conseguir. Por supuesto también influye en la evaluación en tanto que cambia de contenido a objetivos y a los procesos y los contextos del estudiante. Sin embargo, permanecen abiertas a futuros debates y discusiones las cuestiones sobre cómo se van a trabajar estas competencias, cómo se van a determinar y evaluar, y cuáles serán los efectos de estos cambios tanto a nivel individual como a nivel de estructuras universitarias europeas.

La definición de perfiles académicos y profesionales en las titulaciones va íntimamente unida a la identificación y el desarrollo de competencias y habilidades que ayuden a conseguir esos perfiles a lo largo de los programas de estudios. Para alcanzar este objetivo no basta con el trabajo de académicos aislados, sino que se necesita un enfoque transversal que pase por los programas de estudios de una titulación determinada.

La transparencia y la calidad en los perfiles académicos y profesionales son de esencial importancia en relación con el acceso al empleo y la ciudadanía, por lo que la mejora de la calidad y la consistencia como esfuerzo conjunto debería ser una prioridad para las instituciones europeas. La definición de perfiles académicos y profesionales y el desarrollo de los campos de las competencias que se necesitan añaden siempre altos niveles de calidad en cuanto a enfoque y transparencia, propósito, procesos y objetivos. Dentro de este contexto, el uso del lenguaje de las competencias a nivel del suplemento al título supondría un gran paso en cuanto a calidad en ambos frentes.

El uso de competencias y habilidades (junto con el conocimiento) y el énfasis en los objetivos añade otra dimensión importante para equilibrar el peso que supone la longitud de los programas de estudio. Esto es particularmente importante en el aprendizaje permanente.

En relación con la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior, la reflexión conjunta, el debate y los intentos de definir competencias específicas como puntos de referencia dinámicos pueden ser de vital importancia para el desarrollo de titulaciones fáciles y similares, para la adopción de un sistema basado esencialmente en

dos ciclos principales y para la mejora de la movilidad, no sólo de estudiantes, sino también, y especialmente, de licenciados y profesionales.

En lo que se refiere a la práctica de consultar a grupos sociales antes de elaborar o reformular programas de estudios, los miembros de Tuning han observado variaciones entre las distintas universidades europeas en los niveles en los que se realiza esta práctica. También han observado una gran variedad de métodos para estas consultas. A este respecto, los miembros de Tuning consideran que la práctica de consultar a grupos sociales y profesionales relevantes es esencial y debería promoverse utilizando el método más apropiado en cada caso.

En el proyecto Tuning, los grupos que se consultaron fueron los más relevantes para el estudio: licenciados, empleadores y académicos. Los miembros de Tuning también están de acuerdo en que una reflexión conjunta por parte de las universidades y basada en datos actualizados es importante en el desarrollo de las titulaciones. Repitiendo lo que se dijo en la Convención de Salamanca reconocen que los estudiantes necesitan y exigen títulos que puedan utilizar con éxito para estudiar y trabajar por toda Europa. Esto requiere no sólo una reflexión sobre lo que los grupos sociales y profesionales a nivel local valoran y exigen de sus programas de estudio, sino además la perspectiva de tendencias más amplias que tengan lugar a nivel europeo.

Es importante recordar que las competencias específicas son esenciales para la identificación de titulaciones y para comparar y definir el primer y segundo ciclo de estas titulaciones. Estas competencias han sido analizadas por disciplinas. Una de las mayores contribuciones del proyecto al desarrollo de puntos de referencia europeos ha sido sin duda la identificación y discusión inicial de un conjunto de competencias específicas para el primer y el segundo ciclo de estudios.

Las principales contribuciones del proyecto Tuning son la identificación y discusión inicial por parte de un cuerpo de académicos europeos en torno a un conjunto de competencias disciplinarias específicas para el primer y segundo ciclo de estudios. Dentro del marco del conocimiento, esto es de vital importancia para el desarrollo de puntos de referencia europeos que pudieran considerarse comunes, diversos y dinámicos en relación con titulaciones específicas, así como la creación de marcos de referencia para una mayor claridad y entendimiento de la relación y naturaleza de los títulos y diplomas.

A partir de esto, es de vital importancia llevar a cabo una reflexión conjunta y trabajar en las competencias y habilidades para obtener estándares y perfiles comunes para titulaciones conjuntas reconocidas. Más aún, un debate conjunto sobre el núcleo de competencias y la articulación de niveles y programas por parte de una red europea pueden enriquecer la dimensión europea de la Educación Superior. También ayuda a la consistencia en los sistemas de reconocimiento al aumentar la información sobre los objetivos de aprendizaje y contribuye al desarrollo de marcos comunes de títulos y diplomas, para así fomentar el entendimiento, la claridad y el atractivo del Espacio Europeo de Educación Superior.

Una mayor claridad en los objetivos y procesos de aprendizaje fomenta y mejora la movilidad. Si la información sobre objetivos se redacta en el lenguaje de las competencias se proporciona una perspectiva más completa del programa, pero además se desarrolla un enfoque sistemático de cada una de las unidades en cuanto a las habilidades que los estudiantes desean adquirir. Sin embargo, la contribución que Tuning en general y la Línea 1 en particular desean ofrecer está relacionada específicamente con la movilidad de profesionales y licenciados de toda Europa, a la que se ha llamado frecuentemente movilidad vertical: el movimiento de licenciados que estudian el segundo ciclo de sus estudios en otro país. A este respecto la contribución de Tuning al llamado «suplemento al título universitario» es de gran importancia.

#### **4.2. Competencias como referente de calidad, mejora en el acceso al empleo y respuesta a las demandas sociales**

En la Convención de Salamanca se consideró la calidad como un pilar esencial, la condición indispensable para conseguir confianza, importancia, movilidad, compatibilidad y atractivo en el Espacio Europeo de Educación Superior.

La compatibilidad, la movilidad y el atractivo se tratarán más adelante en relación con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. Concentrémonos ahora brevemente en el papel de la educación por competencias y la importancia de los programas de las titulaciones como indicadores de calidad.

La confianza mutua ha sido siempre un rasgo característico de la cooperación europea y se halla íntimamente relacionada con la transparencia y la calidad, que a su vez se haya en conexión con la claridad de propósito, de procesos y de objetivos. En cada uno de estos tres elementos, la reflexión y la identificación de competencias académicas y profesionales pueden añadir calidad y consistencia.

La importancia de la Convención de Salamanca está relacionada principalmente con el acceso al empleo, y a la necesidad de éste de verse reflejado de diversas formas en los currículos académicos «dependiendo de si las competencias que se adquieren son para el acceso al empleo después del primer o del segundo ciclo». El estudio de las posibilidades de empleo dentro del marco del aprendizaje permanente se realiza a través de diversos enfoques y programas caracterizados por una cierta flexibilidad, ya que cuentan con múltiples puntos de entrada y salida, y también por el desarrollo de competencias genéricas.

De hecho, la idea de la relación entre reflexión y trabajo en las competencias y el empleo no es nueva. La búsqueda para encontrar una forma mejor de predecir el éxito en el lugar del trabajo más allá de la evaluación de la inteligencia, la personalidad y el conocimiento siempre se ha considerado como el punto inicial de la investigación. Y este énfasis en el rendimiento laboral sigue siendo de una importancia vital.

En opinión de los miembros del proyecto Tuning, los objetivos del aprendizaje van más allá del empleo e integran también las exigencias y estándares que la comunidad académica ha establecido con relación a determinadas titulaciones. Pero, obviamente, el empleo es un elemento importante. En este contexto las competencias y

habilidades pueden ser aún más específicas y ayudar a los licenciados a prepararse para problemas cruciales a ciertos niveles del mundo laboral dentro de una economía en constante cambio. Todo esto debe ser analizado en la creación de programas y unidades.

La consideración de la educación para el empleo es paralela a la idea de la educación por la ciudadanía, la necesidad de que el estudiante se desarrolle personalmente y sea capaz de aceptar responsabilidades sociales y, de acuerdo con el informe del Consejo tras la Convención de Lisboa, de facilitar el acceso de todos a la educación.

### **4.3. Competencias y creación del Espacio Europeo de Educación Superior.**

El hecho de que las competencias constituyan el principal objeto de estudio del proyecto Tuning está directamente relacionado con la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior, y más específicamente con el proceso de Bolonia y el Comunicado de Praga.

En relación con un sistema de titulaciones similares y de fácil comprensión cuyo objetivo sea facilitar el reconocimiento por parte de académicos y profesionales de forma que los ciudadanos puedan utilizar sus títulos en cualquier punto del Espacio Europeo de Educación Superior, la introducción de la Línea 1 en Tuning pretende proporcionar similitud y facilidad de comprensión en cuanto a las competencias (ya sean genéricas o específicas) que los licenciados de una titulación determinada quieran alcanzar. De hecho, la capacidad para definir las competencias que un programa necesite desarrollar o que sus estudiantes deban conocer, entender y llevar a cabo, no deja de añadir una nueva dimensión a la claridad de la titulación. Y estas competencias pueden además contribuir al desarrollo de titulaciones más específicas y sistemas de reconocimiento que sean «simples, eficientes y justos», «y que reflejen la diversidad que subyace en las titulaciones» ya que las competencias proporcionan ángulos y niveles, seleccionando el conocimiento apropiado para un perfil en concreto, lo que obviamente contribuye a una mayor diversidad.

### **4.4. Competencias relativas a la asignatura**

Muchos experimentos se han realizado para esclarecer una forma de asignar los créditos a las áreas de las materias o módulos. Existen muchas proposiciones al respecto, algunas deductivas y otras inductivas, y una vez realizadas, se han probado con el objeto de determinar la estructura global de la asignatura a partir de las actividades individuales de los estudiantes.

En último término, la estructura de los programas universitarios ha podido plantearse de una manera globalizada como elemento común en el que se intenten unificar criterios para delimitar competencias y contenidos que se generalicen a todos los estados miembros.

Independientemente de los nombre de las asignaturas individualmente consideradas, muy similar a las áreas de materias/módulos en muchas ocasiones, pueden ser identificados a través de todos los estados. De cualquier manera, hay que referir que

pueden estar representados en un programa de estudio dado en una menor o mayor extensión. Muchas de estas áreas no están incluidas en dicho programa después de todo, e incluso puede que no estén definidas como asignaturas.

Precisamente el debate gira en torno a cómo se pueden transmitir ciertas habilidades en las asignaturas a los estudiantes para posteriormente poder ejercer la profesión de acuerdo a las necesidades del mercado laboral. Por ello hay universidades que piensan que se deben identificar asignaturas específicas para aportar al estudiante dichas capacidades, sin embargo no todos opinan igual.

En la siguiente lista se presenta un esquema profundo de los grupos de materia:

1. Módulos troncales: son grupos de asignaturas que componen la espina dorsal de la respectiva ciencia
2. Módulos de apoyo: complementan a los módulos troncales para extenderlos y clarificarlos en mayor medida
3. Módulos de habilidades de organización y comunicación: destrezas de aprendizaje, trabajos en grupos, etc.
4. Módulos de especialización: se aplican cuando los estudiantes quieren comprender de una forma más profunda y extendida un área concreta
5. Módulos de destrezas transferibles: competencias que se necesitan para cerrar el vacío entre la teoría y la realidad, lo cual suele ser un problema para muchos graduados a la hora de entrar en el mercado de trabajo.

Estas áreas de materias pueden ser además agrupadas de la siguiente forma:

| <b>Adquisición de conocimiento y ampliación</b>  | <b>Adquisición de conocimiento y profundización</b>   | <b>Metodología: habilidades, aprender y transmitir</b>  |
|--|---|---|
| <b>Módulos troncales</b><br>¿Cuáles son las características esenciales de este grado del programa<br>Sin este curso ¿uno no consideraría que está identificado en este grado del programa? | <b>Módulos de especialización</b><br>¿Qué áreas pueden ser identificadas vertical, horizontal y lateralmente para una mejor práctica en los estudios?<br>Vertical: profundización en el estudio<br>Horizontal: interdisciplinar<br>Lateral: diversificación (estudio de materias adicionales, no relacionadas directamente) | <b>Módulos de apoyo</b><br>¿Qué más se necesita para comprender y expresarlas en diferentes materias?<br>¿A qué extensión puedo explicar las cosas cuantitativamente? |
|  |   | <b>Organización y comunicación</b><br>¿Cómo puedo aprender y organizar un trabajo?<br>¿Cómo puedo expresar mejor lo que digo?   |
|  |   | <b>Módulos de destrezas transferibles</b><br>¿Cómo relacionar la teoría con la práctica?<br>¿Cómo puedo relacionar la teoría con los métodos prácticos?               |

*Tabla n° 21. Áreas y módulos organizativos*

Aunque en el Proyecto Tuning han sido analizadas diversas disciplinas, abordamos a continuación algunos aspectos relacionados con las Ciencias de la Educación por ser la disciplina directamente relacionada con la investigación que nos ocupa.

En torno a este estudio se realizaron seis observaciones preliminares:

Una primera observación reflejará que las políticas de educación en la Unión Europea se preocupan prioritariamente por la educación en sí, y por el aprendizaje aplicado al trabajo. Un hecho que así lo demuestra, es un programa de trabajo detallado al nivel de los Estados Miembros de la Unión Europea (Barcelona 2002). El papel importante del educador se ha mencionado explícitamente: “invertir en competencias sobre todo”, lo cual ha llegado a convertirse en la máxima prioridad, ya que los centros de enseñanza podrían sentar sus bases sobre una plantilla altamente cualificada en una rica variedad de contextos, exigiendo por ello que a partir de una formación inicial, exista una continua profesionalización que permita ofrecer soluciones adecuadas a los retos de la enseñanza.

Una segunda observación se centra en la innovación de unos estudios educacionales de más alto nivel, concretamente se trataría de ir cambiando los métodos de aprendizaje, conocimiento, tecnología y asesoramiento para atender los problemas con una mejor orientación desde la práctica. Si bien, estos cambios deben aplicarse especialmente sobre las creencias, tradiciones e implicaciones de los educadores más que en la búsqueda de nuevos argumentos.

Una tercera premisa refleja la definición de las ciencias de la educación . Ya en las Ciencias de Educación de Copenhage se relacionaron los estudios de áreas de la educación con la educación del profesor, sin embargo, se debatieron separadamente buscando uniones razonables.

Una cuarta nota se centra en que este papel está primordialmente basado en documentos de integración más generales, los estudios de profesores de educación reflejan que deben incluirse en estos documentos como si de un formato integrado se tratase, tres aspectos: métodos de enseñanza y aprendizaje, asesoramiento y desarrollo, de modo que los grupos de trabajo podrían ser vistos como un rico recurso para preparar este papel.

Un quinto punto hace referencia a que mientras que todos estos recursos se vean como altamente relevantes en el tratamiento de programas generales, corremos el riesgo de perder el vínculo entre ellos. por este motivo son necesarios los proveedores. De hecho, gracias a los esfuerzos de los participantes del Programa de integración de estudio lo han hecho posible en siete países europeos y para otros estados miembros.

Como observación final, este cometido no da respuestas, pero sí ofrece las claves para alcanzar soluciones de forma colaborativa.

A la hora de tratar con el conocimiento, currículo, contenido de los estudios de educación y el profesor, surgen las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se definiría generalmente “conocimiento/currículo/contenido”?
2. ¿Puede ser la modularización una opción?
3. ¿Tienen los estudios de educación un resultado común?
4. ¿Cuáles son los componentes claves de los programas de educación de profesores?
5. ¿Cómo de necesario es establecer una comparación entre un estudio de la educación profundo y los estudios educacionales de los profesores?

No pretendiendo aportar las respuestas a los interrogantes anteriores, planteamos a continuación seis bloques de dilemas en torno al modelo de formación analizado:

| <b>Planteamientos orientadores en el modelo Tuning</b>   |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definición de una estructura básica de disciplina (naturaleza de la asignatura)</li> <li>• Definición de algunos contenidos de áreas básicas incluyendo capacidades transmisibles</li> <li>• Definición de algunos principios básicos para aprender, enseñar y asesorar</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• La estructura definida recuerda a una general por un lado como también a una específica</li> <li>• ¿Tiene una base cultural este modelo?</li> <li>• ¿Quién decide la naturaleza de la asignatura y define los principios?</li> <li>• ¿Cómo pueden ser combinados con el desarrollo del currículo en un nivel institucional?</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• El análisis de los papeles profesionales de los educadores y licenciados en estudios educacionales se espera que sirvan para la cultura particular y también para contextos sociales</li> <li>• Análisis de las tareas de los educadores y licenciados en estudios educacionales</li> <li>• Análisis de las cualificaciones necesarias para desempeñar los roles profesionales y sus tareas</li> <li>• Adopción de modelos explícitos de cómo esas cualificaciones pueden ser adquiridas.</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué componentes del plan de currículo son mejores para llegar a qué niveles (internacionales, nacionales)? ¿y ¿estos niveles estarán interrelacionados para concluir en sinergias óptimas?</li> <li>• ¿En qué áreas y hasta qué extensión pueden ser compartidas estructuras de disciplinas para un nivel europeo?</li> <li>• ¿Es posible definir un nivel europeo que englobe contenidos de los estudios de educación y que los profesores puedan ser potencialmente compartidos?</li> <li>• ¿Cómo pueden los conceptos de diversas normativas referir que diferentes currículos sean considerados como currículos básicos?</li> <li>• ¿Es posible trabajar en el desarrollo de un currículo más apropiado para trabajar entrando en la teoría del currículo que sin entrar en ella?</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripción de temas y objetivos relacionados con el contenido</li> <li>• Descripción de competencias de aprendizaje</li> <li>• Estrategias de enseñanza y aprendizaje, situaciones de aprendizaje y culturas</li> <li>• Evaluación y procedimiento de asesoramiento</li> <li>• Descripción del trabajo de los estudiantes</li> <li>• Profundización en los requisitos</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Procesos de aprendizaje incluyendo algunos de los paradigmas claves y su impacto sobre la práctica educacional</li> <li>• Relevantes aspectos de la cultura y diferencias lingüísticas, sociales, religiosas, moral y políticas de educación</li> <li>• Contextos de aprendizaje formales e informales</li> <li>• Las interacciones complejas entre la educación y sus contextos, y su relación con otras disciplinas</li> <li>• Orientación en capacidades transmisibles</li> <li>• Cursos en búsqueda de metodología</li> <li>• La práctica en común a todos los modelos.</li> </ul>  |

*Tabla n° 22 : Dilemas en torno al modelo formativo propuesto en el Proyecto Tuning*

En relación con el análisis de competencias realizado en el Proyecto Tuning, treinta fueron las competencias genéricas que valoraron tanto empleadores como graduados y que constituirían los componentes básicos de su programa de formación:

1. Capacidad de análisis y síntesis
2. Capacidad de aprender
3. Resolución de problemas
4. Capacidad para aplicar el conocimiento en lo práctico
5. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones
6. Interés por la calidad
7. Información sobre habilidades de dirección
8. Habilidad para trabajar autónomamente
9. Trabajo en equipo
10. Capacidad para organizar y planificar
11. Comunicación oral y escrita
12. Habilidades interpersonales
13. Deseo de triunfar
14. Creatividad
15. Destrezas básicas de cálculo
16. Toma de decisiones
17. Habilidad crítica y autocrítica
18. Habilidad para trabajar en equipo
19. Espíritu de iniciativa
20. Conocimiento básico general
21. Establecimiento de las bases del conocimiento de la profesión
22. Capacidad para comunicarse con expertos sobre otras materias
23. Compromiso ético
24. Conocimiento de una segunda lengua
25. Diseño de proyectos de dirección
26. Destrezas de búsqueda
27. Liderazgo
28. Capacidad para trabajar en contexto internacional
29. Apreciación de la diversidad y la pluralidad de culturas
30. Comprensión de culturas y costumbres de otros.

Vistas estas competencias genéricas, pueden considerarse como referencias comunes, siendo preciso delimitar las competencias específicas en relación a cada puesto de trabajo; bloque que dará contenido y significado a los perfiles académicos y profesionales, y que queda a propuesta de la interrelación que hemos comentado que debe existir entre el mundo laboral y el académico para que exista una coherencia curricular que aporte calidad a la formación y al desarrollo profesional.



#### **4.5. A modo de epílogo. Pautas orientadoras para un modelo de formación superior en el siglo XXI**

El rol del profesorado universitario, también se ve absorbido por la reconceptualización de sus competencias y responsabilidades, desde el punto de vista de un profesional que se encuentra en una dinámica de indagación y reflexión continua sobre su propia práctica y en su propia práctica (Schön, 1992). De ahí que sea uno de los primeros que responderá a la demanda de una formación continua y a la introducción de cambios en su práctica profesional en torno al desarrollo de nuevas competencias que le acerquen a los requerimientos formativos de los futuros licenciados y diplomados, futuros buscadores de empleo en una sociedad que va a calibrar su formación y adecuación al perfil profesional del puesto trabajo en función de las competencias que implique su desempeño y que sea capaz de acreditar.

De ahí que el docente asuma también esas competencias tecnológicas (saber hacer o utilizar las herramientas de las nuevas tecnologías educativas), competencias sociales y de comunicación (feed-back, procesos grupo y trabajo en equipo, negociación, relación interpersonal, saber hacer social y comportamental), competencias teóricas (nuevos conocimientos y nuevas teorías del aprendizaje en situaciones profesionales), y competencias psicopedagógicas o metodológicas (métodos de enseñanza con la ayuda de herramientas multimedia informatizadas, métodos de tutoría y monitorización en situación de autoformación, orientación profesional, técnicas de desarrollo profesional, métodos de individualización del aprendizaje, entre otras).

La nueva institución educativa engloba, según Cantón (2000) “la colaboración entre iguales, sea directa o a distancia, transforma la estructura y el propio concepto de enseñanza, de conocimiento y trabajo”. El perfil de estas organizaciones se esboza con una cultura que se articula bajo la responsabilidad, el riesgo, la colaboración, la confianza, la implicación de todos los usuarios, así como su diversidad; con una estructura que habrá de ser plana, reticular, sin muros, flexible, descentralizada, y fundamentada en los equipos; con una conexión a su contexto a través de la captación de necesidades y respuesta directa a las mismas, bajo principios de colaboración y feed-back directos; con objetivos flexibles, participativos, avanzados y competenciales; con personas bajo la lógica del trabajo en equipo, autoexigencia, actitudes de compromiso, formación, mejora, y desarrollo profesional; y con liderazgo-gestión compartido, visionario, en claves de horizontalidad y democracia participativa.

De ahí que la Universidad, como institución educativa deba impregnarse de los planteamientos anteriormente citados e identificarse a la corriente de organizaciones que aprenden, con capacidad para enfrentarse constantemente a situaciones nuevas, desconocidas, innovadoras y utilizar esta dinámica de cambio permanente como fuente de mejora en sus procesos y organización. Muestra de ello es el proceso que en la actualidad está viviendo, proceso que evidencia y responde a esta exigencia de cambio hacia la mejora, hacia la adecuación a las demandas sociales y laborales, desde el prisma de la competitividad y la cualificación profesional.

Al igual que los procesos que se encuentran en la base de la mejora de la escuela, la institución universitaria se ha de dotar de la “función de vigilar y orientar procesos de colaboración para la mejora y el cambio, así como de conferirles un determinado sentido y finalidad de acuerdo con ciertos valores, principios y propósitos propios de una teoría y práctica educativa reflexiva, crítica y solidaria” (Escudero, 1993). Se reconceptualiza el enfoque del Desarrollo Organizativo como expresión del compromiso con una racionalidad de naturaleza emancipatoria que hace de este proceso de encuentro profesional e institucional-global para la mejora, “una apuesta ética, moral y un compromiso ideológico” (Escudero, 1992) para empezar a transformar la escuela en su conjunto; para hacer de ella organizaciones-culturas capaces de aprender (Bolívar, 1996) y de cambiar sus usos prácticos elaborando estrategias de colaboración (Ferrerres, 1992).

Múltiples serían, por tanto, los factores que en los programas formativos universitarios debería contemplar la institución académica para fomentar las capacidades que cada estudiante; para saber aplicar innovaciones y cambiar la práctica docente desde procesos reflexivos en colaboración con los demás agentes educativos, para incorporar un currículum que acepte y parta de lo diverso; para, en palabras de López Melero (2000): *Valorar más los procesos, los agrupamientos heterogéneos, la cooperación, el aprendizaje solidario, los proyectos educativos abiertos, comprensivos y transformadores, modelos holísticos y ecológicos, enseñar contenidos culturales y vivenciales, como instrumentos para adquirir y desarrollar estrategias que permitan resolver problemas de la vida cotidiana... Este Modelo Educativo Competencial adoptado para atender a la diversidad pretende, en primer lugar, tender “puentes cognitivos” entre el alumnado y el currículum para que adquieran y desarrollen estrategias que les permita resolver problemas de la vida cotidiana y que les prepare para disfrutar de las oportunidades que le ofrezca la vida y otras que tendrá que crear ella o él...A este modelo lo hemos definido como educativo-competencial o de currículum común, comprensivo y transformador.* La iniciativa planteada en este modelo trasciende el ámbito educativo universitario en la línea que estamos planteando de adecuación de los currícula y de preparación del estudiantado para la incorporación en el mercado laboral.

A esta perspectiva competencial, se uniría el enfoque de universalidad que matiza al modelo de escuela y que podemos recoger de las palabras de Tonucci (1993): *“Una escuela -y en nuestro ámbito, la Universidad- que quiera ser realmente una escuela de todas (os) y para todas (os), debe preocuparse por ofrecer a todo el mundo aquellas bases, aquellas motivaciones, aquellos modelos culturales imprescindibles para construirse un patrimonio de conocimientos, de habilidades, de competencias”.*

En la base de este modelo se encuentra el acercamiento a la realidad educativa, permitiendo al docente reflexionar sobre su propia práctica, en aras de convertirlo en diseñador de sus estrategias de actuación tomando como referentes tanto al centro como a la diversificación de necesidades individuales; todo ello bajo prismas colaborativos que potencien y posibiliten la participación de todo los agentes educativos, en una actuación conjunta que favorezca la sucesiva adaptación a nuevas situaciones organizativas, de gestión o interpersonales.

## **5. ITINERARIO FORMATIVO**

Comenzamos este punto priorizando la aportación que desde la realidad laboral debe realizarse y adoptar como punto de referencia para la configuración de itinerarios formativos, ya que los mismos contextos profesionales deben erigirse en la principal fuente de información sobre las funciones que desempeñará el psicopedagogo en ellos. Partir de las exigencias y demandas del mundo laboral a través de sus propuestas de actuación, constituye uno de los ejes primordiales en los que debería basarse cualquier programa de orientación profesional que intente esclarecer la funcionalidad de una Licenciatura, todavía de reciente implantación, que, surgida para solventar una carencia centrada en el ámbito educativo formal y orientada académicamente en este sentido, desconcierta ante la presencia de un amplio abanico de posibilidades profesionales en múltiples marcos de acción. De ahí la imperiosa necesidad de detectar las necesidades formativas en los ámbitos de incorporación profesional del psicopedagogo, con el fin de delimitar sus itinerarios profesionales y las funciones a desarrollar en ellos.

Por lo tanto la configuración de su perfil no debe limitarse a los planteamientos conceptuales, sino que debe ser extraído de la realidad profesional, saliendo a la práctica, trasladándose a los centros para denotar las necesidades formativas, sociales, personales y profesionales existentes y ofrecer un profesional altamente cualificado. Teniendo como referente esta realidad profesional, el estudiante recibirá una información sobre las funciones y los contextos profesionales que le permitirá ir articulando su formación.

Una primera fase en la configuración del itinerario formativo parte de analizar la formación inicial del futuro profesional, constituida por las capacidades adquiridas al cursar los estudios universitarios y las adquiridas en el transcurso de las actividades formativas realizadas antes, durante o posteriormente a la realización de los estudios académicos. Por otro lado, el horizonte de este itinerario está determinado por los requisitos que el mercado laboral impone, así como por el perfil profesional del ámbito de actuación profesional en el que se incorpore el psicopedagogo. Supone una acción de reflexión y análisis de las propias capacidades personales y profesionales que el estudiante tenga, para encauzar y trazar su itinerario por una trayectoria acorde con las demandas profesionales. Supondrá, por tanto, un análisis de la descripción de los puestos de trabajo, y una vez denotas sus necesidades formativas para la adecuación al puesto, continuará con la elaboración del plan de carrera para el acceso al mismo. Toda esta trayectoria está jalonada de actividades de formación que serán los ingredientes del itinerario formativo.

De ahí que, como se expresa en el siguiente gráfico, se establezca una doble línea interdependiente entre la trayectoria formativa a lo largo del proceso de desarrollo profesional desde la formación inicial hasta la consecución de una cualificación profesional, y la contribución imprescindible que las capacidades profesionales y las competencias tanto personales como profesionales realizan para conseguir una cualificación profesional en la que la elaboración de un itinerario formativo ha sido una pieza clave.

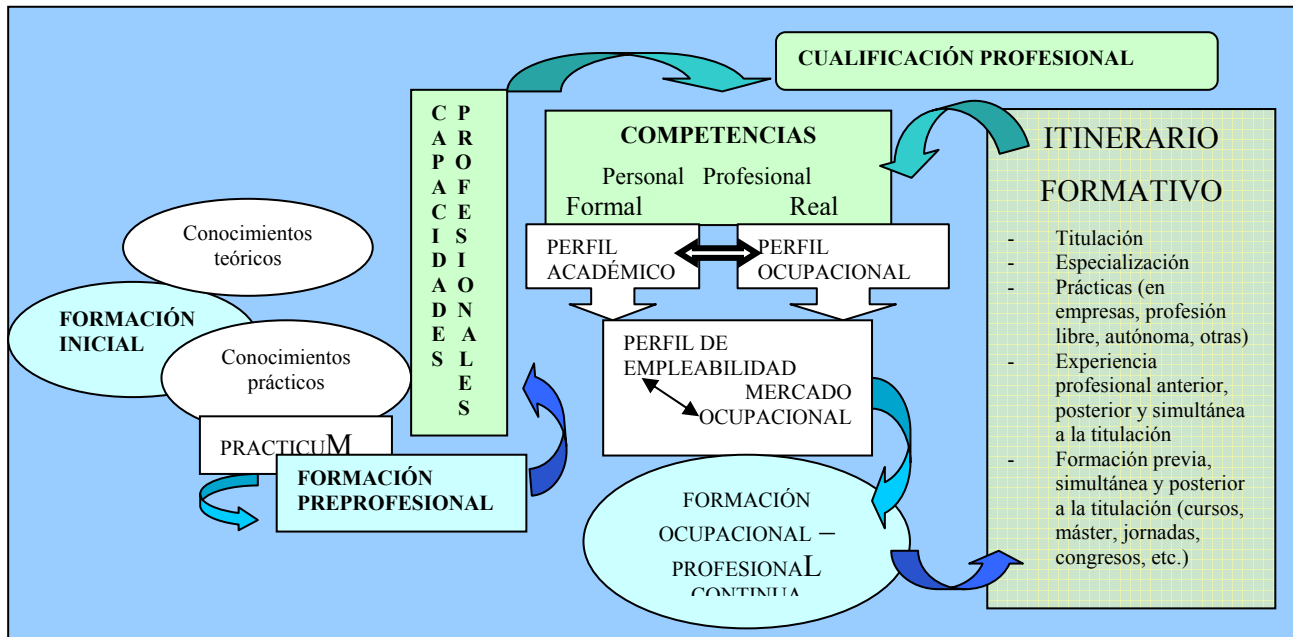


Gráfico nº 10: Trayectoria formativa y profesional (capacidades, competencias) hacia la configuración de un itinerario formativo facilitador de la incorporación laboral (elaboración propia)

Configurada la Universidad como una institución generadora y gestora de conocimiento y no sólo como una institución social de servicios y de formación (Nonaka y Takeuchi, 1995), deberá ser coherente con esta atribución y aportar en la formación inicial las bases para que los futuros profesionales dispongan ya, desde su formación académica, de las primeras rutas para delimitar estructuralmente un perfil profesional viable para su incorporación laboral.

Si esperanzadora es ya la continua aparición de nuevas funciones en relación con los distintos ámbitos de actuación, no lo es menos la paulatina incorporación a ellos de los profesionales que van dando a conocer su capacitación para el desempeño y superación con éxito de los nuevos retos laborales que se le plantean, aun solventando la multitud de dificultades patentes a lo largo del proceso formativo, que irán decreciendo en la medida que los contextos profesionales vayan incorporándose a las fases iniciales del ciclo formativo de esta titulación.

Parafraseando lo atribuido a la formación del profesorado por MacLoughlin, es preciso que el psicopedagogo se conciencie de su propia formación profundizando en las actividades, procesos y medidas dirigidas a mejorar sus capacidades profesionales y personales, de modo que puedan erigirse en innovadores y renovadores de los contextos donde trabajarán, al tiempo que incrementen sus niveles de satisfacción e identidad personal.

Es preciso que, desde una perspectiva de la reflexividad, el psicopedagogo constatare la existencia de un amplio horizonte de contextos profesionales reales que demandan personal cualificado, cualificación que dependerá en gran parte de la

adecuada formación académica recibida orientada a la cimentación de unos conocimientos base de partida, y en mayor medida a la ampliación e indagación en toda aquella formación que, adquirida de forma autodidacta y a partir de los diversos contactos con la realidad laboral, revierten en la optimización de su desarrollo profesional.

## **6. ITINERARIO DE INSERCIÓN PROFESIONAL**

Bastantes analistas del problema de la inserción sociolaboral (Echeverría Samanes, 1997; Corominas e Isús, 1999; Fournet et al, 1993; Isús Barado, 1995, 1996; Romero Rodríguez, 1996, 1999, 2000; Sarasola Ituarte, 1996, 2000) comparten la idea de que es preciso relacionar la inserción con el desarrollo profesional de la persona que transita desde el ámbito escolar o académico al trabajo. Las palabras de Fournet et al. (1993) expresan muy claramente esta relación:

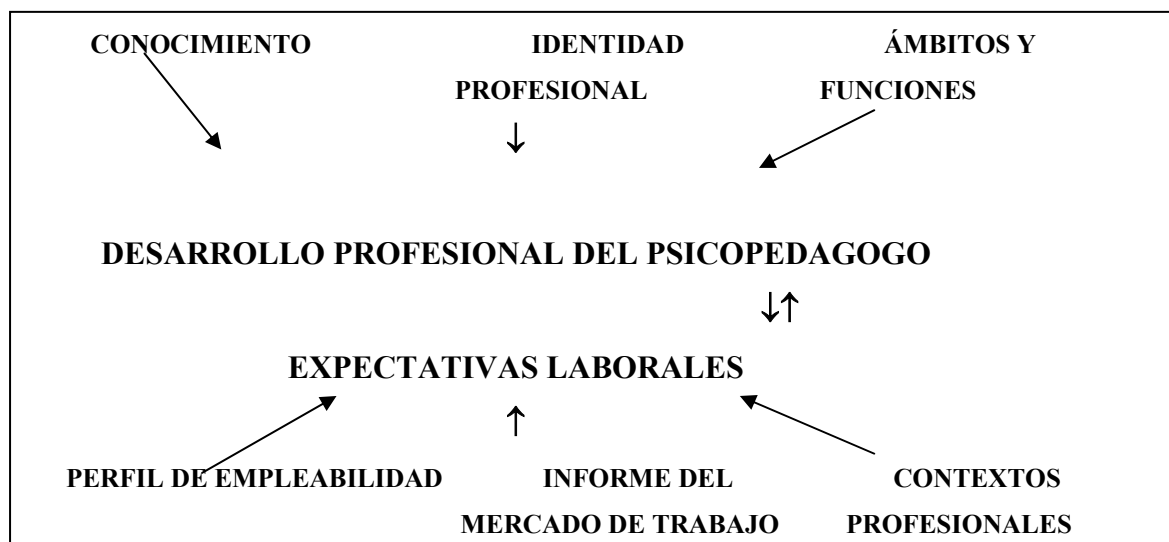
*“La inserción es la entrada en la vida activa (marca el tiempo de utilización del tiempo por parte del individuo) y la definición correlativa de un proyecto de vida (entendido como un conjunto de actos racionales, finalizados y ordenados en unos plazos). Este proyecto de vida engloba el proyecto profesional, la profesión a ejercer que contribuya al desarrollo completo de la persona”.*

Entendemos, por tanto, la inserción sociolaboral como un proceso de transición, el cual está relacionado no sólo con la consecución de un puesto de trabajo que permita ejercer la profesión para la que la persona ha sido formada, sino la integración de dicho ejercicio como parte del desarrollo personal, en conjunción con el desempeño de otros roles vitales. Desde una perspectiva psicopedagógica entendemos que en las transiciones tienen lugar las siguientes características (Romero Rodríguez, 1999):

- a. Se dan a lo largo de toda la vida y en diferentes momentos de ésta, lo cual justifica la necesidad de desarrollar acciones orientadoras a lo largo de todo el ciclo vital.
- b. Implican un cuestionamiento, interpretación y construcción de la propia identidad personal y profesional.
- c. La meta de este proceso constructivo es la elaboración de proyectos profesionales y vitales que ayuden a resolver cada una de las situaciones de transición que se pueden presentar a lo largo del ciclo vital.
- d. Dichos proyectos se construyen y cuestionan en interacción con la sociedad.
- e. El proceso de construcción de proyectos profesionales y vitales se puede aprender.

### **6.1. Ejes vertebradores y dimensiones en el itinerario de inserción profesional.**

Estructuramos en torno a dos ejes vertebradores, las seis dimensiones en torno a las que se articulará el itinerario de inserción profesional: el desarrollo profesional y las expectativas laborales. El conocimiento, la identidad profesional y los ámbitos y funciones, constituyen las dimensiones para el primer eje; siendo las del segundo, el perfil de empleabilidad, el informe del mercado de trabajo y los contextos profesionales.



*Cuadro n° 6 . Ejes vertebradores y dimensiones en el itinerario de inserción profesional. (elaboración propia)*

En torno al **desarrollo profesional**, procedemos a comentar las tres dimensiones que proponemos intentando aportar la explicación a modo de pautas de actuación orientadoras para favorecer la inserción profesional desde los procesos formativos.

1. Conocimiento. Aunque aludiremos al conocimiento profesional más adelante, estimamos realizar aquí algunas precisiones en torno a su adquisición y desarrollo. Es preciso establecer estrategias que trasluzcan los pilares sobre los que sustentan el conocimiento personal y profesional tanto teórico como práctico (Ausubel, 1968; Connelly y Clandinin, 1990), forjado por cada sujeto desde la reflexión y la colaboración y conducido a un doble destino; por un lado a los propios estudiantes adaptándolo a ellos y haciéndose aprehensible, y por otro transmitiéndolo a los profesionales con los que interrelacione al tiempo que acercándose al conocimiento profesional de éstos en cada uno de los ámbitos de actuación.

Por lo tanto será preciso disponer de una estructura de conocimiento que explique y dé dirección para la práctica de la profesión (Shulman, 1987). Se aboga en este trabajo por un acercamiento a los profesionales de la psicopedagogía desde una perspectiva biográfica cuyo marco conceptual más comprensivo parece ser el planteado por Kelchtermans (1991, 1993) con el objetivo de incorporar los resultados obtenidos a la información en el ámbito universitario. Una visión testimonial del proceso seguido hasta conseguir una cierta estabilidad profesional y el desarrollo de la misma puede constatar en un desarrollo profesional centrado en tres factores desde esta perspectiva biográfica: la trayectoria profesional, el perfil profesional y el ciclo vital como

estructura explicativa que integre los dos anteriores (Kelchtermans, 1993; Goodson, 1992), mostrándose como un referente directo de la práctica profesional.

Podría hacerse por lo tanto una traslación de los postulados que caracterizan esta perspectiva del desarrollo profesional del docente al del psicopedagogo, a saber: la narratividad (la visión textual de la orientación, asesoramiento, intervención o de cualquiera de las funciones del psicopedagogo le permiten revelar aspectos de su práctica difícilmente perceptibles de otro modo y facilita la sistematización de su conocimiento práctico (Leinhardt, 1990; Nesper y Barylske, 1991; Holt-Reynolds, 1992; Goodson y Cole, 1993) y la idiosincrasia de sus experiencias); constructivismo (elaborado mediante la continua atribución de significados cada vez más comprensivos, a las experiencias del psicopedagogo. Para Keiny (1994) las ventajas del empleo de teorías constructivistas como un paradigma alternativo en el desarrollo profesional residen en que descartan la idea de que el conocimiento es algo independiente de la visión que se tiene de él y recupera la propuesta de que el conocimiento es una construcción de la realidad subjetiva del individuo); contextualización (las experiencias prácticas y las explicaciones construidas sobre ellas, sólo son significativas en el contexto social, cultural e institucional que ocurren), interaccionismo (es preciso que los significados se construyan en interacción constante con los elementos del contexto con quienes consensuamos significados o frente a quienes construimos significados distintos (Hargreaves, 1991, Hargreaves y McMillan, 1992); dinamismo (haciendo frecuentes los estudios longitudinales sobre el desarrollo profesional y que adoptan esta perspectiva (Sorensen, 1994)).

De ahí que estimemos prioritario incluir en los planes de estudio el conocimiento procedente de las realidades socio-laborales, ya que contribuirá a la formación de profesionales con una elevada preparación, competencia y especialización. El psicopedagogo adquirirá la expresión de la especificidad de su actuación en la práctica y a partir de la práctica, estableciendo con los contextos profesionales una doble direccionalidad en un intercambio mutuo de experiencias. 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. El alumno demanda 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 ya 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. Identidad profesional. Configurar una identidad profesional a partir del Prácticum como primer estadio en el ciclo profesional y primer elemento en esta configuración, que comienza a alimentar sus dos culturas: la latente, con las primeras incorporaciones provenientes al contactar con diferentes contextos profesionales; y la ocupacional con las primeras relaciones sociales entre diversos colectivos profesionales. Es por tanto el resultado provisional de las dinámicas de ajuste y desajuste continuo entre la trayectoria personal y la cultura ocupacional e incluso formativo-ocupacional que está en continua evolución. A la luz de este planteamiento, la teoría de la doble transacción de Dubar (1992): biográfica y relacional, aporta una serie de formas

identificadorias (de empresa, de red, categorial y exterior al trabajo) a partir de las que se deduce la necesidad de presentar al estudiante programas de intervención formativa dentro de una acción global en la que reorienta su proceso identificatorio sin limitarlo exclusivamente a la capacitación en destrezas.

Enlazando este punto con el que posteriormente se presentará en torno al bloque de expectativas laborales, justificando de esta forma el supuesto de interdependencia entre ambos descriptores, se presentan unas líneas sobre la intervención formativa ocupacional antes aludida que debe plantearse como función del psicopedagogo y que debe recibirse durante su proceso de formación: clarificación de los objetivos reales que se pretenden con la actividad de formación (delimitar demandas); motivar e incentivar a los estudiantes presentando el amplio abanico de posibilidades laborales existentes y por descubrir; valorar los contextos socio-profesionales reales que no insten a la aparición de falsas expectativas; autovaloración siendo conscientes de las carencias formativas y de la capacitación a partir de las experiencias preprofesionales, permitiendo secuenciar objetivos sobre su propio proceso formativo; desarrollar destrezas profesionales y preprofesionales adaptadas a la autodefinition profesional de cada sujeto; capacitación en la toma de decisiones y en la evaluación del proceso.

3. Ámbitos y funciones. Contribuir a la sucesiva incorporación de nuevas funciones atribuibles al psicopedagogo provenientes del contacto directo con la cada vez más heterogénea realidad laboral, respondiendo a la multiplicidad de demandas socioprofesionales (entre otras: identificación de recursos para la formación del personal, coordinación de la acción de los diferentes departamentos de los que dispone el centro para la consecución de fines comunes, asesoramiento y orientación en el diseño, desarrollo y evaluación de programas formativos con la finalidad de optimizarlos, diseño de programas preventivos o de intervención, detección de necesidades formativas especiales, favorecer la participación de los usuarios en la vida de cualquier ámbito formativo, actuación en el amplio campo de la Educación Especial, etc.). Para ello sería necesario un replanteamiento de los contenidos formativos incorporando las necesidades sociales patentes pero obviadas tras el “formalismo académico” y que sin embargo se presentan como un reto para la superación profesional del psicopedagogo; una actitud comprometida por parte de los agentes formadores (docentes, responsables académicos, alumnos) y políticos; y, ampliar la formación del psicopedagogo en aspectos relacionados con una ética social básica fundamentados en una sólida educación en valores y en el desarrollo de un pensamiento crítico.

Para orientar los procesos de inserción laboral, es preciso que el psicopedagogo (ya desde sus comienzos formativos) destierre la concreción originaria en el doble itinerario formativo referido a la atención a la Educación Especial y a la orientación personal, profesional y educativa, concienciándose de que trasciende la educación formal para ubicar su función educativa y orientadora en el más amplio sentido en múltiples ámbitos (organizaciones e instituciones públicas o privadas, área de recursos humanos en la empresa, centros de cualquier índole componentes del ámbito sociocomunitario, etc.) donde se suceden intencionadamente procesos formativos y donde se reclama la intervención de un profesional capaz de orientar los procesos, facilitar los recursos, evaluar el rendimiento o mejorar la calidad de los mismos;



ámbitos entendidos en parte como comunidades de aprendizaje donde las necesidades de los agentes y sus preocupaciones deben servir como base y referencia de la función psicopedagógica. Desde esta perspectiva la expansión del horizonte profesional se amplía y se hace más diversas las posibilidades de incorporarse profesionalmente.

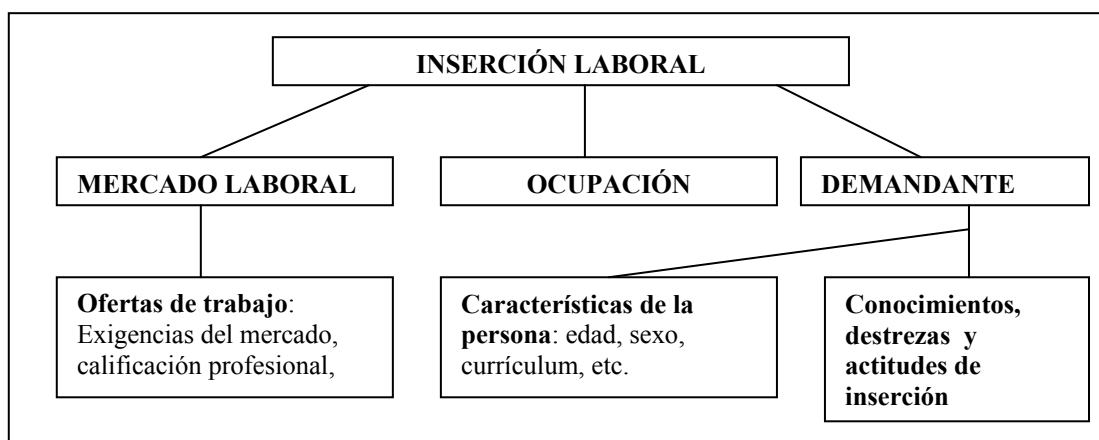
En torno a las **expectativas laborales**, las tres dimensiones que pasamos a comentar conservando el matiz orientador, son el perfil de empleabilidad, el informe del mercado laboral y los contextos profesionales.

1. Perfil de empleabilidad. Establecer los mecanismos necesarios para facilitar a los estudiantes la mayor información posible tras contactar con los distintos centros colaboradores en la realización del Prácticum, incluso con la información directa en la misma institución académica, y especificar las funciones que desempeñarán cotejándolas con los conocimientos teóricos recibidos. Es en este momento cuando los discentes comienzan a ver una proyección más clara de lo que constituye su “perfil de empleabilidad”, así como las exigencias de adaptabilidad, flexibilidad y cualificación para insertarse profesionalmente. La delimitación de este “perfil” se irá engrosando en la medida que los niveles de competencia aportados por la enseñanza reglada puedan verse corroborados en la futura práctica profesional, y permitan analizar la capacidad de aprendizaje teórico-técnico con el fin de determinar la competencia técnica (elementos científicos y específicos de la profesión, técnicas de trabajo y capacidades), social (intereses, valores, comportamientos en la estructura social del puesto de trabajo) (Echeverría, 1993), metodológica y participativa que conforman la cualificación profesional.

2. Informe del mercado de trabajo. Establecer las directrices que coadyuven a elaborar un informe de mercado por el propio estudiante, si antes no ha sido ofrecido mediante programas de orientación profesional realizados en la misma universidad y que se estructurarían siguiendo aspectos como: la definición de la ocupación, la necesidad de especialistas en ese sector, la tipología de “empresas” existentes y su ubicación (local, nacional, autonómica), puntos de orientación para la recogida de información sobre ese cuerpo profesional y la descripción de las características del personal idóneo por las posibilidades de inserción.

3. Contextos profesionales. Propiciar climas que favorezcan el acercamiento entre la Universidad y los diversos contextos profesionales, estableciendo puentes de diálogo fluidos que estrechen las relaciones en un intercambio mutuo de actuaciones. Llegado este punto y para ofrecer una panorámica global de la heterogeneidad de contextos profesionales, es preciso reagruparlos en los sectores que comúnmente son seguidos por los profesionales implicados en el tema que han podido ser constatados tanto teórica como personalmente: educación formal y no formal, sociocomunitario, organizacional (instituciones, asociaciones, organismos públicos y privados) y empresarial.

En relación con estas tres dimensiones, ante todo con el perfil de empleabilidad y el informe de mercado, podemos recurrir al esquema que sobre la inserción laboral presentan algunos modelos de programas de orientación profesional, como el elaborado por la Junta de Andalucía dentro del Programa Orienta.



*Cuadro nº 7 .Dimensiones y factores de ocupabilidad (elaboración propia)*

Todos los factores de ocupabilidad que se encuentran recogidos en las tres dimensiones presentadas en el cuadro anterior (mercado laboral, ocupación y demandante), se pueden agrupar entorno a cuatro grupos en base a las posibilidades de intervenir sobre ellos, y que presentamos en las siguientes tablas.

| <b>FACTORES ESTRUCTURALES</b>   | <b>ASPECTOS A TRATAR</b>  | <b>COMO AFECTAN EN LA OCUPABILIDAD</b>   |
|---|---|--|
| Son aquellos que se refieren a la situación del mercado laboral. Estos factores son externos, es decir, ajenos a la persona y por tanto es difícil intervenir sobre ellos desde la formación. | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Número de empleos disponibles y desempleados que optan a ellos</li> <li>*Tendencias del mercado</li> <li>* Creación y modificación de nuevos puestos de trabajo</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>* El hecho de que haya más ofertas de trabajo dentro de una profesión genera más empleo, debido a que hay más puestos de trabajo "a repartir". De la misma manera, una mayor demanda, reduce el empleo.</li> <li>* La sociedad va continuamente demandando nuevas necesidades y en consecuencia exigiendo nuevos profesionales que puedan hacerles frente.</li> <li>* Actualmente se crean, se modifican o se destruyen empleos, debido ente otras razones a la influencia de las nuevas tecnologías en los profesiones y a los nuevos sistemas de organización en las empresas. Los perfiles profesionales se están modificando continuamente añadiéndoseles nuevas competencias.</li> </ul> |

*Tabla nº 23 .Factores de ocupabilidad: estructurales*

| <b>FACTORES PERSONALES</b>  | <b>ASPECTOS TRATAR</b>  | <b>A</b> | <b>COMO AFECTAN EN LA OCUPABILIDAD</b>  |
|---|---|----------|---|
| Aquellos que hacen referencia a las características individuales de la persona. | Edad<br><br>Sexo<br><br>Etnia<br><br>Discapacidad física o psíquica |          | <p>* Ciertas edades son más propicias para la inserción. Hay una etapa profesional de inserción por excelencia, en la que el ciclo de la vida conduce al inicio del desarrollo y ejercicio de una profesión, y determinadas edades en las que el nivel de exigencia para aceptar un puesto de trabajo puede ser menor o mayor.</p> <p>* Aunque la igualdad de oportunidades es una meta a alcanzar, hoy por hoy los varones continúan gozando de cierta ventaja respecto al sexo femenino en cuanto a cuestiones de tipo laboral. Aunque las políticas sociales y laborales abogan por la incorporación laboral de todas las personas independientemente de su lugar de procedencia, aún existen algunos puestos de trabajo en los que se mantiene cierta dificultad de acceso.</p> <p>Se continúa el reducido nivel de ocupabilidad para las personas que presentan alguna alteración física o psíquica, aunque la legislación y las políticas de empleo están progresando en la apertura a todos para el acceso al trabajo.</p> |

*Tabla n<sup>o</sup> 24 . Factores de ocupabilidad: personales*

| <b>FACTORES COMPETENCIALES</b>   | <b>ASPECTOS TRATAR</b>   | <b>A</b> | <b>COMO AFECTAN EN LA OCUPABILIDAD</b>  |
|--|--|----------|---|
| Son características relacionadas directamente con las capacidades profesionales de la persona. | * Formación base<br><br>*Formación complementaria<br><br>*Experiencia laboral<br>Cualificación profesional |          | <p>* Actúa sobre los índices de inserción desde el punto de vista que influye en el aprendizaje de nuevos conocimientos. Por norma general, paralelo a la superación de cursos académicos, desarrollamos la capacidad de aprender y por tanto de adaptarnos con facilidad a situaciones nuevas. Esto es algo valorado por los empresarios, y que por tanto interviene en su decisión a la hora de contratar personal.</p> <p>El nivel académico de una persona también influye en el nivel de aspiraciones y ello está en relación con la mayor o menor exigencia en el momento de incorporarse al puesto de trabajo</p> <p>* Dominar ciertas materias aumenta la empleabilidad de las personas, pudiendo no sólo optar a una mayor oferta de trabajo, sino también elevando la calidad de ésta</p> <p>* La experiencia laboral en general y en la ocupación incide en el entrenamiento de competencias profesionales y destrezas de inserción.</p> |

*Tabla n<sup>o</sup> 25 . Factores de ocupabilidad: competenciales*

| <b>FACTORES PSICOSOCIALES</b>   | <b>ASPECTOS TRATAR</b>                           | <b>A</b> | <b>COMO AFECTAN EN LA OCUPABILIDAD</b>   |
|---|--|----------|--|
| Factores de tipo psicológico afectados o determinados por la realidad social y cultural que envuelve al sujeto. | Valor y valencias laborales                      |          | Hace referencia al valor que se le concede al trabajo. Incide en la ocupabilidad de forma positiva cuando el individuo considera el trabajo como un medio para realizarse tanto social, personal como profesionalmente, y no como un fin en sí mismo   |
|   | Atribución a las causas del desempleo            |          | Explicación que el demandante da sobre su falta de trabajo. Tienen menos oportunidades de encontrar trabajo quienes culpan de su situación de paro a causas externas a ellos que quienes creen que se debe a causas internas   |
|   | Disponibilidad para el empleo                    |          | Entendida como la predisposición a emplearse en otras ocupaciones similares o en categorías inferiores o con dificultades geográficas y de horario.  |
|   | Autoimagen personal y profesional                |          | Imagen tanto personal como profesional que la persona tiene de sí misma. Ello actuará de forma positiva cuando el demandante tenga una mayor confianza en sí mismo, sintiéndose capaz de conseguir aquello que se propone  |
|   | Estilo de búsqueda de empleo                     |          | Las personas que poseen un estilo de búsqueda activa tienen mayores posibilidades de encontrar empleo que una persona que no le dedica tiempo a la búsqueda de empleo.   |
|   | Madurez ocupacional                              |          | Proceso de formación permanente para estar al día en la renovación y mantenimiento de la profesión según la exigencia de las nuevas tecnologías. Aquella persona que está motivada hacia su profesión y se preocupa por reciclarse, informarse y documentarse sobre su ocupación tendrá más probabilidades de encontrar un trabajo que quien considera la profesión como un ciclo cerrado. |
|   | Habilidades demostradas en la búsqueda de empleo |          | Dominio que un demandante de empleo tiene en las técnicas de búsqueda de empleo: confección del propio currículum, utilización de distintas vías de información, saber comportarse en una entrevista de selección, etc. Conforme una persona conoce y practica estas técnicas aumenta su nivel de ocupabilidad.  |
|   | Apoyo sociofamiliar                              |          | La influencia que el entorno más próximo al individuo ejerce sobre la búsqueda de empleo. Será positiva cuando el demandante encuentre apoyo de su entorno y ello le motive de alguna manera en su labor de encontrar trabajo.   |
|   | Necesidad de inserción                           |          | Necesidad de encontrar un trabajo que tiene el demandante debido fundamentalmente  |

*Tabla nº 26 .Factores de ocupabilidad: psicosociales*

Dado que de las pautas presentadas no se podrá disponer de una valoración hasta que no se hayan llevado a efecto, sí cabría citar algunos puntos concluyentes como reflexión directa en cuanto a los implicantes relacionados con la institución académica y su repercusión en el tema que nos ocupa:

1. De no existir una interacción entre los centros demandantes y los ofrecimientos profesionales del psicopedagogo, no sería posible conocer los diferentes ámbitos que constituyen los contextos profesionales facilitando su continua expansión, por lo que las expectativas laborales van en progresivo aumento.

2. Objetivo básico en la elaboración del “conocimiento teórico-práctico” debería ser el seguimiento de estructuras configuradas sobre la base de la reflexividad y la retroacción como parte primordial de la actuación profesional del psicopedagogo en aras de la optimización continua de su tarea en el desarrollo de su carrera profesional.

3. Los agentes personales que forman la institución universitaria (la posible existencia de orientadores-docentes-tutores) deberían erigirse en elementos facilitadores de un cambio educativo que reestructure y actualice los planteamientos iniciales que han denotado una inadecuación formativa en el desarrollo profesional de una titulación sometida a múltiples retos dada su incipiente implantación en nuestra Universidad.

4. Se demanda la formulación de modelos explícitos de desarrollo profesional del psicopedagogo, al tiempo que estos mismos profesionales se constituyen en “orientadores orientados”.

5. Tarea indispensable en el psicopedagogo y por ende en cualquier profesional de la docencia, es generar un conocimiento tanto externo como interno que les permita convertirse en orientadores reflexivos de su propio desarrollo profesional y en diagnosticadores de su actividad empezando desde la formación inicial recibida.

Desterrar la concreción originaria en el doble itinerario formativo referido a la atención a la Educación Especial y a la orientación personal, profesional y educativa, concienciándose de que trasciende la educación formal para ubicar su función educativa y orientadora en el más amplio sentido en múltiples ámbitos (organizaciones e instituciones públicas o privadas, área de recursos humanos en la empresa, centros de cualquier índole componentes del ámbito sociocomunitario, etc.) donde se suceden intencionadamente procesos formativos y donde se reclama la intervención de un profesional capaz de orientar los procesos, facilitar los recursos, evaluar el rendimiento o mejorar la calidad de los mismos; ámbitos entendidos en parte como comunidades de aprendizaje donde las necesidades de los agentes y sus preocupaciones deben servir como base y referencia de la función psicopedagógica.

Establecer los mecanismos necesarios para facilitar a los estudiantes la mayor información posible tras contactar con los distintos centros colaboradores en la realización del Prácticum, incluso con la información directa en la misma institución académica, y especificar las funciones que desempeñarán cotejándolas con los conocimientos teóricos recibidos. Es en este momento cuando los discentes comienzan a ver una proyección más clara de lo que constituye su “perfil de empleabilidad”, así como las exigencias de adaptabilidad, flexibilidad y cualificación para insertarse profesionalmente. La delimitación de este “perfil” se irá engrosando en la medida que los niveles de competencia aportados por la enseñanza reglada puedan verse corroborados en la futura práctica profesional, y permitan analizar la capacidad de aprendizaje teórico-técnico con el fin de determinar la competencia técnica (elementos científicos y específicos de la profesión, técnicas de trabajo y capacidades), social (intereses, valores, comportamientos en la estructura social del puesto de trabajo) (Echeverría, 1993), metodológica y participativa que conforman la cualificación profesional.

Establecer las directrices que coadyuven a elaborar un informe de mercado por el propio estudiante, si antes no ha sido ofrecido mediante programas de orientación profesional realizados en la misma universidad y que se estructurarían siguiendo aspectos como: la definición de la ocupación, la necesidad de especialistas en ese sector, la tipología de “empresas” existentes y su ubicación (local, nacional, autonómica),

puntos de orientación para la recogida de información sobre ese cuerpo profesional y la descripción de las características del personal idóneo por las posibilidades de inserción.

Reflexionar acerca de la inserción laboral del psicopedagogo nos lleva directamente a cuestionarnos sobre su desarrollo profesional. Es decir, a preguntarnos acerca de lo que supone ser profesional de la Psicopedagogía, sobre las funciones que puede desempeñar el psicopedagogo o sobre las competencias que debe adquirir y poner en juego. Por otro lado, debemos considerar que el momento de la inserción laboral no es más que un hito dentro de un proceso más amplio, como es el desarrollo de la carrera o, si se quiere, la trayectoria profesional y vital de una persona. Por otra parte, si pretendemos que esta ponencia vaya más allá de un mero análisis de la problemática de la inserción laboral del psicopedagogo, debemos plantear, aunque sea a grandes rasgos, algunas propuestas para que el proceso de orientación de los futuros psicopedagogos sea rico en cuanto a su aportación no sólo para la inserción laboral de éstos, sino para su proceso de desarrollo profesional a lo largo de su ciclo vital.

Este reto implica entrar en una cuestión a la vez difícil, apasionante y comprometida.

1. Difícil porque nos estamos refiriendo a una profesión que quiere abrirse un espacio propio, que reivindica el ejercicio de unas funciones para las cuales los planes formativos vigentes están desarrollando a profesionales competentes que, sin embargo, no llegan aún a verse reconocidos – a veces ni siquiera conocidos – en el mercado de trabajo.
2. Apasionante, porque las nuevas necesidades derivadas del contexto social, educativo y laboral abren nuevos ángulos, nuevos trazos en la estructura del perfil profesional del psicopedagogo. Como consecuencia de ello, se abren nuevas oportunidades para el ejercicio profesional, nuevas opciones aún desconocidas o que, si bien se desarrollan en la práctica, aún carecen de denominación.
3. Comprometida porque supone implicarse en la delimitación y la defensa de un ámbito profesional propio, siendo consciente de la necesidad de trabajar en colaboración y no en competición con otros profesionales.

Este contexto es el que guía el desarrollo de nuestro discurso. En él queremos subrayar la idea de que una profesión no existe como un ente estático, sino que se crea y se regenera en diferentes direcciones, dependiendo del compromiso individual y colectivo que con ella adquieren las personas que la ejercen o se están formando para hacerlo.

## **6.2. Una propuesta de orientación para el desarrollo profesional y la inserción sociolaboral del psicopedagogo**

Compartiendo y siguiendo el trabajo de Romero (2000), y sin pretender presentar una propuesta exhaustiva y totalmente elaborada respecto a lo que debe ser la orientación del psicopedagogo para favorecer su desarrollo profesional y, como parte de

éste su inserción laboral, vamos a tratar de exponer a continuación algunos de los rasgos que, desde nuestro punto de vista deberían caracterizar dichos procesos.

Los retos planteados anteriormente nos llevan a plantear un enfoque de orientación profesional que facilite el desarrollo de psicopedagogos preparados para responder a las funciones y roles asociados a su profesión –dotados de competencias técnicas, metodológicas, sociales y participativas–, para participar activamente en la configuración de la misma, para reflexionar sobre su práctica y aprender de ella, para promover el cambio educativo y social, para integrar su profesión como un aspecto de su proyecto de vida.

En la figura se han representado los principales elementos que, desde nuestro punto de vista, caracterizarían el proceso de orientación para el desarrollo profesional del psicopedagogo. Para comprender el sentido de estos elementos, éstos deben ser considerados teniendo en cuenta que en nuestra propuesta abogamos por la integración de la orientación dentro del currículum formativo del psicopedagogo, de tal forma que, como expresa Rodríguez Diéguez (2000:93) *”desde las diferentes disciplinas, no sólo se deje patente lo que cada una de ellas aporta de específico a la formación del futuro profesional, sino que también se constituyan en un medio de reflexión destinado a facilitar la clarificación del proyecto profesional de los futuros graduados”*.

Analizamos a continuación cada uno de estos elementos.

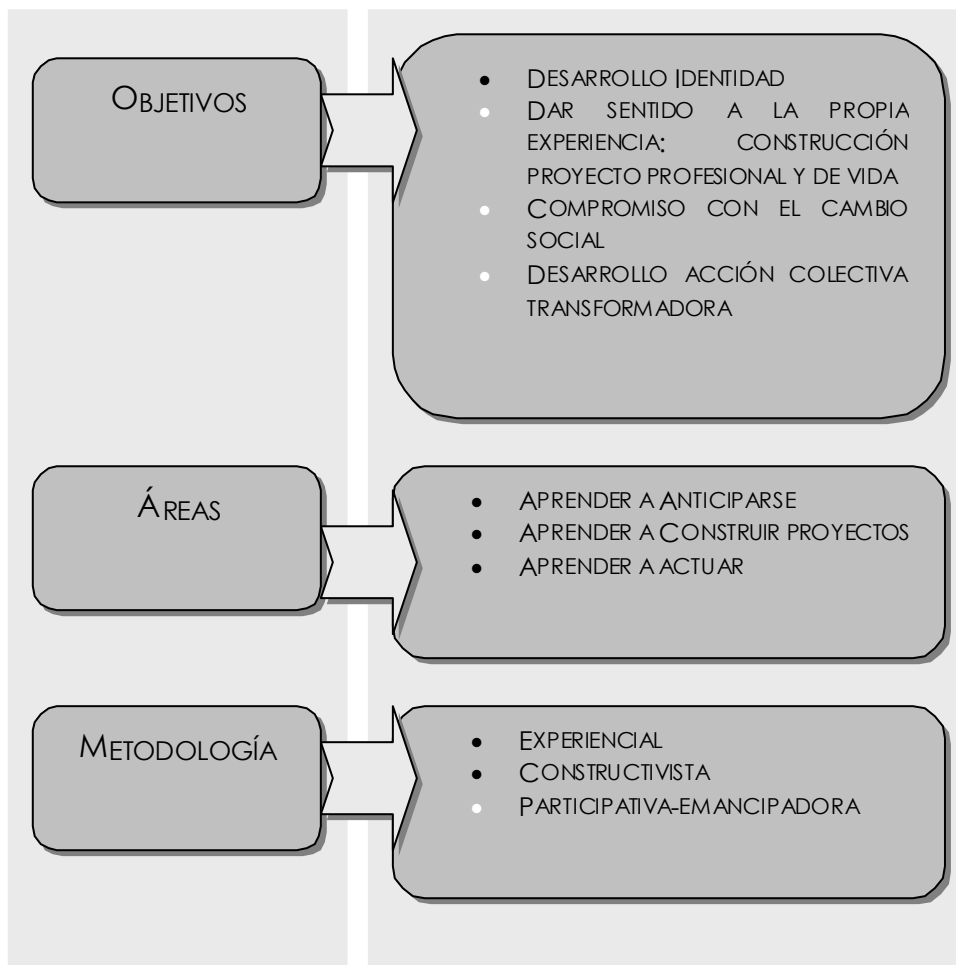


Figura 2. Elementos del proceso de orientación para el desarrollo profesional (Romero Rodríguez, 2000)

Gráfico n° 11. Elementos del proceso de orientación para el desarrollo profesional (Romero Rodríguez, 2000)

### 6.2.1. Objetivos del proceso de orientación

1.- Facilitar el desarrollo de la identidad personal y profesional. Desde una perspectiva vocacional-humanística de la orientación profesional se defiende la relación existente entre el desarrollo de la identidad y la acción. Por ejemplo, Boursier (1997) habla de que, cuanto mayor sea la concordancia entre *lo que soy* y *lo que hago*, mayor será también la seguridad afectiva que propicie el vivir nuevas experiencias que impliquen, a su vez, nuevos desarrollos. Por otra parte, la identidad se refuerza, se reafirma y se intensifica en la medida en que la persona puede atribuirse a sí misma la responsabilidad de determinados cambios. El psicopedagogo debe estar capacitado para posicionarse ante la propia concepción de su profesión, para analizar y ser consecuente con sus propios valores personales y profesionales, con los principios de intervención



que le parezcan más adecuados o con los modelos teóricos de acción psicopedagógica que sean más coherentes con dicha forma de entender la profesión. Este posicionamiento será el que le sirva de guía para justificar, planificar, diseñar, desarrollar y evaluar su acción psicopedagógica.

2.- Aprender a dar sentido a la propia experiencia y a construir proyectos profesionales y vitales. El principal objetivo de la orientación profesional es el desarrollo de destrezas, actitudes y conocimientos (competencias) que ayuden al individuo a dar sentido (Mure, 1997) a sus experiencias, vividas en una interacción dialéctica con su contexto.

A partir del proceso de búsqueda de sentido de las experiencias vividas –como estudiante, en el practicum, en la práctica profesional real-, es como el psicopedagogo puede construir y/o reelaborar su proyecto profesional y de vida y resolver los conflictos de roles profesionales y vitales que la complejidad socio-laboral le lleva a experimentar (Boursier y Langlois, 1993): ¿qué priorizar en la intervención? ¿qué estrategias metodológicas utilizar? ¿a qué modelo(s) teórico(s) adscribirse? ¿cómo posicionarse ante las presiones? ¿cómo conjugar el compromiso profesional con las responsabilidades familiares?...

Elaborar un proyecto profesional y vital significa elegir un determinado estilo de vida y una forma específica de ejercer la profesión. Significa, por tanto, el compromiso consigo mismo para actuar de acuerdo con un determinado patrón de valores. Entre las competencias requeridas por el individuo para este ‘dar sentido’ y para la construcción de proyectos profesionales y vitales, se pueden señalar algunas como las siguientes:

1. *Autonomía, pensamiento crítico y autoestima* –Collin y Watts (1996) hablan de desarrollar destrezas para la autogestión de la propia carrera-.
2. *Aprender a integrar las experiencias vividas*; desarrollar *conciencia crítica autorreflexiva* que permita el reconocimiento y la comprensión de las paradojas, las contradicciones en las que se desarrolla la profesión. Este aprendizaje permite a la persona que está en proceso de orientación el cuestionamiento crítico respecto al sentido que tienen las instituciones (familia, escuela), organizaciones (empresas), el mundo laboral...y, por tanto, facilita su posicionamiento ante ellas, siendo la base para poder actuar de la forma más adecuada y coherente con el propio proyecto profesional.
3. *Aprender a vivir en la ambigüedad y la movilidad*, lo cual supone ser consciente de los propios recursos para enfrentarse a las diferentes situaciones y problemáticas que se pueden presentar, a la vez que se aprovechan las oportunidades que pueda ofrecer el contexto (Pelletier, 1994; Mitchell, Levin y Krumboltz, 1999). Se pretendería que el psicopedagogo fuera capaz de tomar conciencia de las dinámicas que se dan en su contexto de vida y de trabajo; desarrollar destrezas y capacidades para tener cierto control sobre su propia vida y su profesión, a la vez apoyar activamente el desarrollo de las personas sobre y con las que debe intervenir y de la comunidad en la que se hallan insertos (McWhirter, 1991).

3.- Motivar el compromiso con cambio social, como es puesto de manifiesto por Rodríguez Espinar (1998) al señalar que la actividad orientadora:

- a. Debe dirigirse a modificar aspectos concretos del marco educativo (o de formación) y del contexto social (empleo, por ejemplo).
- b. Ayudar a la persona que se orienta a tomar conciencia de los factores que obstaculizan la consecución de sus objetivos personales, al objeto de que se movilice para construir su propio futuro.
- c. Admitir la discrepancia existente entre objetivos personales y sociedad, conflicto que debe resolverse desde una perspectiva transformadora, más que adaptativa o de ajuste.

Entre otras condiciones, ser agente de cambio implica actuar como práctico reflexivo, comprometido con las transformación, de forma coherente con un proyecto profesional propio. Difícilmente podrá el psicopedagogo promover el cambio y la transformación educativa y social sin haber experimentado y vivido en y por sí mismo dicho proceso.

4.- Facilitar el desarrollo de una acción colectiva social y política transformadora. El descubrimiento de nuevas categorías, formas y opciones profesionales de la Psicopedagogía puede tener un sentido emancipador si se traduce a una acción colectiva de construcción, y lucha por la creación de las condiciones que permitan el desarrollo de las mismas. Estas acciones deben ser emprendidas tanto por las propias personas destinatarias de la acción orientadora como por los agentes de la misma. Garand (1992), por ejemplo, plantea que la asunción de la orientación profesional como un proceso educativo puede facilitar la reflexión colectiva sobre el ajuste formación-empleo, la gestión de los recursos humanos y la búsqueda de puntos de encuentro desde los cuales se puedan generar *acciones colectivas* por parte de los diferentes agentes de orientación, sociales, de formación y de educación.

Este proceso implica, por tanto, la consideración del profesional de la psicopedagogía como agente de cambio. Esta función se desarrolla a través del trabajo colaborativo, la creación de un clima de comunicación y de confianza que facilite el desarrollo personal, institucional y comunitario. La ayuda a la creación de proyectos de vida requiere de un compromiso del profesional de la orientación con el cambio social a través de la propia revisión de sus proyectos de vida individuales y la generación de proyectos colectivos de lucha. De ahí que Mure (1997b) hable del 'proyecto mestizo' para referirse al carácter plural y colectivo de la elaboración de proyectos profesionales y vitales.

### **6.2.2. Áreas de contenido**

La acción orientadora debe ser planteada de forma que ayude al psicopedagogo a enfrentarse críticamente a su propia situación sociolaboral a través del desarrollo de (Defrenne, 1998):

- a. Una cultura de la anticipación: que permita abordar la aceleración de los cambios, la invisibilidad de determinados empleos, los riesgos y la incertidumbre que están

asociados a una profesión que acaba de nacer. Es preciso desarrollar una cultura que incite a explorar los cambios que se pueden producir y a imaginar los que se pueden provocar, tanto en la esfera personal como en la social. El desarrollo de esta cultura está relacionado, por tanto, con el principio de prevención de la intervención psicopedagógica.

- b. Una cultura del proyecto: que facilite un aprendizaje para el desenvolvimiento personal ante la complejidad de las trayectorias individuales y colectivas de forma consciente y autónoma, no precipitada por la propia urgencia de las situaciones a las que se debe hacer frente, ni constreñida por los determinismos socio-económicos. El principio de desarrollo que debe caracterizar a la intervención psicopedagógica quedaría plasmado en el proceso de orientación profesional a través de este tipo de cultura.

Una cultura de la acción: que facilite un aprendizaje individual y colectivo que permita la realización de actuaciones para “ir hacia” las situaciones imaginadas, soñadas, siendo conscientes tanto de los obstáculos, como de las oportunidades existentes, pero con una perspectiva de abrir nuevos campos, nuevos ámbitos, nuevas formas de desarrollar la propia carrera (profesional y vital) y la vida colectiva. Se trata de una cultura de cambio, de creación frente a una cultura de ajuste. La persecución del desarrollo de este tipo de cultura responde al principio de intervención social.

Como hemos expresado, el plantearnos como finalidad el desarrollo de los tres tipos de cultura señalados responde a la consideración de los tres grandes principios de la intervención psicopedagógica (prevención, desarrollo y acción social), cada uno de los cuales, siguiendo a Echeverría (1997:97-101) realiza una aportación específica al proceso de orientación para la inserción sociolaboral:

1. La adopción de medidas preventivas pueden permitir a la persona en proceso de inserción sociolaboral:
  - a. Conocer las oportunidades existentes.
  - b. Conocerse a sí mismo
  - c. Ponerse a prueba: ver cómo se puede llevar a la práctica la respuesta a cuestiones como quién soy, qué quiero hacer...
2. La consideración del principio de desarrollo facilita:
  - a. Clarificar valores.
  - b. Desarrollar la capacidad de tomar decisiones (añadiríamos que también la de construir proyectos profesionales y vitales).
  - c. Facilitar el desarrollo personal, la socialización y el conocimiento del mundo del trabajo, responsabilizándose de las decisiones adoptadas.
3. Como estrategias de intervención social que faciliten la inserción sociolaboral se pueden mencionar:

- a. Abrir los centros formativos (en el caso que estamos tratando, la Universidad) a la comunidad.
- b. Facilitar la cooperación.
- c. Reforzar las relaciones entre formación y desarrollo regional y local.
- d. Apoyar las iniciativas juveniles (diríamos aquí que la de los estudiantes de Psicopedagogía).

El desarrollo de los tres tipos de cultura comentados, cuya finalidad es la activación del desarrollo profesional del psicopedagogo y la facilitación de su inserción laboral se concreta en el trabajo sobre las siguientes áreas de contenidos:

1. Aprender a reflexionar y a analizarse a sí mismo: expectativas, valores, intereses, competencias. Esta conducta exploratoria es un elemento clave en el proceso de orientación profesional puesto que, a partir del análisis del propio presente, entendido como producto de la historia personal pasada, es como se puede imaginar y proyectar el futuro. A través de esta proyección hacia el futuro es posible determinar el tipo de valores, de principios, en definitiva, el estilo profesional y de vida que se desea tener como referencia para actuar.

2. Aprender a explorar la situación sociolaboral del psicopedagogo: lo cual permite posicionarse, individual y colectivamente ante la misma y, por tanto, es un primer eslabón para actuar en y sobre ella. En la exploración del mercado de trabajo del psicopedagogo es de especial interés no sólo el conocer lo que existe (quiénes realizan funciones psicopedagógicas, qué competencias se requieren, qué tipología de problemas se atienden, cuáles son las condiciones de trabajo, en qué ámbitos y contextos se actúa...), sino, principalmente el imaginar qué cómo cuándo y dónde se puede actuar. Este aspecto es esencial para la apertura de nuevos espacios, contextos, metodologías y ámbitos de actuación, dentro y fuera del entorno escolar y académico (ámbitos ocupacional- sociocomunitario y de las organizaciones).

3. El aprendizaje de los procesos de toma de decisiones académicas y profesionales para que sean capaces de elaborar itinerarios formativos (formales y no formales) y de inserción coherentes con sus propios intereses, valores y expectativas.

4. Cada vez se hace más referencia a la necesidad de desarrollar la perspectiva del proyecto profesional en la Universidad, como estrategia no sólo de orientación profesional, sino también como orientación académica y personal. En el contexto de unos planes de estudio abiertos (optativas, libre configuración), es importante que el futuro psicopedagogo pueda construir su propio curriculum formativo de forma coherente con su proyecto profesional, al objeto de que aquél no sea una suma sin sentido de materias elegidas con la única finalidad de “rellenar créditos” o utilizando criterios como su facilidad, la elección mayoritaria, la “del/de la amigo/a”, o la que se recomienda en la cola que se hace al ir a formalizar la matrícula. Asimismo, la elaboración del proyecto profesional es la base para configurar itinerarios de inserción – practicum, cursos de postgrado, formación ocupacional, doctorado, prácticas de empresa, asociacionismo, becas, estancias en el extranjero, estrategias de autoempleo...- que sean coherentes con la propia forma de entender la profesión, y la propia escala de

valores y de preferencias en relación a la conjugación de los diferentes roles vitales (organización del espacio y el tiempo).

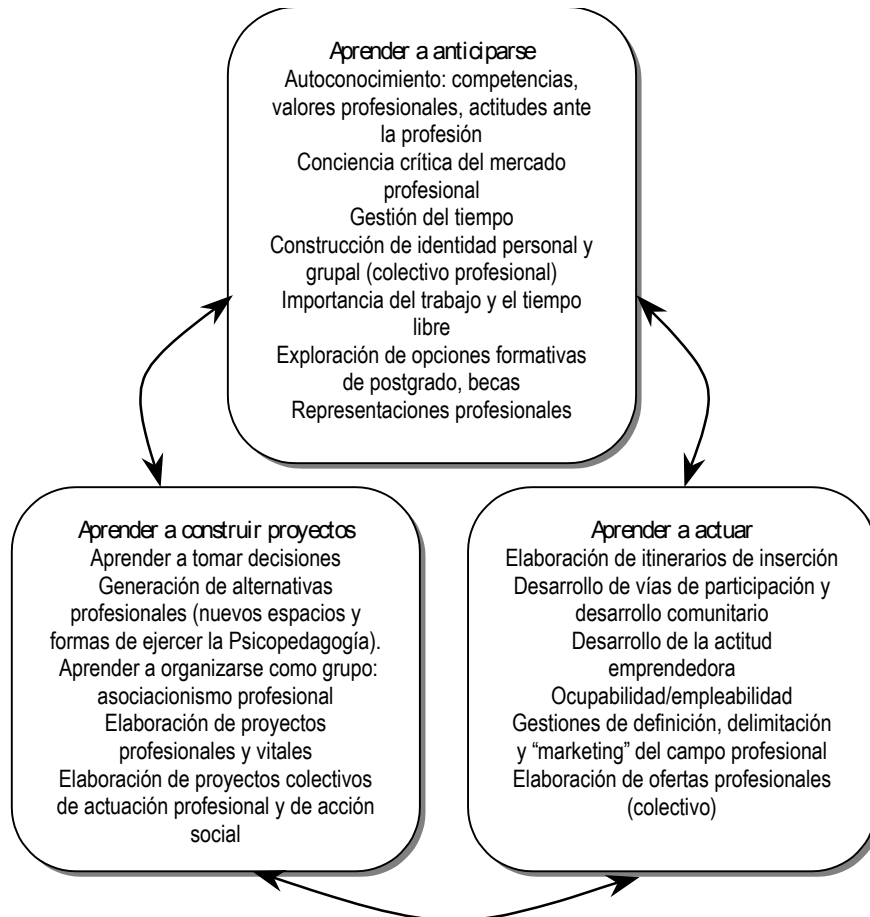
5. Desarrollar destrezas de empleabilidad: hábitos de trabajo, búsqueda y mantenimiento del empleo, gestión de las propias posibilidades ocupacionales, adaptación a la movilidad, autoestima profesional, autoempleo, aprender a emprender, creatividad e innovación profesional...

6. Fomentar el desarrollo de la competencia de acción, en el sentido expresado en el primer apartado de este trabajo: competencias técnicas, metodológicas, sociales y participativas, desde el propio curriculum. En relación a la inserción laboral es crucial el desarrollo de las destrezas, habilidades y actitudes relacionadas con el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales.

7. En relación al desarrollo profesional del psicopedagogo y sus posibilidades no sólo de inserción laboral, sino de reconocimiento, delimitación y evolución de la propia profesión, se debe realizar un especial hincapié en el fomento de la conciencia colectiva de la profesión, lo que está unido al desarrollo del asociacionismo profesional. Consideramos este aspecto como un elemento esencial en este momento en el que la profesión comienza a “abrirse mercado” sin que aún llegue a estar claramente definido su perfil, su función social, su ámbito de actuación o su código ético y deontológico.

En la figura se han relacionado los principales contenidos a desarrollar en las acciones de orientación profesional dirigidas al psicopedagogo con las tres culturas (anticipación, proyecto y acción) a las que nos referimos anteriormente.

**Figura 3. Áreas de la orientación para el desarrollo profesional del psicopedagogo**



*Gráfico n° 12 Áreas de la orientación para el desarrollo profesional del psicopedagogo (Romero Rodríguez, 2000)*

### **6.2.3. Metodología didáctica**

La acción educativa en orientación debe caracterizarse por su sentido constructivista y experiencial y participativa.

Desde la perspectiva constructivista se considera que (Monereo y Solé, 1996:24):

1. El desarrollo humano es un proceso permanente de culturización.
2. Que se produce en un contexto social.
3. Evoluciona hacia la abstracción y la autonomía.
4. Las dificultades para aprender proceden de la inexistencia o la baja calidad de la interacción social.

Desde este presupuesto se concibe al estudiante –futuro psicopedagogo- como eje central, responsable y autónomo en su propio proceso de aprendizaje, construido sobre la base del diálogo y la interacción con el profesor y con su grupo. Para que esto sea posible, el profesor debe facilitar un clima de confianza, de diálogo y de respeto mutuo, donde el error no sea considerado con penalización, sino como motivo de reflexión y construcción de nuevos conocimientos. La riqueza del aprendizaje construido en grupo viene dada por la diversidad de las personas componentes del mismo, donde todas las aportaciones son, a la vez, importantes y enriquecidas por los demás miembros del mismo (López Górriz, Romero Rodríguez y Gabari Gambarte, 1995). El grupo, a su vez, favorece el desarrollo de la autoestima y de la autenticidad (Pagés, 1984).

El aprendizaje se concibe desde esta perspectiva como una construcción de significados que se produce sobre las experiencias que se viven en el seno de la interacción social. Desde un posicionamiento constructivista se otorga una especial importancia a los procesos anticipatorios y de atribución de sentido a la experiencia como base para la construcción de la propia identidad (Botella y Feixas, 1998) personal y profesional y, como consecuencia, en la construcción de proyectos profesionales y vitales.

Este carácter constructivista de la identidad y de los proyectos profesionales y vitales está en la base de las propuestas que plantean la necesidad de atender a una metodología en la que se trabaje sobre la base de las narraciones subjetivas de la carrera (Polkinhorne, 1990; Collin y Watts, 1996; Watts, 1999). El trabajo sobre las narraciones y biografías como base para comprender las trayectorias laborales y elaborar la práctica profesional ha sido bastante desarrollado en el ámbito del desarrollo profesional del docente, y son transferibles al del psicopedagogo.

La narración subjetiva, implica, según Savickas (1993) tres tipos de tareas:

1. Ayudar a las personas a hacerse *autoras de su carrera* a través de la narración de una historia coherente, continua y creíble.
2. Ayudarles a *buscar significados* en su carrera a través de la identificación de temas y tensiones en su historia de vida.
3. Facilitar el aprendizaje de las destrezas necesarias para *desarrollar el siguiente episodio de su historia*.

Como procedimientos y técnicas que se pueden utilizar para facilitar la narración se ha de destacar el uso del diario narrativo –instrumento que nos parece esencial para aprender a partir de la experiencia del practicum-, la historia de vida o la narración del portafolios.

En este contexto, la experiencia es entendida como la define Courtois (1991):

*“la experiencia no es un arte en bruto: para que sea formativa, tiene que ser construida y reflexionada...¿Cómo podemos nosotros, formadores enfocar la interpelación a la experiencia, someter a crítica los presupuestos ligados a la experiencia social del medio ambiente?...¿Cómo hacer emerger*

*un espíritu crítico, una capacidad de cuestionar las evidencias, de recibir un argumento que contradiga lo que la experiencia nos ha enseñado? “ (Courtois, 1991 en Perrot, 1995:23).*

Consideramos, por tanto, a la experiencia como una vivencia profunda y reflexiva, donde juega un papel muy importante la introspección, utilizada como herramienta para: a) desarrollar el conocimiento de sí mismo a través de la auto-observación; b) realizar el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje; c) crear un espacio de encuentro consigo mismo para elaborar y re-elaborar el propio proyecto profesional y vital.

La experiencia, por tanto, es factor de aprendizaje cuando la persona trata de buscarle y darle sentido para integrarla en su propio esquema de identidad (Mure, 1997). Sobre esta misma idea incide Solazzi (1993) cuando señala que la experiencia no es sólo vivir, sino vivirla y reflexionar sobre ella y señala que

*“el concepto de experiencia es un movimiento a través del cual vamos hacia lo más afectivo, de lo más inmerso...es la vivencia más total para ir después hacia una toma de distancia en relación a lo vivido y hacia una reflexión sobre lo vivido” (Solazzi, 1993:23).*

Por otra parte, la experiencia y la reflexión sobre ésta es el nexo de unión entre teoría y práctica. Esta consideración, asimismo, llama a plantear experiencias a vivir y sobre las que reflexionar dentro del propio contexto de la asignatura, a utilizar y aprovechar el practicum como elemento de confrontación del alumnado (con sus saberes y competencias) con la realidad, retroalimentando su actuación en ésta a través de la reflexión sobre la práctica y la teorización basándose en los resultados de dicho trabajo reflexivo. De ahí la importancia de organizar un practicum, que se desarrolle en diferentes contextos de actuación –no sólo en el escolar- y que tome como base del aprendizaje la reflexión sobre la propia práctica. La puesta en común de las diferentes experiencias vividas y analizadas sistemáticamente por el alumnado puede ser un elemento clave en el proceso de orientación para la inserción sociolaboral en varios sentidos: desarrollo de competencias, conocimiento del mercado laboral, evolución de las representaciones profesionales, toma de conciencia de los problemas asociados a la profesión, valorar críticamente el ejercicio profesional, imaginar y proponer nuevas formas de intervención, creación de conciencia colectiva de la profesión (grupo de estudiantes-profesionales en ejercicio), confrontar los propios valores con la práctica profesional, aprender a aprender a partir de la práctica, conocer y abrir contextos de actuación...).

De esta forma *“se transforma el sentido de la acción formativa que, con estos medios, engendra un conocimiento experiencial de los problemas, consiguiendo un saber-ser para el futuro profesional” (Vázquez Labourdette, 1985).*

La experiencia, tal y como la estamos considerando, tiene un marcado carácter subjetivo. Por tanto, a la hora de planificar una intervención orientadora para el desarrollo profesional habrá que considerar, la presentación de actividades de naturaleza



proyectiva en las que el futuro psicopedagogo rememore su vivencia anterior, sus deseos, sus valores. Esta actividad proyectiva permitirá al individuo que se está orientando discernir entre lo que le interesa y lo que no a través de un proceso en el que se le lleva a explicitar lo que ama y no lo que no ama (Pelletier, 1997). El principio experiencial implica, por tanto, no sólo un trabajo cognitivo sobre las vivencias, sino un proceso a través del cual la persona siente con qué está de acuerdo y con qué no lo está, poniendo en juego su sentido emocional.

Debemos añadir, además que, desde la perspectiva del desarrollo profesional del psicopedagogo, se deben facilitar situaciones de aprendizaje que le lleven a experimentar las posibilidades de controlar y cambiar su contexto. El proceso de orientación experiencial hace que el individuo entre en “*un proceso de proyección*” (Perrot, 1995:41), de anticipación, de imaginación de soluciones diferentes a la situación que vive. Dado este carácter proyectivo de la orientación experiencial, ésta además de suponer un aprendizaje reflexivo, tiene como requisito que el individuo se implique de una forma profunda en la vivencia de sus experiencias. Este trabajo introspectivo lleva al individuo no sólo a conocerse a sí mismo, sino a comprender al ser humano en general, lo que contribuye a la generación de autenticidad y de ampliación de su autonomía personal (Courtois y Pineau, 1991), dos elementos que deben caracterizar la acción psicopedagógica.

Para facilitar este proceso de aprendizaje experiencial Pelletier et al. (1974; 1984; Bujold, 1995; Pelletier, 1981; 1987; 1997) proponen una serie de principios de intervención, descritos por Romero Rodríguez (1999) y que, en el contexto de orientación profesional del psicopedagogo se concretarían en lo siguiente:

1. Experiencial: planteamiento de experiencias de aprendizaje en las que el psicopedagogo viva de la forma más profunda (nivel comportamental y afectivo) su posición ante la profesión, sus valores personales y profesionales, su propio proceso de toma de decisiones.
2. Heurístico: hace referencia al proceso de introspección, de análisis y reflexión sobre la experiencia vivida. Destacaríamos aquí la importancia de trabajar cognitivamente todas las experiencias vividas en el *practicum*.
3. Integrador: implica cuestionarse respecto a lo que se ha aprendido de las experiencias vividas y utilizar dichos aprendizajes para planificar una acción concreta.

Por último, se debe destacar el carácter participativo y colaborativo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Difícilmente se puede potenciar el desarrollo de profesionales de la psicopedagogía comprometidos con el cambio y competentes desde un punto de vista social y participativo, si desde las aulas universitarias no se favorece un contexto de negociación o se facilita un espacio para la comunicación y la expresión de necesidades o se da la facilidad de tomar decisiones consensuadas entre el grupo de estudiantes y el profesor.

Para facilitar este desarrollo de competencias sociales y participativas – necesarias tanto para el ejercicio de la profesión como para la inserción laboral- es muy importante fomentar el desarrollo grupal. Herrera Menchén (1998) ha analizado las

fases de este proceso de desarrollo en el seno de los grupos que tienen como objetivo la generación de procesos participativos de acción para conseguir un cambio social.

Dichas fases son las siguientes:

1.- *Fase de sensibilización:*

- a. Se posibilita la creación de grupos de recogida y análisis de la información.
- b. Se decide en común qué es lo prioritario que se va a trabajar y se crea el sentimiento de la primera decisión conjunta.

2.- *Fase de motivación:*

- a. Se aprende a trabajar en grupo.
- b. Se organizan conjuntamente para llevar a cabo una acción común y propia del grupo.

3.- *Fase de organización en la puesta en marcha de acciones:*

- a. Se aprende a tomar responsabilidades.
- b. Se reparten las tareas.
- c. Se trabaja en equipo.

4.- *Autoevaluación*

- a. Aprendizaje de la autocrítica
- b. Revisión de la experiencia

**6.2.4. Orientación profesional desde la docencia y desde los servicios públicos de empleo**

**6.2.4.1. Orientación profesional desde la docencia**

Enlazando con los eje vertebradores comentados, y tras la propuesta presentada, estimamos necesaria la presencia de dos mecanismos clave para la mejora en los procesos de inserción laboral del psicopedagogo. Uno de ellos estará ubicado en uno de los enclaves en los que el estudiante realiza gran parte de su trayectoria formativa (la institución universitaria), y otro en el enclave más básico en el que el estudiante egresado puede realizar sus primeras incursiones para acceder al mundo del trabajo (los organismos de orientación para el empleo).

En torno al primero es preciso establecer nuevos “estilos docentes” en los que confluyan la docencia, la orientación y la tutorización. En el segundo, las acciones de orientación profesional realizadas desde las instituciones públicas de empleo se ofrecen como primer eslabón y como punto de encuentro de multitud de estudiantes, futuros profesionales en la búsqueda de un empleo. Roles de orientación complementarios ya que estimamos que un docente orientador deberá conocer las realidades socioprofesionales para asesorar de forma contextualmente adecuada, al tiempo que un asesor laboral deberá tener conocimiento de la formación académica de los demandantes de empleo.

Al mismo tiempo estimamos prioritario potenciar el establecimiento de puentes de diálogo entre la Universidad y el mundo laboral, ya existentes por cierto, al objeto de optimizar los procesos formativos académicos en aras de una mejor cualificación y capacitación según las demandas del mercado laboral.

Por lo tanto es 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.

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.

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 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 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.

Así, durante la experiencia realizada este curso como docente universitaria he priorizado el deseo anterior (manifestado personalmente ya en otros foros) en un intento de asumir este reto profesional considerado, a mi juicio, como un estilo de docencia en el que confluyen la actividad puramente académica, la orientadora en cualquier aspecto (profesional, vocacional, académico y personal) y la tutorización, ya que estimo necesaria una interdependencia entre ellas y su viabilidad, aun dentro de una cierta complejidad por múltiples variables: nº de alumnos, disponibilidad, responsabilidad, espacio-tiempo (buscado sobrepasando el estrictamente dispuesto), etc., pero factible en cualquier caso.

Necesario por tanto el asesoramiento profesional desde la formación académica, 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 año 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.

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.

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 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.

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.

...transición Universidad-Trabajo: hacia la búsqueda de empleo y la inserción laboral

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.

#### **6.2.4.2. Orientación profesional desde los servicios públicos de empleo**

La evolución del mercado de trabajo, el incremento de la población activa y la persistencia del desempleo hacen necesaria la atención especializada y constante a colectivos con especiales dificultades de inserción en la ocupación, como son los jóvenes, las mujeres, las personas con necesidades educativas especiales, y los/as desempleados/as de larga duración.

En este contexto, el Real Decreto 735/1995, de 5 de mayo, por el que se regulan las agencias de colocación sin fines lucrativos y los Servicios Integrados para el Empleo, establecía una serie de principios generales de colaboración entre el Instituto Nacional de Empleo y entidades públicas y privadas tendentes a optimizar recursos que coadyuven a la inserción de los/as demandantes de empleo en el mercado laboral; de esta manera, se prima la eficacia sobre las cargas burocráticas garantizándose la igualdad de oportunidades en el derecho de acceso al trabajo.

En concreto, la implantación de Planes de Servicios Integrados para el Empleo, tiene por objeto la organización y articulación de políticas activas de empleo, coherentes y complementarias entre sí, de manera que su integración signifique una distribución equitativa de los recursos disponibles, en aras a la revitalización del mercado de trabajo. Con estos Planes se pretende que, mediante la suscripción del correspondiente convenio de colaboración con el INEM, las entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro participen en la realización de estudios de mercado de trabajo y en el establecimiento de itinerarios ocupacionales que incluyan la información y orientación profesional, las técnicas de búsqueda de empleo, el fomento de la creación de actividad, y todas aquellas acciones de carácter innovador tendentes a mejorar la ocupabilidad de los trabajadores/as desempleados/as. Se trata, pues, de actuaciones de carácter personalizado y sistemático que integran el proceso completo de acompañamiento del demandante de empleo para su inserción laboral.

En este orden de cosas hay que decir que, en cada una de las fases que constituyen el itinerario de inserción laboral que un demandante de empleo sigue, se ofrecen una serie de acciones opcionales que permiten desarrollar y obtener alguna capacidad necesaria para su inserción laboral.

Fases del itinerario de inserción laboral

- a) Identificar capacidades (actuales y futuras).
  - ...Inscripción.
    - Entrevista personal de clasificación.

- Pruebas de calificación profesional.
  - b) Posicionarse en el mercado de trabajo.
    - Información profesional para el empleo (IPE).
    - Plan personal de empleo y formación (PPEF).
    - Desarrollo de los aspectos personales para la ocupación (DAPO).
    - Información para autoempleo.
  - c) Adecuar la cualificación a las exigencias del mercado de trabajo.
    - Formación ocupacional.
    - Escuelas-Taller y Casas de oficios.
    - Programas de adquisición de experiencia.
  - d) Buscar activamente el empleo.
    - Sesiones de motivación.
    - Grupos de búsqueda (GB).
    - Taller de entrevistas (TE).
    - Seguimiento y apoyo (SIOBE).
    - Asesoramiento para autoempleo.
- ...colocación.

Son las fases b) y d) las que desarrollan acciones de información y orientación profesional y de autoempleo.

Actualmente, las bases reguladoras para la concesión de subvenciones para la realización de acciones de orientación profesional para el empleo y asistencia para el autoempleo, antes acciones de Información, Orientación y Búsqueda activa de Empleo (IOBE), se encuentran en la Orden Ministerial de 20 de enero de 1998, modificada por la O.M. de 10 de marzo de 1998, y en la Resolución de 30 de noviembre de 1999 de la Dirección General del Instituto Nacional de Empleo.

En la primera de esas normas citadas se clarifica la regulación actual; de un lado, se independiza la realización de estas acciones del cuadro normativo de los servicios integrados para el empleo –único marco en el que hasta ahora se podían realizar acciones de orientación- de tal forma que las entidades que colaboren con el Instituto Nacional de Empleo puedan hacer acciones de orientación sin necesidad de constituir un servicio integrado para el empleo. De otro, se unifica la normativa actual simplificando, a la vez, los procedimientos de actuación a seguir.

Con la publicación del Plan Nacional de Acción para el Empleo, se consolida la atención individualizada como la más adecuada para desarrollar la orientación profesional; desde esta perspectiva, se flexibiliza su desarrollo adaptándose al usuario/a para facilitarle las herramientas que hagan posible la búsqueda autónoma de empleo o la colocación por cuenta propia. Se trata de que los servicios públicos de empleo ayuden al ciudadano a conseguir sus objetivos profesionales, ofreciéndole información actualizada, colaborando en la planificación de la inserción, entrenándoles en las habilidades de búsqueda de empleo y motivándoles a seguir en la tarea de conseguir empleo.

En este sentido, se ha puesto en marcha una nueva acción denominada Tutoría Individualizada (TI) que se configura como un sistema de elementos facilitadores de



inserción, es decir, se convierte en Orientación propiamente dicha. De esta forma, cada usuario/a que se incorpore a la TI dispondrá del apoyo de un/a orientado/ar que será un referente hasta su autonomía completa en la consecución de empleo.

En esta configuración global de la orientación, técnico/a y usuario/a desarrollan una serie de entrevistas individuales, apoyándose, cuando así lo consideren oportuno, en acciones grupales que ayuden a desarrollar habilidades, organizar actividades o cambiar actitudes.

En las entrevistas individuales se integran algunos de los contenidos que se desarrollaban en las acciones IOBE (IPE, PPEF, BAE individual, entrevistas inicial y final de DAPO). El/la orientador/a hará uso de los recursos técnicos de estas acciones dependiendo del usuario/a al que atienda y ofreciendo solamente lo que ambos consideren interesante para facilitar la inserción. El contenido fundamental de las entrevistas consiste en la revisión de logros conseguidos por el/la demandante, potenciando sus recursos y construyendo propuestas de actividades para el futuro.

Por otro lado, las acciones grupales que se pueden programar son:

1. Desarrollo de los Aspectos Personales para la Ocupación (DAPO): Acción encaminada a incidir sobre los aspectos personales que facilitan la puesta en marcha y mantenimiento de actividades en un proceso de inserción profesional.
2. Grupos de búsqueda de empleo (GB): Acción que configura grupos de trabajo en los que el/la usuario/a se compromete a llevar a cabo una búsqueda de empleo activa, organizada y planificada.
3. Taller de entrevista (TE): Acción que facilita el entrenamiento y práctica de las habilidades necesarias para afrontar, con más garantías de éxito, la entrevista de selección.

Este proceso de atención individualizada no puede ser ajeno al mercado laboral donde se desarrolla; en este sentido, se procurará el acceso a los recursos disponibles en el contexto socio-laboral del usuario/a, con el fin de acceder a informaciones y actividades que pueden ayudar a la inserción. Estos recursos pueden estar relacionados con los Servicios Públicos de Empleo u otras entidades.

Por último, el servicio de asistencia para el autoempleo se compone de dos acciones que tienen por objeto favorecer la inserción laboral mediante el acceso al empleo por cuenta propia:

1. Información y motivación para el autoempleo: Consiste en sesiones colectivas en las que se pretende despertar el interés por la iniciativa empresarial, así como proporcionar la información necesaria para llevar a cabo un proyecto de empresa.
2. Asesoramiento de proyectos empresariales: Acción dirigida a proporcionar a los/as emprendedores/as con una idea de negocio concreta, asesoramiento individualizado en relación con los aspectos que presenten mayores dificultades en la elaboración de su Plan de Empresa, analizando la viabilidad del proyecto una vez definido y elaborado el mismo y planificando y apoyando su puesta en marcha.

Como se comentó al principio, las dos experiencias sobre orientación expuestas son meramente descriptivas del trabajo realizado y explicitadas de forma genérica y sincrética. Ya sea desde el plano del docente-tutor o del facilitador del acceso laboral, la función de orientación/ asesoramiento lleva intrínseca un profundo y pormenorizado conocimiento de las personas a las que va dirigida, de los contextos en los que se ubica y de las realidades y demandas sociales.

En un intento de aglutinar todos estos conocimientos, la formación académica recibida y la continua que se percibe diariamente en la multitud de procesos en los que nos ubicamos, es donde se ubica el rol orientador que en cada ámbito profesional hemos puesto de manifiesto. Su transformación hacia la mejora, reestructuración y adaptación vendrá determinada por las variables que subyacen a los planteamientos anteriores y a la continuidad en la experiencia.

Considerada la inserción, por tanto, como un aspecto del desarrollo profesional, pasaremos en el siguiente capítulo a analizar el significado de éste desde una doble perspectiva: en primer lugar, nos detendremos en el análisis del actual concepto de profesionalidad, desde el enfoque del desarrollo de la competencia, es decir, de los conocimientos, habilidades y actitudes que el psicopedagogo debe aportar en el ejercicio de sus funciones. En segundo lugar, nos acercaremos al concepto de desarrollo profesional desde la perspectiva del desarrollo de la carrera, es decir, desde un planteamiento en el que el ejercicio profesional se considera como un aspecto del desarrollo personal que debe ser integrado dentro de un proyecto de vida.



## **CAPÍTULO III**

# **METODOLOGÍA**



## **1. PROBLEMA, OBJETIVOS Y MODELO**

### **1.1. Problema de la investigación**

### **1.2. Objetivos**

### **1.3. Modelo**

#### **1.3.1. Modelo descriptivo**

#### **1.3.2. Modelo comprensivo**

## **2. DISEÑO**

## **3. MUESTRA**

### **3.1. Muestra de la fase descriptiva**

#### **3.1.1. Características generales de la muestra**

### **3.2. Muestra de la fase comprensiva**

### **3.3. Instrumentos para la recogida de información**

#### **3.3.1. Instrumentos para la fase descriptiva**

#### **3.3.2. Instrumentos para la fase comprensiva**

### **3.4. Análisis de los datos**

#### **3.4.1. Análisis de los cuestionarios**

#### **3.4.2. Análisis de las entrevistas**

### **3.5. Estructura seguida en la presentación de los resultados**

## **1. PROBLEMA, OBJETIVOS Y MODELO DE INVESTIGACIÓN**

### **1.1. PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN**

La investigación educativa queda definida por Hernández Pina (1995) como el estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizados para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científicos de los fenómenos educativos, así como también para “solucionar” los problemas educativos y sociales. Según lo señalado, cualquier definición de investigación ha de hacer referencia al fenómeno o campo de estudio al que se refiere, a los métodos, procedimientos y técnicas adecuados (métodos y metodología), y al propósito que desea resolver (creación y acumulación del conocimiento y solución de problemas).

Las características que determinan la naturaleza de la investigación quedan sintetizadas por Buendía (2000) de la siguiente forma:

1. Empírica, en cuanto que los datos se basan en la información obtenida en el proceso de la investigación. Las evidencias derivadas de la investigación adoptan la forma de algún tipo de datos (cualitativos o cuantitativos) y el investigador basa su trabajo en dichos datos.
2. Adquiere formas diversas. Puede ser cualitativa o cuantitativa adoptando métodos diversos en función del fenómeno estudiado. Según Hernández Pina (1995) todas las investigaciones están orientadas a uno o dos fines que no son excluyentes, sino complementarios: a crear conocimientos (dimensión creativa y acumulativa de la investigación) y/o a la solución de problemas (dimensión de toma de decisiones).
3. Válida. La validez de la investigación se relaciona con la exactitud de la interpretabilidad de los resultados (validez interna) y la generalización de sus conclusiones (validez externa).
4. Fiable. Con este concepto Buendía (2000) se refiere a la consistencia y a la replicabilidad de métodos, condiciones y resultados. La fiabilidad es una característica necesaria pero no suficiente. De un estudio que carezca de fiabilidad será difícil extraer una interpretación de los resultados y generalizarlos a otras poblaciones y a otras condiciones. Tanto la fiabilidad como la validez establecen la credibilidad de la investigación. Mientras que la fiabilidad se centra en la replicabilidad, la validez lo hace en la exactitud y generalizabilidad de los resultados.
5. Sistemática. Ya que la investigación es un proceso, éste debe hacerse sistemático. En este sentido, autores como Kerlinger (1986) definen la investigación como *un proceso sistemático, controlado y empírico*. Otros, como McMillan y Schumacher (1984) la definen como *un proceso sistemático de recogida y análisis de la información (datos) con algún propósito o fin*.

Cinco son los pasos que la comunidad científica ha aceptado y adoptado a la investigación educativa para considerarla científica:

1. Identificación del problema e identificación del conocimiento relacionado con este problema con el fin de enmarcarlo teórica y empíricamente
2. Recogida de información acerca de cómo otros investigadores han abordado problemas similares. La revisión de la literatura es la fuente que suministra información
3. Recogida de los datos relevantes al problema. Esta recogida hay que organizarla y controlarla para que no se convierta en una tarea al azar
4. Análisis de los datos. Deberá estar en estrecha relación con el problema y no con las novedades informáticas o la técnica estadística más novedosa.
5. Extracción de conclusiones y su generalización. Deberán basarse en los datos y en el análisis de los datos disponibles y en el marco general del estudio.

En cuanto a los criterios para la selección del problema, Ary y otros (1982) plantean los cuatro siguientes:

1. La solución del problema debe de contribuir a aumentar el cuerpo de conocimientos organizados de la Pedagogía. Un problema surge porque existen, o bien lagunas en el conocimiento, que deben completarse con el estudio de la situación, o bien porque existen hipótesis contradictorias, de investigaciones anteriores, y deseamos someterlas a prueba.
2. El problema debe conducir a nuevos problemas y a investigaciones posteriores. Constituyen las nuevas líneas de investigación que darán respuesta a los interrogantes que van surgiendo a lo largo del proceso.
3. Se debe elegir un problema investigable. Arnau (citado por Buendía, 1994) afirma que un problema es resoluble cuando existen argumentos empíricos que permiten responder sí o no.
4. El problema debe ajustarse al investigador

La primera fase de toda investigación tiene como finalidad determinar y evaluar la situación problemática o el área de estudio teniendo en cuenta las fuentes de información y los recursos disponibles.

Las dos primeras etapas de esta fase están destinadas a la clarificación del área problemática y la tercera a la formulación del problema. En la primera etapa (identificación del área problemática) se realiza la concreción del problema, restringiendo el campo de estudio y formulando una pregunta general y varias específicas. La segunda etapa está dirigida a realizar la primera revisión bibliográfica,



como ayuda para la concreción del problema, al indagar en los estudios que en la literatura se han realizado sobre el tema de estudio, la metodología utilizada, el procedimiento de recogida de datos, etc.

La tercera etapa está destinada a la formulación del problema de investigación. Un problema de investigación es el foco central de cualquier investigación. En el problema se expresa lo que el investigador quiere hacer. (Buendía, 2000). Un problema de investigación es cualquier cosa que el investigador encuentra que no funciona o le resulta insatisfactorio. Implica áreas relacionadas con el investigador y que desea mejorar, o que son dificultades que desea eliminar, preguntas a las que desea encontrar respuesta, etc. El problema no sólo debe tener interés para el propio investigador, sino para algún segmento organizado de la comunidad educativa y recoger las dos dimensiones a las que aludíamos anteriormente (creativa o acumulativa de la investigación, y de toma de decisiones).

Recogemos a continuación las características que debe reunir un problema para que sea investigable (Buendía, 1993, 2000):

- a. Factible. Lo es cuando se puede investigar por los medios de que se dispone
- b. Claro. Todos los términos empleados en su definición deben ser claros y tener algún referente. La claridad del problema se obtiene definiendo los términos que aparecen, bien de forma constitutiva (definiciones extraídas de los diccionarios), de forma operacional (requieren que el investigador especifique las acciones y operaciones necesarias para medir o identificar los términos), y, a través de ejemplos (ejemplificaciones procedentes de la experiencia del investigador o a través de investigaciones realizadas por otros colegas)
- c. Significativo. Expresa en qué medida el problema que se desea resolver tiene algún significado para el investigador o para los demás. Antes de realizar la investigación podrían formularse las siguientes cuestiones: *¿qué valor tiene el investigar este problema en concreto?, ¿en qué medida contribuye a nuestro conocimiento sobre la educación?, ¿tal conocimiento es importante?, ¿cómo?, ¿por qué es importante responder a esta pregunta?*, entre otras cuestiones.
- d. La pregunta de investigación debe expresar descripción, asociación o intervención.
- e. Concisión. Favorece la rápida comprensión del trabajo en función de la terminología y el lenguaje utilizado.
- f. Operatividad. Favorece la comprensión de los elementos constitutivos del problema investigado.

Considerando los planteamientos anteriores, el problema que abordamos en la tesis se centra en analizar la coherencia entre la formación inicial del psicopedagogo que se imparte en las universidades españolas y el campo profesional de la Psicopedagogía que está emergiendo.

## **1.2. OBJETIVOS**

El propósito general de la investigación estriba en determinar y analizar la adecuación de la formación inicial del psicopedagogo ante las demandas profesionales provenientes de la diversidad de contextos emergentes en los que se puede incorporar profesionalmente. Para analizar la coherencia entre la formación y la profesión será preciso indagar en dos perfiles: el académico y el profesional. Para el primero indagaremos en el análisis de las competencias y tareas que el estudiante haya realizado durante el Prácticum, y para el segundo nos proponemos analizar las competencias profesionales que los estudiantes egresados objeto de nuestro estudio realizan en sus ámbitos de trabajo, a partir del estudio de sus trayectorias formativas y profesionales.

Como finalidad de esta investigación, y a la luz de los resultados obtenidos, estará el formular propuestas tanto para la formación inicial como para la inserción profesional.

Como objetivos proponemos:

1. Analizar las capacidades profesionales y las tareas que se pretenden en la titulación de Psicopedagogía y cada uno de sus
2. Analizar hasta qué punto esas capacidades profesionales y esas tareas se han podido desarrollar en el Prácticum de la titulación de Psicopedagogía
3. Conocer la valoración que los estudiantes realizan de los contenidos de las materias del plan de estudios
4. Delimitar las principales competencias profesionales del psicopedagogo
5. Proponer itinerarios de formación adecuados a distintos perfiles profesionales.
6. Estudiar la trayectoria profesional de estudiantes egresados de la licenciatura en Psicopedagogía
7. Realizar propuestas para la formación inicial
8. Realizar propuestas para la inserción profesional

### 1.3.MODELO

Desde la antigüedad, en la investigación científica, y ante todo para calificarla como tal, han prevalecido aquellos elementos que aportaban objetividad, evidencia y fiabilidad demostrable, dentro de paradigmas positivistas. Frente a éstos, otros elementos más subjetivos, menos demostrables “científicamente”, abren el campo de la hermenéutica y con ello el planteamiento de un discurso que aboga por una modalidad de adquisición de conocimiento procedente de la interpretación y comprensión de los acontecimientos, de los hechos vividos y experimentados por cada persona, e incluso reinterpretados a través de un recuerdo del pasado hecho presente. Se establece así una dicotomía entre la modalidad paradigmática de conocimiento y la modalidad narrativa, en lo que Bruner (1997) ha denominado formas de conocimiento científico en el estudio de la acción humana. Siguiendo a este autor, estas formas no tienen que ser independientes entre sí, sino que pueden (y de hecho en este trabajo lo hemos asumido de esta manera) actuar complementariamente.

Si la explicación es el modo de dar cuenta de los fenómenos naturales (Von Wright, 1979) estableciendo conexiones constantes entre sus elementos; la comprensión sería el modo de dar cuenta de las acciones humanas, desde las intenciones que les confieren sentido. Siguiendo a Bolívar, Domingo y Fernández Cruz (2001), en la medida que los procedimientos explicativos en las ciencias sociales son homogéneos a los de las ciencias de la naturaleza, hay una continuidad en el campo científico. Pero igualmente la comprensión aporta un componente específico en el conocimiento de acciones o instituciones humanas que es irreductible a la explicación causal. Por eso, es más justo plantearla en términos dialécticos: “la necesaria mediación de la comprensión por la explicación” (Ricoeur, 1977) y, alternativamente, de la segunda por la primera. La investigación hermenéutica se dirige a dar sentido y comprender (frente a “explicar” por relaciones de causa-efecto) la experiencia vivida y narrada.

Las dos modalidades de “conocer y pensar” formuladas por Bruner han aportado al modo narrativo de conocimiento y razonamiento una identidad epistemológica importante. Como podemos comprobar en la siguiente tabla, ambos modos presentan características diferenciales tanto en la metodología de verificación, como en el contenido de su discurso, como en el tipo de conocimiento que genera, así como en la metodología para su estudio. No son formas reductibles una a otra, pero sí pueden presentarse como complementarias. Como afirma Bruner (1988), *los dos modos (si bien son complementarios) son irreductibles entre sí. Los intentos de reducir una modalidad a la otra o de ignorar una a expensas de la otra hacen perder inevitablemente la rica diversidad que encierra el pensamiento*. Como vemos y como recuerda el mismo autor, se trata de modos complementarios, reclamando legitimidad epistemológica al modo narrativo, sin desdeñar las excelencias del primero, suficientemente demostradas. En palabras de Bolívar (1995), la explicación empírico-natural de la enseñanza debe necesariamente ser mediada y complementada por la comprensión hermenéutica.

|                         | <b>Paradigmático<br/>(Lógico-científico)</b>   | <b>Narrativo<br/>(Literario-histórico)</b>  |
|-------------------------|--|---|
| Caracteres              | Estudio científico de la conducta humana<br>Proposicional  | Saber popular, construido al modo hermenéutico-narrativo  |
| Métodos de verificación | Argumento: procedimientos estandarizados y métodos convencionalmente establecidos por la tradición positivista | Relato: hermenéuticos, interpretativos, biográficos, narrativos, etc.   |
| Discursos               | Discurso de la investigación: enunciados objetivos, no valoración, abstracto                                   | Discurso de la práctica: expresado en intenciones, deseos, acciones, historias particulares                               |
| Tipos de conocimiento   | Conocimiento formal, explicativo por causas-efectos, certidumbre, predecible                                   | Conocimiento práctico, que representa intenciones y significados, verosímil, no transferible.                             |
| Formas                  | Proposicional: categorías, reglas, principios. Desaparece la voz del investigador                              | Narrativo: particular, concreto y temporal, metáforas, imágenes. Están representadas las voces de actores e investigador. |

*Tabla n° 27 : Formas de conocimiento científico en el estudio de la acción humana (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, a partir de Bruner)*

Una cuestión insoslayable es el plantear si la investigación biográfica goza de “representatividad”. Este tema no debe ser argumentado desde una lógica positivista. En las historias de vida, como afirma Catani (1984), la cuestión no es la representatividad, sin la pertinencia. Metodológicamente la cuestión está, no en intentar vanamente insertar la vida del individuo en grupos sociales o categorías artificialmente construidas, sino de ver la pertinencia del relato en la cultura de que forma parte. El tema de la representatividad aquí es preciso insertarlo dentro de otra lógica: el grado de comprensión que proporciona el relato, dentro de unas relaciones sociales, de lo que queremos conocer; y cómo logra articular lo individual y lo colectivo.

Otra cuestión en este modelo de investigación viene planteado por el aporte de conocimiento científico procedente de los relatos autobiográficos. Siguiendo a Bolívar(1998), un relato biográfico individual revela una práctica humana, que refleja un conjunto de relaciones y estructuras sociales, que han sido apropiados/internalizados mediante un conjunto de procesos psicológicos o socializadores. Por eso cada vida humana se revela en los aspectos menos generalizantes, como una síntesis vertical de una historia social; mientras una acción individual aparece en sus formas más particulares como una síntesis horizontal de una estructura social. El sistema social, de este modo, está presente en cada una de las acciones, pensamientos y fantasías del relato individual.

Estos planteamientos se reflejan también en los estudios de caso. La investigación narrativa, en una mayoría de situaciones y contextos, se configura como un estudio de caso (individual o grupal). Como señala Stake (1995), el estudio de caso no es una opción metodológica, sino la elección de un objeto a estudiar. Como forma de

investigación, el estudio de caso se define por focalizarse en casos individuales, no por el método de investigación empleado. Por eso puede ser estudiado de diversas formas (cuantitativas o cualitativas), y una de ellas es la investigación biográfico-narrativa. Como ésta, un estudio de caso es a la vez, tanto el proceso de aprendizaje acerca del caso como el producto de nuestro aprendizaje.

Para fundamentar la credibilidad de la investigación biográfica, seguiremos la investigación realizada por Kelchtermans (1993), en la que el análisis interpretativo de los datos narrados biográficamente, se inspira en la “teoría fundamentada” (Strauss y Corbin, 1990), como generación de conceptos procedentes de la experiencia práctica, y asociación /relación entre las categorías generadas. La credibilidad y confirmabilidad de los datos será fruto de un análisis de “subjetividad disciplinada” mediante un doble análisis:

1. Vertical/Estudio de caso. La historia de cada psicopedagogo como caso individual, analizando los soportes estructurales de cada relato de vida. Clasificarlos, compararlos y ordenarlos, sintetizando por medio de categorías de análisis de contenido (Denzin, 1986). Este estudio vertical va siendo contrastado/consensuado durante el ciclo de entrevistas y la lugar a un “perfil biográfico profesional”, los perfiles profesionales de cada caso de psicopedagogos analizados.
2. Horizontal/ Análisis comparativo. Comparación de cada historia/perfil biográfica de vida, para ver patrones concurrentes, temas comunes, solapamientos y divergencias en os ciclos de vida de los psicopedagogos. Es el caso del análisis transversal de los itinerarios formativos y de inserción profesional de los estudio de caso analizados.

### **1.3.1. Modelo descriptivo**

Con el modelo descriptivo se tiende a describir sistemáticamente hechos y características de una población de forma objetiva y comprobable. Desempeñan un papel importante en la ciencia al proporcionar datos y hechos e ir dando pautas que posibilitan la configuración de teorías (Fox, 1981). Las tareas, que en el marco del desarrollo del conocimiento pueden desempeñar, pueden sintetizarse en a) identificar fenómenos relevantes, b) sugerir variables causantes de la acción, c) registrar conductas que en otros momentos podrían revelarse como efecto y d) abordar áreas de estudio que no pueden ser tratadas por medio de estrategias experimentales.

Matizando, podría encuadrarse en los estudios tipo encuesta o “survey” orientados a la descripción de una situación dada. Este sería el caso del análisis de capacidades profesionales y tareas realizadas durante la formación inicial en el Prácticum ( uno de los objetivos de estudio de este trabajo). Su aplicabilidad en el campo de estudio que nos ocupa, permite la identificación de problemas a raíz del ya propuesto, así como la planificación de futuros cambios y toma de decisiones en torno a la formación del psicopedagogo. Se considera la encuesta como un método de investigación capaz de dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como

de relación de variables, tras la recogida de información sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida.

Si situáramos en un continuo las diferentes metodologías de investigación, desde la metodología experimental, realizada en contextos artificiales con gran validez interna, hasta la metodología observacional, donde los fenómenos son estudiados en sus contextos naturales, con un control interno mínimo y buscando la descripción más completa posible del aspecto o sujeto investigado, la metodología por encuesta, considerada por algunos como una metodología selectiva (Anguera, 1990), se situaría en un espacio intermedio. Como afirma Buendía (2000), el control es fundamentalmente estadístico y aunque las condiciones de realización son naturales, pierde el carácter ideográfico de la metodología observacional al tratar de representar un universo determinado, analizando la variabilidad existente mediante la selección adecuada de los sujetos que se caractericen por poseer, en distinto grado, la variable de interés.

El diseño seguido en este caso dentro del modelo de investigación por encuesta, ha sido el transversal. Como afirma Dwyer, (1983). Los datos se recogen, sobre uno o más grupos de sujetos, en un solo momento temporal. Se trata del estudio en un determinado corte puntual en el tiempo, en el que se obtienen las medidas a tratar. El término transversal más que definir un diseño concreto define una estrategia que está implicada en una gran variedad de diseños.

En el diseño, tres son los prerequisites necesarios (Cohen y Manion, 1985): a) determinar el propósito u objetivo exacto del estudio, b) la población a la que se dirigirá y c) los recursos disponibles, entendiendo por éstos, no sólo los costes financieros, sino la planificación y construcción de técnicas de recogida de datos (Buendía, 2000).

### **1.3.2. Modelo comprensivo**

Desde el marco comprensivo que hemos comentado, se aboga en este trabajo por un acercamiento a los profesionales de la psicopedagogía desde una perspectiva biográfica cuyo marco conceptual más comprensivo parece ser el planteado por Kelchtermans (1991, 1993) con el objetivo de incorporar los resultados obtenidos a la información en el ámbito universitario. Una visión testimonial del proceso seguido hasta conseguir una cierta estabilidad profesional y el desarrollo de la misma puede constatarse en un desarrollo profesional centrado en tres factores desde esta perspectiva biográfica: la trayectoria formativa y profesional, el perfil profesional y el ciclo vital como estructura explicativa que integre los dos anteriores (Kelchtermans, 1993; Goodson, 1992), mostrándose como un referente directo de la práctica profesional. Para ellos proponemos un modelo procesual o de trayectorias (según la clasificación de Conninck y Godard, 1998), mediante el que se estudia la forma del proceso en sí mismo y, a través de cómo un acontecimiento o biografía evoluciona, ver los elementos causales que intervienen y su encadenamiento. Por medio de este modelo se busca construir la lógica del desarrollo y enlace de acontecimientos, estableciendo conexiones causales. Este desarrollo se constituye por el propio curso del tiempo, ya sea por la cronología que explica el orden de aparición, o las rupturas o bifurcaciones que se producen en un momento dado y las transiciones entre unas y otras.

Proponemos un modelo comprensivo centrado en la investigación biográfico-narrativa. Para ello se ha recurrido como instrumento de recogida de datos a la entrevista biográfica, diseñada en torno a la temática en que se centra la investigación, y cuyo contenido ha sido previamente consensuado con los siete informantes, que constituyen los siete estudios de caso en los que centramos esta segunda fase de obtención de información en la investigación.

La investigación biográfico-narrativa, aunque comparte algunos de los principios metodológicos generales de la investigación cualitativa, también se define por su modo propio de investigar, de manera que podemos hablar de una metodología que se muestra especialmente sensible al discurso narrativo. Y es que, frente a la deshumanización a la que tiende el cientificismo positivista, esta perspectiva de investigación se caracteriza por pretender revalorizar al ser humano como objeto de estudio. En cualquier caso, siempre cabe un camino intermedio entre las posturas más extremas (humanismo versus positivismo) en el que es posible combinar dialécticamente lo subjetivo con su debida contextualización (en realidad, la misma producción narrativa lleva implícita, se quiera o no, expresiones de lo colectivo) para aproximarse de una manera crítica y fértil a lo social; salvando, al mismo tiempo, el principal escollo de tipo teórico del que las corrientes humanistas son acusadas.

Es así como este enfoque de investigación (de carácter eminentemente interdisciplinar: configura un lugar de encuentro/intersección en el que confluyen varias ciencias sociales) se erige, hoy en día, no en un mero método de recogida/análisis de datos, sino en una forma legítima de generar y construir conocimiento (Bolívar, 1996).

El enfoque narrativo se centra en el relato o narración como género específico del discurso por el que las experiencias humanas son expresadas, organizadas y reconstruidas a través de su trama cronológica o argumental; y que, como señalan Santamarina y Marinas (1994:258) “... se producen con una intención: elaborar y transmitir una memoria, personal o colectiva, que hace referencia a las formas de vida de una comunidad en un período histórico concreto”. El relato, a su vez, por propia definición, mezcla lo real y lo ficticio; pero, en relación con el uso que de él hace la perspectiva narrativa, no importa tanto si es o no verídico, “nuestro interés está en lo que la persona piensa que hizo, por qué piensa que lo hizo, en qué tipo de situación creía que se encontraba, etc.” (Bruner, 1991:118); de tal forma que el investigador solicita que se le “cuenten historias”, hay un análisis/comprensión conjunto más adelante y, por último, se produce la reconstrucción de una nueva historia/retrato.

La investigación biográfico-narrativa, en el ámbito educativo que ahora nos ocupa, considera a todas las personas que en él confluyen de tal manera que, como ya apuntaba Bolívar (1996) permite:

1. Entender los fenómenos educativos como “textos” (la enseñanza como “narrativa-en-acción” según Connelly y Clandinin) susceptibles de análisis.
2. “Dar la voz” a quienes la tienen negada, o hacer historia desde sus protagonistas.

3. Indagar sobre el conocimiento que de la enseñanza tienen los diversos agentes educativos y cómo sus experiencias vitales (docentes o privadas) condicionan aquélla.
4. Articular procesos formativos y de transformación; a su vez, el relato de vida puede tener efectos formativos sobre los propios narradores.

Esta vía de conocimiento también permite reconstruir narrativamente el proceso de desarrollo de un centro educativo por medio de los relatos e historias que cuentan sus miembros (Bolívar, 1996). Así, como indican Bolívar y Domingo (1997), *“La historia/s de una organización permite poner en escena, narrativamente, la experiencia adquirida y lo que razonablemente se puede esperar en el futuro”*. Parece necesario, de este modo, explicitar y asumir (reflexionar) la historia/memoria del centro educativo en cuestión para, desde ahí, establecer planes de acción futuros para la mejora, al tiempo que se crea un sentido comunitario a la acción colectiva del mismo.

Asimismo, este enfoque de investigación también es aplicable tanto para la conceptualización del currículo como para el desarrollo curricular, de tal manera que, tal y como indica Bolívar (1996): *“El currículo es el recuento de las vidas que profesores y alumnos desarrollan en los centros y aulas, construido como un relato (vivido y narrado) de las experiencias de enseñanza”*.

Por tanto, la investigación biográfico-narrativa permite recuperar la memoria y narrarla desde los propios actores sociales, reflejando las experiencias vividas y los saberes prácticos que éstos acumulan con la intención de comunicarlos y con capacidad autoformativa y transformadora.

Por otro lado, y aunque cada una de las fases que comporta una investigación, desde el mismo tema a investigar, definen la estructura que ésta seguirá finalmente, podemos reconocer algunos componentes que son compartidos por la mayoría de las investigaciones de corte biográfico-narrativo (Pujadas, 1992):

1. Inicio de la investigación: a) Justificación del tema a investigar y de los objetivos que se persiguen, b) justificación epistemológica, teórica y metodológica del porqué de la elección de la investigación biográfico-narrativa para su estudio, c) delimitación del universo de análisis, d) explicitación de los criterios de selección del o de los informantes (normas deontológicas), e) creación de un clima y un contexto que propicie el diálogo.

2. Recogida de datos (hemos incluido los instrumentos de recogida de datos propuestos por Pujadas –1992- y por Clandinin y Connelly –1994-) a través de: escritos autobiográficos, entrevista biográfica, observación participante, objetos o documentos, historia oral, anales y crónicas, historias/relatos de familia, fotografías, memorias y otros artefactos personales, diarios, cartas, conversaciones, notas de campo y otras historias de campo.

3. Registro, transcripción y elaboración de los relatos de vida.

4. Análisis e interpretación: a) cualitativo (análisis de contenido), cuantitativo (tratamientos estadísticos) y narrativo (propiamente dicho).



## 5. Elaboración del informe de investigación.

La narrativa designa la cualidad estructurada de la experiencia vista como relato y las pautas/formas de construir sentido, a partir de hechos temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos. Como afirma Connelly y Clandinin (1995), la narrativa puede emplearse en un triple sentido: a) el fenómeno que se investiga, b) el método de la investigación y c) el uso que se puede hacer de la narrativa con diferentes fines.

Forma parte de la “investigación cualitativa” (con la consiguiente metodología y análisis), más concretamente de la investigación experiencial e interpretativa, centrada en vivencias, sentimientos y acciones dependientes de contextos específicos. Como hemos indicado, se sigue un procedimiento, que comienza con la recogida de datos autobiográficos (diarios, memorias, perfiles, esbozos, retratos, representaciones gráficas, biografías, autobiografías y prosopografía, entre otros) en situación de diálogo interactivo, análisis posterior de ellos para aportar la significatividad al relato (construcción del biograma, análisis de contenido, codificación, categorización) y elaboración del informe de investigación y autoría.

Aunque se pueden abordar independientemente, cabría iniciar el estudio de lo que Goodson (1996) define como life-story para referirse al relato inicial que la persona hace de su vida, lo que sería la autobiografía propiamente dicha; y continuar con la life-history o interpretación y elaboración como estudio de caso de la vida de una persona, lo que constituiría su biografía. Así, estudiadas conjuntamente aportan una visión más completa de la identidad de la persona.

El relato narrativo debe estar organizado en torno a una trama, como ha expuesto Ricoeur (1997) que hace que los enunciados tengan su propio sentido contextual dentro del argumento y una secuencia temporal que posibilite la ordenación cronológica de las experiencias narradas. Este autor señala el eje del relato en la constitución del personaje que somos: “La persona, entendida como personaje de relato, no es una identidad distinta de sus experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje”.

Por lo tanto se plantea un modelo mezclado que usa la investigación por encuesta para conocer la valoración de los estudiantes y la entrevista biográfica para conocer las trayectorias formativas y de inserción profesional.

El hecho de responder a un carácter descriptivo-comprensivo, permitirá la incorporación de los contextos y las percepciones de los individuos (en este caso de los estudiantes egresados que contestaron los cuestionarios, y de los profesionales que fueron entrevistados) como dimensiones esenciales para cualquier tipo de interpretación científica. A ello responde el plantear el estudio valorando el grado en que los estudiantes han percibido la realización de las capacidades profesionales y de las tareas propuestas, así como el de la descripción de la trayectoria formativa y profesional que algunos de ellos han realizado para realizar su inserción laboral. Incluso se ha

contemplado como origen de este planteamiento el partir de una necesidad sentida y compartida por la mayoría de los estudiantes al hilo del posible desencanto generalizado que parece manifestarse tras la realización del Prácticum y la problemática que se plantea al psicopedagogo para su incorporación laboral.

## **2.DISEÑO**

La investigación se ha estructurado en tres frases:

La primera fase, correspondiente al nivel teórico-conceptual, ha tenido como finalidad determinar y evaluar la situación problemática. Para ello se ha realizado una revisión bibliográfica sobre las investigaciones y estudios al respecto, se ha establecido el marco teórico de la investigación y se ha procedido a la formulación del problema y al planteamiento de los objetivos.

La segunda fase, identificada con el nivel técnico-metodológico, ha estado destinada a la selección del modelo, al diseño de los instrumentos de recogida de datos y al proceso de recogida de los mismos. El instrumento utilizado para la fase descriptiva ha sido un inventario de capacidades profesionales y tareas realizadas en el Prácticum (un cuestionario para capacidades y otro para las tareas); y para la fase comprensiva, el instrumento ha sido una entrevista semiestructurada. Ésta se ha realizado en tres sesiones para cada uno de los estudios de caso. En esta fase también se ha procedido a la cumplimentación de los cuestionarios por los estudiantes, y a la realización de las entrevistas.

La tercera fase, centrada en el nivel estadístico-analítico, corresponde a la fase de resultados, y ha estado dirigida a realizar el tratamiento estadístico de los datos obtenidos con la aplicación del programa estadístico descriptivo BMDP para los cuestionarios, y el análisis de contenido para las entrevistas. Posteriormente se ha procedido al análisis y comentario de los resultados y al establecimiento de las conclusiones, la determinación de la credibilidad de la investigación y la exposición de las limitaciones de la investigación. Finalmente se ha establecido la parte prospectiva de la investigación con la propuesta de nuevas vías de continuación de la misma.

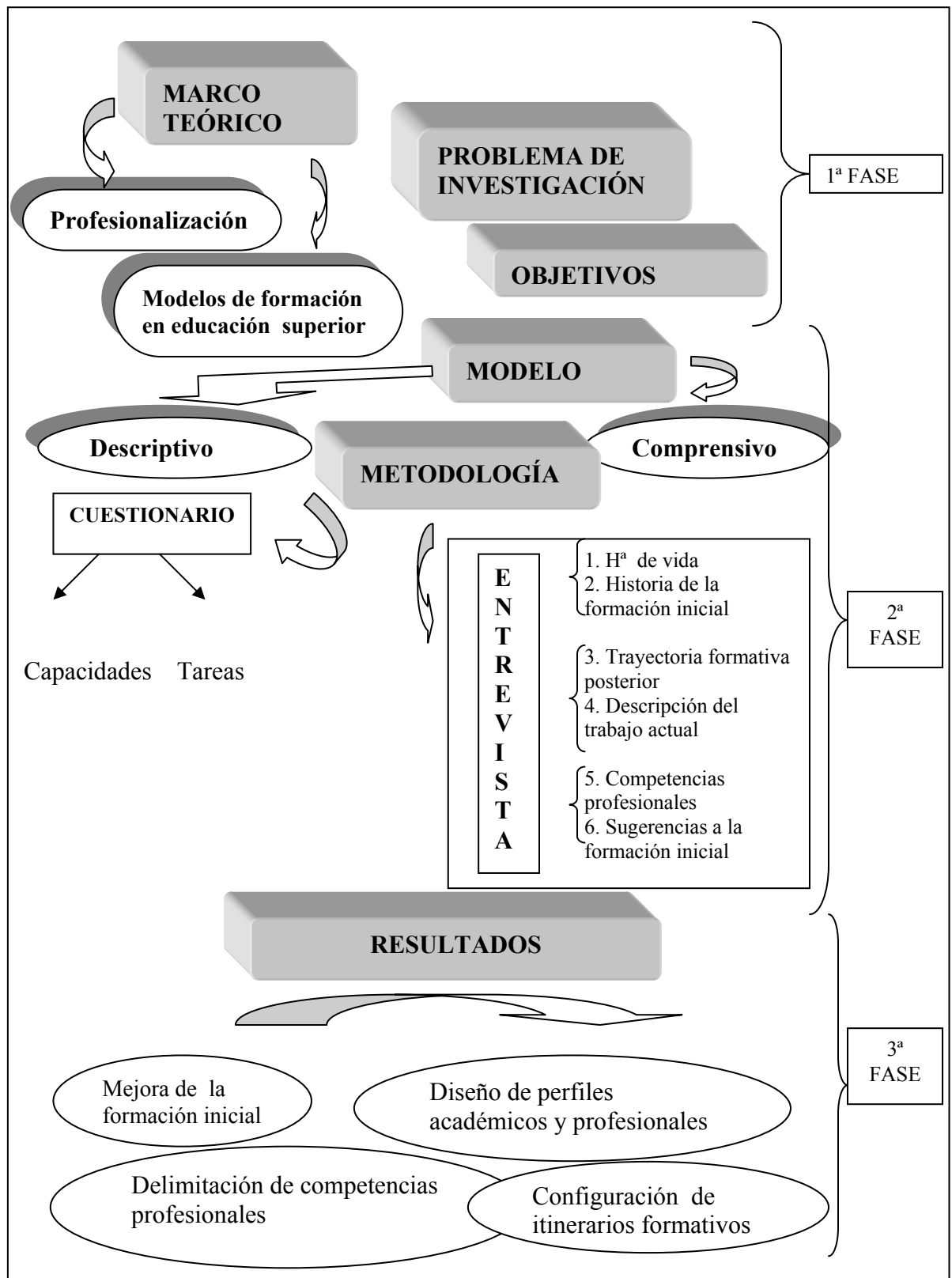


Gráfico n° 13. Diseño de la investigación (elaboración propia)

Estructurado en los niveles de análisis planteados, se desarrollará una primera fase de recogida de datos mediante los cuestionarios, a los que se aplicará el programa estadístico y se procederá a su análisis para hacer valoraciones durante el proceso, que puedan desembocar en implicaciones más concretas en la obtención de los datos sucesivos, así como en la aportación y esclarecimiento de planteamientos que vayan surgiendo durante el proceso evaluador, hasta llegar a establecer análisis comparativos, inductivos y consecuenciales que determinen la consecución de los objetivos así como el establecimiento de criterios determinantes y concluyentes.

Posteriormente se procederá a la realización de las entrevistas. Se han propuesto tres sesiones para realizar las entrevistas a cada estudio de caso, con lo cual disponemos de veintiuna entrevistas. Dado que el protocolo de la entrevista se ha estructurado en seis bloques de contenido, en cada sesión se abordarán dos bloques, para que sean tres las entrevistas realizadas a cada estudio de caso:

- a. Primera sesión.
  1. Historia de vida
  2. Historia de la formación inicial. Evolución. Prácticum
- b. Segunda sesión.
  3. Trayectoria formativa posterior
  4. Descripción del trabajo actual
- c. Tercera sesión.
  5. Competencias profesionales
  6. Recomendaciones para la formación inicial

Una vez realizadas se procederá a su análisis a través del análisis de contenido. Extraídos los datos se procederá a su análisis y comentario.

Como prueba de verificación global, hemos utilizado la triangulación. Es una de las técnicas más características de la metodología cualitativa. Su principio básico consiste en recoger y analizar datos desde distintos ángulos a fin de contrastarlos e interpretarlos. En esta confrontación puede hacerse extensiva a datos, investigadores, teorías, métodos, etc. Originando diferentes tipos de triangulación (Cohen y Manion, 1985 y Pourtois y Desmet, 1988).

En nuestro caso se hemos utilizado la triangulación de fuentes y la triangulación metodológica. Mediante la primera comprobamos si las informaciones aportadas por una fuente son confirmadas por otra. Para ello, y tras llegar a las conclusiones de cada uno de los análisis de los datos, es decir, los aportados a partir del cuestionario de capacidades, el cuestionario de tareas, y los resultados de las entrevistas, procedemos a una contrastación de los mismos a fin de validarlos. Con la triangulación metodológica hemos aplicado a un mismo tema de estudio, diferentes métodos e instrumentos para recoger los datos, analizarlos y validar los datos obtenidos.

Por medio de la triangulación metodológica se han aplicado diferentes instrumentos al mismo tema de estudio a fin de validar los datos obtenidos. Los cuestionarios y una parte del contenido de las entrevistas han redundado en aspectos analizables similares en su contenido.

La triangulación temporal se ha utilizado en el análisis transversal de los perfiles. Examina la estabilidad de los resultados en el tiempo e informa sobre qué elementos nuevos aparecen a través del tiempo y cuáles son constantes. El analizar la temporalidad dentro de la aparición de los elementos generales y específicos de la trayectoria formativa y profesional de los informantes confirmará la estabilidad de algunas de las afirmaciones y coincidencia en historias de vida distintas, y aquellos aspectos diferenciales.

El esquema general de investigación comprende, por tanto, la delimitación del problema objeto de estudio, la contextualización o fundamentación teórica, la selección de las muestras, el diseño y aplicación de los instrumentos de recogida de datos, el análisis de los resultados, la obtención de conclusiones y la exposición de limitaciones y presentación de posteriores líneas de investigación.

### **3.MUESTRA**

#### **3.1. Muestra de la fase descriptiva**

Dado que una parte del estudio gira en torno a las capacidades profesionales y tareas desarrolladas durante la realización del Prácticum de Psicopedagogía, la población está constituida por los estudiantes de 2º Curso de Segundo Ciclo matriculados durante el Curso 98-99 y que cursaron el Prácticum en el período correspondiente a dicho curso académico. Estaba constituida por 350 estudiantes distribuidos en cuatro grupos ( dos del turno de la mañana y dos del turno de la tarde).

Se consideró como muestra al grupo de estudiantes de 2º Curso de Psicopedagogía que asistieran a las asignaturas troncales. Para garantizar la mayor representatividad de la misma se contempló la asistencia a lo largo de dos semanas. De los 150 estudiantes a los que se pudo facilitar el cuestionario (número de asistentes a las clases en las que se realizó el reparto del instrumento de recogida de datos), se recogieron 108 cuestionarios, por lo que este grupo constituye la muestra sobre la que se ha realizado la investigación.

##### **3.1.1. Características generales de la muestra.**

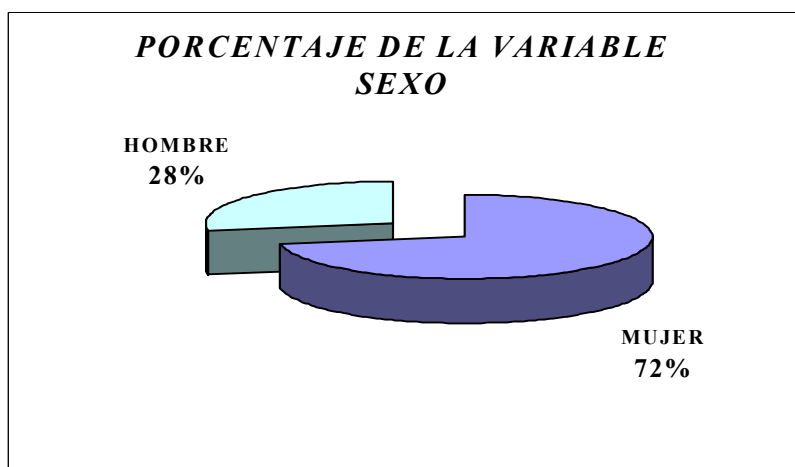
Para la obtención de algunos datos generales sobre los componentes de la muestra se elaboró un sencillo cuestionario donde se incorporan dos variables sociodemográficas (sexo, edad) y otras dos relacionadas con la forma de acceso a la Licenciatura y con la posibilidad de desempeño profesional paralelo a sus estudios, en algún centro relacionado con el ámbito educativo.

Estos datos del cuestionario forman parte del cuestionario definitivo (tal como se verá más adelante)

### **Sexo**

Se observa un elevado predominio del sexo femenino con una representatividad del 72,2% correspondiente a 78 estudiantes, frente al masculino, cuya representación se encuentra en un 27,8% equivalente a 30 estudiantes (como indica el dato aportado por la frecuencia).

*Gráfico n° 14 : Distribución porcentual de la variable sexo en la totalidad de la muestra*



| SEXO   | FRECUENCIA | PORCENTAJE | MEDIA       |
|--------|------------|------------|-------------|
| MUJER  | 78         | 72.2 %     | <b>1.27</b> |
| HOMBRE | 30         | 27.8 %     |             |

*Tabla n° 28 : La variable sexo en relación a su representatividad porcentual, según la frecuencia en la totalidad de los datos y con la media general.*

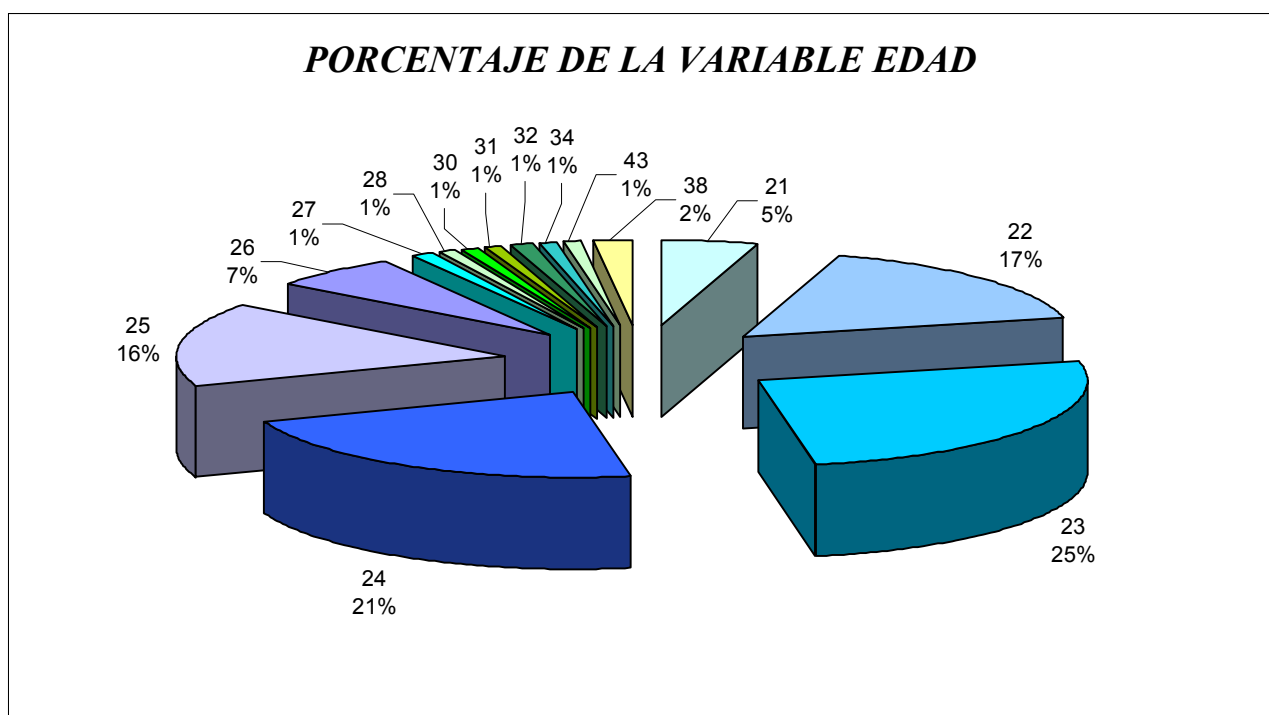
Como viene siendo habitual y está confirmado por estudios al respecto y por los datos estadísticos disponibles, existe un alto índice de feminización tanto entre los docentes como entre los estudiantes relacionados con disciplinas enmarcadas en las Ciencias de la Educación (Magisterio, Pedagogía y Psicopedagogía).

### **Edad**

A la vista de los resultados puede concluirse que en la muestra existe un considerable predominio de las edades comprendidas entre los veintidós y los veinticinco años de edad. En concreto la media queda establecida en 24.34 años. El porcentaje más elevado (25,9%) lo ostentan los veintiocho estudiantes que tienen veintitrés años; le sigue el 22,2% de estudiantes con veinticuatro años, un 16,7%

representa a los dieciocho estudiantes que tienen veintidós años y un 15,7% viene determinado por los veinticinco años de edad que presentan diecisiete estudiantes.

Siete estudiantes afirman tener veintiséis años (6,5%) y un 4,6% equivale a cinco estudiantes que cuentan con veintiún años de edad. Los demás porcentajes evidencian una representatividad mínima (0,9%) que equivale a un estudiante, y cuyas edades oscilan entre los veintisiete y los cuarenta y tres años. Tan sólo dos cuentan con treinta y ocho años (1,9%).



*Gráfico n° 15 : Reparto porcentual de la variable edad en la totalidad de la muestra*

| <b>EDAD</b> | <b>FRECUENCIA</b> | <b>PORCENTAJE</b> | <b>MEDIA</b> |
|-------------|-------------------|-------------------|--------------|
| 21          | 5                 | 4.6 %             | <b>24.34</b> |
| 22          | 18                | 16.7 %            |              |
| 23          | 28                | 25.9 %            |              |
| 24          | 24                | 22.2 %            |              |
| 25          | 17                | 15.7 %            |              |
| 26          | 7                 | 6.5 %             |              |
| 27          | 1                 | 0.9 %             |              |
| 28          | 1                 | 0.9 %             |              |
| 30          | 1                 | 0.9 %             |              |
| 31          | 1                 | 0.9 %             |              |
| 32          | 1                 | 0.9 %             |              |
| 34          | 1                 | 0.9 %             |              |
| 38          | 2                 | 1.9 %             |              |
| 43          | 1                 | 0.9 %             |              |

*Tabla n° 29: Relación entre la edad, el porcentaje que la representa en la totalidad de la muestra y la representatividad aportada por la frecuencia.*

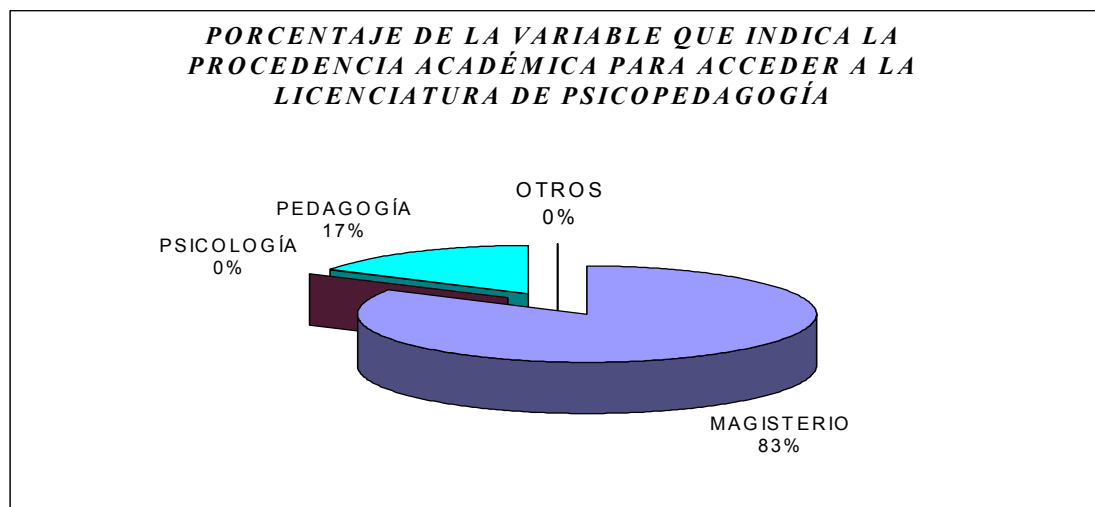
### **Procedencia académica para acceder a la Licenciatura de Psicopedagogía**

De las cuatro posibles opciones de acceso a la Licenciatura de Psicopedagogía propuestas, la de mayor índice de procedencia es la Diplomatura de Magisterio, de la que provienen 89 estudiantes y que representa un 83,2% del total.

La Licenciatura de Pedagogía, como otra posible vía de acceso, cuenta con una representatividad del 16,8%, correspondiendo a dieciocho estudiantes.

No existen por tanto entre los estudiantes alguno que haya cursado con anterioridad Psicología u otros estudios universitarios.





*Gráfico n° 16: Representatividad porcentual de la variable que indica la forma de acceso a la Licenciatura de Psicopedagogía según la procedencia académica*

| PROCEDENCIA ACADÉMICA | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|-----------------------|------------|------------|
| MAGISTERIO            | 89         | 83.2 %     |
| PSICOLOGÍA            | 0          | 0 %        |
| PEDAGOGÍA             | 18         | 16.8 %     |
| OTROS                 | 0          | 0 %        |

*Tabla n° 30: La variable que indica los estudios académicos con los que accede a la Licenciatura de Psicopedagogía, representados en su distribución porcentual y frecuencia en la totalidad de los datos*

### **3.2. Muestra de la fase comprensiva**

La segunda parte del estudio tiene como objetivo analizar la trayectoria formativa y profesional de estudiantes egresados. Se ha procedido a realizar un muestreo incidental por el que se ha recurrido a los elementos de la población que son fácilmente accesibles.

Para ello, y tras hacer un seguimiento a los estudiantes egresados procedentes de la primera promoción de Psicopedagogía, se eligieron siete estudiantes que se habían incorporado a distintos contextos profesionales y que se consideraron representativos para realizar el estudio en profundidad de su trayectoria académica y profesional. Todo ello con la finalidad puesta en el análisis de competencias profesionales que el estudiante pudo adquirir durante la formación inicial, durante su fase posterior a ésta y

las que constata en el desempeño de su trabajo como demandas del propio contexto profesional. Delimitar el perfil académico, y el perfil profesional en diversos espacios laborales y describir los itinerarios formativos hasta la consecución de los objetivos profesionales, sería la finalidad principal del análisis de estos estudios de caso.

| <b>ESTUDIO DE CASO</b> | <b>PUESTO DE TRABAJO</b>            | <b>CONTEXTO PROFESIONAL</b>                                      |
|------------------------|-------------------------------------|--|
| 1                      | Orientador                          | Instituto de Educación Secundaria<br>Departamento de Orientación |
| 2                      | Gestora y directora                 | Gabinete psicopedagógico Jaranay                                 |
| 3                      | Coordinador técnico                 | Asociación de Parálisis Cerebral                                 |
| 4                      | Técnico de Orientación Profesional  | Instituto Municipal de Formación y Empleo                        |
| 5                      | Dinamizadora y educadora            | Centro de Día de Mayores   |
| 6                      | Coordinadora y Técnica de formación | Organización no gubernamental                                    |
| 7                      | Técnico de formación                | Departamento de Recursos Humanos                                 |

*Tabla nº 31 : Estudios de caso*

### **3.3. Instrumentos para la recogida de información**

#### **3.3.1. Instrumentos para la fase descriptiva**

Como instrumento de recogida de datos en torno a las capacidades profesionales, se ha elaborado un inventario de capacidades profesionales en el que se ha utilizado una escala de estimación numérica tipo Likert, en la que se ha establecido una equivalencia entre el valor numérico ( del 1 al 5) y el grado de consecución o de desarrollo de la capacidad profesional indicada (ninguna, poca, regular, bastante y mucha) durante el periodo de estancia en el centro donde el estudiante realizó el Prácticum.

La escala consta de 126 cuestiones de valoración, cada una de las cuales se refiere a una capacidad profesional proveniente de la traslación y formulación de los objetivos propuestos en el Plan de Estudios de la Licenciatura de Psicopedagogía, para cada asignatura. Ordenadas alfabéticamente figuran mezcladas todas las capacidades, aunque posteriormente en el análisis de los datos se ha procedido a agruparlas según la asignatura y el Área de Conocimiento a la que pertenecieran.

El instrumento de recogida de datos en torno a las tareas, también ha sido un cuestionario, constituido por 131 tareas extraídas de los mismos programas de las asignaturas y que hacen referencia a los descriptores de cada asignatura. En éstas sólo se ha pedido a los estudiantes que confirmen o no su realización en el Prácticum, por lo tanto sólo había dos alternativas de respuesta (una afirmativa –si la habían realizado- y otra negativa –en caso de que no la hubiesen realizado).

Para la elaboración de estos cuestionarios se partió de los programas de las asignaturas que figuraban en la Guía del estudiante correspondiente al Curso 98-99. Se tomaron como asignaturas de estudio las que se encontraban publicadas y hacían referencia en su programación a los objetivos y descriptores de la asignatura. Cada uno de los objetivos se adoptó como una capacidad profesional y fue formulado íntegramente pasando a ser una cuestión de valoración en el cuestionario. Por su parte, los descriptores sirvieron para formular las tareas.

Entre las once Áreas de Conocimiento, se pudo acceder a veinticuatro asignaturas cuyo programa estaba publicado en la Guía del Estudiante. Hubo que prescindir de cinco asignaturas, dos correspondientes al Área de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico (Psicopatología Infantil y Psicopatología y Terapéutica del Lenguaje), una perteneciente al Área de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento (Psicología de grupos) y, dos que forman parte del Área de Psicología Experimental y Fisiología del Comportamiento (Aprendizaje, memoria y cognición y Psicobiología de la Educación) cuyo programa no figuraba publicado en el momento de proceder al desarrollo de este Proyecto de investigación.

El cuestionario sobre capacidades profesionales quedó planteado como se presenta a continuación:

**DATOS DEL/LA ESTUDIANTE**

1. Sexo \_\_\_\_\_
2. Edad \_\_\_\_\_
3. Forma de acceso a la Licenciatura. Marque en el recuadro la alternativa que indique la Licenciatura o Diplomatura con la que se incorporó a los estudios de Psicopedagogía.

|            |  |
|------------|--|
| Magisterio |  |
| Psicología |  |
| Pedagogía  |  |
| Otros      |  |

4. ¿Trabaja en la actualidad en algún centro relacionado con la educación?  
(Rodee la alternativa adecuada)  
SI NO

- En qué tipo de centro (Marque con una "x" el centro correspondiente)

|                         |  |
|-------------------------|--|
| Educación Infantil      |  |
| Educación Primaria      |  |
| Educación Secundaria    |  |
| BUP                     |  |
| F.P.                    |  |
| Otros ( CEP, EPOE,....) |  |

## INVENTARIO DE CAPACIDADES PROFESIONALES

A partir de la experiencia realizada durante el Prácticum, indique en qué medida ha tenido la oportunidad de desarrollar las siguientes capacidades profesionales.

Señale con una “x” la alternativa que le parezca más apropiada

| <b>CAPACIDADES PROFESIONALES</b>  | Ninguna | Poca | Regular | Bastante | Mucha |
|---|---------|------|---------|----------|-------|
| 1. Abordar el análisis de los programas de desarrollo de la inteligencia y en un sentido más amplio, de la competencia intelectual  |         |      |         |          |       |
| 2. Abordar las posibilidades de investigación en Adaptaciones Curriculares  |         |      |         |          |       |
| 3. Adquirir actitudes de apertura profesional   |         |      |         |          |       |
| 4. Adquirir habilidades para la elaboración, desarrollo y evaluación de diferentes modalidades de adaptaciones curriculares   |         |      |         |          |       |
| 5. Adquirir un vocabulario científico que permita expresar con rigor las ideas propias del campo de la Educación Especial   |         |      |         |          |       |
| 6. Adquirir una actitud de indagación, comprensión y análisis reflexivo ante las distintas situaciones de diversidad  |         |      |         |          |       |
| 7. Adquirir una autopercepción como profesionales expertos sobre los problemas de la Educación Especial   |         |      |         |          |       |
| 8. Adquirir habilidades básicas para su desarrollo profesional  |         |      |         |          |       |
| 9. Adquirir los conocimientos y habilidades específicas para proyectar y elaborar las distintas fases de un proyecto de investigación siguiendo la metodología observacional  |         |      |         |          |       |
| 10. Afianzar y matizar mediante la práctica los conceptos explicados y sugeridos en las clases teóricas   |         |      |         |          |       |
| 11. Analizar el curso evolutivo del desarrollo social, moral y sexual   |         |      |         |          |       |
| 12. Analizar el proceso de construcción, elaboración, desarrollo e innovación de los currícula en los contextos del Estado y de nuestra Comunidad Autónoma, especialmente a través de las propuestas relacionadas con sus currícula.  |         |      |         |          |       |
| 13. Analizar las “dificultades en el aprendizaje” desde una perspectiva didáctica   |         |      |         |          |       |
| 14. Analizar y juzgar las relaciones e implicaciones del uso de diferentes respuestas educativas (didácticas y organizativas) ante los problemas derivados de la Integración Escolar  |         |      |         |          |       |
| 15. Aplicar los conocimientos técnicos a situaciones reales de Educación Especial   |         |      |         |          |       |
| 16. Aplicar los modelos didácticos a la educación especial  |         |      |         |          |       |
| 17. Aportar reflexiones críticas personales hacia los diferentes modelos de intervención y su aplicabilidad en los contextos concretos  |         |      |         |          |       |
| 18. Aprender cómo se configura y organiza el mundo del trabajo  |         |      |         |          |       |
| 19. Asesorar a tutores, profesores, padres y alumnos sobre los aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje que sean pertinentes  |         |      |         |          |       |
| 20. Ayudar a comprender la naturaleza del aprendizaje y la motivación escolar, el contraste entre el aprendizaje mecánico y el significativo, la importancia de la práctica en el aprendizaje, el énfasis en la concepción constructivista del aprendizaje. Dotar al psicopedagogo de un conocimiento de los procesos básicos que subyacen a la enseñanza y el aprendizaje de los diversas materias escolares |         |      |         |          |       |
| 21. Ayudar al alumno en su proceso de toma de decisiones personal y profesional   |         |      |         |          |       |
| 22. Capacitar al alumno para que pueda intervenir de manera solvente en la  |         |      |         |          |       |

*Perfil profesional e itinerario de formación e inserción profesional del psicopedagogo*

|   |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
| orientación metodológica para la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura   |  |  |  |  |  |
| 23. Capacitar al futuro psicopedagogo en el análisis de los procesos de desarrollo de los profesionales de la educación de manera que pueda comprender y gestionar con eficacia su propio desarrollo profesional así como intervenir en el desarrollo profesional de los docentes mediante la investigación, la formación, el asesoramiento y la evaluación del proceso |  |  |  |  |  |
| 24. Capacitar al futuro psicopedagogo para que su intervención contribuya en el mayor grado posible al ajuste de la respuesta educativa a las necesidades particulares del alumnado   |  |  |  |  |  |
| 25. Capacitar para intervenir en cualquier proceso de integración escolar y de organización y desarrollo del curriculum para alumnos con necesidades educativas especiales  |  |  |  |  |  |
| 26. Colaborar en el establecimiento de un marco epistemológico sobre el que interpretar el fenómeno psicoeducativo  |  |  |  |  |  |
| 27. Comprender el funcionamiento de la institución escolar y las relaciones que mantiene con su entorno a través de un conjunto de categorías de análisis centradas en el desarrollo de la escolarización, la creación y posteriores transformaciones de las diferentes partes de la institución escolar y la dinámica interna de su habitual funcionamiento            |  |  |  |  |  |
| 28. Comprender la problemática que plantea la educación del niño con déficits y sus posibilidades reales de integración   |  |  |  |  |  |
| 29. Conocer diversas estrategias de adaptación de la enseñanza para alumnos con necesidades educativas especiales en contextos de Integración Escolar   |  |  |  |  |  |
| 30. Conocer la problemática relativa a la inserción sociolaboral  |  |  |  |  |  |
| 31. Conocer el actual soporte legislativo que regula la integración escolar en los centros educativos a nivel estatal y autonómico  |  |  |  |  |  |
| 32. Conocer el cuerpo de conocimientos básico sobre el concepto, fundamentos y concepciones sobre las que ha ido formulándose la disciplina de Educación Especial y el ámbito de la Integración Escolar   |  |  |  |  |  |
| 33. Conocer el valor educativo de la música dentro de la formación integral de la persona   |  |  |  |  |  |
| 34. Conocer, identificar y diferenciar los distintos modelos de orientación e intervención para delimitarlos y vincularlos a la evolución y los hechos más significativos de las disciplinas que los fundamentan  |  |  |  |  |  |
| 35. Conocer la necesidad del seguimiento tras la aplicación del programa de intervención  |  |  |  |  |  |
| 36. Conocer la terminología adecuada para describir los diferentes elementos del proceso metodológico observacional   |  |  |  |  |  |
| 37. Conocer las posibilidades de la actividad motora como medio educativo   |  |  |  |  |  |
| 38. Conocer las principales técnicas e instrumentos de evaluación psicológica en el ámbito educativo  |  |  |  |  |  |
| 39. Conocer las teorías del aprendizaje conectadas con la adquisición del conocimiento matemático. Establecer las nociones de significado, representación y comprensión para la cognición matemática  |  |  |  |  |  |
| 40. Conocer las teorías sobre educación artística para la educación infantil y primaria   |  |  |  |  |  |
| 41. Conocer los contextos principales asociados al desarrollo y mantenimiento de las dificultades de aprendizaje y el rol de padres y profesores como agentes desencadenantes, moduladores y responsables del origen y resolución de la dificultad de aprendizaje   |  |  |  |  |  |
| 42. Conocer los criterios para determinar las necesidades educativas especiales de los alumnos  |  |  |  |  |  |
| 43. Conocer los enfoques básicos de investigación psicoeducativa  |  |  |  |  |  |
| 44. Conocer los estudios sobre diagnóstico, tratamiento y corrección de errores así como la detección de dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en el sistema educativo   |  |  |  |  |  |
| 45. Conocer los principales métodos de intervención sobre las dificultades de aprendizaje delimitadas en el programa  |  |  |  |  |  |
| 46. Conocer los principales procedimientos de evaluación y estrategias de diagnóstico de las dificultades de aprendizaje en las distintas etapas del desarrollo   |  |  |  |  |  |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| 47. Conocer programas de intervención didáctica en Educación Especial  |  |  |  |  |  |
| 48. Conocer y analizar todas las alternativas de acción que se plantean desde los modelos clásicos de diagnóstico hasta los actuales haciendo especial hincapié en las variables que en la actualidad son objeto prioritario de atención   |  |  |  |  |  |
| 49. Conocer y analizar las metodologías y técnicas para hacer hoy un diagnóstico de calidad  |  |  |  |  |  |
| 50. Conocer y aplicar instrumentos de valoración del desarrollo motor  |  |  |  |  |  |
| 51. Conocer y comparar la evolución histórica y la organización administrativa de la intervención psicopedagógica en algunos países de la Unión Europea, en España y en Andalucía y saber traducir estos conocimientos en la fijación de objetivos, funciones y tareas propias de la profesión en el contexto de la reforma educativa. |  |  |  |  |  |
| 52. Conocer y comprender la compleja problemática de la Organización Escolar de la Educación Especial  |  |  |  |  |  |
| 53. Conocer y comprender la realidad de los centros educativos específicos y de integración  |  |  |  |  |  |
| 54. Conocer y saber qué tipo de técnica psicoterapéutica es o sería adecuada para su aplicación, realizando “Informes Psicológicos”  |  |  |  |  |  |
| 55. Conocer y sistematizar los conceptos centrales y las teorías utilizadas en la conceptualización y análisis de la competencia intelectual   |  |  |  |  |  |
| 56. Considerar, como opción metodológica, la escolarización como un hecho institucional y la institución escolar como una organización   |  |  |  |  |  |
| 57. Definir el campo disciplinar de la Didáctica de la Educación Especial  |  |  |  |  |  |
| 58. Delimitar las distintas funciones de los profesionales encargados de la educación de los niños con necesidades educativas especiales   |  |  |  |  |  |
| 59. Demostrar la existencia de cambios y diferencias individuales en la ejecución cognitiva, la desigualdad de rendimiento académico en cada una de las materias escolares, las causas del éxito y el fracaso escolar, etc...  |  |  |  |  |  |
| 60. Demostrarse sensible ante los mensajes estéticos y visuales consiguiendo la integración y globalización del conocimiento artístico   |  |  |  |  |  |
| 61. Desarrollar el interés por la lectura y análisis de informes de investigación, explorando las características de la metodología seguida en cada caso   |  |  |  |  |  |
| 62. Desarrollar la comunicación y el lenguaje a través de la expresión musical   |  |  |  |  |  |
| 63. Desarrollar los modelos de poder partiendo de la concepción de los mismos como redes de carácter social y espacial, visibles y accesibles, que son producto, al mismo tiempo, de la interacción y de la capacidad general para la acción de los individuos y de los grupos sociales  |  |  |  |  |  |
| 64. Describir, analizar y explicar los distintos procesos de tratamiento para la optimización-corrección de las dificultades   |  |  |  |  |  |
| 65. Determinar las características de las dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales y Experimentales   |  |  |  |  |  |
| 66. Diseñar programas de intervención educativa acordes a las necesidades del contexto educativo   |  |  |  |  |  |
| 67. Diseñar programas educativos adaptados a las distintas características de los sujetos con necesidades educativas especiales  |  |  |  |  |  |
| 68. Diseñar y evaluar la intervención didáctica en educación especial  |  |  |  |  |  |
| 69. Disponer de una completa información legislativa acerca de la Organización Escolar de la Educación Especial y de los recursos que dispone nuestro sistema educativo  |  |  |  |  |  |
| 70. Dotar a los estudiantes de la debida competencia para llevar a cabo actividades de orientación sobre la evaluación, el diagnóstico y la recuperación en el área de Lengua castellana y Literatura  |  |  |  |  |  |
| 71. Dotar a los futuros psicopedagogos de los conocimientos necesarios sobre la determinación de dificultades de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna y de los correspondientes métodos de prevención.   |  |  |  |  |  |
| 72. Elaborar conclusiones útiles para realizar Adaptaciones Curriculares Individuales  |  |  |  |  |  |
| 73. Elaborar un informe de investigación   |  |  |  |  |  |
| 74. Elaborar y reflexionar sobre distintos ejemplos de adaptaciones curriculares   |  |  |  |  |  |

*Perfil profesional e itinerario de formación e inserción profesional del psicopedagogo*

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| 75. Especificar las realizaciones y hallazgos más relevantes en cada enfoque   |  |  |  |  |  |
| 76. Estudiar la posturas que abogan porque los diferentes aspectos del desarrollo se pueden estudiar separados porque son dominios distintos y las que, por el contrario, se decantan por una interrelación entre los diferentes campos del desarrollo   |  |  |  |  |  |
| 77. Estudiar las dificultades motoras más comunes  |  |  |  |  |  |
| 78. Estudiar las implicaciones que tienen las principales teorías del aprendizaje sobre la instrucción en matemáticas, en relación con las restantes fuentes didácticas y curriculares   |  |  |  |  |  |
| 79. Estudiar las reformas educativas consideradas como estrategias políticas del estado para llevar a cabo procesos de administración y regulación legal de los distintos ámbitos sociales, implicando esto el analizar con detalle cómo las prácticas de reforma organizan y confieren valor a ciertos tipos de relaciones sociales, y cómo producen regulación a través de los estilos de razonamiento y los sistemas de clasificación que emplean   |  |  |  |  |  |
| 80. Explicar la existencia de di versas estrategias educativas para estos alumnos  |  |  |  |  |  |
| 81. Exponer los diversos modelos de tratamiento psicoterapéutico hasta la actualidad   |  |  |  |  |  |
| 82. Facilitar a cada alumno/a el reconocimiento personal de sus propias teorías de la enseñanza y el aprendizaje, sometiendo a revisión aquellos supuestos, convicciones y prácticas que están en contra de la función educativa, actitud ética, autonomía profesional y condiciones profesionalizadoras que cualquier licenciado en pedagogía o psicopedagogía ha de mantener. Crear las condiciones necesarias para que el alumnado analice su propia práctica didáctica, la práctica didáctica que se desarrolla en su facultad y, especialmente, las prácticas que se realizan en los centros de primaria o secundaria obligatoria de manera que se comprendan los procesos docentes que ahí se desarrollan. |  |  |  |  |  |
| 83. Facilitar el conocimiento de las influencias ambientales y comunitarias en la historia del trastorno, así como en su reeducación, estableciendo sistemas de ayuda  |  |  |  |  |  |
| 84. Facilitar el conocimiento de los alumnos con déficits sensoriales, físicos y psíquicos   |  |  |  |  |  |
| 85. Facilitar la adquisición de capacidades y técnicas necesarias para llevar a cabo procesos diagnósticos ante las distintas dificultades   |  |  |  |  |  |
| 86. Facilitar los conocimientos necesarios para la evaluación de la eficacia de las intervenciones   |  |  |  |  |  |
| 87. Favorecer el autoconocimiento y la madurez personal dela alumnado  |  |  |  |  |  |
| 88. Favorecer la innovación educativa mediante el asesoramiento y la formación del profesorado   |  |  |  |  |  |
| 89. Identificar la etiología de las alteraciones motoras   |  |  |  |  |  |
| 90. Identificar las fases internas de un proceso de integración  |  |  |  |  |  |
| 91. Identificar los diferentes ámbitos de intervención   |  |  |  |  |  |
| 92. Indagar sobre los procesos en los cuales surge la educación de la multiculturalidad, así como el estudio de aquellos programas educativos que tratan de mejorar los éxitos educativos de estos colectivos  |  |  |  |  |  |
| 93. Informar de la adecuación del establecimiento de programas en los que se incluirá las actuaciones de padres y profesores   |  |  |  |  |  |
| 94. Informar sobre la definición, los principios básicos y los ejes esenciales de las terapias psicológicas  |  |  |  |  |  |
| 95. Mantener una actitud de crítica constructiva y positiva hacia la actividad artística.  |  |  |  |  |  |
| 96. Mantener una relación con el alumnado que facilite la comunicación y el intercambio de ideas o criterios didácticos, el debate contrastado de las prácticas propias y ajenas orientadas a la mejora colectiva de la clase compartida y de futuras prácticas de los futuros licenciados. Lo que supone realizar con los alumnos actividades y mantener actitudes que le permitan aprender a promover una mejor docencia: autocrítica de la propia docencia, reflexiones sobre las relaciones didácticas mantenidas y observaciones sobre las actitudes mantenidas por los alumnos/as como tales   |  |  |  |  |  |



|   |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
| 97. Obtener una primera aproximación al concepto de dificultades de aprendizaje así como un adecuado conocimiento de las causas y factores asociados a su etiología e igualmente las clasificaciones más importantes vigentes en la actualidad  |  |  |  |  |  |
| 98. Optar por perspectivas de investigación que huyan de los enfoques en los que la dimensión temporal es desprovista de significación  |  |  |  |  |  |
| 99. Organizar la información procedente de los niveles curriculares en torno a este tema  |  |  |  |  |  |
| 100. Plantear que la estructura original de los sistemas configurados en el pasado, afecta a las funciones contemporáneas   |  |  |  |  |  |
| 101. Plantear y resolver problemas y cuestiones de investigación desde distintos enfoques sobre Educación Especial y la Integración Escolar   |  |  |  |  |  |
| 102. Potenciar la participación/colaboración de la familia en el centro educativo   |  |  |  |  |  |
| 103. Potenciar, a través de la educación musical, el desarrollo de las capacidades físicas, afectivas, sensoriales, intelectuales y sociales.   |  |  |  |  |  |
| 104. Presentar el conocimiento matemático como construcción social, producto del desarrollo histórico, facilitar la toma de conciencia de las funciones formativa y crítica de las matemáticas en una perspectiva cultural y educativa  |  |  |  |  |  |
| 105. Presentar la investigación científica como una actividad social que va más allá de su cuerpo epistemológico o lógico   |  |  |  |  |  |
| 106. Profundizar en el modelo ecológico del desarrollo  |  |  |  |  |  |
| 107. Profundizar en los aspectos fundamentales de la educación musical e interrelacionar los elementos de la música para su aplicación didáctica  |  |  |  |  |  |
| 108. Proporcionar una explicación cognitiva del desarrollo y del aprendizaje humano   |  |  |  |  |  |
| 109. Proporcionar a los estudiantes un conocimiento suficiente sobre las bases teóricas en las que se sustenta la enseñanza de la lengua materna  |  |  |  |  |  |
| 110. Proporcionar al alumno/a una visión integrada y general del proceso de evaluación desde un punto de vista psicológico  |  |  |  |  |  |
| 111. Proporcionar al futuro psicopedagogo el conocimiento de modelos y teorías sobre la evaluación psicológica dentro del contexto educativo, que le permitan conceptualizar sus propias experiencias con los diferentes grupos de edad   |  |  |  |  |  |
| 112. Proporcionar los elementos conceptuales y teóricos necesarios que promuevan la reflexión de las acciones didácticas. Permitir el desarrollo progresivo de la propia capacidad de pensamiento en torno al modelo educativo y curricular necesario para una sociedad democrática, solidaria, progresivamente más justa, participativa y tolerante. |  |  |  |  |  |
| 113. Proporcionar una visión general de la Psicopedagogía del Desarrollo Intelectual que facilite la construcción del conocimiento y la toma de decisiones psicoeducativas, tanto en el ámbito de la mejora de la inteligencia como en el estudio teórico de esta disciplina (aspectos relativos a la evaluación y a la intervención)                 |  |  |  |  |  |
| 114. Proporcionar conceptos, metodologías, herramientas y aplicaciones del Diagnóstico en el marco de la Orientación Educativa  |  |  |  |  |  |
| 115. Proporcionar la capacidad de ejercer con calidad en el marco actual de la educación en España con una formación homologable a la de los orientadores educativos de la Comunidad Europea  |  |  |  |  |  |
| 116. Proveer al alumno/a de herramientas científicas y técnicas de naturaleza psicológica   |  |  |  |  |  |
| 117. Realizar un diseño adecuado en función del problema planteado  |  |  |  |  |  |
| 118. Reconocer y analizar las dificultades de aprendizaje más frecuentes y relevantes en estas disciplinas  |  |  |  |  |  |
| 119. Reflexionar y verbalizar sobre los problemas del arte y las distintas soluciones aportadas por las culturas.   |  |  |  |  |  |
| 120. Reflexionar sobre aspectos teóricos de la Orientación Profesional  |  |  |  |  |  |
| 121. Saber analizar e interpretar los datos obtenidos en los diferentes diseños de investigación  |  |  |  |  |  |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| 122. Superar el concepto de utilidad de la Educación Comparada mediante el desarrollo de explicaciones analíticas acerca de los usos de la investigación comparada |  |  |  |  |  |
| 123. Ubicar correctamente la intervención psicopedagógica, conocer sus fuentes disciplinarias y detectar los fundamentos científicos de la materia                 |  |  |  |  |  |
| 124. Utilizar diferentes modelos de análisis y de evaluación de necesidades educativas, para su identificación y mejora  |  |  |  |  |  |
| 125. Valorar la función multicultural y socializadora que nos proporciona el conocimiento de las artes plásticas y visuales  |  |  |  |  |  |
| 126. Valorar y diseñar propuestas de intervención y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales y Experimentales                    |  |  |  |  |  |

*Tabla n<sup>a</sup> 32. Cuestionario de capacidades (elaboración propia)*

El inventario sobre tareas quedó de la siguiente forma:

**Señale qué tareas ha realizado durante el Prácticum**

| <b>TAREAS</b>  | <b>SI</b> | <b>NO</b> |
|--|-----------|-----------|
| 1. Acción comunicativa, construcción social del conocimiento y orientación crítica en educación matemática.-   |           |           |
| 2. Adaptaciones curriculares e innovación didáctica  |           |           |
| 3. Adquisición, almacenamiento y recuperación de la información.   |           |           |
| 4. Ámbitos específicos de intervención   |           |           |
| 5. Análisis de datos observacionales   |           |           |
| 6. Análisis de los diferentes factores de rendimiento académico e instrumentos para el diagnóstico y pronóstico  |           |           |
| 7. Aprendizaje de las matemáticas  |           |           |
| 8. Aprendizaje escolar e inadaptación  |           |           |
| 9. Aspectos preventivos y de intervención  |           |           |
| 10. Bases psicodidácticas de la educación musical.   |           |           |
| 11. Bases psicopedagógicas, epistemológicas y sociológicas del curriculum escolar de las Ciencias Sociales   |           |           |
| 12. Bases teóricas de la educación visual y plástica   |           |           |
| 13. Características y etiología de las principales dificultades de aprendizaje.  |           |           |
| 14. Clima social en el aula y habilidades sociales   |           |           |
| 15. Comparación de sistemas educativos   |           |           |
| 16. Concepto de dificultades de aprendizaje  |           |           |
| 17. Condicionantes intrapersonales e interpersonales del aprendizaje escolar   |           |           |
| 18. Construcción de la identidad sexual y género   |           |           |
| 19. Construcción y decodificación de imágenes visuales.  |           |           |
| 20. Criterios de evaluación y diagnóstico de errores   |           |           |
| 21. Curriculum y diferencias individuales  |           |           |
| 22. Curriculum y Necesidades Educativas Especiales   |           |           |
| 23. Delimitación epistemológica y metodológica de la intervención psicoeducativa   |           |           |
| 24. Desarrollo de la inteligencia  |           |           |
| 25. Desarrollo del pensamiento   |           |           |
| 26. Desarrollo profesional del psicopedagogo en los diferentes ámbitos de acción: diagnóstico de necesidades, orientación escolar, vocacional y profesional, integración escolar, social y laboral |           |           |
| 27. Diagnóstico de dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Experimentales.  |           |           |
| 28. Diagnóstico de errores y tratamiento de dificultades en matemáticas.   |           |           |
| 29. Diferencias individuales y capacidad de aprendizaje  |           |           |
| 30. Dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales  |           |           |
| 31. Diseño de la investigación educativa   |           |           |

|  |  |  |
|--|--|--|
| 32. Educación Matemática y sistema educativo   |  |  |
| 33. Educación, desarrollo y aprendizaje escolar  |  |  |
| 34. El ámbito de la Didáctica  |  |  |
| 35. El componente práctico en el desarrollo profesional del psicopedagogo                              |  |  |
| 36. El desarrollo de habilidades lingüísticas, la educación idiomática y el conocimiento de la lengua. |  |  |
| 37. El desarrollo de las personas con déficit sensoriales, físicos y psíquicos                         |  |  |
| 38. El desarrollo profesional para la intervención psicopedagógica                                     |  |  |
| 39. El equipo directivo: la gestión colegiada y el liderazgo pedagógico para la diversidad             |  |  |
| 40. Estrategias de adaptación curricular a distintas situaciones sociales y personales                 |  |  |
| 41. Estrategias de aprendizaje y técnicas de trabajo intelectual                                       |  |  |
| 42. Estrategias de intervención en las diferentes etapas y niveles educativos                          |  |  |
| 43. Estrategias didácticas en las dificultades de aprendizaje  |  |  |
| 44. Estrategias organizativas de integración escolar   |  |  |
| 45. Estrategias y procesos de integración  |  |  |
| 46. Estructura de grupos   |  |  |
| 47. Etiología de las desviaciones motoras  |  |  |
| 48. Evaluación de competencias curriculares en Educación Especial.                                     |  |  |
| 49. Evaluación de los procesos de adaptación curricular.   |  |  |
| 50. Evaluación de programas de intervención didáctica en Educación Especial                            |  |  |
| 51. Evaluación y diagnóstico de dificultades de aprendizaje lingüístico.                               |  |  |
| 52. Fundamentos psicopedagógicos y epistemológicos de la Didáctica de las Ciencias Experimentales      |  |  |
| 53. Fundamentos teóricos de la enseñanza de la lengua  |  |  |
| 54. Grupos flexibles y agrupamiento de alumnos   |  |  |
| 55. Instrumentos de valoración del desarrollo motor  |  |  |
| 56. Instrumentos y estrategias para el diagnóstico psicopedagógico                                     |  |  |
| 57. Integración escolar, integración social  |  |  |
| 58. Inteligencia   |  |  |
| 59. Intervención específica en las distintas dificultades de aprendizaje                               |  |  |
| 60. Intervención preventiva  |  |  |
| 61. Intervención psicodidáctica en los diferentes niveles educativos                                   |  |  |
| 62. Intervención psicopedagógica en el medio tutorial y familiar                                       |  |  |
| 63. Intervención vocacional  |  |  |
| 64. La adquisición de habilidades  |  |  |
| 65. La cuestión del poder  |  |  |
| 66. La determinación y corrección de errores en la enseñanza-aprendizaje de la lengua                  |  |  |
| 67. La educación musical en la enseñanza escolar.  |  |  |
| 68. La educación plástica y su enseñanza   |  |  |
| 69. La evaluación del desarrollo profesional del psicopedagogo   |  |  |
| 70. La institución como representante de la política escolar   |  |  |
| 71. La intervención didáctica en el campo de la Educación Especial.                                    |  |  |
| 72. La motricidad en el diagnóstico educativo  |  |  |
| 73. La observación   |  |  |
| 74. La recuperación escolar  |  |  |
| 75. La reforma de la institución escolar y de los sistemas educativos                                  |  |  |
| 76. La respuesta curricular a las necesidades didácticas especiales                                    |  |  |
| 77. Las dimensiones psicológicas y social del aprendizaje lingüístico.                                 |  |  |
| 78. Las relaciones de la institución escolar y de sus “agentes” y sus intermedias                      |  |  |
| 79. Los grupos minoritarios  |  |  |
| 80. Mecanismos cerebrales del lenguaje   |  |  |
| 81. Métodos, estrategias y medios de enseñanza   |  |  |
| 82. Modalidades de organización  |  |  |
| 83. Modelo conceptual para la prestación de servicios psicopedagógicos                                 |  |  |
| 84. Modelos fundamentales de la intervención psicoeducativa  |  |  |
| 85. Modelos Psicológicos vinculados al proceso de evaluación   |  |  |
| 86. Modelos teóricos y sistemas de clasificación   |  |  |
| 87. Modelos, procesos y técnicas de adaptación curricular  |  |  |
| 88. Neurología del aprendizaje y la memoria  |  |  |
| 89. Nuevas Tecnologías en Educación Especial   |  |  |
| 90. Organización de recursos para atender necesidades educativas especiales                            |  |  |

|   |  |  |
|---|--|--|
| 91. Orientaciones metodológicas para la enseñanza de la lengua, comunicación oral y escritura, gramática, literatura y sistemas de comunicación verbal y no verbal. |  |  |
| 92. Orientaciones psicodidácticas para el desarrollo curricular de las Ciencias Sociales  |  |  |
| 93. Orígenes sociales y culturales de los sistemas educativos   |  |  |
| 94. Paradigmas de la investigación educativa  |  |  |
| 95. Pedagogía de la multiculturalidad   |  |  |
| 96. Pensamientos, y lenguaje  |  |  |
| 97. Principales trastornos psicopatológicos en la infancia: Trastornos relacionados con la alimentación y el sueño  |  |  |
| 98. Principios, fundamentos y necesidad de la orientación profesional   |  |  |
| 99. Problemas sensoriales del lenguaje: hipoacusias y sorderas plurideficiencias sensoriales  |  |  |
| 100. Problemas y disfunciones sexuales  |  |  |
| 101. Problemática sociolaboral y acciones de orientación para la transición escuela-trabajo   |  |  |
| 102. Proceso general de intervención  |  |  |
| 103. Proceso observacional  |  |  |
| 104. Procesos de aprendizaje y estructura de los contenidos de la enseñanza   |  |  |
| 105. Procesos de elaboración de currícula   |  |  |
| 106. Procesos grupales  |  |  |
| 107. Programas específicos  |  |  |
| 108. Programas y sistemas de orientación profesional en función de la psicopedagogía diferencial  |  |  |
| 109. Psicobiología de la subnormalidad  |  |  |
| 110. Psicobiología infantil y sus trastornos  |  |  |
| 111. Relaciones entre etapas escolares, capacidad de aprendizaje y desarrollo motor   |  |  |
| 112. Relaciones intergrupales   |  |  |
| 113. Servicios de apoyo escolar   |  |  |
| 114. Significado, representación y comprensión del conocimiento matemático  |  |  |
| 115. Sistema político e institución escolar   |  |  |
| 116. Sistemas y experiencias de integración   |  |  |
| 117. Sistemas, modelos y experiencias de organización   |  |  |
| 118. Técnicas de evaluación   |  |  |
| 119. Técnicas de observación y registro   |  |  |
| 120. Técnicas e instrumentos de investigación y educación   |  |  |
| 121. Teoría del desarrollo moral  |  |  |
| 122. Teorías e instrucción en didáctica de la matemática  |  |  |
| 123. Trastornos afectivos y emocionales   |  |  |
| 124. Trastornos de la comunicación y fluidez: mutismo selectivo, tartamudez   |  |  |
| 125. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas   |  |  |
| 126. Trastornos leves del lenguaje: alteraciones de la articulación, retraso del desarrollo, retrasos leves del lenguaje...   |  |  |
| 127. Trastornos neuropsicológicos del lenguaje: disartrias, disfasias, afasia infantil, dislexia, traumatismo, etc.   |  |  |
| 128. Trastornos severos del comportamiento  |  |  |
| 129. Tratamiento de dificultades de aprendizaje en educación musical.   |  |  |
| 130. Tratamiento educativo de las necesidades diferenciales   |  |  |
| 131. Utilización de procedimientos metacognitivos   |  |  |

*Tabla nº 33. Cuestionario de tareas (elaboración propia)*

La consistencia interna del inventario, como integración del conjunto heterogéneo de ítems propuesto, se ha valorado mediante el coeficiente de consistencia interna u homogeneidad “Theta” de Carmines, obtenido mediante la aplicación del programa estadístico BMDP 4M (análisis factorial).

El coeficiente “theta” de Carmines puede considerarse una extensión de la “alfa” de Cronbach, que es el más utilizado para verificar la fiabilidad. El coeficiente obtenido en nuestro caso ha sido:

|                             |
|-----------------------------|
| “Theta” de Carmines: 0.9906 |
|-----------------------------|

Consideramos que un valor tan próximo a la unidad ofrece una consistencia interna bastante fuerte del instrumento y con ello una alta fiabilidad de los resultados obtenidos.

### **3.3.2. Instrumentos para la fase comprensiva**

En una investigación biográfica cuyo principal objetivo es la narración de la vida mediante una reconstrucción retrospectiva, así como las expectativas y perspectivas futuras, la entrevista es el instrumento más idóneo para obtener esta información. Como definen Bolívar, Domingo y Fernández Cruz (2001), la entrevista biográfica consiste en reflexionar y recordar episodios de la vida, donde la persona cuenta cosas a propósito de su biografía (vida profesional, familiar, afectiva, etc.), en el marco de un intercambio abierto (introspección y diálogo), que permita profundizar en su vida por las preguntas y escucha activa del entrevistador, dando como resultado una cierta “coproducción”. Por eso podemos llamarla más precisamente, como hacen algunos autores, “autoanálisis retrospectivo guiado” de ciertos aspectos y momentos de la actividad del sujeto. Los sujetos son inducidos a reconstruir su historia de vida, mediante un conjunto de cuestiones temáticas que van estimulando que el entrevistado recuente su vida. La conversación se transforma en un instrumento de investigación.

En el proceso de desarrollo de la entrevista hemos seguido los planteados por Atkinson (1998):

#### **a. Planificación**

Los informantes de la entrevista (entrevistados) fueron elegidos por un muestreo incidental, como se ha comentado en la selección de la muestra para esta fase comprensiva. La persona que ha realizado las entrevistas ha sido la misma investigadora, que se puso en contacto con los informantes al objeto de establecer una primera relación y explicar tanto los propósitos de la misma como los principios éticos que se mantendrán en la misma.

Para el diseño del protocolo de entrevista se procedió siguiendo una primera fase de revisión bibliográfica en torno a la metodología seguida en el modelo biográfico-narrativo para el diseño de los instrumentos de recogida de datos, y, también se procedió a la consulta de otras investigaciones que tenían como metodología la aquí utilizada.

Se diseñó un protocolo piloto sobre las dimensiones objeto de estudio para esta investigación, que fue sometido a un juicio de expertos, tras el cual se realizó la elaboración de un protocolo definitivo.

Está diseñada en torno a seis bloques de contenido:

1. Historia de vida
2. Historia de la formación inicial. Evolución. Prácticum
3. Trayectoria formativa posterior
4. Descripción del trabajo actual
5. Competencias profesionales
6. Recomendaciones para la formación inicial

Redactado esta guía de la entrevista, se previeron las fases en las que se iba a realizar, estableciendo tres sesiones. En cada una se abordarían de forma sucesiva, dos puntos del guión correspondientes a dos bloques de contenido.

#### b. Realización

Finalizada la fase de planificación, se procedió a llevar a cabo la segunda consistente en la realización de la entrevista. Se procuró localizar un entorno adecuado y proceder a la formulación de las cuestiones adaptándolas a la situación y al desarrollo del discurso.

#### c. Interpretación de la entrevista.

Las entrevistas fueron grabadas y dimos comienzo al proceso de postentrevista en el que se procedió a la transcripción de cada una convirtiendo en texto legible lo que era interacción verbal.

Una vez transcrita se procedió a su análisis utilizando la técnica que, dentro del enfoque categórico del contenido (C-C) se denomina “análisis de contenido”. Fragmentos del relato son clasificados en las correspondientes categorías/grupos de análisis. Estas categorías se agrupan posteriormente en otras unidades que engloban a aquellas categorías con afinidad de contenido, las metacategorías. En nuestro trabajo han sido diez las metacategorías extraídas tras un proceso de racionalización consistente en disminuir y sintetizar el total de categorías (675), para reducir las unidades de análisis, tras una segunda categorización en las que este número se vio sumamente reducido.

El **protocolo de la entrevista** fue diseñado y realizado en torno a las siguientes cuestiones:

### **PROTOCOLO DE ENTREVISTA**

#### **1. HISTORIA DE VIDA**

#### **2.**

- Presentación y toma de contacto.
- Datos biográficos generales: edad, lugar de nacimiento, situación familiar...
- Relación familiar con la docencia, la psicología, la pedagogía, la psicopedagogía (algún ámbito profesional relacionado con la psicopedagogía) :
  - Existencia de algún familiar relacionado con estos campos profesionales.

- Cómo vivía esta situación y qué percibía de este hecho.
- Cómo ha influido en su vocación y en su trayectoria académica y profesional.
- Incidentes críticos a lo largo de su vida
  - Indicar situaciones clave que han provocado algún cambio en su vida, acontecimientos especialmente significativos:
    - En la familia
    - Con los amigos
    - En los distintos espacios académicos: escuela, instituto, universidad, otros.
    - En su trabajo
    - Con otras personas y en otros contextos
- Descripción de su trayectoria académica y recuerdos académicos significativos:
  - hasta llegar a la Universidad: centros en los que estudió, relación con compañeros y profesores, influencia de éstos...
  - en la Universidad: expectativas, grado de satisfacción, profesorado, asignaturas, compañeros...
- Factores que influyeron en la elección de la carrera
- De qué manera han influido estas fases de formación en su vida y qué aspectos de ellas se han reflejado y han sido de utilidad en su profesión.
- Descripción y valoración del período transcurrido hasta encontrar trabajo:
  - Conocimiento de mecanismos de acceso al empleo
  - Dificultades encontradas y cómo las superó
  - Cómo incidió en su personalidad esta fase
  - Cómo influyó en las personas que le rodeaban
- Inicios profesionales
  - Qué supuso el encontrar trabajo
  - Movilidad de su residencia habitual
  - Relación de los comienzos en su profesión con el perfil delimitado en su formación académica
- Situación profesional actual: cómo se vive, cuál es su grado de satisfacción y de expectativas, cómo incide en su entorno...

### **3. HISTORIA DE LA FORMACIÓN INICIAL. EVOLUCIÓN. PRÁCTICUM**

- Antecedentes académicos: procedencia académica previa al acceso a Psicopedagogía
- Implicación de la titulación previa en los estudios de Psicopedagogía: qué conocimientos han visto su continuidad e influencia y cuáles han quedado menos desarrollados.
- Motivación en la elección de esta Licenciatura
- Estudios realizados:
  - Relacionados con Psicopedagogía
  - Complementarios
- Formación simultánea a la académica
  - En qué centros es recibida
  - Por qué organismos es organizada
  - Sobre qué contenidos
  - Cuáles fueron los motivos para ampliar la formación y realizarla simultáneamente a la carrera
  - Procedencia de la información sobre esta formación: centros, profesorado universitario, pertenencia a alguna asociación, sindicato u otro organismo que fomenta las actividades formativas...
- Valoración del Plan de estudios:
  - Contenidos: asignaturas
  - Nivel de profundización
  - Solapamiento de materias
  - Prácticas de las asignaturas
  - Disponibilidad de recursos para desarrollar las asignaturas: espacios y tiempos
  - Adecuación del perfil propuesto para el psicopedagogo, desde el ámbito universitario, a las demandas reales de la sociedad.
- Prácticum

- Aspectos organizativos:
  - Información previa:
    - centros
    - demandas del centro
    - funciones
    - realización de memorias, informes, cuadernos de campo...
    - evaluación del Prácticum
    - elaboración de instrumentos de recogida de datos y de aplicación en determinadas situaciones de posible intervención
  - De qué aspectos sería necesaria una mayor información antes de realizarlo.
  - Sistema de elección del centro. En qué centro lo realizó
  - Seminarios inicial y final
  - Programación de las reuniones con el supervisor
- Supervisión y coordinación:
  - implicación y responsabilización de los supervisores y del coordinador
  - calidad del apoyo recibido durante el período de prácticas
- Disponibilidad de recursos materiales y personales para realizar el Prácticum:
  - Nuevas tecnologías
  - Profesionales especializados en los centros
  - Mentores
  - Tutores
- Grado de implicación en el centro receptor: posibilidad de participar o planificar intervenciones.
- Ubicación del Prácticum en la programación académica: en qué período lo realizó y cuál sería más aconsejable
- Valoración de los estudios y de la formación recibida previa a la realización del Prácticum para poderlo desarrollar.
- Grado de cumplimiento de sus expectativas
- Estudiar si la realización del Prácticum posibilita unos conocimientos suficientes para:
  - iniciar otras prácticas profesionales en empresas
  - adquirir unas nociones básicas para el desarrollo profesional posterior
- Cuáles fueron las funciones desempeñadas en el centro y cuál su relación con los contenidos teóricos estudiados.
- Cuáles de estas funciones, destrezas y estrategias ha podido utilizar en su trabajo actual
  - Coherencia teoría-práctica
  - Posibilidad de divulgación de sus experiencias para contribuir a la delimitación profesional y al conocimiento del psicopedagogo en la sociedad.
  - Valoración general desde su situación actual

#### **4. TRAYECTORIA FORMATIVA POSTERIOR**

- Factores que inciden en la necesidad de ampliar su formación
- Líneas seguidas para encauzar la formación posterior a los estudios universitarios
- Qué criterios determinan la necesidad de ampliar su formación
- A través de qué medios se informa de las vías de acceso a otro tipo de formación
- Cuáles son sus canales de formación:
  - Cursos
  - Asistencia a Jornadas, Congresos, Siymposium u otro tipo de reuniones científicas
  - Autodidacta
  - Asistencia a conferencias
  - Desempeño de funciones de forma voluntaria en algún organismo, institución o centro
  - Desempeño de funciones junto a otro profesional
  - Participación en actividades programadas por el propio centro de trabajo
  - Lectura
  - Búsqueda de información a través de las nuevas tecnologías
  - ...



- En qué momentos realiza estas actividades formativas: simultáneamente a su trabajo, alternándolo con su jornada laboral, en períodos vacacionales...
- De qué contenidos o relacionado con qué materias o disciplinas. Justificación
- Existencia de dificultad para acceder a contenidos formativos relacionados con su trabajo
- Valoración de esta formación:
  - calidad de las actividades realizadas: contenidos, responsables, recursos
  - posibilidad de aplicación directa a su trabajo
  - existencia de ayudas institucionales que faciliten el acceso a procesos de formación permanente y continua en su contexto profesional
  - en qué medida se contempla en su trabajo el reconocimiento de esta formación y cuál es la viabilidad

## **5. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO ACTUAL**

- Desempeño de otros trabajos anteriores al actual:
  - Descripción
  - Relación con el actual
  - Qué competencias o funciones ha podido transferir al actual
- Información previa sobre el mismo
- Forma de acceso
- Requisitos necesarios:
  - Disponibilidad en el momento de acceder
  - Proceso seguido para su adquisición
- Competencias profesionales
- Funciones que desempeña:
  - Nivel de preparación previa para realizarlas
  - Dificultad de las mismas
  - Descripción
  - Espacios físicos para desempeñarlas
  - Recursos
  
- Destinatarios directos e indirectos: características
- Grado de responsabilidad de su trabajo
- Clima en su institución, centro u organismo:
  - colaboración
  - cooperación entre compañeros
  - relación con el equipo directivo
- Tipo y disponibilidad de espacios para desempeñar sus funciones
- Grado de consecución de las funciones asignadas
- Facilidad y posibilidad de improvisación y de innovación en su trabajo
- Factores que determinan la forma de trabajar
- Libertad en el desempeño de sus funciones/adaptación a pautas establecidas (por quién)
- Grado de consecución de una identidad profesional
- Valoración de su trabajo
- Nivel de consideración y valoración del mismo por otras personas
- Grado de cumplimiento de sus expectativas. En qué medida responde a la idea previa de lo que sería su trabajo cuando inició sus estudios universitarios.
- Qué aporta su trabajo a su vida personal
- Qué perspectivas y aspiraciones contempla en su trabajo: posibilidades de progresar, de ampliar su formación, de conseguir metas propuestas...

## **6. COMPETENCIAS PROFESIONALES ...**

(Dar una breve explicación del concepto y tipos de competencias, para que el informante pase a describir las adquiridas, desarrolladas y vivenciadas:

- C. Técnica
- C. Pedagógica
- C. Metodológica

- C. Social
- C. de participación

#### **7. RECOMENDACIONES PARA LA FORMACIÓN INICIAL**

- Analizar la adecuación/coherencia entre la formación inicial y las demandas profesionales.
- Señalar algunos indicadores que incidan en la mejora de la formación inicial
- De quién debería partir la iniciativa de esta mejora y qué entidades u organismos se deberían ver involucrados
- Qué aspectos se encuentran más deteriorados en esta formación inicial y cómo podrían solventarse
- Indicar algunas medidas para los siguientes estamentos o colectivos:
  - Profesorado
  - Departamentos universitarios
  - Equipos directivos
  - Estudiantes universitarios
- Dónde cree que radica la clave para ofrecer una formación lo suficientemente óptima como para facilitar la incorporación laboral del psicopedagogo
- Estime la conveniencia de introducir vías que permitan el acceso a los estudiantes desde la universidad, de los contextos profesionales.
- Cómo se gestionarían unas prácticas que permitieran el conocimiento de las realidades profesionales: duración, espacios, profesionales...
- Elaborar una relación final de pautas concluyentes para la formación inicial.

Una investigación biografía ha de tener también unas exigencias de fiabilidad y validez interna; si bien estos conceptos han de redefinirse –en términos de credibilidad– para adecuarlos a una perspectiva interpretativa. En la investigación biográfico-narrativa, los criterios de validez y confiabilidad vendrán dados por la propia credibilidad y coherencia interna de las historias, partiendo de que el principal criterio de verdad, será la propia implicación de los participantes, su honestidad personal, y el interés mutuo en llegar a conclusiones consensuadas. Lo importante es la coherencia del relato como construcción que intenta integrar el pasado con el presente

La validez vendrá dada por el proceso de saturación entre los distintos relatos. La búsqueda de divergencias, casos negativos, etc, ofrece visiones más completadas de la variabilidad del sistema personal y cultural del que forma parte el relato; el grado de integración del mismo, las diferentes percepciones y teorizaciones personales. La validez de una narración la proporciona la pertinencia del análisis, la selección cuidadosa de aspectos a observar, la justificación de métodos empleados, así como que las interpretaciones y hallazgos sean creíbles y aseguibles para los que facilitaron la información. El último criterio de confiabilidad y validez será la adopción de la triangulación sistemática de los datos y métodos. Dicha conjunción incrementa la fortaleza y rigor de la interpretación.

### **3.4. Análisis de los datos**

#### **3.4.1. Análisis de los cuestionarios**

Para el análisis de los datos extraídos en los cuestionarios se ha procedido a utilizar el paquete de programas estadísticos BMDP que permite la utilización de técnicas de estadística descriptiva.

La técnica propuesta de recogida de datos, se ha realizado mediante el diseño de un cuestionario estructurado y hemos procedido a su análisis a través de tratamiento estadístico descriptivo univariado (el programa 1D y 2D del BMDP).

El paquete BMDP Statistical Software, cuyo origen está en el BMD Biomedical Computer Programs de 1961, ofrece múltiples posibilidades de análisis entre las que se han escogido para este análisis dos referidas a la descripción de los datos: 1D, referida a la descripción simple de datos y tratamiento de datos y 2D, destinada a la descripción detallada de datos incluyendo las frecuencias.

Tras el análisis de los datos, los estadísticos seleccionados para el tratamiento y comentario del cuestionario sobre las capacidades profesionales y las tareas, han sido los porcentajes, las medias como medida de tendencia central, y la desviación típica como medida de variabilidad o dispersión. González (1993), precisa que la media aritmética es “la suma de todos los valores de una distribución de frecuencias, dividida por la frecuencia total o número total de observaciones de la muestra”. En cuanto a las medidas de dispersión o variabilidad, aclara que “la variabilidad se refiere al grado de dispersión o separación entre los datos de una distribución (es decir, lo semejante o diferentes que son entre sí)”. Así, la desviación típica nos ha indicado el grado de dispersión de los datos de nuestra muestra.

Para los datos generales de la muestra se han utilizado las frecuencias y los porcentajes para la variable que indica la procedencia académica para acceder a la Licenciatura de Psicopedagogía; y las frecuencias, los porcentajes y las medias para las variables edad y sexo.

A ambos cuestionarios también se les ha aplicado el análisis factorial mediante el paquete estadístico BMDP4M (análisis factorial). En el análisis factorial se parte de un desconocimiento teórico del objeto de estudio y se selecciona una muestra de variables tratando de descubrir los componentes o los factores necesarios para explicar sus interrelaciones. Este uso específico del método lo define como exploratorio. En nuestro caso, se emplea para explorar qué consistencia interna tiene el cuestionario y se valorará la consistencia mediante el coeficiente de consistencia interna u homogeneidad “theta” de Carmines, obtenido mediante la aplicación de dicho programa estadístico.

### **3.4.2. Análisis de las entrevistas**

Continuando en el marco epistemológico que hemos planteado como línea argumental de la metodología utilizada, en el análisis de las entrevistas se ha procedido a un proceso compartido adaptando las dos posibilidades que se dan en la investigación narrativa: el análisis paradigmático de los datos narrativos, para el que se ha recurrido al análisis de datos; y, el análisis narrativo, propiamente dicho, al intentar indagar en la singularidad de cada una de las narraciones que configuran la historia de cada caso.

Partimos de que el razonamiento paradigmático es común en los diseños cuantitativos y cualitativos de investigación. Siguiendo el procedimiento explicado por Bolívar (2001), en un diseño cualitativo (como es el planteado en esta fase de la investigación), se pone el énfasis en la construcción o generación inductiva de

categorías, que permitan aportar una identidad categorial y clasificación a los datos recogidos. Estos datos se examinan en núcleos significativos, en marcos de codificación que sirvan para separar los datos por grupos de categorías similares. En nuestro caso, las categorías no están predeterminadas, sino que han surgido inducidas por los mismos datos. La idiosincrasia de este método radica en el ordenamiento de la experiencia de modo que produzca una red de conceptos que agrupen los elementos comunes, mediante categorías con algún grado de abstracción. Compartimos aquí la determinación de investigación cualitativa a la acepción realizada por la “teoría fundamentada” (Glasser y Strauss, 1967), por cuanto esta investigación se centra en el modo como se analizan y “re-presentan” los datos, es decir, una forma distinta de hacer emerger teoría.

Desde un punto de vista temporal, los datos también han sido analizados desde un punto de vista diacrónico y sincrónico. Mediante el primero se han considerado las relaciones secuenciales entre los acontecimientos, el momento en que acaeció el suceso y las implicaciones que desencadenó en los siguientes. Estos datos se han recogido gráficamente en un biograma en el que ha quedado constancia de los hechos más relevantes ordenados cronológicamente y la valoración que el informante realiza sobre cada uno. También se han seleccionado algunos incidentes críticos y la repercusión que tuvieron en la trayectoria de vida del protagonista. Para la ordenación sincrónica se ha procedido a presentar algunas de las opiniones que a instancia del investigador eran formuladas sobre determinados conceptos y en función de la intencionalidad con la que eran formuladas las cuestiones.

Dado que la intención del análisis en profundidad de las entrevistas no pretende limitar el contenido ni los temas de los discursos, aislándolos sin considerar el elemento subjetivo, hemos considerado la singularidad que aporta el análisis narrativo de las entrevistas, e interpretado esta singularidad en lo que cada caso ha aportado como único presentándolo como generador de los distintos perfiles profesionales que se plantean, como asunción propia por cada uno de los informantes.

### **3.5. Estructura seguida en la presentación de los resultados**

La estructura general de la presentación de los resultados correspondientes al cuestionario sobre capacidades profesionales y tareas abarca cada una de las Áreas de Conocimiento (once en total), y en ellas las distintas asignaturas contempladas en el Plan de Estudios de Psicopedagogía.

En primer lugar figuran las tres Áreas de Conocimiento que constituyen la base de los contenidos de las materias troncales, siendo los tres ejes sobre los que se cimenta la mayor carga formativa: Didáctica y Organización Escolar, Psicología Evolutiva y de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. En cada Área se detallan en principio las asignaturas troncales y a continuación se presentan las asignaturas optativas, que configuran así todo el cuerpo de conocimiento inmerso en la formación académica. En total se han analizado nueve asignaturas troncales y veinte optativas.

Seguidamente se da paso a las demás Áreas de Conocimiento que denotan una proporción menor en la distribución de asignaturas, con menor carga docente y que

corresponden en su mayoría a la optatividad: Teoría e Historia de la Educación, Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico, Psicología Social y Metodología de las Ciencias del comportamiento, Psicología Experimental y Fisiología del Comportamiento, Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de las Matemáticas y Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.

Esta distribución figura en una tabla inicial que recoge las Áreas de Conocimiento, las asignaturas adscritas a cada Área y el número de capacidades profesionales analizadas en cada asignatura (capítulo IV), y posteriormente en el de tareas (capítulo V)

Seguidamente se presenta otra tabla donde se plasma la distribución porcentual de la representatividad de cada Departamento y de las asignaturas a él asignadas, que coincide con las Áreas de Conocimiento.

El capítulo IV es el destinado al análisis de los resultados facilitados por el cuestionario sobre las capacidades profesionales. El estudio detallado de cada Área de Conocimiento comienza con la relación de las asignaturas y las capacidades profesionales analizadas en cada una. A continuación se analiza cada una de las asignaturas comenzando por las troncales y siguiendo con las optativas. El análisis de los datos para cada asignatura se estructura en dos fases: por un lado se realiza un comentario de cada una de las capacidades; y, por otro se lleva a cabo un análisis comparativo de los datos estadísticos. Los datos recogidos en cada asignatura han quedado plasmados en tablas que representan las capacidades profesionales y los estadísticos de referencia (porcentaje, media y desviación típica). Del mismo modo, se ha sombreado en tono claro las puntuaciones más altas y en tono oscuro las más bajas relativas a las medias y a la medida de dispersión de los datos.

Finalizado el análisis de las capacidades, proseguimos con un comentario del Área de Conocimiento que a su vez comprende se estructura en una doble línea de estudio: a) el análisis comparativo entre las medias por asignatura y la general del Área; y b) las conclusiones del Área de Conocimiento (éstas se presentarán junto a las conclusiones generales de la investigación, en el capítulo VIII) . En aquellas Áreas que sólo disponen de una asignatura, el primer análisis se realiza entre las medias de las capacidades y la media general de la asignatura. Los datos relativos al análisis comparativo se han recogido en un gráfico de barras donde se recogen las puntuaciones medias de las capacidades y la general del Área. Igualmente, si el Área sólo dispone de una asignatura, sólo se reflejan las medias de las capacidades y la media general de la asignatura. En este caso, la media general, bien sea de Área o de asignatura también figura en tono diferente al de las demás medias.

El capítulo V comprende el análisis de los resultados provenientes del cuestionario sobre las tareas. El proceso seguido ha sido similar al del análisis de las capacidades. Una tabla inicial presenta las Áreas de Conocimiento y las asignaturas adscritas a cada Área así como el número de tareas analizadas en cada asignatura. Se comienza por las asignaturas troncales y se sigue con las optativas. En cada asignatura se realiza un comentario de cada una de las tareas, y posteriormente un análisis

comparativo de los datos estadísticos. Las tareas y los estadísticos de referencia (porcentaje, media y desviación típica) han quedado representados en tablas para cada Área. Al igual que se hiciera con las capacidades, se ha sombreado en tono claro las puntuaciones más altas y en tono oscuro las más bajas relativas a las medias y a la desviación típica.

Tras analizar las tareas, se continua con un comentario del Área de Conocimiento a partir del análisis comparativo entre las medias por asignatura y la general del Área. En aquellas Áreas que sólo disponen de una asignatura, el análisis se realiza entre las medias de las tareas y la media general de la asignatura. Los datos relativos al análisis comparativo se han recogido en un gráfico de barras donde se recogen las puntuaciones medias de las tareas y la general del Área. Igualmente, si el Área sólo dispone de una asignatura, sólo se reflejan las medias de las tareas y la media general de la asignatura. En este caso, la media general, bien sea de Área o de asignatura también aparece de diferente tonalidad.

Los Capítulos VI y VII contemplan los resultados del análisis de las entrevistas. Éstas se realizaron en tres sesiones. Cada una abarcaba dos puntos del protocolo de entrevista. Su duración oscilaba entre sesenta y noventa minutos por entrevista. Posteriormente se realizó la transcripción literal de las mismas y se procedió a su categorización previo estudio del contenido de las mismas, de las que se realizó el análisis que figura en este capítulo.

Como se ha comentado anteriormente, el análisis de las entrevistas ha seguido el enfoque categórico de contenido (C-C) denominado “análisis de contenido”. Las seiscientos setenta y cinco categorías que ha arrojado la categorización de las entrevistas, se vieron sometidas a un proceso de racionalización que las redujo por asimilación de contenido, y que tras una segunda categorización, se han agrupado en torno a diez metacategorías de análisis. Tras estas sucesivas recursiones, las categorías inducidas pudieron ir siendo reformuladas hasta ajustarse mejor con los datos.

El Capítulo VI se basa en la información recogida a partir de los testimonios de cada entrevista y presenta los perfiles profesionales descritos en cada estudio de caso. A partir de la información facilitada por cada caso se ha desarrollado el análisis en torno a los siguientes aspectos: presentación de cada caso a partir de los datos sociodemográficos, elaboración de un biograma de la trayectoria formativa y profesional de cada psicopedagogo entrevistado, comentario de los incidentes críticos, propuesta de las dimensiones para la configuración del perfil profesional a partir del itinerario formativo y del itinerario de inserción profesional; y, por último un cuadro descriptivo de las capacidades y competencias profesionales de cada caso, tras el que se ofrece un diseño del perfil profesional en cada uno.

El análisis transversal de los itinerarios formativo y profesional se realiza en el Capítulo VII, comentando aquellos aspectos generales y específicos para cada caso en relación con las metacategorías de análisis. Ello se realiza mediante el comentario de las narraciones aportadas por cada informante, y que han sido agrupadas en función de las metacategorías de análisis.



**CAPÍTULO IV**  
**LAS CAPACIDADES PROFESIONALES EN LAS**  
**DISTINTAS ÁREAS DE CONOCIMIENTO**



**1. ÁREA DE CONOCIMIENTO: DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR (DOE)**

**1.1. Asignaturas troncales**

**1.1.1. Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum**

**1.1.2. Educación Especial**

**1.2. Asignaturas optativas**

**1.2.1. Adaptaciones Curriculares**

**1.2.2. Intervención Didáctica en Educación Especial**

**1.2.3. Desarrollo Profesional del Psicopedagogo**

**1.2.4. Organización Escolar en Educación Especial**

**1.3. Comentario del Área de Conocimiento**

**1.3.1. Análisis comparativo entre las medias por asignatura y la general del Área de Conocimiento**

**2. ÁREA DE CONOCIMIENTO: PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN (PEE)**

**2.1. Asignaturas troncales**

**2.1.1. Dificultades en el Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica**

**2.1.2. Psicología de la Instrucción**

**2.1.3. Intervención Psicopedagógica en los Trastornos del Desarrollo**

**2.2. Asignaturas optativas**

**2.2.1. Psicopedagogía del Desarrollo Intelectual**

**2.2.2. Evaluación Psicopedagógica en Contextos Educativos**

**2.2.3. Desarrollo Social, Moral y Sexual**

**2.2.4. Procesos de Intervención Psicopedagógica**

**2.3. Comentario del Área de Conocimiento**

**2.3.1. Análisis comparativo entre las medias por asignatura y la general del Área de Conocimiento**

**3. ÁREA DE CONOCIMIENTO: MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN. (MIDE)**

**3.1. Asignaturas troncales**

**3.1.1. Métodos de Investigación en Educación.**

**3.1.2. Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica**

**3.1.3. Diagnóstico en Educación**

**3.1.4. Orientación Profesional**

**3.2. Asignaturas optativas**

**3.2.1. Metodología Observacional en Educación**

**3.3. Comentario del Área de Conocimiento**

**3.3.1. Análisis comparativo entre las medias por asignatura y la general del Área de Conocimiento**

**4. ÁREA DE CONOCIMIENTO: TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. (THE)**

**4.1. Asignaturas optativas**

**4.1.1. Teoría e Historia de la Institución Escolar y la Escolarización**

**4.2. Comentario del Área de Conocimiento**

**4.2.1. Análisis comparativo entre las medias de las capacidades y la general de la asignatura**

**5. ÁREA DE CONOCIMIENTO: PERSONALIDAD, EVALUACIÓN Y TRATAMIENTO PSICOLÓGICO. (PETP)**

**5.1. Asignaturas optativas**

**5.1.1. Psicopatología Infantil**

**5.1.2. Psicopatología y Terapéutica del Lenguaje**

**5.1.3. Terapias Psicológicas para el Psicopedagogo**

**5.2. Comentario del Área de Conocimiento**

**5.2.1. Análisis comparativo entre las medias por capacidades y la general de la asignatura**

**6. ÁREA DE CONOCIMIENTO: PSICOLOGÍA SOCIAL Y METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO. (PSMCC)**

**6.1. Asignaturas optativas**

**6.1.1. Psicología de los Grupos**

**7. ÁREA DE CONOCIMIENTO: PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL Y FISIOLOGÍA DEL COMPORTAMIENTO. (PEFC)**

**7.1. Asignaturas optativas**

**7.1.1. Aprendizaje, memoria y cognición**

**7.1.2. Psicobiología de la Educación**

**8. ÁREA DE CONOCIMIENTO: DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA. (DLL)**

**8.1. Asignaturas optativas**

**8.1.1. Enseñanza de la Lengua Materna y sus Dificultades en el Aprendizaje**

**8.2. Comentario del Área de Conocimiento**

**8.2.1. Análisis comparativo entre las medias de las capacidades y la media general de la asignatura**

**9. ÁREA DE CONOCIMIENTO: DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EXPERIMENTALES (DCS)**

**9.1. Asignaturas optativas**

**9.1.1. Enseñanza y Dificultades en el Aprendizaje de las Ciencias Sociales y Experimentales**

**9.2. Comentario del Área de Conocimiento**

**9.2.1. Análisis comparativo entre las medias de las capacidades y la media general de la asignatura**

**10. ÁREA DE CONOCIMIENTO: DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS. (DM)**

**10.1. Asignaturas optativas**

**10.1.1. Aprendizaje y Enseñanza de las Matemáticas**

**10.2. Comentario del Área de Conocimiento**

**10.2.1. Análisis comparativo entre las medias de las capacidades y la media general de la asignatura**

**11. ÁREA DE CONOCIMIENTO: DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL PLÁSTICA Y CORPORAL. (DEMPC)**

**11.1. Asignaturas optativas**

**11.1.1. Enseñanza Artística y Corporal y sus Dificultades de Enseñanza y Aprendizaje**

**11.2. Comentario del Área de Conocimiento**

**11.2.1. Análisis comparativo entre las medias de las capacidades y la media general de la asignatura**

Se presentan a continuación los resultados obtenidos tras analizar el inventario sobre capacidades profesionales presentadas en el cuestionario, extraídas de los objetivos expuestos para cada una de las asignaturas en el Plan de Estudios de la Licenciatura de Psicopedagogía correspondiente al Curso 98-99.

Para cada una de las capacidades se contemplan tres datos:

- a) el **porcentaje** extraído de la escala de estimación numérica en la que se ha establecido una equivalencia entre el valor numérico ( del 1 al 5) y el grado de consecución o de desarrollo de la capacidad profesional indicada ( ninguna, poca, regular, bastante y mucha) durante el periodo de estancia en el centro donde el estudiante realizó el Prácticum
- b) las **puntuaciones medias** obtenidas realizando la conversión de valorar las capacidades realizadas durante el período de prácticas, calificadas en la opción “ninguna” como 1, “poca” como 2, “regular” como 3, “bastante” como 4 y “mucha” como 5; por lo que el intervalo de respuestas oscila entre 1 y 5.
- c) Las **estimaciones** procedentes de la desviación típica obtenida tras aplicarla a los resultados de las mismas capacidades profesionales, permitiendo analizar el consenso de las valoraciones alcanzadas en las medias.

El estudio y comentario del tratamiento estadístico de los resultados se desarrolla en una primera fase de forma individual para cada asignatura, y seguirá una segunda fase en la que se hará el comentario general de toda el Área y se establecerán algunas pautas concluyentes.

La fase relativa al comentario por asignaturas mantendrá la siguiente estructura:

- comentario individual para cada capacidad atendiendo a los resultados de los porcentajes que determinan la consecución de dicha capacidad durante el Prácticum según la respuesta dada por los estudiantes.
- análisis comparativo con los demás datos estadísticos (media y desviación típica) de forma generalizada para el total de la asignatura.

La fase relativa al comentario del Área se realizará a partir del siguiente esquema:

- elaboración y comentario de un gráfico en el que figuren las medias de cada asignatura y la general del Área
- planteamiento de conclusiones a partir de los datos analizados (este apartado verá su tratamiento y comentario en el capítulo destinado a las conclusiones generales del Área de Conocimiento).

La estructura general de la presentación abarca cada una de las Áreas de Conocimiento, y en ellas las distintas asignaturas contempladas en el plan de estudios de Psicopedagogía.

En primer lugar figuran las tres Áreas de Conocimiento que constituyen la base de los contenidos de las materias troncales, siendo los tres ejes sobre los que se cimenta la mayor carga formativa: Didáctica y Organización Escolar, Psicología Evolutiva y de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. En cada Área se detallan en principio las asignaturas troncales y a continuación se presentan las asignaturas optativas, que configuran así todo el cuerpo de conocimiento inmerso en la formación académica.

Seguidamente se da paso a las demás Áreas de Conocimiento que denotan una proporción menor en la distribución de asignaturas, con menor carga docente y que corresponden en su mayoría a la optatividad: Teoría e Historia de la Educación, Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico, Psicología Social y Metodología de las Ciencias del comportamiento, Psicología Experimental y Fisiología del Comportamiento, Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de las Matemáticas y Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.

*Perfil profesional e itinerario de formación e inserción profesional del psicopedagogo*

| DEPARTAMENTO   | ASIGNATURAS TRONCALES   | CAPACIDADES PROFESIONALES | ASIGNATURAS OPTATIVAS   | CAPACIDADES PROFESIONALES |
|--|---|---------------------------|---|---------------------------|
| DIDÁCTICA ORGANIZACIÓN ESCOLAR                                     | Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum                | 4                         | Adaptaciones Curriculares   | 4                         |
|  | Y Educación Especial  | 17                        | Intervención Didáctica en Educación   | 5                         |
|  |   |                           | Desarrollo profesional del psicopedagogo  | 1                         |
|  |   |                           | Organización Escolar en Educación Especial  | 4                         |
| PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN                             | Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica    | 4                         | Psicopedagogía del Desarrollo Intelectual   | 3                         |
|  | Psicología de la Instrucción                                  | 2                         | Evaluación Psicopedagógica en Contextos Educativos                                | 6                         |
|  | Intervención psicopedagógica en los trastornos del Desarrollo | 8                         | El desarrollo Social, Moral y Sexual  | 3                         |
|  |   |                           | Procesos de Intervención Psicopedagógica  | 8                         |
| MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN                              | Métodos de Investigación en Educación                         | 5                         | Metodología Observacional en Educación  | 3                         |
|  | Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica         | 4                         |   |                           |
|  | Diagnóstico en Educación                                      | 4                         |   |                           |
|  | Orientación Profesional                                       | 5                         |   |                           |
| TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN                                  |   |                           | Teoría e Historia de la Institución Escolar y la Escolarización                   | 9                         |
| PERSONALIDAD, EVALUACIÓN TRATAMIENTO PSICOLÓGICO                   |   |                           | Psicopatología Infantil   |                           |
|  |   |                           | Psicopatología y Terapéutica del Lenguaje   |                           |
|  |   |                           | Terapias psicológicas para el psicopedagogo                                       | 3                         |
| PSICOLOGÍA SOCIAL Y METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO |   |                           | Psicología de Grupos  |                           |
| PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL Y FISIOLÓGIA DEL COMPORTAMIENTO            |   |                           | Aprendizaje, Memoria y Cognición  |                           |
|  |   |                           | Psicobiología de la Educación   |                           |
| DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA                             |   |                           | Enseñanza de la Lengua Materna y sus Dificultades de Aprendizaje                  | 4                         |
| DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EXPERIMENTALES                |   |                           | Enseñanza y dificultades de Aprendizaje de las Ciencias Sociales y Experimentales | 3                         |
| DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA   |   |                           | Aprendizaje y enseñanza de las Matemáticas  | 4                         |
| DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL             |   |                           | La Educación Artística y Corporal y sus Dificultades de Enseñanza Aprendizaje     | 13                        |

*Tabla nº 34 : Áreas de Conocimiento, asignaturas adscritas a cada Área y número de capacidades profesionales analizadas en cada asignatura.*

El siguiente cuadro presenta la distribución porcentual de la representatividad de cada Departamento y de las asignaturas a él asignadas que coincide con las Áreas de Conocimiento anteriormente mencionadas:

| <b>LICENCIATURA DE PSICOPEDAGOGÍA</b>                                     |  |                |          |
|---|--|----------------|----------|
| <b>PROPORCIÓN DE LAS ASIGNATURAS IMPARTIDAS POR CADA DEPARTAMENTO</b>     |  |                |          |
| <b>DEPARTAMENTO</b>   |  | <b>N° ASIG</b> | <b>%</b> |
| <b>DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR</b>                                   | - Diseño y desarrollo del currículum<br>- Educación Especial   | 2              | 22,2     |
| <b>PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN</b>                             | - Dificultades en el aprendizaje e intervención psicopedagógica<br>- Psicología de la instrucción<br>- Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo                   | 3              | 33,3     |
| <b>MÉTODOS, INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN</b>                  | - Métodos de investigación en educación<br>- Modelos de orientación e intervención psicopedagógica<br>- Diagnóstico en Educación<br>- Orientación profesional                          | 4              | 44,4     |
| <b>TOTAL DE ASIGNATURAS TRONCALES</b>                                     |  | 9              |          |
| <b>ASIGNATURAS OPTATIVAS</b>  |  |                |          |
| <b>DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR</b>                                   | - Adaptaciones curriculares<br>- Desarrollo profesional del psicopedagogo<br>- Intervención didáctica en Educación Especial<br>- Organización escolar en Educación Especial            | 4              | 20       |
| <b>DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS</b>                                       | - Aprendizaje y enseñanza de las Matemáticas   | 1              | 5        |
| <b>PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL Y FISIOLÓGIA DEL COMPORTAMIENTO</b>            | - Aprendizaje, memoria y cognición<br>- Psicobiología de la Educación  | 2              | 10       |
| <b>DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL</b>             | - La Educación Artística, Corporal y sus dificultades de enseñanza y aprendizaje   | 1              | 5        |
| <b>PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN</b>                             | - Desarrollo social, moral y sexual<br>- Evaluación psicológica en contextos educativos<br>- Procesos de intervención psicopedagógicos<br>- Psicopedagogía del desarrollo intelectual- | 4              | 20       |
| <b>DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA</b>                             | - Enseñanza de la lengua materna y sus dificultades de aprendizaje   | 1              | 5        |
| <b>DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES</b>                           | - Enseñanza y dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales y Experimentales   | 1              | 5        |
| <b>MÉTODOS, INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN</b>                  | - Metodología observacional en Educación   | 1              | 5        |
| <b>PSICOLOGÍA SOCIAL Y METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO</b> | - Psicología de grupos   | 1              | 5        |
| <b>PERSONALIDAD, EVALUACIÓN Y TRATAMIENTO PSICOLÓGICOS</b>                | - Psicopatología infantil<br>- Psicopatología y terapéutica del lenguaje<br>- Terapias psicológicas para el psicopedagogo  | 3              | 15       |
| <b>TEORÍA E HISTORIA</b>  | - Teoría de la institución escolar y la escolarización   | 1              | 5        |
| <b>TOTAL DE ASIGNATURAS OPTATIVAS</b>                                     |  | 20             |          |

Tabla n° 35 : Distribución porcentual de la representatividad de cada Departamento y de las asignaturas a él asignadas.

## **1. ÁREA DE CONOCIMIENTO: DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR (DOE)**

Comenzamos el análisis estadístico del inventario sobre las capacidades profesionales de la Licenciatura de Psicopedagogía por el Área de Conocimiento de Didáctica y Organización Escolar. Dos son las asignaturas troncales que componen la carga docente de esta Área (Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum y Educación Especial) y cuatro las optativas (Adaptaciones Curriculares, Intervención Didáctica en Educación Especial, Desarrollo Profesional del Psicopedagogo y Organización Escolar en Educación Especial). Entre todas las asignaturas han sido analizadas treinta y cinco capacidades profesionales cuya distribución puede contemplarse en el siguiente cuadro.

| <b>ASIGNATURAS TRONCALES</b>                   | <b>CAPACIDADES PROFESIONALES</b> | <b>ASIGNATURAS OPTATIVAS</b>                 | <b>CAPACIDADES PROFESIONALES</b> |
|--|----------------------------------|--|----------------------------------|
| Diseño, desarrollo e innovación del currículum | 4                                | Adaptaciones Curriculares                    | 4                                |
| Educación Especial                             | 17                               | Intervención Didáctica en Educación Especial | 5                                |
|  |                                  | Desarrollo Profesional del Psicopedagogo     | 1                                |
|  |                                  | Organización Escolar en Educación Especial   | 4                                |
| <b>Total</b>                                   | <b>21</b>                        |  | <b>14</b>                        |

*Tabla n°36: Distribución de asignaturas y n° de las capacidades profesionales analizadas en cada una de ellas en el Área de Didáctica y Organización Escolar*



## 1.1. ASIGNATURAS TRONCALES

### 1.1.1. Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum

Cuatro son las capacidades profesionales que los estudiantes han podido ver en mayor o menor medida desarrolladas durante el Prácticum en relación con esta asignatura. A la vista de los resultados porcentuales que determinan su consecución en las prácticas realizadas, puede comprobarse la homogeneidad en los resultados, con una progresión decreciente que comienza en el porcentaje más elevado para la respuesta que niega la oportunidad de desarrollar esa capacidad, y se hace menor en aquella respuesta referida a la alta posibilidad de desempeño de dicha competencia.

Así, la primera capacidad, mediante la que se procede a *analizar el proceso de construcción, elaboración, desarrollo e innovación de los currícula en los contextos del Estado y de nuestra Comunidad Autónoma, especialmente a través de las propuestas relacionadas con sus currícula*, presenta un 64.4% de estudiantes que no han contemplado su realización durante sus prácticas, un considerable 21.2% que la consideran escasa (poca), un 8.7% regular, un 4.8% que la estiman considerable (bastante), para finalizar con un 1.0%, aproximadamente un alumno (según la muestra consultada –108 estudiantes-), que constata su mucho desarrollo en el período de prácticas.

La segunda capacidad sigue la misma línea que la anterior, si bien se observa una ligera variación de los resultados, en esta ocasión más repartidos entre las posibles alternativas. Capacidad ésta centrada ante todo en el desarrollo de la reflexión sobre la profesionalización y en la creación de actitudes críticas sobre la práctica del y para el docente, ofrece un 56.2% de respuestas que evidencian su nulo desarrollo durante el Prácticum. Poca oportunidad de desarrollo (12.4%) presenta esta posibilidad de *facilitar a cada alumno/a el reconocimiento personal de sus propias teorías de la enseñanza y el aprendizaje, sometiendo a revisión aquellos supuestos, convicciones y prácticas que están en contra de la función educativa, actitud ética, autonomía profesional y condiciones profesionalizadoras que cualquier licenciado en pedagogía o psicopedagogía ha de mantener; y de crear las condiciones necesarias para que el alumnado analice su propia práctica didáctica, la práctica didáctica que se desarrolla en su facultad y, especialmente, las prácticas que se realizan en los centros de primaria o secundaria obligatoria de manera que se comprendan los procesos docentes que ahí se desarrollan*. Cercanos a este porcentaje (13.3% y 11.4% ) se encuentran las respuestas que muestran una regular o considerable implementación, respectivamente; y un 6.7% la estiman muy alta.

En cuanto a la posibilidad de *mantener una relación con el alumnado que facilite la comunicación y el intercambio de ideas o criterios didácticos, el debate contrastado de las prácticas propias y ajenas orientadas a la mejora colectiva de la clase compartida y de futuras prácticas de los futuros licenciado; lo que supone realizar con los alumnos actividades y mantener actitudes que le permitan aprender a promover una mejor docencia: autocrítica de la propia docencia, reflexiones sobre las relaciones didácticas mantenidas y observaciones sobre las actitudes mantenidas por los alumnos/as como tales* (tercera capacidad); se observa un ligero ascenso en el

porcentaje relativo a su regular desarrollo durante el período de prácticas (22.9) en relación con las anteriores capacidades analizadas. Sin embargo continúa prevaleciendo la representatividad más elevada en las respuestas que contemplan la ausencia de esta capacidad (46.7%) o su poco desarrollo (13.3%), siguiendo la tónica de menor porcentaje en las que denotan bastante o mucha oportunidad de constatación (10.5% y 6.7%).

La cuarta y última capacidad de esta asignatura, *proporcionar los elementos conceptuales y teóricos necesarios que promuevan la reflexión de las acciones didácticas y permitir el desarrollo progresivo de la propia capacidad de pensamiento en torno al modelo educativo y curricular necesario para una sociedad democrática, solidaria, progresivamente más justa, participativa y tolerante*, presenta un relativo ascenso en el porcentaje relativo a la presencia regular de esta capacidad (24.8%), bastante cercano al 18.1% presentado en las respuestas que manifiestan su poco desarrollo. Continúa siendo elevado el número de estudiantes que manifiestan su ausencia (49.5), casi la mitad de la muestra, en significativo contraste con aquellos que han visto elevada la viabilidad de desarrollar esta capacidad (1.0%).

| <b>DISEÑO, DESARROLLO E INNOVACIÓN DEL CURRÍCULUM (DDIC)</b>  | <b>PORCENTAJE</b> |             |                |                 |              | <b>MEDIA</b> | <b>D.T.</b> |
|---|-------------------|-------------|----------------|-----------------|--------------|--------------|-------------|
|   | <b>NINGUNA</b>    | <b>POCA</b> | <b>REGULAR</b> | <b>BASTANTE</b> | <b>MUCHA</b> |              |             |
| <b>CAPACIDADES PROFESIONALES</b>  |                   |             |                |                 |              |              |             |
| 1. Analizar el proceso de construcción, elaboración, desarrollo e innovación de los currícula en los contextos del Estado y de nuestra Comunidad Autónoma, especialmente a través de las propuestas relacionadas con sus currícula.   | 64.4              | 21.2        | 8.7            | 4.8             | 1.0          | 1.56         | 0.08        |
| 2. Facilitar a cada alumno/a el reconocimiento personal de sus propias teorías de la enseñanza y el aprendizaje, sometiendo a revisión aquellos supuestos, convicciones y prácticas que están en contra de la función educativa, actitud ética, autonomía profesional y condiciones profesionalizadoras que cualquier licenciado en pedagogía o psicopedagogía ha de mantener. Crear las condiciones necesarias para que el alumnado analice su propia práctica didáctica, la práctica didáctica que se desarrolla en su facultad y, especialmente, las prácticas que se realizan en los centros de primaria o secundaria obligatoria de manera que se comprendan los procesos docentes que ahí se desarrollan. | 56.2              | 12.4        | 13.3           | 11.4            | 6.7          | 2.00         | 0.12        |
| 3. Mantener una relación con el alumnado que facilite la comunicación y el intercambio de ideas o criterios didácticos, el debate contrastado de las prácticas propias y ajenas orientadas a la mejora colectiva de la clase compartida y de futuras prácticas de los futuros licenciados. Lo que supone realizar con los alumnos actividades y mantener actitudes que le permitan aprender a promover una mejor docencia: autocrítica de la propia docencia, reflexiones sobre las relaciones didácticas mantenidas y observaciones sobre las actitudes mantenidas por los alumnos/as como tales   | 46.7              | 13.3        | 22.9           | 10.5            | 6.7          | 2.17         | 0.12        |
| 4. Proporcionar los elementos conceptuales y teóricos necesarios que promuevan la reflexión de las acciones didácticas. Permitir el desarrollo progresivo de la propia capacidad de pensamiento en torno al modelo educativo y curricular necesario para una sociedad democrática, solidaria, progresivamente más justa, participativa y tolerante.   | 49.5              | 18.1        | 24.8           | 6.7             | 1.0          | 1.91         | 0.10        |

*Tabla nº 37 : Capacidades profesionales en la asignatura Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)*

El desempeño de las capacidades profesionales contempladas en la asignatura “Diseño, desarrollo e innovación del currículum” evidencia, a la vista de las medias obtenidas, una cierta homogeneidad en las puntuaciones que oscilan entre 1.56 y 2.17 como media más baja y más alta respectivamente.

El hecho de que la capacidad de mayor consenso (0.08) esté estimada en menor medida es significativo ya que coincide a su vez con el mayor porcentaje (64.4 %) en la alternativa que niega en su totalidad la realización durante el Prácticum de un análisis del proceso de construcción, elaboración, desarrollo e innovación de los currícula contextualizados tanto en la Comunidad Autónoma como en el Estado.

Contrasta este dato con la tercera capacidad analizada, ya que su mayor dispersión (0.12) se ve reflejada en un reparto de los porcentajes entre las distintas alternativas, más acentuado que en las otras tres capacidades analizadas y muy cercano a la dispersión de la cuarta. El que este dato coincida con la media más alta (2.17) permite reforzar la variabilidad en las opiniones, repartiéndose los porcentajes entre aquellos estudiantes que no han detectado la presencia de esta capacidad en modo alguno (46.7%), aquellos que regularmente la han constatado (22.9%) y los que han podido desarrollarla en mayor medida (6.7%). De ahí que sea significativa esta fluctuación en los porcentajes ya que permite ver que, al menos, esta capacidad profesional que aboga por el establecimiento de una comunicación entre el docente y el discente de forma reflexiva y crítica que favorezca su desarrollo profesional y la autorreflexión sobre la propia práctica, está presente en mayor o menor medida en el período del Prácticum.

Algo similar ocurre con la cuarta capacidad profesional, relacionada directamente con la anterior por cuanto supone para el fomento de la reflexión de las acciones didácticas promovida mediante la dotación de elementos conceptuales y teóricos. Esta incidirá en la competencia profesional para permitir el desarrollo de la propia capacidad de pensamiento en torno al modelo educativo y curricular necesario para el modelo de sociedad planteado (democrática, solidaria, progresivamente más justa, participativa y tolerante). En este caso es destacable que el porcentaje de estudiantes que aduce un desarrollo regular durante sus prácticas, ascienda a un 24.8%, correspondiendo prácticamente a la mitad de las respuestas (49.5%) la ausencia de dicha capacidad profesional.

Destacable es también el alto porcentaje (56.2%) de estudiantes que niegan el desarrollo de la capacidad profesional relacionada con la facilitación de un reconocimiento personal al alumno, de sus propias teorías de la enseñanza y el aprendizaje, sometiendo a revisión aquellos supuestos, convicciones y prácticas que están en contra de la función educativa, actitud ética, autonomía profesional y condiciones profesionalizadoras que cualquier licenciado en pedagogía o psicopedagogía ha de mantener. Se vuelve a incidir en esta capacidad, en la necesidad de facilitar la comprensión de los procesos docentes que se desarrollan en los centros desde el análisis de la práctica didáctica y de las prácticas realizadas en dichos centros. Dispersos resultan los demás resultados porcentuales (0.12), presentando una distribución similar a la de la tercera capacidad analizada.

### **1.1.2. Educación Especial**

En la asignatura Educación Especial han sido contempladas diecisiete capacidades profesionales, que, salvo la primera, vuelven a presentar una distribución porcentual muy similar a la analizada en la anterior asignatura.

La primera precisamente, la *adquisición de actitudes de apertura profesional*, es la que destaca al mostrar una distribución de las respuestas entre las cinco alternativas, bastante equilibrada, e incluso denota un porcentaje más elevado en la posibilidad regular (26.7%) y considerable (bastante, 21.9%) de desarrollar dicha capacidad durante el Prácticum. Coinciden también en ella otros datos estadísticos, como son la media más alta (3.02%) y la mayor desviación típica (0.13), dato éste que corrobora la mayor dispersión de las respuestas.

La *adquisición de un vocabulario científico que permita expresar con rigor las ideas propias del campo de la Educación Especial* es una capacidad en la que un 49.5% de los estudiantes no han visto la oportunidad de desarrollarla, un 22.3% la han desarrollado escasamente, un 12.6% de forma regular, un 9.7% han visto considerable la posibilidad de implementación y un 5.8% (porcentaje más bajo) con mayor frecuencia de llevarla a cabo.

La tercera capacidad profesional, *adquirir una actitud de indagación, comprensión y análisis reflexivo ante las distintas situaciones de diversidad*, destaca también por el reparto similar de los porcentajes en las cuatro primeras alternativas (ninguna, 25.7%; poca 20.0%; regular, 24.8% y bastante, 22.9%) siendo menor el porcentaje correspondiente a la mayor oportunidad de desarrollar esta capacidad (6.7%).

Un 45.2% de respuestas aducen la ausencia de la cuarta capacidad (*adquirir una autopercepción como profesionales expertos sobre los problemas de la Educación Especial*) durante el periodo de prácticas. Le sigue con un 26.9% la de aquellos estudiantes que estiman en “poca” la posibilidad de desarrollarla, y continua con un porcentaje menor la de los que la contemplan de forma regular (12.5%), “bastante” (9.6%) o “mucho” (5.8%).

*Analizar y juzgar las relaciones e implicaciones del uso de diferentes respuestas educativas (didácticas y organizativas) ante los problemas derivados de la Integración Escolar*, (quinta capacidad profesional analizada), retoma la tónica general dada en las respuestas de la mayoría de los estudiantes al presentar un 65.4% en la alternativa de “ninguna” oportunidad de desarrollo durante el periodo de Prácticas. Destacable en el extremo opuesto es el 1.0% de los que han contemplado en “mucho” la posibilidad de realizarla; y completando el intervalo de respuestas, un 14.4% que ven “poca” posibilidad de desarrollo, un 10.6% “regular” y un 8.7% “bastante”.

La *aplicación de los conocimientos técnicos a situaciones reales de Educación Especial*, es valorada con idénticas respuestas para las alternativas que consideran su posibilidad de desarrollo “regular” o “bastante” con un 10.5% en ambos casos.

Continua siendo mayor el porcentaje que no ha visto posible esa aplicación de conocimientos (57.1%) o “poco” (19.0%) y en menor medida el que ha realizado “mucho” aplicación (2.9%).

Idéntica es también la valoración efectuada por los estudiantes en la séptima capacidad analizada, *comprender la problemática que plantea la educación del niño con déficits y sus posibilidades reales de integración*, para las alternativas que estiman “poca” o “regular” su realización durante el Prácticum, con un 14.4% de respuestas. Elevado sigue siendo la estimación que no ve la posibilidad de realización práctica de la comprensión de esta problemática (47.1%). Es destacable, dentro de la alta dispersión que presenta este ítem, el aumento en el porcentaje de las alternativas que han valorado en mayor medida la oportunidad de desarrollar esta capacidad, siendo un 16.3% y un 7.7% los porcentajes relativos a la “bastante” y “mucho” posibilidad de implementación. Destacable es, ante todo, este último resultado, ya que es el de mayor porcentaje de todas las capacidades de esta asignatura. Ello supone que el hecho de la concienciación por parte de los estudiantes, de la problemática planteada por los alumnos que presentan necesidades educativas especiales y su posible integración en el centro, es una cuestión asumida con una representatividad considerable en cuanto a la totalidad de las demás capacidades.

En la capacidad analizada a continuación, la octava, referida al *conocimiento de las diversas estrategias de adaptación de la enseñanza para alumnos con necesidades educativas especiales en contextos de Integración Escolar*, destaca el ligero incremento de estudiantes que la consideran regularmente conseguida (21.9%), en relación con la valoración de las demás capacidades en esta misma alternativa. Un 54.3% no han contemplado la posibilidad de acceder al conocimiento de estas estrategias, un 12.4% han accedido escasamente, un 8.6% lo han realizado considerablemente y un 2.9% han tenido la mayor posibilidad de conocimiento de dichas estrategias.

El desconocimiento legislativo vuelve a presentar un alto índice de respuesta, ya que en este caso el mayor porcentaje de las contestaciones de los estudiantes en esta asignatura (66.7%), recae precisamente en la alternativa “ninguna” para esta capacidad profesional centrada en *conocer el actual soporte legislativo que regula la integración escolar en los centros educativos a nivel estatal y autonómico*. También con un 3.8% de respuesta se recoge el menor índice de valoración en la alternativa “bastante”. Un 17.1% reconoce “poco” desarrollo de esta capacidad profesional, un 9.5% la contempla regularmente y un 2.9% con “mucho” posibilidad de desarrollo a lo largo de sus prácticas.

Destacable es también la ausencia de *conocimiento en torno al cuerpo de conocimientos básico sobre el concepto, fundamentos y concepciones sobre las que ha ido formulándose la disciplina de Educación Especial y el ámbito de la Integración Escolar*, corroborado por el alto porcentaje de estudiantes que, a la vista de los resultados (61.5%), niegan la oportunidad de desarrollar esta competencia al realizar sus prácticas. Sigue confirmándose este desconocimiento en los que la reconocen escasa (18.3%) o regular (10.6%); siendo mínima la mayor posibilidad de alcanzarla ya que los porcentajes que así lo manifiestan dan un 8.7% y un 1.0% para las alternativas de “bastante” o “mucho” oportunidad respectivamente.

*La determinación de las necesidades educativas especiales de los alumnos dispone de unos criterios cuyo conocimiento ha sido alcanzado a lo largo del período de prácticas, de forma considerable o escasa por un 16.0% en ambas alternativas, de forma regular por un 15.1%, con “mucha” oportunidad de logro por un 0.9% y con ninguna posibilidad por un 51.9%.*

*El conocimiento y la comprensión de la realidad de los centros educativos específicos y de integración es otra capacidad profesional que centra los porcentajes más elevados en las alternativas que no han visto plasmada su realización en el período de Prácticum (“ninguna” con 56.7% y “poca” con 21.2%). Escasa variación presentan las demás posibilidades de respuesta, siguiendo una estimación similar (8.7%, 7.7% y 5.8% para las respuestas “regular”, “bastante” y “mucha” respectivamente).*

Similar distribución porcentual presenta la décimo tercera capacidad profesional analizada en cuanto a las valoraciones obtenidas por los estudiantes que la estiman “bastante” y regularmente conseguida (14.3% en ambos casos) o con “poca” posibilidad de desarrollo en un 12.4%. Por lo tanto, y a la vista de los resultados *la delimitación de las distintas funciones de los profesionales encargados de la educación de los niños con necesidades educativas especiales*, ha sido prácticamente nula (58.1%). Contrasta este dato con el de mayor consecución cifrado en un 1.0%.

Mínima ha sido la oportunidad de *diseñar programas educativos adaptados a las distintas características de los sujetos con necesidades educativas especiales*, según puede cotejarse en los porcentajes que, para la ausencia y la mayor posibilidad de realización, ascienden a un 56.6% y un 0.9% respectivamente. Las demás alternativas oscilan entre el 17.0% para la que estima “poca” la consecución de este diseño, el 13.2% que la estima “regular” y el 12.3% que la considera “bastante”.

La décimo quinta capacidad profesional presenta una representatividad similar en las respuestas que consideran “poca” y “regular” la realización de una *identificación de las fases internas de un proceso de integración* (14.2%), siendo un 62.3% la de los estudiantes que no han visto la posibilidad de desarrollarla y un 6.6% y 2.8% la de los que la han realizado en “bastante” o mayor medida.

*El planteamiento y la resolución de problemas y cuestiones de investigación desde distintos enfoques sobre Educación Especial y la Integración Escolar*, es la segunda capacidad profesional (según los resultados recogidos en los porcentajes atribuidos al hecho de no haberla desarrollado durante el Prácticum), que alcanza uno de los mayores índices de representatividad ascendiendo a un 65.7%. Es de destacar también que ningún estudiante la haya realizado a lo largo de dicho período en el centro (0%). Las tres alternativas restantes que configuran el total de respuestas propuestas, evidencia “poca” oportunidad de conseguir dicha capacidad, cifrándose en un 12.4%, “regular”, con un 13.3% y “bastante” con un 8.6%.

La décimo séptima y última capacidad analizada en esta asignatura, *utilizar diferentes modelos e análisis y de evaluación de necesidades educativas para su*

*identificación y mejora*, alcanza también unos valores bastante elevados en los porcentajes representativos de la ausencia en la realización de ésta (48.1%) o en su “poca” oportunidad de desarrollo (17.9%). Considerable es también el resultado que le atribuye una regularidad para hacerla efectiva en el centro (18.9%). Los valores más bajos vuelven a incidir en aquellos porcentajes que estiman alta su consecución correspondientes con las alternativas “bastante” (14.2%) y “mucho” (0.9%).



| EDUCACIÓN ESPECIAL<br>(EE)  | PORCENTAJE |      |         |          |       | MEDIA | D.T. |
|---|------------|------|---------|----------|-------|-------|------|
|   | NINGUNA    | POCA | REGULAR | BASTANTE | MUCHA |       |      |
| <b>CAPACIDADES PROFESIONALES</b>  |            |      |         |          |       |       |      |
| 5. Adquirir actitudes de apertura profesional   | 19.0       | 15.2 | 26.7    | 21.9     | 17.1  | 3.02  | 0.13 |
| 6. Adquirir un vocabulario científico que permita expresar con rigor las ideas propias del campo de la Educación Especial   | 49.5       | 22.3 | 12.6    | 9.7      | 5.8   | 2.00  | 0.12 |
| 7. Adquirir una actitud de indagación, comprensión y análisis reflexivo ante las distintas situaciones de diversidad  | 25.7       | 20.0 | 24.8    | 22.9     | 6.7   | 2.64  | 0.12 |
| 8. Adquirir una autopercepción como profesionales expertos sobre los problemas de la Educación Especial   | 45.2       | 26.9 | 12.5    | 9.6      | 5.8   | 2.03  | 0.11 |
| 9. Analizar y juzgar las relaciones e implicaciones del uso de diferentes respuestas educativas (didácticas y organizativas) ante los problemas derivados de la Integración Escolar                     | 65.4       | 14.4 | 10.6    | 8.7      | 1.0   | 1.65  | 0.10 |
| 10. Aplicar los conocimientos técnicos a situaciones reales de Educación Especial   | 57.1       | 19.0 | 10.5    | 10.5     | 2.9   | 1.82  | 0.11 |
| 11. Comprender la problemática que plantea la educación del niño con déficits y sus posibilidades reales de integración   | 47.1       | 14.4 | 14.4    | 16.3     | 7.7   | 2.23  | 0.13 |
| 12. Conocer diversas estrategias de adaptación de la enseñanza para alumnos con necesidades educativas especiales en contextos de Integración Escolar   | 54.3       | 12.4 | 21.9    | 8.6      | 2.9   | 1.93  | 0.11 |
| 13. Conocer el actual soporte legislativo que regula la integración escolar en los centros educativos a nivel estatal y autonómico  | 66.7       | 17.1 | 9.5     | 3.8      | 2.9   | 1.59  | 0.09 |
| 14. Conocer el cuerpo de conocimientos básico sobre el concepto, fundamentos y concepciones sobre las que ha ido formulándose la disciplina de Educación Especial y el ámbito de la Integración Escolar | 61.5       | 18.3 | 10.6    | 8.7      | 1.0   | 1.69  | 0.10 |
| 15. Conocer los criterios para determinar las necesidades educativas especiales de los alumnos  | 51.9       | 16.0 | 15.1    | 16.0     | 0.9   | 1.98  | 0.11 |
| 16. Conocer y comprender la realidad de los centros educativos específicos y de integración   | 56.7       | 21.2 | 8.7     | 7.7      | 5.8   | 1.84  | 0.11 |
| 17. Delimitar las distintas funciones de los profesionales encargados de la educación de los niños con necesidades educativas especiales  | 58.1       | 12.4 | 14.3    | 14.3     | 1.0   | 1.87  | 0.11 |
| 18. Diseñar programas educativos adaptados a las distintas características de los sujetos con necesidades educativas especiales   | 56.6       | 17.0 | 13.2    | 12.3     | 0.9   | 1.83  | 0.10 |
| 19. Identificar las fases internas de un proceso de integración   | 62.3       | 14.2 | 14.2    | 6.6      | 2.8   | 1.73  | 0.10 |
| 20. Plantear y resolver problemas y cuestiones de investigación desde distintos enfoques sobre Educación Especial y la Integración Escolar  | 65.7       | 12.4 | 13.3    | 8.6      | 0     | 1.64  | 0.09 |
| 21. Utilizar diferentes modelos de análisis y de evaluación de necesidades educativas, para su identificación y mejora  | 48.1       | 17.9 | 18.9    | 14.2     | 0.9   | 2.01  | 0.11 |

*Tabla n° 38: Capacidades profesionales en la asignatura Educación Especial y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)*

En el análisis de las diecisiete capacidades profesionales correspondientes a la asignatura “Educación Especial”, es destacable el hecho de que aquellas que han denotado mayor consenso (0.09) coincidan con las de menor estimación según los resultados de las medias (1.59 y 1.64) y confirmen el porcentaje más elevado (66.7% y 65.7%) en la nula constatación por los estudiantes durante su período de prácticas. Ambas capacidades hacen mención respectivamente al conocimiento legislativo regulador de la integración escolar en los centros educativos a nivel estatal y autonómico (véase en la asignatura anteriormente comentada, cómo este desconocimiento en ambos ámbitos –estatal y autonómico- también se extendía al desconocimiento del proceso de elaboración de los currícula) y al planteamiento y resolución de problemas y cuestiones de investigación desde distintos enfoques sobre Educación Especial y la Integración Escolar.

La mayor dispersión (0.13) viene a coincidir con la capacidad cuya media es más elevada (3.02) confirmando un reparto porcentual entre las cinco posibles alternativas de respuesta, muy similares, si bien destaca el reconocimiento de una regularidad (26.7%) y de bastante presencia (21.9) de la adquisición de actitudes de apertura profesional durante el Prácticum.

En menor estimación (2.23), pero muy cercana a la media más alta y con una dispersión de los datos similar (0.13), se encuentra la capacidad relacionada con la comprensión de la problemática planteada por la educación del niño con déficits y sus posibilidades reales de integración. Aunque el porcentaje que refleja la ausencia de esta competencia es elevado (47.1%), sin embargo es al menos reconocido su desarrollo, con porcentajes similares (14.4%, 14.4% y 16.3%) en las tres alternativas que se lo imprimen con una escasa, regular o bastante valoración respectivamente.

Alta dispersión (0.12) y muy cercana también a la media más elevada (2.64) presenta la capacidad profesional referida a la adquisición de una actitud de indagación, comprensión y análisis reflexivo ante las distintas situaciones de diversidad. La representatividad de los porcentajes referidos a las alternativas que presentan ningún, poco, regular o bastante desarrollo de ésta son muy similares (25.7%, 20.0%, 24.8% y 22.9% respectivamente).

Destacables resultan los altos porcentajes en la primera alternativa de valoración correspondiente con la ausencia del desarrollo de la capacidad analizada. Llamativos son algunos que se refieren a cuestiones básicas en el conocimiento de la materia analizada en esta asignatura y que están relacionados con el análisis y elaboración de juicios sobre las relaciones e implicaciones del uso de diferentes respuestas educativas (didácticas y organizativas) ante los problemas derivados de la Integración Escolar (65.4%); o la que permite identificar las fases internas de un proceso de integración (62.3%) o la que se centra en conocer el cuerpo de conocimientos básico sobre el concepto, fundamentos y concepciones sobre las que ha ido formulándose la disciplina de Educación Especial y el ámbito de la Integración Escolar.

## **1.2. ASIGNATURAS OPTATIVAS**

### **1.2.1. Adaptaciones Curriculares**

Cuatro son las capacidades profesionales analizadas en la asignatura “Adaptaciones Curriculares”, muy concretas, y, como puede comprobarse también por los resultados del análisis, muy similares en cuanto a la valoración realizada por los estudiantes. Podría decirse que la interdependencia que plantean en sus enunciados se ha visto reflejada en los resultados, por cuanto el hecho de no disponer de alguna de ellas, parece implicar que en las demás también persista esa escasa disponibilidad de realización.

La primera capacidad “*abordar las posibilidades de investigación en Adaptaciones Curriculares*”, presenta los porcentajes más elevados en las alternativas que evidencian una escasa realización de ésta, contemplándose un 58.3% y un 20.4% para la ausencia o la “poca” oportunidad de desarrollo durante el período de prácticas. Más repartidas están las valoraciones en las demás alternativas, siendo bastante similares en las que de forma “regular” o “bastante” han visto la posibilidad de realización y un 2.9% para su “mucho” implementación.

Es notorio el hecho de que la “*elaboración de conclusiones útiles para realizar Adaptaciones Curriculares Individuales*” muestre, a la vista de los resultados, un escaso (61.0%) o poco (16.2%) desarrollo durante el período de Practicum. Aunque es relevante el hecho de que al menos un 11.4% de los estudiantes estimen su “bastante” realización y el tan sólo un 1.9% la hayan visto muy realizada. En un 9.5% se cifra el porcentaje de los resultados en torno a la regularidad en su desempeño.

De alta relevancia podíamos destacar el hecho de que ningún estudiante (0%) haya desarrollado en mayor medida la *elaboración y reflexión sobre distintos ejemplos de adaptaciones curriculares*, y que sea un 58.1% la representatividad de los que no la han visto efectiva en sus prácticas. Sí existe una estimación bastante repartida entre las demás alternativas, pudiendo constatarse un 19.0% entre los que la consideran “poco” desarrollada y un 11.4% para los que han visto “regular” o “bastante” su posibilidad de desarrollo.

La *organización de la información procedente de los niveles curriculares en torno a este tema*, cuarta capacidad analizada en esta asignatura, es la que presenta un porcentaje más alto en las respuestas que evidencian su completa ausencia en las prácticas (64.4%). En orden decreciente le siguen los demás resultados, volviendo a repetirse la similar distribución que en las anteriores. Un 16.3% para su “poco” desarrollo, un 10.6% “regular, un 6.7% “bastante” y un 1.9% que han denotado su “mucho” realización.

| ADAPTACIONES CURRICULARES<br>(AC)  | PORCENTAJE |      |         |          |       | MEDIA | D.T. |
|--|------------|------|---------|----------|-------|-------|------|
|  | NINGUNA    | POCA | REGULAR | BASTANTE | MUCHA |       |      |
| <b>CAPACIDADES PROFESIONALES</b>   |            |      |         |          |       |       |      |
| 22. Abordar las posibilidades de investigación en Adaptaciones Curriculares              | 58.3       | 20.4 | 9.7     | 8.7      | 2.9   | 1.77  | 0.11 |
| 23. Elaborar conclusiones útiles para realizar Adaptaciones Curriculares Individuales    | 61.0       | 16.2 | 9.5     | 11.4     | 1.9   | 1.77  | 0.11 |
| 24. Elaborar y reflexionar sobre distintos ejemplos de adaptaciones curriculares         | 58.1       | 19.0 | 11.4    | 11.4     | 0     | 1.76  | 0.10 |
| 25. Organizar la información procedente de los niveles curriculares en torno a este tema | 64.4       | 16.3 | 10.6    | 6.7      | 1.9   | 1.65  | 0.10 |

*Tabla n°39: Capacidades profesionales en la asignatura Adaptaciones Curriculares y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)*

Alta homogeneidad presentan las puntuaciones relacionadas tanto con la estimación de los resultados (medias muy similares) como con la dispersión de los mismos oscilando entre 0.10 y 0.11, por lo que no puede extrapolarse una valoración excesivamente concluyente o un análisis comparativo en extremo.

De ahí que lo destacable sea precisamente la alta dispersión de los resultados, pero no por ello, el que priven de consenso a la valoración que denota los porcentajes más altos en la ausencia de dichas capacidades durante el Prácticum. Es precisamente una de las estimadas en mayor medida (0.10) la que refleja el mayor porcentaje en este nulo desarrollo durante el periodo de prácticas de la organización de la información procedente de los niveles curriculares en torno a este tema. (De nuevo el desconocimiento curricular mencionado en los anteriores análisis vuelve a evidenciarse).

La elaboración de conclusiones útiles para la realización de ACIs tampoco parece estar presente (61.0%) durante la fase de prácticas, así como las relacionadas con la investigación y la elaboración y reflexión sobre ejemplos de adaptaciones curriculares (siendo éstos precisamente los que más podían constatarse en la práctica).

El hecho de que exista una alta dispersión, pronostica que estas capacidades, al menos, hayan sido conseguidas por algunos estudiantes aunque no en alta medida. Véanse, por ejemplo, los resultados de la columna referida a la alternativa “poca” (20.4%, 16.2%, 19.0% y 16.3%). Coincidente la respuesta de, al menos, un 11.4% que reconocen una presencia regular o aceptable en las capacidades relacionadas con la elaboración y reflexión sobre los ejemplos de adaptaciones curriculares y la elaboración de conclusiones para realizar ACIs.

### **1.2.2. Intervención Didáctica en Educación Especial**

La segunda optativa en el Área de Conocimiento analizada corresponde a la asignatura “Intervención Didáctica en Educación Especial”, de la que se han extraído cinco capacidades profesionales, también muy concretas y sucintas en su formulación.

*El análisis de las “dificultades en el aprendizaje” desde una perspectiva didáctica*, muestra un dato destacable en la quinta alternativa (“muchísima” oportunidad de desarrollar esta capacidad profesional) ya que ningún estudiante ha contemplado la posibilidad de realizarlo en alta medida durante el Prácticum (0%). Confirmada queda en cierta forma esta alternativa por la completamente opuesta (el hecho de que en ningún momento se haya visto la posibilidad de realizarlo) ya que cuenta con un 55.8% de respuestas. Un 22.1% estima en “poca” su realización, un 9.6% la contemplan “regular”, siendo un 12.5% el que la considera “bastante”.

*La aplicación de modelos didácticos a la Educación Especial* tiene una distribución similar a la capacidad anterior en sus resultados, si bien supone una mínima variación el hecho de que en la alternativa referida a la “muchísima” oportunidad de realizar esta capacidad, al menos es un 1.0% quien la reconoce. Vuelven a hacerse constantes el 55.3% para los que en modo alguno la han visto contemplada, el 22.3% con “poca” posibilidad de ejercitarla, un 9.7% de forma “regular” y un 11.7% que la consideran “bastante” desarrollada.

La tercera capacidad profesional analizada, *conocer programas de intervención didáctica en Educación Especial*, presenta un porcentaje casi equivalente a la mitad de la muestra consultada, en la alternativa correspondiente a la ausencia total de ver realizada esta capacidad (59.4%). En porcentaje menor, pero también destacable, figura el alcanzado por la “poca” oportunidad de desarrollo (19.8%). Les siguen con porcentajes bastante menores la alternativa “regular” (8.5%), “bastante” (10.4%) y “muchísima” (1.9%).

Como ocurriera en la primera capacidad analizada y coincidiendo con la alusión y especial conocimiento de la Didáctica en este campo, vuelve a repetirse el resultado de la quinta alternativa, con un 0% de repuestas por lo que ningún estudiante se ha acercado a la posibilidad de *definir el campo disciplinar de la Didáctica de la Educación Especial*. Viene a confirmarse con el 67.3% que manifiesta “ninguna” oportunidad de desarrollarla. “Poca” ha sido su posibilidad de ejercitarla, según el 24.0% de las respuestas; su regularidad ha sido constatada por un 3.8% y “bastante” desarrollada ha sido estimada por un 4.8%.

Un 63.5% de estudiantes que cursan sus prácticas tampoco ha visto la oportunidad de *diseñar y evaluar la intervención didáctica en Educación Especial*. Destacable es el leve aumento que la alternativa “regular” ha presentado (14.4%) y el descenso en el índice de la que indica “poca” oportunidad de desarrollarla (9.6%). Sigue siendo mínimo el índice que la estimaría con “muchísima” posibilidad de haberla puesto en práctica.

| INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN ESPECIAL (IDEE)                               | PORCENTAJE |      |         |          |       | MEDIA | D.T. |
|---|------------|------|---------|----------|-------|-------|------|
|   | NINGUNA    | POCA | REGULAR | BASTANTE | MUCHA |       |      |
| <b>CAPACIDADES PROFESIONALES</b>  |            |      |         |          |       |       |      |
| 26. Analizar las “dificultades en el aprendizaje” desde una perspectiva didáctica | 55.8       | 22.1 | 9.6     | 12.5     | 0     | 1.78  | 0.10 |
| 27. Aplicar los modelos didácticos a la educación especial                        | 55.3       | 22.3 | 9.7     | 11.7     | 1.0   | 1.80  | 0.10 |
| 28. Conocer programas de intervención didáctica en Educación Especial             | 59.4       | 19.8 | 8.5     | 10.4     | 1.9   | 1.75  | 0.10 |
| 29. Definir el campo disciplinar de la Didáctica de la Educación Especial         | 67.3       | 24.0 | 3.8     | 4.8      | 0     | 1.46  | 0.07 |
| 30. Diseñar y evaluar la intervención didáctica en educación especial             | 63.5       | 9.6  | 14.4    | 10.6     | 1.9   | 1.77  | 0.11 |

*Tabla n° 40 : Capacidades profesionales en la asignatura Intervención Didáctica en Educación Especial y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)*

Vuelve en este caso a coincidir la menor dispersión de los datos (0.07) con la menor estimación de las valoraciones (1.46) y con el porcentaje más elevado (67.3%) en la ausencia de la capacidad que define el campo disciplinar de la Didáctica de la Educación Especial.

El diseño y la evaluación de la intervención didáctica en la Educación Especial, es la capacidad que presenta menor consenso, si bien este hecho no merma la posibilidad de que se vuelva a repetir el alto porcentaje en la valoración que evidencia la escasa presencia de esta capacidad en el periodo de prácticas. Destacable es que un 14.4% haya valorado su consecución de forma regular y que un 10.6% estime notoria su implementación.

Destacables son los porcentajes que, en contraposición al nulo desarrollo de estas capacidades, podían evidenciar una alta consecución de éstas, no siendo valorado en algunos casos (0%) como el relativo al análisis de las dificultades en el aprendizaje desde una perspectiva didáctica, o la definición del campo disciplinar de la Didáctica de la Educación Especial.

### 1.2.3. Desarrollo Profesional del Psicopedagogo

Una sola capacidad, centrada en el desarrollo profesional tanto del mismo psicopedagogo como del docente, ha sido extraída de esta asignatura. En ella es destacable el similar porcentaje mostrado por los estudiantes al advertir un 21.0% de ellos, la “poca” o “regular” oportunidad de constatar en el transcurso del *Prácticum la capacitación del futuro psicopedagogo en el análisis de los procesos de desarrollo de los profesionales de la educación de manera que pueda comprender y gestionar con eficacia su propio desarrollo profesional así como intervenir en el desarrollo profesional de los docentes mediante la investigación, la formación, el asesoramiento y la evaluación del proceso*. Un 41.9% ha denotado la ausencia de esta capacidad profesional, y podríamos subrayar el hecho de que sea considerable, aunque los porcentajes son bajos, la existencia de un 6.7% y un 9.5% de respuestas que valoran respectivamente, la “mucho” o “bastante” posibilidad de alcanzar esta capacitación en sus prácticas.

| DESARROLLO PROFESIONAL DEL PSICOPEDAGOGO (DPP)  | PORCENTAJE |      |         |          |       | MEDIA | D.T. |
|---|------------|------|---------|----------|-------|-------|------|
|   | NINGUNA    | POCA | REGULAR | BASTANTE | MUCHA |       |      |
| <b>CAPACIDADES PROFESIONALES</b>  |            |      |         |          |       |       |      |
| 31. Capacitar al futuro psicopedagogo en el análisis de los procesos de desarrollo de los profesionales de la educación de manera que pueda comprender y gestionar con eficacia su propio desarrollo profesional así como intervenir en el desarrollo profesional de los docentes mediante la investigación, la formación, el asesoramiento y la evaluación del proceso | 41.9       | 21.0 | 21.0    | 9.5      | 6.7   | 2.18  | 0.12 |

*Tabla n° 41 : Capacidades profesionales en la asignatura Desarrollo Profesional del Psicopedagogo y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)*

Dado que en la asignatura “Desarrollo profesional del psicopedagogo” sólo se ha extraído una capacidad profesional, no es posible realizar un estudio comparativo entre las puntuaciones obtenidas, si bien sí es posible un comentario en relación con las que se muestran en el cuadro, tomando como referencia algunos de los resultados de anteriores análisis.

Es constatable la existencia de una dispersión alta en los datos (0.12); de hecho todas las alternativas han sido estimadas, si bien, reinciden los resultados en mostrar el alto porcentaje en la ausencia de esta capacidad durante el Prácticum (41.9%).

Porcentaje similar (21.0%) presentan los resultados que oscilan entre el escaso y el regular desarrollo de esta capacidad profesional, y en menor medida (9.5% y 6.7%) los que estiman una considerable e incluso abundante consecución de la misma.

De ahí que pueda cotejarse este resultado con el obtenido en anteriores valoraciones, sobre todo en lo referente al análisis de las prácticas docentes y de las propias prácticas en los centros, por lo que podía influir este conocimiento en el posible asesoramiento y formación del docente y de su desarrollo profesional a partir del conocimiento por el psicopedagogo de dicho proceso formativo.

#### **1.2.4. Organización Escolar en Educación Especial**

De la asignatura “Organización Escolar en Educación Especial” se han extraído cuatro capacidades profesionales que vuelven a constatar por el reparto proporcional de los datos, la evidencia de una ausencia de estas capacidades durante la fase de realización del Prácticum.

*La adquisición de habilidades para la elaboración, desarrollo y evaluación de diferentes modalidades de adaptaciones curriculares*, cuenta con un porcentaje de 51.4% en la alternativa que denota la ausencia de esta capacidad, dato que contrasta con el 21.0% de estudiantes que la han podido ver desarrollada de forma “regular”. Valores más bajos manifiestan las otras tres alternativas, contando con un 13.3% las respuestas de los estudiantes que ven “poca” la oportunidad de desarrollarla, y con un 9.5% y un 4.8% la de los que consideran “bastante” o “mucho” su posibilidad de ponerla en práctica.

La segunda capacidad profesional analizada en esta asignatura, *capacitar para intervenir en cualquier proceso de integración escolar y de organización y desarrollo del currículum para alumnos con necesidades educativas especiales*, muestra una valoración idéntica en las alternativas cuarta y quinta referidas a la “mucho” y “bastante” posibilidad de constatar esta capacitación durante su período de prácticas. Sin embargo, vuelven a ser altos los porcentajes que la estiman como “poca” (19.8%) y “regular” (17.9%), siendo el más elevado el que niega su posible constatación (50.9%).

*El conocimiento y la comprensión de la compleja problemática de la Organización Escolar de la Educación Especial*, ve aumentado su porcentaje ante la negativa rotunda (65.1%), por parte de los estudiantes componentes de la muestra, de la posibilidad de acceder a él o de adquirirlo en sus prácticas. Continúan en considerable descenso las demás valoraciones estableciéndose la siguiente correspondencia: “poca” (23.6%), “regular” (3.8%), “bastante” (6.6%) y “mucho” (0.9%).

La cuarta capacidad analizada vuelve a aludir al tema legislativo y de nuevo se constata el porcentaje más elevado en las respuestas que manifiestan la ausencia de la adquisición de esta capacidad (67.6%). Así, *disponer de una completa información legislativa acerca de la Organización Escolar de la Educación Especial y de los recursos de que dispone nuestro sistema educativo*, estima en un 16.2% la “poca” posibilidad de logro, en un 9.5% su consecución de forma regular, en un 5.7% la de los estudiantes que consideran “bastante” su desarrollo y la de un 1.0% los que la estiman muy conseguida durante el Prácticum.



| ORGANIZACIÓN ESCOLAR EN EDUCACIÓN ESPECIAL (OEEE)  | PORCENTAJE |      |         |          |       | MEDIA | D.T. |
|--|------------|------|---------|----------|-------|-------|------|
|  | NINGUNA    | POCA | REGULAR | BASTANTE | MUCHA |       |      |
| <b>CAPACIDADES PROFESIONALES</b>   |            |      |         |          |       |       |      |
| 32. Adquirir habilidades para la elaboración, desarrollo y evaluación de diferentes modalidades de adaptaciones curriculares   | 51.4       | 13.3 | 21.0    | 9.5      | 4.8   | 2.02  | 0.12 |
| 33. Capacitar para intervenir en cualquier proceso de integración escolar y de organización y desarrollo del currículum para alumnos con necesidades educativas especiales | 50.9       | 19.8 | 17.9    | 5.7      | 5.7   | 1.95  | 0.11 |
| 34. Conocer y comprender la compleja problemática de la Organización Escolar de la Educación Especial  | 65.1       | 23.6 | 3.8     | 6.6      | 0.9   | 1.54  | 0.08 |
| 35. Disponer de una completa información legislativa acerca de la Organización Escolar de la Educación Especial y de los recursos que dispone nuestro sistema educativo    | 67.6       | 16.2 | 9.5     | 5.7      | 1.0   | 1.56  | 0.09 |

*Tabla n° 42 : Capacidades profesionales en la asignatura Organización Escolar en Educación Especial y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)*

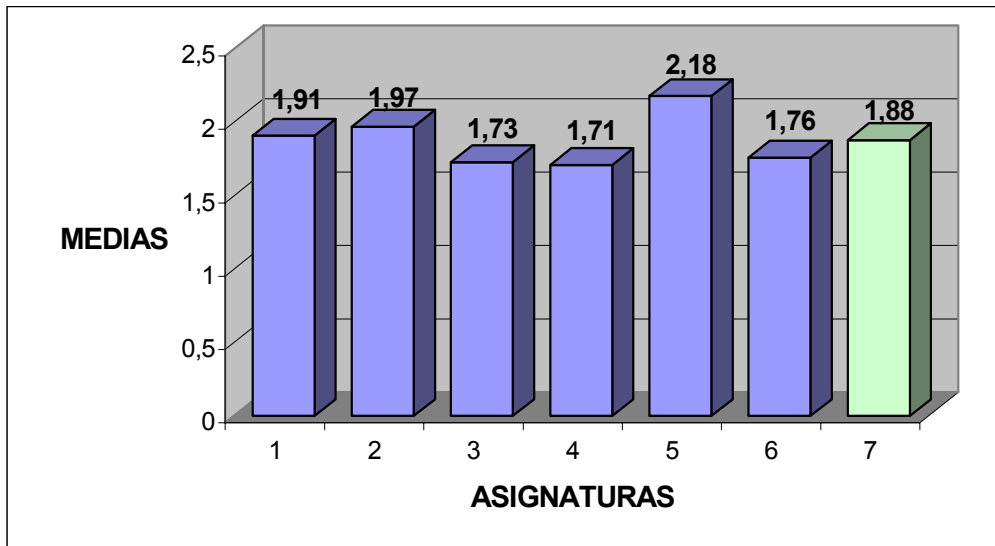
Es destacable de nuevo, la correlación entre el menor valor de la desviación típica, y por tanto el mayor consenso, traducido en una de las estimaciones porcentuales más altas de la alternativa que reconoce la ausencia del un conocimiento y comprensión de la compleja problemática de la Organización Escolar de la Educación Especial, en el periodo de prácticas.

Muy cercana a esta puntuación, obsérvese el paralelismo en las puntuaciones (0.09) de desviación típica, 1.56 de media y 67.6% de porcentaje en la misma alternativa, presenta la capacidad por la que se permitiría disponer de una completa información legislativa acerca de la Organización Escolar de la Educación Especial y de los recursos que dispone nuestro sistema educativo. De nuevo la ausencia de referentes sobre la legislación en torno a este tema (vislumbrado en la asignatura de “Educación Especial”) evidencia el desconocimiento legislativo relacionado con los planteamientos organizativos y curriculares de la Educación Especial.

Mayor dispersión, coincidente con la mayor estimación de las valoraciones presenta la capacidad profesional mediante la que se permite la adquisición de habilidades para la elaboración, el desarrollo y la evaluación de diferentes modalidades de adaptaciones curriculares; oscilando el reparto porcentual de las alternativas entre un 51.4% que denota la ausencia de esta capacidad y un 4.8% que muestra una alta presencia de ella.

### 1.3. Comentario del Área de Conocimiento

#### 1.3.1. Análisis comparativo entre las medias por asignatura y la general del Área de Conocimiento



*Grafico nº 16: Puntuaciones medias de las asignaturas y general del Área de Conocimiento de Didáctica y Organización Escolar*

| LEYENDA |  |
|---------|--|
| 1       | Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum |
| 2       | Educación Especial                             |
| 3       | Adaptaciones Curriculares                      |
| 4       | Intervención Didáctica en Educación Especial   |
| 5       | Desarrollo Profesional del Psicopedagogo       |
| 6       | Organización Escolar en Educación Especial     |
| 7       | Área: Didáctica y Organización Escolar         |

Dado que son cinco las alternativas de respuesta que determinan la oportunidad de desarrollar la capacidad profesional durante el Prácticum, se observa, según las medias obtenidas para cada asignatura, una palpable tendencia a la concentración de las puntuaciones más altas en torno a las tres primeras posibilidades de respuesta (“ninguna”, “poca” y “regular”), e incluso con mayor peso específico, en torno a las dos primeras. Constatable ha sido el hecho de comprobar cómo en los porcentajes correspondientes a la ausencia de ver realizada una determinada capacidad, se han recogido los valores más altos, oscilando entre un 41.9% y un 67.6% (salvo en un caso que se obtuvo un 19.0%, único en el que la media también era la mayor 3.02% y se confirmaba con la dispersión más elevada 0.13. Este caso corresponde a la primera capacidad analizada en la asignatura Educación Especial: *adquisición de actitudes de apertura profesional*).

Así se observa una homogeneidad en los resultados de las medias por asignaturas, que difieren poco de la puntuación media del Área, por lo que podría inferirse que la mayoría de las capacidades profesionales analizadas no han visto la

posibilidad de ejemplificación durante el período de prácticas de los estudiantes de Psicopedagogía en sus respectivos centros.

Puede ser notorio el hecho de que tres de las asignaturas coincidentes en la mayor parte de su contenido y complementarias (Adaptaciones Curriculares, Intervención Didáctica en Educación Especial y Organización Escolar en Educación Especial) hayan obtenido resultados muy cercanos (1.73, 1,71 y 1.76 respectivamente).

La que destaca con una mayor variabilidad en las alternativas de respuesta (2.18) es precisamente la asignatura Desarrollo Profesional del Psicopedagogo, ya que también es la que muestra el porcentaje menor en la primera alternativa (“ninguna” con un 41.9%).

## **2. ÁREA DE CONOCIMIENTO: PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN (PEE)**

La siguiente Área de Conocimiento que comentamos es la correspondiente a la Psicología Evolutiva y de la Educación. La carga docente del Área que analizamos consta de tres asignaturas troncales ( Dificultades en el Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica, Psicología de la Instrucción e Intervención Psiopedagógica en los Trastornos del Desarrollo) y cuatro optativas ( Psicopedagogía del Desarrollo Intelectual, Evaluación Psicopedagógica en Contextos Educativos, Desarrollo Social, Moral y Sexual, y Procesos de Intervención Psicopedagógica). Treinta y cuatro son las capacidades profesionales analizadas entre todas las asignaturas como puede constatarse en el siguiente cuadro.

| <b>ASIGNATURAS TRONCALES</b>                                  | <b>CAPACIDADES PROFESIONALES</b> | <b>ASIGNATURAS OPTATIVAS</b>                       | <b>CAPACIDADES PROFESIONALES</b> |
|---|----------------------------------|--|----------------------------------|
| Dificultades en el Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica | 4                                | Psicopedagogía del Desarrollo Intelectual          | 3                                |
| Psicología de la Instrucción                                  | 2                                | Evaluación Psicopedagógica en Contextos Educativos | 6                                |
| Intervención Psicopedagógica en los Trastornos del Desarrollo | 8                                | El desarrollo Social, Moral y Sexual               | 3                                |
|   |                                  | Procesos de Intervención Psicopedagógica           | 8                                |
| Total   | 14                               |  | 20                               |

*Tabla n° 43 : Distribución de asignaturas y n° de las capacidades profesionales analizadas en cada una de ellas en el Área de Psicología Evolutiva y de la Educación.*

## **2.1. ASIGNATURAS TRONCALES**

### **2.1.1. Dificultades en el Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica**

En esta asignatura las capacidades profesionales analizadas, y por tanto, aquellas que los estudiantes han podido realizar durante el Prácticum, son cuatro. Como ocurriera en las asignaturas correspondientes al Área de Conocimiento anteriormente comentada, se observa un genérico descenso desde los porcentajes más elevados correspondientes a las respuestas que no ven contemplada durante su período de Prácticum, la capacidad indicada y los valores menores concretados en la respuesta referida a la alta posibilidad de realización de dicha capacidad.

La primera capacidad analizada, con matices contextualizadores y delimitadores de responsabilidades de los agentes educativos ante las dificultades de aprendizaje, ofrece una alta dispersión de los datos, por lo que aun destacando el mayor (46 %) referido a la ausencia de esta capacidad, los demás se encuentran repartidos de forma similar en las demás respuestas. Así *conocer los contextos principales asociados al desarrollo y mantenimiento de las dificultades de aprendizaje y el rol de padres y profesores como agentes desencadenantes, moduladores y responsables del origen y resolución de la dificultad de aprendizaje*, ha visto su realización estimada en poca con un 17.9 %, regular con un 15.1 % y bastante con un 19.8%. La puntuación más baja corresponde a aquellos estudiantes que consideran elevada la viabilidad de desarrollarla (0.9%).

La segunda capacidad, de carácter más procedimental destaca por ser la de menor nivel de dispersión, concentrándose las mayores valoraciones en las respuestas que denotan una ausencia en poder *conocer los principales métodos de intervención sobre las dificultades de aprendizaje delimitadas en el programa* (52.8 %) o poca posibilidad de realización (23.6%). Siguen la línea de menor porcentaje las que se refieren a su “regular” o “bastante” consecución (16.0% y 6.6% respectivamente); o la “mucho” presencia con tan sólo un 0.9%.

Continuando con las capacidades que se encuadrarían en el marco de las denominadas competencias metodológicas, al igual que la anterior, se presenta la tercera referida al *conocimiento de los principales procedimientos de evaluación y estrategias de diagnóstico de las dificultades de aprendizaje en las distintas etapas del desarrollo*. En ella destaca por su el hecho de que no exista ningún estudiante que la haya contemplado altamente realizada durante el Prácticum, dato que se confirma con el 0% de los resultados. Y notorio es también el que el mayor porcentaje (59.6%) sea precisamente el correspondiente a la ausencia de realización de esta capacidad. Los valores intermedios oscilan entre el 12.5% que la estiman “poca”, el 19.2% como “regular” y el 8.7% como “bastante” desarrollada.

De carácter conceptual es la cuarta capacidad analizada mediante la que se pretende *obtener una primera aproximación al concepto de dificultades de aprendizaje así como un adecuado conocimiento de las causas y factores asociados a su etiología e igualmente las clasificaciones más importantes vigentes en la actualidad*. Con una alta

dispersión, vuelve a acentuarse el elevado porcentaje de estudiantes que no la han desarrollado (57.1%), siendo los demás porcentajes similares en su valoración para la “poca”, “regular” o “bastante” contemplación (15.2%, 14%.3% y 12.4% respectivamente) y mínimo para la mucha presencia de dicha capacidad (1.0%)

| DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA (DAIP)   | PORCENTAJE |      |         |          |       | MEDIA | D.T. |
|--|------------|------|---------|----------|-------|-------|------|
|  | NINGUNA    | POCA | REGULAR | BASTANTE | MUCHA |       |      |
| <b>CAPACIDADES PROFESIONALES</b>   |            |      |         |          |       |       |      |
| 1. Conocer los contextos principales asociados al desarrollo y mantenimiento de las dificultades de aprendizaje y el rol de padres y profesores como agentes desencadenantes, moduladores y responsables del origen y resolución de la dificultad de aprendizaje | 46.2       | 17.9 | 15.1    | 19.8     | 0.9   | 2.11  | 0.11 |
| 2. Conocer los principales métodos de intervención sobre las dificultades de aprendizaje delimitadas en el programa  | 52.8       | 23.6 | 16.0    | 6.6      | 0.9   | 1.79  | 0.09 |
| 3. Conocer los principales procedimientos de evaluación y estrategias de diagnóstico de las dificultades de aprendizaje en las distintas etapas del desarrollo   | 59.6       | 12.5 | 19.2    | 8.7      | 0     | 1.76  | 0.10 |
| 4. Obtener una primera aproximación al concepto de dificultades de aprendizaje así como un adecuado conocimiento de las causas y factores asociados a su etiología e igualmente las clasificaciones más importantes vigentes en la actualidad                    | 57.1       | 15.2 | 14.3    | 12.4     | 1.0   | 1.84  | 0.11 |

*Tabla n° 44 : Capacidades profesionales en la asignatura Dificultades en el Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica (porcentajes, medias y desviaciones típicas)*

Las cuatro capacidades analizadas en esta asignatura presentan bastante similitud en las puntuaciones obtenidas en los resultados de las medias que oscilan entre el más elevado (2.11) y el menor (1.76), contemplándose también esta homogeneidad en los datos referidos a la dispersión de las respuestas que oscilan entre 0.09 y 0.11.

Así se observa un peso estadístico relativamente bajo en la primera capacidad analizada ya que el resultado de la mayor dispersión (0.11) coincide con la mayor estimación de los datos (2.11). Si bien este dato, y dada la proximidad de las valoraciones podría entrar en correlación con el obtenido en la tercera capacidad ya que el nivel de dispersión intermedio entre los extremos analizados (0.10) sí coincide con la media más baja 1.76; por lo que el peso estadístico de este dato es mayor. Incluso se contempla la coincidencia con el mayor resultado porcentual en la respuesta que manifiesta la ausencia de realización de esta capacidad durante el Prácticum (59.6%) y con el menor, ya que ningún estudiante la ha encontrado realizada en alta medida (0%). Con lo que se podría afirmar que el hecho del desconocimiento de los principales procedimientos de evaluación y estrategias de diagnóstico de las dificultades de

aprendizaje en las distintas etapas del desarrollo es la capacidad con más fuerza estimativa a la vista de los resultados.

Son precisamente las capacidades profesionales relacionadas con aspectos metodológicos y procedimentales las que cuentan con menor dispersión en los datos (0.09 y 0.10) y con una media más baja (1.79 y 1.76).

### **2.1.2. Psicología de la Instrucción**

En la asignatura Psicología de la Instrucción son dos las capacidades profesionales analizadas, contemplándose ya en una de ellas un ligero ascenso en la puntuación de los resultados que estiman altamente realizada la capacidad.

Nos referimos a la primera ya que la constatación de un 2.9% en los resultados que la consideran altamente realizada se ve secundada por las estimaciones que seguirán en otras asignaturas. El hecho de presentar una alta dispersión (0.12) permite que las valoraciones se encuentren más repartidas y alcancen resultados considerables. Así, y aunque el porcentaje predominante sigue siendo el que no la considera realizada (49.0%), las demás estimaciones cuentan con la misma representatividad de respuestas para los que la estiman “poca” y “bastante” realizada (13.5%). Destaca, sin embargo con un 21.2% de respuestas recogidas la “regular” realización de esta capacidad consistente en *demostrar la existencia de cambios y diferencias individuales en la ejecución cognitiva, la desigualdad de rendimiento académico en cada una de las materias escolares, las causas del éxito y el fracaso escolar, etc...*

*Proporcionar una explicación cognitiva del desarrollo y del aprendizaje humano* reúne las valoraciones porcentuales más elevadas en torno a las alternativas que la consideran menos realizada, como son “ninguna” (52.4%) y “poca” (21.0%), o realizada de forma “regular” con un 18.1%. Tan sólo un 1.0% ha contemplado en “mucha” la posibilidad de desarrollarla y un 7.6%

| PSICOLOGÍA DE LA INSTRUCCIÓN<br>(PI)   | PORCENTAJE |      |         |          |       | MEDIA | D.T. |
|--|------------|------|---------|----------|-------|-------|------|
|  | NINGUNA    | POCA | REGULAR | BASTANTE | MUCHA |       |      |
| <b>CAPACIDADES PROFESIONALES</b>   |            |      |         |          |       |       |      |
| 5. Demostrar la existencia de cambios y diferencias individuales en la ejecución cognitiva, la desigualdad de rendimiento académico en cada una de las materias escolares, las causas del éxito y el fracaso escolar, etc... | 49.0       | 13.5 | 21.2    | 13.5     | 2.9   | 2.07  | 0.12 |
| 6. Proporcionar una explicación cognitiva del desarrollo y del aprendizaje humano  | 52.4       | 21.0 | 18.1    | 7.6      | 1.0   | 1.83  | 0.10 |

*Tabla nº 45 : Capacidades profesionales en la asignatura Psicología de la Instrucción (porcentajes, medias y desviaciones típicas)*

Dado que son dos las capacidades analizadas, la comparación se ciñe a presentar las valoraciones extremas alcanzadas tanto en la estimación como en el nivel de dispersión.

Así pueden contemplarse como valores extremos los relacionados con la media más alta correspondiente a 2.07 y la más baja 1.83, que se relacionan con los valores del nivel de dispersión, siendo el de mayor dispersión de los datos 0.12 y el de menor 0.10 que coinciden con las medias alta y baja respectivamente.

El valor alcanzado en la media correspondiente a la primera capacidad analizada (2.07) es destacable ya que, al coincidir con el mayor nivel de dispersión, permite corroborar el hecho de que existan algunas alternativas de respuesta que cuenten con unos valores porcentuales bastante representativos; es el caso de la primera alternativa en la que se evidencia la ausencia de realización de esta capacidad (49.0%) o la que la estima “regular” (21.2%).

### **2.1.3. Intervención Psicopedagógica en los Trastornos del Desarrollo**

Ocho son las capacidades profesionales analizadas en esta asignatura, relacionadas en su mayoría con aspectos técnicos, conceptuales y metodológicos que vuelven a alcanzar resultados similares a los comentados en las asignaturas anteriormente comentadas.

La primera capacidad consistente en *conocer la necesidad del seguimiento tras la aplicación del programa de intervención* es la que presenta mayor dispersión en los datos (0.13) y media más alta (2.42). De ahí que la variabilidad en las respuestas corrobore el que se haya visto realizada por los estudiantes durante el Prácticum en mayor o menor medida, pero con una considerable representación en cada posibilidad de respuesta. Como valores más destacables se encuentran los correspondientes a la mucha constatación de ésta (10.5%) y a la disminución en relación a otras capacidades que ha mostrado la alternativa correspondiente a su “ninguna” realización (41.0%). Los demás valores oscilan entre el 13.3% de los que ven “poca” posibilidad de desarrollo, el 18.1% que la consideran “regular” o el 17.1% que la estiman “bastante” alcanzada.

*La descripción, el análisis y la explicación de los distintos procesos de tratamiento para la optimización-corrección de las dificultades* (segunda capacidad) cuenta con un valor destacable en la alternativa correspondiente a la “muchísima” realización de esta capacidad, ya que ningún estudiante la ha contemplado hasta este punto realizada. Como valores opuestos se incide en aquellos que la consideran mínimamente conseguida como son los correspondientes a “ninguna” posibilidad de realización (50.9%) o “poca” (21.7%). En término medio se encuentra con un 17.0% la valoración de los que la estiman conseguida de forma “regular” o el índice de los que la estiman “bastante” conseguida (10.4%).

*Explicar la existencia de diversas estrategias educativas para estos alumnos* cuenta con dos valoraciones idénticas para las alternativas “regular” y “bastante” realizadas (13.3%). Ínfima es la representatividad de la máxima realización de esta

capacidad (1.0%), alcanzando los valores más elevados en las dos primeras posibilidades de realización: “poca” (18.1%) y “ninguna” (54.3%).

Un 48% de respuestas aducen la ausencia de la cuarta capacidad (*facilitar el conocimiento de las influencias ambientales y comunitarias en la historia del trastorno, así como en su reeducación, estableciendo sistemas de ayuda*) durante el período de prácticas. Con valoraciones similares le siguen la de aquellos estudiantes que estiman “poca” la posibilidad de desarrollarla (17.9%), “regular” (16.0%) o “bastante” (17.0%), volviendo a ser el menor valor el concedido a la última alternativa de respuesta (0.9%).

Con la media más baja (1.77) se sitúa la quinta capacidad centrada en *facilitar el conocimiento de los alumnos con déficits sensoriales, físicos y psíquicos*. En ésta es destacable el porcentaje de respuestas atribuido a la primera alternativa, situándose en el más elevado de esta asignatura, mediante el que se constata un 64.8% de respuestas que declaran el no haberla desarrollado en ninguna ocasión. Le siguen un respetable porcentaje para los que la consideran “regular” (14.3%) o “bastante” (12.4%) conseguida. Los valores más bajos se concretan en la “poca” (7.6%) o “mucho” (1.0%) posibilidad de realización.

Con una alta valoración porcentual en las tres primeras alternativas presentadas (53.8%, 16.0% y 18.9%), se encuentra *el facilitar la adquisición de capacidades y técnicas necesarias para llevar a cabo procesos diagnósticos ante las distintas dificultades*. Los valores mínimos se encuentran en las alternativas que dan “bastante” (9.4%) o “mucho” (0.9%) posibilidad de realización a esta capacidad.

Ascenso considerable muestra la séptima capacidad analizada en la alternativa que contempla su “regular” posibilidad de realización con un porcentaje de 25.5%. Se repiten las menores valoraciones para la “bastante” (9.4%) o “mucho” (0.9%) posibilidad de implementación; y las máximas para la ausencia (50.0%) o “poca” (14.2%) realización de esta capacidad consistente en *facilitar los conocimientos necesarios para la evaluación de la eficacia de las intervenciones*.

Al igual que ocurriera en la segunda capacidad analizada, *informar de la adecuación del establecimiento de programas en los que se incluirá las actuaciones de padres y profesores* (octava capacidad), cuenta con un 0% en el resultado de las respuestas que manifiestan su “mucho” posibilidad de realización. El resto de las valoraciones se encuentra repartidas entre los que la estiman “poca” (12.4%), “regular” (14.3%), y “bastante” (17.1%); alcanzando la máxima valoración y muy cercana al porcentaje más elevado en esta alternativa, a la ausencia de realización de esta capacidad (56.2%).



| INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LOS TRASTORNOS DEL DESARROLLO (IPTD)  | PORCENTAJE |      |         |          |       | MEDIA | D.T. |
|---|------------|------|---------|----------|-------|-------|------|
|   | NINGUNA    | POCA | REGULAR | BASTANTE | MUCHA |       |      |
| <b>CAPACIDADES PROFESIONALES</b>  |            |      |         |          |       |       |      |
| 7. Conocer la necesidad del seguimiento tras la aplicación del programa de intervención   | 41.0       | 13.3 | 18.1    | 17.1     | 10.5  | 2.42  | 0.13 |
| 8. Describir, analizar y explicar los distintos procesos de tratamiento para la optimización-corrección de las dificultades   | 50.9       | 21.7 | 17.0    | 10.4     | 0     | 1.86  | 0.10 |
| 9. Explicar la existencia de diversas estrategias educativas para estos alumnos   | 54.3       | 18.1 | 13.3    | 13.3     | 1.0   | 1.88  | 0.11 |
| 10. Facilitar el conocimiento de las influencias ambientales y comunitarias en la historia del trastorno, así como en su reeducación, estableciendo sistemas de ayuda | 48.1       | 17.9 | 16.0    | 17.0     | 0.9   | 2.04  | 0.11 |
| 11. Facilitar el conocimiento de los alumnos con déficits sensoriales, físicos y psíquicos  | 64.8       | 7.6  | 14.3    | 12.4     | 1.0   | 1.77  | 0.11 |
| 12. Facilitar la adquisición de capacidades y técnicas necesarias para llevar a cabo procesos diagnósticos ante las distintas dificultades                            | 53.8       | 16.0 | 18.9    | 9.4      | 1.9   | 1.89  | 0.10 |
| 13. Facilitar los conocimientos necesarios para la evaluación de la eficacia de las intervenciones  | 50.0       | 14.2 | 25.5    | 9.4      | 0.9   | 1.97  | 0.10 |
| 14. Informar de la adecuación del establecimiento de programas en los que se incluirá las actuaciones de padres y profesores  | 56.2       | 12.4 | 14.3    | 17.1     | 0     | 1.92  | 0.11 |

*Tabla n° 46 : Capacidades profesionales en la asignatura Intervención Psicopedagógica en los Trastornos del Desarrollo (porcentajes, medias y desviaciones típicas)*

El análisis de los datos estadísticos de las ocho capacidades correspondientes a la asignatura “Intervención Psicopedagógica en los Trastornos del desarrollo”, viene determinado principalmente por los resultados obtenidos en los valores extremos de la media y en su relación con los niveles de dispersión y con el porcentaje más elevado en alguna de las alternativas de respuesta.

Así es destacable el valor alcanzado por la media más baja (1.77) que coincide con el mayor valor del porcentaje alcanzado en la primera alternativa de respuesta (64.8%), correspondiente a la capacidad que facilita el conocimiento de los alumnos con déficits sensoriales, físicos y psíquicos. Valor éste que atribuye mayor peso estadístico a este resultado ya que el nivel de dispersión de los datos también está muy cercano al más bajo alcanzado (0.11).

Representativo es también el resultado de los datos obtenidos en la primera capacidad en los que el ser la más ampliamente compartida (media más alta, 2.42) va unida a la mayor dispersión de los datos (0.13), por lo que al menos se puede constatar

el hecho de la contemplación en mayor o menor medida de la necesidad de seguimiento tras la aplicación de un programa de intervención.

Por otra parte, las capacidades que presentan mayor consenso (menor desviación típica: 0.10) coinciden con medias similares (1.86, 1.89 y 1.97) lo que aporta cierta consistencia estadísticas a estas estimaciones. Esta correlación también existe con los valores porcentuales referidos a la primera alternativa de respuesta (50.9%, 53.8% y 50.0%). De ahí que el hecho de que los estudiantes no hayan constatado durante el Prácticum capacidades relacionadas con la intervención psicopedagógica relativas a la descripción, el análisis y la explicación de los procesos de tratamiento que optimicen y corrijan las dificultades; o con la adquisición de capacidades y técnicas para realizar diagnósticos de las mismas, o incluso para evaluar la eficacia de dichas intervenciones; es un dato destacable y representativo para posteriores actuaciones en relación con la atención a estas carencias en la formación.

## **2.2. ASIGNATURAS OPTATIVAS**

### **2.2.1. Psicopedagogía del Desarrollo Intelectual**

Tres son las capacidades profesionales extraídas del Plan de Estudios de la Licenciatura de Psicopedagogía para contemplar su realización durante el Prácticum, en relación con la asignatura “Psicopedagogía del Desarrollo Intelectual”. Las tres podrían enmarcarse en las denominadas competencias técnicas ya que aluden principalmente a contenidos conceptuales y levemente a alguno procedimental.

La primera capacidad, *“abordar el análisis de los programas de desarrollo de la inteligencia y en un sentido más amplio, de la competencia intelectual”*, presenta los porcentajes más elevados en las alternativas que evidencian una escasa realización de ésta, contemplándose un 54.7% y un 23.6% para la ausencia o la “poca” oportunidad de desarrollo durante el período de prácticas. Más repartidas están las valoraciones en las demás alternativas, atendiendo a resultados tales como un 13.2% para los que la estiman de “regular” realización, un 5.7% para los que la consideran “bastante” realizada y un 2.8% para los que han visto una alta posibilidad de desempeño.

*El conocimiento y la sistematización de los conceptos centrales y las teorías utilizadas en la conceptualización y análisis de la competencia intelectual* es la capacidad que presenta mayor consenso (0.07), pero está estimada de forma menor (1.56). Destacable en ella el que haya alcanzado el mayor valor porcentual (61.5%) en la estimación por los estudiantes de su ausencia en la realización durante el Prácticum encontrándose en el extremo opuesto con un 0%, el valor de los que la han contemplado en mayor grado de realización.

El efecto contrario ocurre con la tercera capacidad, en la que la mayor dispersión de los datos (0.10) coincide con una mayor estimación de ésta (2.02). Así, *proporcionar una visión general de la Psicopedagogía del Desarrollo Intelectual que facilite la construcción del conocimiento y la toma de decisiones psicoeducativas, tanto en el ámbito de la mejora de la inteligencia como en el estudio teórico de esta disciplina*

(aspectos relativos a la evaluación y a la intervención), es una capacidad que aun contando con una alta incidencia en los resultados que la estima no realizada (45.3%) o “poco” realizada (18.9%), sin embargo la dispersión de los datos hace ver una representatividad considerable en el 26.4% de los que la consideran de forma regularmente alcanzada, o el 6.6% de los que la estiman “bastante” e incluso el 2.8% que la han visto muy desarrollada.

| PSICOPEDAGOGÍA DEL DESARROLLO INTELLECTUAL (PDI)   | PORCENTAJE |      |         |          |       | MEDIA | D.T. |
|--|------------|------|---------|----------|-------|-------|------|
|  | NINGUNA    | POCA | REGULAR | BASTANTE | MUCHA |       |      |
| <b>CAPACIDADES PROFESIONALES</b>   |            |      |         |          |       |       |      |
| 15. Abordar el análisis de los programas de desarrollo de la inteligencia y en un sentido más amplio, de la competencia intelectual  | 54.7       | 23.6 | 13.2    | 5.7      | 2.8   | 1.78  | 0.10 |
| 16. Conocer y sistematizar los conceptos centrales y las teorías utilizadas en la conceptualización y análisis de la competencia intelectual   | 61.5       | 22.1 | 14.4    | 1.9      | 0     | 1.56  | 0.07 |
| 17. Proporcionar una visión general de la Psicopedagogía del Desarrollo Intelectual que facilite la construcción del conocimiento y la toma de decisiones psicoeducativas, tanto en el ámbito de la mejora de la inteligencia como en el estudio teórico de esta disciplina (aspectos relativos a la evaluación y a la intervención) | 45.3       | 18.9 | 26.4    | 6.6      | 2.8   | 2.02  | 0.10 |

*Tabla nº 47 : Capacidades profesionales en la asignatura Psicopedagogía del Desarrollo Intelectual (porcentajes, medias y desviaciones típicas)*

Claro contraste muestran las puntuaciones referidas tanto a la estimación de los resultados como a la dispersión de los mismos. Contraste que se concreta en las dos medidas de dispersión (0.7 y 0.10) y en las medias que confirman la estimación de los mismos y que oscilan entre un 1.56 y 2.02.

Destacable es el hecho de encontrar como capacidad de mayor consenso aquella que se centra más en los aspectos conceptuales y teóricos de la competencia intelectual abordados en la segunda capacidad analizada, en la que ningún estudiante ha confirmado su alto desarrollo o adquisición durante el Prácticum y un 61.5% ha contemplado su total ausencia.

En relación con los demás datos se observa un cierto paralelismo en los resultados obtenidos para cada una de las alternativas de respuesta, si bien destaca, en la que confiere una regularidad de realización, el ligero ascenso a un 26.4% de la tercera capacidad en relación con los porcentajes de las anteriores (13.2% y 14.4%), la idéntica valoración de la primera y tercera en la “muchas” realización de dichas capacidades frente al 0% contemplado en la segunda.

### **2.2.2. Evaluación Psicopedagógica en Contextos Educativos**

Seis son las capacidades profesionales analizadas en la asignatura optativa “Evaluación Psicopedagógica en Contextos Educativos”, entre las que son destacables la primera y tercera por el aumento en el valor porcentual atribuido a la “muchacha” presencia de éstas durante el Prácticum.

Así, el *afianzamiento y la matización mediante la práctica de los conceptos explicados y sugeridos en las clases teóricas* es una capacidad que, con un alto grado de dispersión (0.11), manifiesta una considerable representatividad en cada una de las alternativas. El hecho de incluir un importante componente práctico en su contenido, es posible que haya contribuido a favorecer estos resultados. Con similar valoración se encuentran las respuestas a las tres primeras alternativas que consideran “ninguna” realización (29.5%), “poca” (24.8%), y “regular” (26.7%). En menor medida es valorada la considerable implementación, con un 14.3%.

La segunda capacidad (*colaborar en el establecimiento de un marco epistemológico sobre el que interpretar el fenómeno psicoeducativo*), sin embargo, obtiene unos resultados diametralmente opuestos a los anteriores ya que el 63.8% obtenido en la estimación de “ninguna” posibilidad de realización ya es destacable, así como el 0% de la “muchacha” estimación de la respuesta. Los demás valores porcentuales son similares en las respuestas que denotan la “poca” o “regular” constatación, con un 16.2% en ambos casos; y es muy reducido en el que otorga “bastante” realización a esta capacidad, con un 3.8%.

De nuevo la incidencia en la práctica induce a considerar que la tercera capacidad, *conocer las principales técnicas e instrumentos de evaluación psicológica en el ámbito educativo*, haya obtenido la alta dispersión que presenta en los resultados, e incluso el constatar un 5.8% de respuestas en la respuesta que atribuye mayor desarrollo de esta capacidad en el Prácticum. Las demás alternativas oscilan entre el 41.3% que atribuye “ninguna” presencia, el 29.2% que la considera “poca”, el 18.3% que la considera “regular” y el 14.4% que la estima “bastante” desarrollada.

*Proporcionar al alumno/a una visión integrada y general del proceso de evaluación desde un punto de vista psicológico*, cuarta capacidad analizada, destaca por concentrar la mayoría de las estimaciones en el porcentaje que contempla la ausencia de su desarrollo (67.6%). Las demás valoraciones se distribuyen con puntuaciones muy cercanas entre las alternativas “poca” (10.5%), “regular” (13.3%) y “bastante” (7.6%). La de menor valoración sigue confirmándose en la que atribuye la máxima presencia de esta capacidad, con un 1.0%.

Siguiendo la línea de la anteriormente analizada, se encuentra la quinta capacidad: *proporcionar al futuro psicopedagogo el conocimiento de modelos y teorías sobre la evaluación psicológica dentro del contexto educativo, que le permitan conceptualizar sus propias experiencias con los diferentes grupos de edad*. Los resultados más elevados se concentran en torno a las tres primeras alternativas, correspondiendo un 51.4% a la que manifiesta “ninguna” posibilidad de realización, un

15.2% a la “poca” implementación y un 22.9% al “regular” desarrollo. Continúa siendo la de menor estimación, la alusiva a la “mucho” realización con un 1.0%.

La última capacidad correspondiente a esta asignatura, *proveer al alumno/a de herramientas científicas y técnicas de naturaleza psicológica*, coincide en los mismos resultados que las dos anteriores para la alternativa que confiere “mucho” posibilidad de desarrollo de esta capacidad (1.0%). El porcentaje más elevado vuelve a reunirlo la ausencia de realización de esta capacidad (49.5%), distribuyéndose los demás en torno al 23.8% para los que la consideran poco desarrollada, el 14.3% que la estima “regular” y el 11.4% que la estima “bastante” realizada.

| EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS (EPCE)  | PORCENTAJE |      |         |          |       | MEDIA | D.T. |
|--|------------|------|---------|----------|-------|-------|------|
|  | NINGUNA    | POCA | REGULAR | BASTANTE | MUCHA |       |      |
| <b>CAPACIDADES PROFESIONALES</b>   |            |      |         |          |       |       |      |
| 18. Afianzar y matizar mediante la práctica los conceptos explicados y sugeridos en las clases teóricas  | 29.5       | 24.8 | 26.7    | 14.3     | 4.8   | 2.40  | 0.11 |
| 19. Colaborar en el establecimiento de un marco epistemológico sobre el que interpretar el fenómeno psicoeducativo   | 63.8       | 16.2 | 16.2    | 3.8      | 0     | 1.60  | 0.08 |
| 20. Conocer las principales técnicas e instrumentos de evaluación psicológica en el ámbito educativo   | 41.3       | 20.2 | 18.3    | 14.4     | 5.8   | 2.23  | 0.12 |
| 21. Proporcionar al alumno/a una visión integrada y general del proceso de evaluación desde un punto de vista psicológico  | 67.6       | 10.5 | 13.3    | 7.6      | 1.0   | 1.63  | 0.10 |
| 22. Proporcionar al futuro psicopedagogo el conocimiento de modelos y teorías sobre la evaluación psicológica dentro del contexto educativo, que le permitan conceptualizar sus propias experiencias con los diferentes grupos de edad | 51.4       | 15.2 | 22.9    | 9.5      | 1.0   | 1.93  | 0.10 |
| 23. Proveer al alumno/a de herramientas científicas y técnicas de naturaleza psicológica   | 49.5       | 23.8 | 14.3    | 11.4     | 1.0   | 1.90  | 0.10 |

*Tabla n° 48 : Capacidades profesionales en la asignatura Evaluación Psicopedagógica en Contextos Educativos (porcentajes, medias y desviaciones típicas)*

A la vista de los resultados obtenidos referidos a la desviación típica de los datos, se hace evidente la mayor dispersión en torno a la tercera capacidad (0.12), lo que, unido a su coincidencia con una de las capacidades con media también más alta (2.23%) viene a otorgarle una alta representatividad. Por lo tanto el mayor consenso y estimación coinciden en reconocer desarrollado el conocimiento de las principales técnicas e instrumentos de evaluación psicológica en el ámbito educativo.

Con la media más alta se encuentra la primera capacidad (2.40) y con una dispersión muy cercana a la anteriormente comentada (0.11), por lo que podría decirse

que ambas capacidades, al aludir a contenidos prácticos, son las más ampliamente compartidas de las seis analizadas en esta asignatura y las que presentan mayor dispersión.

En contraposición, la capacidad con menor aceptación (1.60) y con dispersión también más baja, corresponde a la que alude en su contenido al marco epistemológico (“colaborar en el establecimiento de un marco epistemológico sobre el que interpretar el fenómeno psicoeducativo). En ella las respuestas que acreditan su realización en gran medida durante el Prácticum ha sido nula (0%), concentrándose en la que manifiestan ningún desarrollo (63%). Esta última valoración queda superada en la cuarta capacidad (“proporcionar al alumno/a una visión integrada y general del proceso de evaluación desde un punto de vista psicológico”) con un 67.6% de respuestas en esta primera alternativa.

Tres son las capacidades con la misma dispersión (0.10), dos de ellas relacionadas con la evaluación psicológica (una centrada en proporcionar una visión integrada y general del proceso, y otra en proporcionar modelos y teorías, cuarta y quinta capacidad respectivamente); y otra relacionada con la provisión de herramientas científicas y técnicas de naturaleza psicológica. El consenso en éstas es similar, si bien un tanto más bajo en la referida al proceso de evaluación (1.63), siendo el de las otras dos 1.93 y 1.90. Los resultados en la alternativa referida a la “mucho” realización también son idénticos (1.0%), y siguiendo la representatividad de la mayoría de los datos analizados, también se concentran en torno a la primera alternativa de respuesta, que manifiesta la ausencia de su desarrollo, con unos porcentajes de 67.6%, 51.4% y 49%.

### **2.2.3. Desarrollo Social, Moral y Sexual**

En esta asignatura se han extraído tres capacidades profesionales que presentan bastante homogeneidad en sus resultados, ante todo en los referidos a la estimación y consenso.

El *análisis del curso evolutivo del desarrollo social, moral y sexual* (primera capacidad) muestra la más alta dispersión de los datos, si bien en la alternativa que confiere mayor desarrollo, éste no ha sido constatado por ningún estudiante (0%). Similares resultados porcentuales presentan la segunda y tercera alternativa de respuesta, siendo un 20.2% y un 22.1% el atribuido a la “poca” o “regular” realización de este análisis. En un 49.0% se cifra la ausencia de realización, y en un 8.7% la opinión de los estudiantes que lo consideran “bastante” realizado.

*Estudiar la posturas que abogan porque los diferentes aspectos del desarrollo se pueden estudiar separados porque son dominios distintos y las que, por el contrario, se decantan por una interrelación entre los diferentes campos del desarrollo*, concentra su mayor porcentaje de respuestas en la primera alternativa que determina su “ninguna” presencia durante el Prácticum. En el extremo opuesto figura el 0% como resultado representativo de la mayor realización de esta capacidad. Intervalos menores presentan

los demás porcentajes que oscilan entre el 16.2% que atribuido a su “regular” desarrollo, el 12.4% con “poca” implementación y el 3.8% con “bastante” realización.

La tercera capacidad por la que se *profundiza en el modelo ecológico del desarrollo*, ofrece unas valoraciones muy similares a la anteriormente analizada. Idéntico es el resultado ofrecido en la quinta alternativa de respuesta, 0%, y casi similar el de la primera, 67.0%. Las demás varían del 11.7% alcanzado en la “poca” realización, el 21.6% para la “regular” y el 8.7% para la “bastante” profundización en este modelo durante el Prácticum.

| DESARROLLO SOCIAL, MORAL Y SEXUAL (DSMS)   | PORCENTAJE |      |         |          |       | MEDIA | D.T. |
|--|------------|------|---------|----------|-------|-------|------|
|  | NINGUNA    | POCA | REGULAR | BASTANTE | MUCHA |       |      |
| <b>CAPACIDADES PROFESIONALES</b>   |            |      |         |          |       |       |      |
| 24. Analizar el curso evolutivo del desarrollo social, moral y sexual  | 49.0       | 20.2 | 22.1    | 8.7      | 0     | 1.90  | 0.10 |
| 25. Estudiar la posturas que abogan porque los diferentes aspectos del desarrollo se pueden estudiar separados porque son dominios distintos y las que, por el contrario, se decantan por una interrelación entre los diferentes campos del desarrollo | 67.6       | 12.4 | 16.2    | 3.8      | 0     | 1.56  | 0.08 |
| 26. Profundizar en el Modelo Ecológico del desarrollo  | 67.0       | 11.7 | 12.6    | 8.7      | 0     | 1.63  | 0.09 |

*Tabla nº 49 : Capacidades profesionales en la asignatura Desarrollo Social, Moral y Sexual (porcentajes, medias y desviaciones típicas)*

Como se ha indicado en el comentario anterior, las tres capacidades analizadas presentan escasa variabilidad en los resultados obtenidos referidos tanto a la media, como a la desviación típica y a los repartos porcentuales de las alternativas de respuesta.

La menor estimación de los resultados (0.8) coincide también con la capacidad menos compartida (1.56%). En ella la mayoría de las respuestas se vinculan con la primera alternativa que evidencia la ausencia de la consecución de dicha capacidad (“Estudiar la posturas que abogan porque los diferentes aspectos del desarrollo se pueden estudiar separados porque son dominios distintos y las que, por el contrario, se decantan por una interrelación entre los diferentes campos del desarrollo”).

La mayor dispersión de las puntuaciones, y por tanto la menor confirmación de las puntuaciones medias se obtiene en la primera capacidad (0.10), estimándose el mayor consenso en este enunciado de media más alta (1.90).

Destacable es el hecho de constatar como porcentaje 0% el correspondiente a la alternativa que atribuye la máxima implementación de esta capacidad durante el Prácticum, y el que de nuevo se confirme la concentración de los resultados en torno a la primera alternativa de respuesta.

#### **2.2.4. Procesos de Intervención Psicopedagógica**

En torno al asesoramiento a los agentes educativos (tutores, padres, alumnos y profesores), al proceso de aprendizaje, a la elaboración de programas de intervención educativa y a la contextualización de la intervención, giran las ocho capacidades profesionales analizadas en esta asignatura.

La primera de ellas, una de las de menor dispersión en los resultados (0.11) y menor consenso (1.99), presenta sus valoraciones entre datos que oscilan del 48.6% para las respuestas que atestiguan el nulo desarrollo de esta capacidad durante el Prácticum y el 2.9% que estiman su mucha implementación. El resto de los resultados para ésta, centrada en *asesorar a tutores, profesores, padres y alumnos sobre los aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje que sean pertinentes*, se distribuyen entre el 21.0% para la “poca” realización, el 16.2% para su “regular” desarrollo y el 11.4% para la “bastante” realización.

*Ayudar a comprender la naturaleza del aprendizaje y la motivación escolar, el contraste entre el aprendizaje mecánico y el significativo, la importancia de la práctica en el aprendizaje, el énfasis en la concepción constructivista del aprendizaje y dotar al psicopedagogo de un conocimiento de los procesos básicos que subyacen a la enseñanza y el aprendizaje de las diversas materias escolares*, se presenta como la segunda capacidad en la relación establecida. En ella se observa un considerable incremento de las respuestas que consideran su “mucha” consecución durante la fase del Prácticum de los estudiantes, estimando en un 5.7% el índice porcentual de respuestas. Con idéntico porcentaje a la capacidad anterior, se encuentra la primera alternativa (48.6%). Un 22.9% ha estimado “poco” desarrollada esta capacidad, un 9.5% la estiman “regular” y un 13.3% “bastante” implementada.

La *ayuda al alumno en su proceso de toma de decisiones personal y profesional*, es la capacidad de mayor dispersión (0.13) y la más ampliamente compartida (2.44). Estos resultados hacen destacable el hecho de que el porcentaje de respuestas de la quinta alternativa sea el más elevado en comparación con las demás capacidades de esta asignatura (10.5%) e incluso de otras ya analizadas anteriormente. Del mismo modo, el que se haya manifestado un considerable descenso en el porcentaje que atribuye la ausencia de su desarrollo a un 38.1%, permite constatar que al menos se ha contemplado su viabilidad y practicabilidad durante el Prácticum. Así lo confirman el 18.1% que la han estimado “poco” o “bastante” desarrollada y el 15.2% que la estiman “regular”.

Con una media bastante considerable (2.25) y una estimación intermedia (0.12) se presenta la cuarta capacidad mediante la que se intenta *capacitar al futuro psicopedagogo para que su intervención contribuya en el mayor grado posible al ajuste de la respuesta educativa a las necesidades particulares del alumnado*. Notoria es la aproximación de los resultados que manifiestan la “poca”, “regular” y “bastante” realización con un 19.0%, un 20.0% y 17,1% respectivamente. Como extremos en la distribución de las valoraciones porcentuales figuran el 3.8% que manifiesta la “mucha” realización y el 40.0% que no la considera practicada.



Un 45.3% de respuestas aducen la ausencia del *diseño de programas de intervención educativa acordes a las necesidades del contexto educativo* (quinta capacidad profesional analizada). Prosigue con un 19.8% la de aquellos estudiantes que estiman en “poca” la posibilidad de desarrollarla y continua con un porcentaje muy cercano la de los que la consideran “regular” (17.9%) o “bastante” (14.2%), correspondiendo la menor estimación a los que la contemplan muy realizada (2.8%).

*Favorecer el autoconocimiento y la madurez personal del alumnado* es una capacidad que sería complementaria de la tercera e incluso presenta una dispersión que le permite ofrecer unos resultados muy similares salvo en la última alternativa. Así un 34.3% evidencia la ausencia de esta capacidad, estando los porcentajes más destacados en torno al 16.2% que la consideran poco desarrollada, el 25.7% que la han practicado regularmente y el 21.0% que han visto considerable la posibilidad de implementación. Continúa correspondiendo el porcentaje más bajo (2.8%) a los que la estiman con mayor frecuencia de llevarla a cabo.

La séptima capacidad, *favorecer la innovación educativa mediante el asesoramiento y la formación del profesorado*, vuelve a ver incrementado el porcentaje que estima la ausencia de su consecución (47.6%). Se observa una dispersión elevada de los datos que se confirma en la mayor concentración del reparto de los porcentajes en las tres alternativas siguientes (18.1%, 20.0% y 10.5% para la “poca”, “regular” y “bastante” posibilidad de desarrollarla); y la menor valoración en las respuestas que evidencia la “mucho” realización de esta capacidad.

*Potenciar la participación/colaboración de la familia en el centro educativo* (octava capacidad), ofrece un reparto porcentual prácticamente equitativo entre el 50.5% que manifiesta la ausencia de esta potenciación y el otro 50% restante aproximadamente entre el resto de alternativas, correspondiendo un 10.5% a los que la consideran “poco” realizada, un 14.3% a los que la estiman regularmente conseguida, un 21.9% a los que la consideran “bastante” alcanzada y un 2.9% a los que la estiman muy desarrollada.

| PROCESOS DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA (PIP)  | PORCENTAJE |      |         |          |       | MEDIA | D.T. |
|---|------------|------|---------|----------|-------|-------|------|
|   | NINGUNA    | POCA | REGULAR | BASTANTE | MUCHA |       |      |
| <b>CAPACIDADES PROFESIONALES</b>  |            |      |         |          |       |       |      |
| 27. Asesorar a tutores, profesores, padres y alumnos sobre los aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje que sean pertinentes  | 48.6       | 21.0 | 16.2    | 11.4     | 2.9   | 1.99  | 0.11 |
| 28. Ayudar a comprender la naturaleza del aprendizaje y la motivación escolar, el contraste entre el aprendizaje mecánico y el significativo, la importancia de la práctica en el aprendizaje, el énfasis en la concepción constructivista del aprendizaje. Dotar al psicopedagogo de un conocimiento de los procesos básicos que subyacen a la enseñanza y el aprendizaje de los diversas materias escolares | 48.6       | 22.9 | 9.5     | 13.3     | 5.7   | 2.04  | 0.12 |
| 29. Ayudar al alumno en su proceso de toma de decisiones personal y profesional   | 38.1       | 18.1 | 15.2    | 18.1     | 10.5  | 2.44  | 0.13 |
| 30. Capacitar al futuro psicopedagogo para que su intervención contribuya en el mayor grado posible al ajuste de la respuesta educativa a las necesidades particulares del alumnado   | 40.0       | 19.0 | 20.0    | 17.1     | 3.8   | 2.25  | 0.12 |
| 31. Diseñar programas de intervención educativa acordes a las necesidades del contexto educativo  | 45.3       | 19.8 | 17.9    | 14.2     | 2.8   | 2.09  | 0.11 |
| 32. Favorecer el autoconocimiento y la madurez personal del alumnado  | 34.3       | 16.2 | 25.7    | 21.0     | 2.9   | 2.41  | 0.12 |
| 33. Favorecer la innovación educativa mediante el asesoramiento y la formación del profesorado  | 47.6       | 18.1 | 20.0    | 10.5     | 3.8   | 2.04  | 0.11 |
| 34. Potenciar la participación/colaboración de la familia en el centro educativo  | 50.5       | 10.5 | 14.3    | 21.9     | 2.9   | 2.16  | 0.12 |

*Tabla nº 50 : Capacidades profesionales en la asignatura Procesos de Intervención psicopedagógica (porcentajes, medias y desviaciones típicas)*

A la vista de los resultados, se observa que las ocho capacidades analizadas presentan cierta homogeneidad tanto en la dispersión, que oscila entre el 0.11 y el 0.13, como en el consenso, variando entre el 1.99 presentado por la primera capacidad, y el 2.44 denotado en la tercera.

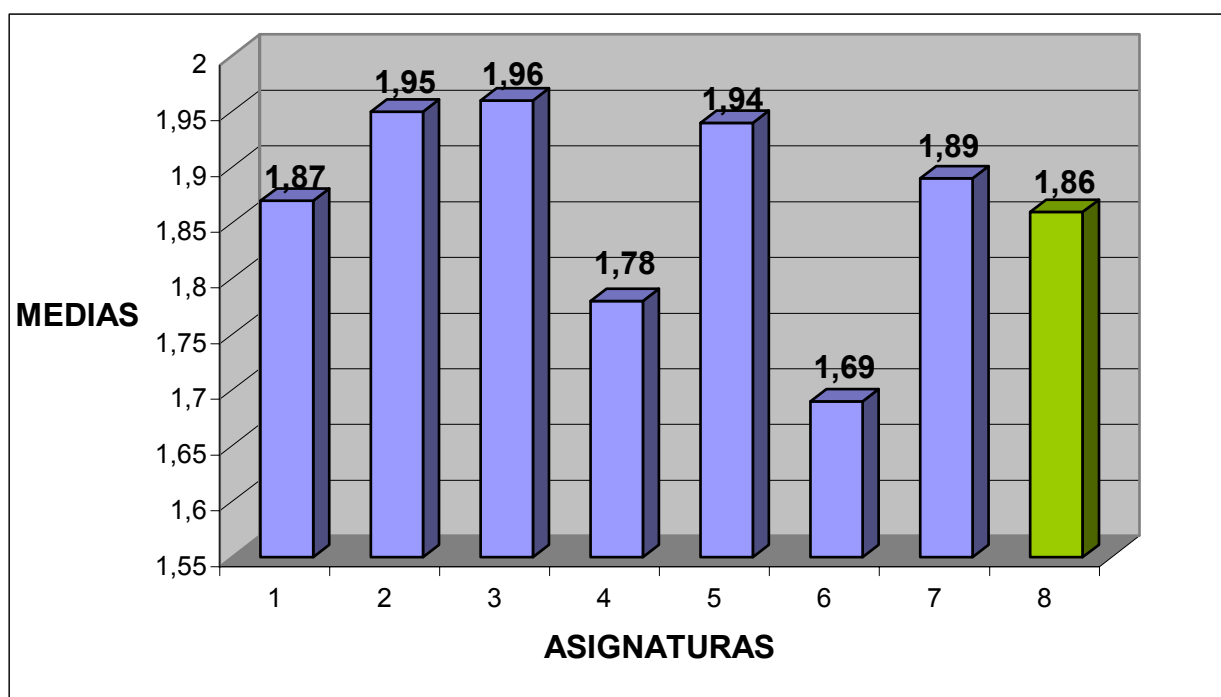
Resulta destacable la cercanía en las puntuaciones medias de dos capacidades alusivas al ámbito personal del alumnado, una referida a la ayuda en el proceso de toma de decisiones personal y profesional (2.44), y otra a favorecer el autoconocimiento y la madurez personal (2.41). Este paralelismo también se vislumbra en los porcentajes que atestiguan la ausencia en el desarrollo de esta capacidad y que son los de menor valoración (38.1% para la primera y 34.3% para la segunda), así como en la dispersión (0.13 y 0.12). Siguiendo la comparación entre estas dos capacidades, resulta notorio el leve incremento de la segunda en las alternativas que confieren el “regular” y “bastante” desarrollo de esta capacidad (25.7% y 21.0%), y el no tan leve aumento del porcentaje

en el que esta ayuda al alumno en su proceso de toma de decisiones personal y profesional se ha visto realizada en un 10.5% durante el Prácticum.

Pormenorizando el análisis según las diferentes alternativas parece representativa la variación de los porcentajes de la quinta alternativa, ya que oscilan entre el más bajo (2.8%) referido al diseño de programas de intervención educativa acordes a las necesidades del contexto educativo; y el más elevado, precisamente a la ya mencionada ayuda al alumno en su proceso de toma de decisiones personal y profesional; un valor intermedio está determinado por la segunda capacidad (5.7%) que gira en torno a aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **2.3. Comentario del Área de Conocimiento**

#### **2.3.1. Análisis comparativo entre las medias por asignatura y la general del Área de Conocimiento**



*Gráfico n° 17 : Puntuaciones medias de las asignaturas y general del Área de Conocimiento de Psicología Evolutiva y de la Educación*

| LEYENDA |   |
|---------|---|
| 1       | Dificultades en el Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica |
| 2       | Psicología de la Instrucción                                  |
| 3       | Intervención Psicopedagógica en los Trastornos del Desarrollo |
| 4       | Psicopedagogía del Desarrollo Intelectual                     |
| 5       | Evaluación Psicopedagógica en Contextos Educativos            |
| 6       | Desarrollo Social, Moral y Sexual                             |
| 7       | Procesos de Intervención Psicopedagógica                      |
| 8       | Área: Psicología Evolutiva y de la Educación                  |

A la vista de las medias obtenidas en cada asignatura, se observa un notable predominio de las respuestas en torno a las dos primeras alternativas que confirman la ausencia o el poco desarrollo de las capacidades profesionales a las que aluden, durante el Prácticum.

Puede detectarse una homogeneidad en las medias de la segunda, tercera y quinta asignaturas (Psicología de la Instrucción (1.95), Intervención Psicopedagógica en los Trastornos del Desarrollo (1.96) y Evaluación Psicopedagógica en Contextos Educativos (1.94), respectivamente). En ellas la media más baja se ha situado en el 1.83 de la capacidad mediante la que se proporciona una explicación cognitiva del desarrollo y del aprendizaje humano, y la más elevada que asciende a 2.42 confirmada para el conocimiento de la necesidad del seguimiento tras la aplicación del programa de intervención.

El dato menor viene representado por la media de la asignatura “Desarrollo social, moral y sexual” que con 1.69, confirma las también menores estimaciones en los valores extremos de sus medias (1.90 y 1.56).

Cercanas son también las medias obtenidas por las asignaturas “Dificultades en el Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica” (1.87) y “Procesos de Intervención Psicopedagógica” (1.89). En ambas, las capacidades más ampliamente compartidas podrían considerarse complementarias ya que para que se pueda producir la “ayuda al alumno en su proceso de toma de decisiones personal y profesional” (tercera capacidad de la segunda asignatura comentada- 2.44-), se estima preciso un análisis previo del contexto en el que se puedan detectar posibles dificultades o problemas para realizar una adecuada ayuda, aspecto este que lo proporciona la primera capacidad de la primera asignatura indicada ( “conocer los contextos principales asociados al desarrollo y mantenimiento de las dificultades de aprendizaje y el rol de padres y profesores como agentes desencadenantes, moduladores y responsables del origen y resolución de la dificultad de aprendizaje” -2.11-).

El consenso manifestado en estas dos asignaturas es muy similar al obtenido en la media general del Área.

### **3. ÁREA DE CONOCIMIENTO: MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN. (MIDE)**

La carga docente de esta Área esta formada por cuatro asignaturas troncales (Métodos de Investigación en Educación, Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica, Diagnóstico en Educación y Orientación Profesional), a las que corresponden dieciocho capacidades profesionales analizadas. Metodología Observacional en Educación es la asignatura optativa, que aporta tres capacidades profesionales a este estudio. En total son veintiuna las capacidades que se analizan en esta Área, cuya distribución puede constatarse en el siguiente cuadro.

| ASIGNATURAS TRONCALES                                 | CAPACIDADES PROFESIONALES | ASIGNATURAS OPTATIVAS                  | CAPACIDADES PROFESIONALES |
|---|---------------------------|--|---------------------------|
| Métodos de Investigación en Educación                 | 5                         | Metodología Observacional en Educación | 3                         |
| Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica | 4                         |  |                           |
| Diagnóstico en Educación                              | 4                         |  |                           |
| Orientación Profesional                               | 5                         |  |                           |
| Total   | 18                        |  | 3                         |

*Tabla n° 51 : Distribución de asignaturas y n° de las capacidades profesionales analizadas en cada una de ellas en el Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación*

### **3.1. ASIGNATURAS TRONCALES**

#### **3.1.1. Métodos de Investigación en Educación**

Las cinco capacidades profesionales analizadas en esta asignatura presentan bastante variabilidad de respuesta tanto en los resultados porcentuales como en las estimaciones de la media y la desviación típica.

El *conocimiento de los enfoques básicos de investigación psicoeducativa* centra los resultados más elevados en torno a las tres primeras alternativas de respuesta, correspondiendo el 45.3%, a la respuesta de los estudiantes que no han contemplado su realización durante las prácticas; el 24.5% a los que han visto “poca” realización y el 22.6% a la de los que lo han contemplado regularmente desarrollado. Los valores menores se distribuyen entre el 5.7% de los que han observado “bastante” implementación y el 1.9% de los que la han acusado más elevada.

La segunda capacidad, *elaborar un informe de investigación*, corrobora con sus resultados la mayor dispersión obtenida (0.13). De ahí que sea representativo el incremento de estudiantes que la han visto regularmente conseguida (22.9%), así como la homogeneidad de en los que la han contemplado “bastante” (18.1%) o “poco” realizada. Notorio el descenso de los que no la han hecho practicable en contraposición con el considerable aumento de los que la han realizado en gran medida (7.6%).

Destacable precisamente por las estimaciones bastantes dispares en relación con las dos capacidades anteriormente analizadas, resulta la tercera capacidad profesional mediante la que se intenta *especificar las realizaciones y hallazgos más relevantes en cada enfoque*. Con menor dispersión, concentra la mayor parte de las respuestas en la primera alternativa (68.3%). La “mucho” o “bastante” realización han alcanzado similar representatividad (1.0%); desplazándose el resto de respuestas a la “regular” o “poca” implementación (10.6% y 19.2% respectivamente)

Realizar un diseño adecuado en función del problema planteado (cuarta capacidad), muestra también la más alta dispersión en sus resultados, en cierta manera atribuible al contenido práctico y a la concisa formulación del enunciado. Es destacable el incremento del porcentaje en las respuestas que la consideran “bastante” realizada (24.0%) o implementada de forma “regular” (18.3%). En menor medida es considerada la segunda alternativa con un 9.6%, así como la de los que la estiman muy realizada, si bien su aumento también es destacable (3.8%). La mayor concentración de respuestas sigue correspondiendo a la ausencia de realización de esta capacidad (44.2%).

Con idénticos índices de respuesta en la segunda, tercera y cuarta alternativa (17.3%) se encuentra la quinta capacidad mediante la que se pretende *saber analizar e interpretar los datos obtenidos en los diferentes diseños de investigación*. Su “mucho” realización tan sólo ha conseguido un 2.9% y su “ninguna” un 45.2%.

| MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN (MIE)  | PORCENTAJE |      |         |          |       | MEDIA | D.T. |
|--|------------|------|---------|----------|-------|-------|------|
|  | NINGUNA    | POCA | REGULAR | BASTANTE | MUCHA |       |      |
| <b>CAPACIDADES PROFESIONALES</b>   |            |      |         |          |       |       |      |
| 1. Conocer los enfoques básicos de investigación psicoeducativa                                | 45.3       | 24.5 | 22.6    | 5.7      | 1.9   | 1.94  | 0.10 |
| 2. Elaborar un informe de investigación  | 35.2       | 16.2 | 22.9    | 18.1     | 7.6   | 2.46  | 0.13 |
| 3. Especificar las realizaciones y hallazgos más relevantes en cada enfoque                    | 68.3       | 19.2 | 10.6    | 1.0      | 1.0   | 1.47  | 0.07 |
| 4. Realizar un diseño adecuado en función del problema planteado                               | 44.2       | 9.6  | 18.3    | 24.0     | 3.8   | 2.33  | 0.13 |
| 5. Saber analizar e interpretar los datos obtenidos en los diferentes diseños de investigación | 45.2       | 17.3 | 17.3    | 17.3     | 2.9   | 2.15  | 0.12 |

*Tabla nº 52 : Capacidades profesionales en la asignatura Métodos de Investigación en Educación, y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)*

Tanto el consenso manifestado por los resultados de las medias como la estimación de éstos, ofrece bastante variabilidad oscilando las valoraciones entre el 1.47 y el 2.46 de las medias, y el 0.07 y el 0.13 de las desviaciones típicas.

La mayor dispersión se centra en dos capacidades profesionales bastante prácticas por los contenidos que incorporan: la elaboración de un informe de investigación y la realización de un diseño adecuado en función del problema planteado. En ellas también coincide la dispersión con el mayor consenso de los resultados, correspondiendo un 2.46 a la primera y un 2.33 a la segunda. Destacable es en ellas la obtención de un estimable aumento en los resultados que confirman la “mucho”

realización (7.6% y 3.8%) respectivamente. En similar medida, pero en sentido contrario, es notorio el descenso en la primera alternativa de respuesta donde se ha alcanzado un 35.2% y un 44.2% como porcentajes representativos de los estudiantes que no las consideran realizadas.

En una línea más conceptual se sitúa la tercera capacidad, y los resultados ratifican este aspecto ya que evidencia la menor dispersión (0.07) pues la mayoría de las repuestas se concentra en la primera alternativa (68.3%) y una mínima representación se da a las dos últimas que atribuirían un alto nivel de consecución (1.0%). También coincide en este caso con ser la capacidad en menor grado compartida (1.47).

Con alto componente práctico se encuentra también la quinta capacidad que presenta un alto grado de dispersión 0.12, distribuido equitativamente entre la “poca”, “regular” y “bastante” realización de ésta (17.3%). Del mismo modo coincide con una considerable consenso (2.15).

### **3.1.2. Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica**

La primera de las cuatro capacidades analizadas en esta asignatura ha alcanzado un porcentaje bastante considerable en la consideración de su “regular” realización (35.2%), superior incluso, rompiendo con la tónica general en la casi totalidad de las capacidades analizadas, al porcentaje que niega el desarrollo de *aportar reflexiones críticas personales hacia los diferentes modelos de intervención y su aplicabilidad en los contextos concretos* (32.4%). De ahí que esta capacidad irrumpa como una nota de excepcionalidad en relación a las capacidades analizadas hasta ahora. Los demás porcentajes se distribuyen entre el 20.0% para la “poca” realización, el 9.5% que la estiman “bastante” desarrollada y el 2.9% que la consideran muy ejercitada.

*Conocer, identificar y diferenciar los distintos modelos de orientación e intervención para delimitarlos y vincularlos a la evolución y los hechos más significativos de las disciplinas que los fundamentan* (segunda capacidad), aunque es la de mayor dispersión (0.11) concentra el máximo de respuestas en la primera alternativa (51.4%), existiendo cierta homogeneidad en los dos valores siguientes, 21.0% y 19.0% para la “poca” y “regular” realización, el menor en la “bastante” realización (3.8%) y el leve aumento de la última alternativa (4.8%).

La tercera capacidad, *conocer y comparar la evolución histórica y la organización administrativa de la intervención psicopedagógica en algunos países de la Unión Europea, en España y en Andalucía y saber traducir estos conocimientos en la fijación de objetivos, funciones y tareas propias de la profesión en el contexto de la reforma educativa*, ofrece la menor dispersión (0.07), así como la menor media (1.35). Estos datos quedan confirmados por la concentración del mayor número de respuestas (77.4%) en la primera alternativa que manifiesta la ausencia de su desarrollo. Le siguen con bastante diferencia porcentual las correspondientes a la “poca” (13.2%), “regular” (6.6%), “bastante” (1.9%) y “mucho” (0.9%) realización.

Las dos primeras alternativas de respuesta concentran los máximos porcentajes según la valoración realizada por los estudiantes en esta capacidad (41.3% y 33.7%),

mediante la que se intentará *ubicar correctamente la intervención psicopedagógica, conocer sus fuentes disciplinarias y detectar los fundamentos científicos de la materia*. Mínima representatividad ha conseguido la mayor realización (1.0%).

| MODELOS DE ORIENTACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA (MOIP)  | PORCENTAJE |      |         |          |       | MEDIA | D.T. |
|---|------------|------|---------|----------|-------|-------|------|
|   | NINGUNA    | POCA | REGULAR | BASTANTE | MUCHA |       |      |
| <b>CAPACIDADES PROFESIONALES</b>  |            |      |         |          |       |       |      |
| 6. Aportar reflexiones críticas personales hacia los diferentes modelos de intervención y su aplicabilidad en los contextos concretos   | 32.4       | 20.0 | 35.2    | 9.5      | 2.9   | 2.30  | 0.10 |
| 7. Conocer, identificar y diferenciar los distintos modelos de orientación e intervención para delimitarlos y vincularlos a la evolución y los hechos más significativos de las disciplinas que los fundamentan   | 51.4       | 21.0 | 19.0    | 3.8      | 4.8   | 1.89  | 0.11 |
| 8. Conocer y comparar la evolución histórica y la organización administrativa de la intervención psicopedagógica en algunos países de la Unión Europea, en España y en Andalucía y saber traducir estos conocimientos en la fijación de objetivos, funciones y tareas propias de la profesión en el contexto de la reforma educativa. | 77.4       | 13.2 | 6.6     | 1.9      | 0.9   | 1.35  | 0.07 |
| 9. Ubicar correctamente la intervención psicopedagógica, conocer sus fuentes disciplinarias y detectar los fundamentos científicos de la materia  | 41.3       | 33.7 | 15.4    | 8.7      | 1.0   | 1.94  | 0.09 |

*Tabla nº 53 : Capacidades profesionales en la asignatura Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)*

Las cuatro capacidades analizadas ofrecen una variabilidad en los resultados relacionados con la estimación y el consenso con relativos contrastes, si bien predominan los valores que inducen a concentrar los datos en torno a las dos primeras alternativas de respuesta.

La menor dispersión (0.07) se confirma con la concentración de la casi totalidad de las respuestas (77.4%) en la opción que manifiesta la ausencia de realización de esta tercera capacidad profesional, siendo el porcentaje más elevado en las capacidades de esta asignatura, y el de menor media.

Las demás concentraciones de los resultados se van sucediendo, situándose de forma creciente desde el 0.09 de la última capacidad hasta el 0.10 de la primera o el 0.11 de la segunda. Podría inferirse que guardan una relación directa con el aspecto conceptual o práctico de los contenidos, comenzando por el de menor viabilidad de consecución (menor dispersión y concentración de respuestas en la primera alternativa), hasta el de mayor posibilidad de realización (el conocimiento, identificación y diferenciación de los distintos modelos - segunda capacidad -).



Notorio es el porcentaje (35.2%) que determina la regularidad en la aportación de reflexiones críticas personales hacia los diferentes modelos de intervención y su aplicabilidad en los contextos concretos (primera capacidad). Coincide también con la mayor media (2.30) en este grupo de capacidades.

### **3.1.3. Diagnóstico en Educación**

*El conocimiento y análisis de todas las alternativas de acción que se plantean desde los modelos clásicos de diagnóstico hasta los actuales haciendo especial hincapié en las variables que en la actualidad son objeto prioritario de atención,* primera capacidad analizada, muestra la menor dispersión de los datos, y por lo tanto la concentración de estos gira en torno a la primera alternativa de respuesta por la que los estudiantes manifiestan la ausencia en la practicabilidad de dicha capacidad. Destacable es el hecho de que ningún estudiante la haya efectuado (0%) y que tan sólo el 3.8% la hayan contemplado “bastante” realizada o un 8.5% la hayan realizado de forma “regular”. El 24.5% restante ha declarado la “poca” implementación.

Con una dispersión bastante elevada se presenta la segunda capacidad, con un incremento también en su media (2.03). *Conocer y analizar las metodologías y técnicas para hacer hoy un diagnóstico de calidad,* manifiesta un incremento del porcentaje de los estudiantes que la han realizado “bastante” (12.5%), la de los que la han efectuado regularmente (21.2%) y la de aquellos que la han visto poco realizada (20.2%). Tan sólo un 1.0%, lo que equivaldría prácticamente a un estudiante, la ha visto realizada y un 45.2% no ha visto su consecución.

Con mayor dispersión y con la media más alta se presenta la tercera capacidad mediante la que se *proporcionarán conceptos, metodologías, herramientas y aplicaciones del Diagnóstico en el marco de la Orientación Educativa.* Es representativo el incremento de la opción que manifiesta la “muchísima” realización de ésta (4.9%), así como el 9.7% que recoge el porcentaje de estudiantes que la estiman “bastante” desarrollada. Del mismo modo el 28.2% que la consideran de “regular” desarrollo contribuye a un desplazamiento en los porcentajes que incide en el alto valor de la media. Aun manteniéndose elevado el resultado que admite la ausencia de esta capacidad (43.7%), sin embargo se ha reducido con relación a las demás capacidades.

La cuarta capacidad analizada ha sido la compartida en menor grado (1.44) y la de menor dispersión. Como se comentara en otros análisis, este hecho se confirma con la concentración de los resultados en la primera alternativa (69.5%) en oposición a la nula representatividad de la última, que de nuevo recoge un 0%, muy cercano al 1.9% de los que estiman que *proporcionar la capacidad de ejercer con calidad en el marco actual de la educación en España con una formación homologable a la de los orientadores educativos de la Comunidad Europea,* ha sido “bastante” realizada. Los demás resultados se centran en el 18.1% y el 10.5% para los que la consideran de “poca” o “regular” implementación.

| DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN<br>(DE)   | PORCENTAJE |      |         |          |       | MEDIA | D.T. |
|--|------------|------|---------|----------|-------|-------|------|
|  | NINGUNA    | POCA | REGULAR | BASTANTE | MUCHA |       |      |
| <b>CAPACIDADES PROFESIONALES</b>   |            |      |         |          |       |       |      |
| 10. Conocer y analizar todas las alternativas de acción que se plantean desde los modelos clásicos de diagnóstico hasta los actuales haciendo especial hincapié en las variables que en la actualidad son objeto prioritario de atención | 63.2       | 24.5 | 8.5     | 3.8      | 0     | 1.52  | 0.07 |
| 11. Conocer y analizar las metodologías y técnicas para hacer hoy un diagnóstico de calidad  | 45.2       | 20.2 | 21.2    | 12.5     | 1.0   | 2.03  | 0.11 |
| 12. Proporcionar conceptos, metodologías, herramientas y aplicaciones del Diagnóstico en el marco de la Orientación Educativa  | 43.7       | 13.6 | 28.2    | 9.7      | 4.9   | 2.18  | 0.12 |
| 13. Proporcionar la capacidad de ejercer con calidad en el marco actual de la educación en España con una formación homologable a la de los orientadores educativos de la Comunidad Europea  | 69.5       | 18.1 | 10.5    | 1.9      | 0     | 1.44  | 0.07 |

*Tabla nº 54 : Capacidades profesionales en la asignatura Diagnóstico en Educación y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)*

Dos son las capacidades que figuran con el valor que indica menor dispersión de los datos, la primera y la cuarta, correspondiendo en ambas el mayor dato porcentual a la primera alternativa de respuesta, y por lo tanto, a la ausencia de realización de dichas capacidades (63.2% y 69.5% respectivamente). En ambas coincide también la menor estimación (1.52 y 1.44), al ser las capacidades menos seleccionadas por su posibilidad de realización durante el Prácticum.

La segunda y tercera capacidades, de contenidos más prácticos, han sido confirmados por los resultados como los de mejor posibilidad de desempeño, ya que presentan la mayor dispersión (0.11 y 0.12) y las medias más elevadas (2.03 y 2.18). con ello se observa una disminución en los porcentajes que determinan la ausencia de realización (45.2% y 43.7%), que ha favorecido el que otras alternativas vean incrementada su representatividad; tal es el caso de la que estima la regularidad de consecución de dichas capacidades (21.2% y 28.2%) o la “bastante” implementación (12.5% y 9.7%), sin olvidar el 4.9% de los que estiman “mucho” posibilidad de “proporcionar conceptos, metodologías, herramientas y aplicaciones del Diagnóstico en el marco de la Orientación Educativa (tercera capacidad).

### **3.1.4. Orientación Profesional**

Cinco son las capacidades profesionales analizadas en esta asignatura, presentadas con enunciados claros y concisos, y en cuyos resultados se observan

estimaciones que manifiestan un considerable cambio con relación a otras capacidades analizadas en anteriores asignaturas.

La capacidad de mayor consenso (2.94) y de menor dispersión (0.10) y, por lo tanto, con mayor peso estadístico, corresponde a la *adquisición de habilidades básicas para su desarrollo profesional*. En ella es destacable el elevado porcentaje de estudiantes que la consideran regularmente realizada durante el Prácticum (39.0%), y el considerable también para los que la consideran “poca” (20.2%) o “bastante” realizada. Notorio es el descenso de la primera alternativa de respuesta, pues tan sólo un 11.4% han detectado su ausencia, frente al 7.6% que la consideran muy conseguida.

Con alta dispersión se encuentra la segunda capacidad, *aprender cómo se configura y organiza el mundo del trabajo*, y con un consenso bastante cercano al anterior (2.59). Si bien todas las alternativas tienen cierta representatividad, cabría destacar el porcentaje conseguido por la quinta en la que se manifiesta su alta realización (13.3%). Idénticos resultados han conseguido la “poca” y “bastante” consecución (18.1%) y notorio es el 17.1% que representa la “regular” implementación. También es destacable el menor porcentaje que ha manifestado su “ninguna” realización durante sus prácticas (33.3%).

*Conocer la problemática relativa a la inserción sociolaboral*, cuenta con un alto índice de dispersión en los resultados, similar al anterior (0.14) y con una media también elevada muy cercana a la mayor de esta relación (2.34). Esto se evidencia en la distribución general de los porcentajes en todas las alternativas, destacando el 11.5% en la que considera su “muchacha” realización. Las cantidades equiparables en la “poca” (15.4%), “regular” (10.6%) y “bastante” (17.3%) realización. Siguiendo la tónica general vuelve a ser elevado el porcentaje que denota la ausencia de desarrollo de esta capacidad (45.2).

La *identificación de los diferentes ámbitos de intervención* (cuarta capacidad) cuenta con el menor nivel de dispersión coincidente con ser la capacidad con menor viabilidad de realización durante el Prácticum (1.95). Las estimaciones porcentuales se centran en la primera alternativa (52.4%) frente al 0% que la han estimado muy desarrollada. Un 11.7% han contemplado su “poca” y “bastante” realización, y un 24.3% precisan su “regular” desarrollo.

Con dispersión también elevada (0.12), se presenta la última capacidad analizada en esta asignatura, *reflexionar sobre aspectos teóricos de la Orientación Profesional*. Esta reflexión adquiere su cota más elevada en la primera opción con un 48.5% de estudiantes que no han contemplado su puesta en práctica. Similares son las dos siguientes estimaciones con un 16.5% y un 17.5% para los que la consideran poco o regularmente realizada. En menor medida es considerada su “bastante” desarrollo y un 6.8% la estiman muy realizada.

| ORIENTACIÓN PROFESIONAL<br>(OP)                                       | PORCENTAJE |      |         |          |       | MEDIA | D.T. |
|---|------------|------|---------|----------|-------|-------|------|
|   | NINGUNA    | POCA | REGULAR | BASTANTE | MUCHA |       |      |
| <b>CAPACIDADES PROFESIONALES</b>                                      |            |      |         |          |       |       |      |
| 14. Adquirir habilidades básicas para su desarrollo profesional       | 11.4       | 20.2 | 39.0    | 21.9     | 7.6   | 2.94  | 0.10 |
| 15. Aprender cómo se configura y organiza el mundo del trabajo        | 33.3       | 18.1 | 17.1    | 18.1     | 13.3  | 2.59  | 0.14 |
| 16. Conocer la problemática relativa a la inserción sociolaboral      | 45.2       | 15.4 | 10.6    | 17.3     | 11.5  | 2.34  | 0.14 |
| 17. Identificar los diferentes ámbitos de intervención                | 52.4       | 11.7 | 24.3    | 11.7     | 0     | 1.95  | 0.10 |
| 18. Reflexionar sobre aspectos teóricos de la Orientación Profesional | 48.5       | 16.5 | 17.5    | 10.7     | 6.8   | 2.10  | 0.12 |

*Tabla nº 55 : Capacidades profesionales en la asignatura Orientación Profesional y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)*

La elevada dispersión presentada por los resultados de las cinco capacidades analizadas (0.10, 0.12 y 0.14) evidencian una distribución de los porcentajes bastante regular en la mayoría de las alternativas de respuesta.

Destaca la coincidencia de la misma desviación típica menor en la dispersión de dos capacidades, la primera, a la que confiere mayor peso estadístico (0.10 y 2.94), destinada a la adquisición de habilidades básicas para el desarrollo profesional del psicopedagogo, y la cuarta (0.10 y 1.95) mediante la que se identificarán los diferentes ámbitos de intervención.

Notorios son los porcentajes que confieren “mucho” realización a las capacidades, tanto por el considerable porcentaje presentado que oscila entre el 6.8% y el 13.3%, como por la ausencia de este dato en la cuarta capacidad ya anteriormente mencionada.

En los resultados atribuidos a la primera alternativa es de resaltar el descenso de los estudiantes que consideran la ausencia de la primera capacidad (11.4%) en relación con los demás resultados en los que los porcentajes son mayores hasta llegar al 52.4% de la cuarta.

Considerable es, tanto en relación con esta asignatura como por las anteriormente comentadas, el 39.0% de la tercera alternativa como valor más elevado, discurriendo los demás en orden decreciente hasta el 10.6% en relación al conocimiento de la problemática relativa a la inserción sociolaboral.

## **3.2. ASIGNATURAS OPTATIVAS**

### **3.2.1. Metodología Observacional en Educación**

Tres son las capacidades profesionales extraídas en esta asignatura para su análisis y contemplación de realización en el Prácticum.

La primera de ellas, *adquirir los conocimientos y habilidades específicas para proyectar y elaborar las distintas fases de un proyecto de investigación siguiendo la metodología observacional*, muestra un consenso de 2.30 y una dispersión de 0.11. De ahí que los porcentajes se encuentren bastante repartidos oscilando entre el menor con un 3.8% para la mayor realización durante el Prácticum, y el 35.6% de la ausencia de desarrollo. Considerable es el 29.8% de los que están una “regular” consecución, siendo el 12.5% los que la contemplan bastante realizada y el 18.3% los que manifiestan su “poca implementación”.

Con similar dispersión se presenta la segunda capacidad mediante la que se *conocerá la terminología adecuada para describir los diferentes elementos del proceso metodológico observacional*. En ella, tan sólo un 1.9% la ha visto muy desarrollada, concentrándose los mayores porcentajes en torno a la ausencia (48.1%) o la “poca” (22.1%) plasmación en la práctica. Los demás porcentajes son menores y se refieren a la “regular” realización (12.4%) o a su considerable desarrollo (15.4%).

*Desarrollar el interés por la lectura y análisis de informes de investigación, explorando las características de la metodología seguida en cada caso*, es la tercera capacidad analizada y la de menor dispersión (0.10) y menor media (1.91). La mayor concentración de los resultados se cifra en 52.8% referido a la ausencia constatada por los estudiantes de la práctica de esta capacidad, frente al 0% que de nuevo viene a evidenciar la nula representatividad de esta capacidad dado que ningún estudiante la ha visto contemplada en extremo. Los demás porcentajes oscilan entre el 19.8% para el “regular” desempeño, el 15.1% para su “poca” realización, y el 12.3% para la “bastante” implementación.

| METODOLOGÍA OBSERVACIONAL EN EDUCACIÓN (MOE)  | PORCENTAJE |      |         |          |       | MEDIA | D.T. |
|---|------------|------|---------|----------|-------|-------|------|
|   | NINGUNA    | POCA | REGULAR | BASTANTE | MUCHA |       |      |
| <b>CAPACIDADES PROFESIONALES</b>  |            |      |         |          |       |       |      |
| 19. Adquirir los conocimientos y habilidades específicas para proyectar y elaborar las distintas fases de un proyecto de investigación siguiendo la metodología observacional | 35.6       | 18.3 | 29.8    | 12.5     | 3.8   | 2.30  | 0.11 |
| 20. Conocer la terminología adecuada para describir los diferentes elementos del proceso metodológico observacional   | 48.1       | 22.1 | 12.5    | 15.4     | 1.9   | 2.00  | 0.11 |
| 21. Desarrollar el interés por la lectura y análisis de informes de investigación, explorando las características de la metodología seguida en cada caso                      | 52.8       | 15.1 | 19.8    | 12.3     | 0     | 1.91  | 0.10 |

*Tabla nº 56 : Capacidades profesionales en la asignatura Metodología Observacional y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)*

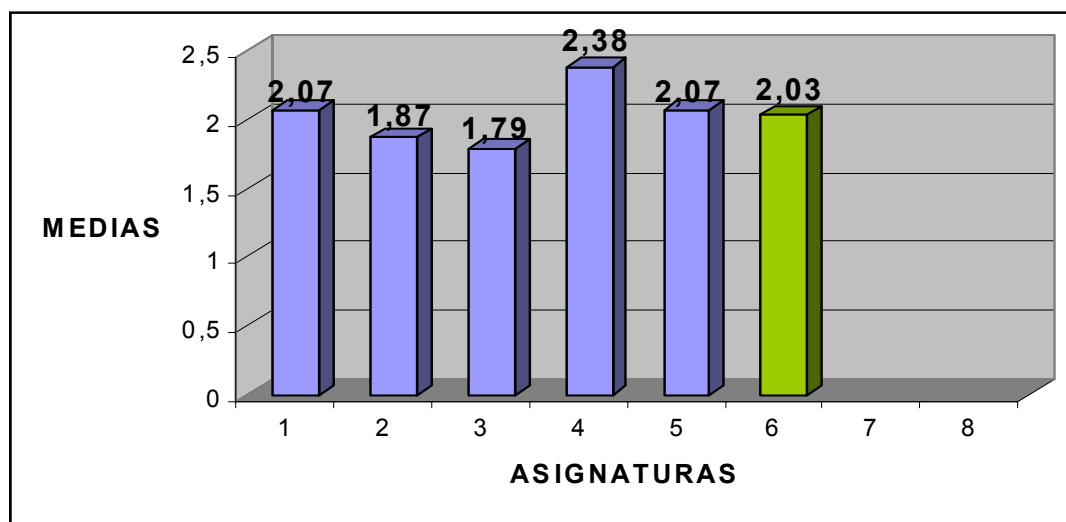
Estas tres capacidades presentan una dispersión de los datos muy similar ya que las desviaciones típicas se cifran en 0.10 y 0.11. Las medias también ofrecen escasa variación oscilando entre el 1.91, el 2.00 y el 2.30.

Son destacables los valores alcanzados por la alternativa a la que los estudiantes confieren “mucho” realización durante el Prácticum. Es precisamente el análisis de los informes de investigación en el que se exploran las características de la metodología seguida, el que cuenta con ninguna realización, que empieza a contemplarse levemente en el conocimiento de la terminología para describir los elementos del proceso metodológico y alcanza su mayor realización en la primera capacidad destinada a la adquisición de los conocimientos y habilidades para proyectar y elaborar las distintas fases de un proyecto de investigación que siga esta metodología observacional.

Las dimensiones alcanzadas en el “bastante” desarrollo de las tres capacidades son similares (12.5, 15.4 y 12.3); como también lo son en la “poca” implementación (18.3, 22.1 y 15.1). Al igual que en otras asignaturas los valores predominantes son los alcanzados por la ausencia de realización, siguiendo en este caso el orden inverso en valoración a la última alternativa de respuesta; así el menor porcentaje corresponde a la primera capacidad (35.6%), el intermedio a la segunda (48.1%) y el mayor a la tercera (52.8%).

### 3.3. Comentario del Área de Conocimiento

#### 3.3.1. Análisis comparativo entre las medias por asignatura y la general del Área de Conocimiento



| LEYENDA |   |
|---------|---|
| 1       | Métodos de Investigación en Educación                     |
| 2       | Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica     |
| 3       | Diagnóstico en Educación                                  |
| 4       | Orientación Profesional                                   |
| 5       | Metodología Observacional en Educación                    |
| 6       | Área: Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación |

Gráfico n<sup>o</sup>18 : Puntuaciones medias de las asignaturas y general del Área de Conocimiento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

Observando las medias de las cinco asignaturas cuyas capacidades profesionales han sido analizadas, se observa gran proximidad de los resultados con relación a la media general del Área, con un relativo distanciamiento de la cuarta asignatura (Orientación Profesional). Ésta ha presentado las puntuaciones más elevadas en las medias, facilitado por la alta dispersión de los datos, lo que confirma que en algunos resultados se haya alcanzado un alto porcentaje en alternativas que denotan una considerable realización de las capacidades a las que se refiere, y que se refleja en las alternativas “regular” (39.0% o 24.3% de la primera y cuarta capacidad), “bastante” y “mucho” con la representatividad considerable en todas las capacidades realizadas (excepto la cuarta con un 0%).

Similar estimación presentan las asignaturas primera y quinta, referidas casualmente a los “Métodos de Investigación en Educación” (contenidos generales referidos a la metodología) y a la “Metodología observacional” (contenido concreto referido a un método de investigación), con 2.07.

Los “Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica” y el “Diagnóstico en Educación” se encuentran con una puntuación media muy cercana (1.87 y 1.79), destacando en ambas asignaturas los porcentajes más elevados en las respuestas que niegan el desarrollo de determinadas capacidades (77.4% y 69.5%).

#### **4. ÁREA DE CONOCIMIENTO: TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. (THE)**

Una es la asignatura optativa que figura en el Plan de Estudios de la Licenciatura de Psicopedagogía correspondiente al Área de Teoría e Historia de la Educación. En ella han sido nueve las capacidades profesionales analizadas.

| <b>ASIGNATURAS TRONCALES</b> | <b>CAPACIDADES PROFESIONALES</b> | <b>ASIGNATURAS OPTATIVAS</b>                                    | <b>CAPACIDADES PROFESIONALES</b> |
|------------------------------|----------------------------------|---|----------------------------------|
|                              |                                  | Teoría e Historia de la Institución Escolar y la Escolarización | 9                                |
| Total                        |                                  |   | 9                                |

*Tabla n° 57 : Distribución de asignaturas y n° de las capacidades profesionales analizadas en cada una de ellas en el Área de Teoría e Historia de la Educación*

#### **4.1. ASIGNATURAS OPTATIVAS**

##### **4.1.1. Teoría e Historia de la Institución Escolar y la Escolarización**

Las capacidades profesionales analizadas en esta asignatura han sido nueve y, a tenor de los resultados, podría confirmarse la tónica general seguida en anteriores Áreas de conocimiento analizadas, relativa a la alta concentración de los porcentajes en las primeras alternativas de respuesta.

La primera capacidad, *comprender el funcionamiento de la institución escolar y las relaciones que mantiene con su entorno a través de un conjunto de categorías de análisis centradas en el desarrollo de la escolarización, la creación y posteriores transformaciones de las diferentes partes de la institución escolar y la dinámica interna de su habitual funcionamiento*, es una de las que muestra mayor dispersión de los datos (compartida con otras dos y estimada en 0.11) y ha sido una de las más aceptadas (2.01), por lo que todas las alternativas de respuesta muestran una valoración considerable. Este reparto de los resultados ha permitido que la primera alternativa sea una de las de menor representatividad con respecto a las demás capacidades, siendo un 47.6% el porcentaje de estudiantes que manifiestan la ausencia de esta capacidad. Un 21.9% la consideran “poco” realizada, muy próximos el 13.3% y el 15.2% que la



encuentran “regular” o “bastante” implementada y tan sólo un 1.9% la han visto muy desarrollada.

*La consideración, como opción metodológica, de la escolarización como un hecho institucional y la institución escolar como una organización*, (segunda capacidad), también cuenta con una considerable dispersión, si bien el porcentaje mayor vuelve a centrarse en la primera alternativa (60%). Con un 18.1% cuenta como reflejo de su “poca” constatación durante el Prácticum, prosiguiendo las demás valoraciones en torno al 10.5 %, 7.6% y 3.8% de los que la consideran “regular”, “Bastante” o “muy” alcanzada.

Entre las de menor dispersión, aunque no la mínima (0.9), se encuentra la tercera capacidad mediante la que se pretende *desarrollar los modelos de poder partiendo de la concepción de los mismos como redes de carácter social y espacial, visibles y accesibles, que son producto, al mismo tiempo, de la interacción y de la capacidad general para la acción de los individuos y de los grupos sociales*. En ella, al igual que ocurra con la siguiente, no se ha constatado “mucho” realización, ya que ningún estudiante la ha señalado en su valoración (0%). En una consideración similar se encuentra la opinión de los que la consideran “bastante” (7.6%) o regularmente (8.6%) realizada. Se van concentrando las mayores estimaciones en la “poca” implementación (22.9%), correspondiendo, por lo tanto, la mayor concentración en el 61.0% que no la han visto llevada a término.

*Estudiar las reformas educativas consideradas como estrategias políticas del estado para llevar a cabo procesos de administración y regulación legal de los distintos ámbitos sociales, implicando esto el analizar con detalle cómo las prácticas de reforma organizan y confieren valor a ciertos tipos de relaciones sociales, y cómo producen regulación a través de los estilos de razonamiento y los sistemas de clasificación que emplean*, es la capacidad que, junto con la última, ha presentado una dispersión de los datos menor (0.08) y también la más baja puntuación en la media (1.46). Estos datos quedan confirmados por el alto porcentaje de estudiantes que manifiestan la ausencia de este estudio reflejado en la práctica (71.4%). Un 15.2% lo ha visto escasamente realizado, un 8.6% bastante desarrollado y un 4.8% lo estiman “bastante” practicado. Como se aludía anteriormente ninguna respuesta confirma la alta realización de esta capacidad (0%).

La quinta capacidad, *indagar sobre los procesos en los cuales surge la educación de la multiculturalidad, así como el estudio de aquellos programas educativos que tratan de mejorar los éxitos educativos de estos colectivos*, vuelve a presentar una alta dispersión (0.11) y la mayor media (2.04). Destacable resulta el hecho de constatar una reducción en el porcentaje de respuestas que constatan la ausencia de la práctica de esta capacidad (50.9%). Así queda prácticamente la otra mitad del porcentaje distribuida entre el 11.3% que la estiman “poco” realizada, el 21.7% (valoración notoria) que la considera desarrollada con cierta regularidad, un 14.2% que la estima “bastante” realizada y el 1.9% que la considera muy practicada.

Con alta ausencia de constatación (63.8%) se encuentra la sexta capacidad consistente en *optar por perspectivas de investigación que huyan de los enfoques en los*

que la dimensión temporal es desprovista de significación. En orden decreciente y con gran diferencia con respecto a esta primera alternativa se suceden las demás correspondiendo un 17.1% a la “poca” realización, un 13.3% al regular desarrollo, un 4.8% a su considerable realización y tan sólo un 1.0% a la “muchacha” implementación.

La siguiente capacidad, presentada como el *planteamiento de que la estructura original de los sistemas configurados en el pasado, afecta a las funciones contemporáneas*, presenta la alta concentración de los resultados en la primera alternativa (68.6%) y, por lo tanto, confirma la menor desviación típica obtenida (0.8). Con escasa variabilidad se presentan las respuestas que confieren “poca” realización a la capacidad analizada (15.2%) o cierta regularidad en su implementación (11.4%). En menor medida se muestran los datos del alto o el “bastante” desarrollo (3.8% y 1.0% respectivamente).

Llegada la penúltima capacidad a analizar en esta asignatura, *presentar la investigación científica como una actividad social que va más allá de su cuerpo epistemológico o lógico*, se observa una escasa dispersión de los datos, y de esta manera, una concentración de éstos en torno a la primera alternativa que manifiesta la nula consecución práctica de esta capacidad traducido en un 61.0%. Le sigue un 21.0% que la consideran “poco” desarrollada, un 12.4% realizada con regularidad, un 3.8% “bastante” llevada a la práctica y un 1.9% que denota la “muchacha” realización.

*Superar el concepto de utilidad de la Educación Comparada mediante el desarrollo de explicaciones analíticas acerca de los usos de la investigación comparada*, novena capacidad analizada, presenta una baja dispersión de los resultados, lo que, unido a la también menor media (1.46) viene a confirmar el hecho de que la mayor concentración se concentre en determinadas alternativas que vuelven a confirmarse con una alta diferencia en la primera (70.2%) confirmando la nula realización de esta capacidad durante el Prácticum; y la “poca” realización que figura con un 17.3%. En menor medida ha sido estimada su “regular” o “bastante” implementación (9.6% y 1.9%). El menor porcentaje sigue estando en la última alternativa que recoge la alta realización en la práctica de esta capacidad (1.0%).

| TEORÍA E HISTORIA DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR Y LA ESCOLARIZACIÓN (THIEE)   | PORCENTAJE |      |         |          |       | MEDIA | D.T. |
|---|------------|------|---------|----------|-------|-------|------|
|   | NINGUNA    | POCA | REGULAR | BASTANTE | MUCHA |       |      |
| <b>CAPACIDADES PROFESIONALES</b>  |            |      |         |          |       |       |      |
| 1. Comprender el funcionamiento de la institución escolar y las relaciones que mantiene con su entorno a través de un conjunto de categorías de análisis centradas en el desarrollo de la escolarización, la creación y posteriores transformaciones de las diferentes partes de la institución escolar y la dinámica interna de su habitual funcionamiento   | 47.6       | 21.9 | 13.3    | 15.2     | 1.9   | 2.01  | 0.11 |
| 2. Considerar, como opción metodológica, la escolarización como un hecho institucional y la institución escolar como una organización   | 60.0       | 18.1 | 10.5    | 7.6      | 3.8   | 1.77  | 0.11 |
| 3. Desarrollar los modelos de poder partiendo de la concepción de los mismos como redes de carácter social y espacial, visibles y accesibles, que son producto, al mismo tiempo, de la interacción y de la capacidad general para la acción de los individuos y de los grupos sociales  | 61.0       | 22.9 | 8.6     | 7.6      | 0     | 1.62  | 0.09 |
| 4. Estudiar las reformas educativas consideradas como estrategias políticas del estado para llevar a cabo procesos de administración y regulación legal de los distintos ámbitos sociales, implicando esto el analizar con detalle cómo las prácticas de reforma organizan y confieren valor a ciertos tipos de relaciones sociales, y cómo producen regulación a través de los estilos de razonamiento y los sistemas de clasificación que emplean | 71.4       | 15.2 | 8.6     | 4.8      | 0     | 1.46  | 0.08 |
| 5. Indagar sobre los procesos en los cuales surge la educación de la multiculturalidad, así como el estudio de aquellos programas educativos que tratan de mejorar los éxitos educativos de estos colectivos  | 50.9       | 11.3 | 21.7    | 14.2     | 1.9   | 2.04  | 0.11 |
| 6. Optar por perspectivas de investigación que huyan de los enfoques en los que la dimensión temporal es desprovista de significación   | 63.8       | 17.1 | 13.3    | 4.8      | 1.0   | 1.61  | 0.09 |
| 7. Plantear que la estructura original de los sistemas configurados en el pasado, afecta a las funciones contemporáneas   | 68.6       | 15.2 | 11.4    | 3.8      | 1.0   | 1.53  | 0.08 |
| 8. Presentar la investigación científica como una actividad social que va más allá de su cuerpo epistemológico o lógico   | 61.0       | 21.0 | 12.4    | 3.8      | 1.9   | 1.64  | 0.09 |
| 9. Superar el concepto de utilidad de la Educación Comparada mediante el desarrollo de explicaciones analíticas acerca de los usos de la investigación comparada  | 70.2       | 17.3 | 9.6     | 1.9      | 1.0   | 1.46  | 0.08 |

*Tabla n<sup>o</sup> 58 : Capacidades profesionales en la asignatura Teoría e Historia de la Institución Escolar y de la Escolarización y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)*

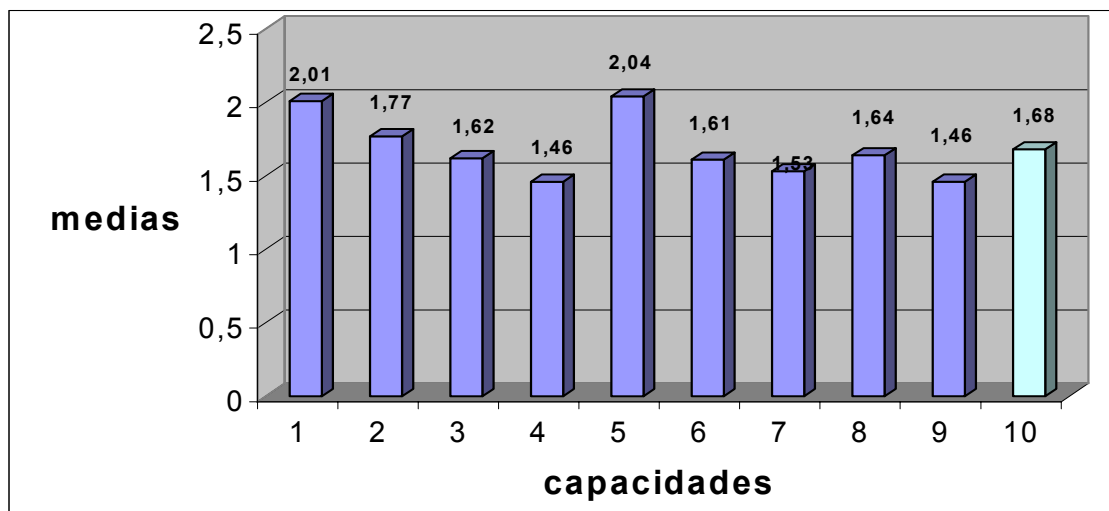
Observando los resultados obtenidos en las nueve capacidades analizadas se puede constatar la coincidencia de los datos en dos de ellas dado que comparten la misma desviación típica (0.8) y la menor media (1.46). La cuarta y la novena capacidades son las aducidas, que, al mismo tiempo también muestran un porcentaje similar en la primera alternativa de respuesta, 71.4% y 70.2% respectivamente y casi el mismo en la quinta alternativa siendo mínimo o nulo el porcentaje que representa los estudiantes que la han visto realizada en la práctica (1.0% y 0%).

En el otro extremo figura la capacidad que presenta mayor dispersión en los datos (0.11) y mayor media (2.04), lo que viene a confirmar la distribución de los resultados entre todas las alternativas en mayor o menor medida, aunque esta “indagación sobre los procesos en los cuales surge la educación de la multiculturalidad y el estudio de los programas educativos que tratan de mejorar los éxitos educativos de estos colectivos” no se vea realizada en un 50.9%, y se diluya su reparto entre la poca, relativa o mucha realización (11.3%, 21.7%, 14.2% y 1.9%).

En general la mayoría de los porcentajes, salvo el de la primera y quinta capacidades con un 47.6% y 50.9%, oscilan entre el 60.0% y el 71.4%. Altos porcentajes que denotan la ausencia de la mayoría de las capacidades durante el período que permitiría la constatación práctica de ellas. Es, por lo tanto, altamente significativo el porcentaje alcanzado por aquellas alternativas que verían una cierta practicabilidad de estas capacidades en esta fase de formación del psicopedagogo, con índices que llegan a ser nulos en algunas ocasiones (véase el caso de las capacidades que muestran un 0% o un 1.0% o 1.9% en la alta realización).

## 4.2. Comentario del Área de Conocimiento

### 4.2.1. Análisis comparativo entre las medias de las capacidades y la general



**de la asignatura**

*Gráfico n°19 : Puntuaciones medias de las capacidades y general de la asignatura Teoría e Historia de la Institución Escolar y de la Escolarización, en el Área de Conocimiento de Teoría e Historia de la Educación.*

En este caso, al ser sólo una la asignatura analizada en este Área de Conocimiento, se ha procedido a representar las medias de cada una de las capacidades profesionales analizadas y la media general de la asignatura.

Puede observarse el predominio de las medias que oscilan entre una franja que va desde el 1.46 y el 1.77, más cercanas a la media general (1.68) por lo que se confirma el hecho de que la mayoría de los datos se hayan concentrado en torno a la primera alternativa de respuesta, es decir, la que vislumbra la ausencia de la realización de las capacidades a las que afecta durante el Prácticum.

Los datos que sobrepasan la media general de la asignatura (2.04 y 2.01) como medias más altas manifiestan un desarrollo de ambas capacidades con distintos promedios de ejecución durante la práctica, hecho que se confirma con la mayor dispersión de los datos, ya que, aunque sea mínimo el porcentaje recogido en alguna de las alternativas, sin embargo, resulta destacable ya que al menos se han visto realizadas aunque sea en menor medida.

## 5. ÁREA DE CONOCIMIENTO: PERSONALIDAD, EVALUACIÓN Y TRATAMIENTO PSICOLÓGICO. (PETP)

Tres son las asignaturas que se distribuyen la carga docente en esta Área de Conocimiento: Psicopatología Infantil, Psicopatología y Terapéutica del Lenguaje y Terapias Psicológicas para el Psicopedagogo. De ellas sólo ha sido posible analizar la última ya que de las otras dos no se hallaba disponible el programa, ni figuraba reflejado en el Plan de Estudios consultado. De ahí que el total de capacidades analizadas corresponda a las tres que presenta la asignatura Terapias Psicológicas para el Psicopedagogo.

| ASIGNATURAS TRONCALES | CAPACIDADES PROFESIONALES | ASIGNATURAS OPTATIVAS                       | CAPACIDADES PROFESIONALES |
|-----------------------|---------------------------|---|---------------------------|
|                       |                           | Psicopatología Infantil                     |                           |
|                       |                           | Psicopatología y Terapéutica del Lenguaje   |                           |
|                       |                           | Terapias psicológicas para el psicopedagogo | 3                         |
| Total                 |                           |   | 3                         |

*Tabla n° 59 : Distribución de asignaturas y n° de las capacidades profesionales analizadas en cada una de ellas en el Área de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico*

### 5.1. ASIGNATURAS OPTATIVAS

#### 5.1.1. Psicopatología Infantil

| PSICOPATOLOGÍA INFANTIL (PSI) | PORCENTAJE |      |         |          |       | MEDIA | D.T. |
|-------------------------------|------------|------|---------|----------|-------|-------|------|
|                               | NINGUNA    | POCA | REGULAR | BASTANTE | MUCHA |       |      |
| CAPACIDADES PROFESIONALES     |            |      |         |          |       |       |      |

#### 5.1.2. Psicopatología y Terapéutica del Lenguaje

| PSICOPATOLOGÍA Y TERAPEUTICA DEL LENGUAJE (PTL) | PORCENTAJE |      |         |          |       | MEDIA | D.T. |
|---|------------|------|---------|----------|-------|-------|------|
|   | NINGUNA    | POCA | REGULAR | BASTANTE | MUCHA |       |      |
| CAPACIDADES PROFESIONALES                       |            |      |         |          |       |       |      |

No se dispone del programa de estas asignaturas.

### 5.1.3. Terapias Psicológicas para el Psicopedagogo

Con un alto nivel de dispersión (0.12) se presenta la primera capacidad destinada a *conocer y saber qué tipo de técnica psicoterapéutica es o sería adecuada para su aplicación, realizando “Informes Psicológicos”*. De ahí que la representatividad de la mayoría de las alternativas sea destacable, si bien el 50.9% como mayor porcentaje denota la ausencia de realización de esta capacidad en mayor medida. Con poca diferencia se muestran las dos alternativas siguientes, por lo que la “poca” y “regular” realización discurren casi paralelas según los resultados (17.0% y 16.0%). Muy cercano en estimación se encuentra el “bastante” desarrollo de esta capacidad con un 11.3%, descendiendo al 4.7% que la considera de máxima realización en su puesta en práctica.

La exposición de los diversos modelos de tratamiento psicoterapéutico hasta la actualidad, segunda capacidad analizada, concentra su mayor porcentaje en la primera alternativa de respuesta (67.3%), evidenciando la ausencia de realización de esta exposición de modelos recogidos en el enunciado. Similar es el porcentaje alcanzado en la opinión de los estudiantes que la consideran “poco” o “bastante” realizada (15.4% y 13.5%) y bastante menor la de aquellos que ven considerable su desarrollo (3.8%), quedando nulo el porcentaje que evidencia su alta constatación durante la práctica (0%).

La tercera capacidad, *informar sobre la definición, los principios básicos y los ejes esenciales de las terapias psicológicas*, con menor media (1.52), confirma la derivación de los resultados a una de las alternativas, siendo la primera la más representada con un 70.5%, por lo que es evidente la ausencia práctica de esta información sobre los contenidos a los que se refiere. Mínimo es, en el extremo opuesto, el porcentaje presentado para la “muchísima” realización de esta capacidad (1.0%); un poco mayor para la “bastante” implementación (4.8%) y con escasa variabilidad aunque con destacable variación el alcanzado por el “regular” y “poco” desarrollo.

| TERAPIAS PSICOLÓGICAS PARA EL PSICOPEDAGOGO (TPP)  | PORCENTAJE |      |         |          |       | MEDIA | D.T. |
|--|------------|------|---------|----------|-------|-------|------|
|  | NINGUNA    | POCA | REGULAR | BASTANTE | MUCHA |       |      |
| <b>CAPACIDADES PROFESIONALES</b>   |            |      |         |          |       |       |      |
| 1. Conocer y saber qué tipo de técnica psicoterapéutica es o sería adecuada para su aplicación, realizando “Informes Psicológicos” | 50.9       | 17.0 | 16.0    | 11.3     | 4.7   | 2.01  | 0.12 |
| 2. Exponer los diversos modelos de tratamiento psicoterapéutico hasta la actualidad  | 67.3       | 15.4 | 13.5    | 3.8      | 0     | 1.53  | 0.08 |
| 3. Informar sobre la definición, los principios básicos y los ejes esenciales de las terapias psicológicas                         | 70.5       | 13.3 | 10.5    | 4.8      | 1.0   | 1.52  | 0.09 |

Tabla n° 60 : Capacidades profesionales en la asignatura Terapias Psicológicas para el Psicopedagogo (porcentajes, medias y desviaciones típicas)

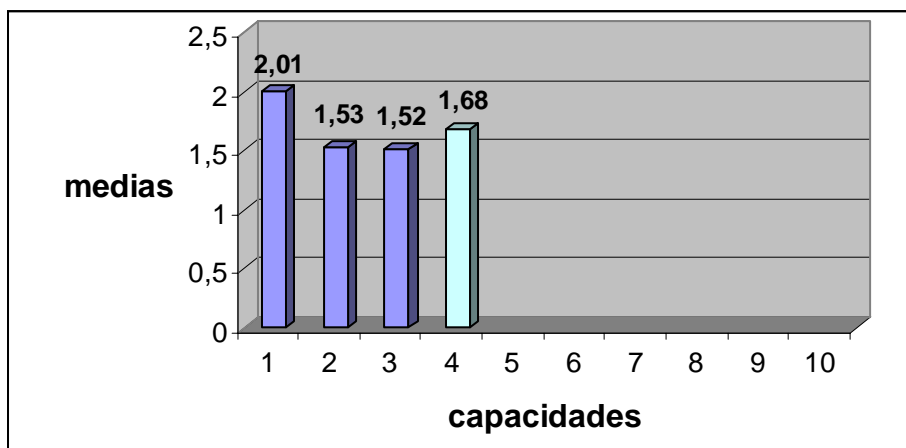
De las tres capacidades analizadas la primera es la que presenta los valores mayores tanto en la desviación típica (0.12) como en la media (2.01). Esto confirma la dispersión de los datos entre todas las alternativas y el presentar mayor variabilidad en los porcentajes que las demás analizadas.

La dispersión de los datos oscila entre el 0.08 obtenido por la segunda y el 0.12 de la primera ya mencionada, referida a la realización de informes psicológicos como medio para conocer la adecuación de técnicas psicoterapéuticas. Este dato confirma el hecho de que las tres capacidades cuenten con el mayor porcentaje en una de las respuestas, siendo ésta la que aporta la información sobre el grado de ausencia en la realización práctica de dicha capacidad. De ahí que tanto la exposición de los diversos modelos de tratamiento psicoterapéutico, como la información sobre la definición, los principios básicos y los ejes esenciales de las terapias psicológicas, se hayan visto mínimamente desarrollados durante el Prácticum (el 67.3% y el 70.5% así lo avalan).

## **5.2. Comentario del Área de Conocimiento**

### **5.2.1. Análisis comparativo entre las medias por capacidades y la general de la asignatura**

La existencia de dos medias prácticamente del mismo valor (1.53 y 1.52) y el poco distanciamiento de la mayor hace que el promedio esté muy cercano a la media general de la asignatura y por lo tanto se confirme la concentración de las respuestas en torno a las primeras alternativas.



*Gráfico nº 20 : Puntuaciones medias de las capacidades y general de la asignatura Terapias Psicológicas para el Psicopedagogo, en el Área de Conocimiento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico.*



## **6. ÁREA DE CONOCIMIENTO: PSICOLOGÍA SOCIAL Y METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO. (PSMCC)**

Una es la asignatura con carga docente en esta Área de Conocimiento: Psicología de los Grupos. Sin embargo al no disponer en su presentación de los objetivos en los que se basa la descripción de capacidades presentadas en este análisis, no ha sido posible efectuarlo, por lo que su estudio se remite al análisis y comentario del inventario sobre tareas que se realizará en el siguiente apartado.

| ASIGNATURAS TRONCALES | CAPACIDADES PROFESIONALES | ASIGNATURAS OPTATIVAS | CAPACIDADES PROFESIONALES |
|-----------------------|---------------------------|-----------------------|---------------------------|
|                       |                           | Psicología de Grupos  |                           |
| Total                 |                           |                       |                           |

*Tabla n° 61 : Distribución de asignaturas y n° de las capacidades profesionales analizadas en cada una de ellas en el Área de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento*

### **6.1. ASIGNATURAS OPTATIVAS**

#### **6.1.1. Psicología de los Grupos**

| PG                               | PORCENTAJE |      |         |          |       | MEDIA | D.T. |
|----------------------------------|------------|------|---------|----------|-------|-------|------|
| <b>CAPACIDADES PROFESIONALES</b> | NINGUNA    | POCA | REGULAR | BASTANTE | MUCHA |       |      |

No se dispone de objetivos en el programa de la asignatura, sólo hay descriptores (tareas) y contenidos.

## **7. ÁREA DE CONOCIMIENTO: PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL Y FISIOLOGÍA DEL COMPORTAMIENTO. (PEFC)**

El Área de Conocimiento de Psicología Experimental y Fisiología del Comportamiento cuenta con dos asignaturas en su carga docente: Aprendizaje, Memoria y Cognición, y Psicobiología de la Educación. Sin embargo al no disponer en su presentación de los objetivos en los que se basa la descripción de capacidades presentadas en este análisis, no ha sido posible efectuarlo, por lo que su estudio se remite al análisis y comentario del inventario sobre tareas que se realizará en el siguiente apartado.

| ASIGNATURAS TRONCALES | CAPACIDADES PROFESIONALES | ASIGNATURAS OPTATIVAS            | CAPACIDADES PROFESIONALES |
|-----------------------|---------------------------|----------------------------------|---------------------------|
|                       |                           | Aprendizaje, Memoria y Cognición |                           |
|                       |                           | Psicobiología de la Educación    |                           |
| Total                 |                           |                                  |                           |

*Tabla n° 62: Distribución de asignaturas y n° de las capacidades profesionales analizadas en cada una de ellas en el Área de Psicología Experimental y Fisiología del Comportamiento*

## **7.1. ASIGNATURAS OPTATIVAS**

### **7.1.1. Aprendizaje, memoria y cognición**

| APRENDIZAJE, MEMORIA Y COGNICIÓN<br>(AMC) | PORCENTAJE |      |         |          |       | MEDIA | D.T. |
|---|------------|------|---------|----------|-------|-------|------|
|   | NINGUNA    | POCA | REGULAR | BASTANTE | MUCHA |       |      |
| <b>CAPACIDADES PROFESIONALES</b>          |            |      |         |          |       |       |      |

### **7.1.2. Psicobiología de la Educación**

| PSICOBIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN<br>(PE) | PORCENTAJE |      |         |          |       | MEDIA | D.T. |
|---------------------------------------|------------|------|---------|----------|-------|-------|------|
|                                       | NINGUNA    | POCA | REGULAR | BASTANTE | MUCHA |       |      |
| <b>CAPACIDADES PROFESIONALES</b>      |            |      |         |          |       |       |      |

No se dispone de objetivos en el programa de estas asignaturas por lo que el análisis y comentario se realizará sobre el inventario de tareas que se tratará en el próximo apartado.

## **8. ÁREA DE CONOCIMIENTO: DIDACTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA. (DLL)**

Una es la asignatura que compone la carga docente en esta Área: Enseñanza de la Lengua Materna y sus Dificultades de Aprendizaje, y cuatro las capacidades profesionales analizadas.

| ASIGNATURAS TRONCALES | CAPACIDADES PROFESIONALES | ASIGNATURAS OPTATIVAS  | CAPACIDADES PROFESIONALES |
|-----------------------|---------------------------|--|---------------------------|
|                       |                           | Enseñanza de la Lengua Materna y sus Dificultades de Aprendizaje | 4                         |
| Total                 |                           |  | 4                         |

*Tabla n<sup>o</sup> 63 : Distribución de asignaturas y n<sup>o</sup> de las capacidades profesionales analizadas en cada una de ellas en el Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura*

## **8.1. ASIGNATURAS OPTATIVAS**

### **8.1.1. Enseñanza de la Lengua Materna y sus Dificultades en el Aprendizaje**

Con una dispersión muy baja (0.07) al igual que la media (1.41), se presenta la primera capacidad mediante la que se intenta *capacitar al alumno para que pueda intervenir de manera solvente en la orientación metodológica para la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura*. Es notorio, por tanto, observar el elevado índice de respuestas que se centran en la primera alternativa (71.4%) demostrando la ausencia de realización de dicha capacidad. Contrastable es el dato con los porcentajes de las dos últimas alternativas que avalan la escasa realización de esta capacidad, un 0% para la “muchacha” realización y un 1.9% para la “bastante” implementación. En un 17.1% está la opinión de los estudiantes que consideran “poca” su practicabilidad durante el Prácticum, y un 9.5% lo considera “bastante”.

Con similares puntuaciones en los datos estadísticos figura la segunda capacidad que concentra los resultados en las tres primeras alternativas, si bien, es altamente destacable el elevadísimo porcentaje de estudiantes (74.3%) que contemplan la ausencia de realización de la *dotación a los estudiantes de la debida competencia para llevar a cabo actividades de orientación sobre la evaluación, el diagnóstico y la recuperación en el área de Lengua castellana y Literatura*. Un 11.4% manifiesta el escaso desarrollo y un 13.3% lo estima conseguido con regularidad. Frente a estos datos destacan el 0% y el 1.0% que la han visto “bastante” o muy realizada.

La tercera capacidad, *dotar a los futuros psicopedagogos de los conocimientos necesarios sobre la determinación de dificultades de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna y de los correspondientes métodos de prevención*, muestra una dispersión un poco mayor que las anteriores (0.09) y también un leve incremento en la media (1.56). Sin embargo, estas modificaciones no dejan de incidir en el desplazamiento de las respuestas a las tres primeras alternativas, si bien, sigue predominando la primera con un 67.6% de estudiantes que manifiestan su ausencia en el Prácticum. Un 14.3% la consideran “poca” y un 13.2% la estiman realizada con cierta regularidad. En menor medida es evidenciada su realización con tan sólo un 3.8% para

los que la consideran “bastante” realizada y un 1.0% para los que la estiman muy practicada.

*Proporcionar a los estudiantes un conocimiento suficiente sobre las bases teóricas en las que se sustenta la enseñanza de la lengua materna*, cuarta capacidad analizada en esta asignatura, incide en unos porcentajes similares a los anteriormente comentados. Ante un 73.1% que denota la ausencia en la realización, se presenta un 0% que evidencia la ausencia de respuesta en la “muchacha” realización., datos notoriamente comparables. Los demás porcentajes se distribuyen entre el 15.4%, el 7.7% y el 3.8% que manifiestan la “poca”, “regular” o “bastante” implementación respectivamente.

| ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA Y SUS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE (ELDA)  | PORCENTAJE |      |         |          |       | MEDIA | D.T. |
|---|------------|------|---------|----------|-------|-------|------|
|   | NINGUNA    | POCA | REGULAR | BASTANTE | MUCHA |       |      |
| <b>CAPACIDADES PROFESIONALES</b>  |            |      |         |          |       |       |      |
| 1. Capacitar al alumno para que pueda intervenir de manera solvente en la orientación metodológica para la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura   | 71.4       | 17.1 | 9.5     | 1.9      | 0     | 1.41  | 0.07 |
| 2. Dotar a los estudiantes de la debida competencia para llevar a cabo actividades de orientación sobre la evaluación, el diagnóstico y la recuperación en el área de Lengua castellana y Literatura        | 74.3       | 11.4 | 13.3    | 0        | 1.0   | 1.41  | 0.07 |
| 3. Dotar a los futuros psicopedagogos de los conocimientos necesarios sobre la determinación de dificultades de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna y de los correspondientes métodos de prevención. | 67.6       | 14.3 | 13.3    | 3.8      | 1.0   | 1.56  | 0.09 |
| 4. Proporcionar a los estudiantes un conocimiento suficiente sobre las bases teóricas en las que se sustenta la enseñanza de la lengua materna  | 73.1       | 15.4 | 7.7     | 3.8      | 0     | 1.42  | 0.07 |

*Tabla nº 64 : Capacidades profesionales en la asignatura Enseñanza de la Lengua Materna y sus dificultades y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)*

De alta similitud, a la vista de los resultados, puede calificarse la obtención de las dispersiones así como de las medias. Las primeras oscilan entre dos valores, el 0.07 de la primera, segunda y cuarta capacidad y el 0.09 de la tercera. Del mismo modo las medias son prácticamente las mismas, presentando un 1.41 para las dos primeras, 1.42 la cuarta y 1.56 la tercera.

Esta proximidad en los resultados se observa también si se procede a contemplar los porcentajes por alternativas de respuesta. Así en aquella que manifiesta la mínima realización de las capacidades durante el Prácticum (“ninguna”), los porcentajes oscilan entre el 67.6% y el 74.3%. Porcentajes muy elevados que confirman

la escasa representatividad de los recogidos en la alternativa opuesta, que manifiesta la “muchacha” realización, con dos estimaciones mínimas, 0% y 1.0%.

En las alternativas intermedias, aunque se mantienen los resultados similares, ya se vislumbran unos intervalos más dispersos. Así, la “poca” realización varía de un 11.4% a un 17.1%, la “regular” de un 7.7% a un 13.3% (idéntico para la segunda y tercera capacidades) y de un 0% a un 3.8% en la alternativa “bastante”.

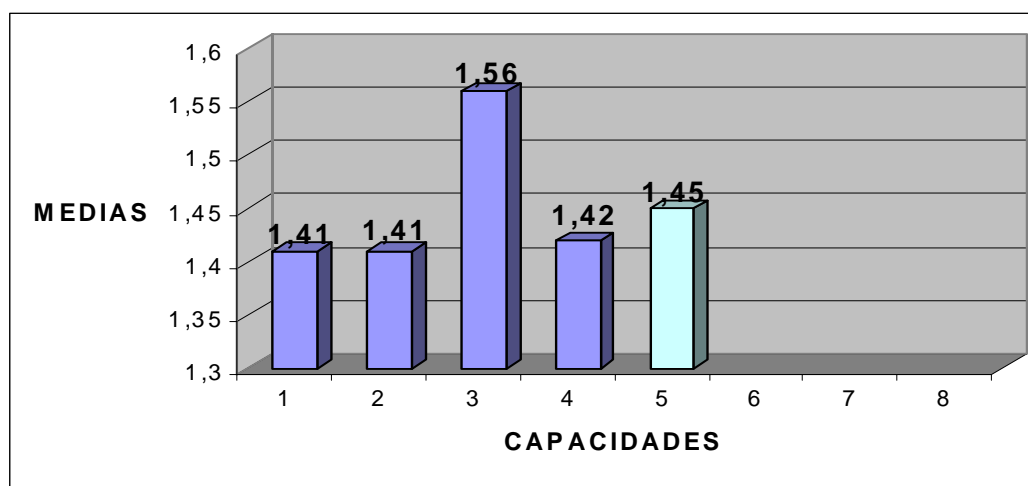
## **8.2. Comentario del Área de Conocimiento**

### **8.2.1. Análisis comparativo entre las medias de las capacidades y la media general de la asignatura.**

De las cuatro capacidades analizadas, la primera, segunda y cuarta presentan una media similar (1.41 y 1.42) prácticamente idéntica a la media general de la asignatura (1.45). El hecho de que hayan obtenido una misma dispersión de los datos (0.7) puede contribuir a esta similitud y también hace notorio estos resultados.

La tercera capacidad, sí destaca entre las demás al presentar una media más elevada (1.56) corroborado al mismo tiempo con una desviación típica también mayor que las anteriores (0.09).

Aun así es evidente el peso que recae sobre la primera alternativa de respuesta, al no alcanzar ninguna de las medias valores superiores al 1.60.



*Gráfico n° 21 : Puntuaciones medias de las capacidades y general de la asignatura Enseñanza de la Lengua Materna y sus Dificultades en el Aprendizaje, en el Área de Conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.*

## **9. ÁREA DE CONOCIMIENTO: DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EXPERIMENTALES (DCS)**

El Área de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales presenta una sola asignatura optativa en su carga docente: “Enseñanza y dificultades de Aprendizaje de las Ciencias Sociales y Experimentales”. En ella se han analizado tres capacidades profesionales.

| <b>ASIGNATURAS TRONCALES</b> | <b>CAPACIDADES PROFESIONALES</b> | <b>ASIGNATURAS OPTATIVAS</b>  | <b>CAPACIDADES PROFESIONALES</b> |
|------------------------------|----------------------------------|---|----------------------------------|
|                              |                                  | Enseñanza y dificultades de Aprendizaje de las Ciencias Sociales y Experimentales | 3                                |
| Total                        |                                  |   | 3                                |

*Tabla nº 65 : Distribución de asignaturas y nº de las capacidades profesionales analizadas en cada una de ellas en el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales*

### **9.1. ASIGNATURAS OPTATIVAS**

#### **9.1.1. Enseñanza y Dificultades en el Aprendizaje de las Ciencia Sociales y Experimentales**

Tres son las capacidades analizadas en esta asignatura relacionadas directamente con la caracterización de las dificultades en el aprendizaje de la materia d estudio correspondiente a este área, con el reconocimiento y análisis de las dificultades de aprendizaje y la valoración y diseño de propuestas de intervención y tratamiento. Bien acotadas quedan las valoraciones ya que se presentan prácticamente idénticas en la primera y tercera, marcando la diferencia la segunda.

La primera capacidad, *determinar las características de las dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales y Experimentales*, presenta un alto porcentaje en la estimación que evidencia su ausencia de realización durante el Prácticum (77.1%) en contraposición con el 0% que la estima muy realizada. Entre las alternativas intermedias se reparte el resto de los porcentajes, correspondiendo un 11.4% a la “poca” realización, un 8.6% a su implementación “regular” y un 2.9% al “bastante” desarrollo.

*Reconocer y analizar las dificultades de aprendizaje más frecuentes y relevantes en estas disciplinas*, cuenta una alta dispersión, lo que conlleva que sus resultados estén repartidos entre todas las alternativas de respuesta, siendo destacable el descenso de

valoraciones en la primera (48.1%) por lo que su realización se ha visto contemplada en mayor o menor medida, aunque sólo sea un 1.0% la respuesta que recoge su máxima realización. Así la más elevada se encuentra en el 19.2% que la considera “poco” realizada, y en orden decreciente el 17.3% que la considera “regular” o el 14.4% que la estima “bastante” realizada.

Un alto porcentaje de respuesta (78.3%) estima que la *valoración y diseño de propuestas de intervención y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales y Experimentales*, no ha sido desarrollada durante el período del Prácticum. La baja dispersión de los datos (0.07) y la menor media (1.35) confirman la concentración de los resultados en una determinada alternativa. Las demás, y en orden decreciente muestran un 10.4% para los estudiantes que estiman “poco” desempeñada esta capacidad, un 8.5% para los que la estiman regularmente conseguida y un 2.8% para los que la han visto “bastante” realizada.

| ENSEÑANZA Y DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EXPERIMENTALES (EDACSE)   | PORCENTAJE |      |         |          |       | MEDIA | D.T. |
|---|------------|------|---------|----------|-------|-------|------|
|   | NINGUNA    | POCA | REGULAR | BASTANTE | MUCHA |       |      |
| <b>CAPACIDADES PROFESIONALES</b>  |            |      |         |          |       |       |      |
| 1. Determinar las características de las dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales y Experimentales                             | 77.1       | 11.4 | 8.6     | 2.9      | 0     | 1.37  | 0.07 |
| 2. Reconocer y analizar las dificultades de aprendizaje más frecuentes y relevantes en estas disciplinas                                      | 48.1       | 19.2 | 17.3    | 14.4     | 1.0   | 2.00  | 0.11 |
| 3. Valorar y diseñar propuestas de intervención y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales y Experimentales | 78.3       | 10.4 | 8.5     | 2.8      | 0     | 1.35  | 0.07 |

*Tabla nº 66 : Capacidades profesionales en la asignatura Enseñanza y dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales y Experimentales y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)*

Los datos estadísticos se muestran idénticos en cuanto a la dispersión en dos de las capacidades (la primera y la tercera) en un 0.07 y coinciden con las puntuaciones medias más bajas (1.37 y 1.35 respectivamente). Con ello, se confirma la concentración de los porcentajes en torno a una alternativa que en ambos casos coincide con la primera, evidenciando la ausencia de la realización de ambas capacidades.

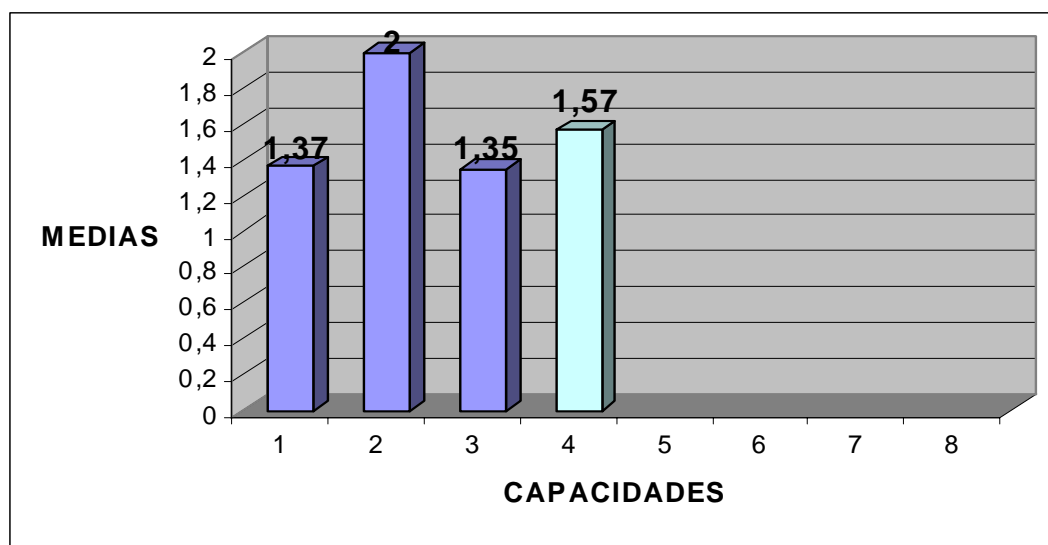
La mayor dispersión (0.11) se da en la segunda capacidad, donde también se manifiesta la mayor media (2.00). De ahí que los resultados se encuentren repartidos entre todas las alternativas, siendo destacable el hecho del descenso en la primera, en relación con las otras dos capacidades analizadas. Considerable es también el aumento en las tres alternativas intermedias en relación también con las otras dos capacidades (19.2%, 17.3% y 14.4%).

## 9.2. Comentario del Área de Conocimiento

### 9.2.1. Análisis comparativo entre las medias de las capacidades y la media general de la asignatura.

El gráfico refleja la homogeneidad de los resultados en la primera y tercera capacidades analizadas ya que las medias están muy cercanas (1.37 y 1.35). El que la segunda capacidad destaque con una estimación de 2.00 hace que la media general de la asignatura alcance un valor intermedio (1.57).

En cualquier caso tanto los resultados de las medias de las capacidades como el de la asignatura evidencian la concentración de las respuestas en torno a la alternativa que manifiesta la ausencia de realización de dichas capacidades (“ninguna”), y tan sólo el leve incremento de los resultados de la segunda capacidad analizada ocasionan la derivación de las estimaciones hacia las otras alternativas de respuesta.



*Gráfico nº 22 : Puntuaciones medias de las capacidades y general de la asignatura Enseñanza y Dificultades en el Aprendizaje de las Ciencias Sociales y Experimentales, en el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales.*



## **10. ÁREA DE CONOCIMIENTO: DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS. (DM)**

El Área de Didáctica de las Matemáticas presenta en el Plan de estudios y dentro de la optatividad, una sola asignatura: “Aprendizaje y enseñanza de las Matemáticas”. En ella son cuatro las capacidades profesionales analizadas que contemplan su posibilidad de realización durante el Prácticum.

| <b>ASIGNATURAS TRONCALES</b> | <b>CAPACIDADES PROFESIONALES</b> | <b>ASIGNATURAS OPTATIVAS</b>               | <b>CAPACIDADES PROFESIONALES</b> |
|------------------------------|----------------------------------|--|----------------------------------|
|                              |                                  | Aprendizaje y enseñanza de las Matemáticas | 4                                |
| <b>Total</b>                 |                                  |  | <b>4</b>                         |

*Tabla nº 67 : Distribución de asignaturas y nº de las capacidades profesionales analizadas en cada una de ellas en el Área de Didáctica de las Matemáticas*

### **10. 1. ASIGNATURAS OPTATIVAS**

#### **10.1.1. Aprendizaje y Enseñanza de las Matemáticas**

Con la menor dispersión en los datos (0.06) se presenta la primera capacidad analizada, mediante la que se pretende *conocer las teorías del aprendizaje conectadas con la adquisición del conocimiento matemático y establecer las nociones de significado, representación y comprensión para la cognición matemática*. Este dato implica que la mayoría de respuestas esté concentrada en otra alternativa, como es el caso de la primera en la que el 72% representa el máximo porcentaje que indica la completa ausencia en la consecución de esta capacidad durante el Prácticum.

La mayor dispersión (0.08), aunque no difiere mucho de la anterior, la presenta la segunda capacidad en la que también se recoge un alto porcentaje en la primera alternativa. Por lo tanto, *conocer los estudios sobre diagnóstico, tratamiento y corrección de errores así como la detección de dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en el sistema educativo*, tan sólo se ha visto realizada levemente en un 18.1%, de forma “regular” en un 2.9%, “bastante” realizada según indica el 6.7% de respuestas y muy realizada por un 1.0%.

*Estudiar las implicaciones que tienen las principales teorías del aprendizaje sobre la instrucción en matemáticas, en relación con las restantes fuentes didácticas y curriculares*, tercera capacidad, muestra un elevado porcentaje de respuestas también en la primera alternativa, con un 79.0% en completa contraposición con el porcentaje presentado por la alternativa que muestra la “mucha” realización, que en este caso es nula (0%). Un 9.5% alcanzala “poca” realización, un 8.6% “regular” y un 2.9% la “bastante” implementación.

La cuarta capacidad analizada discurre prácticamente paralela en sus resultados con la anterior. Así, *presentar el conocimiento matemático como construcción social, producto del desarrollo histórico, facilitar la toma de conciencia de las funciones formativa y crítica de las matemáticas en una perspectiva cultural y educativa*, repite el 79.0% de respuestas que muestran la ausencia de constatación práctica de esta capacidad, un 8.6% reconoce su “poca” realización, un 9.5% la estima “regular” un 2.9% la considera “bastante” realizada, volviendo a ser también un 0% el que la ha visto con la máxima posibilidad de viabilidad práctica.

| APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS (AEM)   | PORCENTAJE |      |         |          |       | MEDIA | D.T. |
|--|------------|------|---------|----------|-------|-------|------|
|  | NINGUNA    | POCA | REGULAR | BASTANTE | MUCHA |       |      |
| <b>CAPACIDADES PROFESIONALES</b>   |            |      |         |          |       |       |      |
| 1. Conocer las teorías del aprendizaje conectadas con la adquisición del conocimiento matemático. Establecer las nociones de significado, representación y comprensión para la cognición matemática                                  | 72.4       | 18.1 | 7.6     | 1.9      | 0     | 1.39  | 0.06 |
| 2. Conocer los estudios sobre diagnóstico, tratamiento y corrección de errores así como la detección de dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en el sistema educativo                             | 71.4       | 18.1 | 2.9     | 6.7      | 1.0   | 1.47  | 0.08 |
| 3. Estudiar las implicaciones que tienen las principales teorías del aprendizaje sobre la instrucción en matemáticas, en relación con las restantes fuentes didácticas y curriculares  | 79.0       | 9.5  | 8.6     | 2.9      | 0     | 1.35  | 0.07 |
| 4. Presentar el conocimiento matemático como construcción social, producto del desarrollo histórico, facilitar la toma de conciencia de las funciones formativa y crítica de las matemáticas en una perspectiva cultural y educativa | 79.0       | 8.6  | 9.5     | 2.9      | 0     | 1.36  | 0.07 |

*Tabla nº 68 : Capacidades profesionales en la asignatura Aprendizaje y enseñanza de las Matemáticas y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)*

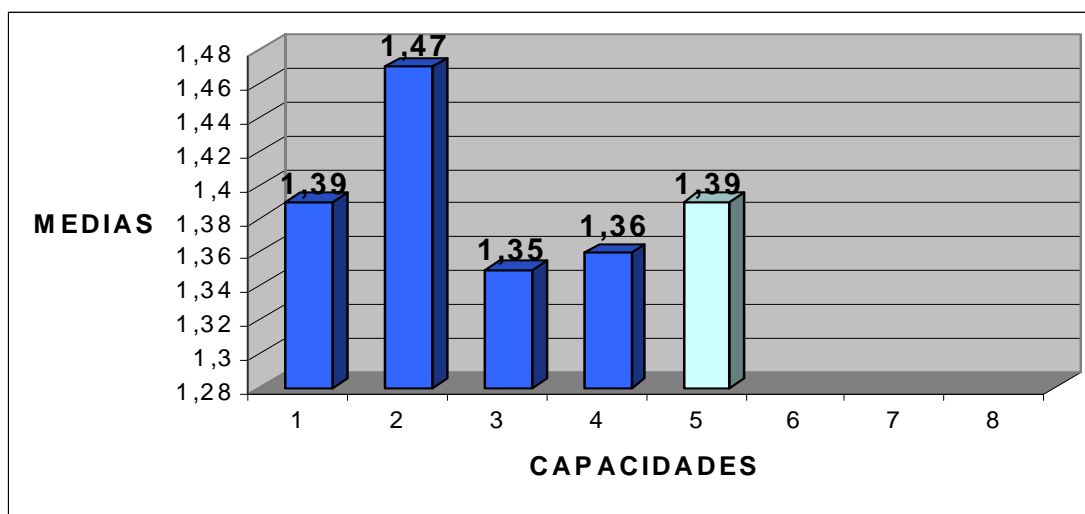
En esta asignatura, tanto los índices de dispersión de los datos como las medias alcanzadas en las cuatro capacidades muestran alta homogeneidad, que se confirma también en la distribución de los porcentajes para cada alternativa.

Así se observa la alternativa que confiere “ninguna” realización a las capacidades analizadas, con unos porcentajes que oscilan entre el 71.4% y el 79.0% en contraposición a los que se refieren a la “mucho” realización en los que el intervalo de variación es mínimo (0% y 1.0%) .

Las demás alternativas muestran unos intervalos en los porcentajes similares, salvo la segunda que en el “regular” desarrollo de esta capacidad presenta un 2.9% de respuestas, el menor porcentaje en relación a las otras capacidades en esta misma alternativa, y se eleva en un 6.7% cuando se contempla su “bastante” desarrollo, siendo en este caso el mayor porcentaje en relación a los demás en esta misma alternativa de respuesta.

## **10.2. Comentario del Área de Conocimiento**

### **10.2.1. Análisis comparativo entre las medias de las capacidades y la media general de la asignatura.**



*Gráfico n° 23 : Puntuaciones medias de las capacidades y general de la asignatura Aprendizaje y Enseñanza de las Matemáticas, en el Área de Conocimiento de Didáctica de las Matemáticas.*

A la vista de los resultados se observa un claro equilibrio entre las valoraciones de las medias de las capacidades y la media general de la asignatura, destacando incluso una coincidencia entre el valor de la primera capacidad y el de la media general (1.39).

La tercera y cuarta capacidades están muy próximas a la media general (1.35 y 1.36 respectivamente). Puede que, salvo el valor de la segunda, esta proximidad venga determinada por las implicaciones derivadas del contenido teórico y crítico de los enunciados, observación que dista del enunciado presentado por la segunda capacidad analizada, que ha obtenido una media más elevada (1.47).

## **11.ÁREA DE CONOCIMIENTO: DIDACTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL PLASTICA Y CORPORAL. (DEMPC)**

Finalizamos el análisis estadístico del inventario sobre las capacidades profesionales de la Licenciatura de Psicopedagogía con el Área de Conocimiento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Una es la asignatura optativa que compone la carga docente de esta Area (Educación Artística y Corporal y sus

Dificultades de Enseñanza y Aprendizaje) y trece las capacidades profesionales analizadas

| ASIGNATURAS TRONCALES | CAPACIDADES PROFESIONALES | ASIGNATURAS OPTATIVAS  | CAPACIDADES PROFESIONALES |
|-----------------------|---------------------------|--|---------------------------|
|                       |                           | Educación Artística y Corporal y sus Dificultades de Enseñanza y Aprendizaje | 13                        |
| Total                 |                           |  | 13                        |

*Tabla nº 69 : Distribución de asignaturas y nº de las capacidades profesionales analizadas en cada una de ellas en el Área de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal*

## **11.1. ASIGNATURAS OPTATIVAS**

### **11.1.1. Educación Artística y Corporal y sus Dificultades de Enseñanza y Aprendizaje**

Como viene siendo habitual en la mayoría de las Áreas analizadas, en este caso sigue confirmándose el hecho de constatar los mayores porcentajes en las respuestas que denotan la ausencia de las trece capacidades profesionales expuestas, durante el Prácticum.

El *conocimiento del valor educativo de la música dentro de la formación integral de la persona* ha alcanzado un 76.2% de respuestas que reflejan su nula consecución durante la fase práctica de la formación académica, en el centro donde haya sido realizada esta asignatura. Un 11.4% manifiesta “poca” realización, un 8.6%, “regular”, y un 1.9% ha sido el porcentaje que representa la considerable y alta implementación.

La segunda capacidad, *conocer las posibilidades de la actividad motora como medio educativo*, con una desviación típica de 0.10, se presenta como la capacidad de mayor dispersión en sus datos, por lo que los porcentajes se encuentran más repartidos entre todas las alternativas, siendo representativo el considerable incremento en cada una de ellas en relación a la anterior capacidad e incluso comparativamente, con algunas de las siguientes. Así un 62.4% ha manifestado su “ningún” desarrollo, un 15.8% la “poca” realización, un 10.9% su regular consecución, un 8.9% la “bastante” implementación y un 2.0% evidencia la “muchísima” presencia de esta capacidad.

Casi la tercera parte de la muestra (75.2%) confirma el desconocimiento de *las teorías sobre educación artística para la educación infantil y primaria*, estando este dato avalado por el 0% que denota la completa ausencia de su “muchísima” realización. Cierta representatividad alcanza la alternativa de “bastante” consecución con un 2.9% y mayores son los porcentajes de la “regular” (6.7%) o “poca” realización.

La cuarta capacidad, *conocer y aplicar instrumentos de valoración del desarrollo motor*, presenta sus datos también bastante repartidos, si bien se contempla un 0% en la alternativa que recoge la “muchísima” implementación de esta capacidad. Similar es el resultado para las alternativas “poca” y “regular” con un 12.3%, otorgando

las respuestas un 69.8% a la ausencia de la practicabilidad de esta capacidad durante el Prácticum, y un 5.7% a su “bastante” desarrollo.

*“Demostrarse sensible ante los mensajes estéticos y visuales consiguiendo la integración y globalización del conocimiento artístico,* quinta capacidad analizada, ofrece un 69.2% de respuestas que indican no considerarla alcanzada; un 19.2% la estiman “poco” desarrollada, un 6.7% con una realización “regular” y un 4.8% “bastante realizada. Vuelve a repetirse el 0% para la alternativa que contempla la “muchísima” implementación.

El descenso con relación a las capacidades anteriores, en los porcentajes que atribuyen “poca” (13.2%), “regular”(4.7%) y “bastante (3.8%), hace que de nuevo se reparta un máximo porcentaje a la primera alternativa que confiere “ninguna” realización al hecho de *desarrollar la comunicación y el lenguaje a través de la expresión musical (sexta capacidad analizada)*, y una mínima representación a su “muchísima” realización (1.9%).

*El estudio de las dificultades motoras más comunes* tampoco ha visto alcanzada una alta realización (0%); tendiendo a mostrarse “bastante”, “regular” y “poco” realizada en un 6.7%, 8.6% y 12.4% respectivamente. El máximo porcentaje vuelve a centrarse en su “ninguna” realización con un 72.4%.

La octava capacidad analizada, *identificar la etiología de las alteraciones motoras*, aun presentando una desviación típica cercana a la mayor de esta asignatura (0.9), sigue mostrando, al igual que otras capacidades ya comentadas, una dispersión centrada en las cuatro primeras alternativas, volviéndose a presentarse un 0% en la que manifiesta la “muchísima” realización de esta identificación etiológica de las alteraciones motrices. Con similar porcentaje se muestra la “poca” y “regular” consecución (11.7% y 10.7% respectivamente). La ausencia de implementación de esta capacidad viene demostrada en el 69.9%; y, su considerable desarrollo alcanza un 7.8% de representación en el total de respuestas.

*El mantenimiento de una actitud de crítica constructiva y positiva hacia la actividad artística*, muestra, a la vista de los porcentajes, un relativo incremento en su contemplación durante las prácticas que viene reflejado en los porcentajes ofrecidos para cada alternativa: 66.7% revela su “ninguna” realización, 14.3% denota “poca”, 11.4% un desarrollo “regular”, el 6.7% vislumbra “bastante” contemplación en la práctica y un 1.0% muestra “muchísima” realización.

La décima capacidad, *potenciar, a través de la educación musical, el desarrollo de las capacidades físicas, afectivas, sensoriales, intelectuales y sociales*, ofrece el mismo porcentaje de consecución en las alternativas segunda y tercera (8.6%). Un 76.2% denota su nulo desarrollo y un 6.7% la estima bastante realizada.

*Profundizar en los aspectos fundamentales de la educación musical e interrelacionar los elementos de la música para su aplicación didáctica*, agrupa también sus más altos porcentajes entre las tres primeras alternativas que le confieren “ninguna”, “poca” o “regular” aplicación durante el Prácticum, cuantificado en un

76.9%, 10.6% y 9.6% respectivamente. En mínimo porcentaje de respuesta se encuentra la considerable realización de esta capacidad con un 1.9% y un 1.0% para el máximo desarrollo.

La decimosegunda capacidad, *reflexionar y verbalizar sobre los problemas del arte y las distintas soluciones aportadas por las culturas*, ofrece, del mismo modo que las anteriores una mínima realización reflejado en el 71.2% de la primera alternativa de respuesta (“ninguna” realización). Un 15.4% manifiesta “poca” implementación y un 9.6% la estima “regular”. Tan sólo un 2.9% la considera “bastante “ realizada y un 1.0% la contempla altamente conseguido su desarrollo.

La última capacidad analizada en esta asignatura presenta una dispersión próxima a la más elevada de las comentadas evidenciando, por lo tanto, un mayor reparto de los porcentajes entre las cinco alternativas de respuesta propuestas. Similar es el conseguido en la estimación de una realización considerable con un 2.8% en las alternativas que confieren “bastante” y “mucho” realización. Algo más de la mitad de la muestra (65.1%) considera que esta *valoración de la función multicultural y socializadora que nos proporciona el conocimiento de las artes plásticas y visuales*, no ha sido desarrollada durante el Prácticum y en la estimación de “poca” y “regular” implementación se encuentran el 19.8% y el 9.4% respectivamente.

| EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CORPORAL Y SUS DIFICULTADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE (EA)   | PORCENTAJE |      |         |          |       | MEDIA | D.T. |
|---|------------|------|---------|----------|-------|-------|------|
|   | NINGUNA    | POCA | REGULAR | BASTANTE | MUCHA |       |      |
| <b>CAPACIDADES PROFESIONALES</b>  |            |      |         |          |       |       |      |
| 1. Conocer el valor educativo de la música dentro de la formación integral de la persona  | 76.2       | 11.4 | 8.6     | 1.9      | 1.9   | 1.41  | 0.08 |
| 2. Conocer las posibilidades de la actividad motora como medio educativo  | 62.4       | 15.8 | 10.9    | 8.9      | 2.0   | 1.72  | 0.10 |
| 3. Conocer las teorías sobre educación artística para la educación infantil y primaria  | 75.2       | 15.2 | 6.7     | 2.9      | 0     | 1.37  | 0.07 |
| 4. Conocer y aplicar instrumentos de valoración del desarrollo motor  | 69.8       | 12.3 | 12.3    | 5.7      | 0     | 1.53  | 0.08 |
| 5. Demostrarse sensible ante los mensajes estéticos y visuales consiguiendo la integración y globalización del conocimiento artístico           | 69.2       | 19.2 | 6.7     | 4.8      | 0     | 1.47  | 0.08 |
| 6. Desarrollar la comunicación y el lenguaje a través de la expresión musical   | 76.4       | 13.2 | 4.7     | 3.8      | 1.9   | 1.41  | 0.08 |
| 7. Estudiar las dificultades motoras más comunes  | 72.4       | 12.4 | 8.6     | 6.7      | 0     | 1.49  | 0.08 |
| 8. Identificar la etiología de las alteraciones motoras   | 69.9       | 11.7 | 10.7    | 7.8      | 0     | 1.56  | 0.09 |
| 9. Mantener una actitud de crítica constructiva y positiva hacia la actividad artística.  | 66.7       | 14.3 | 11.4    | 6.7      | 1.0   | 1.60  | 0.09 |
| 10. Potenciar, a través de la educación musical, el desarrollo de las capacidades físicas, afectivas, sensoriales, intelectuales y sociales.    | 76.2       | 8.6  | 8.6     | 6.7      | 0     | 1.45  | 0.08 |
| 11. Profundizar en los aspectos fundamentales de la educación musical e interrelacionar los elementos de la música para su aplicación didáctica | 76.9       | 10.6 | 9.6     | 1.9      | 1.0   | 1.39  | 0.08 |
| 12. Reflexionar y verbalizar sobre los problemas del arte y las distintas soluciones aportadas por las culturas.                                | 71.2       | 15.4 | 9.6     | 2.9      | 1.0   | 1.47  | 0.08 |
| 13. Valorar la función multicultural y socializadora que nos proporciona el conocimiento de las artes plásticas y visuales                      | 65.1       | 19.8 | 9.4     | 2.8      | 2.8   | 1.58  | 0.09 |

*Tabla n°70 : Capacidades profesionales en la asignatura Educación Artística y Corporal y sus dificultades en el aprendizaje y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)*

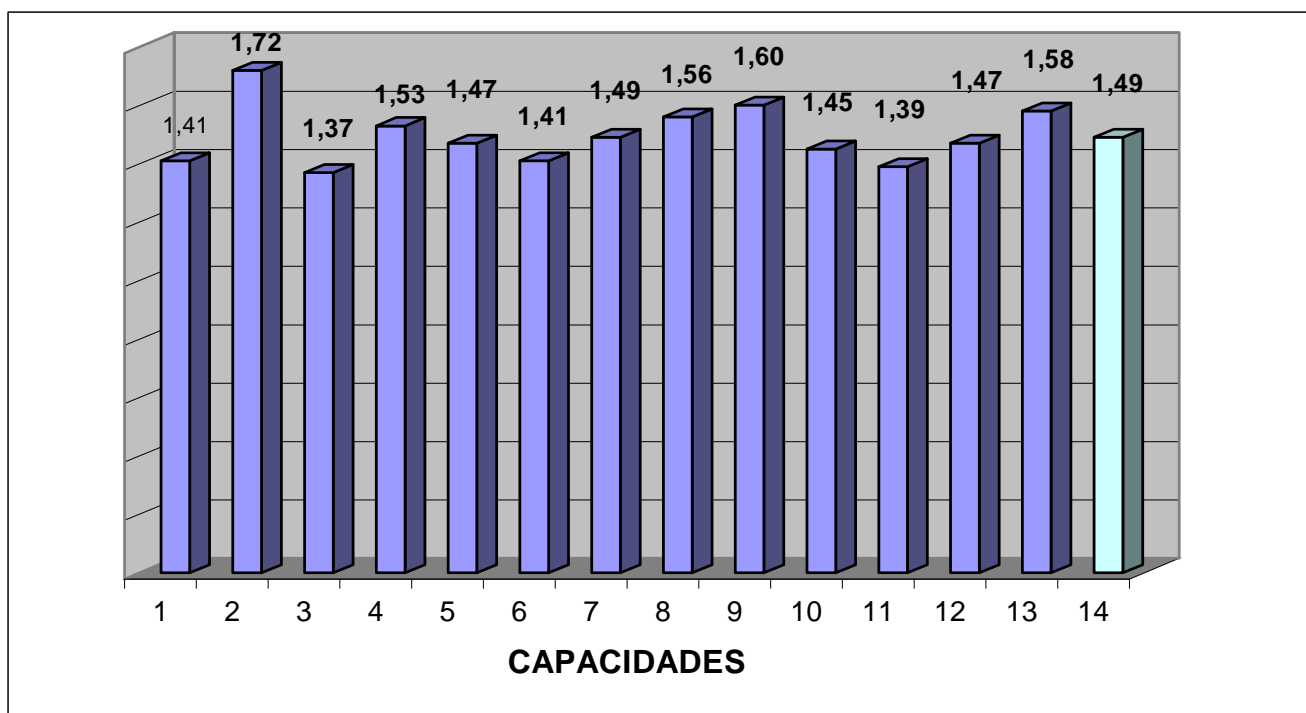
A la vista de los resultados puede observarse que los valores de la desviación típica discurren correlativos desde la mínima dispersión cifrada en 0.07 a la máxima de 0.10. Esta observación puede hacerse extensiva a los demás datos, ya que si se observa la evolución de los porcentajes de las distintas capacidades analizándolos a partir de una misma alternativa, las variaciones tienen un margen muy pequeño y se suceden con escasa diferencia.

Igual ocurre con los valores de las medias. Desde la menor con 1.37 hasta la mayor (1.72), discurren dentro de una gama bastante homogénea, lo que confirma los resultados obtenidos en los porcentajes.

Destacable resulta la constatación de la menor dispersión (0.07) coincidiendo con la media menor (1.37) y de la mayor con la mayor media (1.72) por lo que el peso estadístico de estas capacidades tomadas como referencia es cuestionable.

## 11.2. Comentario del Área de Conocimiento

### 11.2.1. Análisis comparativo entre las medias de las capacidades la media general de la asignatura.



*Gráfico nº 24 : Puntuaciones medias de las capacidades y general de la asignatura Educación Artística y Corporal y sus Dificultades de Enseñanza y Aprendizaje, en el Área de Conocimiento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.*

Como se ha comentado en el apartado anterior, existe bastante homogeneidad en los resultados de las medias de cada capacidad en relación con la media general de la asignatura.

Tan sólo destaca la más elevada (1.72), que, paradójicamente coincide con la mayor dispersión y con la que ha obtenido un porcentaje menor en la primera alternativa que confiere “ninguna” realización durante el Prácticum (62.4%) al conocimiento de las posibilidades de la actividad motora como medio educativo.





**CAPÍTULO V**  
**LAS TAREAS EN LAS DISTINTAS ÁREAS DE**  
**CONOCIMIENTO**

**1.ÁREA DE CONOCIMIENTO: DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR (DOE)**

**1.1. Asignaturas troncales**

**1.1.1. Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum**

**1.1.2. Educación Especial**

**1.2. Asignaturas optativas**

**1.2.1. Adaptaciones Curriculares**

**1.2.2. Intervención Didáctica en Educación Especial**

**1.2.3. Desarrollo Profesional del Psicopedagogo**

**1.2.4. Organización Escolar en Educación Especial**

**1.3. Comentario del Área de Conocimiento**

**1.3.1. Análisis comparativo entre las medias por asignatura y la general del Área de Conocimiento**

**2. ÁREA DE CONOCIMIENTO: PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN (PEE)**

**2.1. Asignaturas troncales**

**2.1.1. Dificultades en el Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica**

**2.1.2. Psicología de la Instrucción**

**2.1.3. Intervención Psicopedagógica en los Trastornos del Desarrollo**

**2.2. Asignaturas optativas**

**2.2.1. Psicopedagogía del Desarrollo Intelectual**

**2.2.2. Evaluación Psicológica en Contextos Educativos**

**2.2.3. Desarrollo Social, Moral y Sexual**

**2.2.4. Procesos de Intervención Psicopedagógica**

**2.3. Comentario del Área de Conocimiento**

**2.3.1. Análisis comparativo entre las medias por asignatura y la general del Área de Conocimiento**

**3. ÁREA DE CONOCIMIENTO: MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN. (MIDE)**

**3.1. Asignaturas troncales**

**3.1.1. Métodos de Investigación en Educación**

**3.1.2. Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica**

**3.1.4. Orientación Profesional**

**3.2. Asignaturas optativas**

**3.2.1. Metodología Observacional en Educación**

**3.3. Comentario del Área de Conocimiento**

**3.3.1. Análisis comparativo entre las medias por asignatura y la general del Área de Conocimiento**

- 4. ÁREA DE CONOCIMIENTO: TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. (THE)**
  - 4.1. Asignaturas optativas**
    - 4.1.1. Teoría e Historia de la Institución Escolar y la Escolarización**
  - 4.2. Comentario del Área de Conocimiento**
    - 4.2.1. Análisis comparativo entre las medias de las capacidades y la general de la asignatura**
  
- 5. ÁREA DE CONOCIMIENTO: PERSONALIDAD, EVALUACIÓN Y TRATAMIENTO PSICOLÓGICO. (PETP)**
  - 5.1. Asignaturas optativas**
    - 5.1.1. Psicopatología Infantil**
    - 5.1.2. Psicopatología y Terapéutica del Lenguaje**
  - 5.2. Comentario del Área de Conocimiento**
    - 5.2.1. Análisis comparativo entre las medias por capacidades y la general de la asignatura**
  
- 6. ÁREA DE CONOCIMIENTO: PSICOLOGÍA SOCIAL Y METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO. (PSMCC)**
  - 6.1. Asignaturas optativas**
    - 6.1.1. Psicología de los Grupos**
  
- 7. ÁREA DE CONOCIMIENTO: PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL Y FISIOLOGÍA DEL COMPORTAMIENTO. (PEFC)**
  - 7.1. Asignaturas optativas**
    - 7.1.1. Aprendizaje, memoria y cognición**
    - 7.1.2. Psicobiología de la Educación**
  
- 8. ÁREA DE CONOCIMIENTO: DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA. (DLL)**
  - 8.1. Asignaturas optativas**
    - 8.1.1. Expresión Lingüística y Dificultades en el Aprendizaje**
  
- 9. ÁREA DE CONOCIMIENTO: DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EXPERIMENTALES (DCS)**
  - 9.1. Asignaturas optativas**
    - 9.1.1. Enseñanza y Dificultades en el Aprendizaje de las Ciencias Sociales y Experimentales**

**10. ÁREA DE CONOCIMIENTO: DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS. (DM)**

**10. 1. Asignaturas optativas**

**10.1.1. Aprendizaje y Enseñanza de las Matemáticas**

**11. ÁREA DE CONOCIMIENTO: DIDACTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL PLASTICA Y CORPORAL. (DEMPC)**

**11.1. Asignaturas optativas**

**11.1.1. Enseñanza Artística y Corporal y sus Dificultades de Enseñanza y Aprendizaje**

Se presentan a continuación los resultados obtenidos tras analizar el inventario sobre tareas, extraídas de los descriptores expuestos para cada una de las asignaturas en el Plan de Estudios de la Licenciatura de Psicopedagogía correspondiente al Curso 98-99.

Para cada una de las tareas se contemplan tres datos:

- a) el **porcentaje** extraído de la escala de estimación numérica en la que se ha establecido una equivalencia entre los valores numéricos (1 y 2) y el indicador de realización (si o no) durante el periodo de estancia en el centro donde el estudiante realizó el Prácticum.
- b) **las puntuaciones medias**
- c) **la desviación típica**

El estudio y comentario del tratamiento estadístico de los resultados se desarrolla en una primera fase de forma individual para cada asignatura, y seguirá una segunda fase en la que se hará el comentario general de toda el Área y se establecerán algunas pautas concluyentes.

La fase relativa al comentario por asignaturas mantendrá la siguiente estructura: en primer lugar se realizará un comentario individual para cada tarea atendiendo a los resultados de los porcentajes que determinan la realización de dicha tarea durante el Prácticum según la respuesta dada por los estudiantes; en segundo lugar se realizará un análisis comparativo con los demás datos estadísticos (media y desviación típica) de forma generalizada para el total de la asignatura.

La fase relativa al comentario del Área se realizará a partir de la elaboración y comentario de un gráfico en el que figuren las medias de cada asignatura y la general del Área; así como del planteamiento de conclusiones a partir de los datos analizados (este apartado verá su tratamiento y comentario en el capítulo destinado a las conclusiones generales del Área de Conocimiento).

La estructura general de la presentación abarca cada una de las Áreas de Conocimiento, y en ellas las distintas asignaturas contempladas en el plan de estudios de Psicopedagogía.

En primer lugar figuran las tres Áreas de Conocimiento que constituyen la base de los contenidos de las materias troncales, siendo los tres ejes sobre los que se cimenta la mayor carga formativa: Didáctica y Organización Escolar, Psicología Evolutiva y de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. En cada Área se detallan en principio las asignaturas troncales y a continuación se presentan las asignaturas optativas, que configuran así todo el cuerpo de conocimiento inmerso en la formación académica.

Seguidamente se da paso a las demás Áreas de Conocimiento que denotan una proporción menor en la distribución de asignaturas, con menor carga docente y que corresponden en su mayoría a la optatividad: Teoría e Historia de la Educación, Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico, Psicología Social y Metodología de las Ciencias del comportamiento, Psicología Experimental y Fisiología del Comportamiento, Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de las Matemáticas y Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.

*Perfil profesional e itinerario de formación e inserción profesional del psicopedagogo*

| DEPARTAMENTO   | ASIGNATURAS TRONCALES   | TAREAS | ASIGNATURAS OPTATIVAS   | TAREAS |
|--|---|--------|---|--------|
| DIDÁCTICA ORGANIZACIÓN ESCOLAR                                     | Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum                | 3      | Adaptaciones Curriculares   | 5      |
|  | Educación Especial  | 6      | Intervención Didáctica en Educación   | 7      |
|  |   |        | Desarrollo profesional del psicopedagogo  | 4      |
|  |   |        | Organización Escolar en Educación Especial  | 7      |
| PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN                             | Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica    | 3      | Psicopedagogía del Desarrollo Intelectual   | 5      |
|  | Psicología de la Instrucción                                  | 4      | Evaluación Psicopedagógica en Contextos Educativos                                | 4      |
|  | Intervención psicopedagógica en los trastornos del Desarrollo | 3      | El desarrollo Social, Moral y Sexual  | 5      |
|  |   |        | Procesos de Intervención Psicopedagógica  | 5      |
| MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN                              | Métodos de Investigación en Educación                         | 3      | Metodología Observacional en Educación  | 4      |
|  | Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica         | 3      |   |        |
|  | Orientación Profesional                                       | 3      |   |        |
| TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN                                  |   |        | Teoría e Historia de la Institución Escolar y la Escolarización                   | 8      |
| PERSONALIDAD, EVALUACIÓN Y TRATAMIENTO PSICOLÓGICO                 |   |        | Psicopatología Infantil   | 4      |
|  |   |        | Psicopatología y Terapéutica del Lenguaje   | 4      |
| PSICOLOGÍA SOCIAL Y METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO |   |        | Psicología de Grupos  | 4      |
| PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL Y FISIOLÓGIA DEL COMPORTAMIENTO            |   |        | Aprendizaje, Memoria y Cognición  | 4      |
|  |   |        | Psicobiología de la Educación   | 4      |
| DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA                             |   |        | Expresión lingüística y dificultades en el aprendizaje                            | 6      |
| DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EXPERIMENTALES                |   |        | Enseñanza y dificultades de Aprendizaje de las Ciencias Sociales y Experimentales | 6      |
| DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA   |   |        | Aprendizaje y enseñanza de las Matemáticas  | 6      |
| DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL             |   |        | La Educación Artística y Corporal y sus Dificultades de Enseñanza Aprendizaje     | 11     |

*Tabla nº 71 : Áreas de Conocimiento, asignaturas adscritas a cada Área y número de tareas analizadas en cada asignatura.*



## **1. ÁREA DE CONOCIMIENTO: DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR (DOE)**

Comenzamos el análisis estadístico del inventario sobre las tareas de la Licenciatura de Psicopedagogía por el Área de Conocimiento de Didáctica y Organización Escolar. Dos son las asignaturas troncales que componen la carga docente de esta Área (Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum y Educación Especial) y cuatro las optativas (Adaptaciones Curriculares, Intervención Didáctica en Educación Especial, Desarrollo Profesional del Psicopedagogo y Organización Escolar en Educación Especial). Entre todas las asignaturas han sido analizadas treinta y dos tareas cuya distribución puede contemplarse en el siguiente cuadro.

| <b>ASIGNATURAS TRONCALES</b>                   | <b>TAREAS</b> | <b>ASIGNATURAS OPTATIVAS</b>                 | <b>TAREAS</b> |
|--|---------------|--|---------------|
| Diseño, desarrollo e innovación del currículum | 3             | Adaptaciones Curriculares                    | 5             |
| Educación Especial                             | 6             | Intervención Didáctica en Educación Especial | 7             |
|  |               | Desarrollo Profesional del Psicopedagogo     | 4             |
|  |               | Organización Escolar en Educación Especial   | 7             |
| Total  | 9             |  | 23            |

*Tabla n<sup>o</sup> 72: Distribución de asignaturas y n<sup>o</sup> de las tareas analizadas en cada una de ellas en el Área de Didáctica y Organización Escolar*

### **1.1. ASIGNATURAS TRONCALES**

#### **1.1.1. Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum**

Tres son las tareas sobre las que los estudiantes han podido constatar su realización o no, durante el Prácticum, en relación con esta asignatura. A la vista de los resultados, se observa una progresión decreciente en cuanto a la afirmación de las mismas ( es decir, su realización), y, por tanto, su equivalente creciente para la respuesta que indica la ausencia de realización.

La primera tarea, presenta un 33.6% de estudiantes que afirman haberla realizado, frente a un 66.4% que manifiestan lo contrario. Por lo tanto las *estrategias de adaptación curricular a distintas situaciones sociales y personales*, cuentan con un alto índice de realización durante el Prácticum.

En menor medida, pero no con mucha diferencia, se encuentra la segunda tarea. Un 28% de estudiantes afirman haber realizado *métodos, estrategias y medios de enseñanza*, siendo un 72% el porcentaje de estudiantes que no los han llevado a cabo.

Los *procesos de elaboración de currícula*, tercera tarea, ha contado con el menor valor en la respuesta que contempla su realización (19.6%), siendo por tanto la tarea de menor ejecución (80.4%).

| <b>DISEÑO, DESARROLLO E INNOVACIÓN DEL CURRÍCULUM (DDIC)</b>                          | <b>PORCENTAJE</b> |           | <b>MEDIA</b> | <b>D.T.</b> |
|---|-------------------|-----------|--------------|-------------|
|   | <b>SI</b>         | <b>NO</b> |              |             |
| <b>TAREAS</b>   |                   |           |              |             |
| 1. Estrategias de adaptación curricular a distintas situaciones sociales y personales | 33.6              | 66.4      | 1.66         | 0.04        |
| 2. Métodos, estrategias y medios de enseñanza   | 28.0              | 72.0      | 1.71         | 0.04        |
| 3. Procesos de elaboración de currícula   | 19.6              | 80.4      | 1.80         | 0.03        |

Tabla nº 73 . Tareas en la asignatura *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum* y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)

Cabe observar que entre las tres tareas analizadas, la diferencia entre el valor de sus medias (1.66 la menor y 1.80 la mayor) es bastante homogéneo, ya que no presenta valores con alta diferenciación numérica.

Destacar cómo el valor medio más bajo (1.66) coincide con el de mayor desviación típica (0.4) por lo que existe una mayor dispersión de las puntuaciones, contrastando con los de mayor consenso en las opiniones que precisamente han alcanzado la media más alta (1.80) y que también coincide con el de menor desviación típica (0.03). Por lo tanto se confirma la mayor realización de *estrategias de adaptación curricular a distintas situaciones sociales y personales* y la menor ejecución de *procesos de elaboración de currícula*, con lo cual, aun siendo las dos tareas prácticas, el predominio de la primera induce a pensar que la realización de estrategias es más evidente que la implicación en los procesos de elaboración (quizás de menor practicidad y participación del estudiantado).

### **1.1.2. Educación Especial**

Seis son las tareas sobre las que los estudiantes han efectuado la valoración de su realización durante el Prácticum. Los porcentajes que indican la determinación de su ejecución son bastante homogéneos en tres de sus valoraciones y distan en estos valores las otras tres tareas analizadas.

En concreto, resultan significativos los resultados de la primera tarea analizada (*ámbitos específicos de intervención*), por el equilibrio que muestran las dos alternativas de respuesta, afirmando un 49.1% de los estudiantes, su realización, y estando muy próximo el porcentaje de estudiantes que no la han visto realizada, con un 50.9%.

Las estrategias y procesos de integración, segunda tarea analizada, ya evidencia una menor puesta en práctica (76.6%), con una disminución también considerable en los estudiantes que la han realizado (23.4%).

La tercera tarea, *integración escolar e integración social*, vuelve a recuperar un mayor índice en los resultados que afirman haberla realizado (33.6%), siendo un 66.4% el de los estudiantes que no la han visto contemplada.

Un 20.6% del estudiantado afirma haber llevado a efecto tanto la cuarta tarea (*la recuperación escolar*), como la quinta (*sistemas y experiencias de integración*), con idéntica distribución porcentual, mientras que un 79.4%, niega la realización de ambas.

El resultado obtenido en la valoración del *tratamiento educativo de las necesidades diferenciales* ( sexta tarea), sitúa a ésta en la de menor realización, ya que tan sólo el 15% de los estudiantes han constatado su puesta en práctica, frente al 85% que reconoce no haberla realizado.

| EDUCACIÓN ESPECIAL<br>(EE)                                | PORCENTAJE |      | MEDIA | D.T. |
|---|------------|------|-------|------|
|   | SI         | NO   |       |      |
| <b>TAREAS</b>   |            |      |       |      |
| 4. Ámbitos específicos de intervención                    | 49.1       | 50.9 | 1.50  | 0.04 |
| 5. Estrategias y procesos de integración                  | 23.4       | 76.6 | 1.76  | 0.04 |
| 6. Integración escolar, integración social                | 33.6       | 66.4 | 1.66  | 0.04 |
| 7. La recuperación escolar                                | 20.6       | 79.4 | 1.79  | 0.03 |
| 8. Sistemas y experiencias de integración                 | 20.6       | 79.4 | 1.79  | 0.03 |
| 9. Tratamiento educativo de las necesidades diferenciales | 15.0       | 85.0 | 1.85  | 0.03 |

*Tabla nº 74 . Tareas en la asignatura Educación Especial y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)*

El análisis comparativo de los datos estadísticos de las tareas de esta asignatura, nos lleva a inducir un alto grado de significatividad en los datos obtenidos, a la luz de coincidir los valores de las respectivas desviaciones típicas (menor y mayor) con los de las medias más alta y más baja.

Así, el hecho de que la desviación típica mayor (0.04) coincida con la menor media (1.50) corrobora la existencia de una menor dispersión en los datos, ya que entre las dos alternativas de respuesta la oscilación de los porcentajes ha sido muy pequeña.

Del mismo modo, el menor valor de la desviación típica (0.03), unido a la mayor estimación proveniente de la media (1.85), confirma una mayor dispersión de los datos, y por tanto la mayor discrepancia entre las dos respuestas.

## 1.2 ASIGNATURAS OPTATIVAS

### 1.2.1. Adaptaciones Curriculares

Cinco son las tareas analizadas en esta asignatura, y entre ellas existe una considerable homogeneidad en los resultados obtenidos, inclinándose la mayoría hacia puntuaciones en las que alrededor de una cuarta parte del total de la muestra consultada ha afirmado la realización de las tareas propuestas.

La primera tarea, *adaptaciones curriculares e innovación didáctica*, es precisamente la que los estudiantes han visto más realizada (23.6%), siendo un 76.4% el porcentaje que indica la ausencia de realización.

Con escasa diferencia en esta precisión de los resultados, se encuentra la segunda tarea analizada (*currículum y diferencias individuales*), en la que un 21.5% manifiesta haberla realizado, siendo un 78.5% el que no ha visto su consecución.

En el menor índice de valoración porcentual se encuentra la tercera tarea (*evaluación de los procesos de adaptación curricular*), en la que ya ha sido considerable el aumento del porcentaje que niega su realización (82.9%), siendo un 17.1% el que la ha visto realizada.

La cuarta tarea (*la respuesta curricular a las necesidades didácticas especiales*) se encuentra también en estos índices de menor realización, ascendiendo a un 81.3% el porcentaje de estudiantes que no la han realizado y un 18.7% el de los que afirman su ejecución.

Los *modelos, procesos y técnicas de adaptación curricular*, quinta tarea, se encuentran muy cercanos en sus resultados a la de menor consecución, ya que la respuesta que la afirma asciende a 17,8% y la que niega su realización a un 82.2%.

| ADAPTACIONES CURRICULARES<br>(AC)                                   | PORCENTAJE |      | MEDIA | D.T. |
|---|------------|------|-------|------|
|   | SI         | NO   |       |      |
| 10. Adaptaciones curriculares e innovación didáctica                | 23.6       | 76.4 | 1.76  | 0.04 |
| 11. Currículum y diferencias individuales                           | 21.5       | 78.5 | 1.78  | 0.03 |
| 12. Evaluación de los procesos de adaptación curricular.            | 17.1       | 82.9 | 1.82  | 0.03 |
| 13. La respuesta curricular a las necesidades didácticas especiales | 18.7       | 81.3 | 1.81  | 0.03 |
| 14. Modelos, procesos y técnicas de adaptación curricular           | 17.8       | 82.2 | 1.82  | 0.03 |

Tabla nº 75 . Tareas en la asignatura *Adaptaciones Curriculares* y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)

Comparativamente, los resultados de las estimaciones y de la dispersión, al igual que los porcentuales, no acusan excesivas diferencias, ya que las medias oscilan entre el 1.76 y 1.82, y desviaciones típicas entre el 0.3 y el 0.4, coincidiendo con las de anteriores análisis.

Una vez más la mayor dispersión (0.04) coincide con el menor valor de la media (1.76), por lo que se confirma la variabilidad de la respuesta que tiende a estar más equilibrada, a acercarse más en los resultados porcentuales (aunque la diferencia sea evidente).

Por su parte, destaca el mayor peso estadístico, dado el menor nivel de dispersión (0.03) y por lo tanto su mayor proximidad a la media más alta (1.82), donde se confirma la existencia de un mayor consenso, ya evidenciado por el resultado de los porcentajes.

### **1.2.2. Intervención Didáctica en Educación Especial**

Las siete tareas analizadas en esta asignatura, de las que los estudiantes han manifestado su realización en el Prácticum, presentan resultados bastante heterogéneos, por lo que se observa una relativa variabilidad en la realización de cada una de ellas.

La primera (*currículo y necesidades educativas especiales*), es la que presenta una mayor realización durante el Prácticum, ya que el número de estudiantes que confirman su realización asciende a un 31.8% del total de la muestra; siendo un 68.2% el de los que no la han llevado a cabo.

Una de las de menor realización ha sido la segunda tarea (*el ámbito de la Didáctica*), en la que el 84.9% de los estudiantes que manifiestan no haberla realizado, contrasta con el menor porcentaje (15.1%) que afirma su realización.

Coincidiendo con anteriores análisis, es precisamente aquellas tareas que encierran un mayor componente práctico las que suelen coincidir con su mayor realización. Es este el caso de *las estrategias didácticas en las dificultades de aprendizaje*, tercera tarea, que cuenta con una cuarta parte del total del estudiantado consultado (25.2%) que afirma haberla puesto en práctica, frente a un 74.8% que lo niega.

La cuarta tarea, *evaluación de competencias curriculares en Educación Especial*, se encuentra con un alto porcentaje de la muestra que ha manifestado no haberla realizado (82.1%), frente el 17.9% que lo afirma.

En menor medida es valorada la quinta tarea, que referida a *la evaluación de programas de intervención didáctica en Educación Especial*, cuenta con un 84.9% de estudiantes que no la han realizado y un 15.1% que afirma su desempeño.

*La intervención didáctica en el campo de la Educación Especial* ha sido realizada por un 19.6% de la muestra y un 80.4% manifiesta su ausencia de ejecución

Por último, la séptima tarea, en relación con *las nuevas tecnologías en Educación Especial*, ha sido la que menor se ha visto llevada a la práctica, evidenciándose con el 12.1% del total de la muestra que afirma haberla desarrollado, en comparación del 87.9% que niega su realización.

| INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN ESPECIAL<br>(IDEE)                      | PORCENTAJE |      | MEDIA | D.T. |
|---|------------|------|-------|------|
|   | SI         | NO   |       |      |
| <b>TAREAS</b>   |            |      |       |      |
| 15. Curriculum y Necesidades Educativas Especiales                          | 31.8       | 68.2 | 1.68  | 0.04 |
| 16. El ámbito de la Didáctica   | 15.1       | 84.9 | 1.84  | 0.03 |
| 17. Estrategias didácticas en las dificultades de aprendizaje               | 25.2       | 74.8 | 1.74  | 0.04 |
| 18. Evaluación de competencias curriculares en Educación Especial.          | 17.9       | 82.1 | 1.82  | 0.03 |
| 19. Evaluación de programas de intervención didáctica en Educación Especial | 15.1       | 84.9 | 1.84  | 0.03 |
| 20. La intervención didáctica en el campo de la Educación Especial.         | 19.6       | 80.4 | 1.80  | 0.03 |
| 21. Nuevas Tecnologías en Educación Especial                                | 12.1       | 87.9 | 1.87  | 0.03 |

*Tabla nº 76 . Tareas en la asignatura Intervención Didáctica en Educación Especial y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)*

Como indicamos en el comentario inicial de esta asignatura, la variabilidad de los resultados, también se hace manifiesta en las estimaciones y en la dispersión de las puntuaciones (aunque en este caso los valores vuelvan a mantener la constante entre 0.04 y 0.03).

Destacable resulta la constatación del mayor consenso (0.04) coincidiendo con el valor de la media más baja (1.68). Del mismo modo, la menor dispersión de los datos (0.03) encuentra mayor significatividad cuando se une al mayor valor de la estimación (1.87), y estos datos a su vez se confirman con los resultados de los porcentajes, obteniendo así mayor peso estadístico.

### **1.2.3. Desarrollo Profesional del Psicopedagogo**

Cuatro son las tareas que se han analizado en esta asignatura, y en relación a los resultados de las anteriores asignaturas, podemos constatar un mayor equilibrio entre los resultados, lo que vendría a denotar una mayor proximidad en los mismos indicando que las valoraciones están más cercanas, por lo que se da una alta posibilidad de realización en la práctica de las tareas que se analizan (excepto en la cuarta tarea analizada)

*El desarrollo profesional del psicopedagogo en los diferentes ámbitos de acción: diagnóstico de necesidad, orientación escolar, vocacional y profesional, integración escolar, social y laboral, ( primera tarea analizada), presenta, a la vista de los resultados un alto equilibrio entre las respuestas que afirman su realización durante el Prácticum (47.2) y las que evidencian que no la han efectuado (52.8%).*

Un 68.2% de la muestra niega haber visto realizado *el componente práctico en el desarrollo profesional del psicopedagogo*, (segunda tarea), en contraposición a un 31.8% que afirma haber efectuado este componente práctico.

Con unos resultados muy cercanos a los anteriores, se ha valorado la tercera tarea, en la que un 64.5% de los estudiantes expresan no haberla realizado, y un 35.5% de ellos afirman haber puesto en práctica el *desarrollo profesional para la intervención psicopedagógica*.

La cuarta tarea es la que manifiesta unas valoraciones que se alejan más de las comentadas hasta ahora en esta asignatura, pues para *la evaluación del desarrollo profesional del psicopedagogo*, existe un 81.3% de la muestra que niega su realización, en contraposición con tan sólo un 18.7% que afirma haberla llevado a la práctica.

| <b>DESARROLLO PROFESIONAL DEL PSICOPEDAGOGO (DPP)</b>  | <b>PORCENTAJE</b> |           | <b>MEDIA</b> | <b>D.T.</b> |
|--|-------------------|-----------|--------------|-------------|
|  | <b>SI</b>         | <b>NO</b> |              |             |
| <b>TAREAS</b>  |                   |           |              |             |
| 22. Desarrollo profesional del psicopedagogo en los diferentes ámbitos de acción: diagnóstico de necesidades, orientación escolar, vocacional y profesional, integración escolar, social y laboral | 47.2              | 52.8      | 1.52         | 0.04        |
| 23. El componente práctico en el desarrollo profesional del psicopedagogo  | 31.8              | 68.2      | 1.68         | 0.04        |
| 24. El desarrollo profesional para la intervención psicopedagógica   | 35.5              | 64.5      | 1.64         | 0.04        |
| 25. La evaluación del desarrollo profesional del psicopedagogo   | 18.7              | 81.3      | 1.81         | 0.03        |

*Tabla nº 77. Tareas en la asignatura Desarrollo Profesional del Psicopedagogo y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)*

La oscilación entre las valoraciones estadísticas vuelve a ser mínima en aquellas que nos dan muestra del grado de consenso en los datos obtenidos (0.04 y 0.03), y sí es un poco más significativa esta diferencia en las valoraciones que nos permiten analizar el grado de estimación de los resultados (entre 1.52 y 1.81).

De hecho, la mayor dispersión de los datos (0.04) coincidente con el valor menor de la media (1.52), aporta alta consistencia a estos resultados pues confluyen en el equilibrio que han manifestado los resultados porcentuales en las dos alternativas de respuesta.

De otro lado, la menor dispersión (0.03) unida a la media más elevada (1.81), confiere un alto grado de significatividad a estos datos, aportando mayor valor estadístico, dado el menor nivel de dispersión y, por lo tanto, su mayor proximidad a la media más alta.

#### **1.2.4. Organización Escolar en Educación Especial**

Entre las siete tareas analizadas en esta asignatura también se observa una alta variabilidad en los resultados de las dos alternativas de respuesta.

La tarea relacionada con la primera propuesta para su valoración *el equipo directivo: la gestión colegiada y el liderazgo pedagógico para la diversidad*, es la que menos se ha visto realizada de las valoradas en esta asignatura. Cuanta con un 10.3% de la muestra que afirma no haberla realizado, ascendiendo al 89.7% de la misma el que niega su puesta en práctica.

*Las estrategias organizativas de integración escolar* (segunda tarea), aumentan su grado de consecución en relación a la anterior tarea, siendo un 21.5% el porcentaje

de estudiantado que manifiesta su realización, frente al 78.5% que niega el haberlas puesto en práctica.

Con el mayor número de estudiantes que afirman haber realizado una tarea en esta asignatura, se concentra en la cuarta (*grupos flexibles y agrupamiento de alumnos*), que cuenta con un 34.6% como valor porcentual, frente al 65.4% que niegan haber realizado esta misma tarea.

*Las modalidades de organización*, vuelven a manifestar un descenso en la valoración porcentual, con lo que implica para el grado de ejecución de la citada tarea. En este caso, un 75.7% del total de la muestra niega haberla realizado, en contraposición al 24.3% que afirma haberla puesto en práctica.

La quinta tarea, *organización de recursos para atender necesidades educativas especiales*, se acerca a la tarea de menor resultado porcentual, siendo en esta un 20% de los estudiantes, el que ha afirmado su realización, mientras que un 80% manifiesta no haberla desempeñado.

A un 74,8% asciende el porcentaje de la muestra que niega haber realizado *servicios de apoyo escolar*, mientras que un 25.2% sí confirma su haberlos hecho tangibles en el Prácticum.

La séptima tarea, que hace referencia a los *sistemas, modelos y experiencias de organización*, vuelve a mostrar unos índices bastante extremos entre las dos alternativas de respuesta, encontrándose entre el 18.7% de la muestra que afirma haberla realizado, y el 81.3% que lo niega.

| ORGANIZACIÓN ESCOLAR EN EDUCACIÓN ESPECIAL<br>(OEEE)                                       | PORCENTAJE |      | MEDIA | D.T. |
|--|------------|------|-------|------|
|  | SI         | NO   |       |      |
| <b>TAREAS</b>  |            |      |       |      |
| 26. El equipo directivo: la gestión colegiada y el liderazgo pedagógico para la diversidad | 10.3       | 89.7 | 1.89  | 0.02 |
| 27. Estrategias organizativas de integración escolar                                       | 21.5       | 78.5 | 1.78  | 0.03 |
| 28. Grupos flexibles y agrupamiento de alumnos   | 34.6       | 65.4 | 1.65  | 0.04 |
| 29. Modalidades de organización  | 24.3       | 75.7 | 1.75  | 0.04 |
| 30. Organización de recursos para atender necesidades educativas especiales                | 20.0       | 80.0 | 1.80  | 0.03 |
| 31. Servicios de apoyo escolar   | 25.2       | 74.8 | 1.74  | 0.04 |
| 32. Sistemas, modelos y experiencias de organización                                       | 18.7       | 81.3 | 1.81  | 0.03 |

Tabla nº 78 . Tareas en la asignatura Organización Escolar en Educación Especial y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)

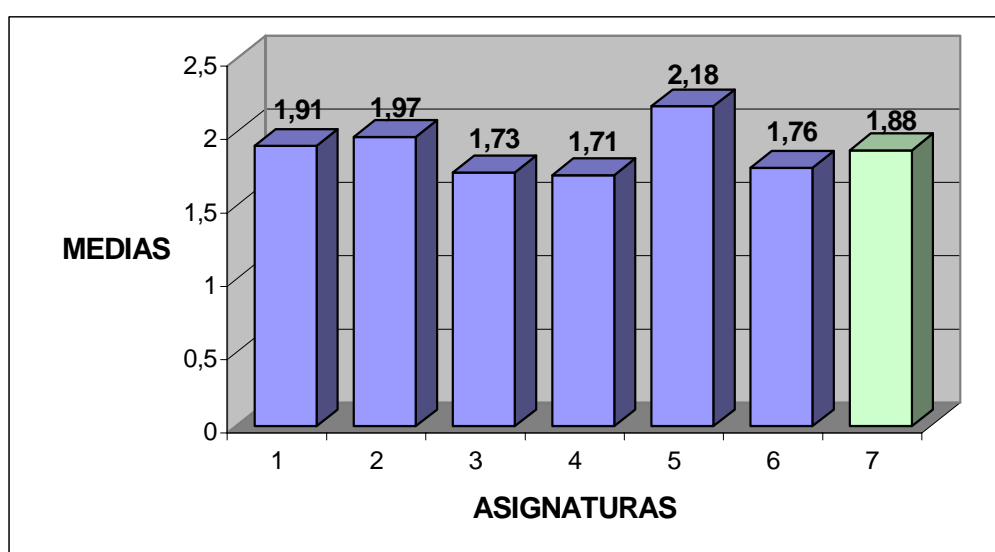
En estos resultados aparece una variante en relación con los anteriormente analizados, correspondiente a un nuevo valor en las medidas de dispersión. En este caso la oscilación se encuentra entre el 0.02 como valor de la desviación típica menor, y el 0.04 como el mayor.



Se denota una mayor relevancia de la primera tarea corroborada por la mayor concreción de las opiniones a la luz de la puntuación aportada por la desviación típica (0.02), frente a la dispersión más alta que se plantea en varias de las tareas analizadas (0.04). En concreto, destacamos la que se encuentra reforzada al coincidir con la menor estimación de los resultados (1.65) por ser la que puede aportar mayor significatividad estadística. La menor desviación típica vuelve a coincidir con la media más alta por lo que se confirma la menor dispersión de los datos, también a la vista de los resultados obtenidos en los porcentajes.

### 1.3.Comentario del Área de Conocimiento

#### 1.3.1. Análisis comparativo entre las medias por asignatura y la general del Área de Conocimiento



*Grafico nº 25 : Puntuaciones medias de las asignaturas y general del Área de Conocimiento de Didáctica y Organización Escolar*

| LEYENDA |  |
|---------|--|
| 1       | Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum |
| 2       | Educación Especial                             |
| 3       | Adaptaciones Curriculares                      |
| 4       | Intervención Didáctica en Educación Especial   |
| 5       | Desarrollo Profesional del Psicopedagogo       |
| 6       | Organización Escolar en Educación Especial     |
| 7       | Área: Didáctica y Organización Escolar         |

Observamos una acentuada valoración en la media de la asignatura “Desarrollo profesional del psicopedagogo” en relación con las demás asignaturas del Área y con la media general. De hecho en cuanto a tareas, esta asignatura ha sido una de las que las ha visto más realizadas durante el Prácticum, como queda confirmado por los datos. Al igual que ocurriera con las capacidades analizadas, la “Educación Especial” también en este análisis ha obtenido un considerable porcentaje muy cercano al de “Diseño, desarrollo e innovación del currículum”.

## **2. ÁREA DE CONOCIMIENTO: PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN (PEE)**

La siguiente Área de Conocimiento que comentamos es la correspondiente a la Psicología Evolutiva y de la Educación. La carga docente del Área que analizamos consta de tres asignaturas troncales ( Dificultades en el Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica, Psicología de la Instrucción e Intervención Psiopedagógica en los Trastornos del Desarrollo) y cuatro optativas ( Psicopedagogía del Desarrollo Intelectual, Evaluación Psicopedagógica en Contextos Educativos, Desarrollo Social, Moral y Sexual, y Procesos de Intervención Psicopedagógica). Veintinueve son las tareas analizadas entre todas las asignaturas como puede constatarse en el siguiente cuadro.

| <b>ASIGNATURAS TRONCALES</b>                                  | <b>TAREAS</b> | <b>ASIGNATURAS OPTATIVAS</b>                       | <b>TAREAS</b> |
|---|---------------|--|---------------|
| Dificultades en el Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica | 3             | Psicopedagogía del Desarrollo Intelectual          | 5             |
| Psicología de la Instrucción                                  | 4             | Evaluación Psicopedagógica en Contextos Educativos | 4             |
| Intervención Psicopedagógica en los Trastornos del Desarrollo | 3             | El desarrollo Social, Moral y Sexual               | 5             |
|   |               | Procesos de Intervención Psicopedagógica           | 5             |
| <b>Total</b>  | <b>10</b>     |  | <b>19</b>     |

*Tabla nº 79: Distribución de asignaturas y nº de las tareas analizadas en cada una de ellas en el Área de Psicología Evolutiva y de la Educación.*

### **2.1. ASIGNATURAS TRONCALES**

#### **2.1.1. Dificultades en el Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica**

Tres son las tareas analizadas en esta asignatura, y las tres presentan una alta similitud en los resultados.

Idénticos resultados han sido obtenidos por las dos primeras tareas analizadas (*características y etiología de las principales dificultades de aprendizaje y concepto de dificultades de aprendizaje*), para las que una cuarta parte del total de la muestra (25.2%) ha afirmado su realización durante el Prácticum, siendo un 74.8% el porcentaje que ha considerado la ausencia en su puesta en práctica.

La realización de la tercera tarea (*intervención específica en las distintas dificultades de aprendizaje*) también ha sido contemplada por un 20.6% de la muestra, mientras que un 79.4% ha negado su desarrollo.

| DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE E INTERVENCIÓN<br>PSICOPEDAGÓGICA<br>(DAIP)     | PORCENTAJE |      | MEDIA | D.T. |
|--|------------|------|-------|------|
|  | SI         | NO   |       |      |
| <b>TAREAS</b>  |            |      |       |      |
| 1. Características y etiología de las principales dificultades de aprendizaje. | 25.2       | 74.8 | 1.74  | 0.04 |
| 2. Concepto de dificultades de aprendizaje                                     | 25.5       | 74.5 | 1.74  | 0.04 |
| 3. Intervención específica en las distintas dificultades de aprendizaje        | 20.6       | 79.4 | 1.79  | 0.03 |

Tabla n° 80. Tareas en la asignatura Dificultades en el Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)

Distribución muy equitativa es la que muestran los resultados estadísticos referidos a la estimación y a la dispersión de los datos. Al igual que ocurriera en los resultados porcentuales, la coincidencia en las dos primeras tareas se mantiene, obteniendo una desviación típica de 0.04 que coincide con la menor media. La mayor concentración de los datos se evidencia en la tercera tarea en la que el 0.03 obtenido en la desviación típica coincide con la media más alta. Dado que son reducidas las cuestiones que valorar y que los resultados son muy similares, la significatividad de los mismos viene confirmada por esta misma concreción de los resultados.

### 2.1.2. Psicología de la Instrucción

Las cuatro tareas analizadas podrían constituir dos grupos atendiendo a los resultados obtenidos en la valoración, por la proximidad de los resultados.

Las dos primeras tareas (*condicionantes intrapersonales e interpersonales del aprendizaje escolar y las diferencias individuales y capacidad de aprendizaje*), han obtenido un porcentaje de afirmación en su realización de un 33.6% y un 32.4% respectivamente, frente al 66.4% de la primera y el 67.6% para la segunda que niegan haberlas realizado.

La tercera, *educación, desarrollo y aprendizaje escolar*, y la cuarta, *procesos de aprendizaje y estructura de los contenidos de la enseñanza*, han visto su realización en el Prácticum confirmada por un 17.9% y un 16.8% respectivamente. Mientras que la negación en su realización ha contado con una valoración del 82.1% para la tercera y de un 83.2% para la cuarta.

| PSICOLOGÍA DE LA INSTRUCCIÓN<br>(PI)  | PORCENTAJE |      | MEDIA | D.T. |
|---|------------|------|-------|------|
|   | SI         | NO   |       |      |
| <b>TAREAS</b>   |            |      |       |      |
| 4. Condicionantes intrapersonales e interpersonales del aprendizaje escolar | 33.6       | 66.4 | 1.66  | 0.04 |
| 5. Diferencias individuales y capacidad de aprendizaje                      | 32.4       | 67.6 | 1.67  | 0.04 |
| 6. Educación, desarrollo y aprendizaje escolar                              | 17.9       | 82.1 | 1.82  | 0.03 |
| 7. Procesos de aprendizaje y estructura de los contenidos de la enseñanza   | 16.8       | 83.2 | 1.83  | 0.03 |

Tabla n° 81. Tareas en la asignatura Psicología de la Instrucción y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)

Los resultados estadísticos confirman la significatividad de las valoraciones obtenidas. La coincidencia de la menor dispersión de los datos (0.03) con la media más alta, permite inducir el mayor consenso de las puntuaciones. Por otro lado, la mayor dispersión de los datos (0.04), que sigue siendo de escasa diferencia con la menor, confirma junto a la media más baja (1.66), la mayor dispersión de los datos, que en estos resultados se traduce en un mayor acercamiento entre las puntuaciones de los porcentajes, ya que son sólo dos las alternativas de respuesta.

### **2.1.3. Intervención Psicopedagógica en los Trastornos del Desarrollo**

En esta asignatura, y como ocurriera en un caso anterior, dos de las tres tareas analizadas presentan idénticos resultados por lo que se comentarán al unísono.

*El aprendizaje escolar e inadaptación*, primera analizada, muestra una distribución de las respuestas a las dos alternativas que manifiesta una afirmación en su realización con un 33.6% y una negación de la misma durante el Prácticum, de un 66.4%

La segunda, *el desarrollo de las personas con déficit sensoriales, físicos y psíquicos*, y la tercera, *trastornos del desarrollo y necesidades educativas*, cuentan con un 21.5% de los estudiantes que han manifestado su realización, mientras que un 78.5% no las ha visto desarrolladas.

| INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN TRASTORNOS DEL DESARROLLO (IPTD)              | PORCENTAJE |      | MEDIA | D.T. |
|---|------------|------|-------|------|
|   | SI         | NO   |       |      |
| 8. Aprendizaje escolar e inadaptación   | 33.6       | 66.4 | 1.66  | 0.04 |
| 9. El desarrollo de las personas con déficit sensoriales, físicos y psíquicos | 21.5       | 78.5 | 1.78  | 0.03 |
| 10. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas                        | 21.5       | 78.5 | 1.78  | 0.03 |

*Tabla nº 82. Tareas en la asignatura Intervención Psicopedagógica en Trastornos del Desarrollo y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)*

La oscilación de los resultados estadísticos es mínima, ya que la desviación típica vuelve a coincidir con las de anteriores análisis. La mayor dispersión de los datos (0.04) coincide con la media más baja, por lo que el consenso de los resultados es menor. Y el mayor peso estadístico viene también confirmado por el menor nivel de dispersión (0.03) y por su proximidad a la media más alta (1.78) en los dos casos mencionados (segunda y tercera tarea).

## **2.2. ASIGNATURAS OPTATIVAS**

### **2.2.1. Psicopedagogía del Desarrollo Intelectual**

Entre las cinco tareas analizadas, observamos bastante homogeneidad en los resultados, sobre todo en las tres primeras, menos en uno que ofrece unas puntuaciones

que contrastan en gran medida con el resto y que corresponde a la quinta tarea analizada.

Por la similitud en los resultados ( en dos de ellos idénticos) comentaremos las tres primeras tareas simultáneamente. Tanto la primera como la tercera (*desarrollo e la inteligencia y estrategias de aprendizaje y técnicas de trabajo intelectual*), muestran los mismos resultados, correspondiendo un 26.2% al porcentaje de estudiantes que afirman haberlas realizado, mientras que un 73.8% afirma lo contrario. La segunda manifiesta una leve variación, siendo un 27.1% el de las afirmaciones y un 72.9% el de las respuestas que niegan la realización.

La cuarta tarea, que gira en torno a los *programas específicos*, muestra mayor discrepancia en los resultados, correspondiendo un 38.3% a la muestra que afirma la realización, mientras que un 61.7% manifiesta no haberla realizado.

Por último, la *utilización de procedimientos metacognitivos*, constituye la tarea que discrepa más del resto, ya que tan sólo un 9.3% de la muestra ha manifestado haberla realizado, siendo casi la totalidad de la misma, el 90.7% la que expresa no haber utilizado tales procedimientos en el Prácticum.

| PSICOPEDAGOGÍA DEL DESARROLLO INTELECTUAL<br>(PDI)               | PORCENTAJE |      | MEDIA | D.T. |
|--|------------|------|-------|------|
|  | SI         | NO   |       |      |
| <b>TAREAS</b>  |            |      |       |      |
| 11. Desarrollo de la inteligencia                                | 26.2       | 73.8 | 1.73  | 0.04 |
| 12. Desarrollo del pensamiento                                   | 27.1       | 72.9 | 1.72  | 0.04 |
| 13. Estrategias de aprendizaje y técnicas de trabajo intelectual | 26.2       | 73.8 | 1.73  | 0.04 |
| 14. Programas específicos  | 38.3       | 61.7 | 1.61  | 0.04 |
| 15. Utilización de procedimientos metacognitivos                 | 9.3        | 90.7 | 1.90  | 0.02 |

*Tabla nº 83 . Tareas en la asignatura Psicopedagogía del Desarrollo Intelectual y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)*

Queda confirmado el alto peso estadístico de los resultados manifestados, dado que el menor nivel de dispersión (0.02) coincide con la media más alta, por lo que el consenso de los resultados es mayor. En contraste, la menor estimación de las puntuaciones coincide con la mayor dispersión de las mismas (0.04), y vuelve a confirmar la aproximación del valor de los porcentajes

### **2.2.2. Evaluación Psicológica en Contextos Educativos**

También aparecen equiparadas en los resultados obtenidos las cuatro tareas analizadas, siendo solo una la que se distingue por distanciarse del resto de los resultados porcentuales.

*El análisis de los diferentes factores de rendimiento académico e instrumentos para el diagnóstico y pronóstico*, es una tarea que un 45.8% de la muestra ha visto

realizada durante el Prácticum, y un 54.2% manifiesta no haberla realizado. Resultados bastante equitativos y cercanos.

La segunda tarea, *los instrumentos y estrategias para el diagnóstico psicopedagógico*, también encuentra una mayor realización durante el Prácticum, aunque en menor medida que la anterior, como confirma el 38.3% de los estudiantes que afirman haberla realizado, mientras que un 61.7% afirma lo contrario.

En cambio, un 81.3% de la muestra niega la realización de la tercera tarea, *modelos psicológicos vinculados al proceso de evaluación*, siendo considerablemente menor el porcentaje de estudiantes que afirman haberla realizado (18.7% ).

Porcentajes de realización bastante similares ha alcanzado la cuarta tarea analizada, *técnicas de evaluación*, en la que un 43% la afirma, mientras que un 57% niega su realización.

| EVALUACIÓN PSICOLÓGICA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS (EPCE)  | PORCENTAJE |      | MEDIA | D.T. |
|--|------------|------|-------|------|
|  | SI         | NO   |       |      |
| <b>TAREAS</b>  |            |      |       |      |
| 16. Análisis de los diferentes factores de rendimiento académico e instrumentos para el diagnóstico y pronóstico | 45.8       | 54.2 | 1.54  | 0.04 |
| 17. Instrumentos y estrategias para el diagnóstico psicopedagógico   | 38.3       | 61.7 | 1.61  | 0.04 |
| 18. Modelos Psicológicos vinculados al proceso de evaluación   | 18.7       | 81.3 | 1.81  | 0.03 |
| 19. Técnicas de evaluación   | 43.0       | 57.0 | 1.57  | 0.04 |

*Tabla n° 84. Tareas en la asignatura Evaluación Psicológica en Contextos Educativos y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)*

El hecho de que tan solo sean dos alternativas de respuesta las planteadas en este cuestionario, facilita la obtención de resultados estadísticos de alto valor, como vuelven a confirmarse en este caso.

Se destaca cómo el valor medio más bajo (0.03) coincide con el de mayor desviación típica (1.81) por lo que existe una mayor dispersión de las puntuaciones, contrastando con los de mayor consenso en las alternativas de respuesta (0.04), que precisamente han alcanzado la media más alta (1.81).

### **2.2.3. Desarrollo Social, Moral y Sexual**

Entre las cinco tareas analizadas en esta asignatura, dos de ellas presentan unos resultados similares que precisamente muestran escasa diferencia en las puntuaciones, mientras que otras tres sí evidencian mayor distanciamiento entre los resultados, lo que se traduce en valoraciones más extremas para la realización de las tareas a las que aluden.

*Los aspectos preventivos y de intervención*, primera tarea, han sido constatados por un 44.3% durante el Prácticum, mientras que un 55.7% manifiesta no haberlos realizado.

La segunda tarea no dista mucho de la anterior en cuanto a los resultados, ya que un 47.7% manifiesta haberla realizado, mientras que un 52.3% indica no haberla llevado a cabo.

*La construcción de la identidad sexual y género*, es una de las tareas que ya denota una menor realización, con tan sólo un 17.8% que la afirman, mientras que un 82.2% niegan haberla realizado.

La cuarta tarea que versa en torno a los *problemas y disfunciones sexuales*, es la de menor realización, ya que, a la luz de los resultados, tan sólo un 10.3% de la muestra manifiesta haberla desarrollado, y del 87.9% se observa el alto porcentaje que no la ha visto realizada durante el Prácticum.

La quinta (*teoría del desarrollo moral*) también presenta un alto porcentaje (87.9%) de la muestra que manifiesta no haberla visto realizada, frente al 12.1% que afirma su puesta en práctica.

| DESARROLLO SOCIAL, MORAL Y SEXUAL<br>(DSMS)        | PORCENTAJE |      | MEDIA | D.T. |
|--|------------|------|-------|------|
|  | SI         | NO   |       |      |
| <b>TAREAS</b>                                      |            |      |       |      |
| 20. Aspectos preventivos y de intervención         | 44.3       | 55.7 | 1.55  | 0.04 |
| 21. Clima social en el aula y habilidades sociales | 47.7       | 52.3 | 1.52  | 0.04 |
| 22. Construcción de la identidad sexual y género   | 17.8       | 82.2 | 1.82  | 0.03 |
| 23. Problemas y disfunciones sexuales              | 10.3       | 89.7 | 1.89  | 0.02 |
| 24. Teoría del desarrollo moral                    | 12.1       | 87.9 | 1.87  | 0.03 |

*Tabla n° 85 . Tareas en la asignatura Desarrollo Social, Moral y Sexual y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)*

Alta significatividad estadística aportan los resultados obtenidos en cuanto al consenso proveniente del valor más bajo en la desviación típica (0.02) coincidente con la media más alta (1,89), por lo que se evidencia la dominancia de unos de los porcentajes, en este caso el que denota un valor más alto (89%) como respuesta de mayor consenso.

Por otro lado, la mayor dispersión (0.04), vuelve a confirmar el establecimiento de dos grupos muy cercanos en sus resultados que corresponden a las dos alternativas de respuesta

#### **2.2.4. Procesos de Intervención Psicopedagógica**

Bastante constancia numérica presentan los porcentajes de las cinco tareas analizadas en esta asignatura, en la que los valores afirmativos oscilan entre el 22.4% y el 38.3%, y los negativos entre el 77.6% y el 61.7%.

En la primera es precisamente donde se acusa el mayor distanciamiento en los resultados ya que el porcentaje de respuestas que indica la realización de las *estrategias de intervención en las diferentes etapas y niveles educativos*, es afirmativo en un 22,4% y negativo en un 77.6%.

Mayor realización en la práctica ha tenido la segunda tarea, *intervención preventiva*, que ha contado con un 29% del estudiantado que reconoce haberla realizado, y un 71% que niega su realización en el Prácticum.

La *intervención psicopedagógica en el medio tutorial y familiar*, manifiesta también escasa realización, ya que un 23.4% de la muestra afirma haberla puesto en práctica, frente al 76.6% que lo niega.

La cuarta tarea, la *intervención vocacional*, ve un aumento en la puesta en práctica, siendo un 30.8% de la muestra la que afirma haberla realizado durante el Prácticum, mientras que el 69.2% no ha contemplado su desarrollo.

Un 61.7% niega la realización de la quinta tarea, mientras que un 38.3% afirma haber puesto en práctica el *proceso general de intervención*.

| PROCESOS DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA<br>(PIP)                             | PORCENTAJE |      | MEDIA | D.T. |
|---|------------|------|-------|------|
|   | SI         | NO   |       |      |
| 25. Estrategias de intervención en las diferentes etapas y niveles educativos | 22.4       | 77.6 | 1.77  | 0.04 |
| 26. Intervención preventiva   | 29.0       | 71.0 | 1.71  | 0.04 |
| 27. Intervención psicopedagógica en el medio tutorial y familiar              | 23.4       | 76.6 | 1.76  | 0.04 |
| 28. Intervención vocacional   | 30.8       | 69.2 | 1.69  | 0.04 |
| 29. Proceso general de intervención   | 38.3       | 61.7 | 1.61  | 0.04 |

Tabla nº 86. Tareas en la asignatura *Procesos de Intervención Psicopedagógica* y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)

Dado que coinciden los resultados de la dispersión de los datos, tan sólo indicar que siendo el consenso similar en todas las tareas analizadas, nos remitimos al valor aportado por la estimación, siendo el menor (1,61), que manifiesta la mayor aproximación en los resultados de los porcentajes, mientras que la media más alta (1.77) confirma el distanciamiento entre los dos bloques alternativos de respuesta.



### 2.3. Análisis comparativo de los datos estadísticos

#### 2.3.1. Análisis comparativo entre las medias por asignatura y la general del Área de Conocimiento

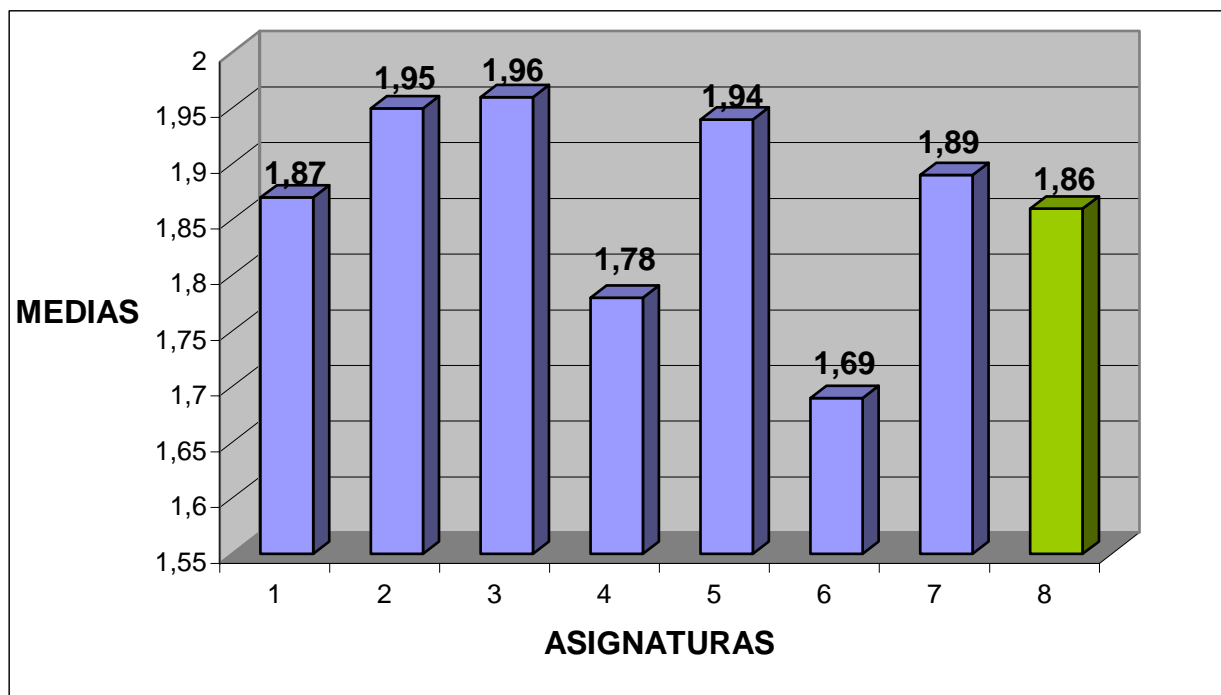


Gráfico n° 26: Puntuaciones medias de las asignaturas y general del Área de Conocimiento de Psicología Evolutiva y de la Educación

| LEYENDA |   |
|---------|---|
| 1       | Dificultades en el Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica |
| 2       | Psicología de la Instrucción                                  |
| 3       | Intervención Psicopedagógica en los Trastornos del Desarrollo |
| 4       | Psicopedagogía del Desarrollo Intelectual                     |
| 5       | Evaluación Psicopedagógica en Contextos Educativos            |
| 6       | Desarrollo Social, Moral y Sexual                             |
| 7       | Procesos de Intervención Psicopedagógica                      |
| 8       | Área: Psicología Evolutiva y de la Educación                  |

Con una relativa estimación por encima de la media de la asignatura, se encuentran las asignaturas de Intervención Psicopedagógica en los Trastornos del Desarrollo (1,96), Psicología de la Instrucción (1,95) y Evaluación Psicopedagógica en Contextos Educativos (1,94). En menor medida y con valor bastante inferior al de la media general del Área se encuentran las asignaturas de Psicopedagogía del Desarrollo Intelectual (1,78) y Desarrollo Social, Moral y Sexual (1,69). Denotamos que las tareas desarrolladas están más relacionadas con disciplinas en directa vinculación con la intervención y la psicología en sentido amplio. Tareas relacionadas directamente con el proceso de aprendizaje escolar, los trastornos del desarrollo, la evaluación psicopedagógica y el diagnóstico psicopedagógicos, se encuentran más realizadas que aquellas que se circunscriben a una parcela del aprendizaje más específica, y en general, menos desarrollada en los centros educativos al considerarse materias transversales.

### **3. ÁREA DE CONOCIMIENTO: MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN (MIDE)**

La carga docente de esta Área esta formada por cuatro asignaturas troncales (Métodos de Investigación en Educación, Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica y Orientación Profesional), a las que corresponden nueve tareas analizadas. Metodología Observacional en Educación es la asignatura optativa, que aporta cuatro tareas a este estudio. En total son trece las tareas que se analizan en esta Área, cuya distribución puede constatarse en el siguiente cuadro.

| <b>ASIGNATURAS TRONCALES</b>                          | <b>TAREAS</b> | <b>ASIGNATURAS OPTATIVAS</b>           | <b>TAREAS</b> |
|---|---------------|--|---------------|
| Métodos de Investigación en Educación                 | 3             | Metodología Observacional en Educación | 4             |
| Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica | 3             |  |               |
| Orientación Profesional                               | 3             |  |               |
| Total   | 9             |  | 4             |

*Tabla nº 87: Distribución de asignaturas y nº de las tareas analizadas en cada una de ellas en el Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación*

#### **3.1. ASIGNATURAS TRONCALES**

##### **3.1.1. Métodos de Investigación en Educación**

Tres son las tareas analizadas, presentando los resultados obtenidos bastante variabilidad.

*El diseño de la investigación educativa* es una tarea que ha sido realizada por un 16.8% de la muestra, mientras que un 83.2% manifiesta no haberla llevado a cabo.

Un porcentaje bastante menor que el anterior (8.4%) manifiesta haber realizado *paradigmas de la investigación educativa*, manifestando la gran mayoría de la muestra (91.6%) el no haberlos efectuado durante el Prácticum.

Con unos porcentajes intermedios en relación a los de las dos tareas anteriores, se sitúa la tercera (*técnicas e instrumentos de investigación y educación*), en la que un 68.2% ha manifestado no haberlas desarrollado, mientras que un 31.8% de la muestra afirma haberlas llevado a cabo.

| MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN<br>(MIE)          | PORCENTAJE |      | MEDIA | D.T. |
|---|------------|------|-------|------|
|   | SI         | NO   |       |      |
| <b>TAREAS</b>   |            |      |       |      |
| 1. Diseño de la investigación educativa                 | 16.8       | 83.2 | 1.83  | 0.03 |
| 2. Paradigmas de la investigación educativa             | 8.4        | 91.6 | 1.91  | 0.02 |
| 3. Técnicas e instrumentos de investigación y educación | 31.8       | 68.2 | 1.68  | 0.04 |

Tabla n<sup>o</sup>88 . Tareas en la asignatura Métodos de Investigación en Educación y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)

Con total contundencia podemos confirmar el alto grado de consenso manifestado a partir de los resultados de la segunda tarea en la que el menor valor de dispersión de los datos (0.02) coincide con la media más alta (1.91), por lo que se denota una mayor relevancia en los resultados obtenidos en esta tarea, que viene a confirmar el consenso en torno a la segunda alternativa de respuesta (no) que ya había sido manifestado con el alto porcentaje obtenido.

Con mayor desviación típica (0.04) y coincidiendo con el menor resultado en la media (1.68), se encuentra la tercera tarea, confirmando así la oscilación entre las dos opciones de respuesta en torno a la realización de la tarea.

### 3.1.2. Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica

De nuevo, tres son las tareas analizadas, y en dos de ellas los resultados han coincidido.

La *delimitación epistemológica y metodológica de la intervención psicoeducativa*, cuenta con un 89.5% de la muestra que no la ha visto realizada durante el Prácticum, correspondiendo al 10.5% restante el porcentaje que afirma haber tenido la posibilidad de realizarla.

Las dos tareas siguientes presentan también un alto porcentaje (82.2%) de la muestra que no las ha visto puestas en práctica, mientras que un 17.8% sí afirma haber realizado tanto *el modelo conceptual para la prestación de servicios psicopedagógicos*, como *los modelos fundamentales de la intervención psicoeducativa*.

| MODELOS DE ORIENTACIÓN E INTERVENCIÓN<br>PSICOPEDAGÓGICA<br>(MOIP)              | PORCENTAJE |      | MEDIA | D.T. |
|---|------------|------|-------|------|
|   | SI         | NO   |       |      |
| <b>TAREAS</b>   |            |      |       |      |
| 1. Delimitación epistemológica y metodológica de la intervención psicoeducativa | 10.5       | 89.5 | 1.89  | 0.03 |
| 2. Modelo conceptual para la prestación de servicios psicopedagógicos           | 17.8       | 82.2 | 1.82  | 0.03 |
| 3. Modelos fundamentales de la intervención psicoeducativa                      | 17.8       | 82.2 | 1.82  | 0.03 |

Tabla n<sup>o</sup> 89 . Tareas en la asignatura Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)

El análisis comparativo de los datos estadísticos, a la vista de los resultados, no puede entrar en muchas comparaciones. Simplemente resalta la homogeneidad total en los resultados de la desviación típica (0.03), y el hecho de que la mayor estimación (1.89) coincida con la tarea en la que los dos bloques de respuesta (en función de las dos alternativas) se encuentran más distanciados.

La menor estimación de los resultados (1.82) viene a coincidir con las dos tareas en las que se ha acusado una leve variación de los resultados en relación con la primera. Sin embargo, ante todo destacar la consistencia de los resultados obtenidos por lo que el consenso se puede generalizar para las tres tareas analizadas.

### **3.1.3. Orientación Profesional**

A la vista de los resultados obtenidos en las tres tareas analizadas, se observa bastante similitud en los mismos, ya que alrededor de la cuarta parte de muestra afirma en las tres tareas haberlas realizado, siendo las tres partes restantes las que niegan su realización durante el Prácticum.

Así, *los principios, fundamentos y necesidad de la orientación profesional*, por un lado, y *los programas y sistemas de orientación profesional en función de la psicopedagogía diferencial*, son tareas que un 23.4% de la muestra manifiesta haberlas realizado, frente a la gran mayoría considerable del 76.6% que niega su realización.

La segunda tarea relacionada con *la problemática sociolaboral y acciones de orientación para la transición escuela-trabajo*, refleja una realización efectuada por un 28.3% del estudiantado, mientras que un 71.7% niega haberla puesto en práctica.

| <b>ORIENTACIÓN PROFESIONAL<br/>(OP)</b>  | <b>PORCENTAJE</b> |           | <b>MEDIA</b> | <b>D.T.</b> |
|--|-------------------|-----------|--------------|-------------|
|  | <b>SI</b>         | <b>NO</b> |              |             |
| <b>TAREAS</b>  |                   |           |              |             |
| 1. Principios, fundamentos y necesidad de la orientación profesional                           | 23.4              | 76.6      | 1.76         | 0.04        |
| 2. Problemática sociolaboral y acciones de orientación para la transición escuela-trabajo      | 28.3              | 71.7      | 1.71         | 0.04        |
| 3. Programas y sistemas de orientación profesional en función de la psicopedagogía diferencial | 23.4              | 76.6      | 1.76         | 0.04        |

*Tabla nº 90 . Tareas en la asignatura Orientación Profesional y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)*

Las puntuaciones obtenidas en la desviación típica nos dan un único y alto grado de consenso, similar (0.04) en las tres tareas analizadas, si bien la diferencia se encuentra en función de la estimación de los datos que oscila entre 1.71 como media más baja y un 1.76 como la más alta. Vuelve a evidenciarse la consistencia en torno a las tres tareas, por cuanto supone un acuerdo unánime en la distribución de los datos en torno a las dos alternativas de respuesta.

## 3.2. ASIGNATURAS OPTATIVAS

### 3.2.1. Metodología Observacional en Educación

Entre las cuatro tareas analizadas en esta asignatura, se encuentra una distribución considerablemente equilibrada de las respuestas, ya que existe bastante similitud en los porcentajes para cada alternativa. Siendo destacable el hecho de ser la primera asignatura en la que sus tareas, salvo la cuarta, se han visto realizadas en mayor medida durante el Prácticum (al menos así lo evidencia el porcentaje mayor en la respuesta afirmativa).

Los *análisis de datos observacionales*, han sido realizados por un 55.1% de la muestra, mientras que un 44.9% no los ha desarrollado.

La segunda tarea, *la observación*, ha sido la más realizada, al menos así lo confirma el 59.8% de los estudiantes consultados, frente al un 40.2% que niegan su realización

En íntima conexión con la anterior, *el proceso observacional*, también manifiesta un alto porcentaje de realización (56.1%), mientras que un 43.9% de la muestra no la ha visto efectuada.

La cuarta tarea, *técnicas de observación y registro*, presenta unos resultados similares a las anteriores, aunque con diferente distribución en las alternativas de respuesta. En este caso el porcentaje mayor se concentra en no haber realizado estas técnicas (52.3%) mientras que el 47.7% sí afirma haberlas puesto en práctica.

| METODOLOGÍA OBSERVACIONAL EN EDUCACIÓN<br>(MOE) | PORCENTAJE |      | MEDIA | D.T. |
|---|------------|------|-------|------|
|   | SI         | NO   |       |      |
| <b>TAREAS</b>                                   |            |      |       |      |
| 1. Análisis de datos observacionales            | 55.1       | 44.9 | 1.44  | 0.04 |
| 2. La observación                               | 59.8       | 40.2 | 1.40  | 0.04 |
| 3. Proceso observacional                        | 56.1       | 43.9 | 1.43  | 0.04 |
| 4. Técnicas de observación y registro           | 47.7       | 52.3 | 1.52  | 0.04 |

*Tabla nº 91 . Tareas en la asignatura Metodología Observacional y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)*

La constante en la dispersión de los datos (0.04) para las cuatro tareas analizadas, en este caso aporta la consistencia en torno a los dos grupos equilibrados en los resultados obtenidos en los porcentajes. Las estimaciones menor (1.40) y mayor (1.52) coinciden con las tareas en las que los resultados son más significativos (segunda y cuarta) por ser en las que destacan los porcentajes más altos y más bajos (de forma inversa) en las dos alternativas de respuesta.

### 3.3. Comentario del Área de Conocimiento

#### 3.3.1. Análisis comparativo entre las medias por asignatura y la general del Área de Conocimiento

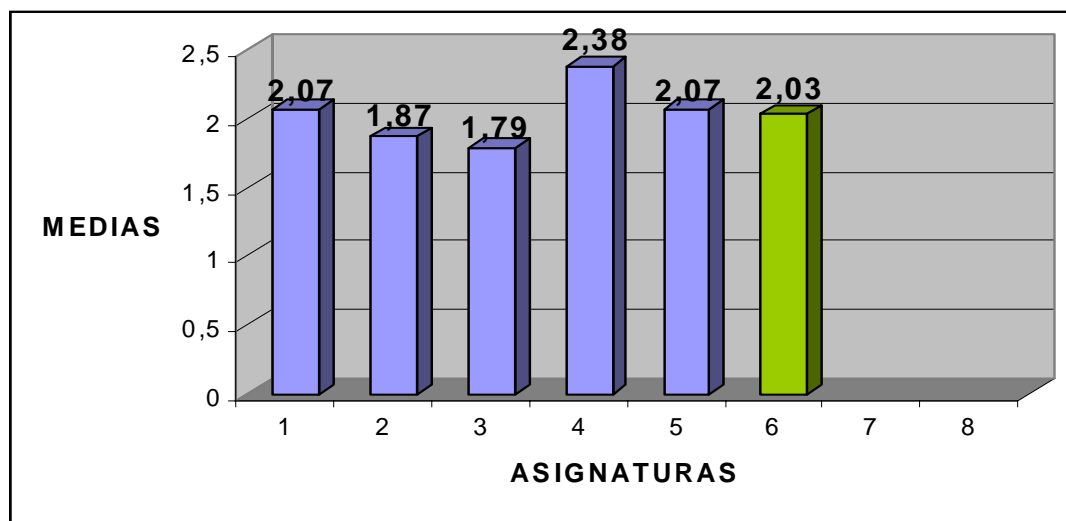


Gráfico n°27 : Puntuaciones medias de las asignaturas y general del Área de Conocimiento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

| LEYENDA |   |
|---------|---|
| 1       | Métodos de Investigación en Educación                     |
| 2       | Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica     |
| 3       | Diagnóstico en Educación                                  |
| 4       | Orientación Profesional                                   |
| 5       | Metodología Observacional en Educación                    |
| 6       | Área: Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación |

Tras el análisis comparativo de las medias de las asignaturas y la media general del Área de Métodos, Investigación y Diagnóstico en Educación, observamos una considerable estimación en la media de la asignatura “Orientación Profesional” en relación con la media del Área. Tareas relacionadas con los principios, fundamentos y necesidad de la orientación profesional, la problemática sociolaboral y acciones de orientación para la transición escuela-trabajo y los programas y sistemas de orientación profesional en función de psicopedagogía diferencial, aun no habiendo obtenido un alto porcentaje de consecución durante la realización del Prácticum (lo cierto es que aproximadamente la cuarta parte de la muestra consultada no había las había desarrollado), sin embargo sí ha alcanzado una media mayor. Dos asignaturas relacionadas con aspectos metodológicos (Métodos de Intervención en Educación y Metodología Observacional) también han obtenido una media considerable

#### **4. ÁREA DE CONOCIMIENTO: TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN (THE)**

Una es la asignatura optativa que figura en el Plan de Estudios de la Licenciatura de Psicopedagogía correspondiente al Área de Teoría e Historia de la Educación. En ella han sido ocho las tareas analizadas.

| ASIGNATURAS TRONCALES | TAREAS | ASIGNATURAS OPTATIVAS   | TAREAS |
|-----------------------|--------|---|--------|
|                       |        | Teoría e Historia de la Institución Escolar y la Escolarización | 8      |
| Total                 |        |   | 8      |

*Tabla n° 92: Distribución de asignaturas y n° de las tareas analizadas en cada una de ellas en el Área de Teoría e Historia de la Educación*

#### **4.1. ASIGNATURAS OPTATIVAS**

##### **4.1.1. Teoría e Historia de la Institución Escolar y la Escolarización**

Significativo resulta comprobar un generalizado predominio de las puntuaciones más altas en los porcentajes que atribuyen el no haber realizado las tareas, correspondiendo en algunos casos a la casi totalidad de la muestra consultada.

La primera tarea, junto a otras cuatro de las ocho, quizás sea una en las que existe una ligera valoración (a la vista del porcentaje) que indica el haberla realizado. Así un 15.9% manifiesta haber realizado *la comparación de sistemas educativos*, mientras que un 84.1% indica no haberlo efectuado.

*La cuestión del poder*, sí se encuentra entre las tareas de menor realización, siendo tan sólo un 7.5% de la muestra el que manifiesta su contemplación en la práctica, mientras que un 92.5% expresa no haber tenido ejemplificación de ella en la práctica.

Menor aún ha sido constatar la *institución como representante de la política escolar*, tercera tarea que tan sólo ha constatado en la práctica un 3.7% de la muestra, siendo la casi totalidad de la misma (96.3%) la que no la ha visto realizada.

Un 83.2% no ha ejemplificado en el Prácticum *la reforma de la institución escolar y de los sistemas educativos*, mientras que un 16.8% sí manifiesta haberla realizado.

Con unos resultados similares se encuentran *las relaciones de la institución escolar y de sus “agentes” y sus intermediadores*”, para la que un 82.3% ha manifestado no haberla hecho práctica, mientras que un 17.8% afirma sí haberla hecho evidente.

Con idénticos resultados se encuentra la sexta y octava tareas. En ellas tan sólo un 6.5% manifiesta haber realizado una tarea relacionada tanto con *los orígenes sociales y culturales de los sistemas educativos* como con *el sistema político e institución escolar*, mientras que un 93.5%, niega su realización.

La tarea que contrasta un poco con las demás por ser la que más ha sido realizada, es la relacionada con *la pedagogía de la multiculturalidad* que cuenta con un 22.4% de la muestra que la ha realizado y con un 77.6% que niega haberla llevado a cabo.

| TEORÍA E HISTORIA DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR Y LA ESCOLARIZACIÓN (THIEE)          | PORCENTAJE |      | MEDIA | D.T. |
|--|------------|------|-------|------|
|  | SI         | NO   |       |      |
| <b>TAREAS</b>  |            |      |       |      |
| 1. Comparación de sistemas educativos  | 15.9       | 84.1 | 1.84  | 0.03 |
| 2. La cuestión del poder   | 7.5        | 92.5 | 1.92  | 0.02 |
| 3. La institución como representante de la política escolar                      | 3.7        | 96.3 | 1.96  | 0.01 |
| 4. La reforma de la institución escolar y de los sistemas educativos             | 16.8       | 83.2 | 1.83  | 0.03 |
| 5. Las relaciones de la institución escolar y de sus “agentes” y sus intermedias | 17.8       | 82.2 | 1.82  | 0.03 |
| 6. Orígenes sociales y culturales de los sistemas educativos                     | 6.5        | 93.5 | 1.93  | 0.02 |
| 7. Pedagogía de la multiculturalidad   | 22.4       | 77.6 | 1.77  | 0.04 |
| 8. Sistema político e institución escolar  | 6.5        | 93.5 | 1.93  | 0.02 |

*Tabla nº 93 . Tareas en la asignatura Teoría e Historia de la Institución Escolar y la Escolarización y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)*

Las oscilaciones de los valores de la desviación típica (de 0.01 a 0.04) se reflejan también en la variabilidad de la dispersión de los datos. No por ello resta significatividad y peso estadístico a los resultados, avalado por el hecho de que el mayor consenso se observe en la tercera tarea en la que el menor valor de la desviación típica coincide con el mayor valor de la media (1.96) y queda evidenciado en el resultado también mayor del porcentaje concentrado en una alternativa (96.3).

Por otra parte también la consistencia se manifiesta en el hecho de coincidir la mayor desviación típica (0.04) con el menor valor de la media 1.77, por lo que el consenso en estos resultados es menor, y en realidad, así lo manifiesta el hecho de que los resultados de los porcentajes sean los que intentan aproximarse (disminuye el porcentaje de una de las alternativas, y en consecuencia lógica, aumenta el de la otra).



## **5. ÁREA DE CONOCIMIENTO: PERSONALIDAD, EVALUACIÓN Y TRATAMIENTO PSICOLÓGICO. (PETP)**

Dos son las asignaturas que se distribuyen la carga docente en esta Área de Conocimiento: Psicopatología Infantil, Psicopatología y Terapéutica del Lenguaje y Terapias Psicológicas para el Psicopedagogo. La última no presentaba descriptores en el programa, por lo que no se han obtenido las tareas. De ahí que el total de capacidades analizadas corresponda a las dos primeras que presenta la asignatura Terapias Psicológicas para el Psicopedagogo.

| <b>ASIGNATURAS TRONCALES</b> | <b>TAREAS</b> | <b>ASIGNATURAS OPTATIVAS</b>              | <b>TAREAS</b> |
|------------------------------|---------------|---|---------------|
|                              |               | Psicopatología Infantil                   | 4             |
|                              |               | Psicopatología y Terapéutica del Lenguaje | 4             |
| Total                        |               |   | 8             |

*Tabla n° 94: Distribución de asignaturas y n° de las tareas analizadas en cada una de ellas en el Área de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico*

### **5.1. ASIGNATURAS OPTATIVAS**

#### **5.1.1. Psicopatología Infantil**

En esta asignatura se vuelve a evidenciar la escasa puesta en práctica de las tareas analizadas, a la luz de los resultados en los que la mayoría son inferiores a la cuarta parte de la muestra consultada por lo que respecta a la afirmación en la realización de las tareas.

La primera ha sido la que menor realización práctica ha tenido, siendo un 9.3% el porcentaje de la muestra que aduce haberla realizado, mientras que el 90.7% expresa no haber puesto en práctica *modelos teóricos y sistemas de clasificación*.

Un 85% del estudiantado manifiesta no haber llevado a la práctica los *principales trastornos psicopatológicos en la infancia, trastornos relacionados con la alimentación y el sueño*, mientras que un 15% sí lo ha realizado.

Tanto *los trastornos afectivos y emocionales*, como *los trastornos severos del comportamiento*, muestran unos resultados porcentuales aproximados, siendo de un 26.2% y de un 24.3% respectivamente el de los estudiantes que afirman haber tenido evidencia práctica de los mismos durante el Prácticum, mientras que un 73.8% y un 75.7% manifiesta lo contrario.

| PSICOPATOLOGÍA INFANTIL<br>(PsI)  | PORCENTAJE |      | MEDIA | D.T. |
|---|------------|------|-------|------|
|   | SI         | NO   |       |      |
| <b>TAREAS</b>   |            |      |       |      |
| 1. Modelos teóricos y sistemas de clasificación   | 9.3        | 90.7 | 1.90  | 0.02 |
| 2. Principales trastornos psicopatológicos en la infancia: Trastornos relacionados con la alimentación y el sueño | 15.0       | 85.0 | 1.85  | 0.03 |
| 3. Trastornos afectivos y emocionales   | 26.2       | 73.8 | 1.73  | 0.04 |
| 4. Trastornos severos del comportamiento  | 24.3       | 75.7 | 1.75  | 0.04 |

*Tabla nº 95 . Tareas en la asignatura Psicopatología Infantil y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)*

Destaca por su mayor peso estadístico, dado el menor nivel de dispersión (0.02) y por lo tanto su mayor proximidad a la media más alta (1.90), los resultados de la primera tarea, que son los que muestran una mayor concentración de las respuestas en una de las alternativas.

Por otra parte, destaca cómo el valor medio más bajo (1.73) coincide con el de mayor desviación típica (0.04), por lo que existe una mayor dispersión de las puntuaciones contrastando con el de mayor consenso en las valoraciones que precisamente es el que ha alcanzado la media más alta.

### **5.1.2. Psicopatología y Terapéutica del Lenguaje**

De las cuatro tareas analizadas, la primera es la que, con diferencia acusada ha mostrado menor realización durante el Prácticum ya que sólo un 7.5% de la muestra ha contestado afirmativamente. El 92.5% que completa el total niega haber realizado tareas en relación con los *problemas sensoriales del lenguaje: hipoacusias y sorderas, plurideficiencias sensoriales*.

En relación con la segunda tarea, *trastornos de la comunicación y fluidez: mutismo selectivo y tartamudez*, un 82.2% no contempla su realización, mientras que un 17.8% sí manifiesta haberla realizado .

*Los trastornos leves del lenguaje: alteraciones de la articulación, retraso del desarrollo y retrasos leves del lenguaje*, cuentan con un aumento en su desarrollo en la práctica (aunque no muy considerable) tal como lo muestra el 20.6% del estudiantado que afirma haberlo realizado, frente al 79.4% que opta por la opción opuesta.

La cuarta tarea en relación con *los trastornos neuropsicológicos del lenguaje: disartrias, disfasias, afasia infantil, dislexia, traumatismo, etc.* Se han contemplado en la práctica para un 14% del total de la muestra, mientras que el 86% restante niega su realización

| <b>PSICOPATOLOGÍA Y TERAPÉUTICA DEL LENGUAJE (PTL)</b>  | <b>PORCENTAJE</b> |           | <b>MEDIA</b> | <b>D.T.</b> |
|---|-------------------|-----------|--------------|-------------|
|   | <b>SI</b>         | <b>NO</b> |              |             |
| <b>TAREAS</b>   |                   |           |              |             |
| 5. Problemas sensoriales del lenguaje: hipoacusias y sorderas plurideficiencias sensoriales                               | 7.5               | 92.5      | 1.92         | 0.02        |
| 6. Trastornos de la comunicación y fluidez: mutismo selectivo, tartamudez   | 17.8              | 82.2      | 1.82         | 0.03        |
| 7. Trastornos leves del lenguaje: alteraciones de la articulación, retraso del desarrollo, retrasos leves del lenguaje... | 20.6              | 79.4      | 1.79         | 0.03        |
| 8. Trastornos neuropsicológicos del lenguaje: disartrias, disfasias, afasia infantil, dislexia, traumatismo, etc.         | 14.0              | 86.0      | 1.85         | 0.03        |

*Tabla n° 96 . Tareas en la asignatura Psicopatología y Terapéutica del Lenguaje y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)*

Los resultados que manifiestan la dispersión de los datos ofrecen poca diferencia, oscilando entre 0.02 y 0.03. Observamos que el mayor consenso de los resultados viene corroborado por la coincidencia del valor más pequeño de la desviación típica con la media más alta, dando por tanto alta significatividad a los resultados, por cuanto el alto porcentaje de respuestas se centra en una de las alternativas ( casi la totalidad de la muestra).

Significativo también el hecho de que la estimación más baja coincida con la desviación mayor, confirmando así el reparto (hasta cierto punto) de las respuestas entre las dos alternativas.

## **6. ÁREA DE CONOCIMIENTO: PSICOLOGÍA SOCIAL Y METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO. (PSMCC)**

Una es la asignatura con carga docente en esta Área de Conocimiento: Psicología de los Grupos. Cuatro son las tareas analizadas en esta asignatura.

| <b>ASIGNATURAS TRONCALES</b> | <b>TAREAS</b> | <b>ASIGNATURAS OPTATIVAS</b> | <b>TAREAS</b> |
|------------------------------|---------------|------------------------------|---------------|
|                              |               | Psicología de Grupos         | 4             |
| Total                        |               |                              | 4             |

*Tabla n° 97: Distribución de asignaturas y n° de las tareas analizadas en cada una de ellas en el Área de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento*

### **6.1.ASIGNATURAS OPTATIVAS**

#### **6.1.1. Psicología de los Grupos**

Las cuatro tareas analizadas muestran una considerable variabilidad en los resultados, aunque no excesiva entre las puntuaciones obtenidas, ya que oscilan entre un 23.4% y un 47.7% en las afirmaciones y de un 52.3% a un 76.6% para las respuestas negativas.

La estructura de grupos ha sido una tarea realizada por un 33.6%, mientras que un 66.4% no la han visto desarrollada.

La segunda, en relación con *los grupos minoritarios*, es la que menor desarrollo ha tenido, ya que el 76.6% de la muestra afirma no haberla realizado en la práctica, mientras que un 23.4%, si confirma su realización.

Un 69.2% niega haber realizado la tarea relacionada con los *procesos grupales*, mientras que 30.8% de los estudiantes sí afirman haberla puesto en práctica.

La tarea que se ha visto más desarrollada en el Prácticum en relación con esta asignatura, ha sido la referida a las *relaciones intergrupales*, en la que un 47.7% afirma su realización y un 52.3% niega haber tenido constancia práctica de ella.

| PSICOLOGÍA DE LOS GRUPOS<br>(PG) | PORCENTAJE |      | MEDIA | D.T. |
|----------------------------------|------------|------|-------|------|
|                                  | SI         | NO   |       |      |
| TAREAS                           |            |      |       |      |
| 1. Estructura de grupos          | 33.6       | 66.4 | 1.66  | 0.04 |
| 2. Los grupos minoritarios       | 23.4       | 76.6 | 1.76  | 0.04 |
| 3. Procesos grupales             | 30.8       | 69.2 | 1.69  | 0.04 |
| 4. Relaciones intergrupales      | 47.7       | 52.3 | 1.52  | 0.04 |

Tabla nº 98. Tareas en la asignatura *Psicología de los Grupos* y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)

Un único valor para la desviación típica (0.4) confiere un grado de consenso en los resultados que se mantiene tanto en el que coincide con el de media más alta (1.76), que coincide con el que en los porcentajes ha encontrado las puntuaciones más extremas entre las dos alternativas de respuesta; y, el que al coincidir con la media menor (1.52), también le confiere consistencia pues se refiere a los porcentajes que se encuentran más próximos en valoración.

## **7. ÁREA DE CONOCIMIENTO: PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL Y FISIOLOGÍA DEL COMPORTAMIENTO. (PEFC)**

El Área de Conocimiento de Psicología Experimental y Fisiología del Comportamiento cuenta con dos asignaturas en su carga docente: Aprendizaje, Memoria y Cognición, y Psicobiología de la Educación. El análisis y comentario del inventario sobre tareas se centra en las ocho que esta Área nos presenta.

| ASIGNATURAS TRONCALES | TAREAS | ASIGNATURAS OPTATIVAS            | TAREAS |
|-----------------------|--------|----------------------------------|--------|
|                       |        | Aprendizaje, Memoria y Cognición | 4      |
|                       |        | Psicobiología de la Educación    | 4      |
| Total                 |        |                                  | 8      |

Tabla n° 99: Distribución de asignaturas y n° de las tareas analizadas en cada una de ellas en el Área de Psicología Experimental y Fisiología del Comportamiento

## 7.1. ASIGNATURAS OPTATIVAS

### 7.1.1. Aprendizaje, Memoria y Cognición

Entre las cuatro tareas analizadas existe cierta variabilidad, no siendo la respuesta que afirma la realización de alguna de ellas mayor a la mitad de la muestra.

La primera tarea, *adquisición, almacenamiento y recuperación de la información*, es la que ha sido más realizada durante el Prácticum, como así lo confirma el 56.6% de la muestra, siendo el 43.4% el que no la ha visto realizada. Resultados bastante equilibrados, pero que confieren cierta relevancia al dato de la mayor practicabilidad de algunas tareas dadas las puntuaciones que están viéndose reflejadas en a la luz de los resultados.

En menor medida, la tarea relacionada con la *inteligencia* cuenta con un 70.1% que no la ha visto desarrollada en la práctica, frente al 29.9% que afirma lo contrario.

*La adquisición de habilidades* vuelve a presentar unos resultados equilibrados en cuanto a su realización entre las dos alternativas de respuesta, ya que un 44.9% afirma haberla realizado, frente al 55.1% que lo niega.

La cuarta tarea es la que se ha realizado en menor medida, ya que tan sólo un 12.1% de la muestra a contestado afirmativamente, mientras que un 87.9% ha manifestado no haberla realizado.

| APRENDIZAJE, MEMORIA Y COGNICIÓN<br>(AMC)                        | PORCENTAJE |      | MEDIA | D.T. |
|--|------------|------|-------|------|
|  | SI         | NO   |       |      |
| <b>TAREAS</b>  |            |      |       |      |
| 1. Adquisición, almacenamiento y recuperación de la información. | 56.6       | 43.4 | 1.43  | 0.04 |
| 2. Inteligencia  | 29.9       | 70.1 | 1.70  | 0.04 |
| 3. La adquisición de habilidades                                 | 44.9       | 55.1 | 1.55  | 0.04 |
| 4. Pensamientos, y lenguaje                                      | 12.1       | 87.9 | 1.87  | 0.03 |

Tabla n° 100. Tareas en la asignatura Aprendizaje, Memoria y Cognición y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)

Se confirma la significatividad de los datos, al coincidir la menor dispersión de los mismos (0.03) con la estimación más baja (1.87).

El efecto contrario se produce con el mayor valor de la desviación típica coincidiendo con el menor valor de la media (1.43), confirmándose en los dos bloques más próximos en los resultados porcentuales, por lo que la dispersión de los datos ha sido mayor, es decir, se han encontrado más repartidos entre las dos alternativas de respuesta.

### **7.1.2. Psicobiología de la Educación**

Altamente significativos son los resultados de las tareas analizadas en esta asignatura, precisamente por su escasa realización durante el Prácticum. Así lo atestiguan los porcentajes que afirman su realización ya que oscilan entre el 5.6% y el 8.4%, por lo que casi la totalidad de la muestra niega haberlos llevado a la práctica.

Cuatro son las tareas, y dos las agrupaciones a la vista de los resultados, pues coinciden en los porcentajes obtenidos. Así, la primera y segunda tarea cuenta con un mínimo porcentaje de la muestra que afirma su realización (5.6%), siendo el porcentaje más elevado (94.4%), el que niega haber llevado a la práctica *mecanismos cerebrales del lenguaje y neurología del aprendizaje y la memoria*.

*La psicobiología de la subnormalidad y la psicobiología infantil y sus trastornos* tampoco dan muestras de haber sido muy desarrolladas durante el Prácticum, ya que el porcentaje que evidencia esta afirmación asciende a un 91.6% de la muestra, siendo un 8.4% el porcentaje que representa al estudiantado que manifiesta haber realizado alguna tarea relacionada con las mencionadas.

| PSICOBIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN<br>(PE)      | PORCENTAJE |      | MEDIA | D.T. |
|--|------------|------|-------|------|
|  | SI         | NO   |       |      |
| TAREAS                                     |            |      |       |      |
| 1. Mecanismos cerebrales del lenguaje      | 5.6        | 94.4 | 1.94  | 0.02 |
| 2. Neurología del aprendizaje y la memoria | 5.6        | 94.4 | 1.94  | 0.02 |
| 3. Psicobiología de la subnormalidad       | 8.4        | 91.6 | 1.91  | 0.02 |
| 4. Psicobiología infantil y sus trastornos | 8.4        | 91.6 | 1.91  | 0.02 |

*Tabla nº 101 . Tareas en la asignatura Psicobiología de la Educación y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)*

Un solo resultado para la medida de dispersión de los datos (0.02), confirma el consenso de los mismos, y en este caso el comentario se puede generalizar cuando matizamos al asociarlo a las medidas de estimación, pues tampoco es muy significativa la diferencia, ya que las medias oscilan entre 1.91 y 1.94, por lo que el nivel de consenso también es muy similar. Viene también avalado por la concentración de los datos porcentuales en valoraciones bastante extremas, por lo que el grado de consenso es elevado.

## **8.ÁREA DE CONOCIMIENTO: DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA. (DLL)**

Una es la asignatura que compone la carga docente en esta Área como optativa: Enseñanza de la Lengua Materna y sus Dificultades de Aprendizaje, y seis son las tareas analizadas.

| ASIGNATURAS TRONCALES | TAREAS | ASIGNATURAS OPTATIVAS                                  | TAREAS |
|-----------------------|--------|--|--------|
|                       |        | Expresión Lingüística y Dificultades en el Aprendizaje | 6      |
| Total                 |        |  | 6      |

*Tabla n° 102: Distribución de asignaturas y n° de las capacidades profesionales analizadas en cada una de ellas en el Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura*

### **8.1.ASIGNATURAS OPTATIVAS**

#### **8.1.1. Expresión Lingüística y Dificultades en el Aprendizaje**

Las seis tareas analizadas en esta asignatura, también muestran una escasa realización durante el Prácticum a la vista de los resultados obtenidos, que oscilan entre un 5.6% y un 19.8% en los porcentajes que afirman su realización, por lo que puede apreciarse que ésta ha sido mínima.

*El desarrollo de habilidades lingüísticas, la educación idiomática y el conocimiento de la lengua* (primera tarea analizada), es precisamente la que disfruta de un porcentaje más elevado (19.8%), lo que indica que ha sido la más desarrollada en la práctica en relación a las cinco restantes tareas de esta asignatura.

La respuesta afirmativa en cuanto a su realización para las tareas segunda (*evaluación y diagnóstico de dificultades de aprendizaje lingüístico*) y sexta (*orientaciones metodológicas para la enseñanza de la lengua, comunicación oral y escritura, gramática, literatura y sistemas de comunicación verbal y no verbal*), ha sido idéntica, afirmación que viene manifestada por el 16.8% de la muestra, en contraposición con el 83.2% de la misma que afirma lo contrario.

Los porcentajes relacionados con *los fundamentos teóricos de la enseñanza de la lengua*, así como el de la relacionada con *las dimensiones psicológicas y social del aprendizaje lingüístico*, están bastante cercanos en su puntuación, correspondiendo un 6.5% a la primera y un 5.6% a la segunda, en cuanto a los resultados para la respuesta que afirma la realización de dichas tareas. En el caso de los porcentajes que confirman la respuesta negativa en cuanto a su realización, corresponden un 93.5% y un 94.4% respectivamente.

La cuarta tarea, *la determinación y corrección de errores en la enseñanza-aprendizaje de la lengua*, también presenta una escasa realización, aunque con una valoración intermedia en relación con las otras tareas analizadas en esta asignatura. En

este caso, un 12.4% ha manifestado el llevarla a cabo durante el Prácticum, mientras que el 87.6% restante confirma su ausencia en el transcurso del mismo.

| EXPRESIÓN LINGÜÍSTICA Y DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE (ELDA)  | PORCENTAJE |      | MEDIA | D.T. |
|--|------------|------|-------|------|
|  | SI         | NO   |       |      |
| <b>TAREAS</b>  |            |      |       |      |
| 1. El desarrollo de habilidades lingüísticas, la educación idiomática y el conocimiento de la lengua   | 19.8       | 80.2 | 1.80  | 0.03 |
| 2. Evaluación y diagnóstico de dificultades de aprendizaje lingüístico.  | 16.8       | 83.2 | 1.83  | 0.03 |
| 3. Fundamentos teóricos de la enseñanza de la lengua   | 6.5        | 93.5 | 1.93  | 0.02 |
| 4. La determinación y corrección de errores en la enseñanza-aprendizaje de la lengua   | 12.4       | 87.6 | 1.87  | 0.03 |
| 5. Las dimensiones psicológicas y social del aprendizaje lingüístico.  | 5.6        | 94.4 | 1.94  | 0.02 |
| 6. Orientaciones metodológicas para la enseñanza de la lengua, comunicación oral y escritura, gramática, literatura y sistemas de comunicación verbal y no verbal. | 16.8       | 83.2 | 1.83  | 0.03 |

*Tabla nº 103 . Tareas en la asignatura Expresión Lingüística y Dificultades en el Aprendizaje y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)*

A la vista de los resultados estadísticos, se hace evidente cómo el valor medio más bajo (1.80) coincide con el de mayor desviación típica (0.03), por lo que existe una mayor dispersión de las puntuaciones contrastando con la de mayor consenso (0.02) que precisamente ha alcanzado la media más alta (1.94), representando así a la tarea cuyos porcentajes muestran más diferencia numérica.

## **9. ÁREA DE CONOCIMIENTO: DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. (DCS)**

El Área de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales presenta una sola asignatura optativa en su carga docente: “Enseñanza y dificultades de Aprendizaje de las Ciencias Sociales y Experimentales”. En ella se han analizado seis tareas.

| ASIGNATURAS TRONCALES | TAREAS | ASIGNATURAS OPTATIVAS   | TAREAS |
|-----------------------|--------|---|--------|
|                       |        | Enseñanza y dificultades de Aprendizaje de las Ciencias Sociales y Experimentales | 6      |
| Total                 |        |   | 6      |

*Tabla nº 104: Distribución de asignaturas y nº de las tareas analizadas en cada una de ellas en el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales*



## **9.1. ASIGNATURAS OPTATIVAS**

### **9.1.1. Enseñanza y Dificultades en el Aprendizaje de la Ciencias Sociales y Experimentales**

Realmente significativos son los resultados obtenidos en las tareas de esta asignatura por su mínima realización durante el Prácticum, ya que de todas las tareas analizadas con anterioridad, en éstas son en las que los estudiantes han manifestado su menor desarrollo en el período de prácticas.

La primera cuenta con una amplia mayoría (96.2%) que manifiesta no haberla realizado, mientras que un 3.8% de la muestra afirma la puesta en práctica de la tarea relacionada con *las bases psicopedagógicas, epistemológicas y sociológicas del currículo escolar de las Ciencias Sociales*.

El *diagnóstico de dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Experimentales*, también ha sido una tarea escasamente realizada, ya que el 95.3% de la muestra así lo confirma, frente al 4.7% que evidencia una escasa proporción en cuanto a su realización en la práctica.

Menor aún es la proporción extraída para las *dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales*, ya que el 99.1%, casi la totalidad de la muestra de estudiantes consultada, confirma no haberla desarrollado.

La cuarta (*fundamentos psicopedagógicos y epistemológicos de la Didáctica de las Ciencias Experimentales*) y la sexta tareas (*orientaciones psicodidácticas para el desarrollo curricular de las Ciencias Sociales*), también han alcanzado unos resultados muy similares a la anterior, contando con un 98.1% del estudiantado que niega la realización en la práctica de ambas; estando en un 1.9% la proporción de la muestra que afirma su desarrollo en la práctica.

Destacando por su mayor realización en relación con las anteriores, aunque no en una gran medida, se encuentra la quinta tarea (*intervención psicodidáctica en los diferentes niveles educativos*), que cuenta con un 15% de la muestra que la ha puesto en práctica, mientras que un 85% confirma la postura contraria.

| ENSEÑANZA Y DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EXPERIMENTALES (EDACSE)             | PORCENTAJE |      | MEDIA | D.T. |
|---|------------|------|-------|------|
|   | SI         | NO   |       |      |
| <b>TAREAS</b>   |            |      |       |      |
| 1. Bases psicopedagógicas, epistemológicas y sociológicas del curriculum escolar de las Ciencias Sociales | 3.8        | 96.2 | 1.96  | 0.01 |
| 2. Diagnóstico de dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Experimentales.                          | 4.7        | 95.3 | 1.95  | 0.02 |
| 3. Dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales  | 0.9        | 99.1 | 1.99  | 0.00 |
| 4. Fundamentos psicopedagógicos y epistemológicos de la Didáctica de las Ciencias Experimentales          | 1.9        | 98.1 | 1.98  | 0.01 |
| 5. Intervención psicodidáctica en los diferentes niveles educativos                                       | 15.0       | 85.0 | 1.85  | 0.03 |
| 6. Orientaciones psicodidácticas para el desarrollo curricular de las Ciencias Sociales                   | 1.9        | 98.1 | 1.98  | 0.01 |

*Tabla nº105 . Tareas en la asignatura Enseñanza y Dificultades en el Aprendizaje de las Ciencias Sociales y Experimentales Procesos de Intervención Psicopedagógica y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)*

Tan cercanos están los datos a la totalidad, que en este caso la desviación típica con valor más bajo llega a ser de 0.00 coincidiendo con la media más alta (1.99), que casi llega a alcanzar el valor más alto que podría tener la media (2) y que coincidiría con la totalidad de la muestra. Confirma así el mayor consenso de los datos en esta tarea.

La dispersión más elevada (0.03) coincide con la media más baja (1,85), y por lo tanto evidencian el menor consenso en los resultados ya que se refleja en la obtención de los porcentajes con mayor distribución entre las dos alternativas de respuesta.

## **10. ÁREA DE CONOCIMIENTO: DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS.**

El Área de Didáctica de las Matemáticas presenta en el Plan de estudios y dentro de la optatividad, una sola asignatura: “Aprendizaje y enseñanza de las Matemáticas”. En ella son seis las tareas analizadas que contemplan su posibilidad de realización durante el Prácticum.

| ASIGNATURAS TRONCALES | TAREAS | ASIGNATURAS OPTATIVAS                      | TAREAS |
|-----------------------|--------|--|--------|
|                       |        | Aprendizaje y enseñanza de las Matemáticas | 6      |
| Total                 |        |  | 6      |

*Tabla nº 106 . Distribución de asignaturas y nº de las tareas analizadas en cada una de ellas en el Área de Didáctica de las Matemáticas*

## 10.1. ASIGNATURAS OPTATIVAS

### 10.1.1. Aprendizaje y Enseñanza de las Matemáticas

También en esta asignatura los porcentajes evidencian el escaso grado de realización de las tareas analizadas, ya que oscila entre un 2.8% y un 13.1% el resultado de las respuestas que afirman el desarrollo de las tareas que se indican.

*La acción comunicativa, construcción social del conocimiento y orientación crítica en educación matemática*, manifiesta no haber sido realizada en un 90.6%, mientras que un 9.4% de la muestra afirma haberla efectuado.

La segunda tarea, *aprendizaje de las matemáticas*, es la que muestra una mayor puesta en práctica, ya que un 13.1% de la muestra expresa haberla realizado, mientras que un 86.9% manifiesta lo contrario.

Con un 92.5% que niega su realización, encontramos dos tareas ( la tercera y la quinta), mientras que el 7.5% indica haber puesto en efectuado tanto *el diagnóstico de errores y tratamiento de dificultades en matemáticas*, como la relacionada con *el significado, representación y comprensión del conocimiento matemático*.

En menor grado de ejecución se ha contemplado la tarea relacionada con *la educación matemática y sistema educativo*, en la que un 2.8% afirma su puesta en práctica, mientras que el 97.2% (cercano a la totalidad de la muestra), expresa no haberla realizado.

Un 5.6% de la muestra afirma haber realizado la tarea relacionada con *las teorías e instrucción en didáctica de la matemática*, mientras que un 94.4% confirma lo contrario.

| APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS<br>(AEM)  | PORCENTAJE |      | MEDIA | D.T. |
|--|------------|------|-------|------|
|  | SI         | NO   |       |      |
| <b>TAREAS</b>  |            |      |       |      |
| 1. Acción comunicativa, construcción social del conocimiento y orientación crítica en educación matemática.- | 9.4        | 90.6 | 1.90  | 0.02 |
| 2. Aprendizaje de las matemáticas  | 13.1       | 86.9 | 1.86  | 0.03 |
| 3. Diagnóstico de errores y tratamiento de dificultades en matemáticas.                                      | 7.5        | 92.5 | 1.92  | 0.02 |
| 4. Educación Matemática y sistema educativo  | 2.8        | 97.2 | 1.97  | 0.01 |
| 5. Significado, representación y comprensión del conocimiento matemático                                     | 7.5        | 92.5 | 1.92  | 0.02 |
| 6. Teorías e instrucción en didáctica de la matemática   | 5.6        | 94.4 | 1.94  | 0.02 |

*Tabla n° 107 . Tareas en la asignatura Aprendizaje y Enseñanza de las Matemáticas y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)*

La significatividad, y por lo tanto, la aportación de peso estadístico a los resultados, viene determinada por la correspondencia entre los valores de las dispersiones y los de las estimaciones. Las desviaciones típicas oscilan entre 0.01, la menor, y 0.03, la mayor. Estos grados de dispersión coinciden con la media más alta

(1.97) y más baja (1.86) respectivamente, por lo que aportan un alto grado de consenso las puntuaciones.

## **11. ÁREA DE CONOCIMIENTO: DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL. (DEMPC)**

Finalizamos el análisis estadístico del inventario sobre las capacidades profesionales de la Licenciatura de Psicopedagogía con el Área de Conocimiento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Una es la asignatura optativa que compone la carga docente de esta Area (Educación Artística y Corporal y sus Dificultades de Enseñanza y Aprendizaje) y once las tareas analizadas

| <b>ASIGNATURAS TRONCALES</b> | <b>TAREAS</b> | <b>ASIGNATURAS OPTATIVAS</b>   | <b>TAREAS</b> |
|------------------------------|---------------|--|---------------|
|                              |               | Educación Artística y Corporal y sus Dificultades de Enseñanza y Aprendizaje | 11            |
| Total                        |               |  | 11            |

*Tabla n° 108: Distribución de asignaturas y n° de las tareas analizadas en cada una de ellas en el Área de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal*

### **11.1. ASIGNATURAS OPTATIVAS**

#### **11.1.1. Educación Artística y Corporal y sus Dificultades de Enseñanza y Aprendizaje**

Entre las once tareas analizadas en esta asignatura los porcentajes obtenidos en la respuesta afirmativa, dan muestras de la escasa realización durante el Prácticum, ya que oscilan entre 0.9% y 22.6%, es decir, desde casi la totalidad de la muestra que niega haber realizado la tarea analizada, hasta una cuarta parte de la misma que afirma la realización de la tarea correspondiente.

En la menor proporción de realización se encuentra la primera y la décimo primera tareas con un porcentaje de realización según la muestra de un 1.9% y un 0.9% respectivamente, por lo que se acerca la negación de la puesta en práctica de las mismas por la casi totalidad de la muestra (98.1% y 99.1% respectivamente ).

Con idéntica proporción se halla la segunda y sexta tareas en cuanto a la afirmación y negación de su realización (7.5% y 92.5% respectivamente).

*La construcción y decodificación de imágenes visuales*, va siendo una tarea más realizada en relación con las demás de esta asignatura, ya que un 10.4% de la muestra así lo confirma, frente a 89.6% que manifiesta lo contrario.

Un 22.6% de la muestra afirma haber realizado *criterios de evaluación y diagnóstico de errores*, en contraposición del 77.4% que niega esta puesta en práctica.

La tarea relacionada con la *etiología de las desviaciones motoras*, cuenta con un 9.3% de la muestra que la ha realizado, mientras que un 90.7% expresa su no puesta en práctica.

En un porcentaje bastante similar se encuentra la séptima tarea analizada, para la que un 92.5% ha manifestado no haber realizado, mientras que un 7.5% afirma haber puesto en práctica *instrumentos de valoración del desarrollo motor*.

*La educación musical en la enseñanza escolar*, también ha visto poca puesta en práctica, un 3.7% del estudiantado, así lo manifiesta, frente al 96.3% del mismo que confirma la opción opuesta.

La octava tarea (*la educación plástica y su enseñanza*), tampoco ha visto mucho desarrollo durante el Prácticum, siendo un 91.6% el porcentaje de la muestra que avala esta afirmación, mientras que un 8.4% se ha inclinado por la opción contraria.

Novena y décima tareas presentan resultados similares en la proporción que expresa su realización durante el Prácticum, siendo de un 13.2% y un 11.2% de la muestra, los que confirman su realización, mientras que el 86.8% y el 88.8% respectivamente niegan haber realizado tareas relacionadas con *la motricidad en el diagnóstico educativo y las relaciones entre etapas escolares, capacidad de aprendizaje y desarrollo motor*.

| EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CORPORAL Y SUS DIFICULTADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE (EA)  | PORCENTAJE |      | MEDIA | D.T. |
|--|------------|------|-------|------|
|  | SI         | NO   |       |      |
| <b>TAREAS</b>  |            |      |       |      |
| 1. Bases psicodidácticas de la educación musical.                                  | 1.9        | 98.1 | 1.98  | 0.01 |
| 2. Bases teóricas de la educación visual y plástica                                | 7.5        | 92.5 | 1.92  | 0.02 |
| 3. Construcción y decodificación de imágenes visuales.                             | 10.4       | 89.6 | 1.89  | 0.02 |
| 4. Criterios de evaluación y diagnóstico de errores                                | 22.6       | 77.4 | 1.77  | 0.04 |
| 5. Etiología de las desviaciones motoras   | 9.3        | 90.7 | 1.90  | 0.02 |
| 6. Instrumentos de valoración del desarrollo motor                                 | 7.5        | 92.5 | 1.92  | 0.02 |
| 7. La educación musical en la enseñanza escolar.                                   | 3.7        | 96.3 | 1.96  | 0.01 |
| 8. La educación plástica y su enseñanza  | 8.4        | 91.6 | 1.91  | 0.02 |
| 9. La motricidad en el diagnóstico educativo                                       | 13.2       | 86.8 | 1.86  | 0.03 |
| 10. Relaciones entre etapas escolares, capacidad de aprendizaje y desarrollo motor | 11.2       | 88.8 | 1.88  | 0.03 |
| 11. Tratamiento de dificultades de aprendizaje en educación musical.               | 0.9        | 99.1 | 1.99  | 0.00 |

*Tabla n° 109 . Tareas en la asignatura Educación Artística y Corporal y sus Dificultades de Enseñanza y Aprendizaje y su tratamiento estadístico (porcentajes, medias y desviaciones típicas)*

En esta ocasión, y facilitado por disponer de mayor amplitud de datos para valorar (tareas), las puntuaciones de dispersión de los resultados muestran más variabilidad, oscilando entre la mínima (0.00) y la máxima (0.04). El hecho de que ambas coincidan con las puntuaciones medias mayor (1.99) y menor (1.77) respectivamente, aporta mayor valor estadístico a los resultados y confirma el grado de

consenso de los mismos, volviendo a coincidir con los porcentajes en los que la diferencia entre las dos alternativas de respuesta es mayor (caso en el que el grado de consenso es más elevado, ya que existe menos dispersión de los resultados, centrándose en torno a una de las opciones de respuesta).



**CAPÍTULO VI**  
**PERFILES PROFESIONALES**





## **ESTUDIOS DE CASO. PERFILES PROFESIONALES**

Proponemos un modelo comprensivo centrado en la investigación biográfico-narrativa. Para ello se ha recurrido como instrumento de recogida de datos a la entrevista biográfica, diseñada en torno a la temática en que se centra la investigación, y cuyo contenido ha sido previamente consensuado con los siete informantes, que constituyen los siete estudios de caso en los que centramos esta segunda fase de obtención de información en la investigación.

Para ello, y tras hacer un seguimiento a los estudiantes egresados procedentes de la primera promoción de Psicopedagogía, se eligieron siete estudiantes que se habían incorporado a distintos contextos profesionales y que se consideraron representativos para realizar el estudio en profundidad de su trayectoria académica y profesional. Todo ello con la finalidad puesta en el análisis de capacidades y competencias profesionales que el estudiante pudo adquirir durante la formación inicial, durante su fase posterior a ésta y las que constata en el desempeño de su trabajo como demandas del propio contexto profesional. Delimitar el perfil académico, y el perfil profesional en diversos espacios laborales y describir los itinerarios formativos hasta la consecución de los objetivos profesionales, sería la finalidad principal del análisis de estos estudios de caso.

Desde un punto de vista temporal, los datos también han sido analizados desde un punto de vista diacrónico y sincrónico. Mediante el primero se han considerado las relaciones secuenciales entre los acontecimientos, el momento en que acaeció el suceso y las implicaciones que desencadenó en los siguientes. Estos datos se han recogido gráficamente en un biograma en el que ha quedado constancia de los hechos más relevantes ordenados cronológicamente y la valoración que el informante realiza sobre cada uno. También se han seleccionado algunos incidentes críticos o puntos de inflexión y la repercusión que tuvieron en la trayectoria de vida del protagonista. Para la ordenación sincrónica se ha procedido a presentar algunas de las opiniones que a instancia de la investigadora, eran formuladas sobre determinados conceptos y temática de la entrevista

Dado que la intención del análisis en profundidad de las entrevistas no pretende limitar el contenido ni los temas de los discursos, aislándolos sin considerar el elemento subjetivo, hemos considerado la singularidad que aporta el análisis narrativo de las entrevistas, e interpretado esta singularidad en lo que cada caso ha aportado como único presentándolo como generador de los distintos perfiles profesionales que se plantean, como asunción propia por cada uno de los informantes. De ahí que en ocasiones el comentario de la investigadora se halla limitado para dar la voz a la narración del informante.



Se han realizado siete estudios de caso, que hemos denominado con un nombre ficticio para garantizar el anonimato de los informantes:

**CASO N° 1. ERNESTO**  
**CASO N° 2. IRENE**  
**CASO N° 3. PASCUAL**  
**CASO N° 4. YOLANDA**  
**CASO N° 5. LUCAS**  
**CASO N° 6. MARÍA**  
**CASO N° 7. PEDRO**

El contexto profesional en el que trabajan y el puesto que desempeñan figura en la siguiente tabla:

| <b>ESTUDIO DE CASO</b> | <b>PUESTO DE TRABAJO</b>            | <b>CONTEXTO PROFESIONAL</b>                                      |
|------------------------|-------------------------------------|--|
| 1<br>Ernesto           | Orientador                          | Instituto de Educación Secundaria<br>Departamento de Orientación |
| 2<br>Irene             | Gestora y directora                 | Gabinete psicopedagógico Jaranay                                 |
| 3<br>Pascual           | Coordinador técnico                 | Asociación de Parálisis Cerebral                                 |
| 4<br>Yolanda           | Técnico de Orientación Profesional  | Instituto Municipal de Formación y Empleo                        |
| 5<br>Lucas             | Dinamizadora y educadora            | Centro de Día de Mayores   |
| 6<br>María             | Coordinadora y Técnica de formación | Organización no gubernamental                                    |
| 7<br>Pedro             | Técnico de formación                | Departamento de Recursos Humanos                                 |

Todos los casos siguen una estructura en la exposición del contenido conforme a los siguientes epígrafes:

- 1. BIOGRAMA DE LA TRAYECTORIA FORMATIVA Y PROFESIONAL**
- 2. ITINERARIO FORMATIVO**
- 3. ITINERARIO DE INSERCIÓN PROFESIONAL**
- 4. ITINERARIO FORMATIVO Y DE INSERCIÓN PROFESIONAL. COMENTARIO COMPARADO**
- 5. PERFIL PROFESIONAL**



## **CASO 1. ERNESTO**



**CASO Nº 1. ERNESTO**

**1. BIOGRAMA DE LA TRAYECTORIA FORMATIVA Y PROFESIONAL**

| <b>BIOGRAMA DE LA TRAYECTORIA FORMATIVA Y PROFESIONAL</b> |   |  |
|---|---|--|
| <b>Cronología Hechos</b>                                  | <b>Acontecimientos</b>  | <b>Valoración</b>  |
| 1976-1988   | Estudios de EGB, BUP y COU en Maristas (centro privado concertado)                  | Muy satisfactorio<br>Experiencias de dinamización de grupos  |
| 1989-1991   | Comienza Empresariales  | No los finaliza. Dificultades de adaptación. Escasa dedicación a los estudios                                    |
| 1991  | Trabajo esporádico en Mercagranada  | Descontento, insatisfacción, deseo de cambio. Situación forzada  |
| 1991-1994   | Cursa Magisterio. Educación Física  | Situaciones entrañables con compañeros y profesorado<br>Sin gran dificultad para aprobar                         |
| 1992-¿  | Componente y miembro fundador de Asociación de Educación Física como Junior Empresa | Labor reivindicativa y gestora de actividades de formación   |
| 1991-1994   | Asistencia a cursos, jornadas y congresos   | Ampliación formación y contabilización para oposiciones  |
| 1994<br>1995, 1997  | Oposiciones de Magisterio   | No las aprueba   |
| 1994-1998   | Cursa Psicopedagogía  | Satisfacción personal<br>Posibilidad de incorporación laboral  |
| 1994-1998   | Pertenencia a Comisión de Plan de estudios, Delegado                                | Favorece las relaciones, posibilidades de liderazgo, de compromiso y utilidad en el discurrir de vida estudiante |
| 1994-1998   | Asistencia a cursos, jornadas y congresos   | Ampliación de formación y proporción de puntos para oposiciones  |
| 1998-1999   | Oposiciones de Magisterio y de Psicopedagogía                                       | Contraste con la formación<br>Entusiasmo y esfuerzo  |
| 1999  | Trabaja en empresa de Internet impartiendo curso de FPO sobre teletrabajo           | Escasa relevancia. Corto tiempo  |
| 1999  | Aprueba las oposiciones de Psicopedagogía   | Estabilidad personal y profesional, posibilidades de planes de futuro  |
| 1999-2001   | Doctorado Educación Física  | Ampliar formación  |
| 2001-2002   | Cursos diversos   | Ampliar formación en ámbitos no exclusivos del orientador  |

*Tabla nº 110 . Biograma de la trayectoria formativa y profesional de Ernesto*



Ernesto es un hombre de treinta años, granadino, con residencia habitual también en Granada. Procedente de una sencilla familia de clase media, sus padres cursaron los estudios primarios y ambos desarrollaron su trabajo en el mismo gremio profesional. Mantiene muy buenas relaciones fraternales tanto con su hermana mayor, actualmente con trabajo y destino en Córdoba (recientemente ha visto aumentar su familia), y con su hermano menor que curso Historia del Arte. Ernesto está casado con, como él dice, “*su novia de toda la vida*”, y también su compañera durante los estudios universitarios (estudió Psicopedagogía y Pedagogía). En la actualidad plenamente gozoso y muy satisfecho con su situación personal y profesional. Entre sus antecedentes familiares tan sólo una tía suya está relacionada con la docencia.

La estructura gráfica y cronológica de los acontecimientos que han estructurado la vida, la carrera y el acceso a la profesión de Ernesto, desde la valoración actual de su incidencia, la presentamos en un análisis vertical de los soportes estructurales de su relato de vida (tabla nº ). Además de los acontecimientos clave que se recogen en la tabla, existen otras consideraciones importantes, que pasamos a describir a partir del relato de su trayectoria formativa y profesional.

Vamos a ir atravesando las consecutivas fases que se dan en el curso de vida de Ernesto desde su formación escolar hasta el desempeño de su trabajo actual, centrándonos en la trayectoria formativa y en la trayectoria de incursión profesional.

La etapa escolar hasta su ingreso en la Universidad, transcurre en un centro privado concertado, del que guarda grato recuerdo y con el que aún continúa manteniendo relación. En él tuvieron lugar experiencias que le ayudaron a adquirir capacidades que posteriormente trasladaría a su actividad profesional como orientador. Nos referimos a su capacidad para dinamizar grupos y el acercamiento y familiaridad con niños y adolescentes, motivación para decantarse por la realización de los estudios de Magisterio, aunque ésta no fue su primera incursión universitaria:

*“toda la escolaridad, toda la primaria, la EGB antigua y el BUP y el COU y allí había tenido experiencias de llevar grupos, de ser monitor de catequesis y todo ese tipo de cosas, entonces el tratamiento con los niños se me daba bien y había estado en campamentos, en actividades así, o sea que no había tenido ningún problema, por eso te digo que cogí Magisterio sabiendo de lo que iba...”*

Realmente su vocación primera no estaba en el Magisterio, sino en los estudios de Empresariales. Sin embargo, circunstancias personales (su inconstancia en los estudios y la escasa motivación) no le permitieron ver la finalización de esta carrera y plantearse la realización de otra entre cuyos principales criterios de elección se encontraba su corta duración y su funcionalidad prácticamente inmediata:

*“Yo cuando terminé mi Bachillerato y mi COU empecé Empresariales, que se suponía que era mi vocación, era lo que me gustaba, me atraía y me sigue atrayendo, pero por las circunstancias de la Facultad, pues no aprobé apenas ninguna asignatura y entonces cuando ya me planteé el cambiar de carrera, por circunstancias familiares y personales, pues ya lo que se buscaba era una carrera corta, de algo que sirviera, y de las que había que realmente pues me gustaba, fue Magisterio...”*

*“fue por la situación de que yo empecé Empresariales y bueno el primer año de Empresariales y de Universidad, como te he dicho antes, como venía de un centro privado pues es un cambio muy brusco, muy distinto, completamente distinto del colegio a la Universidad, pues no estudié, directamente no hice nada. Me he tirado... ¡je, je!, pues en la cafetería, con los amigos... y entonces aprobé justamente una asignatura para no tener que cambiarme ¡je, je!, de centro y poder seguir... Y el año siguiente que ya realmente me lo tomé más en serio y estudié, pues no... fue capaz pues bueno, por circunstancias de la Facultad también que daba mucha caña, reconozco que era muy duro; yo estudiaba poquillo, pero cuando realmente me puse en serio ya no había forma de aprobar. Entonces ya llevaba dos años perdíos y me planteé eso, lo que he dicho antes: cambiarme a algo corto que me permitiera tener una titulación superior y buscar trabajo”*

Dentro del Magisterio, también fue sorprendente la elección de la especialidad por su escasa vinculación con ella: la Educación Física. Sin embargo, los criterios de la reciente implantación de esta especialidad y de las consiguientes expectativas profesionales (serán los que luego le motiven para incorporarse a cursar Psicopedagogía), le animaron a cambiar de estudios:

*“y luego la especialidad, que escogí fue Educación Física; no porque realmente me gustara mucho el deporte, que sí me gusta, pero no era una cosa... y mi familia se sorprendió mucho porque, yo no hacía deporte y escojo Educación Física... Y fue pues cuando cambié, lo que te comentaba antes, cuando cambié de carrera y siendo Magisterio donde iba y siendo una especialidad nueva, era la segunda promoción aquí en Granada, entonces tenía bastantes expectativas de salidas profesionales muy buenas”*

Uno de los componentes primarios en la vida de Ernesto, viene determinado por las relaciones interpersonales con una persona que compartirá con él su trayectoria formativa y que actualmente también comparte su trayectoria personal:

*“mi novia por aquel entonces que ella estaba haciendo Pedagogía y entonces pues justo..., mientras yo hacía Magisterio, ella hizo Pedagogía, y en tercero de Magisterio, ella estaba en tercero, y los dos hemos entrado en los complementos a la vez y hemos sido compañeros durante la carrera”*

Finalizado Magisterio, en principio no recordaba que hubiese existido ningún referente que le indujera a cursar Psicopedagogía, aunque el recuerdo de un profesor le trae a colación algunas observaciones relacionadas con la orientación que le hicieron rememorar su posible inclinación por este tema y la posibilidad de ver esta inclinación hecha realidad al cursar los estudios de esta nueva licenciatura:

*“Entonces no tuve...no hubo nadie que me dijera: ¡oye tu, tal!, sino fue la información en la Facultad y el ver que eso tenía posibilidades y que me gustaba ¿no?. Quizás, si... ahora que recuerdo un poquitín me influyera un... en el tema posterior de la orientación, un profesor de la Facultad que tuve en tercero de Magisterio en una optativa de Educación Física, de Magisterio que sí era dedicada a la orientación y me gustó mucho, aprendí bastante y entonces cuando luego salió el tema de la Psicopedagogía, pues, pues vi que sí, que valía para eso, si es que valgo, que me gusta”*

Los dos grandes enclaves en los que se concentra su proyección profesional, vienen representados por el colegio y la Universidad, los dos centros académicos de formación que le han aportado a Ernesto la casi totalidad de capacidades y competencias profesionales para desempeñar su trabajo como orientador en un Departamento de Orientación.

*“me ha formado... mi paso por los dos sitios: lo que es el colegio y lo que es la Universidad, como de cada uno he sacado cosas muy importantes, y creo que me han formado como la persona que hoy en día soy, como el profesional ¿no?. Porque quizás me adelanto también a lo que son las competencias profesionales del orientador y todo ese tipo de cosas... Yo creo que de ahí tengo mucho sacado de lo que fue mi paso por el colegio, en cuanto a habilidades sociales o de relación con la gente, y lo que es la capacitación profesional, pues me la han dado en la Facultad, que de eso es de lo que se trata ¿no?”*

De su paso por el colegio recuerda su vinculación a la monitorización de grupos de catequesis en los que obtuvo parte de las capacidades para el desarrollo posterior de las competencias desplegadas en las tutorías, en las dinámicas de grupos y en el conocimiento del alumnado:

*“nunca he repetido, pero siempre me han quedado asignaturas y cuando peor quizás lo pasé fue precisamente en COU, no hice la Selectividad en Junio, la hice en Septiembre; creo que me quedaron tres, fueron para Septiembre, tres o cuatro. Conseguí aprobarlas todas en Septiembre, hacer la Selectividad y aprobarla, sacar nota. Empecé Empresariales y luego ya pues lo que te he contado; viendo que no era lo mío, pues me cambié. Y del colegio guardo muy buen recuerdo, sobre todo en general, tampoco hay así ningún maestro que me haya marcado así especialmente. Era un alumno del montón, entonces, pues bueno, bien... no tuve ningún problema... de ningún tipo y... no sé, tampoco podría destacar, quizás la experiencia que te he dicho antes de lo que es la catequesis. Al ser un centro religioso, pues... siempre nos enfocaron, yo fui, formé parte de grupo de catequesis cuando ya... siguiendo un proceso que tenían, cuando llegas a cierta edad puedes ser monitor y a su vez catequista de otros niños ¿no?. Eso me permitió tener contacto con chavales de lo que sería ahora la Primaria, once, doce años, y luego cuando llegó Magisterio, pues me..., esa experiencia que yo ya tenía, me vino así bien, para decidir primero estudiar Magisterio y luego lo que era el trato en la clase y tal, que luego pues todavía lo sigo aplicando, por ejemplo en alguna tutoría y tal; las dinámicas de grupo son las dinámicas de grupo de la catequesis de toda la vida, que me han hecho a mí y que luego yo he hecho y que ahora seguimos aplicando y que dan resultado, ¿no?. Si las llevas bien...las... salen bien”.*

El elevado concepto de la amistad es puesto de manifiesto como un aspecto relevante a lo largo de sus relaciones interpersonales:

*“Y quizás lo que sí podría destacar más de lo que es mi paso por el colegio es mi grupo de amigos íntimos, íntimos de toda la vida que siguen siendo pues todos los del colegio. Yo... soy una persona que destacaría, quizás no lo he dicho antes...el valor de la amistad, de mis amigos, les doy mucha importancia en todos los contextos de la vida y tengo la gran suerte de tener muy buenos amigos, todos de siempre ¿no? y luego aparte, se van añadiendo amigos de la Facultad, amigos del trabajo, de otros ámbitos ¿no”*

Además de la lógica satisfacción personal ante la superación de las Oposiciones de Psicopedagogía, con lo que consiguió su meta profesional, también nos narra el orgullo que la familia puede sentir por esta noticia, aún sin haber depositado demasiadas esperanzas en que se consiguiera:

*“Pues, muy bien, como te puedes imaginar yo considero, bueno porque lo siento, porque me lo han dicho y soy consciente de que mis padres están muy orgullosos de mí, de haber conseguido... no se lo creían, ya te digo que mi padre nunca me ha forzado a trabajar con él, pero... tampoco me ha ayudado, me ha animado a que siguiera (...) Y mi madre sí es verdad que me decía que estu... que no estudiaba lo suficiente(...)Y entonces cuando se llevó la gran sorpresa de que había conseguido aprobarlo, pues muy orgullosos, imagínate, muy contentos, ¿no?”*

Entre las personas críticas cuya aportación es especialmente relevante, además del profesor de Magisterio mencionado con anterioridad, se encuentra la preparadora de las Oposiciones de Ernesto, gran amiga y compañera de los estudios de Psicopedagogía, que supo depositar su confianza en este alumno e influirle en la determinación de su elección para la carrera:

*“con mi preparadora de Oposiciones, que es una gran amiga mía, fue compañera... yo la conocí a ella en la academia preparando las de Magisterio, y justo cuando yo empecé Psicopedagogía, ella se apuntó también a Psicopedagogía... es una persona... encantadora, magnífica, es maestra, y será siempre mi maestra, eso sí es verdad, antes no lo he dicho y ahora... me estoy acordando que esa sí me ha influenciado mucho en... en lo que es la elección luego posterior de Psicopedagogía, fue compañera... mía de, de clase, ya te digo”*

La tercera persona crítica en la vida de Ernesto fue otro profesor que supo transmitir su saber hacer, hasta el punto de calar en la personalidad de este alumno y animarle a iniciar los estudios de Psicopedagogía:

*“Yo creo que las dos cosas. Más bien, el hombre, lo que es el profesor en sí, que explicaba muy bien y que tenía mucha experiencia en el ámbito de la orientación, fue de los primeros orientadores aquí en la provincia de Granada y eso se notaba, hablaba de lo suyo con mucho... emoción y... transmitiendo, es decir, te ganaba. Y luego los contenidos en sí de la asignatura, que los vi bastante útiles en ese momento para lo que era el Magisterio y me hizo ver lo que la orientación y la educación que para mí son lo mismo, y que es muy necesario... Entonces en ese momento, yo lo vi como una complementación a mi formación como maestro y entonces al hacer la carrera luego lo vi como un perfil profesional, lo que es orientador, pues muy importante ¿no? y necesario en el sistema educativo. Entonces pues, ya te digo, yo creo que sí, ahora que lo recuerdo, me influiría bastante y sigo teniendo muy buena relación con ese... con ese profesor y... y le sigo pidiendo de vez en cuando consejos y orientaciones de temas que me surgen en el trabajo”*

Como otro punto de inflexión en su formación universitaria, se encuentra el hecho de que fuera miembro de la Comisión que organizaba el Plan de estudios de Psicopedagogía, un elemento más en la relación de elementos que denotan su

compromiso como universitario que “*pasa por la Universidad, y no la Universidad por él*”.

*“Y en Psicopedagogía fue muy importante el hecho de ser la primera promoción. Marcó todo el desarrollo de la carrera: primero, como te he dicho antes, yo era delegado, estaba en la Junta de Facultad, formé parte de la Comisión que elaboraba los Planes de estudio de Psicopedagogía, una primerísima Comisión que hubo, que luego por temas universitarios la quitaron, porque el Plan de estudios no salía adelante”*

Las continuidades y discontinuidades en la estructura de vida de Ernesto, están descritas por él mismo como fases de su desarrollo profesional que coinciden con los cambios en los estudios. En esta “primera adultez”, según Levinson se producen los episodios de ver cumplidas las aspiraciones juveniles, de formar una familia, de buscar la estabilidad profesional, y con ella la búsqueda de una identidad profesional, entre otros aspectos que consolidan la situación actual y vislumbran las transiciones futuras:

*“...mi desarrollo profesional coincide con los cambios en lo que es los estudios: durante una época el paso por el colegio, el cambio... a la universidad, los dos años de Empresariales, Magisterio y Psicopedagogía, ¿no? y terminar cada etapa supone un cambio, de plantearte... sobre todo cuando terminas Magisterio o cuando terminas Psicopedagogía, la situación, mientras eres estudiante, sabes lo que tienes que hacer mañana, o si tienes dos años por delante, pues son dos años. Pero terminar con tu título, y enfrentarte a la búsqueda de trabajo, porque a su vez vas madurando y te marcas... tu vida te dice: “pues si tengo mi novia, tengo que hacer un proyecto personal de vida” (como yo ahora le digo a mis alumnos, ¡je!), pues entonces eso es distinto, el ser estudiante que no tienes ninguna obligación, a decir: “pues ya tengo mi título y ya tengo que ganarme mis habichuelas”, ¿no?, entonces quizás los momentos críticos es eso: es la búsqueda de trabajo, el terminar una carrera, o el seguir estudiando, buscar trabajo... y ahora por fin, desde el año 99 tener la enorme suerte de aprobar las Oposiciones. Ese ha sido el cambio de mi vida.”*

*“Yo ahora mismo estoy en un momento de mi vida muy bien, muy a gusto; casado. Es decir el aprobar las Oposiciones me dio la posibilidad de estabilidad personal, de hacer realidad los planes con... la que hoy es mi mujer, poder casarme... todo ese tipo de cosas. Me imagino que mis siguientes pasos será el tener familia, que todo ese tipo de cosas, también lo diré ahora quizás, me están influyendo... tomar la decisión, por ejemplo de ser padre, el trato con los niños y el ver la situación de ver lo que es hoy en día la juventud, la adolescencia y relación con padres del instituto”*

## 2. ITINERARIO FORMATIVO

| Cronología   | Itinerario formativo  |   |   |
|--------------|---|---|---|
|              | Simultáneo a estudios universitarios                                    | Posterior a estudios universitarios                             | Contenidos  |
| 1991-1994    | Cursos, jornadas, congresos   |   | Educación Física  |
| 1994-1998    | Cursos, jornadas, congresos   |   | Educación Especial<br>Orientación<br>Formación Ocupacional<br>Agentes de Desarrollo Local<br>Gestión empresarial y autoempleo<br>Dinámicas de búsqueda activa de empleo |
| 1994-1998    | Miembro de Comisión de Plan de Estudios<br>Miembro de Junta de Facultad |   | Recursos burocráticos y relaciones institucionales  |
| 1996-97      | Beca de Corresponsal universitario                                      |   | Información a alumnado  |
| 1998-2002    |   | Cursos de formación Específicos para orientadores y profesorado | PGS<br>Educación de adultos<br>Organización interna del Departamento de Orientación<br>Convivencia escolar  |
| Próximamente |   | Cursos  | Orientación familiar<br>Intervención social   |
|              |   | Jornadas  | Maltrato Infantil   |
|              |   | Jornadas  | Empleo para deficientes psíquicos   |
|              |   | Educación Social.<br>Diplomatura                                |   |

*Tabla n° 111 Itinerario formativo de Ernesto*

El itinerario formativo de Ernesto está jalonado de actividades directamente relacionadas con diversidad de temáticas cuyo interés era despertado según las necesidades formativas que iba detectando en el transcurso formativo y profesional, por una parte, y por otro motivado por un interés de engrosamiento curricular dado que las exigencias formativas en la búsqueda de empleo y en la consecución de reconocimiento profesional se encuentran como incentivos para la realización de eventos científicos. Comenzó por aquellas temáticas relacionadas con los estudios de Magisterio y continuó por otras relacionadas con las problemáticas que podían irle surgiendo en su trabajo de orientador.

Un primer testimonio de su adecuada formación, fue el enfrentarse a las pruebas para el acceso a la función pública. En su preparación fue cuando se percató del

alcance real de su formación al contrastarlo con las demandas que la relación de temas exigía:

*“pero cuando realmente le aprecias lo que te han enseñado y lo que realmente sabes es cuando te enfrentas, por ejemplo, a la Oposición. Cuando te dan un temario y tienes que recolocar tus asignaturas y decir: oye que esto lo he visto en la carrera, y que esto también, y que esto me sirve para tal cosa y me lo piden aquí y me puede hacer... Entonces ese año que yo las Oposiciones las preparé en una academia y lo primero que me dijeron: “oye que sois capaces, que tenéis formación...”, “¡qué formación si yo lo que tengo es un título que dice que sirvo para maestro!, pero a mí ni me han enseñado ni sé nada”. O luego en Psicopedagogía, pues lo mismo; hasta que recolocas y dices: “pues sí, es válido. Pues... tu no ves el orden de las asignaturas, el porqué están así, o la importancia de unas sobre otras hasta que no estás trabajando”*

La ocupación de cargos académicos y la pertenencia a diversas comisiones ha sido una alternativa para adquirir formación cuya repercusión ha sido directa en el ámbito profesional, aportándole recursos y conocimiento sobre dinámicas y cuestiones burocráticas de directa aplicación:

*“Una cosilla que sí bueno, me ha venido bien, por ejemplo, a la hora de lo que es mi paso por la Universidad, el ser delegado..., o el estar en Comisiones de servicios, todo ese tipo de cosas, perdón, en Comisiones de... de Planes de estudios, en Juntas de Centro... es que luego eso lo he llevado a mi práctica profesional en el instituto, donde, bueno pues hay unos Órganos de Gobierno, una Comisión de convivencia, yo soy jefe de un Departamento, donde hay que hacer unas actas, una burocracia que me ha servido esa experiencia. Posiblemente gente que no haya estado en ese mundo, pues llegará de nuevas y le costará trabajo. Yo ya sabía, más o menos de qué iban todas estas cosas, ¿no?: lo que es hacer una citación de...una cosa tan simple de un Departamento, levantar unas actas y tal, lo había vivido en mi formación universitaria, no porque estuviera en el Plan de estudios, sino porque me había preocupado de eso o me había gustado ese tipo de cosas”*

La formación complementaria a la que aludíamos anteriormente y de la que se informaba través de la prensa, de la Facultad, de los sindicatos o del Centro de Profesores, queda recogida en estas palabras:

*“Y en cuanto a formación complementaria, pues... eh... directamente tengo mucha, porque una vez que cambié a Magisterio, el primer año casi menos, pero ya al siguiente pues me enteré de que bueno, pues para todo el tema de Oposiciones y todo ese tipo de cosas que había que tener currículum de muchos cursos, de jornadas y tal, que eso era importante. Entonces desde el principio completé las asistencia a las clases con la asistencia a jornadas, a congresos, a... cursos que me pudieran interesar, en un primer momento casi todos enfocados a la Educación Física porque era... nuestra especialidad. Formé parte, creamos una asociación en... en la Facultad, lo que te he dicho antes, que como era delegado, y siempre estaba en la Junta de Facultad, como en Educación Física teníamos el problema de profesorado, de instalaciones, pues eso llevó a crear una asociación de alumnos de Educación Física, de maestros de Educación Física, y... bueno, pues a su vez hacíamos jornadas de... de formación de maestros que ya estaban en activo y para estudiantes. Y entonces, pues bueno, también de ahí he sacado mucha experiencia que ahora la utilizo en el instituto. Y bueno, pues hacíamos muchos cursos de bueno, ya te digo, de deportes, de entrenador de béisbol, todo relacionado con la Educación Física. Y con el tema de la orientación, pues a raíz*

*de estar en Psicopedagogía, pues claro, ya completé con ese tipo de cosas. Seguía con muchas, en la Facultad tenemos la facilidad de que todas las semanas hay unas jornadas prácticamente y bueno, pues no todas son interesantes y la verdad es que hay de muchísimas temáticas y si tienes interés pues la posibilidad, así es que la información la teníamos allí misma... aparte de que bueno, a través de periódicos, de sindicatos y tal pues sí me movía y me enteraba de cosas. Pero principalmente en la Facultad, con jornadas, congresos y cursos. Y una vez que ya sí estoy trabajando sí puedo... ya quizás la formación es más selectiva y a través del Centro de Profesores de allí de Motril o de Granada.”*

*“Y... y más específica, los grupos de trabajo que eso también te certifica, son horas de formación y luego estoy afiliado a un sindicato y el sindicato pues también organiza actividades de formación, organiza... jornadas o cursos y también los suelo hacer, porque lo veo... interesante; luego aparte de la necesidad de que para el tema de sexenios y tal te obligan a... a tener una serie de horas, ¿no?”*

*“...existía una Asociación de orientadores profesionales aquí en Granada, de gente que trabaja en la Formación Ocupacional y Agentes de Desarrollo Local... todo ese tipo de cosas, entonces organizaron varias jornadas, varios cursos y también los hicimos... Uno que hubo también en el Centro de Formación Continua de la Universidad sobre búsqueda de empleo del universitario, sobre incluso autoempleo, de creación de empresas, viabilidad económica, cómo plantear todo ese tema de gestión, y también fue bastante interesante. Y los demás sí son ya relacionados con... con la orientación. Y la información, pues eso, en la misma Facultad o en medios de... de comunicación”*

*“Allí en Motril se hicieron unas Jornadas sobre el maltrato infantil con Servicios Sociales, pues asistí también; hubo otras Jornadas de... de empleo para deficientes psíquicos y como tengo alumnos en el Instituto, tenemos Programas de Garantía Social, pues fui a enterarme de los recursos de... En fin, que es más bien, cubrir las necesidades que se te plantean. No es... la verdad es que no es... hacer cursos por hacer cursos, sino... que los vea interesantes y que Los necesite”*

*“yo tuve una beca que consistió en dar información a los universitarios y yo la desempeñé en el, haciendo el proyecto de ese gabinete psicopedagógico para la Universidad(...) Tendría dos partes o quizás tres: una de orientación enfocadaaaa a los alumnos que van a entrar en la Universidad; se contacta con los departamentos de orientación, que luego en mi caso sé que existe porque lo han hecho conmigo allí en Motril, se... información con todo lo relacionado con la Universidad, planes de estudios, etc. Eso con gente, antes de entrar en la Universidad. Después una segunda parte con los propios alumnos de la Universidad, toda la información que pudieran necesitar de carreras, de planes de estudios, de cambio de estudios si no les va bien, o de becas, de prácticas en empresa, de trabajo posterior, todo ese tipo de cosas; y luego un tercer apartado que quizás era el que menos me gustaba a mí, porque era más*



*psicológico, de intervención en problemaaaas, en técnicas de estudio, en problemas personales, o relación con compañeros, etcétera, etcétera. Tendría como esas tres vertientes: antes del acceso a la Universidad, información a los ya universitarios y una intervención psicológica en problemas que pudieran tener en cualquier ámbito”*

Destacables es, de esta trayectoria formativa, la alusión que realiza a las destrezas adquiridas durante el Prácticum. Este punto de inflexión en la trayectoria universitaria le permitió conocer y desarrollar, aunque no realmente en la práctica (ya que no dispuso de centro para cursar esta asignatura), algunas destrezas de las que destaca dos que transferirá a su trabajo como orientador: la búsqueda de información sobre técnicas para acceder al mercado laboral y la transmisión de esta información a los estudiantes:

*“Y lo de conocer el mundo del trabajo, pues claro que también; pues si teníamos que buscar información para explicarla a los universitarios cómo pueden buscar trabajo, pues eso es ¿no?: el cómo está organizado, lo que son las ofertas de empleo, dónde se pueden encontrar, las técnicas de búsqueda de empleo, cómo hacer un currículum; todo ese tipo de cosas, que luego lo vimos, en teoría, dentro de lo que fue la asignatura de Orientación Profesional ¿no?, pero que previamente en el Prácticum lo habíamos trabajado. Sí la verdad es que sí; esas dos habilidades, por supuesto, se supone que sí las adquirí y luego las utilizo eeen, en mi trabajo.”*

Otro incidente importante en su paso por la Universidad, y ante su inquietud por las facetas profesionales y el interés por conseguir una dignificación de la formación de los profesionales de Educación Física, fue la creación de una Junior Empresa, oportunidad de adquirir destrezas de gestión y organización de actividades formativas:

*“...surgió un concurso a nivel de la Universidad de Junior Empresas de que aparte de que funcionáramos como asociación que pudiéramos tener experiencias profesionales, dando ya nuestros servicios, ofreciendo nuestros servicios a empresas ¿no?. Y entonces en al ámbito de la Educación Física, nuestra idea era organizar una empresa de actividades extraescolares en los colegios y contratados por las APAs y por los equipos directivos, y esa era nuestra intención.”*

Realmente su testimonio es lo suficientemente clarificador para deducir que la constante actividad de Ernesto en la Universidad le reportó gran parte de las capacidades que posteriormente desarrollará y que adquirió como legado de su paso por la Universidad:

*“Entonces, ya te digo, yo he sacado mucho de la Universidad, más quizás, no por mis estudios formales, reglados, más por todo lo que he vivido alrededor: de ser delegado, de la asociación, de implicarme en esto”*

Complemento de su formación universitaria, fue el acceso a los estudios de Tercer Ciclo en la especialidad de Educación Física, al tiempo que deja una puerta

abierta a la nueva incorporación en la universidad para cursar los estudios de Educador Social de cuyos contenidos académicos nos deja muestras a lo largo de su relato al constituirse en demandas del colectivo de estudiantes y del contexto social en el que se desenvuelve su trabajo:

*“A nivel de la misma Universidad, yo también he, he estado haciendo el Doctorado, que también es una formación, no lo he dicho antes, pero porque el Doctorado que hecho no ha sido relacionado con Psicopedagogía, ha sido de Educación Física yyy, y he estado también informándome y tengo intención de, en un futuro, hacer por ejemplo, Educación Social, considero que es una carrera que me atrae y que me puede servir mucho para mi trabajo. Con la problemática social que el día al día se me está presentando de tratar con alumnos de familias problemáticas, que están separados de sus padres, por el Tribunal de Menores , todo este tipo de cosas; y por el contexto en el que está situado el instituto, que es un barrio conflictivo ¿no?, Creo que en ese tipo de cosas necesito formación porque no la, no tengo suficiente.”*

Movido, como indicábamos al iniciar el comentario de esta trayectoria formativa, por las necesidades formativas surgidas a raíz de las demandas de su alumnado, se preocupa por la realización de cursos de Programas de Garantía Social y de Educación de Adultos, así como de salidas profesionales para alumnado con necesidades educativas especiales:

*“Y luego en temas de salidas profesionales deeee, los alumnos de Educación Especial, también he hecho algunos cursos, o lo que es lo Programas de Garantía Social, porque en mi centro también hay un Programa de Garantía Social, pues el primer año, hice cosas de estas ooo, de Educación de Adultos, que ¡ni en la carrera vimos nada, ni en las oposiciones vimos nada!, y ¡mi centro es de adultos!, tenemos Educación de Adultos, entonces, pues cuandoooo, me he formado en esas cosas, porque lo necesito. Ya te digo, mi criterio de formación ees lo que necesito...”*

Cerrando este comentario, manifiesta su deseo de continuar actualizando su formación:

*“Por supuesto que sí. No solamenteeee, hay, yo considero que es fundamental seguir formándose y seguir teniendo la posibilidad de conocer muchas cosas. Pero por ejemplo para nuestras funciones de orientador, es fundamental: el estar al día, yyy... y el hacer cursos de formación.”*

### 3. ITINERARIO DE INSERCIÓN PROFESIONAL

| Cronología        | Itinerario de inserción profesional  |                               |
|-------------------|--|-------------------------------|
|                   | No relacionado con su profesión  | Relacionado con la profesión  |
| 1991              | Trabajo esporádico en Mercagranada   |                               |
| 1994<br>1995,1997 |  | Oposiciones de Magisterio     |
| 1992-1994         | Organización de cursos de formación para maestros de Educación Física en la Junior Empresa |                               |
| 1999              | Trabaja en empresa de Internet impartiendo curso de FPO sobre teletrabajo                  |                               |
| 1999              |  | Oposiciones de Psicopedagogía |

*Tabla nº 112 Itinerario de inserción profesional de Ernesto*

Tras un breve período de tiempo trabajando en Mercagranada, y tras finalizar comenzar los estudios de Magisterio, la única actividad profesional que tuvo fue la impartición de un módulo en un curso de Formación Profesional Ocupacional:

*“Yo echaba currículo, iba a colegios privados, iba a empresas, se suponía que la Psicopedagogía servía para Recursos Humanos, para academias... tal, y yo me movía a lo que saliera. Lo único que salió, mi única experiencia antes de aprobar las oposiciones fue a través de unos amigos que tienen una empresa de... Internet, dar un curso de FPO, que di cinco días, o sea, que ¡je,je! fue un contrato de ¡je, je! de obras y servicios, fueron cinco días de... y esa fue mi única experiencia laboral antes de, de las Oposiciones”*

Aunque su constancia en el reparto de currículum en distintos centros fue paulatina, no lo fue menos la sucesiva presentación a las convocatorias de acceso a la función pública desde que finalizó Magisterio, y posteriormente simultaneando las de Magisterio con las de Psicopedagogía, hasta que consiguió aprobar las últimas:

*“Me presenté en esa convocatoria, fue ya la locura y además quizás demuestra que era la última vez que me presentaba...: me presenté en Magisterio de Educación Física, en Andalucía y en Alicante, vamos en Granada y en Alicante y a orientación a Secundaria, en Granada y en Alicante. También había echado para una modalidad de FP, lo que pasa es que habían salido en otra época o a la vez eran los exámenes y a esas no pude ir; pero a las otras cuatro, sí; yo ese mes de Julio hice cuatro exámenes de Oposición. Me salieron igual de bien o igual de mal que de todos los años. No aprobé ninguno, excepto los de orientación en Granada y en Alicante. De no haber aprobado nunca nada, ese año aprobé en Granada y en Alicante. Aprobé los dos. Y claro, mi sorpresa fue, ¡pues increíble!, porque yo salía de los exámenes siempre muy contento, y nunca había aprobado nada y ¡cucha!, este año, ¡esto es posible, esto se aprueba! Y... bueno, ya luego más adelante quizás te contaré el proceso de las... de las Oposiciones. En Granada, en Andalucía, aprobé los tres exámenes y obtuve plaza...”*

*“quizás yo no había trabajado nunca, quizás muy esporádicamente... cuando tuve el cambio de Empresariales a Magisterio (como ya he dicho antes, mi padre trabaja en Mercagranada, tiene su negocio de cobranza), esa sí fue mi experiencia de trabajo. Me dijo: “bueno tu cámbiate, si quieres seguir estudiando, pero tienes que echar una mano en la casa”. Entonces mi experiencia laboral fue trabajando con mi padre... un horario muy malo, bueno todos los trabajos tienen algo... malo ¿no?, pero en fin, que de madrugada hasta las doce o las una del día siguiente... y, en fin, un trabajo que no quería para mí, estaba estudiando Magisterio, estaba estudiando Psicopedagogía porque quería dedicarme a esas cosas ¿no? Yo siempre había tenido la posibilidad de trabajar con mi padre (eso da cierta seguridad, ¿no?), pero no quería dedicarme a eso, ¿no?, por eso yo me preparaba las Oposiciones y por eso digo que tuve la gran suerte de aprobarlas”*

En esta primera fase de inducción profesional, Ernesto manifiesta su preocupación por el conocimiento de la profesión con vistas a alcanzar una fase de consolidación en la que se afiance su identificación profesional. Mientras, ante el breve tiempo que lleva en este trabajo, su objetivo se encuentra en analizar las exigencias del puesto, analizar sus capacidades y formación para desarrollar las competencias profesionales que el puesto requiere, y conectar con la cultura profesional del centro:

*“...estoy tomándole la medida a lo que es ser orientador, viéndole las exigencias que supone la figura profesional y si yo soy capaz de responder a esas exigencias. A nivel estoy muyyy... satisfecho, responde lo que yo me había creado, la figura del orientador a lo que es la realidad, yo creo que sí. Otra cosa es decir ahora cuál es la realidad, si es buena o mala, o si debería ser otra..., pero responde, encaja. Y entonces ahora está el tema si a nivel personal mi formación, está respondiendo a lo que... el ser orientador significa y a lo que a mi se me pide, ¿no?. Entonces estoy en un momento de recolocarme realmente y, ¿en qué estoy fallando?, ¿qué necesito para mejorar?...Pero eso es normal, es una parte de lo que es el desarrollo... profesional de, de cualquier persona, ¿no?: llegar a una situación nueva, adaptarte y cogerle la medida, ¿no?. Para eso sigo formándome, sigo estudiando, sigo viendo a ver lo que necesito para...”*

Incluso el hecho de tener la residencia fuera del lugar de trabajo, no supone ningún impedimento para el acceso al mismo, ni para la realización de actividades como las propuestas por el Centro de Profesores de Motril, en la organización de un grupo de trabajo de los orientadores de la zona; actividad gratificante y altamente enriquecedora ante todo en esta fase de absorción de todo lo novedoso del puesto y de la formación:

*“Entonces en algunos temas, lo... estoy afectado, lo estoy viviendo, pero no significa que te tengas que meter en el barrio, en las situaciones familiares de los alumnos y tal, porque no se puede... es decir, tienes que saber delimitar lo que es lo personal de lo profesional porque si no... Entonces, bueno, el grupo de trabajo sirve como un apoyo en los dos sentidos y el vivir fuera pues, viene bien, en ese sentido lo valoro también muy positivamente. La experiencia del grupo de trabajo es muy buena.”*

Las expectativas de futuro están asociadas con la identidad profesional y el reconocimiento social que progresivamente va adquiriendo el orientador:

*“Si tengo otras expectativas es de cara a... a muy largo plazo, otro tipo de cosas, pero yo no... o me ocurre algo muy grave o... muy fuerte, o ... no, seguiré siendo orientador porque me gusta. Y creo que la figura está reconocida y cada vez son más necesarios.”*

**4. ITINERARIO FORMATIVO Y DE INSERCIÓN PROFESIONAL.  
COMENTARIO COMPARADO**

| Cronología   | Itinerario formativo  |   |  | Itinerario de inserción profesional |                              |
|--------------|---|---|--|-------------------------------------|------------------------------|
|              | Simultáneo a estudios universitarios                                    | Posterior a estudios universitarios                             | Contenidos   | No relacionado con su profesión     | Relacionado con la profesión |
| 1991         |   |   |  | Trabajo esporádico en Mercagranada  |                              |
| 1991-1994    | Cursos, jornadas, congresos   |   | Educación Física   |                                     |                              |
| 1994-1998    | Cursos, jornadas, congresos   |   | Educación Especial<br>Orientación Formación Ocupacional<br>Agentes de Desarrollo Local<br>Gestión empresarial y autoempleo<br>Dinámicas de búsqueda activa de empleo |                                     |                              |
| 1994-1998    | Miembro de Comisión de Plan de Estudios<br>Miembro de Junta de Facultad |   | Recursos burocráticos y relaciones institucionales   |                                     |                              |
| 1996-97      | Beca de Corresponsal universitario                                      |   | Información a alumnado   |                                     |                              |
| 1998-2002    |   | Cursos de formación Específicos para orientadores y profesorado | PGS<br>Educación de adultos<br>Organización interna del Departamento de Orientación<br>Convivencia escolar   |                                     |                              |
| Próximamente |   | Cursos  | Orientación familiar<br>Intervención social  |                                     |                              |
|              |   | Jornadas  | Maltrato Infantil  |                                     |                              |
|              |   | Jornadas  | Empleo para deficientes psíquicos  |                                     |                              |
|              |   | Educación Social.<br>Diplomatura                                |  |                                     |                              |

*Tabla nº 113 . Itinerario formativo y de inserción profesional de Ernesto*

El itinerario formativo y de inserción profesional de este orientador está vinculado en exclusiva con su profesión. El hecho de que su acceso al trabajo fuera inmediato a la finalización de sus estudios, contribuyó a que sus incursiones en otras actividades formativas no se desarrollasen, y tampoco se observaba ninguna incursión profesional anterior a este período. Las dos ocasiones en que desarrolló un trabajo fueron muy esporádicas: una sin relación con la profesión, y otra que por remitirse a actividades con la docencia conectan con el contexto en el que desempeña su trabajo y con las funciones y colectivo al que se dirige.

Realmente, una de las necesidades formativas que aduce en sus palabras, es la de haber desempeñado previamente funciones relacionadas con la docencia para poder desempeñar mejor las actuales de orientador. Aunque realizó el intento en numerosas ocasiones, siempre desde el acceso a la función pública, presentándose a las oposiciones de Magisterio, no tuvo la oportunidad de aprobarlas. Tampoco a nivel privado constata la realización de actividades docentes, por lo que esta carencia la plantea una vez asumidas sus funciones de orientador. Como se sigue de sus palabras, sería necesario, casi imprescindible que los orientadores contaran entre su experiencia previa a este puesto, el haber formado parte del colectivo de profesorado. De hecho, Ernesto considera esta profesión como un complemento o especialización de la profesión docente (muy similar al planteamiento formulado por Fernández Cruz, en su atribución a la psicopedagogía como una licenciatura aplicada, tal como comentamos en el capítulo primero de este trabajo).

Considera que la formación académica recibida es idónea para su trabajo, si bien adolece del componente práctico y de la especialización en otras materias que se relacionan con el contexto y los destinatarios de su actuación profesional y que son contemplado en ninguna o menor medida en la carrera cursada. Nos referimos a los contenidos relacionados con la intervención sociocomunitaria, la orientación familiar, la educación de adultos, la orientación profesional del alumnado con necesidades educativas especiales y la resolución de conflictos en el ámbito educativo. Éstos son los temas en torno a los que gira su preparación simultánea al trabajo, y que va surgiendo en función de las necesidades que va detectando en el instituto.

## **5. PERFIL PROFESIONAL**

De los comentarios realizados por Ernesto a lo largo de la entrevista, algunos de los cuales han quedado expuestos anteriormente, podemos extraer dos grandes bloques de contenido (capacidades y competencias profesionales) que se corresponden con los dos bloques estructurales de este trabajo (la formación y la profesión). En uno de ellos se muestran las capacidades que este psicopedagogo ha adquirido y desarrollado durante su trayectoria formativa, referidas tanto a las realizadas exclusivamente durante el Prácticum, como a las realizadas en otras actividades de formación. El otro bloque lo constituye una relación de las competencias profesionales desarrolladas en diversas actividades profesionales, unas no directamente vinculadas con su trabajo, y otras, las que específicamente definen su profesión.

Es precisamente la definición de su profesión a partir de la descripción de las competencias profesionales, la que nos permite llegar a una configuración del perfil profesional que estamos analizando.

| CAPACIDADES  |  | COMPETENCIAS PROFESIONALES   |  |
|--|--|--|--|
| Adquiridas y desarrolladas exclusivamente durante el Prácticum   | Adquiridas y desarrolladas durante el período de formación   | Desarrolladas en diversas actividades profesionales  | Desarrolladas en su actual profesión   |
| Diseño de programas de orientación y de intervención<br>Evaluación del diseño de proyectos<br>Capacidad de síntesis<br>Búsqueda de información<br>Indagar e investigar sobre salidas profesionales<br>Conocer el mundo del trabajo | Redacción de informes, actas, citaciones (tareas burocráticas)<br>Búsqueda de información<br>Saber expresarse, exponer y comunicar<br>Organización de actividades<br>Diseño de base de datos | Adquirir disciplina en función de las exigencias del trabajo<br>Metodología y estilo docente | Habilidades sociales<br>Relaciones interpersonales con agentes educativos y asesoramiento: Equipo directivo, profesores de apoyo, tutores, profesorado, familia, alumnado<br>Orientación personal, vocacional y profesional<br>Acción tutorial. Coordinación<br>Asesoramiento curricular y organizativo<br>Evaluación psicopedagógica<br>Resolución de dilemas<br>Intervención psicopedagógica<br>Redacción de actas<br>Organización y coordinación de reuniones<br>Planteamiento teórico de las adaptaciones curriculares<br>Diseño de programas de intervención<br>Atención al alumnado y a las familias<br>Pertenencia a comisiones (la de convivencia)<br>Pertenencia al Consejo Escolar<br>Dinamización del profesorado<br>Entrevista a alumnado y padres<br>Asesoramiento técnico sobre temas curriculares<br>Información y relación con Servicios Sociales y Dpto. de Salud Mental<br>Orientación en temas transversales<br>Educación para la salud<br>Diseño de programas para estudiantes del nocturno<br>Diseño de programas para Ciclos formativos.<br>Conocimiento del mundo del trabajo y las salidas profesionales |

*Tabla nº 114 . Capacidades adquiridas durante la formación y competencias desarrolladas en las actividades profesionales de Ernesto.*



Ernesto realizó el Prácticum en una situación peculiar ya que no dispuso de un centro para cursar esta asignatura y su contenido fue derivado a la realización de un proyecto de orientación profesional. De ahí que las capacidades desarrolladas tengan una estrecha vinculación con esta materia, y que sea una de las que posteriormente ha visto también altamente desarrolladas en su actividad de orientador.

Al mismo tiempo, el aludir a estas capacidades conecta con las capacidades que han sido mejor valoradas por los estudiantes a partir de los resultados que obtuvimos de los cuestionarios. La asignatura mejor valorada fue la Orientación Profesional y las capacidades que en ella se podían adquirir, también de las que más se realizaron durante el Prácticum a juicio de la muestra de estudiantes consultada: adquirir habilidades básicas para su desarrollo profesional, aprender cómo se configura y organiza el mundo del trabajo, conocer la problemática relativa a la inserción sociolaboral, identificar los diferentes ámbitos de intervención y reflexionar sobre aspectos teóricos de la Orientación Profesional.

Analizando las competencias profesionales de su trabajo, se observa cómo estas capacidades se han convertido en comportamientos observables y puestos en práctica en el desempeño de la profesión, por lo que la coherencia entre estos dos constructos es completa. De hecho, y tal como está configurado el perfil académico del psicopedagogo, una de sus áreas de intervención es precisamente la orientación profesional, por lo que difícilmente podía existir una discrepancia entre las capacidades y las competencias profesionales.

Este aspecto también se manifiesta en la adecuación de este perfil a la figura del orientador. Figura de prioritaria configuración cuando se planteó la incorporación profesional del psicopedagogo y se delimitó su perfil académico. En el origen de este perfil se aludió también a la necesidad de esta figura en función de las demandas sociales y educativas. Desde este punto de vista, y como observamos por las palabras de Ernesto, las demandas son muchas y la adecuación del perfil limitada. Además de todas las funciones recogidas a partir de los documentos oficiales y las aportaciones de los expertos, son otras muchas las funciones y atribuciones que tiene el orientador y que no son contempladas en los planes de estudios. Según este orientador, la formación recibida sí es idónea para el perfil profesional del orientador (se valora más cuando se emiten juicios externos y desde la práctica), aunque debería ampliarse en otras temáticas (que ya surgen en el ámbito educativo) y que permitirían la especialización para incorporarse en otros contextos.

Observamos el desarrollo de competencias profesionales relacionadas con todos los bloques temáticos abordados en el transcurso de la carrera: Intervención en contextos educativos, Evaluación psicopedagógica, Adaptaciones curriculares, Desarrollo profesional, Educación Especial, Modelos de intervención psicopedagógica (de hecho alude al diseño de modelos de intervención por programas), y por no ser demasiado prolija en esta enumeración, todos los contenidos que constituyen el plan de estudios de Psicopedagogía.

| <b>PERFIL PROFESIONAL: ORIENTADOR EN DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN DE INSTITUTO</b>  |  |                             |                               |  |  |
|--|--|-----------------------------|-------------------------------|--|--|
| <p><b>ITINERARIO FORMATIVO</b><br/>(necesidades formativas)<br/><b>¿Qué necesita saber?</b><br/><b>Contenidos</b></p>  | <table border="1"> <thead> <tr> <th><b>Contenidos generales</b></th> <th><b>Contenidos específicos</b></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Orientación personal, vocacional y profesional<br/>Psicología Evolutiva<br/>Intervención y evaluación psicopedagógica<br/>Adaptaciones curriculares<br/>Modelos de orientación educativa</td> <td>Dificultades de aprendizaje<br/>Técnicas de estudio<br/>Problemática con asignaturas<br/>Relaciones con agentes educativos<br/>Tratamiento y especialización en temas transversales<br/>Mercado de trabajo y técnicas de inserción laboral<br/>Coordinación institucional<br/>Dinámicas de grupos<br/>Educación Especial<br/>Formación Ocupacional<br/>Desarrollo Local<br/>Gestión empresarial y autoempleo<br/>Programas de Garantía Social<br/>Educación de adultos<br/>Organización interna del Departamento de Orientación<br/>Convivencia escolar<br/>Orientación familiar<br/>Intervención social<br/>Maltrato infantil</td> </tr> </tbody> </table>  | <b>Contenidos generales</b> | <b>Contenidos específicos</b> | Orientación personal, vocacional y profesional<br>Psicología Evolutiva<br>Intervención y evaluación psicopedagógica<br>Adaptaciones curriculares<br>Modelos de orientación educativa | Dificultades de aprendizaje<br>Técnicas de estudio<br>Problemática con asignaturas<br>Relaciones con agentes educativos<br>Tratamiento y especialización en temas transversales<br>Mercado de trabajo y técnicas de inserción laboral<br>Coordinación institucional<br>Dinámicas de grupos<br>Educación Especial<br>Formación Ocupacional<br>Desarrollo Local<br>Gestión empresarial y autoempleo<br>Programas de Garantía Social<br>Educación de adultos<br>Organización interna del Departamento de Orientación<br>Convivencia escolar<br>Orientación familiar<br>Intervención social<br>Maltrato infantil |
| <b>Contenidos generales</b>  | <b>Contenidos específicos</b>  |                             |                               |  |  |
| Orientación personal, vocacional y profesional<br>Psicología Evolutiva<br>Intervención y evaluación psicopedagógica<br>Adaptaciones curriculares<br>Modelos de orientación educativa | Dificultades de aprendizaje<br>Técnicas de estudio<br>Problemática con asignaturas<br>Relaciones con agentes educativos<br>Tratamiento y especialización en temas transversales<br>Mercado de trabajo y técnicas de inserción laboral<br>Coordinación institucional<br>Dinámicas de grupos<br>Educación Especial<br>Formación Ocupacional<br>Desarrollo Local<br>Gestión empresarial y autoempleo<br>Programas de Garantía Social<br>Educación de adultos<br>Organización interna del Departamento de Orientación<br>Convivencia escolar<br>Orientación familiar<br>Intervención social<br>Maltrato infantil   |                             |                               |  |  |
| <p><b>ITINERARIO DE INSERCIÓN PROFESIONAL</b><br/>(Acceso al trabajo)</p>  | <p>Realización de las pruebas de acceso a la función pública: Oposiciones</p>  |                             |                               |  |  |
| <p><b>COMPETENCIAS PROFESIONALES</b></p>   | <p>Habilidades sociales<br/>Relaciones interpersonales con agentes educativos y asesoramiento:<br/>Equipo directivo, profesores de apoyo, tutores, profesorado, familia, alumnado<br/>Orientación personal, vocacional y profesional<br/>Acción tutorial. Coordinación<br/>Asesoramiento curricular y organizativo<br/>Evaluación psicopedagógica<br/>Resolución de dilemas<br/>Intervención psicopedagógica<br/>Redacción de actas<br/>Organización y coordinación de reuniones<br/>Planteamiento teórico de las adaptaciones curriculares<br/>Diseño de programas de intervención<br/>Atención al alumnado y a las familias<br/>Pertenencia a comisiones (la de convivencia)<br/>Pertenencia al Consejo Escolar<br/>Dinamización del profesorado<br/>Entrevista a alumnado y padres<br/>Asesoramiento técnico sobre temas curriculares<br/>Información y relación con Servicios Sociales y Dpto. de Salud Mental<br/>Orientación en temas transversales<br/>Educación para la salud<br/>Diseño de programas para estudiantes del nocturno<br/>Diseño de programas para Ciclos formativos.<br/>Conocimiento del mundo del trabajo y las salidas profesionales</p> |                             |                               |  |  |

|   |   |
|---|---|
|   |   |
| <b>LIMITACIONES</b>                       | <p>Dificultades para la profesionalización por imposiciones legislativas</p> <p>Limitaciones en el desarrollo de innovaciones y actividades relacionadas con la atención a la diversidad, por los condicionamientos administrativos y legislativos</p> <p>Desarrollo de la capacidad de trabajo</p> <p>Mantener y reforzar la autoestima</p> <p>Excesivas funciones</p> <p>Disminución de la dedicación a algunas tareas por la masificación en el instituto y ser el único orientador en el mismo</p> <p>Existencia de casos especialmente problemáticos y carencia formativa para afrontarlos</p> |
| <b>EXPECTATIVAS PROFESIONALES FUTURAS</b> | <p>Posicionarse y consolidarse en la orientación e identificarse profesionalmente con ella</p> <p>Posibilidad de que la división de las funciones entre orientación profesional y evaluación psicopedagógica permita la incorporación de más orientadores y la especialización contribuya a optimizar la calidad de la orientación</p> <p>Ampliar su formación en evaluación psicopedagógica para alumnado con necesidades educativas especiales</p> <p>Ser orientador en un Centro de Profesorado</p>  |

*Tabla n<sup>o</sup> 115 : Perfil profesional Ernesto. Orientador en un Departamento de Orientación de Instituto.*

Llegado este punto, presentamos el perfil profesional de Ernesto en el que consideramos cinco dimensiones para su total configuración: dos; el itinerario formativo y el itinerario de inserción profesional, que determinan las trayectorias que deberán irse trazando para confluir en el eje vertebrador del perfil: las competencias profesionales; y dos, que actúan como marco contextualizador y condicionador de la dinámica de este proceso de configuración del perfil: las limitaciones y las expectativas profesionales futuras. Estas dimensiones están englobadas en tres macrodimensiones que se derivan de todo el proceso configurador del perfil profesional: el conocimiento de la profesión, la cultura profesional, y la identidad profesional. (Véase capítulo I)

Ante un perfil profesional que ya viene configurado desde las propuestas oficiales para el licenciado en Psicopedagogía, y, por tanto conocido y estructurado en los planes de estudio de las diferentes instituciones universitarias, difícilmente se puede realizar aquí una aportación novedosa desde el perfil analizado, pues reúne todas las caracterización del mismo; ni tampoco proceder a una descripción exhaustiva de las funciones del orientador y de las competencias profesionales desarrolladas en el desempeño de su profesión (por lo que nos remitimos a las alusiones realizadas en el capítulo I de este trabajo y a los documentos oficiales al respecto).

Si bien aquí extraemos la descripción del mismo, a partir del caso concreto de un orientador, a partir de cuyo relato hemos podido esbozar su perfil de orientador. Vistas las competencias profesionales desarrolladas, las capacidades adquiridas durante su formación y las necesidades formativas que demanda para su cualificación profesional, nos detendremos en las otras dos dimensiones que forman parte de este diseño: las limitaciones y las expectativas futuras.

Tanto en las limitaciones como en las expectativas de futuro que describe Ernesto, debemos considerar el estadio en el que se encuentra en su ciclo de carrera. Siguiendo a Huberman, nuestro informante se encuentra en el primer ciclo que transcurre durante los tres primeros años de ejercicio profesional. Durante este *inicio de la carrera* tienen lugar los procesos de inducción y socialización profesional que llevan al orientador a analizar sus carencias formativas y el dominio de los conocimientos que sí tiene adquiridos (estadio de supervivencia y de iniciación de Burden (1980) y Nias (1989) respectivamente), así como el ir alimentando su autoestima y la confianza en sí mismo intentando incorporarse al puesto de trabajo y a las funciones que le están asignadas (estadio de regulación y de identificación, por los mismos autores). De ahí que esas limitaciones vengan determinadas por ese proceso de ajuste y acomodación que supone asumir sus funciones, incorporarse a una cultura profesional existente en el centro y consolidada (aunque la instauración del Departamento de Orientación sea relativamente reciente), y establecer las bases que permitan dar cierta estabilidad a esta primera estructura de su curso de vida profesional, a la que se asoma desde la humildad del orientador que reconoce el desconocimiento de su trabajo desde una aptitud de apertura al aprendizaje y a su desarrollo profesional como orientador.

En esta línea, las expectativas futuras van encaminadas a consolidar su identificación profesional y a confirmar el reconocimiento por los compañeros y por la sociedad. Al mismo tiempo, y dentro de un proceso de reflexión ante las necesidades del centro y ante la optimización de sus funciones, plantea una delimitación de funciones dentro del Departamento de Orientación u unido a una propuesta de ampliación de los recursos humanos (más orientadores), dada la masificación del centro y dados los dos principales bloques en torno a los que gira su trabajo: la orientación y la evaluación e intervención psicopedagógica.



## **CASO 2. IRENE**



**CASO N° 2. IRENE**

**1. BIOGRAMA DE LA TRAYECTORIA FORMATIVA Y PROFESIONAL**

| <b>BIOGRAMA DE TRAYECTORIA FORMATIVA Y PROFESIONAL</b> |   |   |
|--|---|---|
| <b>Cronología Hechos</b>                               | <b>Acontecimientos</b>  | <b>Valoración</b>   |
| 1974-1982  | Estudios de EGB en centro público (Colegio Nacional de Prácticas)                                     | Insatisfacción. Etapa más negra de su educación. Clasismo. Repercusión en educación         |
| 1983-1984  | Incidentes para adjudicación de plaza en Instituto  | Superar decisión del colegio y gestionar recursos para solicitud de centro en Delegación    |
| 1984   | Bachillerato en Instituto La Salle  | Encuentro de modelos positivos para seguir adelante. Respeto ante la diversidad.            |
| 1988-1989  | Estudia COU en Instituto la Salle   | Buenos profesionales entre el profesorado   |
| 1989-1990  | Oposiciones de Auxiliar   | Oportunidad de conseguir trabajo estable al mismo tiempo que seguía estudiando              |
| 1990   | Estudia Magisterio: Educación Infantil  | Carrera con muchas salidas, predestinada a oposiciones                                      |
| 1993   | Sustitución en Escuela Infantil   | Conocer el trabajo en guardería   |
| 1993   | Alumno con Síndrome de Down<br>Cursos específicos de Logopedia<br>Oposiciones por Audición y Lenguaje | Inquietudes por problemática específica<br>Frustración y desánimo                           |
| 1993-1994  | Cursos de formación en Barcelona  | Apertura de un amplio y atractivo ámbito de trabajo   |
| 1994-1997  | Estudia Psicopedagogía  | Carrera corta, no muy difícil de sacar para tener una titulación superior<br>Insatisfacción |
| 1998   | Ampliación de formación en Barcelona  | Perfeccionamiento   |
| 1998   | Curso de gestión empresarial  | Formación en autoempleo   |
| 1998   | Apertura del gabinete   | Incertidumbres y requisitos autoempleo<br>Alta satisfacción personal                        |
| 2000-2002  | Máster de Psicología Clínica Infantil   | Ampliar formación en contenidos de escaso desarrollo en la carrera.<br>Resolución de dudas  |
| 2001   | Docente en Módulo de Formación Ocupacional  | Enriquecedora la docencia a personas adultas en técnicas de formación                       |
| 2001-2002  | Gabinete como centro receptor de estudiantes para Prácticum   | Planteamiento del Prácticum como catalizador de su propia experiencia                       |

*Tabla n° 116 : Biograma de trayectoria formativa y profesional de Irene*



Irene es una mujer de treinta y cinco años, nacida en Granada. Actualmente está casada y es madre de una niña, aunque en breve aumentará la familia. Proviene de una familia numerosa (siete hermanos) de clase media. Los padres realizaron los estudios primarios, tres de sus hermanos obtuvieron el Graduado Escolar y los otros cuatro (entre los que se incluye la informante), realizaron una carrera universitaria: Graduado Social, Psicología, Biología y Psicopedagogía. Todos se encuentran trabajando. En los antecedentes profesionales familiares no se encuentra ningún familiar que haya ejercido la profesión que ella realiza, ni que tuviera vinculación con la misma, en el sentido de haberse incorporado a ella dentro de la modalidad de autoempleo.

La estructura gráfica y cronológica de los acontecimientos que han estructurado la vida, la carrera y el acceso a la profesión de Irene, desde la valoración actual de su incidencia, la presentamos en un análisis vertical de los soportes estructurales de su relato de vida (tabla nº ). Además de los acontecimientos clave que se recogen en la tabla, existen otras consideraciones importantes, que pasamos a describir a partir del relato de su trayectoria formativa y profesional.

Las primeras experiencias formativas de Irene durante la etapa escolar no fueron muy positivas e incluso podríamos calificarlas como un acontecimiento crítico en su trayectoria personal y profesional, ya que condicionó su personalidad al aportarle rasgos de inquietud ante situaciones de injusticia y de compromiso con los grupos sociales más desfavorecidos:

*“Entonces ahí, ahí quizás, fue la etapa más negra de mi educación. Es una etapa que no me gusta recordar, no tengo muy buenos recuerdos... Porque, lo que yo notaba era, una diferencia clasista, muy grande, ¿no?...Entonces, eeh me daba mucho coraje ver a mis compañeras del mismo nivel social, y también recriminadas, generalmente niñas angustiadas por no querer ir al colegio simplemente por el hecho de saber que la van a rechazar, ¿no?. De ahí quizás, quizás haya un punto ahí de mi trayectoria, que empezara yo, a tener inquietud ¿no?; y sobre todo por los más des, desfavorecidos”.*

Posteriormente se produce un giro completo durante el período de escolarización correspondiente a la etapa en que cursó BUP Y COU. Para la realización de estos estudios contó también con un centro escolar distinto al anterior, circunstancia que le abrió novedosas expectativas y le permitió reforzar su autoestima y descubrir el mundo de la aceptación y el respeto a la diversidad de personas, por un lado; y, por otro a conocer a profesionales que le impactaron hasta el punto de seguir alimentando su inquietud por ampliar su formación:

*“Y para mí aquello fue, ¡buf!, una amplitud de miraaas, un mundo completamente distintos, allí había hombres y mujeres, había repetidores mayores que tu compartiendo las mismas aulas, había gente que te respetaba vinieras de donde vinieras... ¡da igual!; ahí es verdad, queee fue para mí, hummm donde más modelos positivos encontré para seguir para adelante. Además di con profesores muy apañados, gente que me sorprendió y a nivel profesional fue quizás donde tuve más inquietud, gente que sorprendió cómo se expresaba, cómo, ¡cómo eran capaces de retener tanta información y luego*

*expresarla de esa manera. Me acuerdo de un profesor de latín y de historia... Entonces ahí empecé a tener máaaas, es decir, yo quería seguir estudiando. No me quiero conformar sólo con el Bachiller”*

De hecho la alta valoración de esta etapa formativa radica en la posibilidad de amplitud de campos (poder conocer aspectos cuyo acceso le había estado restringido, tanto internos como externos a la escuela), y en la profesionalidad y calidad de los docentes:

*“Quizás la mejor época de mi vida ha sido, el Bachiller. Porque sí claro, la edad, la amplituuud de campos que, que vi, o sea, salí de un colegio tan, restringidooooo, no había otro modo de ver, nada más que eseeee, educativooooo, y de repente cambiar, a todo lo contrario. Aquello para mí fueeee... Y fue una etapa preciosa. Aprendí muchísimo, tanto fuera como dentro del aula, y fue una etapa preciosa. Sí(...) y sobre todo modelos educativos que estaban (ininteligible) ahí. Era gente muy preparada que te daba clases específicas de cualquier asignatura... y que sabía muy bien”.*

Estos elementos pueden interpretarse como indicadores de su continuo afán por formarse, dirigiendo su línea de intereses hacia la diversidad de aprendizajes en función de la diversidad intrínseca en los grupos sociales, y el germen de su vocación profesional:

*“... tenía yo mucha curiosidad por saber cómo somos distintos a la hora de aprender”.*

Su acceso a la Universidad estaba condicionado por las experiencias en su formación escolar, y por lo tanto, fue asumido como un mundo podía aportar multitud de información para poder desempeñar su trabajo en aquello por lo que había sentido una atracción especial:

*“Por eso, porque estaba estudiando oposiciones por la mañana y por la noche me saqué el COU. Así que solicité Magisterio, (...)y me dieron, y esa fue la entrada en la Universidad y todo lo que descubrí en la Universidad que me encantó. (...) En contra de lo que había visto, del sistema que había visto. Sí, del sistema educativo que yo había visto establecido”*

Sus inicios universitarios se inauguraron con los estudios de Magisterio en la especialidad de Educación Infantil, con la esperanza puesta en las posibilidades de trabajo que le podía brindar la diversidad de salidas profesionales que, en teoría, parecía tener, pero que se vieron reducidas a la única alternativa del acceso a la función pública a través de las oposiciones. Alternativa por la que, según manifiesta, no iba a optar, motivada por su deseo de continuar su formación:

*“Hice Magisterio, eeh, por Infantil, pues porqueee en el noventa, en los años que yo lo hice, pues, bueno, lo solicité, pues porque era una carrera que en teoría tenías muchas salidas...y cuando llegué la carrera, me encantó, me lo pasé muy bien, conocí muchísima gente; pero, estaba predestinado a las oposiciones. Y, siempre eran las oposiciones. Algo que, que estaba ahí, pero que*

*yo siempre pensaba ¡probar otras cosas!, antes que hacer las oposiciones. Pero sabía, perfectamente que sólo con Magisterio no me iba a quedar, me haría falta seguir estudiando”*

La continuidad de su formación y las exigencias profesionales surgen como respuesta a sus inquietudes de superación:

*“Ya era una trayectoria más definida. Ya era: pues quiero ser maestra, intentar ser la mejor maestra del mundo, porque no quería ser, no quería como las que yo había tenido yyy... bueno, aprender mucho de...”*

El fracaso y la frustración en las oposiciones, la condujeron a un estado anímico de desánimo e impotencia que pronto se vería superado tras la experiencia vivida en Barcelona. Allí tuvo la oportunidad de conocer otro ámbito en el que podría ver salida a sus inquietudes profesionales y que se ajustaba a la respuesta que quería dar a su futuro profesional: la intervención directa con los niños:

*“...que a mí las oposiciones no se me dieron muy bien. Quiero decir, fue la época en la que, aunque sacaras muy buenas notas, como era solamente un examen, y no tuve posibilidades. Es decir, ahí tengo documentos que demuestran las notas que saqué, pero fueron tres años que no me sirvieron para nada. Es decir, tener, yo lo que no entendía era tener un sobresaliente y no poder optar a tener plaza. Ni plaza, ni posibilidades de trabajo. Entonces me desanimé muchísimo. Yyy... en ese momento se me planteó el ir a Barcelona y creo que favoreció el tema de que las oposiciones no, no habían ido bien, para decidir que quería, que aquello era lo que quería: trabajar directamente con los niños y, ¡quería aquello!”*

La opción de cursar la Licenciatura de Psicopedagogía, también venía motivada por un objetivo concreto: la necesidad de disponer de una titulación superior como requisito para la apertura del gabinete:

*“soy psicopedagoga porqueeee, según las ambiciones, entre comillas, que yo he tenido siempre y la inquietuuud, necesitaba una titulación superior yyy, y bueno, la Psicopedagogía pues me la ha proporcionado; porque pensé que era una carrera corta y no muy difícil de sacar, para obtener una titulación superior... cuando yo empecé a investigar, alguien me dijo que necesitaría a alguien con una titulación superior para poder llevar esto... Y, bueno, ¡pues si yo no conozco a nadie!, y no puedo trabajar con alguien con titulación superior, pues puedo sacar yo misma la titulación”*

Aunque la actitud de la familia ante la elección de sus estudios fue favorable, dadas las circunstancias en que se desarrollaron y dado que la tradición fraterna ya había dejado patente las incursiones universitarias; sin embargo, el hecho de decantarse por una salida en la que no se viera tan segura la estabilidad profesional, mermaba este apoyo. El tener contraídas responsabilidades familiares, es un factor en el momento de cuestionarse la dedicación y disponibilidad de tiempo, y también justifica los argumentos que los familiares (ante todo los padres) aducen cuando reclaman un

trabajo estable y con una dedicación horaria concreta. En cualquier caso, y aunque no queda fuera de los planteamientos de incursión profesional futuros para Irene, se mantiene su tesón por descubrir ámbitos novedosos en los que poder desarrollarse profesionalmente, considerando las limitaciones que ellos puedan conllevar:

*“Mis padres eran muy sencillos; yo creo queee, no se han cuestionado nunca ningún objetivo. Ellos se conformaban con ver a sus hijos colocados, como siempre han dicho, ¿no?. Pero, bueno, ¿que yo empezara Magisterio?, pues les pareció bien. Porque eran unos estudios, sobre todo porque estudiaba con beca. A ellos no les suponía ningún esfuerzo económico. Yooo, todas las carreras que he hecho ha sido becadas, entonces, huuuummm, ellos estaban muy contentos a ese nivel. Yyyy, bueno, que iba a tener una titulación. También había, una serie de historias, tenía hermanos que ya habían estudiado, habían estudiado una carrera. Ellos lo único que querían era, pues que yo terminara lo que estaba haciendo y que aprobara unas oposiciones. Eso sí, el que aprobara unas oposiciones, es la, es la imagen de un pensamiento en un trabajo estable, siempre ha estado ahí. Y sigue estando. Yo creo que el schok más fuerte fue cuando dije que ya no me presentaba a ninguna oposición más, ¡je, je!, que estaba cansada y que quería ponerme por mi cuenta. Entonces ahí. me dijeron que me lo pensara muuucho, que, bueno, que mirase a mis hermanos que estaban trabajando fijos, que ¡en fin!. . Y bueno ahí fue dondee, ellos de siempre me han apoyado, pero queee, que siempre digo y estoy convencida de que siii, un día llegara: “¡que he aprobado tal oposición!”, los haríaaa, por lo menos, muy felices. Me ven trabajar, me ven bien, peroooo ven que hecho muchas horas. Un trabajo, cuando apruebas unas oposiciones, son las horas contadas, pero en este trabajo, no. Y, claro yo ya tengo familia, y no es lo mismo que tengas unas horas concretaas, y a veces comentan, pero claro ellos no pueden hacer nada. Eso noooo... ¡je, je!. Entonces claro, no descarto las oposiciones, o la búsqueda de un puesto estable en cualquier otro sitio, pero, pero siempre he querido probar”.*

Tras superar las dificultades para poder desplazarse a Barcelona, se dirigió allí y comenzó su formación especializada con ellos, al tiempo que comenzó a disponer de destinatarios para su actividad profesional:

*“Hice cursos de formación con ellos. Vi que había un campo amplio y muy bonito con, donde trabajar que era con niño con minusvalía de todo tipo y con afectación en el lenguaje. Entonces es cuando decidí seguir formándome en esa línea. Yo siempre con la finalidad de poder trabajar en un momento dado por mi cuenta. Porque a raíz de ese niño, empezaron a salirme otros, también derivados de esa misma clínica... y llevarlos aquí en Granada. Entonces, llegó un momento en que ya no solamente me salían esos niños, sino por mi cuenta también, porque se corría la voz, y llegó un momento que me planteé poner... por mi cuenta”.*

Aunque hemos aludido anteriormente a alguno de los acontecimientos significativos y que supusieron un giro en la trayectoria de vida de Irene, retomamos aquí algunos de estos **incidentes críticos** e incorporamos otros nuevos.

Transcurrido el tiempo, la valoración que realiza Irene sobre su etapa de escolarización en la EGB, da muestras de la trascendencia que tuvo para determinar sus objetivos futuros y para imprimir el carácter de superación ante las adversidades, siempre concediendo un papel especial a la familia:

*“Entonces ahí, ahí quizás, fue la etapa más negra de mi educación. Es una etapa que no me gusta recordar, no tengo muy buenos recuerdos... Porque, lo que yo notaba era, una diferencia clasista, muy grande, ¿no?. Entonces allí pueeee, había niñas, y estaban, bueno, niñas de todo tipo, de nivel y clase social. ¿Qué ocurría?. Pues que se notaba en la metodología de las maestras, queee, las preferencias según de qué familia procedías. ... Entonces quizás ahí ya empecé a decir: “yo no quiero ser como ellas”. Yo sabía que no quería ser como las maestras que yo tenía. Quería demostrarles que, a pesar de las expectativas tan negativas que tenían sobre mí y sobre mi hermana, porque estudiamos las dos a la par, pues que eso noooo, no tenía porqué ser así, o sea que yo quería demostrarle... Yo creo que ahí fue donde empezó, el querer demostrar que puedes llegar.....según dependiendo de donde partas. Nunca olvidas de dónde partes. Yo para mí, mi familia es un elemento muy importante en mi vida, en, fundamental para mí, todos son fundamentales(...) Flotador que tuveeee.. para salir de aquella situación”.*

Otro punto de inflexión viene representado por los logros conseguidos en uno de los primeros casos en los que intervino derivados de la clínica de Barcelona, que va a ser uno de sus principales referentes formativos a lo largo de su trayectoria profesional:

*“Y bueno, lo que a mi me sorprendió en aquella época con este niño fue que, la clínica de Barcelona que establecía los programas de intervención, pues les dijera a los padres queeee, que estaban muy interesados en la persona que trabajaba con ese niño, porque los resultados estaban siendo muy buenos en la evaluación. Entonces, pues querían conocerme. Claro, para conocerme yo me tenía que desplazar a Barcelona.”*

*Bueno, pues realmente aquí en Granada, no conocía ¡a nadie, a nadie!. Tampoco cuando empecé a trabajar con estos niños, yo tenía muy claro que quería seguir esta línea. Yoooo...me estuve preparando las oposiciones de Magisterio por Audición y Lenguaje y me venía muy bien practicar con niños (...) temas de lenguaje. Lo que ocurre, que cuando tuve la oportunidad de ir a Barcelona, y ver, lo que allí había y cómo se disfrutaba con ese trabajo. Además, eeehh, lo que más me sorprendió fue, pueees, cómo algo que tu estás aprendiendo como una metodología concreta, se estaba llevando a cabo realmente, aquello me sorprendió. Me gustó tanto, de cómo lo tenían todo planificado, lo que había, que allí fue donde dije: “esto es lo que yo quiero”,*

Entre las personas que suponen un elemento de vital importancia para su trayectoria dentro del profesorado universitario, destaca la presencia de dos profesores de los que resalta su admiración por la metodología utilizada y el estilo de docencia y de comunicación que tenía uno de ellos. A uno de ellos precisamente atribuye la adquisición de sus habilidades comunicativas y la influencia en el desarrollo de la autoconfianza.

*“Ha habido dos profesores. Curiosamente matrimonio. Uno daba Metodología Didáctica, era muy estricto, se corría la voz que la asignatura era muy difícil yyy... que había que hablar en clase, mucha gente faltaba a esa clase, pueees, porque parecía que ese hombre era muy, muy tirano, muy crítico con los alumnos, pero yo me quedaba en clase porque precisamente me parecía que tenía una oratoria, a mí lo que más me llama la atención era la oratoria de las personas. Entonces ahí me di cuenta de lo metódico que era... y de la cantidad de conocimientos que sa, que tenía adquiridos y eso, la única forma de hacerlo era leyendo y estudiando. Entonces, ahí aprendí que llevando unos estudios y estructurados puedes adquirir muchos conocimientos que luego tu mismo puedes demostrar, y que puedes debatir en una conversación, en una charla...Y ese hombre me enseñó, eso: que da igual donde te encuentres, tanto en la palestra como profesor o como alumno que eres capaz de aportar ideas. Y si las has leído previamente, y si sabes de lo que estás hablando, no tienes por qué cometer ningún error, o ser una sandez, lo que estás diciendo. (...) ahí es donde aprendí, porque te preparabas un tema y lo exponías en clase. Entonces, a desinhibirte en lo que es, pues cómo impartir la clase y de cómo lo que vas aprendiendo pues eres capaz de, de explicarlo. (...) aparte de otras que sí que también eran excepcionales, que te enseñaban técnicas para trabajar con niños, a nivel de música, de trabajos manuales y demás, pero a nivel de conocimientos que era lo que quizás yo siempre he tenidoooo, no sé, mucha, mucha ambición por conocer, por saber todoooo”*

Tras la finalización de los estudios de Psicopedagogía tiene lugar otro de sus puntos de inflexión provenientes de una persona crítica que le brinda la oportunidad de dar sus primeros pasos en el complejo mundo de los inicios profesionales. Fue precisamente el darle la llave para la apertura de su gabinete, cuando también se abrió la puerta el entramado laboral y al cambio de mentalidad que supuso el enfrentarse a la gestión de su trabajo y a la adquisición de destinatarios:

*“cuando terminé Psicopedagogía, el, uno de los padres de los niños me ofreció estee... piso. Hemos llegado a un acuerdo deee, cuestión de alquiler y demás, y monitorías y el trabajo y el trabajo con... un porcentaje de alquiler bastante económico para la zona en la que se encuentra. Y por eso estoy aquí, en este piso. Esto también supuso un cambio deee, de pensamiento, porque yo pensaba que era simplemente abrir y ya está, ¿no?. Y te das cuenta que bueno, que después de tener los clientes que tienes, pues mucha gente ¡se van!, por el simple hecho de, de no asistir a domicilio. El hecho de desplazarse, pues ya no les sale tan rentable no les interesa tanto como cuando alguien va a su casa, ¿no?. Entonces, pierdes clientes. Con lo cual, pues yo me vi un poco que no sabía qué hacer. Ahí ya, ya no era sólo mi conocimiento científico sobre cómo*

*tratar a esos niños, cómo trabajar con ellos, sino ¡cómo gestionar tu propia empresa!: qué tengo que hacer para que, aunque tenga mis clientes, pueda sacar mas, ¿no?.*

Un importante punto de inflexión en la trayectoria que estamos describiendo, se produce cuando Irene consigue alcanzar su objetivo profesional. De sus palabras se deduce la concienciación que el mismo profesional va adoptando conforme va discurrendo su trayectoria profesional y personal, en el sentido del componente cambiante que discurre paralelo al devenir de su propia historia. Al mismo tiempo este análisis de su trayectoria la conduce a reforzar las atribuciones que sobre sí misma realiza al manifestar sus deseos de continuar formándose, de encaminarse hacia una cualificación profesional dentro de su campo:

*“¿Qué ha supuesto para mí llegar a este punto? Primero una satisfacción personal: demostrarme a mí misma que puedes estar aquí. Todavía me queda mucho que demostrarme: mantener y cómo llegar a conseguir un nombre en condiciones. Eeh, para eso me queda todavía mucho...tiempo. Me queda tiempo porque, bueno, mi situación personal va cambiando, y, y yo también voy cambiando, y voy cogiendo las cosas con mucha tranquilidad. Tampoco soy una persona que quiera correr en este proceso. Pero que los pasos que dooooy, quiero hacerlos bien. Entonces, todavía me queda mucho tiempo por, por trabajar y por conseguir cosas, y probablemente formarme más y colaborar con otras personas para poder, avanzar en mi trabajo. Entonces tengo muchas perspectivas y muchos proyectos en mente, pero que aún no los estoy llevando a cabo, pero sé que están ahí, para llevarlos.”*

## 2. ITINERARIO FORMATIVO

| Cronología | Itinerario formativo                    |  |   |
|------------|---|--|---|
|            | Simultáneo a estudios universitarios    | Posterior a estudios universitarios            | Contenidos  |
| 1990       | Curso monográfico de marionetas         |  |   |
| 1993       | Cursos específicos de Logopedia         |  | Dificultades en la comunicación y recursos                                  |
| 1993-1994  | Oposiciones de Audición y Lenguaje      |  | Material específico   |
| 1994-1997  | Ampliación de la formación en Barcelona |  | Temas específicos en dificultades de aprendizaje                            |
| 1998       |   | Curso de autoempleo                            | Gestión empresarial   |
| 1999       |   | Cursos específicos                             | Dificultades en el aprendizaje  |
| 2001-2002  |   | Metodología Didáctica<br>Formación Ocupacional |   |
| 2000-2002  |   | Máster en Psicología<br>Clínica Infantil       | Registros. Estudio cualitativo y cuantitativo de la persona<br>Intervención |

*Tabla n<sup>o</sup> 117. Itinerario formativo de Irene*

La trayectoria formativa de Irene presenta dos momentos bien definidos que coinciden, el primero con la formación recibida simultáneamente al desarrollo de la carrera, y el segundo que coincide con la finalización de la misma y la iniciación y estabilización en su trabajo. Bloques que tienen en su mayoría un denominador común: temáticas en torno a las dificultades y trastornos del aprendizaje y las alteraciones del lenguaje. A este eje formativo y profesional se une en el segundo periodo, es decir, en la fase de su actividad profesional, toda la temática relacionada con la gestión y la formación ocupacional, a raíz de los intereses surgidos para el desempeño de su trabajo autónomo y de la apertura a nuevos ámbitos de trabajo.

Una peculiaridad en la personalidad de nuestra informante, es su continua manifestación del deseo por ampliar sus conocimientos y en la evaluación de su autoformación, para actuar en consecuencia y ampliar el cuerpo de conocimientos y destrezas en función de sus necesidades formativas. Gran parte de estas necesidades formativas proceden de la valoración de la formación recibida durante la carrera y su contraste con las competencias que tiene que desarrollar en su trabajo. De sus comentarios podemos deducir la discrepancia entre la formación recibida y las demandas profesionales, que vienen a alimentar sus deseos de ampliación de sus saberes. Esta incoherencia formación-profesión, coincide con los resultados extraídos del análisis de los cuestionarios, ya que alguna de las ausencias formativas comentadas por Irene, se recogen en la escasa realización en el Prácticum de determinadas capacidades relacionadas con la intervención, el diagnóstico y la metodología de investigación:

*“Porque pienso que hay conocimientos, queee me faltan. Y que la carreraaa los nombra muy someramente. No se trabajan profundo, de forma profunda en ese sentido: como es la realización de registros, cómo llevar un estudio cualitativo y cuantitativo de una, persona, de un caso determinado, cómo intervenir en grupo, cómo intervenir de forma individual. Todo eso son preguntas y dudas que te va creando tu propio trabajo que ¡tienes que darles respuestas!. Y a través de la carrera, solamente con la formación de la carrera, es insuficiente. Eeeh, con la información que obtienes a través de la bibliografía está bien, pero siempre hay conocimientos que se te escapan. Por ejemplo, cuando estás aplicando un test, depende de para qué lo quieras utilizar, ¡los resultados los tienes que interpretar de una forma determinada!”*

La indagación sobre su propia práctica, es lo que inducía a Irene a ampliar su formación, por lo que la coherencia y consistencia de su trayectoria formativa se refuerza en función de los continuos análisis de su práctica que le reconducen a marcar la dirección de sus actividades formativas hacia líneas temáticas relacionadas con los problemas que detecta en su quehacer diario. Si observamos estas palabras, constatamos que precisamente en la formación realizada simultáneamente a su trabajo, se prioriza salvar las lagunas que su formación inicial ha dejado, y en los mismos contenidos a los que aludía anteriormente: intervención, metodología y detección de la problemática en el alumno.



*“Siempre he estado en función de las necesidades queee presentaba, sobre todo mi trabajo. Mi objetivo final que era tener mi propia empresa. Entonces claro, yo por un lado, pues me veía en la tesitura de seguir la formación específica según los casos que te van entrando, que evidentemente la carrera te da una formación teórica, pero no basada en casos reales, eeeh, niíí, ¡vamos!, no diarios. Entonces la necesidad va surgiendo según cada caso y lo que vayas necesitando. Entonces a ese nivel, pues sí que he hecho cursos de formación, en las áreas que creía que iba a trabajar más; en la intervención que iba de logopedia, sobre todo, yyy... todo lo que me pudiese ayudar para las dificultades del aprendizaje, de cualquier tipo, ¿no?, cuando un niño entra en la escuela y empieza a tener problemas. ¿Cuáles son las causas que están provocando que ese niño no vaya, al ritmo de los demás oooo....? Entonces, claro, para eso, sí he hecho cursos, y ahora últimamente un curso de Experto deee... Psicología Clínica Infantil. Pues me daba, sobre todo, mucha... información para que mi trabajo fuera lo más exhaustivo y objetivo posible. A nivel de técnicas de registro, eehh, qué tipo de intervención o qué tipo de pruebas tengo que, llevar a cabo según la problemática que me plantee el niño. Y todo eso pues, a partir de este curso último, sobre todo, la información que me ha, que más he sacado”*

Aludimos también a los contenidos de los cursos que realizó en Barcelona como muestra de la especialización que figuraba entre sus objetivos para optimizar su trabajo:

*Eran muy especializados. Era sobre todo Educación Especial, Logopedia, dificultades en el aprendizaje, cómo abordar desdeee casos prácticos, esa problemáticaaaa..., qué herramientas y estrategias podías utilizaaar, qué metodología concreta se llevaba según la patología que se estaba presentadoo..., cómo trabajar y conseguir empatía con los niños con los que vas a trabajar. A mí, yo creo que me gustaba eso: cómo se trabajaba la empatía, que era algo que, que yo no veía, eeeh, aún cogiendo las asignaturas específicas de Educación Especial o de Psicopatología que ningún profesional de la carrera ha comentado nunca, y que hubiera esa separación, a nivel, sí, te describen las patologías, pero no te describen el trabajo, el cómo llegar, a ese niño, eeeh, qué (ininteligible) hay que tener.*

Dentro del segundo bloque formativo aludíamos a las necesidades formativas provenientes de la incursión en el mundo del autoempleo. La gestión de la propia empresa y el mantenimiento de la misma, hicieron necesario adentrarse en temáticas empresariales que le dieran respuesta a sus interrogantes sobre la apertura y gestión de la modalidad empresarial por la que había optado:

*“Y luego, tenía otra faceta que era la deeee... mantener o saber llevar lo que es una empresa en sí. Que no tiene nada que ver con los casos que se te presenta, evidentemente, pero sí que, para manteneeer abierto esto, ¿no? Y ¿qué es lo que hice?. Pues empecé con cursos de gestión empresarial, eeeh, a través del Instituto de la Mujer, y claro eso me proporcionó a mí otra perspectiva, otro punto de vista”*

Las nuevas incursiones profesionales, la conducen también a introducir entre sus bloques formativos los relacionados con la nueva faceta profesional a la que se incorpora en los últimos años: la docencia en cursos de Formación Ocupacional:

*“A raíz de eso, pues también he estado haciendo cursos de Metodología Didáctica y he empezado a tener contacto con otros cursos de Formación Ocupacional. ¡Que no tienen nada que ver con lo que llevo aquí en el despacho! Pero que sí es otra perspectiva y otra puerta abierta a lo que es la formación del psicopedagogo. Y, con, con lo que yo no había tenido contacto hasta este momento. (...) Entonces bueno, pues en el mes Septiembre se favoreció el tema de...me propusieron sustituir a una persona durante dos módulos y eesee... el trabajo que estuve haciendo, por las tardes...¡Vamos me parece un tema muy interesante! Es un tema totalmente diferente, pero enriquecedor, porque trabajar con personas adultas, y sobre todo en un tema completamente difi, diferente como puede ser el técnicas de formación. Ahí también he aprendido, sobre todo a relacionarme con personaas universitarias que tienen otraas, implicaciones y otras iniciativas, completamente diferentes y cómo tu desde la perspectiva del profesional tienes que investigar y darle solución a sus problemas, ¿no?. O, por lo menos, orientarlos dentro del programa de formación, qué opciones tiene el mundo laboral, que es que, yo me he sorprendido, pero... muy amplia. Y entonces claro, es otra perspectiva de tu trabajo. Sin embargo, lo vi muy interesante porque no lo veo, no lo veo muy diferente, o sea, muy diferente a lo que es el desarrollo profesional de un psicopedagogo. Yyyy... me pareció, ¡vamos!, otra puerta abierta, ¿no?”*

De ahí que veamos el testimonio de una trayectoria formativa cuya versatilidad está en relación directa con la reflexión sobre su propio trabajo y la detección de sus necesidades formativas y las nuevas líneas de acción profesional que va incorporando a su intervención:

*“Y esas son las tres vías de formación, que, en las que seee.. versa mi currículum, ¿no?. Sobre todo en lo que es la formación en la empresa, porque me vi en la necesidad de hacerlo; en la formación específica para trabajar con niños, con adultos que plantean problemas, a nivel de lenguaje o de conducta; yyy..., y lo que es la formación ocupacional. Ahora es la tendencia que he, que he empezado. Ahora mismo estoy parada en ese sentido porque he empezado y, supongo que alguna vez si me lo vuelven a plantear, lo haré.*

Estas actividades formativas encuentran numerosas limitaciones provenientes de los escasos centros u organismos organizadores de las mismas, así como de las reducidas fuentes difusoras de información sobre temas específicos:

*“A nivel de, de cursos específicos aquí en Granada, lo único que he visto queee... es, que se mueva a gran envergadura puede ser la Universidad de Granada, y lleva tiempo sin ofertar cursos específicos sobre esto, yyy... la Asociación de Psicología Conductual, que también se está moviendo, eeeh, pero bueno, pues con esta gente es con la que me he estado formando”*

Limitaciones que para Irene, no parecen ser de gran envergadura ya que manifiesta ser una persona con recursos que se las ingenia para extraer información sobre los eventos que se organizan y la procedencia de la organización de los mismos.

*“Luego, siempre he sido una persona, que según las necesidades que he tenido, he ido preguntando. Por ejemplo, cuando tenía muy claro que quería montar esta empresa y no sabía cómo llevarlo a cabo, pues bueno, eché mano de una hermana mía que se dedica a trabajar con mujeres en este tipo de... y fue ella la que me derivó al Instituto de la Mujer. Una vez allí, pues ya me hicieron entrevista yyy...en fin, fui de las seleccionadas por la idea que quería llevar a cabo. Y ya pueees, todo lo demás. (..) Y luego, pues a nivel de formación ocupacional, eehh, solicité un curso del IMFE de Metodología Didáctica. (...). Pero que siempre hecho mano, sobre todo, cuando son cursos de formación o de gestión, intento, eeeeh, utilizar los recursos que la propia huuummm... ciudad te está proporcionando de modo gratuito. Entonces, siempre me muevo, pues si soy mujer, intento por el Instituto de la Mujer, por el IMFE, que son, instituciones, que están favoreciendo la integración de la mujer en el mundo laboral y que, bueno, voy aprovechando esos recursos. (...). Esa es mi forma de funcionar, ¿no?. Echar mano de todo, y sobre todo de los contactos.*

Un factor que deja su impronta tanto en la trayectoria formativa como en la que posteriormente veremos, profesional, está representado por los referentes sociales de sus compañeros. Irene manifiesta el hecho de haberse rodeado en todo momento de compañeros que obtuviesen buenos resultados académicos. Este factor, contribuye a la creación de un clima favorable y estimulador para su fase de estudiante, y constituye una impronta para su propia exigencia como profesional: la consecución de óptimos resultados en cualquier actividad que se plantee; viene a ser como un aliciente y un incentivo dentro de su actividad tanto académica como profesional:

*“siempre me he ido juntando con personas que sacaban muy buenos resultados.(...) Me juntaba para estudiar con gente que estudiaba”*

### **3. ITINERARIO DE INSERCIÓN PROFESIONAL**

| <b>Cronología</b> | <b>Itinerario de inserción profesional</b>     |  |
|-------------------|--|--|
|                   | <b>No relacionado con su profesión</b>         | <b>Relacionado con la profesión</b>                            |
| 1989              | Preparación de oposiciones para Auxiliar       |  |
| 1990              | Taller de Marionetas en Juvéandalus            |  |
| 1993              |  | Sustitución en Escuela Infantil                                |
| 1993              |  | Tratamiento del lenguaje en un niño con Síndrome de Down       |
| 1993-1994         |  | Intervención en alumnado con necesidades educativas especiales |
| 1994-1997         |  | Ampliación del alumnado  |
| 1997              |  | Ampliación del alumnado  |
| 1998              |  | Apertura del gabinete  |
| 2001-2002         | Sustitución en Módulo de Formación Ocupacional |  |

*Tabla nº 118 Itinerario de inserción profesional de Irene*

El itinerario de inserción profesional también queda estructurado en torno a dos bloques bien diferenciados: uno que coincide con la finalización de los estudios de Magisterio y que deriva hacia la preparación para el acceso a la función pública como auxiliar administrativo. Y otro, no relacionado directamente con la actividad profesional posterior, pero con la que sí encontramos vinculación ya que el público infantil era el destinatario del taller, con todo lo que entraña de desarrollo de destrezas comunicativas y empáticas, facetas que, según palabras de Irene, son una constante en su trabajo.

El otro bloque lo constituye por excelencia su actividad profesional en el gabinete, que se inicia con la intervención en un caso, y poco a poco se va ampliando, al tiempo que también se amplía su formación.

Al primer bloque pertenece la primera experiencia profesional centrada en una actividad lúdica con niños, así como la sustitución en una Escuela Infantil, su primer contacto con la docencia, aunque sin vinculación contractual:

*“Hice un curso monográfico, porque me encantan: las marionetas. Y a través de eso, pues solicité una Navidad, trabajar en Juveandalus, me cogieron. Y estuve en un taller de marionetas, con las máscaras y con, con los críos: Y fue una experiencia muy divertida, me entusiasmo... Y sí, esta fue la única actividad que he tenidoooo. Y luegoeee, bueno estuve trabajando en una Escuela Infantil, en Veleta, en el barrio de La Chana, sustituyendo a alguna de las profesoras que faltaban, por cualquier causa. Allí no había contrato, simplemente faltaba ese día y yo la sustituía”*

Comentando las capacidades profesionales desarrolladas durante el Prácticum, ella misma denota la relación de algunas de estas capacidades con las competencias profesionales que desempeñará durante su trabajo. Si bien no fueron utilizadas durante la formación académica, sí que fueron transferidas posteriormente a su trabajo; tales como la búsqueda e indagación bibliográfica, la contrastación de los datos y la intervención.

*“la búsqueda en la investigación. Yo... aprendí, bueno, pues a mirar los expedientes de los alumnos, a seleccionar los que yo veía que necesitaban una adaptación curricular y... y a contrastar, pues esa información con la que había; que encontraba en los libros; es decir, no variaba mucho de lo que haces en la carrera, que es buscar información, contrastar y luego realizar un trabajo. Lo único, pues que eran casos reales, de niños que habían sido evaluados por el psicólogo, con algún problema, entonces que... me enriqueció en el sentido de que, pues si encontraba que había un niño que iba mal o presentaba fracaso escolar por un trastorno en el lenguaje, pues podía entrevistar a la logopeda que iba al centro dos veces en semana. Y por lo menos con esa persona sí que estuve hablando más tiempo...; veía cómo trabajaba y me permitió entrar en sus sesiones de trabajo... Y bueno, a nivel de Facultad, ya no me sirvió, pero para*

*mi trabajo personal sí, ¡je!; pues desde luego muchas cosas las puedo llevar a cabo aquí”*

Entre esas capacidades transferidas al trabajo, cita ante todo las relacionadas con la metodología que seguirá en la intervención en las alteraciones lingüísticas, y aquellas de las que se sirvió para la recogida de datos:

*“Pues... sobre todo trabajar delante del espejo con trastornos, eh... ; elaborar trabajitos prácticos con niños cuando están empezando a hablar y a pronunciar distintos fonemas; eh... cómo relacionar el fonema a través de la vista, el oído y después llevarlo a la letra...; y, en fin, una serie de cosas que... me gustaron y las adapté. Por lo menos aprendí algo. Luego... ¿qué más?. Pues a buscar bibliografía, ver qué había sobre el tema de adaptaciones curriculares, y un poco, pues entrevistar, pues eso ya te digo, a los profesionales que iban allí, equis tiempo, cada equis tiempo, pues para evaluar. Cómo el psicólogo evaluaba, qué pasaba con esa evaluación y cómo se llevaban a cabo las intervenciones con esos niños.(...) aprendí sobre todo a tener paciencia ¡je, je!, con los profesionales con los que te encuentras y... demás, y bueno, también aprendes a dirigirte a ellos y a pesar de que no van con tus ideas y demás, a saber respetarlos y que no se note mucho que estás en desacuerdo total.*

Con posterioridad, vuelve a tener otra experiencia con la docencia, cuando realiza otra sustitución en un módulo de orientación ocupacional, en este caso con alumnos adultos, colectivo, por tanto muy diferente al que tuvo en su primera actividad docente, pero cuya realización es recordada con un alto grado de significatividad, proveniente tanto del alumnado como de la nueva temática del curso (adultos-formación):

*“...me propusieron sustituir a una persona durante dos módulos y eeeee.... el trabajo que estuve haciendo, por las tardes...¡Vamos me parece un tema muy interesante! Es un tema totalmente diferente, pero enriquecedor, porque trabajar con personas adultas, y sobre todo en un tema completamente difi, diferente como puede ser el técnicas de formación”*

Otra faceta dentro de su actividad profesional viene representada por la actividad que realiza al ser el gabinete uno de los centros ofrecidos por la Facultad para cursar el Prácticum. Esta experiencia es asumida como una vía para solventar la frustración que ella tuvo en la realización de su Prácticum, pues como ella misma afirma, aquella experiencia le marcó al percibir la sensación de no poder realizar apenas nada en el centro y limitarse a una observación con escasa participación. Asumido por ella que el Prácticum debe fundamentarse en otros principios y planteamientos para su desarrollo, su intento fue el de replantarse esta cuestión y ser un centro receptor de estudiantes para realizar un aprendizaje realmente a través de la práctica; aprendizaje mutuo entre ella como tutora del estudiante y el estudiante mismo:

*“ soy la que recibe prácticos, pues me mandan la carta de la Universidad....con unos puntos para evaluar que no sabes... y que siempre añadido, añadido pues mira lo que importa más que otra cosa y evaluó según el trabajo de la persona que ... Además yo es que pienso que directamente se aprende con la práctica y con nociones teóricas evidentemente, pero nociones que luego se pueden variar según las personas con las que te encuentres y como enfoques el trabajo. (...)Entonces, cuando ha venido alguien de prácticas, he intentando que, basándose en algo muy teórico, por ejemplo, en la pasación de un test, pues... dependiendo ¿no?, por ejemplo, la última chica de Psicopedagogía venía muy perdida, por ejemplo, no sabía cómo enfocar el trabajo en un despacho como éste; entonces lo que hice fue, a través de un test de lectoescritura, con un, que se centraba en uno de los casos que yo tengo aquí, en un niño, cómo se pasaba ese test, cómo se evaluaba ese test y cómo se hacía una interpretación de cómo estaba el niño. No solamente con los resultados del test, sino cómo a lo largo de la semana veía el trabajo con el niño que le haya adjudicado. Veía todos los casos del centro, ¡todos!, o sea, yo de permitía la asistencia a las sesiones de cualquier cliente que yo tenía, pero su trabajo centrado sólo en una cosa. (...) Entonces, me parecía que podía enriquecer, de hecho, las dos chicas que han estado aquí, pues han empezado a trabajar por su cuenta, y digo ¡bueno!, pues... Que me parece muy bien, ¡sabes!, porque da cierta seguridad, personal. (ininteligible). Entonces yo no tengo nada que esconder. Porqueee... yo siempre lo he dicho, pues lo mismo que ahora estoyyy... ayudando a formar a otras personas, pues también tengo que aprender mucho. (...) Y aprendo muchas veces deee... de la relación existente que se establece entre esas prácticas y el niño con el que estoy trabajando. Y a lo mejor hay algo que me están aportando a mí y que luego pueden servir para trabajar con estos niños, ¿no?. Y, en fin, que en ese sentido... vamos, no sé...(...). Intento llenar aquellas lagunas.”*

De hecho, el giro que plantea en la planificación, metodología y desarrollo del Prácticum, es concebido para Irene como una ocasión para producir en el estudiantado una ruptura con los esquemas preconcebidos con los que llegan desde la Facultad, y ofrecer la auténtica realidad (aunque sin desvincularse demasiado de sistema, es decir, manteniendo los parámetros establecidos desde una prudencial distancia):

*“hay que cambiar mucho la mentalidad... Vienen muy esquematizados de la carrera, ¡no lo puedo discutir!, porque a todos nos ha pasado. Entonces tienes que romper un poco todos los moldes, ¡romper!, pero si, tampoco desligarte del sistema, ¿no?”*

Una de las cualidades de Irene, que ya vienen denotándose en otras alusiones que hemos hecho anteriormente, es su actitud de continuo deseo de ampliar su formación; esta inquietud por el saber le lleva a estar en continua alerta sobre aquello que le puede interesar para incorporarlo a sus objetivos formativos, en este caso desde las necesidades que se derivan de su actividad profesional:

“como soy una persona muy inquieta también en ese sentido, pueees, siempre estoy haciendo cosas, yyy... meto la cabeza donde puedo; siempre y cuando vea que puedo estar capacitada para ello, ¿no?, y me parez, me parezca interesante”

Entre otra de las capacidades sociales que manifiesta, se encuentra con especial acentuación y reconocimiento por Irene, la empatía, cualidad especialmente necesaria en un trabajo en el que tiene que contactar directamente con sus destinatarios en situaciones de muy estrecha relación, para poder realizar una intervención con calidad:

*“soy es una persona muy reflexiva y analizo todas las situaciones a las que me tengo que enfrentar, y a qué persona me voy a dirigir. Pero porque yo soy así. ¿Sabes?. Y simplemente intento ponerme en el lugar de la persona que está ahí detrás”*

Como actitud destacable por su influencia en la selección de los destinatarios de su intervención proviene de la experiencia que tuvo durante su período de formación en la escuela, como un efecto sentido que se transfiere a su inclinación por los colectivos a los que va dirigido su trabajo, no tanto por el matiz de posible discriminación social que manifiesta en sus palabras, sino por el hecho de orientar su actividad profesional a colectivos que encontrarán una menor atención y dedicación por parte de los profesionales y que pudieran verse un tanto relegados por las características personales que presentaran:

*“Entonces, eeh me daba mucho coraje ver a mis compañeras del mismo nivel social, y también recriminadas, generalmente niñas angustiadas por no querer ir al colegio simplemente por el hecho de saber que la van a rechazar, ¿no?. De ahí quizás, quizás haya un punto ahí de mi trayectoria, que empezara yo, a tener inquietud ¿no?; y sobre todo por los más des, desfavorecidos”*

Otra característica derivada de su buen hacer como profesional, viene de la mano del reconocimiento por la informante de su actitud para la apertura profesional (precisamente una de las capacidades mejor valoradas por los estudiantes en los cuestionarios):

*“Y a lo mejor está en algún momento en tu mano el modificar esa situación. ¡Eso nunca se sabe!. Por eso siempre hay que seguir hacia delante y nunca hacia atrás. Y ya está. Y que de todas las experiencias tanto positivas como negativas se aprende y es lo que hace crecer a un profesional y a una persona”*

*“¡Claro!. Exactamente, en este momento, qué ocurre. Pues que yo, necesito o quiero conocer casos nuevos, quiero ser capaz de llevarlos a cabo de una forma lo más estructurada y científica posible, pero me falta formación, porque tristemente ¡la carrera no la da!. Entonces, qué es lo que...¿cuál es mi paso siguiente? Pues en este momento me encuentro gestionando una empresa,*

*gestionando mi trabajo y ahora mismo realizando un Máster de Psicología Clínica Infantil (...) Cómo a través de la formación, esa formación que estoy adquiriendo la estoy llevando a la práctica a la vez. Estoy viendo resultados. También estoy rellenando lagunas que antes no tenía.... de rellenar. Por lo menos, no sabía hacerlos. Aunque leía libros y demás, no sabía hacerlo. Y en ese proceso estoy. Esa es mi visión hoy, la situación profesional actual.*

Al comentar la dinámica de su trabajo, tres elementos podemos constatar en la misma: el primero, la necesidad de contactar directamente con el entorno escolar y social del niño: acercamiento a la escuela y concertación de entrevista con tutor, orientador y profesor de apoyo; el segundo el mantenimiento de contacto en diversos períodos del curso escolar para evidenciar el progreso del alumno; y, tercero el llegar a un consenso entre los profesionales en el centro y el trabajo en el gabinete como apoyo mutuo para favorecer al máximo el desarrollo de las potencialidades del niño (implicación con los demás agentes educativos que participan del aprendizaje del niño, seguimiento y evaluación):

*... tu necesitas saber qué es lo que tienes que hacer con ese niño para, para favorecer ¡todas sus potencialidades!, es decir, eh.. arrancar de ese niño el máximo posible. Y tu te tienes que adaptar a ese niño. A ese niño o a varios. (...) lo que yo hago, ya no sé si el motivo es a raíz de las prácticas o no, es visitar los centros, hablar con los profesionales con los que está el niño. Normalmente organizo una cita con el tutor, con la orientadora y con el profesor de apoyo. Porque claro, yo es que los niños pequeños llevan un retraso considerable. Entonces hay uno en concreto que visito el centro todos los años a principio de curso, de hecho ya tengo establecidas las citas para este... cuando pase el primer trimestre, para ver cómo se ha adaptado; y... al mismo tiempo con la orientadora pues para ver qué objetivos se han planificado desde Orientación con los alumnos que tienen problemas dentro de ese curso; con el profesor de apoyo, que es la que... en este caso es una profesora que es la que le está dando apoyo en las asignaturas que se suponen más importantes, como es Lengua y las Matemáticas, y hablo del nivel de objetivos que hay que alcanzar, nos ponemos de acuerdo en la forma de trabajo, en qué puedo colaborar desde aquí para favorecer esa adquisición de objetivos y que el niño vaya avanzando y, con el profesor tutor sobre todo, pues para registrar el comportamiento del niño en clase. ¿no?, pues... ¡hombre!, me gustaría tener información de todos los profesores, pero bueno, si tengo el del profesor tutor de una asignatura pues más o menos me puedo hacer una idea del comportamiento del niño en clase. Entonces con es, con toda esa información, pues yo todos los años elaboro como una introducción de como es, de qué punto parto cada año: si se han alcanzado algunos objetivos planteados el año pasado, si no se han alcanzado y ahí que seguir trabajándolos, si el niño ha evolucionado, qué objetivos hay que cambiar para que vaya... superando otras asignaturas, y bueno, cómo mi trabajo a nivel de terapeuta, en concreto puede eh... potenciar o puede influir positivamente en el desarrollo de la clase, ¿no?; y sobre todo, sobre todo la finalidad de estas... de estas visitas, es pues que... que mis alumnos, o que los niños con los que trabajo no sean olvidados ¿no?, que no los dejen ahí como un caso perdido, que por lo menos haya alguien que reivindique esa... atención.*



*Por lo menos sé, que, cada equis tiempo ese niño está siendo evaluado. ¿Por qué? Pues porque mando hojas de registro. Porque... a través de la madre mando notas diciendo: “pues ahora ha conseguido mantener la atención durante equis tiempo, me interesaría saber si es posible que dentro de una asignatura, si es capaz de mantenerla durante ese mismo tiempo, pero con niños alrededor” (aquí no hay niños, no hay más gente, no hay otros estímulos que lo puedan distraer). Entonces pues son..., sé que cada equis tiempo ese niño está siendo atendido de una forma determinada*

Como comentó cuando establecía su proceso de selección de las actividades formativas, también en esta ocasión, las funciones en su actividad profesional vienen determinadas por el colectivo al que vaya dirigido su trabajo: alumnado infantil con dificultades en el aprendizaje y trastornos de conducta, adultos con alteraciones en el lenguaje, y agentes educativos (profesorado y padres):

*“Pues mira, cuando empecé, solamente me dedicaba a niños, porque claro, era lo que más trabajaba y sobre todo con alteraciones del lenguaje. (...) Entonces sólo me limitaba a trastornos del lenguaje. Lo que pasa que después, a través de la formación que he tenido, tengo dos tipos de clientes que son, bueno son tres en realidad: personas adultas que tienen trastornos del lenguaje, pues debido a cualquier patología, pues debido a una isquemia cerebral, o que han sufrido algún accidente de tráficooooo, eeh, cualquier, entonces son adultos que, o por cualquier enfermedad degenerativa que también le está afectando al lenguaje; y, por otro lado, también tengo, niños, tanto que tienen problemas de lenguaje, como trastornos de conducta o dificultades en el aprendizaje. Esos son, clientes potenciales. ¿Los que más me están saliendo en estos momentos?. Pues son con alteraciones de lenguaje, en niños...y con dificultades de lectoescritura. Son los que más. Me lle, llevo a cabo también técnicas de estudio, pero apenas me han salido clientes de técnicas de estudio. Normalmente salen siempre al final de curso. (...) Y luego, pues hay otro grupo de trabajo potencial, que son las charlas, que son las que estoy organizando en este momento, ¿no?. Charlas, tanto a colegio (ininteligible), como a colegios que puedan demandarlo. Yo me oferto como una empresa individual y le ofrezco una serie de temas que pueden incidir en la educación de los hijos, sobre todo para las asociaciones de padres.*

*“a nivel de logopedia estoy trabajando, con adultos desde lo que eessss, la educación oral y la expresión oral (...)con afasia (...) trabajo mucho el tema de la memoria (...) en un entrenamiento (...)A nivel de niños, trabajo las dislalias, (son los casos más frecuentes), rotacismos con la erre yyyy... disfemia, he tenido algún caso de disfemia, y ya está. A nivel de las dificultades de aprendizaje, sobre todo, sobre todo los que más vienen son los que están diagnosticados o han sido clientes de algún gabinete o le han hecho alguna prueba en la que, determinan que son disléxicos, que es trastornos de lectoescritura (...) o bien disortografías (...) disgrafía”*

*“los programas de intervención se elaboran dependiendo, de cómo hayan ido las pruebas objetivas (...). Entonces los programas son, cada vez más*

*grandes, los programas de intervención se alargan en el tiempo, porque hay más factores, alterados máaaas... Eso también lo trabajo, ¿no?. Ya dependiendo de los resultados que vaya teniendo. Y bueno, cada vez que, se plantea un programa de intervención, yo siempre anoto que se irá realizando cada equis tiempo, porque si no se consiguen los objetivos planteados desde un principio ¿es porque algo falla!: o bien, porque en miiii...en mi observación, se me haya escapado algo...(...) O bien porque no se haya creado el clima de empatía suficiente para que el niño responda, a las expectativas, aunque tu hayas planificado muy bien el trabajo, eeehh, y saltes por alto, pues a lo mejor su personalidad, hay muchos niños... o porque los reforzadores que estás utilizando, pues no sean los apropiados. (...) Y, ¡en fin!, pues son muchos los factores que tienes que tener en cuenta, pero en definitiva, ese es mi trabajo, ¿no?. Yo organizo toda mi intervención, dependiendo de qué resultados obtenga de, de las pruebas que...de las pruebas y de las observaciones que mantengo, y de los cuestionarios.*

La capacidad de autoanálisis a la que alude Pascual (informante del siguiente caso), también es manifestada por Irene ya que su misma práctica profesional la determina para sus actuaciones posteriores y para autoevaluar su profesionalidad con el objetivo de introducir mejoras en su trabajo:

*“Y te das cuenta, bueno eso, en definitiva, sacando lo positivo tu te das cuenta de que también te sirve como una, como una tabla de medida, ¿no?, un poco para medirte tu como profesional y decir: “pues bueno, ya me queda menos para llegar a ese tipo de cosas”, ¿no?. Que a mí hubieran dado la oportunidad de poder dar clase y empezar, hummm, en ese currículum. Pero sí que, que te sirve como medida de, de, de decir: “bueno, no estoy tan mal. Yo sería capaz de darlo mejor o desde otra perspectiva más práctica o...ha faltado máaaas, relación con la práctica” un poco para medirte tu como profesional.(...) En general, pues de todo lo negativo sacas siempre una enseñanza positiva”*

La descripción de las competencias profesionales (técnicas –conocimiento de instrumentos de recogida de datos, diseño del informe-, metodológicas –establecimiento y desarrollo de las entrevistas con los agentes educativos, fases en esta toma de contacto-, de participación –ofrecimiento para participar en la dinámica seguida en el centro como pauta para el seguimiento del alumno-, y sociales –relación con profesorado, profesional especializado y familia-) y de las funciones que realiza en su actividad profesional, también quedan explicitadas en estas palabras:

*“Primeroooo, mantengo una entrevista, si es un niño, con los padres, con el profesor tutor que le esté llevando en ese momento, o los profesionales con los que esté (...), me pongo en contacto tanto con la profesora de apoyo, con la de Educación Especial, incluso si tiene logopeda, ¿qué tipo deeee, de trabajo se está haciendo con él?. Más que nada, pues para llevar la misma línea de trabajo y que el niño no vea que hay una disparidad tan grande. Y luego con los padres; para ver qué tipo de ambiente familiar hay, cómo está influyendo en la educación de su hijo, cómo están los padres a nivel de ánimo, qué expectativas*

*tienen sobre la evolución del problema... porque, eso es fundamental para trabajar con ellos también. (...)*

*“Primeroooo, mantengo una entrevista, si es un niño, con los padres, con el profesor tutor que le esté llevando en ese momento, o los profesionales con los que esté (...)una vez que ya tengo toda la información, recopilada a nivel de cuestionarios, pues elaboro un informe, objetivo, al niño se le pasan las pruebas objetivas... para determinar qué tipo de errores, tiene, yyy..., bueno sobre todo acotarlos, y si te encuentras con alguna sorpresa que, a nivel de información de cuestionario no te han dado, que suele pasar.(...)Una vez que ya tengo toda la información, eeehhh, elaboro un informe y ese informe suele pasar a las familias. Lo que pasa es que las familias lo derivan luego normalmente a los profesores que hay y se queda archivado en los centros (...)... con la dificultad en la lectoescritura hago lo mismo. Se le pasa una serie de pruebas específicas, dependiendo de la información que ya te ha venido de los padres o desde el colegio... (...) pruebas, de evaluación (...) test más elaborados de inteligencia o de psicomotricidad o, de conceptos básicos.(...) Cuando me viene un adulto cambia un poco lo que es el tema de la entrevista(...) se trabaja es con el problema específico y con un poco, con los temas de autoestima (...) trabajas completamente diferente (...) llegas a tener una relación que ya no es de cliente a, aaa..., a profesional ya hay tanta implicación que quedamos, incluso, a jornadas exclusivas de su temaaa..., la acompaño a algunas sesiones, a algunas charlas formativas (...)como profesional tienes que estar dando ánimos para que realicen una actividad que, en sí, ellos no le encuentran sentido.*

Uno de los componentes clave para el desarrollo profesional lo constituye el establecimiento de aspiraciones dentro de la profesión, de retos que mantienen la motivación y la estimulación en el propio trabajo. Un análisis de necesidades de su propio contexto profesional, conduce a Irene a plantearse la formación de formadores con destino profesional en su gabinete, planteando una formación desde la práctica (insistimos en esta observación, pues desde la asunción práctica del aprendizaje es desde donde se plantea un mejor conocimiento de la realidad en la que posteriormente se trabajará. Al mismo tiempo es una constante en la propuesta formadora de nuestra informante, ya que su aprendizaje se realizó a partir de casos prácticos en ámbitos externos a su formación universitaria, y es uno de los motivos que la llevan a manifestar su descontento con la formación práctica académica). Sin olvidar, dentro de sus retos profesionales y formativos, el continuar ampliando sus horizontes de intervención por un lado, y por otro, de formación con la ampliación de sus estudios académicos.

*“...seguiré en la misma línea de llevar a cabo la dirección y la gestión de este centro. Mi expectativa es: pues cada vez tener más gente que trabaje conmigo (...) personas en las que pueda delegar pues funciones que estoy llevando a cabo. Me atrae organizar clases de todo lo que estoy aprendiendo, y a todos los niveles (...) quiero ir metiéndome en lo que es la formación a otros profesionales, a gente que salga de la carrera y quiera contrastar casos reales, la formación tan diferente que hay... y desde el punto de vista más práctico, ¿no?, aportando mis conocimientos a otras personas. Ese es mi gran objetivo,*

*tanto a nivel de empresa privada, como si alguna vez realizo el Doctorado y, pienso en la Facultad. No lo sé. En principio, todo eso está en el aire.”*

#### **4. ITINERARIO FORMATIVO E ITINERARIO DE INSERCIÓN PROFESIONAL**

Recogemos en este punto los elementos que configuran el itinerario formativo y el itinerario de inserción profesional en la trayectoria de una psicopedagoga que ha desarrollado un proceso de formación y superado una serie de fases en la búsqueda de un empleo, hasta incorporarse a su centro de trabajo como creación propia y a iniciativa particular y desempeñar sus funciones como psico pedagoga del gabinete, y como gestora y directora del mismo. Ambos itinerarios van delimitando el camino que posteriormente confluirá en el perfil profesional del psicopedagogo, que, a partir de la experiencia analizada en este estudio de caso, podemos concretar en la definición de una serie de competencias profesionales provenientes en su componente teórico, del conocimiento general y específico sobre la profesión, y que son generadas, adquiridas y desarrolladas, desde el momento en que está desempeñando su trabajo.

| Cronología | Itinerario formativo                    |                                     |  | Itinerario de inserción profesional   |  |
|------------|---|-------------------------------------|--|---|--|
|            | Simultáneo a estudios universitarios    | Posterior a estudios universitarios | Contenidos                                       | Experiencias profesionales y de búsqueda de empleo no relacionadas con su profesión | Experiencias profesionales y de búsqueda de empleo relacionadas con su profesión |
| 1989       |   |                                     |  | Preparación de oposiciones para Auxiliar  |  |
| 1990       | Curso monográfico de marionetas         |                                     |  | Taller de Marionetas en Juveandalus   |  |
| 1993       |   |                                     |  |   | Sustitución en Escuela Infantil  |
| 1993       | Cursos específicos de Logopedia         |                                     | Dificultades en la comunicación y recursos       |   | Tratamiento del lenguaje en un niño con Síndrome de Down                         |
| 1993-1994  | Oposiciones de Audición y Lenguaje      |                                     | Material específico                              |   | Intervención en alumnado con necesidades educativas especiales                   |
| 1994-1997  | Ampliación de la formación en Barcelona |                                     | Temas específicos en dificultades de aprendizaje |   | Ampliación del alumnado  |
| 1997       |   |                                     |  |   | Ampliación del alumnado  |
| 1998       |   | Curso de autoempleo                 | Gestión empresarial                              |   |  |
|            |   |                                     |  |   |  |

|           |  |   |  |  |                       |
|-----------|--|---|--|--|-----------------------|
| 1998      |  |   |  |  | Apertura del gabinete |
| 1999      |  | Cursos específicos                          | Dificultades en el aprendizaje   |  |                       |
| 2001-2002 |  | Metodología Didáctica Formación Ocupacional |  | Sustitución en Módulo de Formación Ocupacional |                       |
| 2000-2002 |  | Máster en Psicología Clínica Infantil       | Registros. Estudio cualitativo y cuantitativo de la persona Intervención |  |                       |

*Tabla n<sup>o</sup> 119 Itinerario formativo e itinerario de inserción profesional de Irene (Gabinete Psicopedagógico Jaranay)*

Observamos en esta trayectoria el paralelismo que se produce entre las actividades formativas y las profesionales. En el discurso anterior hemos aludido en varias ocasiones al factor que lleva a Irene a ampliar su formación: detectar las necesidades del alumnado y las suyas propias, y en función de eso indagar, investigar y ampliar su formación para dar una respuesta adecuada. Esta es precisamente la conclusión a la que llegamos al contrastar el itinerario formativo con el de inserción profesional. Si iba a realizar un taller de marionetas, realizaba un curso monográfico para poder impartirlo con mejor conocimiento de lo que iba a realizar; si le brindan la oportunidad de intervenir en casos concretos de niños con alteraciones en el lenguaje, recurre a la formación especializada a través de cursos específicos de Logopedia; la misma documentación utilizada para la preparación de las Oposiciones de Audición y Lenguaje le sirven como conocimientos teóricos que le ayudarán al diagnóstico y la intervención en el alumnado que le sigue llegando para su intervención psicopedagógica; y ya, posteriormente, dando cauce a su opción por el autoempleo, la formación en la gestión de su propia empresa, le vienen proporcionada por los cursos de gestión empresarial que realiza (sin olvidar en cualquiera de las situaciones de desconocimiento que se le presentaran, el recurrir a centros y organismos documentados en el tema objeto de duda, o a personas conocedoras de la materia); y, por último, las necesidades formativas detectadas cuando se vio inmersa en otra actividad docente que no dominaba en el curso de Formación Ocupacional, la lleva a realizar un curso de Metodología didáctica; cerrando su trayectoria académica hasta el momento de ser entrevistada, con la realización del Máster en Educación Infantil, también promovido para ampliar su formación en uno de los grupos potenciales a los que dirige su intervención.

## **5. PERFIL PROFESIONAL**

De los comentarios realizados por Irene a lo largo de la entrevista, algunos de los cuales han quedado expuestos anteriormente, podemos extraer dos grandes bloques de contenido (capacidades y competencias profesionales) que se corresponden con los dos bloques estructurales de este trabajo (la formación y la profesión). En uno de ellos se

muestran las capacidades que esta psicopedagoga ha adquirido y desarrollado durante su trayectoria formativa, referidas tanto a las realizadas exclusivamente durante el Prácticum, como a las realizadas en otras actividades de formación. El otro bloque lo constituye una relación de las competencias profesionales desarrolladas en diversas actividades profesionales, unas no directamente vinculadas con su trabajo, y otras, las que específicamente definen su profesión.

Es precisamente la definición de su profesión a partir de la descripción de las competencias profesionales, la que nos permite llegar a una configuración del perfil profesional que estamos analizando.

| CAPACIDADES  |  | COMPETENCIAS PROFESIONALES  |  |
|--|--|---|--|
| Adquiridas y desarrolladas exclusivamente durante el Prácticum   | Adquiridas y desarrolladas durante el período de formación   | Desarrolladas en diversas actividades profesionales                               | Desarrolladas en su actual profesión   |
| Revisión de expedientes<br>Selección de alumnos con necesidades educativas especiales para Adaptaciones Curriculares<br>Búsqueda de información bibliográfica<br>Realizar estudios contrastables de casos<br>Formulación de propuestas de intervención<br>Observación de estrategias de intervención: trabajo en espejo, práctica<br>Entrevista a profesionales sobre evaluación del alumno e intervención<br>Paciencia, tolerancia y diplomacia | Habilidades comunicativas y expositivas<br>Confianza en sí misma<br>Conversar, debatir, dialogar<br>Facilitación de la expresión lingüística<br>Ejercitación en la búsqueda de información<br>Adquisición de conocimientos metodológicos | Facilitación de la comunicación<br>Conocimiento del alumnado en la etapa infantil | Análisis de los casos para orientar la intervención hacia el desarrollo de las potencialidades del alumno<br>Adaptación al alumnado<br>Visita a centros<br>Comunicación con el profesorado, tutor y profesionales de apoyo<br>Seguimiento del alumnado en el aula<br>Influencia en el contexto escolar desde su visión de terapeuta<br>Intervención en trastornos del lenguaje y del habla<br>Diseño y desarrollo de programas de intervención<br>Autoevaluación como proceso de mejora<br>Diseño e implementación de instrumentos de recogida de datos<br>Elaboración de informes<br>Análisis de los contextos y detección de necesidades<br>Resolución de conflictos<br>Relaciones interpersonales con diversos colectivos de alumnado |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  |  | Evaluación de factores que inciden en el aprendizaje escolar<br>Orientación profesional |
|--|--|--|---|

*Tabla n° 120: Capacidades y competencias profesionales de Irene*

Gran parte de las capacidades desarrolladas durante el Prácticum, se realizaron, según ha comentado Irene más desde la observación y desde la escasa iniciativa que le dejaban llevar a la práctica, que por la práctica en sentido estricto. Estas mismas capacidades coinciden con algunas de las que están consideradas en menor grado de consecución por los estudiantes que contestaron a los cuestionarios. Las mencionadas en este caso, como las valoradas por los estudiantes coinciden en aspectos relacionados con cuestiones de metodología de investigación: diseño, desarrollo e interpretación de instrumentos de recogida de datos, estudios cualitativos y cuantitativos, diseño de registros, utilización de test; así como con aspectos de la intervención individual y grupal, evaluación y delimitación de objetivos para la intervención.

Observamos que las capacidades adquiridas durante la formación, muestran estrecha vinculación con las competencias que desarrolla profesionalmente. Aunque durante la formación fuesen limitadas, posteriormente, durante el desarrollo profesional en el gabinete y en las demás actividades profesionales desarrolladas, ha ido ampliando su cualificación profesional.

Destacamos la presencia de competencias profesionales tanto técnicas, con el conocimiento de los instrumentos de recogida de datos, de las distintas patologías que condicionan los procesos de aprendizaje del alumno, de las alteraciones y trastornos del lenguaje y de las orientaciones que según el mercado laboral se pueden realizar desde una orientación para la carrera. Por otra parte, las competencias metodológicas aluden al área instrumental en la que se ponen en funcionamiento las técnicas y recursos para la recogida de datos, el análisis, la interpretación de los mismos; así como el estilo que progresivamente ha ido desarrollando Irene para disponer de estrategias que le permitan acercarse a sus destinatarios. Las competencias sociales y de participación están íntimamente relacionadas ya que vienen determinadas por la capacidad de relación y de establecimiento de contacto con los destinatarios y con los demás profesionales y familiares implicados en la intervención con el mismo (empatía, concertación de las entrevistas, apertura a nuevas sugerencias por profesionales, convocatoria de reuniones para el seguimiento, implicación en las dinámicas del centro, entre otras).

| <b>PERFIL PROFESIONAL: DIRECTORA Y GESTORA DEL GABINETE PSICOPEDAGÓGICO JARANAY</b>               |   |                             |                               |   |   |
|---|---|-----------------------------|-------------------------------|---|---|
| <b>ITINERARIO FORMATIVO (necesidades formativas) ¿Qué necesita saber? Contenidos</b>              | <table border="1"> <thead> <tr> <th><b>Contenidos generales</b></th> <th><b>Contenidos específicos</b></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Educación Especial<br/>Psicología Evolutiva<br/>Orientación Profesional<br/>Métodos de investigación</td> <td>Logopedia<br/>Metodología didáctica<br/>Psicología Clínica<br/>Psicopatología del lenguaje<br/>Trastornos y dificultades del lenguaje</td> </tr> </tbody> </table>  | <b>Contenidos generales</b> | <b>Contenidos específicos</b> | Educación Especial<br>Psicología Evolutiva<br>Orientación Profesional<br>Métodos de investigación | Logopedia<br>Metodología didáctica<br>Psicología Clínica<br>Psicopatología del lenguaje<br>Trastornos y dificultades del lenguaje |
| <b>Contenidos generales</b>   | <b>Contenidos específicos</b>   |                             |                               |   |   |
| Educación Especial<br>Psicología Evolutiva<br>Orientación Profesional<br>Métodos de investigación | Logopedia<br>Metodología didáctica<br>Psicología Clínica<br>Psicopatología del lenguaje<br>Trastornos y dificultades del lenguaje   |                             |                               |   |   |
| <b>ITINERARIO INSERCIÓN PROFESIONAL (Acceso al trabajo) DE</b>                                    | Taller de marionetas<br>Docencia en Educación Infantil<br>Intervención en alumnado con necesidades educativas especiales, de forma particular en casos concretos derivados de clínica catalana<br>Apertura del gabinete psicopedagógico<br>Docencia en Módulo de Formación Ocupacional  |                             |                               |   |   |
| <b>COMPETENCIAS PROFESIONALES</b>   | Análisis de los casos para orientar la intervención hacia el desarrollo de las potencialidades del alumno<br>Adaptación al alumnado<br>Visita a centros<br>Evaluación de factores que inciden en el aprendizaje escolar<br>Comunicación con el profesorado, tutor y profesionales de apoyo<br>Seguimiento del alumnado en el aula<br>Influencia en el contexto escolar desde su visión de terapeuta<br>Intervención en trastornos del lenguaje y del habla<br>Diseño y desarrollo de programas de intervención<br>Autoevaluación como proceso de mejora<br>Diseño e implementación de instrumentos de recogida de datos<br>Elaboración de informes<br>Análisis de los contextos y detección de necesidades<br>Resolución de conflictos<br>Relaciones interpersonales con diversos colectivos de alumnado<br>Orientación profesional |                             |                               |   |   |
| <b>LIMITACIONES</b>   | Inseguridad por la estabilidad profesional<br>Configuración de una identidad profesional<br>Complejidad surgida de la propia naturaleza de las actividades profesionales: diagnóstico, evaluación, intervención. Adecuación correcta a los casos y obtención de buenos resultados<br>Intrusismo<br>Dificultad para contactar con profesionales del mismo colectivo para interactuar con ellos<br>Limitación en la adquisición de recursos especializados con las intervenciones<br>Económicas y de solvencia para el mantenimiento del gabinete   |                             |                               |   |   |
| <b>EXPECTATIVAS FUTURAS</b>   | Continuar con la dirección y gestión del gabinete<br>Actualización del conocimiento<br>Ampliar el personal que trabaje en el centro<br>Organización de cursos de formación para especialización en las temáticas que se tratan en el gabinete<br>Continuación estudios de Doctorado<br>Posibilidad de incorporarse a la docencia universitaria  |                             |                               |   |   |

*Tabla nº 121 : Delimitación del perfil profesional de la Directora, Gestora y psicopedagoga del Gabinete Psicopedagógico Jaranay.*



Llegado este punto, presentamos el perfil profesional de Irene en el que consideramos cinco dimensiones para su total configuración: dos, el itinerario formativo y el itinerario de inserción profesional, que determinan las trayectorias que deberán irse trazando para confluir en el eje vertebrador del perfil: las competencias profesionales; y dos, que actúan como marco contextualizador y condicionador de la dinámica de este proceso de configuración del perfil: las limitaciones y las expectativas profesionales futuras. Estas dimensiones están englobadas en tres macrodimensiones que se derivan de todo el proceso configurador del perfil profesional: el conocimiento de la profesión, la cultura profesional, y la identidad profesional.

En el itinerario formativo, las preferencias que manifiesta en relación con las asignaturas, coinciden en parte con las asignaturas que han sido mejor valoradas por los estudiantes que contestaron a los inventarios de capacidades y tareas, como también veremos en el caso siguiente. La Educación Especial es una de las asignaturas mejor valoradas y también a ella, junto a la Orientación Profesional, corresponden la mayoría de capacidades profesionales que Irene ha desarrollado durante el Prácticum y durante su posterior actividad en el módulo del curso sobre formación ocupacional, y también por la transferencia al periodo de búsqueda de empleo y de decisión por la opción profesional de autoempleo, que adoptó. Conocedora de sus necesidades formativas desde que entra en contacto con su contexto profesional, indaga en la búsqueda de otras alternativas de formación más especializadas y relacionadas con lo que será su futuro trabajo. Para ello su itinerario formativo está orientado a la realización de cursos específicos en logopedia y trastornos del lenguaje de la conducta, principalmente.

La fase de inducción al trabajo se realiza tras un proceso de toma de decisiones realmente madurado y arriesgado por cuanto supone el optar por el autoempleo. Sin embargo, éste era el objetivo que, desde que conoció e intervino en el primer caso que le fue derivado, tenía previsto y el que fue marcando todo su itinerario formativo. Ella misma afirma haber marcado su perfil profesional como psicopedagoga en un gabinete, y en función de ese objetivo profesional, ir encauzando toda la formación que iba a precisar.

Los continuos procesos de reflexión en la acción y para la acción le permiten entrar en procesos deliberativos que poco a poco le van haciendo apropiarse más de sus funciones e identificarse más con el desempeño de su profesión. De sus propias palabras se deriva el grado de satisfacción personal y de asunción de nuevas funciones, el entusiasmo por su trabajo y el sentirse un elemento más y con responsabilidades que han ido aumentando paulatinamente, le confiere un mayor arraigo con este contexto profesional, da muestras de su adaptación y de su continua actividad; y, permite la ampliación del bloque de competencias profesionales que poco a poco ha desarrollado y que le han ido conformando idóneamente para este puesto de trabajo.

### **CASO 3. PASCUAL**



### CASO Nº 3. PASCUAL

#### 1. BIOGRAMA DE LA TRAYECTORIA FORMATIVA Y PROFESIONAL

| <b>BIOGRAMA DE LA TRAYECTORIA FORMATIVA Y PROFESIONAL</b> |   |  |
|---|---|--|
| <b>Cronología<br/>Hechos</b>                              | <b>Acontecimientos</b>  | <b>Valoración</b>  |
| 1979  | Estudios de EGB<br>Colegio Juan XXIII   | Incidentes disruptivos en tercero y sexto  |
| 1987-1990   | Estudios de BUP y COU<br>Colegio Juan XXIII   | Sensación de coacción, monotonía, desconocimiento. Alumnado sólo masculino. Fracaso escolar atribuido a bajo nivel del profesorado   |
| 1991  | Estudios de Magisterio<br>Filología Inglesa   | Le gustaba el inglés   |
| 1994-1997   | Estudia Psicopedagogía  | Inicios por oportunismo (alternativa a no estar en paro). Estudiar desde la ignorancia de sus contenidos y el de las salidas profesionales   |
| 1996  | Voluntariado en la Asociación   | Satisfacción personal  |
| 1997-1998   | Curso de Educación a Distancia por INATED   | Ampliar formación<br>Escasa práctica   |
| 1997  | Prácticum en la Asociación de Parálisis Cerebral<br><br>Elaboración de un proyecto de Garantía Social | Hacer práctica sobre realidad que conocía por voluntariado<br>Supuso un cambio en sus expectativas y el inicio de un reto profesional.<br>Impacto<br>Abrir posibilidades profesionales |
| 1997-1998   | Objeción de conciencia en la Asociación   | Suerte de poder hacerla en el mismo centro del voluntariado  |
| 1998  | Cuidador  | Tarea por la que todos empiezan  |
| 1998  | Coordinador de los Programas de Garantía Social en la Asociación                                      | Posibilidades de profundizar en las necesidades del alumnado y gestionar los recursos  |
| 2001  | Coordinador del Centro  | Puesto de alta responsabilidad que permite relaciones internas y externas.<br>Posibilidad de aportar objetivos y filosofía innovadora al centro  |

*Tabla nº 122 . Biograma de la trayectoria formativa y profesional de Pascual*

Pascual es un hombre de veintiocho años, nacido en Granada y con residencia actual en un pueblo de la misma provincia. El menor de dos hermanos, no cuenta entre sus antecedentes familiares con ningún miembro de la familia que estuviese relacionado con la docencia o con su profesión, salvo el deseo manifestado por su madre de haberse dedicado a la enseñanza. Este deseo se transformó en un auténtico apoyo durante su formación académica, influyó en la elección de la carrera y actuó como refuerzo en el momento de incorporarse profesionalmente a un ámbito de actuación profesional relacionado con la Educación Especial desde la especificidad.

La estructura gráfica y cronológica de los acontecimientos que han estructurado la vida, la carrera y el acceso a la profesión de Pascual, desde la valoración actual de su incidencia, la presentamos en un análisis vertical de los soportes estructurales de su relato de vida. Además de los acontecimientos clave que se recogen en la tabla, existen otras consideraciones importantes, que describiremos a partir del relato de su trayectoria.

Durante su período de formación escolar nos relata el hecho de concretar en los cursos de tercero y sexto de EGB los dos intentos de abandono del colegio por motivos familiares. Condicionado por la atribución de superioridad a su hermano al obtener altos resultados académicos, Pascual se ve afectado por los comentarios familiares en torno al tema, traducándose en una disminución de su autoestima y en una temeridad ante la obtención de peores calificaciones:

*“en tercero de EGB, te comentaba antes que me escapé del colegio ¿no?, me, consideraba que no sabía estudiar. Y en sexto tuve otra pequeña... algo parecido ¿no?, es que... me acuerdo que mi hermano era muy listo y mi padre comentaba en casa: “Es que...” Y eso de llevar malas notas era muy malo. Para mí era muy malo. Entonces a mí me asustaba mucho suspender. Me asustaba mucho suspender”.*

Los recuerdos del centro escolar donde estudió se diluyen en dos vías de las que se pueden inferir condicionantes en su formación posterior y en su personalidad. Por un lado la influencia que pudo tener el asistir a un centro restringido sólo a alumnos; y por otro, la detección, una vez transcurrido el tiempo de unas necesidades formativas en su profesorado centradas en la metodología didáctica y en el *saber hacer* de los mismos:

*“estudié en... en Juan XXIII, del Zaidín. Y allí, hasta lo que era el 1º de BUP estábamos los niños solos. Y eso es un atraso para cualquier colegio ¿no?, porque llegábamos allí y estábamos asustados. Entonces estuve en el mismo colegio, me parece que son trece años o catorce años que te tiras. Y en fin. No conoces otras cosas, siempre el mismo camino. Y el colegio estaba bien, porque entonces había un nivel alto (...) y luego en Selectividad me ha ido bien. O sea que... muchas veces el problema es de la formación de los profesionales. Recuerdo que por lo general ocurría, y ahora cuando sabes más, que muchos profesionales del instituto, no, les falta, más metodología didáctica ¿no?; sino*

*que estudian, enseñan en base a lo que ellos han estudiado, matemáticos, o había profesores que sabían mucha química pero que no sabían enseñar química.”*

Continuando en su trayectoria formativa, llegamos al acceso a la Universidad. En su opción por la elección de la carrera, podemos analizar cuatro factores: por un lado la opinión que al respecto podía recibir de la figura materna (persona crítica, que, como dijimos en la presentación ha supuesto un impacto importante en su biografía personal), por otro lado, el inclinarse a realizar aquello que desde pequeño le gustaba; además, esta vocación se ve alimentada por el hecho de encontrar a un referente en la docencia que le da muestras de su profesionalidad y humanidad (otra persona crítica); y, por otro, el hecho de verse reforzado por la elección de una especialidad que le viene de una superación personal al coincidir con los estudios de una asignatura en la que sacaba buenas calificaciones (recordemos la alusión anterior en relación a su trayectoria escolar y las repercusiones que mantendría en el futuro):

*“Me gustaba el inglés y sacaba buenas notas en inglés; en otras, un poner en Matemáticas y eso no me gustaba nada, pero... en inglés sacaba buenas notas y me gustaba eso de un idioma distinto que no conocían los demás”.*

Además, a esto se une la interpretación del comentario que realiza al haber elegido “un idioma distinto que no conocían los demás”, por el que podemos inferir un interés por aquello que es diferente, que no se encuentra muy difundido, y por las influencias que esta cuestión personal puede tener en el momento de inclinarse por su opción profesional.

La decisión por estudiar Psicopedagogía vino inmediatamente al finalizar los estudios de Magisterio y plantearsele como una continuidad, ya que no disponía en ese momento de otra alternativa a nivel profesional ni académico:

*“Y luego, justo al terminar, pues somos la primera promoción de Granada, que...llegó el curso puente, me llegó una carta y ¡para estar parado!, vamos a hacer esto. Vi incluso las salidas profesionales, aparte de que tiene muchas cosas, no entendía muchas cosas, algunas cosas lo que eran...pero. Hice el curso puente... Un poco perdido cuatro años ahí... cuatro asignaturas, para un año y luego los otros dos. Y fue significativo el...no sé... “*

La incertidumbre en el acceso al mundo laboral la manifiesta con una cierta despreocupación y dando flexibilidad a posibles alternativas y a posibilidades profesionales que pueden surgirle ante la novedad de los estudios realizados. En realidad la incorporación al trabajo no la tenía muy determinada mientras que estaba realizando su período de formación, tanto en Magisterio como en Psicopedagogía, ya que veía un tanto difusa su incorporación profesional:

*“Porque decía: “¿Qué vamos a hacer después?” Y yo pues no, no me lo planteaba. Cuando termine, ya veremos. No sé. Siempre confiaba y digo: “Pues ya, ya surgirán algunas cosas. Y si no, pues ya trabajaré en cualquier*

*otra cosa”. O sea, para mí el Magisterio no era (ininteligible), yo pensaba que no era... pero como al final surgió lo de Psicopedagogía, pues seguí estudiando. Y al terminar de estudiar pues... tampoco. No sabía lo que iba a hacer al finalizar. Yo pensaba que igual eso iba a tener algo nuevo, iba a tener más salidas y tal, pero digamos que el trabajo ya lo tuve visto antes de terminar la carrera. O sea que mis expectativas en general, no eran muy, no eran muy optimistas. Pensaba que a lo mejor tenía que haber por ahí alguna vía y que igual la pillaba, que si me movía que lo haría, pero no me preocupaba; me preocupaba más sacar la carrera”.*

Sin embargo, tras presentar el proyecto de integración laboral en la Asociación donde inició el voluntariado y posteriormente siguió con la objeción de conciencia, aún no viendo las posibilidades muy certeras, sí que quedaba pendiente el que fuera aprobado el proyecto y, más aún el que pudiera continuar trabajando en el centro. Y de hecho así fue:

*“el primer trabajo y nada más con que te digan que en el futuro vas a trabajar, pues quieres trabajar y al principio no pones condiciones (...) Pues una satisfacción muy personal. Y luego la primera vez que empiezas a ver pros y contras, que te metes en el mundo laboral, que conoces realmente... cómo son las personas y el tener que luchar por unos y otros, llevarte bien, mejor, peor... y, es un tira y afloja. Sobre todo también luego ya cuando vas adquiriendo una experiencia, ya te digo, de primeras incluso empecé con un contrato en prácticas”*

Este hecho ya le justificó el poder pensar en planes de futuro y en la consecución de una estabilidad económica y en la posibilidad de priorizar los planes personales:

*“Hay cosas de futuro que no, no sabes si planteártelo o no, el cómo comprar una casa, ¡cómo te la compras si estás lejos!, ¿no?, o compra... no sé, o cómo compartir algo con alguien (...) En lo profesional, y en lo personal, pues el hecho de ir trabajando, pues te va dando más estabilidad y vas ganando más dinero, puedes ya comprar el coche, vas mirando un apartamento yyy...y conforme van pasando los años, aunque está complicado lo de ser estable en una empresa privada a no ser que tengas enchufe, porque es que es así, pueesss..., pues sientes que conforme van pasando los años, vas a tener más estabilidad, vas decidiendo si quieres esto, o si quieres algo mejor, o si vas a echar en otro sitio oooo...si quieres seguir aquí”.*

La incidencia de esta trayectoria en su vida personal y profesional se ha traducido en la adquisición de mayor responsabilidad en el trabajo, siendo éste un elemento clave para introducir cambios en la misma:

*“Lo que me ha, lo que he tenido que cambiar es, pues en la capacidad de tener que realizar varias cosas a la vez, y en la capacidad de saber escuchar, porque uno no nace con eso, yo la verdad es que prefiero hablar,*

*¡pero bueno!, es que tienes que aprenderlo. Y la capacidad de autocontrolarme también. (...)... es muy difícil que tomes, tienes que tomar decisiones, que de hecho tienes que tomarlas, que de hecho gusten a todo el mundo. Entonces eso te implica pues, ¡buf!, que te vayas a casa con pensamientos que tienes que eliminar, que tienes que retomar cuando vuelves, cambiaaar..., entonces ser más abierto de mente... y no sé”*

Y en este proceso de cambio, de proyección profesional y de adquisición de responsabilidades, es significativa la alusión que realiza al apoyo de los compañeros. Se convierte así en un elemento que se verá reflejado en otras alusiones, como coadyuvante dentro de la cultura profesional del centro y como instrumento que fortalece la identidad profesional de nuestro informante:

*“Pero yo he tenido mucha suerte, porqueeee si te digo lo de que el puesto hay que ganárselo, porque gracias, no sé, a como está organizado ahora mismo el centro, yo no soy coordinador del centro porque yo lo he querido, ni porque me lo haya impuesto el director, sino porque la mayoría, de trabajadores, lo ha decidido”.*

Puede que la humanidad y profesionalidad a la que aludíamos con anterioridad, personalizadas en uno de los maestros que tuvo, sea un reflejo de las iniciativas que mueven a Pascual en relación con las expectativas profesionales y con su proceso de profesionalización. En ellas se trasluce la preocupación por que sus acciones lleguen a la gran mayoría de los usuarios de la Asociación, ya sean los profesionales o el alumnado; el realizar una valoración de los resultados y el plantearse como reto el conseguir la “calidad de vida” dentro de su institución. Por otra parte, también se contempla una fase final en la que reconoce el declive de este ciclo profesional, motivado por la misma necesidad de cambio dentro de sus funciones y por una imposición indirecta y generalizada por el discurrir de otros puestos de similar responsabilidad. A ella seguiría una nueva fase de incertidumbre (en estos momentos bastante lejana), asumida con mayor madurez y conocimiento de sus competencias profesionales, para abordar un nuevo período profesional:

*“Entonces me voy a centrar en las tareas como coordinador y como psicopedagogo. Entonces actualmente, yo quiero llegar a que lo que demandan los profesionales y lo que demandan los usuarios de, de mí, les llegue a ellos, ¿no?. Entonces en todas las tareas que realizo a diario, pues tienen que sentir queeee..., yo digo que soy como un jefe, ¿no? en un barco. Tu vas, tu demandas un servicio, o tu demandas uuuun, una función por, por par, de demanda por mi parte, entonces yo quiero que el servicio se esté dando a cada uno de los usuarios en cada uno de los sitios, no sólo son los usuarios los que están dentro de las aulas, son los padres, y el resto deee, la Administración, etcétera. Entonces, yo tengo que estar encargado de comprobar que eso se está llevando bien. Entonces, aunque esto si quieres lo, lo incluyes como fase mía, yo es que soy así. Pero la idea es, intentar llegar a todos. En los aspectos personales, en los aspectos profesionales, como investigador, como acercador de opiniones, de recursos, de pautaaaas, a seguir en las aulaaaaas. Yyy, y el término “calidad de vida” que es tan abstracto o tan generalista, tan difícil de definir, pues, pues*



*llegar a que cada uno lo sienta. Aparte de que calidad de vida es, es subjetivo...(…) Entonces, lo difícil, o mi idea es: conseguir llegar a la mayor parte de, de gente, porque a todos no vas a poder llegar nunca, porque siempre vas, uno que no le guste lo que haces oooo. Y eso lo he aprendido en este, en este tiempo, porque al principio si no te amargas, porque a todos no puedes llegar. Y llegar a la mayoría de gente eeen, en estar satisfecha con el trabajo que realizas. Y, y nada, y una vez que realice eso, la verdad es que no sé lo que haré. No sé si estaré aquí siempre, si siempre me dedicaré a esto, porque ¡dicen! por ahí, que cuando estás ocho o diez años, queeee, que necesitas otro colectivo u otro sitio, que te cansas, te cansas. Pero ¡como no lo sé!, ¡je,!, pues ya veremos, ¿no?”.*

Para cerrar esta trayectoria, y como se verá más desarrollado en el análisis de los resultados aportados por las entrevistas, aludimos en este punto a alguna de las recomendaciones que Pascual formula al período de formación, y que se convierten en un lema para él en su día a día:

*“que nunca se deja de aprender y nunca se deja uno de sorprender y entonces, quiero decir, a la gente que comiencen la formación, que estén abiertos a todo y que busquen el equilibrio. Entonces, en definitiva, buscar siempre el equilibrio y no dejar nunca de aprender”.*

Los **puntos de inflexión** más significativos en la trayectoria de Pascual giran en torno a tres personas críticas y a dos fases que condicionan los cambios realizados o las decisiones sobre su futuro profesional o personal.

A raíz de los acontecimientos ocurridos en los dos cursos de EGB (tercero y sexto), una persona actúa como mediador en aquel momento y, desde entonces, de manera inductiva, va a influir en la actividad profesional futura de Pascual, hasta el punto de haber influido en su opción profesional y de tener la modalidad de docencia de este tutor como referente para la función que, como docente, realiza nuestro informante:

*“...en sexto de EGB tuve un tutor, que lo tuve en sexto, séptimo y octavo, que para mí fue un apoyo muy grande ¿no?, y me ayudó a su, a superar eso. Y era profesor de Lengua e Inglés. Y mi tutor. Y era un maestro buenísimo, buenísimo, estupendo, porque aparte de ser maestro era... muy humano. Me ayudó mucho y entonces... quizás me gusta...me gustó mucho enseñar, lo tenía como referente y luego estudié Magisterio por Filología Inglesa. Quizás fue ese hombre el que meeee, me influyó (...) ...identificarme no me identifico con él; lo admiraba, vamos, y además me ayudó mucho en esos momentos en los que yo me sentía inútil y...y me ayudó mucho. Fue por eso”.*

Posteriormente, en la Facultad, otro profesor que tuvo como responsable suyo mientras que hizo unas actividades de colaboración en los Cursos Manuel de Falla, también le influyó en su trayectoria personal:

*“Cuando empecé a trabajar de voluntario en... bueno de colaborador con los Cursos Manuel de Falla, un profesor de la Facultad que me dio Música (...) pues lo tenía allí como jefe. El fue el Director de los Cursos de Manuel de Falla. Y ese hombre también... tiene una forma de actuar, un protocolo... un... que también... también me influyó mucho. Intenté meter la Música entre mis actividades, pero como no eran compatibles, al final no... Pero es otro de mis hobbies: ¡la Música!. Esas dos personas también, pero no tanto este hombre a la hora de la enseñanza, sino más en la vida personal, quizás”.*

Como otro incidente crítico valoramos los motivos que le llevaron a la incorporarse profesionalmente al ámbito al que había llegado tras una experiencia de voluntariado y tras el impacto que para él supuso el conocer al personas con parálisis cerebral. Este hecho supuso un cambio en su trayectoria y la incorporación a un espacio profesional desconocido para él. Enlazamos aquí con el comentario que hicieramos con anterioridad referido a lo desconocido del aprendizaje de un idioma, y con la presencia de su madre como persona crítica que también influyó en esta decisión:

*“Mi madre decía que le gustaba mucho el hecho de enseñar y cuando comencé las prácticas de Psicopedagogía (...) que yo no había visto una persona con parálisis cerebral en mi vida, (...) Y... y descubrí que no era así, que yo este mundo no lo conocía. Y este mundo o te engancha o te echa para atrás. (...) : Pues... pues me influyó mucho. Yo me acuerdo que mi madre me decía: “Oye...a mí me hubiera gustado mucho trabajar con estos niños” Y siempre he tenido cierto apego; entonces el cambio fue... que te cambia... al conocerlos te cambia... te cambia un poco la escala de valores. Aprendes a valorar el darte un paseo todos los días, el tomarte algo, el tener amigos... entonces... Ellos tienes otra forma distinta... Si tu vas un día con ellos al cine, eres el mejor amigo del mundo. Entonces eso cambia la escala de valores y me interesó... y entonces ya por ahí derivé... mi voluntariado, hice la objeción de conciencia y actualmente trabajo”*

Una de las fases críticas que vienen a unirse a los incidentes anteriores, tuvo lugar durante la realización del Prácticum de Psicopedagogía, ya que causó un crucial impacto por el giro que desde entonces supuso para su trayectoria el acercamiento y conocimiento de las funciones que podía desempeñar en la Asociación.

*“Quiero decir, que me gustaba por inglés, pero luego al hacer las prácticas de Psicopedagogía, fue cuando fue el cambio, fue cuando fue el cambio”.*

Como otra fase crítica valoramos el hecho de la asunción de responsabilidades en función del puesto desempeñado como coordinador de la Asociación. El proceso de

profesionalización seguido y el alcanzar relativamente en poco tiempo este trabajo, le condujo a un replanteamiento de sus objetivos y a un cambio en el que también se vislumbra la posible aparición de malestar dentro del centro provocado por la imposibilidad de generalizar y contentar a todos los usuarios.

*“De hecho la actitud ha cambiado, un poco con respec, o sea su actitud o mi actitud puede haber cambiado, porque, digo, al estar como coordinador, tu no sólo tienes que defender los derechos del trabajador, es que tienes que mirar también por sus intereses y eso no lo entiende todo el mundo”*

## 2. ITINERARIO FORMATIVO

| Cronología   | Itinerario formativo                     |   |  |
|--------------|--|---|--|
|              | Simultáneo a estudios universitarios     | Posterior a estudios universitarios     | Contenidos   |
| 1994         |  |   |  |
| 1996         | Voluntariado en la Asociación            |   |  |
| 1997         | Curso por Educación a Distancia (INATED) |   | Pedagogía Terapéutica  |
| 1997-1998    |  | Objeción de conciencia en la Asociación |  |
| 1995-1997    | Cursos                                   |   | Lenguaje de signos<br>Sistema Braille<br>Informática                   |
| 1995-1997    | Congresos                                |   | Síndrome de Down<br>Psicología Conductual                              |
| 1998-2001    |  | Cursos organizados por FORCEM           | Especialización en temas sobre Educación Especial y gestión del centro |
| 1998         |  |   |  |
| 2000         |  |   |  |
| 2001         |  |   |  |
| Próximamente |  | Curso de Visual Basic                   |  |
| Próximamente |  | Curso de Musicoterapia                  |  |

*Tabla n<sup>o</sup> 123 Itinerario formativo de Pascual*

El **itinerario formativo** de Pascual está jalonado por actividades formativas relacionadas directamente con el ámbito de la Educación Especial. En cierta manera esta tendencia ya estaba condicionada por el desempeño de determinadas funciones dentro de la Asociación en la que vería su incorporación profesional en breve. De ahí que la búsqueda de información sobre actividades formativas y la realización de las

mismas ya tuviera unos intereses temáticos y estructurales determinados, casi monográficos. En cualquier caso, y como veremos a continuación esta línea es la que enmarca su acción formativa y la que actúa como eje vertebrador de posteriores actividades. Esto se manifiesta en los mismos criterios que Pascual aduce para la elección de los cursos y la asistencia a eventos científicos (bastante limitada, según sus palabras ya que se decanta más por el aprendizaje autodidacta): que estén relacionados con su trabajo y que puedan adaptarse al mismo. De ahí que, además de éste, otras dos vías de formación sean elegidas no tanto como prioritarias, pero sí como facilitadoras de la adquisición de un conocimiento más especializado: por un lado, el dominio de idiomas para acceder a mayor fuentes de información; y, por otro, la Informática, como vía de comunicación y recurso que facilita la accesibilidad y la calidad de vida para los usuarios de su Asociación.

Comienza sus cursos simultaneándolos con la realización de los estudios universitarios, con uno organizado por INATED, cuya temática es la Pedagogía Terapéutica, materia clave en el desempeño profesional futuro. Un desempeño que realmente comienza cuando finaliza este curso; motivo por el que demora un tiempo la realización de actividades formativas:

*“al año siguiente hice un programa por Educación a Distancia de la Universidad Complutense de Madrid de los cursoos... es que no me acuerdo cómo se llama, del Instituto de las Ciencias del Hombre, de INATED,...(..) Entonces me ha ido bien, porque la Pedagogía Terapéutica es lo más parecido a lo que después... después trabajé. He tocado muchos puntossss... y en teoría estaba bien, en la práctica, pues no mucho. Entonces mi formación fue así digamos, yaaa...pues surgieron otras cosas y empecé a trabajar. (...) la formación, la formación terminó ahí”*

Este hecho y la búsqueda de una especialización en los eventos científicos acorde con sus necesidades formativas y en las que pueda despertarle un alto interés, le lleva a plantearse una autoformación. También esta decisión puede venir del hecho de la adquisición que durante la formación académica se realiza de conocimientos más generales, que se concretan con cada caso concreto, y que demandan entonces una especialización. Esto le lleva a indagar de forma autodidacta en función de las demandas que su alumnado va presentado:

*“La verdad es que yo soy un, soy un poco autodidacta. No voy mucho aaa... Congresos y estas cosas; nada más que a lo que me interesa., porque el día que algo que me interese de verdad, primero por el tiempo, segundo porqueee...Me encontré con un programa, de, uso mucho las nuevas tecnologías, y además me gusta mucho , pues todo se relaciona por ahí. (...) Claro, tu te planteabas: “voy a hacer esto, ¿no?, o me han traído esta persona (...) Ver cómo, cómo, qué es, yo no sabía lo que era un afásico, por ejemplo, entonces, conforme iba surgiendo... Que es un poco lo que luego ocurre en el trabajo: tu tienes una base, y luego como trabajas en algo específico, pueeeess, lo mismo si tienes que haceeer, te viene ya cada alumno que es de una forma, pues tu conoces todos los síndromes que hay y todas laaas, entonces*

*investigas por otro lado. Y la Facultad en este sentido está bien, porque es que hay que fomentar la investigación, porqueeee... porque es con lo que te vas a encontrar. Todo es conocer la teoría y hacer un examen de todos los síndromes que existen, pero ni mucho menos te acercas a tener en la mente a una persona que ya la conoces, que sabes cómo es y que ves particularidades”.*

Del período formativo universitario relacionado con los estudios de la Licenciatura, las asignaturas más significativas por la aplicación de sus contenidos en el trabajo han sido las de Psicología Evolutiva, Memoria y Cognición, Orientación Profesional y Educación Especial:

*“Pues asignaturas más globales de Psicología, de cómo se llama esto, de Psicología Evolutiva (...) Porque tu, de alguna forma, al alumno lo vees en comparación; lo de la memoria, esa fue optativa, supongo, que las optativas, que las cojas por gusto, te sirvan después un poquito para seguir encauzando tus prácticas por lo que, aquello que te gusta (...)Y sobre la, la orientación, lo que te comenté, la Orientación Laboral, el tema de la memoria, porque yo me quedé en el aula de adultos principalmente, porque me gustaba más; pero, ya te digo, aunque luego fui al taller, incluso, cómo influía la logopedia a la hora del habla y la fisioterapiaaaa, todo eso también. Educación Especial en general, te servía un poco para ver el contexto, pero como era muy teórica, no, no estaba claro la parte de parálisis cerebral; luego te ibas al libro de texto y veías el tema de parálisis cerebral, que me parece ni incluso si lo tocamos, o sí, no me acuerdo, la verdad es que no me acuerdo muy bien”.*

Dentro del proceso de formación académica, el Prácticum juega un papel crucial como incidente crítico en la trayectoria de la mayoría de los estudiantes ya que constituye la primera evidencia de la realidad profesional dentro de la carrera. El período de estancia en los diversos centros e instituciones que constituyen la red de centros colaboradores para realizar esta asignatura, da la posibilidad de adquirir y desarrollar una serie de capacidades que posteriormente verán su transferencia en los contextos profesionales, al tiempo que se conoce, dentro de los diversos ámbitos de actuación profesional del psicopedagogo, cuáles serán las funciones que desempeñará, las limitaciones para desarrollarlas (entre otros aspectos formativos), al tiempo que constituye un escenario en el que poder contrastar la formación que se está adquiriendo con las demandas reales del contexto profesional.

Como en el caso de nuestro informante, para él supuso una fase que le condujo a modificar su concepción sobre la atención a personas con necesidades educativas especiales, en este caso desencadenadas por la presencia de parálisis cerebral y de otras patologías asociadas:

*“hay muchas cosas en las Prácticas que no te las da la teoría. Por ejemplo, cómo abordar a una persona, pues, tu, en la teoría lo situas en una edad mental, digamos; en función de, y ves las actividades que puede hacer, dices: hay que potenciarle estas capacidades que tiene yyy...y ver lo que le falta, todo eso en la teoría. Pero luego, en la práctica, eeehh, te enseña por ejemplo,*

*el tiempo de respuesta de una persona (...) Siempre pensabas, eeeh...había cosas que eran muy buenas, ponerte en la forma de pensar del alumno. Eeeeh, ver suuu... su pensamiento y enseñarle a pensar a pensar. Esas cosas fueron buenas, porque ¡fíjate!, plantéate cómo piensa él para que tu comprendas lo que está haciendo...(...)*

También, el hecho de acceder a las distintas áreas del centro, le permitió conocer e indagar sobre las secciones y la atención que se facilitaba a los usuarios de la Asociación desde una triple perspectiva: el taller ocupacional, el aula de adultos y la unidad de día de las personas gravemente afectadas. Como expresa en las siguientes palabras, el conocer todos estos ámbitos, fue determinante para la percepción personal sobre este trabajo, confirmar las atribuciones y la imagen social que se puede transmitir desde fuera sin el previo conocimiento del mismo, y ver si realmente es este trabajo, por el que se decantaría para incorporarse profesionalmente:

*“Luego, la línea del centro era: estar en un aula cuatroooo, cuatro semanas, cuatro semanas, pues yo intentaba estar, planteé, yo me organicé cada semana en un sitio. Entonces, una semana en el taller ocupacional. Había gente que hacía manualidades y tal, y lo que hacía era ayudarles a hacer manualidades, ¡no hacía otra cosa!. Y ver, y luego ya tu, investigar cómo, cómo esas manualidades les ibaaan, o sea, el abordaje de ellos al coger los instrumentos, el cómo plantear la situación de la mesaaa, eeeehh, y luego preguntabas que qué solían hacer, cómo re, repercutía a ellos en el aprendizaje diario, el aprendizaje formativo...porque el hecho de pintar, de hacer cualquier cosa, exige orientación, exige memoria... Pues cómo se trabajaba eso, realmente. Y ese, ese taller ocupacional estaba en relación al aula de adultos. Entonces, eeehh, se supone que la teoría, en la programación, todos los conocimientos deee, por ejemplo, de Geometría, de Matemáticas y todo, los tienes que aplicar, en el taller, ¿no?. Y todas esas cosas las ibas aprendiendo. Luego en el taller de adultos también había Lengua, Matemáticas y tal. Entonces estaba entre esos dos.*

*Luego estaba la unidad de día de los más gravemente afectados, en los queeee, aprendías, pues a utilizar el servicio, de estar con ellos con los colores, las formas básicaas, el vestidoooo, huuuummmm, incluso conoces gente de más, minusvalía, aunque el centro específico es de parálisis cerebral, pues hay gente que tiene más rasgos autistas, hay gente que, que es más maniática, hay gente que es más inteligente, hay gente queeee, de todo tipo, ¿no?. Eso fue un poco chocante, ¿no?, lo del servicio, lo de dar de comer, preparación de cada uno, ¿no?. Y yo creo que es bueno que en las Prácticas uno se impliqueeee, en cierta medida, en todo, ¿no?. Pienso que si conoces lo que menos gusta, y te gusta, pues lo que gusta, también te va a gustar, Entonces vas a, vas a servir para eso. Pero si tu vas a un sitio, muchas veces cuando empiezas a estudiar Magisterio y todo esto, te planteas: “¿serviré yo de maestro?”. Pues si tu estás en un sitio donde ves lo peor, o lo que menos te gusta, y sí, te gusta...”*

Del mismo modo, también este período formativo realizado durante el Prácticum le permitió adoptar su propia visión del trabajo equipo y de los pasos a seguir en el acceso a un nuevo trabajo. Capacidades que posteriormente transferirá a su trabajo

actual por el rol de mediador entre todos los profesionales del centro y por la capacidad de empatía y de dinamización que debe imprimir a su trabajo, contando con las dificultades que el trabajo con un gran grupo de personas implica:

*“(…)el tema de la coordinación, sí que lo tenía en, en base porque el psicopedagogo, escuchabas que: “oye, tienes que ser, cuando llegas al centro, la gente no te conoce, eres el último que llegas y tienes que saber, estar con todos, tu no das clase, sino que estás con todos los profesores y tienes que, no hacerles creer que tu vas a enseñar nada, sino saber unir”. Entonces todo eso sí lo pensabas mucho. Y a lo mejor por eso tienes, yo, creo que tengo una buena concepción de lo que es trabajar en equipo, pero cuando vas a un trabajo, supongo que en esta empresa y cualquier otra empresa, hay de todo”.*

Posteriormente, una vez finalizada la formación académica, los criterios para ampliar su formación son más estrictos y selectivos, estando movidos más por intereses personales y profesionales, encaminados a conseguir una mayor especialización en función del perfil profesional que presenta el trabajo al que desea incorporarse, y que le darán la oportunidad de una mayor cualificación:

*“En la Universidad, te da un ámbito global, porque el ámbito del psicopedagogo es muy amplio. Entonces una vez queeee tu terminas, lo que haces es formarte en, entre todos los cursos y todo lo que hay, aquellas cosas que, primero te interesan, y segundo, que están relacionadas con la especialización a la que te diriges en tu trabajo. (...):. Entonces te mueve eso: primero el interés personal y luego el profesional”.*

Estos criterios de selección y elección en la formación, en ocasiones, y según el entrevistado, no se ven materializados en una oferta adecuada de actividades formativas ya que existen dificultades en encontrar cursos que ofrezcan especialización y calidad:

*“(…) porque no siempre hay cosas específicas en parálisis cerebral, incluso en Congresos psicológicos, Psicología Conductual, o cosas que te interesan y que te van a ayudar a completar esa formación o aaa, a especializarla”.*

Cuando sí los ha encontrado los contenidos específicos sobre los que han versado eran relacionados con la lengua de signos, con el sistema de escritura para personas con alteración visual, sobre discapacidad en general o específicos sobre parálisis cerebral. Entre otras temáticas que Pascual ha considerado interesantes para aplicarlas a su trabajo, manifiesta la Informática y en relación directa con este tema el que en un futuro realizará sobre Visual Basic. Las vías de información y de organización de los mismos, también son diversas, pero mantienen un hilo conductor y es el estar vinculadas al ámbito de la Educación Especial (Asociación Síndrome de Down, Asociación de Psicología Conductual, y otras asociaciones de diversos colectivos interesados o que cuentan con personas con necesidades educativas especiales), o al ámbito de incentivar la formación dentro del propio trabajo (es el caso de FORCEM):

“(…) los Congresos, los que han ido saliendo sobre necesidades educativas especiales, he hecho Cursos de Lengua de Signooooos, del Sistema Braille, deee... Congresos que organizaban otras asociaciones como el Síndrome de Down...eeehhh, ya te he dicho antes, como el de Psicología Conductual...Y luego ya, a título personal, pues he considerado que la Informática, sobre todo porque en la parálisis cerebral es la Informática, pensando en el futuro de estas personas, pues que, he pensado que tengo que estar preparado; y como profesional también pues tienes que saber manejar una base de datos, pasar los documentos, todo eso también lo he seguido haciendo. Luego ya, por otra parte, luego una vez que estás trabajando, pues tienes la oportunidad de hacer cursos a través del FORCEM, o a través deeee... cursos propios de otras asociaciones, específicos de parálisis cerebral, con monitor, de deportes, comoooo Congresos específicos en parálisis cerebral. Ya te digo, por una parte cursos, congresos, seminarios, jornadas, de todo eso, generales, de la discapacidad en general; en lo personal que vas viendo, yo por ejemplo, próximamente quiero hacer un curso de Visual Basic, ¿por qué?, porque si aprendo a programar voy a poder hacer programas educativos adaptados a la persona o al caso en concreto; porque en el mercado te encuentras con muchas cosas, en el Internet también tienes una herramienta importantísima...Yyyy... y nada, y creo que eso es la cumbre, llegar tu a evaluar a la persona, analizarla y ver las necesidades que tiene y crearle su propio programa”.

### 3. ITINERARIO DE INSERCIÓN PROFESIONAL

| Cronología | Itinerario de inserción profesional      |   |
|------------|--|---|
|            | No relacionado con su profesión          | Relacionado con la profesión                    |
| 1994       | Clases particulares en academia          |   |
| 1996       |  | Voluntariado en la Asociación                   |
| 1997       | Administrativo en Cursos Manuel de Falla |   |
| 1997-1998  |  | Objeción de conciencia en la Asociación         |
| 1998-2001  |  | Cuidador  |
| 1998       |  | Coordinador de los Programas de Garantía Social |
| 2000       |  | Tutor de Prácticum en la Asociación             |
| 2001       |  | Coordinador de la Asociación                    |

*Tabla nº 124 Itinerario de inserción profesional de Pascual*

La **trayectoria profesional** se inicia con la realización del voluntariado en la Asociación, y posteriormente con la objeción de conciencia. En realidad estas dos fases se podrían considerar como las estrategias de búsqueda de empleo realizadas por Pascual. Aun sin tener seguridad en que éste fuera su ámbito de actuación profesional, nunca cejó en el empeño de intentarlo, máxime desde el momento en que realizó también el Prácticum de la Licenciatura y pudo dar solución a su dilema profesional al



contemplar este contexto como aquel que había conocido desempeñando otras funciones, y que le había impactado hasta el punto de querer incorporarse a él profesionalmente. A continuación pasamos a describir a través del relato de Pascual, cuáles fueron las funciones y competencias profesionales desarrolladas en cada uno de los puestos a los que sucesivamente tuvo acceso hasta llegar a Coordinador del centro: cuidador, tutor de Prácticum y coordinador de los Programas Formativos de Garantía Social.

a) Funciones y competencias como cuidador

*“Después de estar como voluntario y como objetor, yyyy... y comencé mi trabajo como cuidador, sustituyendo a una persona. Todo el mundo que entra en la Asociación entra como cuidador, todos, todos. Que digamos que es la categoría más baja que existeee y las tareas son: apoyo en el aula, apoyo en el cuarto de baño, cambio de pañales, cambios posturaleeesss...”*

b) Funciones y competencias como tutor de Prácticum

*“Yo siempre, vamos, intento eso, intentar enseñar lo que, puedo, lo que creo que es interesante, preguntar qué saben, preguntar qué cosas le van a venir bien para las Prácticas, y bueno, los medios y todo lo que haya, están a su disposición permanentemente. (...)*

c) Funciones y competencias como Coordinador de Programas de Garantía Social.

*“Y nada, luego debido a mi titulación, pues accedí a los Programas Formativos y llevo los Programas Formativos. Actualmente, es el cuarto Programa de Garantía Social que realizo y he realizado dos cursos de FPO también. Entonces, como psicopedagogo, bueno como profesional, redacto los programas, junto con la trabajadora social, el director eeeeh, el (ininteligible) ocupacional y todo aquello, todo aquello que tiene que ver, porque dentro de los programas, bueno los programas ya muchos existen y tu lo que tienes que hacer es adaptarlos a tu colectivo, ¿no?”*

En la elaboración de los Programas Formativos precisa la realización de las siguientes funciones:

*“...nuestros objetivos están enfocados a una, a un centro educativo, más que asistencial. Entonces, la filosofía que he querido tomar este año ha sido, no sólo, porque el ámbito educativo es importante, ¿no? y sobre todo porque esta gente, no suele ninguno terminar el Graduado Escolar, y si lo terminan eeehhh..., no saben aplicar los conocimientos, ¿no?. Sino que eso, que sus propios conocimientos los apliquen en el día a día, que sean más autónomos, que tengan más calidad de vida y si pintan con un lápiz, con una cera o con un pincel, que tenga un fin..., y que para eso tenemos terapeutas o fisioterapeutas que te, que te dicen cuál es la mejor postura y cuál es la que les va a proporcionar más bienestar. Porque la parálisis cerebral, por la*

*espasticidad, pues puedes ocasionar que ciertos movimientos más continuados, generen más espasticidad y más deformidad a largo plazo. Entonces, en cuanto a calidad de vida, la calidad de vida está enfocada en los aspectos personales, los familiares yyy...y en cuanto a amistad, y relaciones sociales, afectivos, afectivas sociales y en cuanto aaaa... a aspectos laborales. Aquí el fin, casi ninguno, exceptuando a los que tenemos en Programas Formativos o de Garantía Social o de FPO, casi ninguno ha llegado, es decir no ha hecho prácticas en empresas, ¿no?, y no el fin laboral. Pero sí el fin laboral en que tenga una tarea que realizar, que le guste, tenemos el taller ocupacional, y para eso...está también”*

d) Funciones y competencias como Coordinador del Centro

*“Actualmente trabajo como Coordinador del centro, que digamos son tareas, pues de organización de aulas, de organización de personas, de respuestas a solución de problemas de todo tipo, de toda índole de lo que es organizar el centro; y, a la vez realizo tareas como psicopedagogo, pues yendo por las aulas periódicamente, estableciendo casos particulares, pautas en casos particulares, apoyo en el aula, pues a nivel psicopedagógico... Tenemos, aparte de la parálisis cerebral, pues muchas patologías afines: Síndrome de Wesch, Síndrome de Angelman, enfermedades degenerativas del sistema nervioso, y, pues eso te hace que, que tengas queee..., y bueno, la parálisis cerebral que de por sí ya es muy heterogénea. Y nada, también me toca investigar, las nuevas tecnologías que existen, los nuevos recursos, lo que hacen otras asociaciones. (...) Organización de colonias, actividades extraescolares. (...) ver la ubicación de esa persona, la ubicación de los profesionales, la, la organización de las actividades, bueno, las actividades no las organizo yo todas, ¡ni mucho menos!, sino que voy viendo en cada aula cómo van trabajando y lo que se lleva haciendo; las actividades extraescolares te las he comentado... Se me olvida algo... ¡Ah!, pues el voluntariado, también me encargo del voluntariado, de las Prácticas que traen con la...de los prácticos de la Facultad, de recibir a los prácticos, deee... de encauzarle las Prácticas, de facilitarle todo lo que necesitan; eeh, buscando también empresas que colaboren con nosotros para realizar los Programas de Garantía Social, y cualquier otra empresa, por ejemplo, actualmentee... estamos en contacto con una empresa que nos va a facilitar eehhh... pantallas táctiles, que creo que es una cosa interesante para probarla... ¡Y nada, investigando!. No sé. Establecimiento deee... ¡buf! (...)de contactos con el exterior, ¿no?, (...)... y de organización interna”*

Las funciones realizadas durante las visitas al aula quedan ejemplificadas en sus palabras:

*“Veo la metodología que llevan en el aula, porque el aula está organizada, hay un equipo de valoración al cual pertenezco, cuando alguien viene al centro lo valoramos en todos los niveles... : la terapeuta, la logopeda, fisioterapeuta, trabajadora social y yo como psicopedagogo y los educadores. Y entonces delimitamos a qué aula va*

*en base a sus características. Es muy difícil hacer, hacer aulas, sino que (ininteligible). Es muy complicado hacer unas aulas que cubran todo lo que es la heterogeneidad de la parálisis cerebral. Pero si tenemos aulas pueees enfocadas a problemas de comunicación; a problemas motóricos, pues para gente que necesita cambios posturales; a grados deeee, rasgos cognitivos. Entonces mi idea es: ir a, a las aulas yyy... ver la metodología que se está utilizando, ver qué actividades tienen, con qué recursos cuentas y proporcionar todas aquellas recursooooo, registrooooo, o sea todos aquellos materiales que crean que le van a beneficiar o le van a mejorar el rendimiento, el rendimiento diario, ¿no?. Escuchar, también hacer unas relación entre el trabajo que realiza la logopeda, el fisioterapeuta o terapeuta en gabinete para poder generalizarlo al aulaaa...¿hum?, intentar que haya ese, establecer ese contacto entre ellos, digamos, coordinarloooo... y, no sé, si eso responde”*

La organización de actividades extraescolares es otra de las competencias profesionales que se le atribuyen a este trabajo:

*“...también realizamos salidas y cada vez tenemos más contacto con otras asociaciones, con otras empresaaas. Incluso el deporte, que es un aspectoooo que también trabajamos, ¿no?. El deporte, el deporte, eeeh, es interesante, porque ellos no sólo hacen competiciones aquí, sino que hay competiciones a nivel nacional. (...)Suele ser común que vayamos a una feria de muestras, al cine, a una discoteca..., aunque ya te digo, no todos van; a visitar una empresaaa... (...)Y luego, las actividades de las colonias, pues son, ¡buf! enormemente enriquecedoras porque, el contexto, que es algo fundamental en el aprendizaje y en el trabajo diario de una persona, pues les hace que tengan comportamientos diferentes”.*

La investigación es otra competencia profesional que se prioriza para fomentarla por la necesidad de estar continuamente actualizados:

*“Bueno, investigación e información sobre lo queeee, lo que se realizan en otros centros como los nuestros. Incluso en otras asociaciones de Granada. Aunque no sea específica de parálisis cerebral, pues sí, por ejemplo, pues cómo se organiza un centro de Educación Especial, para después ver si esos, esos objetivos o esas pautas pueden servirnos a nosotros. Pues por ejemplo, cómo se valora en otros sitios a una persona cuando llega al centro, qué tipo de preguntas se le hacen, pues para mejorar el sistema de valoración que tenemos. Huuummm, eh, por supuesto a través de Internet todos los recursos y todas las nuevas tecnologías que van existiendooooo...A través de, también a través de las federaciones de toda la información que nos van transmitiendo ellos, yyy... pues ya bibliografía, también. Internet la verdad es que es la herramienta más fundamental. Cogemos bibliografía de lo que hay. También estamos construyendo una biblioteca específica, que el centro no la tiene yyy... por ahí, por ahí”*

La investigación conlleva tareas de evaluación de la información existente, de selección de contenidos, de divulgación entre los profesionales del centro y de una posterior evaluación y seguimiento de su puesta en práctica en las aulas:

*“Ahora mismo, lo que estamos es captando la información y derivándola a cada uno de los profesionales. Por ejemplo, últimamente he recogido información sobre programas que se utilizan en logopedia, y destinados a la lectura. Pues nada, yo recojo esa información, la examino, veo lo que interesa, la paso a compact y fotocopias y la distribuyo a los profesionales que están interesados, en eso. Y luego ya en el aula, pues ya voy intentando ver cómo trabaja una persona, con otra. Y así se va haciendo un seguimiento”*

Además de estas funciones, las responsabilidades del Coordinador del Centro llevan a desarrollar otra serie de competencias en las que se ponen en juego las habilidades sociales y sus destrezas para establecer relaciones internas con los compañeros y con el Equipo Directivo, así como externas, con otras entidades, instituciones y organismos con los que se relaciona la Asociación. En esta línea, un cometido suyo es la realización de las programaciones individuales y generales del centro, así como la memoria final anual:

*“Que tu, como responsable de centro, tienes que, que encima tienes al director, y encima está la Junta Directiva. Entonces tu tienes queee, que mirar por tu empresa también. Eeeh, tu antes sólo veías la postura del trabajador y exigías tus derechos como trabajador. Y ahora tienes que ser objetivo, lo más objetivo posible, de manera que tu puedas tirar para la empresa y tirar para el beneficio de los trabajadores. Aunque para eso también hay un representante sindical, que se encarga de esas cosas, porque a veces incluso se confunden esas dooooo, por estar en contacto yo con el, con la Dirección y con la Junta Directiva y estar con todos los trabajadores, pues pareces intermediario. Y a veces, en las mismas reuniones de evaluación, surgen temas que (ininteligible), entonces hay que saber mediar, y hay que saber ser objetivo, y no todo el mundo ve el trabajo igual. Entonces, responsabilidades, también de tener un contacto con la Administración, que no tenía antes; tienes que presentar unas programaciones generales del centro, tienes que presentar unas programaciones individuales, tienes que presentar una memoria final, con todas las actividades que has realizado durante todo el año... Va por Asuntos Sociales. Y la responsabilidad pues, es mucho mayor”.*

La competencia social que se trasluce en las siguientes palabras, no se circunscribe únicamente a sus competencias como Coordinador del Centro, sino que se extiende a su actividad en relación con el alumnado. Nos referimos a la capacidad de transmitir no sólo el valor formativo, sino también el valor humano:

*“Hay cosas que te vienen y tu no las conoces y consensuas. Entonces, yo intento... La verdad es que lo mejor es dar parte de destreza personal, mi forma de enseñar, mi forma de explicar o mi forma de transmitir valores humanos a los alumnos también. Aquí vienen con, a partir de diecisiete años, y yo que tengo alumnos de entre veinte o por ahí suelen tener la edad, y entonces*

*es como si ahora tuvieraan catorce y tal. Y bueno, porque al que va al programa de adultos, no tengo gravemente afectados. Entonces son personas que están en la transición adulta y como el programa es de, eeee, exige responsabilidad, exige una firma, tiene una línea, entonceees y muchos hacen ese cambio yyy.... entonces intentas transmitirlo, y además del valor formativo, el valor humano. Es muy importante”.*

Entre las competencias de participación como Coordinador también se encuentra el establecimiento de objetivos para el centro que redunden en el interés de incorporar profesionales que constituyan un equipo multiprofesional:

*“...luchó porque haya una mayor presencia de los profesionales, una mayor, y eso es complicado, ¿no?. No tenemos ahora mismo un equipo multidisciplinar, porque, en fin, la toma de decisiones y las cuestiones personales internas del centro, no se llegó a constituir, pero sí que a la hora deeee, de establecer las actividades, cada uno pide opinión aaaa.... a los demás profesionales específicos que están trabajando con los educadores”.*

En el establecimiento y redacción de los objetivos, también se ponen de manifiesto competencias de participación en la medida que Pascual considera la opinión de los profesionales del centro, una vez cotejada y analizada la información procedente de otros centros. Es más, se plantea una posible elaboración de los mismos de forma conjunta entre los padres, los propios usuarios y los profesionales:

*“Primero parto de lo que se ha hecho hasta ahora en el centro. Después, de lo que se hace en otros centros parecido a este. Y por supuesto, de la opinión de los profesionales, que están todavía con ellos. Entonces, principalmente sale de ahí, sale de ahí. Y de otros centros que no estén tan relacionados como tal, sean tan parecidos a la Educación Especial, centros de transición a la vida adultaaaa, talleres ocupacionaleeees, centros especiales de empleoooo... Entonces, de ahí coges un poquito de todo. Porque el centro de día tiene adultos, ya te digo, por una parte tiene el área terapéutica, tiene el área educativa, el área personal, sociaaal y de transición a la vida adulta, no estás siempre con los niños... Yyyy...y entonces, de hecho hay una propuesta, hay una propuesta para realizar estos objetivos que partieran de los padres, de los propios usuarios y de los profesionales”.*

Como competencia presente en la finalización de todos los procesos y a lo largo de su trayectoria formativa y profesional se encuentra el autoanálisis. A partir de él nos manifiesta sus necesidades formativas como resultado de esa autovaloración:

*“...sería una competencia de autoanálisis. Entonces, no sé, yo, dentro del trabajo, todavía me falta experiencias y competencias”.*

#### **4. ITINERARIO FORMATIVO Y DE INSERCIÓN PROFESIONAL. COMENTARIO COMPARADO**

Recogemos a continuación, de forma conjunta, los elementos que configuran el **itinerario formativo y el itinerario de inserción profesional** en la trayectoria de un psicopedagogo que ha desarrollado un proceso de formación y superado una serie de fases en la búsqueda de un empleo, hasta incorporarse a su centro de trabajo y desempeñar el puesto de Coordinador de la Asociación de Parálisis Cerebral. Ambos itinerarios van delimitando el camino que posteriormente confluirá en el perfil profesional del psicopedagogo en una Asociación de Parálisis Cerebral como coordinador de la misma, que, a partir de la experiencia analizada en este estudio de caso, podemos concretar en la definición de una serie de competencias profesionales provenientes de su componente teórico, de las capacidades adquiridas durante el período de formación, del conocimiento general y específico sobre la profesión, y que son generadas, adquiridas y desarrolladas, desde el momento en que está desempeñando su trabajo.

| Cronología   | Itinerario formativo                     |   |  | Itinerario de inserción profesional      |   |
|--------------|--|---|--|--|---|
|              | Simultáneo a estudios universitarios     | Posterior a estudios universitarios     | Contenidos   | No relacionado con su profesión          | Relacionado con la profesión                    |
| 1994         |  |   |  | Clases particulares en academia          |   |
| 1996         | Voluntariado en la Asociación            |   |  |  | Voluntariado en la Asociación                   |
| 1997         | Curso por Educación a Distancia (INATED) |   | Pedagogía Terapéutica  | Administrativo en Cursos Manuel de Falla |   |
| 1997-1998    |  | Objeción de conciencia en la Asociación |  |  | Objeción de conciencia en la Asociación         |
| 1995-1997    | Cursos                                   |   | Lenguaje de signos<br>Sistema Braille<br>Informática                   |  |   |
| 1995-1997    | Congresos                                |   | Síndrome de Down<br>Psicología Conductual                              |  |   |
| 1998-2001    |  | Cursos organizados por FORCEM           | Especialización en temas sobre Educación Especial y gestión del centro |  | Cuidador  |
| 1998         |  |   |  |  | Coordinador de los Programas de Garantía Social |
| 2000         |  |   |  |  | Tutor de Prácticum en la Asociación             |
| 2001         |  |   |  |  | Coordinador de la Asociación                    |
| Próximamente |  | Curso de Visual Basic                   |  |  |   |
| Próximamente |  | Curso de Musicoterapia                  |  |  |   |

*Tabla n° 125 Itinerario formativo e itinerario de inserción profesional de Pascual*

Aunque Pascual no tenía muy delimitado su objetivo profesional mientras que estaba cursando la carrera, sin embargo el tener la iniciativa de incorporarse como voluntario en la Asociación le permitió vislumbrar cuáles serían sus intereses profesionales y encauzar su formación en función de dichos intereses. Tanto el voluntariado, como la realización del Prácticum y la objeción de conciencia en la misma Asociación le permitieron incorporarse al ámbito específico de intervención en

personas con necesidades educativas especiales relacionadas con la parálisis cerebral. Claro era el componente de especificidad que tendría su trabajo, mejor dicho de especialización en el conocimiento de las dificultades en el aprendizaje, en el desarrollo de las habilidades de la vida diaria, y, en los aspectos curriculares, organizativos y profesionales que desarrollar en personas con parálisis cerebral. Estos aspectos en función de los destinatarios de su actuación, pero existe la faceta de organización y coordinación del centro en la que entran en juego una serie de estrategias, actitudes y habilidades organizativas y sociales necesarias para desempeñar con calidad las tareas de coordinación y organización.

Sin embargo, nuestro informante no perdió de vista estos aspectos y su itinerario formativo así lo confirma ya que conforme iban aumentando sus responsabilidades en el desempeño del trabajo, también lo hacían en la asistencia a actividades formativas que lo preparasen para el mejor desempeño profesional. Tal es el caso de los cursos de especialización .

Es este un caso claro en el que se ha producido una incorporación laboral cuando ya se había realizado un previo contacto que aún no podemos denominar como profesional, pero que sí iba aportando conocimiento práctico y competencias que posteriormente se cumplimentarían y ampliarían en el mismo trabajo. Se observa que cuando Pascual desempeñaba las tareas como cuidador, ya había realizado la mayor carga formativa (curso de Pedagogía Terapéutica, curso de lenguaje de signos y Sistema Braille, asistencia a Congresos relacionados con su ámbito de actuación profesional), y que fue simultáneamente a su trabajo en este puesto, cuando, a través de los cursos de FORCEM, profundizó en temas específicos de Educación Especial y en temas sobre organización de centros. Formación que le preparó para su posterior trabajo como coordinador del centro en el tuvo que responsabilizarse de las tareas relacionadas con la infraestructura de los espacios, la dotación de recursos, la gestión y la coordinación de los demás profesionales, entre otras funciones (detalladas en la tabla que se presenta en el siguiente apartado y que describe las capacidades y competencias profesionales adquiridas y desarrolladas).

Tras un período en el que las responsabilidades profesionales le dejaban menor disponibilidad para la asistencia a actividades formativas, podríamos decir que la formación la siguió desarrollando a partir de su práctica profesional. En una personalidad con la apertura continua hacia el aprendizaje, como manifiesta en sus palabras, este es un objetivo que se va a ir viendo conseguido en cuanto el factor tiempo se lo permita. De hecho a partir de una necesidad detectada en su trabajo, la posibilidad de la mejora en los aprendizajes a través de la incorporación de las nuevas tecnologías, contempla la realización de un curso de Informática. Igualmente, el saber los beneficios que la Musicoterapia aporta a la intervención en cualquier patología, le induce a realizar un curso sobre esta técnica para aplicarlo con los asistentes a la Asociación y mejorar su calidad de vida.



## **5. PERFIL PROFESIONAL**

De los comentarios realizados por Pascual a lo largo de la entrevista, algunos de los cuales han quedado expuestos anteriormente, podemos extraer dos grandes bloques de contenido (capacidades y competencias profesionales) que se corresponden con los dos bloques estructurales de este trabajo (la formación y la profesión). En uno de ellos se muestran las capacidades que este psicopedagogo ha adquirido y desarrollado durante su trayectoria formativa, referidas tanto a las realizadas exclusivamente durante el Prácticum, como a las realizadas en otras actividades de formación. El otro bloque lo constituye una relación de las competencias profesionales desarrolladas en diversas actividades profesionales, unas no directamente vinculadas con su trabajo, y otras, las que específicamente definen su profesión.

Es precisamente la definición de su profesión a partir de la descripción de las competencias profesionales, la que nos permite llegar a una configuración del perfil profesional que estamos analizando.

A la vista del contenido de esta tabla podemos inferir el grado de transferibilidad de las capacidades desarrolladas durante la formación, a la profesión. En este caso, prácticamente todas las capacidades se han transferido a su profesión, hecho al que ha contribuido el haber realizado el Prácticum en el mismo centro que en la actualidad es el enclave donde realiza su actuación profesional.

Otro factor favorable para esta transferencia se centra en haber denotado desde la formación inicial un espacio en el que Pascual podía desarrollarse profesionalmente. Esto le permitió orientar su formación hacia temáticas relacionadas con dicho espacio, por lo que también las capacidades adquiridas a lo largo de su trayectoria formativa han pasado de su estado de latencia a un estado potencial de actuación.

En la última tabla de este caso (tabla nº ), ofrecemos la configuración del perfil profesional del Coordinador de una Asociación de Parálisis Cerebral. Queda esbozado a partir del itinerario formativo (contenidos generales y específicos que formarán el cuerpo de conocimiento genérico y especializado) y del itinerario de inserción profesional (procedimiento utilizado para acceder al trabajo, inicios profesionales y estabilidad profesional). Se ofrece la relación de competencias profesionales que lo definen; y, presentamos también un bloque de limitaciones que el psicopedagogo puede encontrar en la realización de este trabajo, así como las expectativas profesionales futuras.

| CAPACIDADES  |  | COMPETENCIAS PROFESIONALES  |  |
|--|--|---|--|
| Adquiridas y desarrolladas exclusivamente durante el Prácticum   | Adquiridas y desarrolladas durante el período de formación   | Desarrolladas en diversas actividades profesionales   | Desarrolladas en su actual profesión   |
| <p>Ponerse en la forma de pensar del alumno<br/>                     Revisión y consulta bibliográfica sobre temas específicos<br/>                     Enseñar al alumno a pensar a pensar<br/>                     Recoger información de las distintas áreas que aborda el centro: logopedia, taller ocupacional, aula de adultos.<br/>                     Conocer el tiempo de respuesta de una persona<br/>                     Informarse e investigar sobre los distintos casos que se plantean<br/>                     Indagar sobre aspectos metodológicos, didácticos y organizativos para atender a la diversidad del alumnado<br/>                     Conocer las características del alumnado (patologías y diversidad de síndromes)</p> | <p>Utilización de recursos para obtener información<br/>                     Desarrollo de habilidades sociales<br/>                     Conocimiento de temas específicos sobre Educación Especial.</p> | <p>Redacción de diplomas, certificados, atención a llamadas telefónicas<br/>                     Fomentar y establecer relaciones con profesionales de diversas instituciones y empresas<br/>                     Coordinación de alumnos</p> | <p>Apoyo en el aula<br/>                     Apoyo al alumno en las tareas de higiene personal<br/>                     Evaluación interprofesional de cada caso<br/>                     Detección de necesidades y recursos para cada caso<br/>                     Evaluación de la persona, análisis, ver las necesidades que tiene y creación de su propio programa<br/>                     Elaboración y redacción de los Programas formativos de Garantía Social<br/>                     Organización del centro, aulas, personal.<br/>                     Coordinación de los especialistas y valoración de su actuación<br/>                     Búsqueda de respuestas a distintas situaciones planteadas por los casos específicos del alumnado<br/>                     Análisis de la metodología, las actividades y la disponibilidad de recursos en el aula y dotación de los necesarios.<br/>                     Investigación en la disponibilidad de recursos actualizados y adaptados<br/>                     Investigación y actualización en Nuevas Tecnologías<br/>                     Actualización y utilización de diversas fuentes de información<br/>                     Investigación y relación con las innovaciones y el desarrollo de otras asociaciones<br/>                     Organización de actividades extraescolares<br/>                     Mediación entre los profesionales del Centro, las instituciones y la Administración<br/>                     Elaboración de las programaciones generales e individuales del centro y de la memoria final anual<br/>                     Autoanálisis</p> |

*Tabla nº 126 . Capacidades adquiridas y desarrolladas durante la trayectoria formativa y competencias profesionales desarrolladas en la trayectoria profesional de Pascual*

Si contrastamos las capacidades que Pascual manifiesta haber realizado durante el Prácticum con los resultados extraídos de la muestra de estudiantes consultada, observamos la coincidencia en algunas de las capacidades a las que se alude en este estudio de caso, si bien no están formuladas con el mismo enunciado que el presentado en el cuestionario. Lo cierto es que aquí, el grado de valoración no ha quedado manifestado por Pascual, pero sí la realización de esa capacidad. La mayoría coincide con las capacidades pertenecientes a las asignaturas relacionadas con la Educación Especial, con la Metodología Observacional y con la Psicología Evolutiva. Las enunciadas por Pascual podemos relacionarlas con las siguientes: Adquirir una actitud de indagación, comprensión y análisis reflexivo ante las distintas situaciones de diversidad. (capacidad n.º 7, cuya dispersión en los resultados vimos que era equilibrada); analizar y juzgar las relaciones e implicaciones del uso de diferentes respuestas educativas (didácticas y organizativas) ante los problemas derivados de la integración escolar (capacidad n.º 9, con escasa realización durante el Prácticum según los resultados de la muestra, cuyo balance era de un 65,4% que manifestaban no haberla realizado); conocer los criterios para determinar las necesidades educativas especiales de los alumnos (capacidad n.º.15, también con escasa incidencia); diseñar programas educativos adaptados a las distintas características de los sujetos con necesidades educativas especiales. (capacidad n.º.18); utilizar diferentes modelos de análisis y de evaluación de necesidades educativas, para su identificación y mejora (capacidad n.º.21); capacitar para intervenir en cualquier proceso de integración escolar y de organización y desarrollo del currículum para alumnos con necesidades educativas especiales (capacidad n.º. 33, relacionada con la Organización escolar en Educación Especial), entre otras.

Entre las competencias profesionales desarrolladas y manifestadas como comportamientos observables, la mayoría se refieren a competencias teóricas y metodológicas, quedando menos enunciadas las sociales o de participación, aunque se deduce que se encuentran inmersas como competencias facilitadoras de las anteriores. Su delimitación se ve más clara entre dos bloques; uno relacionado directamente con las tareas que como psicopedagogo desempeña en la asociación en contacto directo con los usuarios de la misma (diagnóstico de necesidades, intervención, elaboración de PGS, búsqueda e innovación de recursos, etc.) ; y, otro relacionado con la gestión y planificación de las actividades y la coordinación de los agentes educativos del centro (mediación, organización de actividades extraescolares, coordinación de los especialistas y valoración de su actuación, etc.)

| <b>PERFIL PROFESIONAL: COORDINADOR DE UNA ASOCIACIÓN DE PARÁLISIS CEREBRAL</b>  |  |   |  |
|---|--|---|--|
| <b>ITINERARIO FORMATIVO (necesidades formativas) ¿Qué necesita saber? Contenidos</b>  | <table border="1"> <tr> <td><b>Contenidos generales</b><br/>Educación Especial<br/>Orientación Profesional<br/>Psicología Evolutiva<br/>Metodología Didáctica</td> <td><b>Contenidos específicos</b><br/>Pedagogía Terapéutica<br/>Parálisis cerebral y patologías asociadas<br/>Logopedia<br/>Lenguaje de signos<br/>Sistema Braille<br/>Nuevas Tecnologías<br/>Organización y gestión de centros<br/>Relaciones institucionales</td> </tr> </table>  | <b>Contenidos generales</b><br>Educación Especial<br>Orientación Profesional<br>Psicología Evolutiva<br>Metodología Didáctica | <b>Contenidos específicos</b><br>Pedagogía Terapéutica<br>Parálisis cerebral y patologías asociadas<br>Logopedia<br>Lenguaje de signos<br>Sistema Braille<br>Nuevas Tecnologías<br>Organización y gestión de centros<br>Relaciones institucionales |
| <b>Contenidos generales</b><br>Educación Especial<br>Orientación Profesional<br>Psicología Evolutiva<br>Metodología Didáctica | <b>Contenidos específicos</b><br>Pedagogía Terapéutica<br>Parálisis cerebral y patologías asociadas<br>Logopedia<br>Lenguaje de signos<br>Sistema Braille<br>Nuevas Tecnologías<br>Organización y gestión de centros<br>Relaciones institucionales   |   |  |
| <b>ITINERARIO INSERCIÓN PROFESIONAL (Acceso al trabajo)</b>   | <b>DE</b> Voluntariado en la Asociación<br>Objeción de conciencia en la Asociación<br>Elaboración de un Proyecto para un Programa de Garantía Social y aprobación del mismo  |   |  |
| <b>COMPETENCIAS PROFESIONALES</b>   | <p>Apoyo en el aula<br/>Apoyo al alumno en las tareas de higiene personal<br/>Evaluación interprofesional de cada caso<br/>Detección de necesidades y recursos para cada caso<br/>Evaluación de la persona, análisis, ver las necesidades que tiene y creación de su propio programa<br/>Elaboración y redacción de los Programas formativos de Garantía Social<br/>Organización del centro, aulas, personal.<br/>Coordinación de los especialistas y valoración de su actuación<br/>Búsqueda de respuestas a distintas situaciones planteadas por los casos específicos del alumnado<br/>Análisis de la metodología, las actividades y la disponibilidad de recursos en el aula y dotación de los necesarios.<br/>Investigación sobre la disponibilidad de recursos actualizados y adaptados<br/>Investigación y actualización en Nuevas Tecnologías<br/>Actualización y utilización de diversas fuentes de información<br/>Investigación y relación con las innovaciones y el desarrollo de otras asociaciones<br/>Organización de actividades extraescolares<br/>Mediación entre los profesionales del Centro, las instituciones y la Administración<br/>Autoanálisis</p> |   |  |
| <b>LIMITACIONES</b>   | <p>Necesidad de formación específica<br/>Conseguir el reto profesional del acceso a todos los usuarios de su actuación profesional<br/>Satisfacer el máximo de demandas de sus usuarios (profesionales, personas con parálisis cerebral y sus familias)<br/>Establecimiento de un clima óptimo en el centro que propicie las relaciones interprofesionales.<br/>Disponibilidad de recursos para ejercer sus funciones<br/>Adecuación de su formación a su trabajo<br/>Disponibilidad de recursos personales y materiales y dificultades para su gestión y organización</p>   |   |  |
| <b>EXPECTATIVAS PROFESIONALES FUTURAS</b>   | <p>Ampliar su formación para alcanzar mayor cualificación profesional<br/>Intentar alcanzar la “calidad de vida” de los usuarios de la Asociación<br/>Continuación en el mismo trabajo durante un período de unos ocho o diez años y plantearse la posibilidad de cambiar de alumnado.</p>   |   |  |

*Tabla nº 127 : Perfil profesional de Pascual. Coordinador de una Asociación de Parálisis Cerebral.*

Llegado este punto, presentamos el perfil profesional de Pascual en el que consideramos cinco dimensiones para su total configuración: dos; el itinerario formativo y el itinerario de inserción profesional, que determinan las trayectorias que deberán irse trazando para confluir en el eje vertebrador del perfil: las competencias profesionales; y dos, que actúan como marco contextualizador y condicionador de la dinámica de este proceso de configuración del perfil: las limitaciones y las expectativas profesionales futuras. Estas dimensiones están englobadas en tres macrodimensiones que se derivan de todo el proceso configurador del perfil profesional: el conocimiento de la profesión, la cultura profesional, y la identidad profesional.

En el itinerario formativo, las preferencias que manifiesta en relación con las asignaturas, coinciden en parte con las asignaturas que han sido mejor valoradas por los estudiantes que contestaron a los inventarios de capacidades y tareas. La Orientación Profesional es una de las asignaturas mejor valoradas y también a ella, junto a la Educación Especial, corresponden la mayoría de capacidades profesionales que Pascual ha desarrollado durante el Prácticum. Conocedor de sus necesidades formativas desde que entra en contacto con su contexto profesional, indaga en la búsqueda de otras alternativas de formación más especializadas y relacionadas con lo que será su futuro trabajo. Para ello su itinerario formativo está orientado a la realización de cursos específicos en parálisis cerebral, campo de estudio, investigación y desarrollo en la Asociación, así como a complementar su formación con actividades que le aporten conocimientos relacionados con patologías asociadas y con el desarrollo de habilidades comunicativas, Nuevas Tecnologías y también sobre temática que le oriente en las tareas de coordinación del centro.

La fase de inducción al trabajo se realiza mediante el voluntariado y la realización del Prácticum en la misma asociación, así como la objeción de conciencia. En realidad esta primera fase, que no puede considerarse todavía como su profesión, pues según vimos en la caracterización de éstas, aún no existe ninguna vinculación contractual, ni contraprestación económica, sin embargo, sí que se considera preprofesional ya que están empezando a desarrollarse una serie de competencias profesionales básicas, que posteriormente desarrollará con mayor amplitud.

Este primer estadio del ciclo vital en la incursión al mundo profesional, se encuentra jalonado de experiencias que van proporcionando conocimiento práctico y que le permiten adoptar decisiones sobre su propia práctica. Este hecho sólo es posible si existe un bagaje profesional que aporta los elementos suficientes para que Pascual pueda valorar las situaciones, inferir procesos nuevos y tomar decisiones de mejora y de cambio en el centro. Esta reflexión sobre su práctica y sobre la dinámica de la asociación, puede incluirse en los procesos que durante la fase de estabilización del puesto de trabajo va conduciendo a una fase de madurez en la profesión, antesala en la que se encuentra Pascual. Los continuos procesos de reflexión en la acción y para la acción le permiten entrar en procesos deliberativos que poco a poco le van haciendo apropiarse más de sus funciones e identificarse más con el desempeño de su profesión. De sus propias palabras se deriva el grado de satisfacción personal y de asunción de nuevas funciones, el entusiasmo por su trabajo y el sentirse un elemento más y con responsabilidades que han ido aumentando paulatinamente, le confiere un mayor arraigo

con este contexto profesional, da muestras de su adaptación y de su continua actividad; y, permite la ampliación del bloque de competencias profesionales que poco a poco ha desarrollado y que le han ido conformando idóneamente para este puesto de trabajo.



## **CASO 4. LUCAS**





## PERFIL 4. LUCAS

### 1. BIOGRAMA DE LA TRAYECTORIA FORMATIVA Y PROFESIONAL

| <b>BIOGRAMA DE LA TRAYECTORIA FORMATIVA Y PROFESIONAL</b> |  |   |
|---|--|---|
| <b>Cronología Hechos</b>                                  | <b>Acontecimientos</b>   | <b>Valoración</b>   |
| 1966  | Primer colegio   | Recuerdos de un breve período                                     |
| 1967-1975   | Cambio a colegio público. Cursa EGB                                | Grato recuerdo de un profesor y grupo de amigos                   |
| 1975-1979   | Bachillerato en Instituto  | Valoración grupo de amigos. Repitió 3º de Bachillerato            |
| 1979  | Abandona los estudios  | Fracaso por suspender   |
| 1980-1981   | Servicio Militar   |   |
| 1982  | Trabaja en concesionario de coches                                 | No le gusta   |
| 1988-1990   | Intento de retomar los estudios                                    | Tienen que transcurrir tres años para que pueda incorporarse a 3º |
| 1990-1991   | Cursa 3º de Bachillerato en nocturno                               | Grato reencuentro con los estudios                                |
| 1991-1992   | Cursa COU. Lo nombran delegado de curso                            | Cargo por edad y más responsabilidad                              |
| 1992  | Selectividad   | Aprueba   |
| 1992  | Trabaja en campo<br>Trabajo en pizzería                            | Sólo dos meses eternos  |
| 1992-1995   | Estudia Magisterio   | Etapa muy feliz y satisfactoria                                   |
| 1995-1997   | Estudia Psicopedagogía<br>Organiza congresos y jornadas            |   |
| 1997-1999   | Cursa Doctorado  | Continuar formación y vinculación con Universidad                 |
| 1998  | Trabaja en INEM. Orientación profesional<br>Curso de Acciones IOBE | Primer trabajo<br><br>Especialización                             |
| 1998-2002   | Realización de cursos de formación y especialización               | Formación en función de demandas laborales                        |
| 1999  | Curso de Acciones OPEA   | Especialización   |
| 2000  | Cursa el CAP   | Le sirve de repaso de sus conocimientos                           |

*Tabla nº 128 . Biograma de la trayectoria formativa y profesional de Lucas*

Lucas es un jienense, natural de La Carolina. En la actualidad reside en el mismo pueblo con su padre, ya que su madre falleció hace cuatro años. Tiene un hermano mayor y dos sobrinos. No cuenta entre su familia con ningún miembro que tuviera relación con el ámbito de la docencia, ni que le influyera especialmente en la elección de sus estudios. Su estado anímico lo reflejan sus palabras: “*estoy feliz*”.

que mi padre me quería llevar hacia ese terreno, ¿no? que era lo que él conocía y que manejaba. Pues quizás él lo vería como una salida profesional para mí ¿no?, pero luego yo también tenía muy claro... No es que tuviese muy claro desde muy pronto... claro mi futuro profesional ni mucho menos, sino que no iba por ese camino desde luego, sino que, desde un inicio yo era un buen estudiante... bueno, me lo califico yo, pero bueno, lo puedo decir porque esto... con cierta... digamos...

, por el hecho de tener ciertas referencias de compañeros míos... que formábamos el grupo que se podría decir que entre comillas éramos “el grupo de los elegidos” para según qué profesor... porque nos atendía más... porque pensaba que tendríamos más posibilidades académicas en un futuro. Entonces yo siempre he pertenecido a ese grupo, digamos, aunque luego en el desarrollo de la vida, je, je, y saldrá más adelante pues ya eso se diversificó un poco. Y entonces, no, no tenía. Pero sí tenía, recuerdo, una inquietud por aprender... y eso sí que... lo..., que lo notaba ¿no? y como recibía también esos estímulos que por otra parte mi familia tampoco me los quitaba ¿no?, sino que... no es que lo cultivara especialmente porque en mi casa hubiese un ambiente de estudio, porque alguien estuviese relacionado con la docencia... en el ámbito profesional ni mucho menos, pero tampoco me lo cortaban ¿no?. Vamos yo recuerdo, de eso sí me creo que tengo, vamos de a partir de entonces, de aprender a leer y cuando iba alguien a... de visita a mi casa, pues a mí me sacaban a leer, que leía muy bien con la edad que tenía. Entonces era un poco curioso.

Su período de escolarización discurre entre dos colegios y un instituto. En el primer colegio permaneció muy poco tiempo, y cambió de centro en segundo curso, permaneciendo en el mismo colegio hasta la finalización de la EGB. Posteriormente cursó Bachillerato en un instituto, donde permaneció hasta 3<sup>o</sup>, repitiendo este último curso. A partir de entonces, este fracaso en los estudios le movió a abandonarlos, y no los retomó hasta transcurridos nueve años; momento en que, para incorporarse al curso en el que había dejado de estudiar tuvo que esperar tres años:

*Terminé la E.G.B. allí. Entonces inicié el Bachillerato en el único instituto que había en ese momento... y estuve hasta tercero de Bachillerato; repetí tercero de Bachillerato yyy... luego dejé los estudios. Dejé los estudios y los retomé eeeh... pues casi a los nueve años, aproximadamente. Los retomé eeeh... eeeeh. estaban, eeeeh, o sea, en el nocturno, por decirlo de alguna manera. Entonces empezaron en el nocturno desde primero de B.U.P. y yo tuve conocimiento de eso pero como tenía pendiente tercero, sólo me enganché cuando empezaron los de tercero, o sea, tres años después, ¡claro!*

*“Entonces hice el nocturno en tercero, que por cierto, yo guardo un recuerdo muy especial de ese momento. Porqueee, bueno, ¡claro”, se aunaba la circunstancia de que los profesores eran gente, alguna gente de mi edad ooo... eran más joven o un poquito mayor, ¿no?. Entonces yo estaba en la situación deee.. de bueno, de alumno... había otra gente mayor, pero teníaaaa profesores que eran amigos porque ya hicimos amistad, y al mismo tiempo, porque bueno, si no lo he comentado, bueno lo he comentado un poco de pasada, pero yo hasta que digamos queee... digamos que fracasé en los estudios, por decirlo de alguna manera, pues había sido un alumno brillanteee... que sacaba buenas notas... y retomé eso con mucho interés y bueno, y los profesores también, bueno, se dieron un poco cuenta de eso y...y también recibí mucho apoyo de ellos y fue ideal, vamos, fue una cosa que le puse trabajo, le puse interés y me*

*fueeee... perfecto; o sea, tenía tiempo para divertirme, para estar con ellos en clase, fuera, con otros amigos, o sea, bien.*

Transcurrida esta fase académica, decide continuar cursando el COU y presentarse a Selectividad, aunque con cierta incertidumbre en esta decisión:

*“Terminé COU, y, si te soy sincero, yo no sabía...Porque entre terminar COU y la Selectividad, no sé si hay un mes... o algo así, hay un plazo de tiempo. Pues yo, hasta una semana antes, humm yo no tenía muy decidido que me iba a presentar a la Selectividad, pero nada seguro. Pero yo no sé porqué, no sé porqué, no lo recuerdo ahora mismo, una semana antes me puse a estudiar”*

La primera actividad profesional que realizó se produjo esporádicamente en una pizzería y coincidió con el año en que ya había solicitado el ingreso en la Universidad. Lo cierto es que fue una breve experiencia que no recuerda con agrado pues la percibió como un periodo de más duración:

*“trabajaba en una pizzería en Granada, entonces se pusieron en contacto conmigo a principios de agosto del noventa y dos (me acuerdo por lo de las olimpiadas), yyyy...nada con la posibilidad esa de ir a trabajar allí. Yo ya, me parece que había solicitado el ingreso en la Universidad. Sí, lo había solicitado. O lo solicité en Granada. El caso es que puse Jaén, como primera opción. Entonces era un trabajo eventual. Aunque yo pensaba que me iba a durar máaaas y si piensas en ese trabajo, parece que fueron años y en realidad fueron sólo dos meses”*

Los principales criterios para la elección de la carrera se encontraban en su corta duración y en sus intereses:

*“Entonces, eeen ese transcurso de tiempo me dieron Jaén y por el hecho del trabajo ese, pueees lo cambié a Granada. Claro yo, eeh lo que sí pedí fue, cuando vi la lista de las posibilidades que tenía paraaa, para poder estudiar una diplomatura o una licenciatura, primero elegí diplomatura, tres años. Yo quería estar, tres años. Aunque hubiese preferido estudiar otra cosa, pero que bueno, tres años y luego, luegoooo, ¡luego no!, yo decía: tres años, me parecía mucho tiempo. Y entonces pedí eso: Magisterio, que era lo que más se acercaba a mis intereses, dentro de tres años (...) se juntaron varias cosas. Se juntaba: primero y principal que fuese de corta duración: tres años; segundo, que estuviese relacionado con mis intereses, mis intereses por el gusto por, por estudiar algo. Que la docencia, ya te he comentado, que es algo queee, si no de una manera clara desde el principio, pero sí que me ha llamado la atención. Luego también, la posibilidad de hacer una especialidad de Educación Física, en la que yo siempre he estado relacionado con la actividad física, de una forma o de otra, siempre he hecho deporte, he formado parte de equipos de fútbol, en mi localidaaad, de categorías inferiores hasta llegar a seniooor, en otros equipoos*

Los primeros años de incorporación a la Universidad fueron un tanto dificultosos ya que los recursos económicos eran escasos y tampoco se encontraba en su lugar de residencia habitual:

*“Hubo un año, que no recuerdo si fue el primero, segundo o tercero de Magisterio en que no me dieron la beca. Y ahí las pasé canutas. O sea, yo ¡je!, ¡vamos, no es que las haya pasado canutas!, pero sí con muy poco dinero, ¿no?”*

Sin embargo, los recuerdos de su experiencia como estudiante fueron altamente satisfactorios y su cursar en la Universidad mientras cursaba Magisterio fue satisfactorio y le dio la posibilidad de acceder a Psicopedagogía.

*“cierto Magisterio también muy bien, ¡felicísimo, vamos!, ¡me iba muy bien! ¿no?, lo que comentábamos antes: de ir siempre a claaase: estaba centrado en eso, estaba centrado, al cien por cien, bueno, al cien por cien quizás sea excesivo. Y luego ya surgió la posibilidad en tercero, de hacer la pasarela esta, los Complementos de Formacióon. Entonces dos de las asignaturas las cogí como optativas además de las doos, otras dos más que había que hacer, y entonces en tercero de Magisterio pues hice esas dos de Complementos de Formación. Entonces al cuurso, siguiente, con esa dinámica, continué Psicopedagogía y completé los dos cursos”*

*“recuerdo que tengo de la trayectoria en la Universidad es muy satisfactorio para mí, ¿no?, por eso, porque me encontraba muy cóomoooo, pero muy cómodo en claseeee, estudiando, había ¡hombre!, había sus momentos y esas cosas, ¡no sé!, parecía como mi hábitat natural, aunque no recibiera ningún emolumento ni nada de eso. Yyyy, y bueno, y en general muy bien. De hecho, además, también se ha dado las circunstancias, yo lo he pensado algunas veces, digo: si llego a suspender algún examen, a lo mejor a mí, ahí, a lo mejor me hubiese acertado un pocoooo”*

Una de las personas críticas que dejaron huella en la vida de Lucas, fue un profesor de EGB que tuvo de maestro desde segundo a cuarto, del que le sorprendió la dedicación que recibía junto a sus compañeros y la influencia que a tenido en todo el grupo de amigos:

*“...los tres siguientes (segundo, tercero y cuarto de E.G.B.), ahí sí aparece la figura de un profesor que ahí sí es, digamos, donde... donde se gestó todo esto que te estoy comentando. Donde sí que nooooo... atendía a más..., íbamos unos vecinillos y nos atendía fuera del horario escolar...y era un grupo muy inexplicable en las personas, que tampoco era muy numeroso. Yyyy... bueno, sí esta persona sí que me marca en este sentido, o pienso yo que es así; puesto que... no sé ese estímulo que nombraba, pues, ¡no sé!, él pensaría que éramos personas con ciertaaaa....¡no sé!, no me quiero, no me quiero distanciar de otras personas, pero que a lo mejor eso que hacía era injusto, en el sentido de que no le prestara atención al que más lo merecía, y no a quien ya...ya...Pero en cualquier caso sí que se notaba eso; ese interés por que aprendiéramos un poco máaas, porque aprendiéramos cosas que a lo mejor no se habían dado en clase... Y que además era con un grupo de gente que, ¡casi! todos, se han dedicado al tema de la docencia y son ahora profesores; ¡casi todos!. A lo mejor, que, me dejo a alguien pero yo creo que casi todos ellos, salvo yo, son, son profesores, son profesores de institutos de Secundaria (...).Era un hombre muyyy..., no sé, muyyy...se veía muy bondadoso, el recuerdo que yo tengo, ¿no?, muy... como que te quería proteger mucho. Yo recuerdo*

*que iba al colegio y a veces me lo encontraba, por el camino; entonces yo tenía siete años, yo era así (...) Chiquitillo. Y te ponía la mano por encima, así, te llevaba, era sí un hombre grande o por lo menos yo desde la perspectiva de los siete años, lo veía así, ¡un hombre grande!, así, un obeso, y te cogía así, siempre del brazo y te llevaba así...No sé, que era así... como unnnn...como la figura del padre protectorrrr y, pero que al mismo tiempo te llevas bien, como profesor...Y era una persona con la queee... en cierto sentido no estaban solamente los vínculos de profesor-alumno, sino que había algo más. Nos visitáabamos, a su caaaasa, en fin, era una relación ahí bastante buena.*

En 3º de Bachillerato tiene lugar otro punto de inflexión en su trayectoria, como consecuencia del fracaso en los estudios (haber suspendido y la influencia de los compañeros), que le condujo a abandonar los estudios. Este período duró nueve años tras los cuales volvió a retomar la asistencia al colegio:

*“Yo lo recuerdo no como una decisión que tomé de no seguir estudiando, sino como una decisión que no has tomao; que es, seguir estudiando. Entonces, simplemente, resulta que ya, como no te matriculas, pues no vas a clase y ya, pues ahí se acaba el tema. O sea, que no es una decisión maduradaaa, que le das vueltas y que dices: pues ya no voy a ponerme a estudiar. ¡No!, es casi, que, que lo dejas pasar. (...) creo que lo identifico con el hecho deeeee, de, deeeee, deeeee, de bueno, de no superar exámenes. No superar exámenes y estar ya en un ambiente con unos compañeros que eran distintos y que era gente que ya no estaba por el tema del estudio, sino tenía otros intereses, y yo quizás me llevé por esa corriente, y luego ya, me llevó a abandonar los estudios, y ya no obtenía buenos resultados en los exámenes”*

Lucas nos extracta los acontecimientos que supusieron para él un cambio en su trayectoria y una especial significatividad para su vida, acontecimientos que giran en torno a personas críticas que, en las relaciones interpersonales que se desarrollaron constituyen los componentes primarios en la estructura de vida de Lucas:

*“De todas formas yo pienso que este profesor en Primaria, sí que lo fue. Estoy seguro de ello. Luego, ooootro acontecimiento, pues quizás, el abandonar los estudios, ese momento que yo creo que lo identifico con el hecho deeeee, de, deeeee, deeeee, de bueno, de no superar exámenes. No superar exámenes y estar ya en un ambiente con unos compañeros que eran distintos y que era gente que ya no estaba por el tema del estudio, sino tenía otros intereses, y yo quizás me llevé por esa corriente, y luego ya, me llevó a abandonar los estudios, y ya no obtenía buenos resultados en los exámenes. Eso por ahí. Luego el hecho de tener esa posibilidad que, algunos de mis amigos me animaban para volver a estudiar, cuando retomé los estudios en vez del fútbol; el hecho de tomar la decisión de estudiar COU, que no sé exac, que, que, que vino por eso, por lo que he comentado antes, que me fue muy bien en el nocturno, en Tercero de BUUUUP. Luego eso que no sé explicar, que es, presentarme a la Selectividad, que yo no lo tenía seguro...Luego el hecho de que me llamaran aaa, para trabajaaar, un trabajo temporal en Granada, pues eso me decidió a irme ¡ya!, a salir de mi casa, porque yo no había salido de mi casa nunca... No sé, eeeehh, qué más. El hecho de ver la opción esa de continuar*

*estudiando a través de estaaa, de estos complementos de formación de una Licenciatura, también fue ahí, que tomé esa decisión....”*

Los inicios en su trayectoria profesional se redujeron a actividades profesionales esporádicas y no realizadas con mucha satisfacción, de las que no expresa ningún aspecto destacable ni transferible a su actual trabajo:

*“tampoco estaba trabajando, sí, le echaba una mano a mi padre y eso, pero... Entonces a los veinte años fui al servicio militar, y estuve ahí un año. Eeeh, y después del servicio militar, pues llevo dándole vueltas a ese período hasta ese momento, pero era un período en el que yo prácticamente no hacía nada. Trabajaaar, creo recordar que trabajé durante unos pocos meses en un concesionario de coches, pero eso no iba conmigo: de vendedor yyy.. cosas así; pero, no, eso no iba conmigo”*

Como otra persona crítica dentro del ámbito universitario, figura un profesor del que resalta la temática de la asignatura, desarrollo profesional del psicopedagogo, por lo novedoso de la misma y el enfoque motivador que le dio el profesor:

*“Porque ya con esa edad también, y si te gusta la docencia, no solamente piensas en aprender unos conoci, unos conocimientos, el que luego te vas a examinar, sino también cómo hace la docencia ese profesoor, o cómo imparte sus clasees, o qué estrategias utilizaaaa, o qué técnicas. Entonces todo eso también quieras que no, lo vas mirando, lo vas mirando. Y en ese sentido, pues bueno, yo recuerdo, no séee cuántos, pero hay un profesor queee en cierto sentido me ha llamado la atención en ese sentido yyyy, quién más...A ver de Educación Física... Psicopedagogía es Manuel Fernández, pero más que nada por el tema, ¿no?. . Para mí fue muy novedoso eso del desarrollo profesional, del profesorado... Y la verdad es que llegó, me encantó. Pues ese es un tema que también me gusta mucho, me gusta muchísimo. El ámbito de la investigación en el sentido del desarrollo profesional y todas esas cosas, yo cuando lo descubrí, no sé cómo, la verdad es que me enganchó. O sea, estaba en una clase, y no era cosas que ya las tenía oídas, o sabidas y todas esas cosas. Para mí fue una cosa como que no existía en el mundo, y de pronto apareció ante mí. Claro, como no había tenido vínculos con el mundo del trabajo, pues tampoco tenía esos referentes, ¿no?. Y la verdad es que fue muy interesante en ese sentido”*

## 2. ITINERARIO FORMATIVO

| Cronología | Itinerario formativo                 |   |  |
|------------|--------------------------------------|---|--|
|            | Simultáneo a estudios universitarios | Posterior a estudios universitarios                             | Contenidos   |
| 1995-1997  | Organiza congresos y jornadas        |   | Formación del Profesorado<br>Educación Física<br>Educación en zonas desestructuradas |
| 1998       |                                      | Curso de Acciones IOBE  | Acciones IOBE  |
| 1998-2002  |                                      | Realización de cursos y jornadas de formación y especialización | Informática<br>Recursos Humanos<br>Monitor sociocultural<br>Empleo                   |
| 1999       |                                      | Curso de Acciones OPEA  |  |
| 2000       |                                      | Cursa el CAP<br>Curso   | Metodología Didáctica  |

*Tabla nº 129 Itinerario formativo de Lucas*

El itinerario formativo académico de Lucas comienza de forma simultánea a la realización de la licenciatura, con actividades organizativas y de colaboración en eventos científicos (jornadas y congresos). Puede decirse que hay un antes y un después de la incorporación al trabajo, ya que la temática de las actividades formativas se encuentra bien delimitada. Los criterios para la selección de estas actividades se centran en la disponibilidad para hacerlas y en la oferta que surja:

*“participéee en algunas Jornadaaas, el Congreso de Formación del Profesorado, que se organizó, el Departamento dee, ¿de Didáctica?, yyy anteriormente ya había participado en las Jornadas de Educación Física. Luego también participé en unas jornadas de participación en un colegio que llevaba Jesús”*

*“hace un par de años o tres, hice el Curso de Aptitud Pedagógica, el famoso el CAP. Vamos, nooo, no tenía ninguna necesidad de hacerlo, pero lo hicee. Que bueno, que se podía decir mucho, ¡je!, del tema eseeeee. También he hecho un curso de Metodología Didáctica, otros cursos deeee, de formación continúa estando trabajando: de informáticaaaa, deeee, de recursos humanoooooss, de monitor sociocultural, bueno cursos de formación en relación con el trabajo, de formación ocupacionaal. En fin, he ido siempre, casi todos los años hago algo. Hago un curso, o dooos... Un poco en función de las disponibilidades que tengo y de las oportunidades que salen.”*



### 3. ITINERARIO DE INSERCIÓN PROFESIONAL

| Cronología | Itinerario de inserción profesional     |  |
|------------|---|--|
|            | No relacionado con su profesión         | Relacionado con la profesión             |
| 1982       | Trabaja en concesionario de coches      |  |
| 1992       | Trabaja en campo<br>Trabajo en pizzería |  |
| 1998       |   | Trabaja en INEM. Orientación profesional |

*Tabla n° 130 Itinerario de inserción profesional de Lucas*

Las experiencias profesionales de Lucas, como aludimos con anterioridad, develan una fase en su vida de incertidumbre, de “deambular”, movido por la necesidad y cuya valoración no es muy favorable ya que es contemplada como una fase de escasa utilidad:

*“un período así como de fracaso, de no, de no estar haciendo nada productivo, de noooo, no sé...La verdad es que es una etapa de mi vida de la que no renuncio ni mucho menos, pero de la que noooo, tampoco puedo sacar así algoooo, muy en claro, ¿no?, sino quizás como queee, era algo necesario ¿no? y por lo que tenía que pasar hasta llegar hasta esos momentos ¡no lo sé!, por darle una justificación, que quizás noooo, no hay por qué dársela. El caso es que es un período de tiempo en el quee, en el que ese camino que yo tenía un poco trazado, y el que yo estaba cómodo transitando, se cortó y digamos que hasta que no volví a ese camino, estaba dando vueltas, deambulando. Lo tengo que explicar de esa manera”*

Al preguntarle por experiencia profesional, hasta él mismo muestra su extrañeza, pues, de hecho no la considera como tal dada su corta duración y el no ser asumida como un trabajo con perspectivas de continuidad, sino una actividad eventual:

*“¿Experiencia profesional?, pues bueno, labores del campo...Luego que estuve un mes o dos meses en un concesionario de automóviles... Pero bueno, que estaba un poco allí para ver si cuajaba y no cuajó. Y eso antes de empezar en la Universidad. Y al iniciooo, dos meses antes de empezar la Universidad, pues dos meses que estuve trabajando en unaaa, en una pizzería.”*

Fue en el año mil novecientos noventa y ocho, cuando ya sí encontró la oportunidad de acceder a un trabajo en un centro oficial y público tras un accidental y oportuno (para él) proceso de selección:

*“En el noventa y ocho, pues bueno seeee, eeeen el lugar en el que yo residido pueees, el Ayuntamiento solicitó unas acciones al INEM, bueno, un programa de orientación laboraaaal, de orientación profesioaaaal, en el que para su impartición pues el INEM firma convenios de colaboración cooon, con entidades sin ánimo de lucro, en este caso con el Ayuntamiento. Entonces, antes de yo tener noticia de eso, hicieron un proceso de selección...Yo no me enteré de nada. Entonces, que se quedó una plaza sin cubrir. Entonces esa plaza sin*

*cubrir, porque el proceso de selección era abierto, era abierto a gente con un determinado perfil, del que no tuve conocimiento. Pero se quedó una plaza sin cubrir, entonces echaron mano a gente que tenían una determinada formación, psicólogos y psicopedagogos, que estuviesen inscritos en el INEM. Entonces de ahí salí yo. De esa (ininteligible) para la selección de esa plaza que no se cubre. Ya de ahí sí, como se pusieron en conocimiento conmigo, o sea, en contacto conmigo, pues entonces ya tuve conocimiento del tema, y me presenté al proceso de selección. Y de ahí saqué esa plaza.”*

En esta fase de inducción profesional, la inseguridad inicial, el cuestionamiento sobre la adecuación de su formación al trabajo que tiene que desempeñar, el nivel de exigencia en el mismo y el conocimiento profesional, son los elementos significativos en los comienzos de su profesión y en el inicio de su profesionalización:

*“...situaciones que, en las que tienes que ir ajustándote, tienes que ir sabiendo cuál es tu sitio, saber hasta donde puedes llegar, saber qué es lo que puedes hacer, qué es lo que puedes hablar o no hablar en función del trabajo que estás realizando...”*

*“Y tu con esa falta de experiencia, con ese desconocimiento y en mi caso más, porque era mi primer acercamiento a nivel profesional y algo para lo que me había preparado en el aspecto formativo, pues con más motivo te agarrabas un poco, pues a lo que había escrito en un papel. Entonces las funciones pues venían claramente delimitadas, de lo que tienes que, de lo que, de lo que te tienes que ocupar y de qué manera, ¿no?”*

#### 4. ITINERARIO FORMATIVO Y DE INSERCIÓN PROFESIONAL. COMENTARIO COMPARADO

| Cronología | Itinerario formativo                 |  |   | Itinerario de inserción profesional     |   |
|------------|--------------------------------------|--|---|---|---|
|            | Simultáneo a estudios universitarios | Posterior a estudios universitarios                  | Contenidos  | No relacionado con su profesión         | Relacionado con la profesión                |
| 1982       |                                      |  |   | Trabaja en concesionario de coches      |   |
| 1992       |                                      |  |   | Trabaja en campo<br>Trabajo en pizzería |   |
| 1995-1997  | Organiza congresos y jornadas        |  | Formación del Profesorado Educación Física<br>Educación en zonas desestructuradas |   |   |
| 1998       |                                      | Curso de Acciones IOBE                               | Acciones IOBE   |   | Trabaja en INEM.<br>Orientación profesional |
| 1998-2002  |                                      | Realización de cursos de formación y especialización | Informática<br>Recursos Humanos<br>Monitor sociocultural<br>Empleo                |   |   |
| 1999       |                                      | Curso  | Acciones OPEA   |   |   |
| 2000       |                                      | Cursa el CAP<br>Curso                                | Metodología<br>Didáctica  |   |   |

*Tabla n<sup>o</sup> 131 Itinerario formativo e itinerario de inserción profesional de Lucas (Instituto Municipal de Formación y Empleo)*

Aunque en el comentario del biograma de Lucas, hemos aludido al itinerario de inserción profesional, retomamos aquí algunos fragmentos de su relato para establecer las relaciones con la trayectoria formativa y ampliar algunas cuestiones sobre la profesional.

Si las alusiones a las actividades profesionales que hemos realizado no fueron muy halagüeñas, sin embargo sí que queda un resquicio para que se contemple una aportación, aun no extrapolable al trabajo actual, sí al menos en el conocimiento del mundo del trabajo:

*“la validez que tiene, o la enseñanza que yo he sacado de esas experiencias profesionales es un poco estar dentro del ambiente de lo que es estar dentro del mundo del trabajo, que es muy distinto a lo que es meramente formativo, aunque se haga mención a lo que es el trabajo. Entonces, como son muy parciales, muy poco extensas en el tiempo, tampoco tengo muchos referentes a los que acudir en relación con esas experiencias. Pero sí es cierto, es decir, en cierto sentido te ponen un poco en, en el suelo en relación a lo que es una empresa o en relación a lo que es las actividades profesionales que, que cualquier trabajo conlleva. Pero vuelvo a repetir, que tampoco tengo, que no puedo establecer muchos vínculos con las, con las tareas profesionales que posteriormente he desarrollado”*

Durante la primera fase de iniciación o estadio de supervivencia en la profesión, la detección de sus propias necesidades formativas y la exigencia personal para desarrollar las competencias lo mejor posible, le conducen a la realización de actividades formativas en estrecha relación con su profesión:

*“Yo recuerdo en un principio que siempre tenía dudas, sobre todo porque este trabajo tiene un proceso de gestión, un proceso administrativo que el técnico tiene que asumir y que también, que forma parte del trabajo. No es solamente atender a las personas, sino también cuestiones de gestión, de papeleo que se le suele decir. Y yo recuerdo al principio que en esas cuestiones yo eraa, estaba siempre preguntando, y creo que era un poco pesado: “aquí qué es lo que tiene que hacer, dónde tiene que firmar la persona, aquí qué es lo que tiene que poner”. Y ahora pueeeee, pues algunas veces me preguntan a mí, ¿no?”*

El itinerario, como su propio nombre indica, no es un término cerrado, sino una vía en continua evolución y así lo tiene concebido Lucas, cuando manifiesta la intención de ampliar su formación desde nuevas perspectivas para que redunde en la mejora profesional. De la observación comparada de los itinerarios formativos posteriores a la formación académica y simultáneos al desarrollo de su trabajo, queda amplia evidencia del cumplimiento de este objetivo ya que las actividades formativas han redundado en las temáticas profesionales:

*“Ahora mis expectativas, con respecto al trabajo, desde hace algún tiempo ya, es hacer mi trabajo lo mejor posible. Eso se puede ver como algo muy ambicioso o claro, por el otro lado. Muy ambicioso en el sentido de que hacerlo bien hecho ya es bastante, ¿no?. O flojo, en el sentido de, no has considerado la posibilidad de desarrollarte profesionalmente, o ya que conoces el tema de la orientación, desarrollarlo desde otras perspectivas, o no sé, investigación, publicaciones, yo ya como técnico.... Pero la verdad es que no me lo planteo. Lo que me planteo es, que si estoy trabajando, con mis equivocaciones, con todo lo que tu quieras...”*

Incluso los cuestionamientos primarios que realiza sobre su trabajo, los conduce al propio terreno de su propia experiencia como persona que acude a unas entrevistas de selección y entra en la dinámica activa de la búsqueda de empleo. Reflexivamente analiza su experiencia profesional con la situación de buscador de empleo:

*“en relación con el desempeño profesional, ahora que he tenido la oportunidad de asistir a entrevistas profesionales, sea por lo que sea, el caso es que a mi no me han elegido. Bueno, eso también te lleva a pensar: “Yo, cuando le estoy diciendo a la persona que se va a enfrentar a una entrevista de trabajo y la oriento y le digo lo que tiene que tener en cuenta y qué no, o qué tipo de habilidades tiene que tener en cuenta”. Cuando tu has pasado por esos procesos y no los has pasado, en una entrevista que tampoco te dicen nunca si lo has hecho bien o lo has hecho mal. A lo mejor han pesado más otros aspectos, respecto a la decisión de cual es el mejor candidato, pues también te lleva a tener tus dudas y tus, razonables por supuesto respecto a (ininteligible) y a entender con otro punto de vista, al usuario y demás. Bien, todo esto que puede ser un poco frustrante o que puede llevar a la incapacitación, pienso que si se ve desde un punto de vista positivo, constructivo, puede ser que sea más fácil de aprovechar para hacer tu trabajo”*

Por lo tanto su itinerario se nos ofrece como un largo período de reflexión y deambular constante entre interrogantes y precisiones, entre planteamientos dilemáticos y meditados procesos de toma de decisiones.

## **5. PERFIL PROFESIONAL**

De los comentarios realizados por Lucas a lo largo de la entrevista, algunos de los cuales han quedado expuestos anteriormente, podemos extraer dos grandes bloques de contenido (capacidades y competencias profesionales) que se corresponden con los dos bloques estructurales de este trabajo (la formación y la profesión). En uno de ellos se muestran las capacidades que este psicopedagogo ha adquirido y desarrollado durante su trayectoria formativa, referidas tanto a las realizadas exclusivamente durante el Prácticum, como a las realizadas en otras actividades de formación. El otro bloque lo constituye una relación de las competencias profesionales desarrolladas en diversas actividades profesionales, unas no directamente vinculadas con su trabajo, y otras, las que específicamente definen su profesión.

Es precisamente la definición de su profesión a partir de la descripción de las competencias profesionales, la que nos permite llegar a una configuración del perfil profesional que estamos analizando.

| CAPACIDADES   |   | COMPETENCIAS PROFESIONALES                          |  |
|---|---|---|--|
| Adquiridas y desarrolladas exclusivamente durante el Prácticum  | Adquiridas y desarrolladas durante el período de formación  | Desarrolladas en diversas actividades profesionales | Desarrolladas en su actual profesión   |
| Conocimiento del alumnado con necesidades educativas especiales<br>Organización del aula<br>Organización de actividades | Desarrollo de la comunicación<br>Establecimiento de discusión y debate<br>Dinamización de discusión | Relaciones interpersonales                          | Tutoría individualizada<br>Acciones de carácter grupal<br>Realización de entrevistas de selección<br>Información sobre herramientas de búsqueda de empleo<br>Orientación sobre el autoempleo<br>Desarrollo de aspectos personales de la ocupación<br>Atención a desempleados<br>Empatía<br>Conocimiento del usuario<br>Selección de información para la búsqueda activa de empleo<br>Desarrollo de habilidades comunicativas: reforzamiento, preguntas circulares, cambio de actividades<br>Desarrollo de escucha activa<br>Facilitación |

*Tabla nº 132 . Capacidades adquiridas durante la formación y competencias desarrolladas en las actividades profesionales de Lucas*

Observamos que las capacidades desarrolladas durante el Prácticum no están estrechamente vinculadas con las competencias de su profesión. Sin embargo sí que se puede establecer una relación entre las capacidades genéricas que están inmersas en las capacidades del Prácticum para vislumbrar un hilo conductor con las desarrolladas en la profesión. Queremos decir con ello que dos de las capacidades adquiridas se refieren tanto a la organización de actividades como a la organización del aula. El conocimiento de estas dinámicas organizadoras puede facilitar el que, posteriormente, durante el desempeño de su trabajo pueda trasladarlo al desarrollo de las dinámicas grupales cuando establece las entrevistas en grupo, y también por el hecho de que la organización del aula le aporta un conocimiento del medio físico que coadyuva en la organización de otros espacios.

Otra de las capacidades desarrolladas durante el Prácticum se refiere al conocimiento del alumnado con necesidades educativas especiales. De hecho ya el conocimiento de personas implica una serie de capacidades y de actitudes, de habilidades sociales necesarias para favorecer las relaciones interpersonales. El conocimiento de alumnado con NEE, en cierta manera implica unas capacidades relacionadas con las expuestas en las asignaturas de Educación Especial, Organización de a Educación Especial, Intervención psicopedagógica, Psicología Evolutiva, en suma, un gran conglomerado de materias cuya relación de capacidades no ha sido muy desarrollada durante el Prácticum, según los resultados de los cuestionarios.

Estas capacidades discrepan de las competencias profesionales que se desarrollan como Técnico de Formación Ocupacional, que se relaciona más con las capacidades que se pudieran realizar en relación con la Orientación Profesional.

Destacar, que muchas de las competencias conllevan un elemento genérico que conecta con las capacidades afectivas y comunicativas, y que en las competencias se traducen en desarrollo de habilidades comunicativas, empatía, facilitación y conocimiento del usuario.

|  |  | <b>PERFIL PROFESIONAL: TÉCNICO DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL</b>  |   |
|--|--|--|---|
| <b>ITINERARIO FORMATIVO (necesidades formativas) ¿Qué necesita saber? Contenidos</b> |  | <b>Contenidos generales</b><br>Psicología y dinamización de grupos<br>Psicología de la personalidad<br>Habilidades sociales<br>Orientación profesional<br>Metodología didáctica  | <b>Contenidos específicos</b><br>Técnicas de dinamización de grupos<br>Acciones IOBE, OPEA<br>Informática<br>Recursos Humanos<br>Mercado laboral y estrategias de búsqueda activa de empleo<br>Actualización en orientación profesional |
| <b>ITINERARIO DE INSERCIÓN PROFESIONAL (Acceso al trabajo)</b>                       |  | Trabajo en el concesionario de coches<br>Trabajo en el campo<br>Trabajo en pizzería<br>Trabajo en INEM como técnico de orientación profesional   |   |
| <b>COMPETENCIAS PROFESIONALES</b>  |  | Tutoría individualizada<br>Acciones de carácter grupal<br>Realización de entrevistas de selección<br>Información sobre herramientas de búsqueda de empleo<br>Orientación sobre el autoempleo<br>Desarrollo de aspectos personales de la ocupación<br>Atención a desempleados<br>Empatía<br>Conocimiento del usuario<br>Selección de información para la búsqueda activa de empleo<br>Desarrollo de habilidades comunicativas: reforzamiento, preguntas circulares, cambio de actividades<br>Desarrollo de escucha activa<br>Facilitación |   |
| <b>LIMITACIONES</b>  |  | Inestabilidad profesional por el sistema de contratación<br>Procedentes de la propia naturaleza de la actividad orientadora<br>Adquisición de seguridad y consolidación del trabajo<br>Aceptación de innovaciones en el ámbito de la orientación profesional<br>Asunción de responsabilidades y compromisos institucionales en el desarrollo de acciones de orientación profesional  |   |
| <b>EXPECTATIVAS PROFESIONALES FUTURAS</b>  |  | Hacer el trabajo lo mejor posible<br>Desarrollo profesional en el campo de la orientación profesional<br>Ampliación y especialización de su formación<br>Retomar los vínculos con la Universidad   |   |

*Tabla n° 133 : Perfil profesional de Lucas. Técnico de Orientación Profesional.*

Pasamos a presentar el perfil profesional de Lucas en el que consideramos cinco dimensiones para su total configuración: dos; el itinerario formativo y el itinerario de inserción profesional, que determinan las trayectorias que deberán irse trazando para confluir en el eje vertebrador del perfil: las competencias profesionales; y dos, que actúan como marco contextualizador y condicionador de la dinámica de este proceso de configuración del perfil: las limitaciones y las expectativas profesionales futuras. Estas dimensiones están englobadas en tres macrodimensiones que se derivan de todo el

proceso configurador del perfil profesional: el conocimiento de la profesión, la cultura profesional, y la identidad profesional.

Comentados han quedado los itinerarios formativos y de inserción en una trayectoria que ha discurrido en un aterrizaje profesional que no había sido preparado con anterioridad. Una inserción para la que Lucas no había formulado ninguna preparación previa, pues el objetivo profesional no había sido formulado por nuestro informante. De ahí que la especialización se vaya realizando de forma simultánea a su desarrollo profesional. Es más, y partiendo del paradigma que hemos presentado sobre el desarrollo profesional como desarrollo de la carrera, éste sería uno de los casos en los que los procesos de ajuste y reajuste a los que aludíamos van tomando posición. Procesos que van induciendo también a la adquisición de una identidad profesional en la que los factores de la cultura y el conocimiento de la profesión juegan también un crucial papel.

El carácter reflexivo y cuestionador de Lucas, le hace plantearse las posibles limitaciones que su futuro profesional puede tener, máxime cuando la estabilización aún no está conseguida y vienen períodos de crisis que alimentan la inseguridad en el puesto. A su vez, estas inseguridades se trasladan también a la propia naturaleza del objeto de la profesión: la orientación. El conocimiento del usuario, la duda sobre la orientación correcta, la incertidumbre en el seguimiento del proceso de selección, entre otros, son factores que conducen a Lucas a adoptar también una cierta perspectiva de inseguridad en su profesión. Sin embargo, esto no es óbice para que la constancia y el tesón de Lucas no le conduzca a ampliar su formación y a hacer su trabajo lo mejor posible, intentando optimizarlo en la medida de sus posibilidades.





## **CASO 5. YOLANDA**



## 1. BIOGRAMA DE LA TRAYECTORIA FORMATIVA Y PROFESIONAL

| <b>BIOGRAMA DE LA TRAYECTORIA FORMATIVA Y PROFESIONAL</b> |   |  |
|---|---|--|
| <b>Cronología Hechos</b>                                  | <b>Acontecimientos</b>  | <b>Valoración</b>  |
| 1977-1989   | EGB, BUP y COU en colegio privado Sagrada Familia   | Entrañable recuerdo de las amistades<br>Individualismo<br>Disciplina   |
| 1989-1992   | Estudia Magisterio  | Cambio descomunal en el terreno social   |
| 1990-1994   | Imparte clases en academia de enseñanza   | Va despertando y confirmando su vocación de docente  |
| 1992-1994   | Comienzo de estudios de Licenciatura de Matemáticas   | Dificultades para superarlos por circunstancias familiares   |
| 1994-1997   | Estudia Psicopedagogía  | Plena satisfacción. Con gran esfuerzo intentaba aprovechar y aprender al máximo de sus posibilidades                   |
| 1995-1997   | Trabaja en dos programas: uno para niños con dificultades y niños predelinquentes, y otro para niños delincuentes | Muy enriquecedor. Una experiencia realmente positiva. Refuerza su vocación por el trabajo con niños y adolescentes     |
| 1997-1998   | Oposiciones para la ludoteca en el Ayuntamiento de Motril   | Logra llegar al tercer examen pero se queda en bolsa de trabajo  |
| 1998  | La convocan de la bolsa de trabajo y empieza a trabajar en el Centro de Día de Mayores como dinamizadora          | Descubrimiento de un mundo y un ámbito de intervención realmente motivador y de plena realización por el psicopedagogo |
| 1998  | Cursa un Máster en Gerontagogía   | Posibilidad de ampliar formación y aprendizaje multiprofesional  |

*Tabla nº 134 . Biograma de la trayectoria formativa y profesional de Yolanda*

Yolanda es una mujer de 30 años. Nacida en Granada, es la tercera de cuatro hermanos: las dos hermanas mayores son maestras en la especialidad de Inglés, y el hermano pequeño es informático. Como podemos ver, si no por ascendientes, sí por sus parientes más cercanos, sus hermanos, sí existe una relación con la docencia y con actividades relacionadas con los niños y adolescentes que pueden haber incidido en la elección de la carrera. También en su madre encontramos un referente directo al estar relacionada con la educación de los mayores, en concreto por ser ella una alumna del Curso para Mayores organizado por el Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada. Este factor apoyó y ayudó en el trabajo de Yolanda como dinamizadora en un Centro de Día de Mayores. Entre los aspectos fraternales destacables, comenta la influencia de sus hermanas en rasgos que definen su forma de actuar y su personalidad:

*“...de mi hermana X precisamente he aprendido la capacidad de asombrarme por todas las cosas, o sea, por no dejar que ninguna... que ninguna cosa pase, porque todo se puede relacionar con la materia que estás dando y con lo que estás haciendo. Cualquier cosa se puede convertir en un centro de interés a partir del cual tu puedes derivar no solamente en áreas, sino a la hora de educar, ya no solamente en lo que es la instrucción, sino en lo que es educar socialmente, a la hora de intervenir en cada una de las áreas socialmente, que creo que es mucho más la educación, no solamente lo que es la instrucción. (...) Y de mi hermana Y lo que siempre me hizo es la disciplina. La disciplina de levantarse pronto, de ser muy ordenada, de ser muy rígida a la hora de realizar un trabajo, de ser comedida, de tenerlo preparado todo el día antes, de no dejarte arrastrar por... por circunstancias que a lo mejor en un momento dado no te dejan cumplir con tu trabajo, sino saber ser responsable. Eso es todo lo que aprendí. Ser muy muy ordenada.*

Prueba de esa implicación fue la directa colaboración con su hermana en la academia de enseñanza en la que impartía clases en un pueblo de la provincia, experiencia que incentivó la vocación en potencia que iba fraguándose en Yolanda relacionada con el ámbito educativo:

*“En esta... en esta trayectoria familiar he de comentar que fue muy importante la... la relación con mi hermana porque ella montó una academia de enseñanza en la Zubia, en un pueblo de Granada y eso me implicó mucho en la tarea, en la tarea educativa; de hecho al principio empezamos a echarle una mano de.. de manera esporádica y al final terminamos trabajando para ella el tiempo que duró la academia de... de enseñanza. Esto fue durante la época que yo estuve haciendo la Diplomatura de Magisterio. Más adelante, a partir de ahí decidí meterme en Matemáticas porque me gustaba mucho esa especialidad, pero por problemas familiares tuve que dejar la carrera, por enfermedad de mi padre, pero, sin embargo tomé la opción de meterme en la Licenciatura de Psicopedagogía. Una de las opciones más acertadas. Esto... esto desde luego significó muchísimo porque a través de la academia de enseñanza de mi hermana, pues entonces ya me fui dando cuenta de que a mí me gustaba muchísimo la enseñanza y que me gustaba muchísimo pues todo lo relacionado con la academia y toda la... la trayectoria educativa en todos los ámbitos, de los niños y de los mayores.”*

Su formación básica discurrió en un centro privado del que guarda un buen recuerdo por las relaciones de amistad que se fraguaron, y en menor medida se percibe por el individualismo y la disciplina que caracterizaba al centro. De hecho alguna de las características, caló en la personalidad de Yolanda y ha influido en su posterior actuación durante la experiencia docente con el alumnado:

*“Es muy corto. Porque yo creo, que mi madre, me metió en el colegio de monjas y cuando tuve dieciocho años es cuando me sacó, ¡je, je!, directamente, ¡vamos!. Desde que nació, hice Preescolar en la Sagrada Familia, Primaria en la Sagrada Familia, Secundaria en Sagrada Familia, el COU y todo en la Sagrada*

*Familia, con las monjas. Muy bien, porque tenía unas compañeras muy buenas y una relación que ha funcionado en los colegios, todas de uniforme; no había distinción deee, de muchas cosas y eso”*

*“Tengo un caso significativo, que es muy curioso, que en quinto de EGB, me pasaron un test, y yo creo que por eso además también estoy con Psicopedagogía, viendo los tests con lupaaaa y viendo a ver ¡porque yo sé el daño que pueden hacer ese tipo de cosas!. Y en quinto de EGB, cogieron a mi padre y le sentaron y le dijeron poco más o menos, que su hija es tonta, que jamás tendría capacidad para las áreas instrumentales y que ni muchísimo menos para la mecanización de las actividades. (...) y sin embargo, yo le he dado la vuelta a la tortilla totalmente. (...) Pero que hizo muchísimo daño esaaaa, esa mujer a la hora deeee, ¡jea!, pues de comparar entre las hermanas, aquello hizo un poco de mella en miiii, en mi casa. Y de hecho, de todas maneras, yo siempre he tenido mucha fuerza de voluntad a la hora deee, de estudiar, entonces siempre he ido más o menos bien. O sea, lo que es una trayectoria académica más o menos normal; nunca me han quedado asignaturas durante la trayectoria académica para Septiembre... La primera vez que me quedaron fue durante la Diplomatura deee, de Magisterio, y en segundo además, que fue connnn, con Organización Escolar”*

*“Hay muchas cosas que he modificado, a raíz del, del tratamiento que tuve. A mí me parecía muy impersonal que me llamaran por el apellido.(...) . Me parece que la mejor manera de llamar a una persona es por su nombre. Entonces yo, lo que sí suelo hacer, y además intento, aunque la memoria a veces me falla, es intentar siempre llamar a todos mis alumnos por su nombre”.*

La decisión por los estudios, también la tenía muy clara. Realmente no se manifestaban otros intereses que los estrictamente vocacionales aun no contando con la aprobación familiar. La experiencia en la academia de su hermana afianzó esta decisión y el hecho de implicarse en una actividad profesional le permitió conocer su verdadera vocación y analizar sus capacidades para introducirse en esa opción formativa y profesional:

*“...en COU, sabía perfectamente, además que era la opción menos favorable en mi casa. Ninguno, por supuesto, quería que me dedicase al Magisterio. Sino había muchísimooooo, pues lo típico de esa época: teníamos muchos recursos para trabajar en otra carrera estando aquí en Granada, teniendo la nota de Selectividad que tenía. Pero yo tenía muy claro que a mí me gustaba muchísimo la docencia, ¡que a mí me gustaba enseñar!. De hecho además la rama de Matemáticas sabía que se cerraba, pero yo quería ser profesora de Matemáticas. Yo quería enseñar Matemáticas. Entonces era vocacional totalmente. Porque me gustaban muchísimo las Matemáticas, pero no quería ejercerlas desde lo que es la Licenciatura de Matemáticas, sino quería ejercerlas desde abajo. Era vocacional.”*

*“...si es que, a la hora de..., es verdad, de montar la academia, en cuanto ya te vas metiendo en un terreno profesional que tu ves así más... más*

*recompensado, entonces a partir de ahí ya decidí dedicarme más a la educación. Ya sin lugar a dudas ya sabía que era vocacional. Desde el principio con la elección de la carrera sabía que era vocacional, pero a partir de ahí más todavía porque le ibas dando más fruto y te iba dando la vida, el poder enseñar y el poder relacionarte socialmente con personas”*

*“yo terminaba de dar mis clases de Matemáticas, de integrales y de cosas abstractas totalmente, y los chicos se quedaban luego para hablar conmigo, para hablar conmigo de sus problemas, para hablar conmigo de cualquier cosa que les había pasado, cualquier cosa que le resultaba significativa, de la relación con sus padres, de que los padres estaban divorciados, de que... entonces por eso a partir de ahí me di cuenta de que la educación no era solamente la instrucción, no se trata de enseñar una determinada materia, ni lograr que se cumplan unos determinados objetivos, sino que socialmente es mucho más grande educar en valores y evitar muchísimas cosas, no solamente se trata de tener unos objetivos conseguidos.”*

Entre los criterios que también aduce para su elección, se encuentra la experiencia que había realizado con grupos de niños y la orientación social que quería dar a sus estudios. Cualquier otra alternativa no relacionada con el ámbito social, habría supuesto una total frustración para Yolanda:

*“...de todas maneras, es que desde pequeña también he estado relacionada con los grupos y con, con grupos de niños a los cuales siempre ayudaba, o siempre era con la catequesis o con cualquier historia, siempre era relacionado socialmente. Entonces yo sabía que quería una profesión que fuera social, que hiciera una cosa que yo tuviera relación social. Entonces sabía que carreras que, a lo mejor, en un momento dado me hubieran dado otra calidad de vida o distintaaaa, no me hubiera hecho que yo hubiera sido feliz el resto de mi vida”*

Tras un breve periodo de tiempo (dos años) en los que inició los estudios de la Licenciatura de Matemáticas, dejó estos estudios por circunstancias familiares y volvió iniciando los de Psicopedagogía. Respondía esta decisión al deseo de continuar sus aspiraciones formativas en una carrera que tuviera vinculación con lo social:

*“Yo me di, yo me diplomé dos años antes de que saliera la Licenciatura de Psicopedagogía. Entonces en laaaa, en ese tiempo, en ese trayecto, yo sabía, tenía claro que quería seguir estudiando. Que yo no me iba a conformar con la Diplomatura. Que me pedía, me pedía mucho más. Entonces durante eseeee, ese tiempo intenté hacer la Licenciatura deeee, de Matemáticas. .. De hecho aprobé algunaas, algunas asignaturas del curso puente. Que no fueron dos años perdidos, pero por enfermedad de mi padre, tuve que dejarlo. Sabía que no podía estar tan pendiente de la carrera, que exigía muchísima más atención, sino que tenía que estar mucho más pendiente de miiii, de mi casa. Y en esto que salió laaaa, la opción de licenciarse aquí en Granada en Psicopedagogía.*

*Entonces, por supuesto no me lo pensé, porque sabía que era eso, que era eso lo que quería. Aunque constara más esfuerzo, porque ¡ea!, era un esfuerzo personal bastante grande, pero también era a partir de Febrero, y era solamente con cuatro asignaturas. Lo cual a mí me facilitaba mucho máaaas, mucho más la labor”*

*“...quiero ejercer con una carrera social, de relación social. Y a mí Psicopedagogía me parece unaaa, una vía bastante buena cuando la educación y la intervención intelectual y cognitiva, a través de todo ese ámbito, se puede socializar muchísimo y se puede trabajar con la gente. Y eso es lo más importante”*

Un punto de inflexión importante en su trayectoria formativa fue el incorporarse a los estudios universitarios. La promoción desde la etapa escolar a la etapa universitaria constituyó un paso decisivo y un giro completo a la visión de la experiencia académica, de las relaciones con los compañeros y del profesorado:

*“Por supuesto la Diplomatura fue, ¡vamos!, un cambio total: fue pasar de un colegio de monjas, a laaaa, a la Universidad. Y aquello era, pues descomunal y en relación a los, a los compañeros. Ya empezaban las fiestas universitarias, y ya empezaba pueeees, lo típico: a relacionarte de otra manera socialmente. A ser máaaas, más individualista y a tener tu grupo deeee, de amigos, mucho más importante, mucho más afianzado. Y entonces, en ese sentido, en el terreno de, social, fue un cambio tremendo: de estaaar, ¡pues ya ves tu! oprimida, porque las monjas no te dejaban hacer nada, ni dejar los calcetines bajados, ni nada; a llegar allí que podías hacer lo que quieras. Tu conocías un montón de gente, que te llenaba un montón. Yo me acuerdo de reuniones en la cafetería, que me parece un sitio más importante de los de la Facultad, porque nos juntábamos gente de todo tipo. Y cada uno empezaba allí a plantearseeee, su vida. Y yo recuerdo muchas cosas de la vida de una gente y de la vida de otros, de cómo nos ayudábamos unos y nos ayudábamos otros. (...) En cuestión de compañeros, pues, genial. La mayoría de mis buenos, buenos amigos son todos compañeros míos de la Facultad, tanto de la Licenciatura como de la Diplomatura. Y luego, en relación con los profesores, me enseñaron muchísimo, muchísimo. (...) enseñaron a trabajar más lo que es el Magisterio. Y yo sí he adoptado muchas cosas que ellos sí me haaaan, me han enseñado. Bien es cierto que la carrera muchas veces nada más que te da teoría. Que cuando llegas allí te encuentras con otra cosa totalmente distinta, pero sí hay cosas ahí con vista, ahí hay hábitos que ellos mismo te van inculcando. Que en el mismo Magisterio, y en los mismos profesores que se ven que son maestros, que entonces, que te lo van inculcando. Normalmente yo he encontrado mucha diferencia entre los profesores que eran solamente nada más que licenciados, y los profesores que eran también maestros”.*



Al preguntarle a Yolanda por los incidentes críticos que quisiera destacar, comenta dos profesionales (relacionados con dos profesores, personas críticas en su fase académica) que confirmaron la decisión tomada sobre la opción de carrera elegida, y otro personal (relacionado a un tema familiar) que la hizo fortalecerse y ver la vida desde una perspectiva marcada por un intenso afán de superación, de aprender al máximo y de aprovechar el tiempo cuanto podía:

*“De estos incidentes críticos huuuum, hay uno personal muy importante, y hay otros dos profesionales muy importantes. En Primero deeeeee, de Magisterio, tuve la gran suerte de topar con un profesor de Matemáticas, que fue buenísimo para mí, y que en Primero incluso me ofreció una beca para trabajar en Departamento, con lo cual eso me afianzó mucho más la vocación y la opción profesional que yo había hecho. En Segundo de Magisterio, volví a tropezar con otro profesor de Matemáticas que fue buenísimo, y que, además incluso, nos encargó la educación de su hija en la academia que teníamos en laaa, en La Zubia, con lo cual todavía más me afianzó. Y en Tercero, me volvieron otra vez a ofrecer otra beca en el Departamento. Lo que pasa que por problemas deeee, lo que suele pasar con las becas, de papeorios y de cosas burocráticas, pues nunca terminé por e, por echarlas. Pero todo esto sí que fueron unos incidentes críticos, como se llaman que sí que es verdad que me afianzaron muchísimo y que me hacían ver que sí, que iba por el camino correcto, porque además eran, justamente de Matemáticas, y además eran justamente de la especialidad que yo había escogido. Entonces, sabía, y no era solamente por los conocimientos de Matemáticas, que yo tuviera, sino porque sabía que podía transmitir y que podíaaaa, que podía dar. Eso en lo que se refiere a los incidentes críticos, así más profesionales que fueron los que a mí me afianzaron como para seguir estudiando y que sabía que tenía capacidad, y que podía seguir para adelante y que de verdad esto es lo que me gustaba”*

*“Y de incidentes críticos personales pues el máaaas, el más importante y más significativo, por supuesto, fue laaaaa, la enfermedad de mi padre que fue justamente eso, cuandooooo, cuando iniciaba Psicopedagogía, que era un camino totalmente nuevo, que iba con mucha ilusión, pero sí que es verdad que llevaba pues atrás una carga personal bastante importante. Pero como todas las cosas, a pesar de lo, de lo malo que tiene, pues tiene una cosa muy, muy buena: ¡yo aproveché muchísimo el tiempo, yo le saqué un jugo a la carrera, lo más grande, tremendo!; y yo creo que pocas personas de las que estábamos en aquella aula, vivía aquello como yo loooo, como yo lo viví. O sea, que yo no era un ir a clase por ir a clase, sino el beber de, de lo que realmente me estaba ofreciendo la vida, cuando tenía la otra vida que se estaba yendo. Entonces yo era iniciar y un escalón para arriba, y era subir paraaaa, seguir para arriba. Entonces todo ese tipo de cosas te afianza y te das cuenta de que, de que esta vida hay queeee, hay que vivirla cuando tienes uno al lado que se te estáaaa, que se te está yendo”*

Otra persona que influyó en el terreno profesional, fue la encargada de introducir a Yolanda en los programas para niños con problemas de conducta y

predelincuentes. Darle la posibilidad de contactar con este complejo ámbito educativo, supuso otro acicate positivo para afianzarla en su vocación:

*“Yo reconozco que además la persona que a mí me metió, Z, que ahora mismo está en la Diputación de Granada, que es la persona que lleva todo el tema deee, de infancia, y además tiene unos programas preciosos aquí en Granada... Pues esta, esta mujer, yo se lo decía: “eres, eres un ángel iluminado”. Después de todas las trastadas que nos hacían, era un ángel iluminado. Y esta muchacha dio muchísimo, muchísimo por toda la formación que ella tenía, después de mucho partirse la cabeza y pensar qué íbamos a hacer con cada uno de los niños, desglosarlo todo individualmente, ver cómo podíamos intervenir. Y claro, cuando te encuentras con trabajadores sociales que se implican tantísimo en el tema, bebes mucho de ellos”*

## 2. ITINERARIO FORMATIVO

| Cronología | Itinerario formativo                 |                                     |   |
|------------|--------------------------------------|-------------------------------------|---|
|            | Simultáneo a estudios universitarios | Posterior a estudios universitarios | Contenidos  |
| 1990- 1996 | Cursos<br>Jornadas                   |                                     | LOGSE<br>Dificultades educativas<br>Técnicas pictóricas<br>Síndrome de Down |
| 1998       |                                      | Máster en Gerontagogía              | Intervención con mayores en el ámbito: social, médico, lingüístico          |

*Tabla nº 135 Itinerario formativo de Yolanda*

La trayectoria formativa simultánea y posterior a los estudios universitarios está determinada por dos bloques: uno relacionado con temáticas educativas diversas, mayoritariamente centradas en las dificultades en el aprendizaje y necesidades educativas especiales; y otro, centrado en la especialización en temas relacionados con la intervención en mayores, que fueron desarrollados en el Máster de Gerontagogía, en el contó con el apoyo de su madre que la animó a matricularse, y con el apoyo de los mayores, ya que al cursarlo simultáneamente a su trabajo podía poner en práctica lo que iba aprendiendo y conocer la opinión de su colectivo. En el ánimo de Yolanda está el anhelo continuo de formación y el no cejar nunca en el empeño de continuar formándose aunque aparezcan dificultades:

*“Cada puerta que abres, se te abren otras cien mil puertas de lo que no sabes. Y yo como soy tan cabezona y tan torpe, pues yo tengo muchas ganas de aprender o de hacer, ¡je, je!”*

*“...durante toda la etapa de Magisterio y durante toda la etapa de la Licenciatura, cada vez que salía simposium, jornada, siempre me apuntaba, siempre a todas, a todas, vamos: jornadas sobre la LOGSE, jornadas sobre*

*dificultades educativas, jornadas sobre técnicas incluso pictóricas, porque yo pensaba que también a través de la manipulación y eso , se puede trabajar también mucho a nivel de intervención, no sólo con niños, sino también con mayores. Que lo he, vamos que lo he vivido, que lo he aprendido y es una manera bastantee, bastante buena de trabajar con ellos a través de la manipulación y esooo...”*

*“... de Máster en Intervención Socioeducativa con Mayores de Gerontagogía organizado por la Universidad Permanente de aquí deeee... de Granada. Pues ella ¡me metió, me echó la becaa.....! A mí me ha costado muchísimo trabajo hacer ese curso, porque suponía venir los viernes por la tarde y estar los sábados por la mañana.... Total, que estás toda la semana trabajando y además estás todo el fin de semana, pues escuchando conferencias, atendiendo, yendo de un sitio . para otro...Lo que es, pues hacer una carrera más”.*

*“Fue un curso en formación en principio, de trescientaaaaas y pico mil horas, no sé si son trescienta setenta horas, con un Prácticum también muy importante, y meee, vamos, me abrió los ojos, porque ¡no era que yo estaba loca!, porque yo pretendía hacer cosas con los mayores, sino porque todo el mundo estaba loco igual que yo. Entonces nos metimos un montón de locos, que eran médicos, abogadooooo, asistentes socialeeees, que venía gente de Alemania... Además ha sido una formación ¡buenísima, buenísima, buenísima!, el curso de Gerontagogía, porque además nos permitía dentro de muchos campos profesionales, pero todos con un objetivo común, todo con el objetivo de los mayores. Entonces aprendí de médicos, aprendí de trabajadores sociales, de asistentes, de empresarios, de todos los ámbitos profesionales. Además este curso estaba muy bien porque además la Facultad mete jóvenes y mayores. Con lo cual, claro, ahí estaba siempre, yo de todas maneras tenía la suerte de estar trabajando con mayores, y cualquier problema que tenía, cualquier ¡duda! que yo en un momento dado me encontraba, pues lo hablaba directamente con ellos, ya en mi trabajo, con ellos. Y realmente planteaba ¡verdaderos debates, pero verdaderos, verdaderos debates. ¡Que mis mayores allí se llevaban las manos a la cabeza!, de cómo podían pensar ese tipo de cosas. Yo siempre tenía, la actitud al principio de choque con los mayores, de respeto. Hasta que llegó un momento, que no es que les haya perdido el respeto, pero es que son de tu a tu”*

*“Los contenidos sobre los que versaba el curso eran... sobreeee todos, sobre todos. Sobre todo, sobre todo. O sea, en la intervención con mayores, en todos los ámbitos. O sea, tanto en el ámbito social, como en el ámbito lingüístico, como en el ámbito médico, como en el ámbito huuuumm, en todos los ámbitos. En el ámbito sociológico... También vinieron los deeee, los del INSERSO, el Presidente del INSERSO y eso, aaaa, a darnos unas conferencias y eso...”*

En realidad la justificación tanto de su objetivo formativo como profesional viene avalado por el profundo comentario con el que se refiere a la consideración del mayor:

*“Yo recuerdo que había uno, una de las lecturas que yo leía en el curso de Gerontagogía, porque nos pasaban muchísimo material, yo creo que ha sido una de las cosas mejores también. Porque a parte de que como me gusta leer, y me gusta leer sobre lo que me interesa, creo que había una frase que decía, que cuando se muere un viejo es comooooo, como quemar una biblioteca, porque tiene ¡tanto saber y tiene tanto conocimiento! que no es solamente, que no es solamente tenerlos ahí entretenidos para arriba y para abajo”*

Entre los criterios que conducen a Yolanda a ampliar su formación se encuentra el haber detectado sus necesidades formativas y querer paliarlas para optimizar su trabajo:

*“Los factores que inciden para ampliar mi formación , vienen de desempeñar la función de dinamizadora del centro de día, y no tener recursos teóricos para llevar a cabo esasas, esas funciones. Entonces, todo esto demanda de mí una serie de formación, de lecturas, de revisiones bibliográficas, que me llevan a conocer el Curso de Gerontagogía, que me aporta toda la formación teórica para trabajar con este tipo de necesidades que me llevan planteando los mayores conforme voy trabajando con ellos.”*

La fuentes de información para dotarse de los requisitos para realizar los cursos son muy diversas, al contrario que las instituciones que los organizan en la que la principal fuente organizadora fue la Universidad:

*“...siempre mis recursos han sido a través de la biblioteca de Servicios Sociales, bueno de lo que es Trabajo Social y eso, o la biblioteca de Psicopedagogía y Psicología. Pero había muy poco de psicología de los mayores, de psicología de la vejez, de psicología.... siempre iba encauzado a lo mejor, a términos más del Alzheimer. Siempre que ibas buscando alguna revisión o alguna cosa, siempre te lo enfocaban todo a enfermedades solamente como el Alzheimer. Yo al trabajar con mayores independientes, siempre manifestaba que necesitaba más, que necesitaba más. Lo manifestaba a través del trabajo, que todos mis compañeros eran normalmente trabajadores sociales y eso, y algunos psicólogos, pero pocos psicopedagogos. Y también por el recurso que tenía a través de mi madre que estudiaba en la Universidad de Mayores de aquí de Granada. Entonces ella fue la que me facilitó el canal más importante, porque a través de ella me enteré que en el centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, se estaba ofertando la primera vez, era la primera edición del Curso de Gerontagogía, Intervención socioeducativa con personas mayores”*

Al hilo de lo que venimos comentando, no es de extrañar que la valoración del curso fuera altamente positiva, tanto por lo contenidos, como por los profesionales que

intervinieron, como por el extraordinario clima de trabajo que se mantuvo a lo largo del mismo, como por la aplicabilidad de los contenidos:

*“La valoración del Curso fue muy positiva. Además siempre lo he dicho, yo creo que en la pluralidad de los profesionales es donde se encuentra la verdad. Y donde en todas esas charlas, en todos esos descansos, donde discutíamos, hablábamos de todo, realmente con conversaciones muy, muy distendidas, pero con un fin común, claro, cada uno aportábamos mucho más. Y lo que, la verdad y la máxima que decía uno, e, era, era lo que yo, el principio que yo aplicaba a lo mejor, durante una semana de trabajo. Era muy, muy positivo. No sólo porque tuviera grandes profesionales, pero grandísimos profesionales, que vinieran de Estados Unidos, que vinieran de Alemania... Porque allí todo esto es que está muy, muy avanzado. Todo esto de recursos de mayores, está mucho más avanzado que aquí en España. Entonces claro, nos abrían las vías muchísimo”*

*“Había unas reflexiones, o sea, era muy distendido. Tu podías presentar, al final de cada módulo, módulo, presentábamos unas reflexiones, si queríamos, ¿no?. Realmente yo siempre presentaba las, las reflexiones porque me abría mil preguntas más, que yo esperaba respuesta en el siguiente, en el siguiente módulo. Y como yo, pues un montón de gente, y no era el agobio de exámenes. Entonces, yo creo que además es la manera más bonita de aprender, cuando tu bebes las cosas. Y además, claro, yo todo lo que aprendía lo llevaba a cabo durante la semana, porque el curso era los viernes y los sábados. Intensivo. Entonces, claro, era muy fácil, todo lo que había visto, contrastarlo rápidamente. O sea, no tardaba nada de tiempo. Entonces me afianzaba muchísimo más, aprendía muchísimo más yyy, y lo memorizas. En cierto modo memorizas ese tipo de cosas, muchísimo más, porque las estás viviendo. (...)además yo les explicaba mucho a mis mayores, lo que a mí me enseñaban, porque no solamente yo desconocía cuál era la evolución de la psicología, sino, ¡ellos también!”*

### 3. ITINERARIO DE INSERCIÓN PROFESIONAL

| Cronología   | Itinerario de inserción profesional   |   |
|--------------|---|---|
|              | No relacionado con su profesión   | Relacionado con la profesión                |
| 1990-1994 ¿? | Imparte clases en academia de enseñanza   |   |
| 1995-1997    | Trabaja en dos programas: uno para niños con dificultades y niños predelinquentes, y otro para niños delincuentes |   |
| 1998         |   | Dinamizadora de un Centro de Día de Mayores |

*Tabla nº 136 Itinerario de inserción profesional de Yolanda*

El camino profesional de Yolanda se inicia con una experiencia educativa en la academia de una de sus hermanas. Allí es donde comienza a vislumbrar su inclinación profesional hacia la docencia y la orientación, ya que su trabajo no se limitaba sólo a impartir las clases, sino que posteriormente tenía un contacto más personal con el alumnado en el que su principal función era la de orientar sobre las temáticas personales que los alumnos le planteaban. Posteriormente se le planteó la posibilidad de intervenir en unos programas destinados a alumnos con problemática conductual y predelinuencia en un pueblo de la provincia;

*“Yo empecé a trabajar en unaaa, siempre relacionado con la enseñanza, en una academia de enseñanza en la Zubia... Pues no sé el tiempo que estuvimos trabajando allí, tres, cuatro o cinco años, no lo sé. De hecho ahí yo creo que empecé ya a visualizar un poquito que lo que me gustaba era la orientación porque venían mucho los críos a hablar con nosotros. Ese fue el primer trabajo, y luego a través de Servicios Sociales, que también tengo que reconocer que yo creo que, una de las cosas más bonitas y uno de los trabajos más bonitos, que he tenido mucha relación siempre con trabajadores sociales. Estuve trabajando eeen, en Cájar, en un proyecto que había para niñoooooos con problemas de predelinuencia. Entonces, a partir de ahí, empezábamos a hablar con ellooooos, a orientarlos tambiéeen, a facilitarles otras vías, para que no estuvieran en la calleee y que no dieran ”*

y posteriormente en otro proyecto con adolescentes delincuentes en el que reforzaba sus competencias como orientadora:

*“A través del trabajo de Cájar, también nos metimos en otrooooo, en otro proyecto que había en la Zubia, también con niños con problemas, pero ya eran, más que predelincentes, delincuentes, así. Estos más jovencitos y eso, que empiezan también a despuntar. Entonces le facilitamos una serie deeee talleres, le ofertábamos muchísimas actividades, le atendíamos, estábamos con ellos, le buscamos un local donde pudiéramos estar todos. O sea, unos, unos proyectos muy, muy bonitos desde lo que es Servicios, Servicios Sociales. En relación con el actual, pues aparentemente parece que no tiene ningunaaa, ninguna relación, pero para mí sí, porque la base de todo es la orientación. La orientación desde lo que ha sido la enseñanza, la orientación desde lo que ha sido los niños más pequeños y que tengan esa, esos problemas de desarraigo familiares; los niños un poquito más grandes, en los que el desarraigo familiar además era un despropósito para todo, un no a todo, un fuera del institutooooo, se veían incapaces laboralmente porque no les querían en ningún sitioooo. O sea, todo eso es orientación. Entonces a mí todo eso, sobre todo me facilitó el pensar qué tipo de cosas necesitamos básicamente ”*

De hecho, este fue el motivo que la condujo a presentarse a unas oposiciones para optar a una plaza como monitora en una ludoteca. Sin embargo, al no superar el último ejercicio, se vio incluida en una bolsa de trabajo. Esta fue la vía por la que accedió a su trabajo con los mayores. Una convocatoria del Ayuntamiento para ocupar una plaza en un Centro de Día, fue el comienzo de su apasionante trabajo con los mayores:

*“...yo eeen la línea de trabajar con críos, de trabajar con niños que tengan problemas, me presenté a una oposición de monitora de logo, de ludoteca en el Ayuntamiento de Motril. Y yo allí, pues no sé si me parece que me quedé, pues no sé si fue la terrrceraaa, o algo así. El examen consistía en un examen escrito sobre un caso teórico-práctico; entonces, luego era la lectura, creo re, sí, luego era la lectura y luego era una entrevista personal. Entonces yo pasé los dos exámenes y, y claro, por supuestísimo, además me lo dijeron luego los del tribunal, que se notaba muchísimo la formación queee tenía y que además que había desempeñado trabajo con, con este tipo de niños, y sabía cómo tenía que organizar las cosas, cómo llevarlas a cabo, y sobre todo que siempre me había puesto en el lugar de los críos. Pero solamente había dos plazas. Entonces me quedé en bolsa de trabajo. Me llamaron del Ayuntamiento de Motril y me dijeron, por teléfono no me quisieron decir para qué era. Cuando llegué me explicaron que era para un Centro de Día, que era el primer Centro de Día que se abría allí en Motril, y dependiente del Ayuntamiento y que querían, si podía ser, a partir de la formación que había manifestado, les gustaría que fuera yo. Yo les dije que nunca había trabajado con mayores, que bien, que me daba miedo, pero que si ellos lo veían tan bien, yo confiaba en el criterio de cinco personas delante de un tribunal, pues que habían visto algo en mí que podía hacer, pues nada. A partir de ahí, firmé, creo que fue, un contrato de un año, el primer contrato que tuve fue de un año y a partir de ahí renovación. Así que fue por sistema de oposición la entrada, pero, por bolsa de trabajo luego me derivaron al campo este.”*

Un trabajo que le ha servido como base para su propio aprendizaje:

*“Yo en el ámbito de mayores, como he aprendido tantísimo. Además, de hecho, he aprendido mucho más de ninguna de las Facultades a las que podamooooos, a las que podamos ir. Lo primero que a mí me enseñaron los mayores en eseee, en ese ámbito, es que la persona que tienes sentada enfrente, a lo mejor antes era su jefe, o era la persona que estaba por encima deeee, de ellos, ahora están todos igual. Todos son mayores, todos se quejan de las mismas cosas, todos tienen los mismos problemas y todos llegamos al mismo sitio. Con lo cual, en estaaa, en esta vida lo importante es trabajar en grupo y seguir estando en grupo y tener esa capacidad de ser ¡sociales!, que el ser humanooo, que el ser humano tiene.”*

Un trabajo en el que, en sus comienzos fue asumido con cierta perplejidad, pues no era el esperado, pero que aceptó con entusiasmo pues desde el primer momento lo contempló como un reto que tenía que superar en el que también embarcó a los propios destinatarios de su actuación:

*“Yo me presenté a unas oposiciones en el Ayuntamiento de Motril, que está a sesenta kilómetros deeee, de Granada, con lo cual sí se había creado una separación dentro deeee, del núcleo familiar. Entonces, cuál fue mi sorpresa cuando aprobé una oposición allí, pero, eh, no era para el trabajo que en principio se ofrecía, para ludoteca, sino que me reservaban paraaa, para llevar*

*un centro de día de mayores allí en Motril (el primero que llevaba el Ayuntamiento de Motril). Cuando a mí me comentaron el puesto que quería desempeñar, que yo debía desempeñar, mi primera reacción fue de susto. Yo, no quería trabajar en lo que era uuuunn, no un centro de día, sino en lo que anteriormente se llamaba... huuuummm, el centro de la Tercera Edaaaad. No, no recuerdo ahora mismo, porque ese nombre me parece tan, tan malo, pues lo he borrado de miiii, de mi mente. Para mí el trabajo con mayores son centros de día, pero no centros de la Tercera Edad, ni asilos”*

*“Entonces, mi primera decisión además, es que aquello era como una biblioteca en la que nunca le había entrado aire. Entonces fue, a, abrir las ventanas de todo, pero no solamente las ventanas físicas, sino las ventanas de, de ellos y plantearles un montón, un montón de cosas. Dentro de mi familia no es que tuviera apoyo, es que además me empujaron y me achucharon y tuve el apoyo de mi familia. Primero porque tenemos vivienda en Motril y yo estoy enamorada de Motril. Me parece un pueblo delicioso y yo sabía que allí iba a ser muy feliz, y sabía que iba a estar en mi casa, que es casa de mis padres, segunda vivienda de mis padres, pero yo sabía que allí iba a estar muy bien, muy acogida, que allí tenemos familia y que iba a estar muy cerquita de casa y muy bien. Y luego también apoyo por parte de mi madre, porque además mi madre estaba estudiando en la Universidad de Mayores de Granada. Entonces a través de ella, ella por supuesto que me pasaba todo el material, yo hablaba muchísimo con ella, yo las cosas que tenía duda, que no podía trabajar, lo hablaba con ella”*

Como puesto de trabajo nuevo y novedoso también para ella, al comienzo venía perfilado con una serie de funciones que le fueron indicadas en el momento de su incorporación, que Yolanda tuvo en consideración, pero que poco a poco y gracias a su carácter impetuoso y decisivo, supo reconducir hacia su ámbito prioritario de trabajo: la orientación. En realidad lo que hizo fue englosar las funciones que le habían dicho con las cualidades que habían visto en ella para seleccionarla para el puesto:

*“Me dieron una serie de funciones, era: dinamizar el Centro de Día, captar a los mayores... Piensa que era el primer Centro de Día que había en el Barrio de San Antonio, además, o sea es que ni siquiera, ¡nunca!, se había hecho allí nadaaa. Entonces era: hacer un barrido, llamar a la gente, convocar a la gente, ver las expectativas, hacer un proyecto, porque además ni siquiera el proyecto estaba hecho, y a partir de ahí trabajamos, sobre todo consistía en eso: en conocer el entorno, en dinamizar a los mayores y atraer al mayor hacia el Centro de Día. Ellos me eligieron por mi formación y por mis características. O sea, es, por supuestísimo, porque además me llamaron y luego me dijeron: “vale tu que eras la tres, y en vez de que te salga otro puesto en ludoteca, teee, te ofertamos esto. Si quieres lo coges y si no, nada, esperamos a que salga....”. Entonces, claro, era a partir de las características que ellos me vieron para poder trabajar con mayores y sobre todo la formación que yooo, que yo aportaba. Ellos sabían que en los mayores era muy importante, porque además, yo cuando ellos me decían que querían ayudar a los mayores a darle contenido a esos años que todavía tenían y que siguen teniendo y eso. Yo les decía: “lo que estáis buscando es una orientación. Y es tan fácil como que estáis buscando una orientación”. Entonces claro, a partir de ahí ya se lo puse mucho*



*más fácil en el sentido de que, en cierto modo, me llevé yo el gato al agua, porque desconocían el terreno que estaban tratando. En ese sentido. Y yo desde lo que es el punto de vista de los proyectos y eso, yo me llevé el gato al agua.”*

*“De hecho además me lo valoraron muchísimo, porque el proyecto que ahora estoy llevando en el Programa “Activemos la mente” de la Caixa, realmente, yo sé que lo dieron por el currículum que yo tenía y porque yo aportaba que estaba haciendo Gerontagogía. Que si no entonces, probablemente no lo hubieran dado, porque mi jefa, entre comillas por ponerle un título, que nunca lo ha sido ni nunca lo será, realmente es la coordinadora y eso, que lo lleva todo porque es amiga, ella me lo decía, ella es trabajadora social, y decía: : “yo estoy solo, sólo trabajadora social. Es decir tu eres maestra, psicopedagoga y estás haciendo lo de Gerontagogía”, dice: “además, emocionada con esto”. Entonces a partir de esto es cuando nos han dado lo de la Caixa. Pero era lo que yo decía, figuramos un equipo de mayores y seguimos figurando un equipo de mayores. No figura una sola persona. Aquí no hay una cabeza. Somos cinco cabezas pensantes, para muchos mayores que hay en Motril.”*

Al igual que para ella supuso una apertura a un campo profesional nuevo, quiere dejar de manifiesto la idoneidad del psicopedagogo para desempeñar las funciones que este trabajo requiere, aunque se encuentre interaccionando con otros profesionales que no limitan sus funciones:

*“Como veo que sí puede ser y que es una cosa que no está abierta y ¡que hay que abrirla!. Y que hay que abrirla también a la hora de loos, de hablar de los psicopedagogos. Porque este es un campo en el que realmente, ¡no pueden intervenir en otros ámbitos!; solamente los psicopedagogos. Los trabajadores sociales se quedan a mitad, los médicos se quedan en otra parte, pero los psicopedagogos tenemos una función muy, muy importante que cumplir: ¡orientar treinta años de una vida! ¡Es que no es poco!”*

Como indica Yolanda, si desde los planteamientos teóricos partimos de una evolución en la persona, de los ciclos vitales, de un continuo aprendizaje, de procesos psicológicos, de estadios de desarrollo desde la infancia a la vejez, cuando hablamos de educación, de formación y de orientación, en raras ocasiones, se habla de formación, educación y orientación para los mayores. Este es el campo en el que Yolanda se incorporó, y este es el que reivindica como contexto emergente para el psicopedagogo:

*“Mi campo de trabajo, con mis expectativas y mis respuestas , era encontrar ese tipo de cosas con personas que tenían una prejubilación o que tenían una jubilación, en cierta manera, que la habían vivido un poco a destiempo y que se sentían ¡muy, muy activos!. Entonces ¿cómo podía yo ocupar esas facetas y qué podía yo aprovechar de eseee, de ese declive, entre comillas, porque no es declive, es seguir una evolución de la psicología, es una mente que sigue para adelante, que sigue evolucionando, es que sobre todo, en los libros a que hacía referencia la Psicopedagogía, como todo te habla de educación y todo se refiere a educación, parece que a partir de los treinta años,*

*no aprendes nada más. Y siempre que podamos estar aprendiendo, siempre estamos viviendo. ¡Lo que pasa es que aprendemos de otra manera!.”*

En sus inicios profesionales, Yolanda nos manifiesta sus inquietudes y su llegada al Centro con cierta incertidumbre y desconocimiento por lo que tenía que hacer. Progresivamente y de manera inmediata y rápida, fue incorporándose a la dinámica y trazando unos objetivos en los que priorizaba el acercamiento a los destinatarios de su trabajo, a los mayores. Los pasos siguientes ya tenían el terreno abonado y fueron desarrollándose con la ayuda de su propio tesón y con la de la coordinadora del centro, a la que exponía, en prolongadas sesiones, sus objetivos y propuesta de actividades hasta conseguir su cometido. Fase de estabilización, que si bien en la mayoría de los trabajos abarca un periodo más amplio, en este fue más inmediato ya que ella misma era la portadora del conocimiento y de las iniciativas que allí se iban a desarrollar al ser un profesional que se incorporaba con unas funciones, en principio delimitadas, pero que debía ir modificando y ampliando en función de las necesidades detectadas:

*“Las expectativas mías han variado tantísimo. Es que yo empecé en un centro en el que no sabía lo que tenía que hacer, luego me empapé de todo lo que quería hacer y luego intenté llevarlo a cabo. O sea, es que las expectativas han cambiado muchísimo, pero sí que las expectativas que yo a corto plazo me planteé, sí que se fueron consiguiendo, sí que se fue consiguiendo. Sobre todo, mi primera, mi primera expectativa era muy simple, era que el mayor me demandara, que el mayor me usara. Yo meterme dentro de ellos, de saber lo que ellos demandaban de mí, lo que ellos querían de mí. Entonces, a partir de ahí, ya ir funcionando. Me parece, los problemas hay que atacarlos, ¡bueno problemas!, las situaciones hay que atacarlas en el centro. Entonces, si yo conseguía meterme en la misma dinámica de ellos, entonces tenía muchísimo ganado. Entonces esa expectativa fue fundamental. A lo largo de todo el trabajo. Entonces a partir de ahí, todo fue una espiral. A partir de ahí ya me planteé, ¡pues venga!, que vienen al principio muy pocos mayores, o muy pocos mayores con sus actividades definidas, pues a la siguiente reunión, a la siguiente reunión más. Entonces, cada vez ellos tenían las expectativas, las actividades más definidas, dónde querían meterse, qué querían hacer, las propuestas que decían, cómo hacerlo, aquí sí, aquí no, la autonomía que además yo siempre les daba a la hora de elegir las actividades, la Junta de Gobierno te ayuda muchísimo y eso. O sea, son un montón de cosas que han ido variando, han ido variando muchísimo. Yo cuando empecé, la expectativa estaba, pues muy cortita, la meta era muy corta. Ahora laa, la meta es normal, ¿no?. Pero las expectativas se van cumpliendo. Con algunos mejor, con otros peor. Pero siempre se van cumpliendo. También las metas son muy funcionales, muy realistas. Son objetivos, en el proyecto son objetivos muy, muy concretos. No son objetivooooos, utópicos, ni estamos hablando de cosas que no sepamooooos trabajar.”*

*“Sí que tuve muchísima cancha, sí que me ayudaron muchísimo y eso, y sí que me escucharon. O sea yo recuerdo llegar, meterme en el despacho deee, de la coordinadora y me daban horas, horas, horas, para sacar una actividad.*

*Porque era el buscar un equilibrio entre lo que ellos necesitaban y todo lo que yo aportaba. Entonces yo era, toda la sabia nueva, todo el conocimiento. Pero claro, todo eso había que plasmarlo sobre unas bases que realmente se pudieran llevar a cabo. Que no fueran teóricas solamente y eso. Entonces, lo que te comentaba. Me limitaba muchísimo el terreno y eso”.*

*“...fueron dooos, dos proyectos sobre todo, los que meee, me, en los que yo me distendí más y eso, y hice muchísimo hincapié: uno fue éste, el que hemos comentado de “Activemos la mente”, y otro fue el de “Preparación a la jubilación”. El de “Preparación a la jubilación” fue un proyecto además que fue adaptación del que se estaba llevando a cabo en la Diputación de aquí deeee, de Granada...”*

Por supuesto, que, en todo este afianzamiento en el puesto, se presentaron limitaciones, algunas insoslayables, las económicas principalmente; otras, de mejor resolución. Por un lado, la anteriormente comentada proveniente de la introducción de innovaciones y de la aprobación de estas tras el convencimiento de la coordinadora. Además, los recursos humanos y materiales también son escasos. Para la primera ya se ha despertado la conciencia a nivel político, y se está procediendo a la dotación de subvenciones para programas de mayores; la segunda se ve solventada con la participación del voluntariado.

*“...además la Comunidad Económica Europea da muchísimas subvenciones para cualquier programa de mayores. También lo que pasa, es que cuando estás metido en un ambiente, cuanto más te escapas, más conoces y más sabes, más lagunas ves que se están, que se están cubriendo, que cuando llegas. Cuando llegas, como no sabes, no conoces, no dominas tampoco mucho el entorno y el ambiente, pues entonces, a lo mejor, ves que no se está haciendo demasiado. Pero ya sí se está despertando laaaa... esto del trabajo con el mayor”*

*Ahora, recursoooooos humanos, como siempre. En el año noventa y nueve y ahora en el dos mil tres, faltan recursos humanos. Somos un equipo de cinco personas que estamos atendiendo a muchísimos mayores, y ¡siempre falta! Y ¡siempre nos quejamos de lo mismo!: que nos pagan muy poco, que necesitamos más horas... Pero lo mismo que nos quejamos después: ¡siempre falta gente, nunca sobra nadie!. O sea, cuantas más manos, mejor. De hecho, además, lo más gracioso de estas actividades que hacemos, que siempre hay mucho voluntariado. De parte del mismo equipo y de todos los servicios sociales.*

Vamos deduciendo por la narración de Yolanda, el entusiasmo y la reivindicación del psicopedagogo en este ámbito de actuación, a lo que incorporamos también estas palabras en las que la necesidad de esta figura profesional viene demandada por la necesidad de comunicación y de escucha que tiene el mayor:

*“Y porque los mayores, se encuentran un psicopedagogo y se encuentran más reconfortados que si hablan con otra persona. Y salen más contentos, y salen más claros y salen más pensativos, a lo mejor de saber por dónde quieren*

*encauzar ellos, y por dónde... Y ¡vuelven a hablar otra vez contigo!. Entonces, sí se van encontrando, incorporando psicopedagogos a todo lo que es el trabajo con mayores. De hecho las residencias, en loos, en los centros de día, existe la figura, en muchos no solamente del psicólogo, sino del psicopedagogo. Además yo es que, de todas maneras, es que por donde voy es que lo voy reclamando”*

Reiteradamente encontramos en las palabras de esta psicopedagoga, el entusiasmo y compromiso con su trabajo, al que se incorporan sus expectativas y dos de los problemas que deberían solucionarse para que la incorporación del psicopedagogo fuese más inmediata (remuneración y reconocimiento del trabajo):

*“...mis expectativas, por supuesto, seguir investigando por esto, o sea, seguir para adelante. De hecho, del curso de Gerontogía, ha salido ahora una edición internacional, lo que pasa es que ahora por miiii, como estoy atada más así, ahora mismo profesionalmente, pues no tengo el tiempo. Pero ojalá que algún día pudiera seguir haciéndolo, seguir estudiando este ámbito. Merece muchísimo la pena. Es que es un campo abierto. La pena es esa: que realmente no esté bien, bien remunerado; eso lo primero; y luego, además al no darse la importancia que realmente tiene, no ver eel, qué cierto momento la importancia que tiene, entonces claro, no se crean puestos como se tienen que crear, de una manera que realmente, pues los jóvenes que estamos, pues podamos empezar una estabilidad, con una estabilidad económica, que es el problema que hay.”*

*“Yo en la vida siempre he funcionado a base de retos. Entonces a lo mejor, si en la Facultad te sientan las bases teóricas, siempre; yo siempre he demandado un, un algo más. Y a todo profesor y a todo el que estaba delante y eso, siempre intentaba extraerle un poco más”*

Cerramos este punto presentando la implicación que tanto a nivel personal como profesional ha tenido el desarrollo de su trabajo. Desde la inquietud inicial ante un mundo desconocido para ella, pasar por el proceso de acondicionamiento y adaptación al centro y a los destinatarios, conocer su cultura y contexto; y establecer dinámicas y estrategias para ir afianzándose en el puesto y conseguir sus objetivos:

*“A la vida personal, sobre todo aaa... es que ha aportado tantísimo, porque ha sido la llegada a un trabajo donde nadie sabía, porque yo no podía preguntarle a compañeros, ni a nadie, porque nadie sabía cómo llevar un Centro de Día de mayores, porque era una cosa tan novedosa, ¡tan rara! para un psicopedagogo, que entonces, no sabía qué función realmente, ni cómo, ni de qué manera era necesario que yo... que yo estuviera allí. (...) Entonces, respecto a lo que es mi formación y mi experiencia personal, me ha aportado muchísimo, porque ha sido crear de la nada un todo. Sentar unas bases muy importantes. Y luego irme encontrando por el camino mucha gente que sí, que está de acuerdo conmigo. Y convencer, entre comillas, de que la orientación es importante y que todo lo que necesitan es orientación. Todos los mayores con los que yo trabajo necesitan orientación. Entonces, ese tipo de cosas, que fio ese tribunal en cierto momento en esas actitudes en mí, que por eso me llamaron*

*para ocupar este puesto, es lo que yo realmente he sentado las bases y le he puesto nombre. Le he puesto nombre, la Psicopedagogía, porque necesitan orientación.*

*Entonces, respecto a la vida personal, yo pienso que todo trabajo con personas, y toda relación con mayores, con personas, aporta. Ahora ya, si es con mayores, que están a años luz de mí, porque van ¡tan por delante!, porque han vivido, si no ha vivido uno lo que yo estoy viviendo, lo ha vivido el otro; si no lo ha vivido de una manera, lo ha vivido de otra. Entonces, cualquier cosa que yo plantee, cualquier problema que yo plantee, ellos me traen (ininteligible), ellos me dicen que (ininteligible). Ellos son los que me paran por mitad de la calle y me preguntan que cómo me va a mí en el piso, y que qué me hecho de comer yyy... Esa tranquilidad, ese sosiego, o sea eso de ¡ya está,, ya está!. O sea, cuándo tienes el plazo, cuándo lo tienes que entregar, no sé, la fecha de actividades, los proyectos o lo que sea y eso; lo que es la memoria final, pues se hace con tranquilidad. Y ellos ayudan mucho. Es que en ese sentido, ven la vida de otra manera y ayudan muchísimo y eso. Desde esa tranquilidad, desde esa alegría que tienen algunos.”*

*Mi objetivo dentro del trabajo y eso: que todos los mayores no tuvieran en ningún momento esa sensación de que están de más, de que se ha acabado una etapa de su vida. Allí no hay tres vidas. No es la tercera edad. No hay tres vidas. Hay una vida solamente. La vida es desde abajo hasta arriba. No hay tres edades, no hay que diferenciarle. Entonces ese, eeeh, ese sentimiento que tienen ellos interiorizado, sobre todo en las mayores, en las mujeres; de que cuando se van los hijos, que ya ahí termina un poco suuu, su función.*

*Toda esa, toda esa expectativa es la mía: ¡que no tienen por qué!. O sea ese es mi objetivo: que cada vez sean más mayores, que cada vez demanden más cosas, que cada vez se les oiga más, que cada vez se les note más, en todos los sitios por los que vayan. Como lo mismo que han hecho en la Universidad de aquí de Granada, allí. O sea, tres cuartas de lo mismo. Que se les note. Que se vea dónde están. Y que la, que la gente vaya a preguntarle a los mayores, o sea, tan simple como vamos, que me he encontrado allí al electricista que han ido a preguntarle a uno que tenía una tienda de electricidad, que cómo se hacía eso, eso. Que es un recurso, que son unos recursos humanos que tenemos ahí importantísimos.”*

#### 4. ITINERARIO FORMATIVO Y DE INSERCIÓN PROFESIONAL. COMENTARIO COMPARADO

| Cronología | Itinerario formativo                 |                                     |   | Itinerario de inserción profesional   |   |
|------------|--------------------------------------|-------------------------------------|---|---|---|
|            | Simultáneo a estudios universitarios | Posterior a estudios universitarios | Contenidos  | No relacionado con su profesión   | Relacionado con la profesión                |
| 1990       | Cursos<br>Jornadas                   |                                     | LOGSE<br>Dificultades educativas<br>Técnicas pictóricas<br>Síndrome de Down<br>Temáticas diversas |   |   |
| 1990-1994  |                                      |                                     |   | Imparte clases en academia de enseñanza   |   |
| 1995-1997  |                                      |                                     |   | Trabaja en dos programas: uno para niños con dificultades y niños predelinquentes, y otro para niños delinquentes |   |
| 1998       |                                      | Máster en Gerontagogía              | Intervención con mayores en el ámbito: social, médico, lingüístico                                |   | Dinamizadora de un Centro de Día de Mayores |

*Tabla nº137 :Itinerario formativo e itinerario de inserción profesional de Yolanda*

En el itinerario formativo de Yolanda observamos dos tramos definidos por los contextos profesionales en los que desarrollaría su actividad. Un tramo está vinculado con la docencia y con la intervención en niños y adolescentes conflictivos. En él ubicamos las actividades formativas (jornadas y cursos) cuya temática responde a las necesidades que puede detectar en el alumnado al que dirige su actuación docente en la academia; formación a la que se une la adquirida con los estudios de psicopedagogía, que le sirven para incorporarse en los programas destinados a alumnado con problemas conductuales y de delincuencia. El otro tramo, está orientado a la profundización y especialización en temáticas relacionadas con los mayores, tras su incorporación como dinamizadora del Centro de Día de Mayores.

Aunque reconoce que la formación universitaria adolecía de un componente práctico en sus asignaturas de calidad, sin embargo, para ella todo lo recibido durante el período universitario ha visto su aplicación en su trabajo. En realidad, como ella misma comenta, lo que ha sido necesario es replantearse los contenidos y ver su continuidad en el tiempo para aplicarlos a la persona en la totalidad de su vida. En los planes de estudio, con una delimitación de un perfil académico centrado en la etapa escolar, aun tratando la orientación y las necesidades educativas especiales, se acota la trayectoria de la persona al periodo de escolarización. Si, como argumenta Yolanda, entendemos la orientación en sentido amplio y la persona en su amplio proceso vital, la orientación se entendería a lo largo de toda la vida y, por tanto, no circunscrita al periodo de la infancia, niñez y adolescencia, como mucho de los primeros años de la madurez, cuando se empiezan a realizar las primeras incursiones profesionales, lo que sería una orientación para la carrera. De ahí que el ciclo en el que la persona se encuentra en su plenitud profesional y en la siguiente, en la que en el terreno profesional se procede a la jubilación, y ya en la vejez, no se extiendan también las funciones de formación y orientación.

Estos planteamientos son los que reivindica nuestra informante y los que argumenta desde el trabajo de dinamizadora en el Centro de Día. Tal como lo plantea, fueron muchas las aportaciones que la formación en psicopedagogía le deparó para su trabajo. Tan solo tuvo que realizar las adaptaciones y ajustes en función de los destinatarios, y ver la aplicabilidad de todo lo aprendido. Además, contó con las aportaciones del Máster en Gerontagogía, única actividad formativa que realizó como especialización, simultáneamente al desempeño de su trabajo.

## **5. PERFIL PROFESIONAL**

De los comentarios realizados por Yolanda a lo largo de la entrevista, algunos de los cuales han quedado expuestos anteriormente, podemos extraer dos grandes bloques de contenido (capacidades y competencias profesionales) que se corresponden con los dos bloques estructurales de este trabajo (la formación y la profesión). En uno de ellos se muestran las capacidades que esta psicopedagoga ha adquirido y desarrollado durante su trayectoria formativa, referidas tanto a las realizadas exclusivamente durante el Prácticum, como a las realizadas en otras actividades de formación. El otro bloque lo constituye una relación de las competencias profesionales desarrolladas en diversas actividades profesionales, unas no directamente vinculadas con su trabajo, y otras, las que específicamente definen su profesión.

Es precisamente la definición de su profesión a partir de la descripción de las competencias profesionales, la que nos permite llegar a una configuración del perfil profesional que estamos analizando.

| CAPACIDADES   |  | COMPETENCIAS PROFESIONALES  |   |
|---|--|---|---|
| Adquiridas y desarrolladas exclusivamente durante el Prácticum  | Adquiridas y desarrolladas durante el período de formación   | Desarrolladas en diversas actividades profesionales   | Desarrolladas en su actual profesión  |
| Diseño de programas de psicomotricidad<br>Análisis y detección de necesidades<br>Realización de entrevistas | Trabajo en grupo<br>Relaciones sociales<br>Disciplina<br>Análisis crítico de pruebas estandarizadas<br>Contacto con profesionales<br>Multiprofesionalidad<br>Fomento de debate<br>Aportación de temáticas para grupos de trabajo | Detección e intervención en dificultades en el aprendizaje<br>Impartición de clases<br>Orientación personal y vocacional<br>Intervención en alumnado con problemática social y comportamental<br>Desarrollo de habilidades sociales | Intervención social, cognitiva y educativa en todos los ámbitos<br>Orientación<br>Diseño de programas de desarrollo intelectual y de habilidades sociales<br>Acompañamiento<br>Dinamización<br>Realización de barrido de población<br>Convocatoria a los interesados<br>Analizar expectativas de los asistentes<br>Diseño de proyectos<br>Información de recursos y vías administrativas<br>Control de la partida presupuestaria<br>Realización de balance de las actividades<br>Promoción de actividades intergeneracionales<br>Adaptación de materiales<br>Conocimiento del entorno |

*Tabla nº 138 . Capacidades adquiridas y desarrolladas durante la trayectoria formativa y competencias profesionales desarrolladas en la trayectoria profesional de Yolanda*

Las capacidades adquiridas durante la formación están vinculadas a contextos de educativos, tanto de educación formal como no formal. En las primeras nos remitimos a las capacidades descritas a partir de la incorporación al Departamento de Orientación del Colegio donde realizó el Prácticum. Estas capacidades provienen de la participación en el diseño, desarrollo y análisis de un programa de psicomotricidad. En realidad, como comenta, no le dieron la posibilidad de participar ni desarrollar ninguna función en el Departamento, aunque en esta tuvieron (lo realizó con más compañeras) libertad para plantearlo y analizarlo.

Las capacidades que hemos podido extraer de su narración, relativas al periodo de formación se refieren tanto a capacidades técnicas como a aquellas que implican el conocimiento de la persona, el establecimiento de relaciones interpersonales con las dinámicas apropiadas para ello y el intercambio de información entre diversos profesionales.

Las competencias desarrolladas en sus actividades profesionales están directamente vinculadas con el ámbito sociocomunitario. Podemos decir que el proceso



de maduración que ha seguido Yolanda en sus diversas actividades profesionales ha ocurrido también en los distintos estadios vitales; en primer lugar con la docencia a niños y adolescentes, en segundo lugar con la intervención en adolescentes en situación de riesgo, y en tercer lugar con personas en el cénit de su vida. La gran mayoría de las competencias profesionales desarrolladas en las actividades previas a su actual trabajo han visto su continuidad de forma adaptada en la intervención con mayores. Podríamos constatar que, al igual que Yolanda nos comenta que ha ido utilizando todos los recursos procedentes de su formación, al igual las capacidades y después las competencias han ido concentrándose para culminar en las competencias profesionales desarrolladas en el Centro de día.

| <b>PERFIL PROFESIONAL: COORDINADOR DE UNA ASOCIACIÓN DE PARÁLISIS CEREBRAL</b>                           |   |                             |                               |  |  |
|--|---|-----------------------------|-------------------------------|--|--|
| <b>ITINERARIO FORMATIVO (necesidades formativas)</b><br><b>¿Qué necesita saber?</b><br><b>Contenidos</b> | <table border="1"> <thead> <tr> <th><b>Contenidos generales</b></th> <th><b>Contenidos específicos</b></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="571 763 890 853">                     Psicología Social<br/>                     Psicología Clínica<br/>                     Psicología de la personalidad                 </td> <td data-bbox="978 763 1364 1402">                     Psicología del mayor<br/>                     Procesos neurológicos en el mayor<br/>                     Desarrollo de la inteligencia en el mayor<br/>                     Proceso de formación en el mayor<br/>                     Dificultades lingüísticas en el mayor<br/>                     Hábitos, intereses, habilidades, aficiones, expectativas del mayor<br/>                     Contexto social y familiar<br/>                     Organización del centro de día<br/>                     Relaciones institucionales<br/>                     Redes informativas en temáticas sobre el mayor o de su interés<br/>                     Actividades formativas para el mayor<br/>                     Gestión y dirección de centros de día<br/>                     Aspectos legislativos y administrativos que afecten al mayor                 </td> </tr> </tbody> </table> | <b>Contenidos generales</b> | <b>Contenidos específicos</b> | Psicología Social<br>Psicología Clínica<br>Psicología de la personalidad | Psicología del mayor<br>Procesos neurológicos en el mayor<br>Desarrollo de la inteligencia en el mayor<br>Proceso de formación en el mayor<br>Dificultades lingüísticas en el mayor<br>Hábitos, intereses, habilidades, aficiones, expectativas del mayor<br>Contexto social y familiar<br>Organización del centro de día<br>Relaciones institucionales<br>Redes informativas en temáticas sobre el mayor o de su interés<br>Actividades formativas para el mayor<br>Gestión y dirección de centros de día<br>Aspectos legislativos y administrativos que afecten al mayor |
| <b>Contenidos generales</b>  | <b>Contenidos específicos</b>   |                             |                               |  |  |
| Psicología Social<br>Psicología Clínica<br>Psicología de la personalidad                                 | Psicología del mayor<br>Procesos neurológicos en el mayor<br>Desarrollo de la inteligencia en el mayor<br>Proceso de formación en el mayor<br>Dificultades lingüísticas en el mayor<br>Hábitos, intereses, habilidades, aficiones, expectativas del mayor<br>Contexto social y familiar<br>Organización del centro de día<br>Relaciones institucionales<br>Redes informativas en temáticas sobre el mayor o de su interés<br>Actividades formativas para el mayor<br>Gestión y dirección de centros de día<br>Aspectos legislativos y administrativos que afecten al mayor  |                             |                               |  |  |
| <b>ITINERARIO DE INSERCIÓN PROFESIONAL (Acceso al trabajo)</b>   | Imparte clases en academia de enseñanza<br>Trabaja en dos programas: uno para niños con dificultades y niños predelinquentes, y otro para niños delincuentes  |                             |                               |  |  |
| <b>COMPETENCIAS PROFESIONALES</b>  | Intervención social, cognitiva y educativa en todos los ámbitos<br>Orientación<br>Diseño de programas de desarrollo intelectual y de habilidades sociales<br>Acompañamiento<br>Dinamización<br>Realización de barrido de población<br>Convocatoria a los interesados<br>Analizar expectativas de los asistentes<br>Diseño de proyectos<br>Información de recursos y vías administrativas<br>Control de la partida presupuestaria<br>Realización de balance de las actividades<br>Promoción de actividades intergeneracionales<br>Adaptación de materiales<br>Conocimiento del entorno   |                             |                               |  |  |

|   |  |
|---|--|
| <b>LIMITACIONES</b>                       | Es necesaria la dotación de recursos personales y materiales<br>La gestión de vías de mejora para el mayor propuestas a nivel político y administrativo aportarían calidad a la orientación y la formación del mayor.<br>Se precisa compromiso político, administrativo y social para apoyar las iniciativas que intenten mejorar la calidad de vida del mayor y faciliten el trabajo de los profesionales que trabajan en esta línea. |
| <b>EXPECTATIVAS PROFESIONALES FUTURAS</b> | Continuar con la propuesta de proyectos<br>Ampliar la formación y la interrelación con otros profesionales<br>Recuperar para el mayor un espacio en el que se reconozca su valía, su saber, su conocimiento, su experiencia, para que ellos mismos sean transmisores de todas estas dimensiones.   |

*Tabla nº 139 : Perfil profesional de Yolanda. Dinamizadora y educadora en un Centro de Día de Mayores.*

Llegado este punto, presentamos el perfil profesional de Yolanda en el que consideramos cinco dimensiones para su total configuración: dos; el itinerario formativo y el itinerario de inserción profesional, que determinan las trayectorias que deberán irse trazando para confluir en el eje vertebrador del perfil: las competencias profesionales; y dos, que actúan como marco contextualizador y condicionador de la dinámica de este proceso de configuración del perfil: las limitaciones y las expectativas profesionales futuras. Estas dimensiones están englobadas en tres macrodimensiones que se derivan de todo el proceso configurador del perfil profesional: el conocimiento de la profesión, la cultura profesional, y la identidad profesional. (Véase capítulo I).

Como todo conocimiento que el profesional realiza de su profesión, el conocimiento profesional que Yolanda ha ido adquiriendo de la suya, se ha ido fraguando progresivamente conforme iba discurriendo su trabajo e iba estabilizándose en el mismo. Las orientaciones previas que le dieron sobre sus funciones, le ayudaron a vislumbrar cuál era el cometido de sus trabajo, pero realmente cuando este conocimiento se ha consolidado ha sido mediante las sucesivas fases de ajuste y reajuste en su profesión (lo que ha contribuido también a adquirir su identidad profesional), en las que han intervenido procesos dilemáticos sobre los que sería o no idóneo, sobre la utilización o no de determinados recursos o sobre la aprobación o no de sus iniciativas plasmadas en forma de proyectos. Procesos todos en los que la reflexión sobre la práctica y en su práctica diaria la iba afianzando en la consecución de sus objetivos.

Además la incorporación al centro se realizó en una fase de desconocimiento de la misma figura del dinamizador, cuestión que no fue óbice para que contara desde el primer momento con el apoyo de otros profesionales y con el respaldo de la coordinadora del mismo. Adentrarse en la cultura del centro también supuso un reto, máxime por los factores que hemos comentado y por la inicial reticencia que podrían presentar los compañeros ante un posible intrusismo profesional. Este problema no vio su trascendencia, pues, como dijimos los recursos humanos escaseaban y entre los profesionales que se encontraban en el centro hubo una buena disposición.

Es muy posible que el tesón y el constante afán de superación de Yolanda le haya ayudado a sentirse identificada profesionalmente con el trabajo que realiza.

Realmente, y los fragmentos de su narración expuestos anteriormente así lo atestiguan, el asumir su condición de orientadora, educadora y dinamizadora de los mayores, supuso desde el primer momento una gran satisfacción, en cuanto se acercó a ellos, conoció sus intereses, sus problemas y los consideró como personas con deseos de continuar aprendiendo, de sentirse útiles y activos. Y supuso el identificarse con una profesión que considera idónea para la incorporación del psicopedagogo.

## **CASO 6. MARÍA**



## 1. BIOGRAMA DE LA TRAYECTORIA FORMATIVA Y PROFESIONAL

| BIOGRAMA DE LA TRAYECTORIA FORMATIVA Y PROFESIONAL |   |  |
|--|---|--|
| Cronología<br>Hechos                               | Acontecimientos   | Valoración   |
|  | EGB en colegio privado concertado                                   |  |
|  | Bachillerato en centro público                                      |  |
| 1991-1994  | Magisterio. (Ciencias Naturales)<br>Clases particulares en academia | Era lo que más me gustaba                                |
| 1994-1997  | Psicopedagogía  | Disfruté y vi que podía vincularme<br>con la orientación |
| 1997-1998  | Voluntariado en ONGs  | Mucha satisfacción                                       |
| 1998   | Contrato en ONG por INEM  | Es un contexto muy enriquecedor                          |
| 1999   | Voluntaria ONG  |  |
| 1999-?   | Contrato ONG por ONG  |  |

*Tabla nº 140 . Biograma de la trayectoria formativa y profesional de María*

María inició sus estudios en un colegio privado concertado y luego continuo el Bachillerato en un centro público. Sus recuerdos de esta época escolar son entrañables y los recuerda con cariño por las relaciones que entablaron entre el grupo de amigos de la niñez y adolescencia:

*“...la EGB, la estudié en un colegio privado, privado concertado. Y, pues desde pequeña, la verdad, todo lo que era el tema de la docencia me gustaba mucho, lo veía a todos los profesores y demás, y decía: “Jolín, eso me llama la atención”*

*“Al llegar al Bachillerato, pues ya pasé a un centro público, ¿no?. Entonces, yo veía la figura, por ejemplo, del tutor, ¿no?, y entonces yo, pues seguía viendo esa función. Pero nunca me llamaba la atención de estudiar Magisterio. Yo veía que me gustaba esaaa, esa, lo que era esa dirección, ¿no?.*”

Sus inclinaciones formativas estaban orientadas desde el principio al área sanitaria, aunque también manifiesta su vocación por la docencia, y la incorporación a los estudios universitarios le dieron la oportunidad de desembocar en aquello que le atraía:

*“Siempre me enfocaba más al área sanitaria. (...) Pero no tuve nota. Entonces, si yo sé que lo que me gusta es la docencia, pues me voy a Magisterio. Por Ciencias Naturales (...) Fue el año justito que empezó, el curso puente y me metí en Psicopedagogía. (...) Y fue curioso porque parece como si el destino me*

*llevara por ahí, para hacer lo que me gustaba hacer relacionado con las ciencias y con la docencia, que también me gustaba.”*

Incluso dentro de la docencia también tuvo práctica profesional simultánea a la realización de la carrera:

*“Estaba estudiando Magisterio y empecé a dar clases particulares en una academia”*

Tanto en sus estudios como en la decisión profesional por la que optó contó con el apoyo de los familiares y amigos:

*“todo el mundo ya sabía que me interesaba el tema del voluntariado. Porque no en ésta, ¿no?, pero en otras asociaciones sí que había participado. Entonces claro, cuando comentas a familiares y amigos el tema, pues todo el mundo dice igual: “tu encajas allí perfectamente porque lo estás ejerciendo, no allí pero en otro sitio...”*

Cuando inició sus comienzos en la organización donde actualmente trabaja, ya contaba con una experiencia previa que le permitía conocer el campo de desarrollo educativo y formativo en las ONGs, pero la curiosidad por conocer otros colectivos la animó a continuar en estas organizaciones:

*“participar ya en otra Organización, a nivel de trabajar con niños pequeños, por ejemplo, ¿no?, y ver la recompensa que tenía, que a lo mejor tu lo único que hacías era estar un ratito con ellos jugando, pero a cambio te daban mucha satisfacción. Entonces yo asociaba, yo decía: “si a ese nivel, para mí ¿no?, es mucha recompensa, pues si voy a trabajar con otros colectivos que, la recompensa va a ser a otro nivel... porque el trabajar con personas mayores, el trabajar pues con enfermos de SIDA, por ejemplo, o con reclusos o con mujeres maltratadas, ¿no?...Que es totalmente diferente a los niños, yo decía que la recompensa iba a ser igual o mayor”*

También desde un principio contó con la colaboración de los compañeros, propiciando un buen clima en el trabajo:

*“Cuando decides hacer un proyecto o algo, pues sabes que los tienes ahí, que siempre te están echando una mano, que te dicen lo que: “pues mira, pues vete por aquí que es mejor, no vayas por esta línea”. Así queee, que en principio, de fuera, sí respaldo de lo que es el círculo. Pero dentro de aquí, prácticamente todo el mundo”*

## 2. ITINERARIO FORMATIVO

| Cronología       | Itinerario formativo                 |                                     |  |
|------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|--|
|                  | Simultáneo a estudios universitarios | Posterior a estudios universitarios | Contenidos   |
| 1994             | Jornadas y cursos                    |                                     | Intervención sociocomunitaria  |
| A partir de 1995 | Cursos de formación                  |                                     | Sanidad, psicología en personas de riesgo, relaciones laborales, conflictos en la juventud y en la infancia, detección de situaciones de riesgo, formación de voluntariado |

*Tabla nº 141 Itinerario formativo de María*

Las actividades formativas de María encuentran una vinculación directa con su ámbito de trabajo. El hecho de estar realizando actividades de voluntariado en otros ámbitos y vislumbrar a través de las posibilidades de acceso al mercado laboral, la entrada en ONGs, la motivaba a profundizar en temas con los que se encontraba en su día a día y en los que había orientado su actividad profesional:

*“...había muchos ámbitos de participación, pero me llamó la atención el tema de juventud. En principio. Ahí es donde yo empecé a funcionar y después ya he ido pasando por diferentes puestos hasta llegar aaaa, al que tengo ahora mismo...”*

*“Me encuentro, si te soy sincera, en la gloria. Porque estás haciendo una cosa que te gusta mucho, de siempre me ha gustado la formación y tal, y lo estoy haciendo. Me ha gustado hacer una acción de voluntariado y la estoy haciendo, ¿no?, pues ¡qué más quiero! Si estoy haciendo las dos cosas que de siempre me ha gustado y las estoy compaginando muy bien. Y luego, más que nada, el compañerismo, si no existe ese aire de colaboración entre todo el grupo, pues a lo mejor no te sentiría cómoda y yo me siento comodísima”*



### 3. ITINERARIO DE INSERCIÓN PROFESIONAL

| Cronología | Itinerario de inserción profesional |                              |
|------------|-------------------------------------|------------------------------|
|            | No relacionado con su profesión     | Relacionado con la profesión |
| 1990?      |                                     | Clases particulares          |
| 1993-, 199 |                                     | Voluntariado en ONG          |

Tabla n<sup>o</sup> 142 Itinerario de inserción profesional de María

Las estrategias de acceso al mundo laboral realizadas por María, no venían del ámbito del voluntariado, sino de las actividades que el INEM organiza para informar y establecer las dinámicas de selección para el acceso al empleo. Sin embargo, esta es una de las ocasiones en las que ese trabajo al que se accede desde un proceso ajeno al mismo y sin conocimiento real del campo profesional que plantea, satisface tan plenamente que motiva para afianzarse en el mismo:

*“...en principio el entrar a formar parte de la organización, no fue por un tema de voluntariado. Como tu ya sabes, normalmente cuando uno entra en una organización, es a través de ese ámbito. ¡No!. En mi caso fue pues a través de lo que es la búsqueda activa de empleo, cuando te pones en contacto con los centros de orientación, pues una de las líneas fue unaaa, el participar en una ONG. Entonces a través de INEM, por ejemplo, que fue el que me hizo el seguimiento y entré en un proceso de selección. Y entonces pues, a partir de ahí, conocía la institución de fuera, pero nunca había participado. Entonces una vez que entré y la conocí, me llamó mucho la atención, pues ya sí que empecé a ejercer la labor de voluntariado, y a partir de ahí, eeeh ya comencé”.*

*“como trabajo remunerado no tenía nada, sólo las clases particulares. Lo he hecho desde que terminé Magisterio. Estaba en una academia, no contratada como tal. Participaba en una academia dando clases de Matemáticas, Física y Química. Luego estuve preparando oposiciones y ya fue la entrada aquí. Cuando entré no conocía lo que se hacía aquí y me vine unos días antes, pues porque conocía a uno de los trabajadores y ella fue quien me fue informando. Luego fue con ella con quien comencé el trabajo, o sea, que fue, realmente fue muy fácil. Al principio fui discípulo de ella y así empezamos a trabajar.(...) Ese período fue desde que terminé la entrevista, que como fue rápida, pues directamente me incorporé.*

*No conocía nada del centro y me contrataron de INEM, por los contratos que se hacen. Entonces al estar en la base de datos del barrio, pues como solicitaron un psicólogo, un trabajador social y un psicopedagogo, pero no tenía ninguna referencia de aquí. Entonces como fue una selección de INEM,, pues ellos, al entrar en la base de datos hicieron la selección.*

La dinámica seguida por María, fue de alternancia entre las actividades voluntarias y las contratadas hasta que finalmente se incorporó en los programas de formación y ya fue contratada por la institución:

*2Cuando terminó el contrato, me quedé como voluntaria, dejé el currículum, volvió a salir otro puesto y entré de nuevo en la selección. En esa segunda vez fue a través del currículum.”*

*“Al principio la función básica iba a ser la intervención educativa en centros escolares, entonces era preparar los temarios, preparar las sesiones, ponerte en contacto con los centros y organizar esas sesiones, porque luego o íbamos nosotros o iban otros. Éramos las coordinadoras de esas intervenciones. Trabajábamos dos áreas fundamentales: una Educación para la salud, y otra la prevención de conductas violentas. En la primera trabajábamos cuatro bloques: sexualidad, SIDA, bulimia y hábitos nocivos. Y en prevención de conductas violentas, pues todo lo que es el tema de violencia, de conflicto, de resolución de conflictos y habilidades sociales, sobre todo para los chavales”.*

Los ámbitos de formación en los que interviene María son muy variados y se ubican tanto en la formación del voluntariado, como en la formación de directivos y responsables.

*“Después, cuando ya pasó la fase del INEM, me dediqué a la formación del voluntariado. Mi función es todo lo que esté relacionado con el área social, o sea, voluntariado que se vaya a dirigir a personas mayores, con inmigrantes, con transeúntes, con mujeres maltratadas, con enfermos de SIDA, es decir, todo lo que compone el colectivo que nosotros llamamos “vulnerable”. Primero hacemos una formación general y global para todo ese voluntariado que vaya a cada una de las áreas y luego se hacen módulos, específicos o talleres, pero ya algo concreto para cada una de esas áreas. Entonces de toda esa coordinación o de toda esa docencia, porque prácticamente todo ese voluntariado pasa por mí, eh, me encargo”*

*A parte de la formación del voluntariado, de la formación de directivos y de responsables. (...) Y por otra parte, la coordinación e impartición de un Programa de Garantía Social. Me siento cómoda, por los chavales, por el profesorado que tengo alrededor que responde muy bien. Un clima de trabajo buenísimo.*

*En el área social, una vez que ha decidido que se va a incorporar, se le hace una formación en el área que va a trabajar. Si va a trabajar con personas mayores, pues conocer las características básicas de ese colectivo, cuáles son sus actitudes, es muy importante los cuidados básicos de esa persona, eh, los cuidados de los ancianos, con personas invidentes o con algún tipo de discapacidad, pues todo eso el voluntariado tiene que saberlo. También la forma de comunicarse. (...) Cada colectivo tiene unas características especiales y tienes que trabajártelas.*

*En el área de juventud, el funcionamiento es el mismo, nada más que en las áreas de sexualidad, trastornos alimentarios, etc... La idea básica es informar a los alumnos (...) y de una forma práctica: lluvia de ideas, mucho debate, mucha encuesta, dinámica de grupos.*

#### **4. ITINERARIO FORMATIVO Y DE INSERCIÓN PROFESIONAL. COMENTARIO COMPARADO**

Recogemos a continuación, de forma conjunta, los elementos que configuran el **itinerario formativo y el itinerario de inserción profesional** en la trayectoria de una psicopedagoga que ha desarrollado un proceso de formación y superado una serie de fases en la búsqueda de un empleo, hasta incorporarse a su centro de trabajo y desempeñar el puesto de Coordinadora y Técnica de Formación en una Organización No Gubernamental. Ambos itinerarios van delimitando el camino que posteriormente confluirá en el perfil profesional del psicopedagogo en una ONG como coordinadora de la misma, que, a partir de la experiencia analizada en este estudio de caso, podemos concretar en la definición de una serie de competencias profesionales provenientes de su componente teórico, de las capacidades adquiridas durante el período de formación, del conocimiento general y específico sobre la profesión, y que son generadas, adquiridas y desarrolladas, desde el momento en que está desempeñando su trabajo.

| Cronología | Itinerario formativo                 |                                     |  | Itinerario de inserción profesional |                              |
|------------|--------------------------------------|-------------------------------------|--|-------------------------------------|------------------------------|
|            | Simultáneo a estudios universitarios | Posterior a estudios universitarios | Contenidos   | No relacionado con su profesión     | Relacionado con la profesión |
|            |                                      |                                     | Intervención sociocomunitaria  | Clases particulares                 |                              |
| 1995-¿     |                                      |                                     | Sanidad, psicología en personas de riesgo, relaciones laborales, conflictos en la juventud y en la infancia, detección de situaciones de riesgo, formación de voluntariado |                                     |                              |

*Tabla n<sup>o</sup> 143 Itinerario formativo e itinerario de inserción profesional de María*

Hemos constatado que las actividades formativas no se plantearon en ámbitos que se dispersaran del que estaba realizando salvo la asistencia esporádica a algunos cursos. Sin embargo, manifiesta mayor inclinación por las actividades relacionadas con su trabajo y en la línea del amplio abanico de posibilidades de intervención en el ámbito sociocomunitario con gran diversidad de colectivos.

## 5. PERFIL PROFESIONAL

| CAPACIDADES  |  | COMPETENCIAS PROFESIONALES                          |   |
|--|--|---|---|
| Adquiridas y desarrolladas exclusivamente durante el Prácticum   | Adquiridas y desarrolladas durante el periodo de formación | Desarrolladas en diversas actividades profesionales | Desarrolladas en su actual profesión  |
| Elaboración de instrumentos de recogida de datos: diario, informe, test. .<br>Diseño de documentación: ROF<br>Organización del Departamento de Orientación<br>Mantener reuniones con tutores por niveles<br>Guiar a los tutores en función del grupo de alumnos<br>Metodología con tutores<br>Capacidad de convocatoria<br>Saber llegar a los alumnos<br>Accesibilidad personal<br>Diversificación curricular. Realización de adaptaciones curriculares<br>Evaluación de los materiales del centro | Búsqueda de bibliografía<br>Trabajo en grupo               | Docencia  | Organización e impartición de cursos de voluntariado: formación institucional, específica y cursos para personal externo (PGS)<br>Intervención social<br>Dinámica de grupos: lluvia de ideas, debate<br>Trabajo colaborativo<br>Diseño y desarrollo de proyectos<br>Detección de necesidades<br>Evaluación de programas<br>Revisión de programas<br>Elaboración y desarrollo del reglamento orgánico<br>Tutorización<br>Habilidades sociales<br>Técnicas de estudio<br>Diseño de programas de transición a la vida activa<br>Intervención educativa en centros escolares<br>Preparación del temario de los cursos<br>Establecimiento de contacto con los centros escolares<br>Organización de actividades juveniles<br>Valoración de las intervenciones: de los programas de Educación para la Salud (Bulimia, SIDA, hábitos nocivos) y de los programas de prevención de conductas violentas (resolución de conflictos, habilidades sociales)<br>Coordinación y formación del voluntariado<br>Formación de directivos y responsables<br>Docente de la formación básica<br>Identificación de necesidades para asignación de temas<br>Diseño de programas de formación |

*Tabla nº 144 . Capacidades adquiridas y desarrolladas durante la trayectoria formativa y competencias profesionales desarrolladas en la trayectoria profesional*

Observamos que la oportunidad de realizar el Prácticum en un departamento de orientación de reciente creación, le facilitó la posibilidad de poder participar y vivir de cerca los inicios de un departamento, las necesidades que se pueden planear en el mismo y las funciones para las que el psicopedagogo está en mayor medida formado según el perfil académico. Estas capacidades le ayudaron posteriormente en sus tareas de formadora y coordinadora de grupos en el centro.

|  |  |   |
|--|--|---|
|  | <b>PERFIL PROFESIONAL: COORDINADORA Y TÉCNICO DE FORMACIÓN EN ORGANIZACIÓN NO GUBERNAMENTAL</b>  |   |
| <b>ITINERARIO FORMATIVO (necesidades formativas) ¿Qué necesita saber? Contenidos</b> | <b>Contenidos generales</b><br>Psicología social<br>Orientación<br>Psicología evolutiva  | <b>Contenidos específicos</b><br>Identificación de situaciones de riesgo<br>Detección de necesidades y valoración para la realización de proyectos<br>Psicología comunitaria y social |
| <b>ITINERARIO DE INSERCIÓN PROFESIONAL (Acceso al trabajo)</b>                       | Profesora en academia<br>Voluntariado<br>Preparación de oposiciones<br>Participación en programas de búsqueda activa de empleo   |   |
| <b>COMPETENCIAS PROFESIONALES</b>  | Organización e impartición de cursos de voluntariado: formación institucional, específica y cursos para personal externo (PGS)<br>Intervención social<br>Dinámica de grupos: lluvia de ideas, debate<br>Trabajo colaborativo<br>Diseño y desarrollo de proyectos<br>Detección de necesidades<br>Evaluación de programas<br>Revisión de programas<br>Elaboración y desarrollo del reglamento orgánico<br>Tutorización<br>Habilidades sociales<br>Técnicas de estudio<br>Diseño de programas de transición a la vida activa<br>Intervención educativa en centros escolares<br>Preparación del temario de los cursos<br>Establecimiento de contacto con los centros escolares<br>Organización de actividades juveniles<br>Valoración de las intervenciones: de los programas de Educación para la Salud (Bulimia, SIDA, hábitos nocivos) y de los programas de prevención de conductas violentas (resolución de conflictos, habilidades sociales)<br>Coordinación y formación del voluntariado<br>Formación de directivos y responsables<br>Docente de la formación básica<br>Identificación de necesidades para asignación de temas<br><i>Diseño de programas de formación</i> |   |
| <b>LIMITACIONES</b>  | Las propias que genera el desconocimiento de los colectivos a los que se dirige la intervención<br>Disponibilidad de recursos personales y materiales para realizar los proyectos y programas de intervención<br>Encontrarse lo suficientemente formada para realizar un trabajo de calidad  |   |
| <b>EXPECTATIVAS</b>  | Continuar descubriendo y formándose en la diversidad de campos en los  |   |

|                                  |   |
|----------------------------------|---|
| <b>PROFESIONALES<br/>FUTURAS</b> | que se puede intervenir en la ONG<br>Especializarse en la formación del voluntariado<br>Gestionar proyectos y programas en el ámbito sociocomunitario |
|----------------------------------|---|

*Tabla n° 145 : Perfil profesional de María. Coordinadora y técnica de formación en una Organización No Gubernamental.*

Las limitaciones que contempla María provienen de las mismas limitaciones que se derivan del ámbito de trabajo en el que se desenvuelven sus actividades: disponibilidad de recursos y viabilidad de los proyectos que proponga. En realidad de sus palabras también se deriva la complejidad para la realización de algunas tareas ya que no se dispone de la formación necesaria para abordarlas. Sin embargo, la formación continua propuesta por la misma institución, les posibilita ampliar sus conocimientos y ampliar también sus expectativas profesionales.



## **CASO 7. PEDRO**





## 1. BIOGRAMA DE LA TRAYECTORIA FORMATIVA Y PROFESIONAL

| BIOGRAMA DE LA TRAYECTORIA FORMATIVA Y PROFESIONAL |  |   |
|--|--|---|
| Cronología Hechos                                  | Acontecimientos                              | Valoración  |
|  | EGB y BUP en diversos colegios               |   |
|  | Estudia Magisterio. Educación Física         |   |
| 1996   | Servicio militar                             | Lo pudo compaginar con el curso puente aunque se encontraba fuera de la localidad |
| 1996   | Intentos de entrar en INEF                   | Convencimiento por los compañeros   |
| 1996-1999  | Estudia Psicopedagogía                       |   |
| 1999   | Máster de Recursos Humanos                   | Puente para conseguir trabajo   |
| 2000   | Contrato en Departamento de Recursos Humanos | Da respuesta a sus expectativas   |
| 2000-2002  | Cursos de formación y especialización        | Permiten la actualización y la ampliación de conocimientos sobre la profesión     |

*Tabla nº 146 . Biograma de la trayectoria formativa y profesional de Pedro*

Pedro tiene 29 años, nació en Madrid, y desde pequeño se vio envuelto en una gran movilidad geográfica debido a la profesión de su padre. Entre los antecedentes familiares relacionados con la docencia, cuenta con la vía directa de su madre que le influyó, según manifiesta en la realización de sus estudios.

*“la verdad es que me he movido bastante, mi padre era Técnico Agrícola, estaba trabajando en una empresa y por ese motivo en Madrid estuve poco, un año y empezamos a cambiar de ciudades. Estuvimos en Aranjuez, en Fuengirola, en Estepona y toda esa zona de Andalucía. Eeeh, luego en un momento dado nos fuimos a Ibiza. Es el momento en que mi padre se jubiló. Allí estuve estudiando EGB y el inicio del Bachillerato. En ese tramo la verdad es que estuve en varias ciudades, yo creo que eso me ha influido para bien en el sentido de que me ha permitido conocer muchas gentes, distintos sitios, muchos ambientes.... Mi madre es Catedrática de francés, es docente y entonces una vez que finalizaba el estudio, vamos el Bachillerato y el COU, la verdad es que no lo tenía muy decidido, porque ese año era la Selectividad, me atraía muchísimo el ámbito educativo, el ámbito de la docencia. Me gustaba muchísimo realizar deporte, actividades físicas y en Ibiza no hay estudios universitarios, con lo cual a eso se me juntaba lo de elegir ciudad. Estuve con la duda, no quería que fuese una ciudad muy grande, pero tampoco muy pequeña, pues entre Zaragoza, Granada, no me importaban las distancias. Me decidí, opté por realizar Educación Física, Magisterio por la Universidad de Zaragoza, ese fue digamos mi acercamiento a la Universidad.*

*“En un primer momento mi idea fue ir hacia el INEF, pero tuve unos compañeros unos amigos que me empezaron a hablar de psicología, deee y me empezó a atraer más que la docencia pura de los deportes, de la Educación Física. . En ese momento opté por Granada, había otro motivo, estaba saliendo con una chica de Granada y las distancias pues también las intentábamos acortar. Y en la Universidad de Granada lo que realicé fue Psicopedagogía, creo que fue la tercera promoción. “*

La opcionalidad para elegir los estudios siempre fue una tónica en la familia y no hubo problema para elegir lo que quisieran:

*“Tanto yo como mi hermano, pues nuestra familia siempre hemos tenido la libertad de elegir los estudios, las asignatura, lo único que los contactos que le veía yo a mi madre, cuando contaba las vivencias con sus alumnos, por ese mundillo en que se movía, creo que sí me influyó para que optara por el ámbito de la docencia, quizás no sólo, sino el estar con chicos que fuese alumnos o que no fuesen alumnos, sí me influyó”.*

Las personas críticas tienen un papel importante en las decisiones académicas de Pedro, por una parte cuenta con el apoyo de su madre, y en otra ocasión con el de unos profesores:

*“Ella daba clases en el mismo instituto donde estudiaba yo. Ella me contaba anécdotas. Lo cierto es que también a mí me tenía que gustar y ese era mi caso. Hay algo de ayudar a los demás, de guiarles en la vida, deee..no sólo de transmitirles unos conocimientos, sino una educación, nos valores, que te gusten los niños, y que todo eso para ti sea enriquecedor. Todos esos factores sí que se daban y se siguen dando hoy en día. Apasionante. Eso es apasionante. (...) pensar que podía aportar un granito de arena para que fuese todo un poco mejor.*

*Esa idea de continuidad, sí que creo quee.... fue apoyada en casa. Incluso ahora tratamos temas de la reforma educativa, del ámbito universitario, de los institutos, de la juventud, de temas que están surgiendo, que aunque sean fuera de la escuela también pueden influir.*

*La imagen de algunos de los maestros es muy buena. Ahora me los encuentro por la calle y aunque sólo fuera que me impartiesen una signatura, para mí significan mucho. Son personas que no estaban ahí para transmitirme sólo conocimientos teóricos*

*“Al finalizar la EGB, de Pedro, de Daniel, no sólo transmitían conocimientos sino que eran personas a tener en cuenta que me guiaban, que me orientaban. Los tenía como persona que estaba allí y se preocupaba por mí. Los veo, lógicamente mi perspectiva ha cambiado con el paso de los años, pero me da mucha alegría. (...) La tónica general en la vida académica y profesional de Pedro ha sido el planteársele situaciones esporádicas y venir conjuntadas*

*como las piezas de un puzle en las que unas le han conducido a otras sin apenas hacer hincapié en que esto sucediese*

*“Hay una relación, pero también en ciertos momentos hay una toma de decisión el escoger ese camino. Realizo Magisterio por Educación física y en un momento pienso hacer el INEF digamos hacia lo que es la licenciatura en ese ámbito. Pero luego me atrae lo del Magisterio, me atrae el ámbito de la psicología, está eso de psicopedagogía, un segundo ciclo, algo reciente, puede no sé, aportar digamos cosas interesantes de la psicología, la pedagogía, puede ser ese complemento que busco yyy, opto por ello. Y ahí ya estoy tomando una decisión. En otro momento en vez de optar por oposiciones o algo así, opto por recursos humanos, en lugar de poder haber optado por asociaciones sin ánimo de lucro o algo así. Existe una continuidad, yo creo pero que en determinados momentos puede variar.”*

*“Finalicé Magisterio, opté por Psicopedagogía, como era el curso puente y tenía sólo cuatro asignaturas, hice el servicio militar en Melilla. Simultáneamente a esas cuatro asignaturas. Luego ya hice los otros dos cursos. No había terminado aún la carrera cuando ya estaba realizando el máster. Y no había finalizado el máster cuando ya empecé a trabajar. Con lo cual tampoco es que haya tenido unos momentos de ¿qué hago ahora?. Sino que han ido surgiendo cosas salidas que me han ido interesando y por las que he optado.*

*“En Zaragoza, cuando estudiaba Magisterio, en el ámbito de la Didáctica escolar en la Orientación, sí que hubo dos profesores que me aportaban a la visión, cosas nuevas, me abrían como nuevas, no sé como decirlo. Ya te he dicho que cuando entré aquí en psicopedagogía pues no tenía idea de las salidas. Pero en Magisterio ya me estaban enseñando cuáles eran esas posibilidades. Las conversaciones distendidass, interesarse por lo que íbamos a hacerrr... En algunos momentos sirviese de consejo o nos enseñase posibilidades. Era del Departamento de Orientación de Didáctica Escolar”*

Los mismos rasgos de personalidad que manifiesta y se reconoce Pedro contribuyen a hacer viable el clima de trabajo y el contacto con personas, el acercamiento y las relaciones sociales:

*“Me considero una persona comprensiva, se podía decir, una persona que por otro lado le gusta ayudar, me gusta muchísimo hablar con la gente, conocerlos, ver distintos ámbitos, hablar las cosas, intentar buscar, a veces soluciones, aportar un poco, por lo menos. No sé es difícil de definir.*

## 2. ITINERARIO FORMATIVO

| Cronología | Itinerario formativo                 |                                     |  |
|------------|--------------------------------------|-------------------------------------|--|
|            | Simultáneo a estudios universitarios | Posterior a estudios universitarios | Contenidos   |
|            |                                      |                                     |  |
|            |                                      |                                     | Formación<br>Dirección y coordinación,<br>Temas de la docencia<br>Búsqueda de subvenciones que se van más de ese ámbito. |
| 1999       | Máster en Recursos Humanos           |                                     |  |
| 2000-2002  |                                      | Cursos de formación en la empresa   | Selección de personal  |

*Tabla n° 147 Itinerario formativo de Pedro*

El itinerario formativo de Pedro está centrado exclusivamente en el Máster de recursos humanos que le abrió las puertas para incorporarse profesionalmente. Tras su integración en el mercado laboral, la formación complementaria la realizó en la misma empresa, en la que otros compañeros también se dedican a la impartición de cursos de especialización para los trabajadores de la empresa.

*“Finalizando la carrera, tenía un par de asignaturas pendientes, cuando opté por realizar un Máster en Recursos Humanos, que me atraía muchísimo, que no conocía mucho. El Prácticum no estaba en ese ámbito. En el momento de optar por unas plazas o por otras estaban los institutos, ONGs y poco más. Y como yo conocía el ámbito docente por el Prácticum de Magisterio, pues opté por hacerlas en una Asociación sin ánimo de lucro, en Médicus Mundi. En parte pues porque para mí era un ámbito nuevo, porque creía que en cierta manera me iba a enseñar cosas, me iba a atraer y en parte por el grupo de compañeros que realizamos allí el Prácticum. Lo que realizamos era un estudio en tres niveles distintos sobre la imagen que tenían los niños, en relación al Tercer Mundo. Hbía una lluvia de ideas para ver la idea que tenían y en función de eso pues...”*

*“En cuanto al Máster de Recursos Humanos, fue un curso entero, aprendí ámbitos oooo... conocimientos que no había adquirido a lo largo de la carrera: ámbito de relaciones laborales e incluso alguno de derecho. Realicé las prácticas del Máster en una empresa de trabajo temporal. Eso me acercó también al mundo de la selección de personal, un poco también al de la formación. Me hizo ver nuevas cosas. “*

### 3. ITINERARIO DE INSERCIÓN PROFESIONAL

| Cronología | Itinerario de inserción profesional |                              |
|------------|-------------------------------------|------------------------------|
|            | No relacionado con su profesión     | Relacionado con la profesión |
| 1999       |                                     | Contratos en prácticas       |
| 2000       |                                     | Incorporación a la empresa   |

*Tabla nº 148 Itinerario de inserción profesional de Pedro*

También la trayectoria de inserción profesional es limitada, ya que fue inmediata la contratación tras el período de prácticas del curso que estaba realizando, como él mismo comenta, no tuvo tiempo de realizar una búsqueda activa de empleo como la que él prepara desde su trabajo:

*“Paralelamente digamos, y para poder obtener un resultado positivo en esas prácticas había que hacer un proyecto empresarial y en ese caso optamos por realizar un estudio de un Departamento de Recursos Humanos de una empresa de Granada en el que observamos los cambios que había habido y las funciones que tenía... qué es lo que realizaban desde ese departamento deee... de una empresa relativamente importante, que es Aguas de Lanjarón, lo que vi en la ETT, lo que vi a lo largo de ese máster teórico y práctico, lo que vi en Aguas de Lanjarón pues me abrió una puerta, vi nuevas cosas yyy, justo en esos momentos me enteré por casualidades de la vida, la misma tarde que estaba haciendo unas entrevistas para entrar en una empresa de aquí, que se dedicaba a la Consultoría, la formación, o sea todo el tema de recursos humanos. Y me acerqué por allí, yyy, bueno pues tuve una serie de entrevistas y al final pueees, entré en esa empresa en principio con un contrato de tres meses para ver cómo funcionaba aquello, para ver el ámbito de reclutamiento de personal, el ámbito de formación, de la prevención de riesgos laborales, y sigo trabajando en esa empresa después e tres años. He estado en distintas oficinas, estuve en Bruselas un periodo con el tema de las subvenciones europeas, con el tema de la formación. Luego abrieron una oficina en Ciudad Real y allí se inició todo este tema de nuevo y en la actualidad pues estoy de responsable de la oficina de Ciudad Real, lógicamente en distintas áreas que tocan los recursos humanos.”*

*“Nunca he estado en situación de desempleo, alguna vez he estado trabajando durante los estudios, no en cosas relacionadas con la carrera, pero sí en cosas que me permitían pues sacarme un dinerillo, y me permitían digamos tener cierta independencia como cuando estuve aquí mientras que estudiaba. (...) La verdad, yo creo que he tenido mucha suerte en ese sentido, no he tenido que darme en alta en el INEM, o acudir a entrevistas de trabajo o prepararme seriamente oposiciones, porque simplemente según iba terminando unos estudios, los iba enlazando con otros, y no había finalizado algo que ya me surgía otra cosa. Y en cuanto a los Prácticum, pues sí cuando estaba realizando el Máster de recursos humanos, pues realicé el Prácticum en una ITT que me abrió el campo del reclutamiento de personal, pero fue ese acercamiento al departamento de recursos humanos de Aguas de Lanjarón que me hizo descubrir nuevas cosas y luego, en cierta manera, en los inicios profesionales, cuando*

*empecé a trabajar en esta empresa, las funciones que iba realizando, es lo que me ha abierto al ámbito en el que ahora estoy.*

Su periodo de inducción se vio jalonado de diversidad de actividades y ocupaciones que en poco tiempo le brindaron la posibilidad de ir afianzándose en el centro e ir desempeñando más funciones de mayor responsabilidad, y viendo abiertas las puertas para la entrada en este contexto, del psicopedagogo:

*A nivel profesional he ido rotando de puesto, de funciones: Eeeh, desde realizar bueno, lo que es el reclutamiento en la selección de personal, lo que es en el ámbito formativo, a nivel de cursos de FPO, de FORCEM, la labor de la propia docencia, de coordinación, de dirección, eeeh... ¿por qué no haberme quedado estancado? Pues quizás por querer enriquecerme, aprender cosas nuevas, porque en el trabajo es con el día a día es con lo que se aprende. La verdad es que hoy por hoy no he dicho el puesto al que quiero llegar y que sea ese. He visto muchos ámbitos, muchos de ellos me atraen, por ejemplo en los cursos de FPO estuve realizando orientación laboral, docencia de orientación laboral, a nivel de reclutamiento y selección de personal, hice entrevistas, pues que ocupasen distintos puestos de trabajoooo.*

*Ahora mismo estoy en el ámbito de recursos humanos, que me apasiona, que me enriquece muchísimo, pero eso no quita que, no me atraiga por otro lado, la oportunidad de realizar una labor en una asociación sin ánimo de lucro, o en el ámbito educativo no formal ooo.. o en otros ámbitos, ya nooo...Ahora sí que es cierto que el ámbito de recursos humanos, bajo mi punto de vista, es una opción que cada vez va cogiendo más auge, más atractiva, y que en cierto momentos me siento como punta de lanza, de que siendo algo novedoso, fomentase la figura del psicopedagogo en el ámbito privado y en el de los recursos humanos en concreto.*

#### **4. ITINERARIO FORMATIVO Y DE INSERCIÓN PROFESIONAL. COMENTARIO COMPARADO**

Recogemos a continuación, de forma conjunta, los elementos que configuran el **itinerario formativo y el itinerario de inserción profesional** en la trayectoria de un psicopedagogo que ha desarrollado un proceso de formación que inmediatamente le ha propiciado el encuentro de su actual trabajo. Ambos itinerarios van delimitando el camino que posteriormente confluirá en el perfil profesional del psicopedagogo en un Departamento de Recursos Humanos. A partir de la experiencia analizada en este estudio de caso, podemos concretar en la definición de una serie de competencias profesionales provenientes de su componente teórico, de las capacidades adquiridas durante el período de formación, del conocimiento general y específico sobre la profesión, y que son generadas, adquiridas y desarrolladas, desde el momento en que está desempeñando su trabajo.

| Cronología | Itinerario formativo                 |                                     |            | Itinerario de inserción profesional |                              |
|------------|--------------------------------------|-------------------------------------|------------|-------------------------------------|------------------------------|
|            | Simultáneo a estudios universitarios | Posterior a estudios universitarios | Contenidos | No relacionado con su profesión     | Relacionado con la profesión |
|            |                                      |                                     |            |                                     |                              |
|            |                                      |                                     |            |                                     |                              |
| 1999       | Máster en recursos humanos           |                                     |            |                                     | Contratos en prácticas       |
| 2000       |                                      | Cursos de especialización           |            |                                     | Incorporación a la empresa   |
|            |                                      |                                     |            |                                     |                              |
|            |                                      |                                     |            |                                     |                              |
|            |                                      |                                     |            |                                     |                              |
|            |                                      |                                     |            |                                     |                              |

*Tabla nº 149 Itinerario formativo e itinerario de inserción profesional de Pedro (Técnico de formación en un Departamento de Recursos Humanos)*

## 5. PERFIL PROFESIONAL

| CAPACIDADES   |  | COMPETENCIAS PROFESIONALES                          |   |
|---|--|---|---|
| Adquiridas y desarrolladas exclusivamente durante el Prácticum                              | Adquiridas y desarrolladas durante el período de formación | Desarrolladas en diversas actividades profesionales | Desarrolladas en su actual profesión  |
| Programas de divulgación<br>Elaboración de cuestionarios<br>Diseño de pruebas de valoración |  |   | Selección y reclutamiento de personal<br>Utilización de instrumentos de recogida de datos: entrevistas, test,<br>Evaluación<br>Detección de necesidades<br>Formación<br>Habilidades docentes<br>Habilidades sociales<br>Desarrollo de grupos de discusión<br>Conocimientos de política exterior<br>Investigación en el colectivo destinatario de sus funciones<br>Formador<br>Diseño de programas de formación<br>Diseño de programas hacia colectivos desfavorecidos |

*Tabla nº 150 . Capacidades adquiridas durante la formación y competencias desarrolladas en las actividades profesionales de Pedro*



Digamos que, bueno que he ido viendo distintos ámbitos, podemos decir, realizando distintas actividades dentro de mi empresa. Empecé con los procesos de reclutamiento y selección de personal. Unas empresas nos contrataban para ehhh, ues para cubrir vacantes, para crear una nueva sucursal y nos recltaban para ese proceso de selección. Entonces poner el anuncio en prensa, elaboración de cuestionarios, la utilización de test oooo las propias entrevistas, más iniciales, más en profundidad. Eso sería el ámbito de reclutamiento y selección de personal. Luego estuve trabajando en proyectos europeos, muy novedoso para mí, que me permitió pues eso, tener otra visión de otro tipo de actividades que realiza la empresa, otro ámbito para posteriormente también centrarme, quizás más, que esa será la última etapa en el ámbito de la formación, de la docencia para distintos grupos, la impartición deeee cursos ya sean más básicos o más globales, ya sean específicos de una determinada profesión en algunos casos he impartido algunos módulos, pero ha sido los menos. Sobre todo es lo que es realizar funciones de coordinación, de gestión de esos cursos. Quizás hayan sido los tres ámbitos que más haya tocado

| <b>PERFIL PROFESIONAL: TÉCNICO DE FORMACIÓN</b>                                      |   |                             |   |
|--|---|-----------------------------|---|
| <b>ITINERARIO FORMATIVO (necesidades formativas) ¿Qué necesita saber? Contenidos</b> | <table border="1"> <tr> <td><b>Contenidos generales</b></td> <td><b>Contenidos específicos</b><br/>Gestión y organización de un departamento de recursos humanos<br/>Desarrollo de estrategias de formación para la carrera<br/>Orientación para la carrera<br/>Selección y reclutamiento de personal<br/>Economía<br/>Idiomas</td> </tr> </table>  | <b>Contenidos generales</b> | <b>Contenidos específicos</b><br>Gestión y organización de un departamento de recursos humanos<br>Desarrollo de estrategias de formación para la carrera<br>Orientación para la carrera<br>Selección y reclutamiento de personal<br>Economía<br>Idiomas |
| <b>Contenidos generales</b>  | <b>Contenidos específicos</b><br>Gestión y organización de un departamento de recursos humanos<br>Desarrollo de estrategias de formación para la carrera<br>Orientación para la carrera<br>Selección y reclutamiento de personal<br>Economía<br>Idiomas   |                             |   |
| <b>ITINERARIO DE INSERCIÓN PROFESIONAL (Acceso al trabajo)</b>                       | Contratos en practicas<br>Proceso de selección  |                             |   |
| <b>COMPETENCIAS PROFESIONALES</b>  | Selección y reclutamiento de personal<br>Utilización de instrumentos de recogida de datos: entrevistas, test, Evaluación<br>Detección de necesidades<br>Formación<br>Habilidades docentes<br>Habilidades sociales<br>Desarrollo de grupos de discusión<br>Conocimientos de política exterior<br>Investigación en el colectivo destinatario de sus funciones<br>Formador<br>Diseño de programas de formación<br><i>Diseño de programas hacia colectivos desfavorecidos</i> |                             |   |
| <b>LIMITACIONES</b>  | Las propias del escaso tiempo que aún lleva trabajando<br>El conseguir una identidad para el psicopedagogo en RRHH<br>La coordinación con múltiples ámbitos y responsables a nivel empresarial  |                             |   |
| <b>EXPECTATIVAS PROFESIONALES FUTURAS</b>  | Profundizar en la temática de los proyectos europeos<br>Especializarse en la formación  |                             |   |

*Tabla n<sup>o</sup> 151 : Perfil profesional de Pedro. Técnico de formación en un Departamento de Recursos Humanos.*

Sus mismas palabras atestiguan las limitaciones y expectativas para su trabajo:

*“Probablemente me gustaría seguir en el ámbito de dirigir y coordinar pues, los distintos cursos, pues ya sea para gente en activo, ya sean cursos de FPO para desempleados, ya sean cursos privados. También de vez en cuando, eso lo hago más por ese acercamiento que decía, estoy dando clase de francés a alguno de los grupos, no tenía porqué pero no quiero dejar de hacerlo. Trabajar en aquellos ámbitos que creo que realmente es lo mío.*

*“Digamos que las áreas que estén relacionadas con la formación son las que he realizado. Queda mucho que aprender, en el tema de los proyectos europeos quedan muchas líneas que ver que apenas he tocado, en el sentido que he podido colaborar en un determinado momento, pero que sí se podía ampliar más en esos campos, pero no pensemos en una idea de proyecto como algo teórico, sino como algo que en muchos casos se lleva a la práctica y tras la finalización de éste te vienen nuevas ideas y nuevos caminos a seguir. En el tema de la formación, pues la labor de una asociación sin ánimo de lucro, eso para mí era algo novedoso. Cuando estaba pensando en proyectos educativos, pensaba más en entidades privadas, en campos más alejados, ya te lo he comentado en sectores de la hostelería y metal y tal, pero eso para mí es relativamente reciente y se debería desarrollar más y posiblemente esté relacionado más con el ámbito en el que me mueva, por la formación que puedo tener.*



## **CAPÍTULO VII**

### **ANÁLISIS TRANSVERSAL DE LOS ITINERARIOS DE FORMACIÓN Y DE INSERCIÓN PROFESIONAL**



El análisis de “subjetividad disciplinada” aporta credibilidad y confirmabilidad a la investigación biográfica. Para ello se utiliza un doble análisis: el vertical o estudio de caso (que se ha realizado en el capítulo anterior con los siete estudios de caso que nos han llevado a la configuración de los siete perfiles profesionales analizados); y el horizontal o análisis comparativo. Este segundo es el que pasamos a desarrollar en este capítulo.

Hemos procedido a la comparación de cada trayectoria formativa y de inserción profesional, para ver patrones concurrentes, temas comunes, solapamientos y divergencias en los ciclos de vida de los psicopedagogos. La estructura seguida en la comparación ha sido la obtenida a partir de las unidades categoriales en las que han quedado organizadas las entrevistas. Como comentamos en el capítulo dedicado a la metodología, seguimos un diseño cualitativo en el que, como tal, se pone el énfasis en la construcción o generación inductiva de categorías, que permitan aportar una identidad categorial y clasificación a los datos recogidos. Estos se examinan de acuerdo con núcleos significativos, en marcos de codificación que sirvan para separar los datos por grupos de categorías similares. Mediante un proceso analítico los datos son fracturados, conceptualizados, agrupados e integrados en categorías, como en los análisis de “teoría fundamentada” de Glaser y Strauss. La mayoría de análisis cualitativos consisten en un proceso recursivo entre los datos y la emergencia de definiciones categoriales, mediante un proceso de producir clasificaciones, organizando los datos de acuerdo con un conjunto especificado y selectivo de dimensiones comunes. En este análisis las categorías son inducidas o hechas emerger de los datos.

Una vez transcritos las entrevistas, los relatos se han ordenado de un modo que produzca un red de conceptos que agrupen los elementos comunes, mediante categorías con algún grado de abstracción. De ahí que la teoría, el conocimiento emerja desde los datos y no a la inversa. Son las mismas palabras de los informantes las que darán sentido al análisis. Posteriormente, y una vez realizado el análisis de contenido, se procede a reagrupar las categorías en unidades de contenido superiores, las metacategorías, que agrupan aquellas categorías entre las que existe un hilo conductor y aspectos comunes que le dan sentido e identidad.

En nuestro trabajo, realizado el análisis de contenido por categorías de las veintiuna entrevistas realizadas (tres a cada caso), se obtuvieron seiscientos treinta y nueve categorías. Se procedió a un proceso de filtrado y síntesis recursivo para reducir el número inicial, quedando reducidas a doscientas ochenta y cinco. Estas categorías se han reagrupado en función de su homogeneidad y aproximación conceptual y temática, en torno a diez metacategorías: generalidades en torno a los inicios en la enseñanza superior, valoración del plan de estudios, Prácticum, formación de postgrado, valoración formación, sugerencias a la formación, búsqueda empleo, inicios profesionales, descripción trabajo actual y competencias profesionales.

Estas unidades de contenido son las que utilizamos como referentes para efectuar el análisis comparativo. Serán comentadas de forma individual y de manera narrativa a partir de las aportaciones que han realizado los informantes.

Las categorías obtenidas en las entrevistas se han agrupado en diez metacategorías que son las unidades de análisis que adoptamos para realizar el análisis transversal de los itinerarios formativo y profesional. Las diez metacategoría en las que se han estructurado el análisis categorial son las siguientes:

| <b>METACATEGORÍAS</b> |
|-----------------------|
|-----------------------|

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. ASPECTOS GENERALES EN TORNO A LOS INICIOS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR</li><li>2. VALORACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS</li><li>3. VALORACIÓN Y OBSERVACIONES SOBRE LOS ASPECTOS CURRICULARES, ORGANIZATIVOS Y ESTRUCTURALES DEL PRACTICUM</li><li>4. FORMACIÓN DE POSTGRADO</li><li>5. VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN</li><li>6. SUGERENCIAS A LA FORMACIÓN</li><li>7. BÚSQUEDA DE EMPLEO</li><li>8. OBSERVACIONES SOBRE EL PERIODO DE INDUCCIÓN EN LA PROFESIÓN</li><li>9. ASPECTOS DESCRIPTIVOS DEL TRABAJO. ELEMENTOS CONFIGURADORES DE LA FIGURA PROFESIONAL</li><li>10. COMPETENCIAS PROFESIONALES</li></ol> |
|---|

**1. ASPECTOS GENERALES EN TORNO A LOS INICIOS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR**

En la primera metacategoría se han agrupado las categorías relacionadas de forma más directa con aspectos generales de la formación inicial, entendida aquí como el periodo formativo desde la formación académica en los niveles más básicos (escuela, instituto) hasta el acceso a la Universidad.

Se abordan cuestiones dirigidas a aspectos relacionados con las percepciones en torno a cuestiones curriculares, organizativas y de desarrollo profesional, así como desde el punto de vista de la formación, pero no entrando en profundidad en el análisis y valoración de ésta (expresada con mayor especificidad en la cuarta metacategoría), sino en cuestiones más generales que se plantean desde el acceso a la Universidad y los primeros contactos con una formación académica superior (condicionantes para acceder a ella, intereses, dinámicas organizativas y estructurales de la formación universitaria, incidencia y/o transferencia de capacidades adquiridas durante la formación básica para la formación universitaria, mecanismos de información para el acceso a los estudios universitarios y a actividades de formación complementaria). Vendría a identificarse esta metacategoría con aquellos aspectos que sirven de presentación o preámbulo para iniciar los estudios universitarios.

## **1. ASPECTOS GENERALES EN TORNO A LOS INICIOS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR**

Acceso a la Universidad  
Activismo universitario  
Adecuación de la formación a la profesión  
Adecuación de la formación para las funciones desempeñadas en el Prácticum  
Adquirir conocimientos sobre metodología  
Aplicación conocimientos actividad universitaria  
Aprendizaje a partir del estilo docente durante la formación académica  
Asesoramiento por profesorado universitario  
Contrastar su experiencia como estudiante con sus alumnos  
Decisión de carrera por finalidad laboral  
Descripción de tutorías  
Enfoque prácticas hacia perfil profesional  
Escasa disponibilidad de recursos materiales  
Escasa formación el profesorado universitario  
Factores favorables para el estudio  
Formación académica  
Formación del profesorado de instituto  
Fracaso inicios en la Universidad  
Frustración ante objetivos académicos no cumplidos  
Fuentes de información de eventos en Facultad  
Fuentes de información para desarrollar una práctica profesional  
Inicios en Psicopedagogía  
Repercusión del trabajo en alumnado  
Selección asignaturas según perfil profesional  
Valoración de la elección  
Vocación

En general se puede observar, entre los comentarios manifestados por los informantes, que el acceso a la Universidad, fue para la mayoría de ellos satisfactorio, y un proceso que se desarrollaba dentro de una lógica en cuanto a la evolución académica del alumnado. El hecho de presentar una trayectoria formativa en la que, salvo las ocasiones en las que se simultanea el trabajo con los estudios, se desarrolla como una continuidad en los distintos niveles académicos, así lo manifiesta en los casos analizados. Incluso se plantea como una alternativa en la que es aconsejable darse la oportunidad de poder acceder:

*“Pero yo no, no perdí nada. Por eso, porque estaba estudiando oposiciones por la mañana y por la noche me saqué el COU. Así que solicité Magisterio... y me dieron, y esa fue la entrada en la Universidad y todo lo que descubrí en la Universidad que me encantó.”(Irene)*

Por otra parte, el hecho de que en el acceso a los estudios universitarios exista una motivación previa, refuerza aún más el grado de consecución del logro dentro de la trayectoria académica. Las motivaciones de acceso a la carrera, también dan muestras del grado de madurez con el que concurre el estudiantado, y de la visión funcionalista que desde el principio vislumbran en la realización de los estudios universitarios. Los



criterios para el acceso en su mayoría venían determinados por la vocación, la duración de la carrera, el ofrecer posibilidades de incorporación profesional, entre otros:

*“ Tienen que pasar muchas cosas para que tu realmente, tu vocación desde el principio sea clara, y que luego además lo que es más difícil consigas desarrollarte profesionalmente en esa vocación. “ (Irene)*

*“Entonces no tuve...no hubo nadie que me dijera: ¡oye tu, tal!, sino fue la información en la Facultad y el ver que eso tenía posibilidades y que me gustaba ¿no?. Quizás, si... ahora que recuerdo un poquitín me influyera un... en el tema posterior de la orientación, un profesor de la Facultad que tuve en tercero de Magisterio en una optativa de Educación Física, de Magisterio que sí era dedicada a la orientación y me gustó mucho, aprendí bastante y entonces cuando luego salió el tema de la Psicopedagogía, pues, pues vi que sí, que valía para eso, si es que valgo, que me gusta”.(Ernesto)*

*“Siempre me enfocaba más al área sanitaria. (...) Pero no tuve nota. Entonces, si yo sé que lo que me gusta es la docencia, pues me voy a Magisterio. Por Ciencias Naturales (...) Fue el año justito que empezó, el curso puente y me metí en Psicopedagogía. (...) Y fue curioso porque parece como si el destino me llevara por ahí, para hacer lo que me gustaba hacer relacionado con las ciencias y con la docencia, que también me gustaba”. (María)*

*“Entonces ya llevaba dos años perdíos y me planteé eso, lo que he dicho antes: cambiarme a algo corto que me permitiera tener una titulación superior y buscar trabajo. Entonces me decanté por Magisterio por la experiencia que había tenido de los grupos de catequesis y tal. Me gustaba el trato con niños creía que era una carrera que podía sacar fácilmente, como de hecho así ha sido. Magisterio es una carrera que es fácil aprobar y difícil sacar nota; si quieres sacar un buen expediente, pues hombre, te lo tienes que currar. Y luego pues de lo de Psicopedagogía, pues por lo mismo pues mientras aprobaba o no aprobaba las oposiciones seguí estudiando y... surgió la oportunidad de empezar esta carrera (Ernesto)*

*Siempre me han gustado los niños (Irene)*

*... y a mí desde pequeño me gustaba. (...) Yo hacía los deberes explicándole a una clase imaginaria las cosas. Muchas veces. (Pascual)*

*Mi intención era en un principio, hacer una carrera universitaria de tres años solamente. Eeehh, fue digamos coger un tren que pasaba por allí y en el que me monté. Que me monté, precisamente por eso. Porque la historia que acarreaba tres años atrás, era una historia satisfactoria para mí, y quería continuarla en cierto sentido. Y Psicopedagogía, en cierto sentido también, entroncaba con otros intereses que quizás no los he comentado, pero que van más por el tema de la Psicología, aunque luego finalmente yo no cogí ninguna optativa, ni ninguna de libre configuración, ni optativa deee, de Psicología, ¡je!, sino que las cogía todas de Pedagogía. Las cogí todas de Pedagogía, y*

*además desde un principio. Y claro como estaban los Complementos de Formación y allí había también de Psicología, pues allí también me ayudó aaa, ¡je!, decantarme.(...)El caso es que continué. El caso es que el último año en Psicopedagogía, sí que me volvieron a dar la beca, creo, y además me dieron una beca de investigación. (...)Lo importante era eso: el seguir en ese ámbito de universitario, de formación, de aprender cosas, y cosas que iban en la línea que a mí me interesaba. Eso era realmente lo que importaba.(Lucas)*

*Bueno, después de la información que nos dieron, pues dije de probar. Y luego ya me fui enterando de las funciones que tiene el psicopedagogo y vi queeee...que aunque me interesaba mucho la docencia, que podía haber enfocado la figura del tutor, pero que había otras posibilidades, otras vías, que si yo no puedo seguir ese ámbito, que son las oposiciones, pues puedo seguir otras alternativas, es una vía. (María)*

Dentro del comentario al nivel educativo no universitario, y aunque en este nivel también se alude a la formación del profesorado, rescatamos un comentario alusivo a la formación del profesorado de instituto en contraste con otras opiniones que serán comentadas y que infravaloran la preparación del profesor en el ámbito universitario:

*“...y sobre todo, modelos educativos que estaban ahí. Era gente muy preparada que te daba clases específicas de cualquier asignatura... y que sabía muy bien. Yo, por ejemplo estaba muy sorprendida de un profesor muy mayor muy mayor, que daba clase de Física, y que había trabajado en la NASA”.(Irene)*

También, y como se verá a lo largo de las categorización realizada, el período de formación inicial constituye un momento clave para la adquisición inicial de capacidades y competencias que verán su especialización a lo largo de la formación académica y que verán su cualificación en el ejercicio de la profesión, de ahí que la adquisición de conocimientos sobre metodología, sea una de estas posibilidades de formación en competencias.

En el estudiante que se cuestiona en los inicios de cada curso sobre la elección curricular de las asignaturas, es significativo el criterio de la elección de la optatividad en función del perfil profesional hacia el que se quiere orientar su formación. Ciertamente es que, aunque la oferta educativa, no es muy amplia en la optatividad, y aquí nos referimos, no tanto al número de asignaturas que se ofrecen, sino a la temática diversa sobre la que discurre su programa, que en múltiples ocasiones dista mucho de acercarse a temáticas que difieran del perfil académico que se diseñó para el psicopedagogo. En el otro extremo se ubicaría el hecho de que precisamente sea la optatividad, la vía de acercamiento a otros ámbitos no exclusivamente educativos dentro de la institución escolar. La cita que hemos extraído nos da muestras de este último aspecto:

*“Luego dentro de lo que es la Psicopedagogía, fui eligiendo las optativas que más se acercaban al perfil profesional que yo quería...desarrollar, en un futuro. Lo que ocurre es que bueno, no siempre es, es la misma idea el nombre*

*de la asignatura con lo que luego crees que va a tener el contenido. Pero en fin, era lo que más se acercaba y, yo luego escogí las optativas que yo creí más oportunas” (Irene)*

Las motivaciones de acceso a la carrera, también dan muestras del grado de madurez con el que concurre el estudiantado, y de la visión funcionalista que desde el principio vislumbran en la realización de los estudios universitarios.

El hecho de la adquisición de compromiso dentro de la universidad, es una de las demandas que se formulan al alumnado, por cuanto entre en la dinámica de participación y colaboración con una institución en la que comparte protagonismo con otros agentes educativos, pero en la que él, es el principal foco de atención, de hecho a lo largo de la historia de la educación se han visto diversas teorías al respecto, y aunque en la mayoría de los casos debiera haber sido aconsejable este grado de responsabilidad, en la actualidad, y dentro de la corriente de redefinición de los modelos de enseñanza universitaria con el tema de la convergencia europea, vuelve a retomar un rol que no debería haber perdido. Algunas formas de responsabilización dentro de la institución educativa sí son manifestadas por dos de nuestros informantes, en una como participación en los Órganos de Gobierno de la Facultad, y en otra con la participación en la organización de eventos científicos:

*“Yo era delegado, estaba en la Junta de Facultad, formé parte de la Comisión que elaboraba los Planes de estudio de Psicopedagogía”.(Ernesto)*

*“participéee en algunas Jornadaaaas, el Congreso de Formación del Profesorado, que se organizó, el Departamento dee, ¿de Didáctica?, yyy anteriormente ya había participado en las Jornadas de Educación Física. Luego también participé en unas jornadas de participación en un colegio que llevaba Jesús, (...) sí participé en bastantes jornadas, encuentroos, congresoos, a lo largo de mi formación, tanto cuando estaba haciendo la Diplomatura, como luego en la Licenciatura. Y también incluso llegue aaa, a exponer un par de comunicaciones, una vez en el Congreso y otra vez en las Jornadas LOGSE. Que vamos, no tenía mucho rigor científico, pero me sirvieron un poco para tener la oportunidad de enfrentarme a un auditorio, de exponer una serie de cuestionees. Y bueno, la verdad es que era muy bonito y a mí meee resultó muy enriquecedor, muyy. En fin una situación que me daba la oportunidad deee entrar en esas situaciones en las queee, aunque por los nervios deee, propios de no haber tenido experiencia anteriormente, pero sí que me motivabaaa. (Lucas)*

En ocasiones el estudiante, una vez que se incorpora a la realización de sus estudios, dispone ya de unas preferencias profesionales que le ayudan en la elección de las asignaturas. De ahí que proceda a la selección de las asignaturas según el perfil profesional de la profesión a la que desea aspirar, o que también enfoque las prácticas hacia dicho perfil.

*Luego dentro de lo que es la Psicopedagogía, fui eligiendo las optativas que más se acercaban al perfil profesional que yo quería... desarrollar, en un*

*futuro. Lo que ocurre es que bueno, no siempre es, es la misma idea el nombre de la asignatura con lo que luego crees que va a tener el contenido. Pero, en fin, era lo que más se acercaba y, yo luego escogí las optativas que yo creí más oportunas. (Irene)*

En ocasiones la formación previa universitaria, en este caso, los estudios de procedencia (Magisterio) no han resultado para algunos de los informantes de mucha utilidad. Se basan en una constante que suele ser referente común en muchos de los comentarios escuchados, al referirse a la escasa realización de contenidos prácticos y la mucha teoría. Aunque, como indica Pascual, los contenidos de los sí ha visto su profundización, y que por tanto fueron una base para la posterior ampliación en Psicopedagogía, fueron los relacionados con metodología, la realización de programaciones y la organización de centros.

*“la verdad es que Magisterio, los apuntes, lo que sí me recuerdo, recuerdo, es que todos los apuntes de Magisterio, los guardé en un armario pensando que cuando fueran a ser las oposiciones de Magisterio, me iban a servir, pero nunca me han servido para nada; excepto alguna asignatura. Más los que es programación, la memoria sí me ha servido muchas veces, la memoria de Magisterio (...) Entonces en Magisterio sí, igual que recuperabas la Memoria y sobre todo lo que es la programación, porque ¡mira que hay veces en que nos han enseñado a hacer programaciones!. Pero no aprendes, no aprendes hasta que estás en la carrera, estás trabajando, perdón, y la, y los aplicas, y tienes la necesidad de hacer las programaciones. Porque de primeras las haces, sí las haces por trabajo, por sacar la notaaa... pero nooo...(..) Había más bien en la parte de Pedagogía, la Didáctica, eeh, esa parte sí, pero claro había muchas asignaturas específicas de Inglés, muchas asignaturas específicas de lengua. Luego lo común, por ejemplo, la, había, al principio la Música, incluso, el primer año, un poco porque el maestro tiene que saber un poco de todo. Te servía después, para el trabajo. Una asignatura que no había, que se me ha ocurrido ahora mismo al ver la pizarra, era escribir en pizarra. Porque no sabes luego la letra tan fea que sale cuando escribes en pizarra. Y si eres un maestro, pues tienes que tener la letra buena. Yyy...principalmente las asignaturas más relacionadas con la Psicopedagogía, fueron la Metodología, la programación, había unas que no me acuerdo, lo de cómo se organizaban los centros, organización de centroossss...”*

Los criterios para la elección de las asignaturas también denotan la inexperiencia del estudiantado o la peculiaridad de sus intereses, entre los que predomina o bien el elegir en función de una opcionalidad profesional o bien en función de los gustos o intereses por el programa presentado:

*“primero ver si la asignatura me iba a gustar, pero muy en función de si la asignatura la daba un buen profesor o yo había oído que era un buen profesor; y si iba a ser muy dura (...), en general, intentaba coger lo que me gustaba, lo que me atraía.(..) la Licenciatura está ahí para proporcionar una serie de conocimientos. Dependiendo luego de la experiencia profesional que adquieras o, o de la que te vayas desarrollando, esos conocimientos te van a*

*servir más o no te van a servir. Pero bueno, ahí están. Los has obtenido para obtener el título. (Pascual)*

## **2. VALORACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS**

Ardua es la tarea de realizar un análisis crítico y valorativo de un plan de estudios, máxime cuando el de la Licenciatura de Psicopedagogía, se enmarca en un cierto clima de complejidad en su gestación. Las palabras de nuestros informantes no están ausentes de esta visión pesimista, cuando hacen público su descontento con dicho plan centrándolo principalmente en torno a: a) reconocimiento social de la Psicopedagogía, b) preparación adecuada del profesorado universitario, c) coherencia entre la formación académica y la realidad profesional, d) configuración de un perfil que contextualiza todo el currículo académico en torno a una salida profesional (relacionada con el ámbito educativo formal en el Departamento de Orientación), etc. En suma, una evaluación en la que priman las demandas formativas; las carencias de recursos, de respuestas formativas, de información sobre las posibles salidas profesionales; la falta de compromiso del profesorado; la dificultad de conseguir una especialización ante la generalidad de contenidos o la focalización en contenidos centrados en torno a la atención a la diversidad y a la orientación en general, e incluso el solapamiento entre las asignaturas; y la necesidad de incorporación de profesionales externos a la Universidad.

### **2. VALORACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS**

|  |
|--|
| Análisis del sistema educativo<br>Asignaturas de mayor utilidad<br>Atribuciones a Psicopedagogía<br>Ausencia de contenidos de aplicación práctica<br>Ausencia de contenidos especializados en el plan de estudios<br>Carencias formativas en carrera<br>Conceptualización de educación<br>Desconexión con otras trayectorias profesionales<br>Descontento oferta de prácticas por Universidad<br>Descoordinación formación-realidad<br>Disponibilidad profesores universitarios<br>Escaso contacto con realidad laboral<br>Falta de compromiso del profesorado<br>Falta de diversidad de perfiles en plan de estudios<br>Falta de información sobre su profesión<br>Falta de recursos en la Universidad.<br>Falta de respuestas formativas en Universidad<br>Implantación de carrera paralelamente a ejercerla<br>Implicación con otros profesionales<br>Imposibilidad especialización total<br>Influencia del plan de estudios en el desarrollo de la carrera<br>Insatisfacción Psicopedagogía<br>Necesidad contacto con realidad<br>No influencia profesor universitario<br>Participación de más profesionales |
|--|

|  |
|--|
| Problemática elaboración planes de estudio de Psicopedagogía<br>Reconocimiento social del psicopedagogo<br>Relación profesionales-facultad<br>Solapamiento contenidos<br>Valoración negativa aportación licenciatura<br>Valoración negativa como factor de aprendizaje |
|--|

Muestras de esta insatisfacción son evidentes en las siguientes palabras. En ellas se alude tanto al excesivo enfoque conceptual de un currículo formativo bastante reducido en contenidos, como a la escasa formación en la investigación sobre campos profesionales reales. Esto conlleva un descontento al enfrentarse al mundo de trabajo y observar las demandas formativas. Este reducido fomento de la investigación puede conducir a una cierta pasividad en el momento de activar la búsqueda de empleo al encontrarse el estudiante sin recursos prácticos para indagar y cómo hacerlo. También puede producir el efecto contrario, es decir, que estimule al estudiante ampliar la información para conseguir paulatinamente adaptar los conocimientos de los que dispone a los que se exigen desde la profesión:

*“ Y entonces, mantienen a un grupo de alumnos, a un montón de alumnos a nivel solamente de adquisición de conocimientos. ¡Y conocimientos muy limitados!, que luego cuando vas a desarrollar un puesto de trabajo, ¡realmente te faltan más!. Tienes que buscar más información. Y entonces no enseñan a investigar sobre el campo profesional real.” (Pascual)*

La influencia del plan de estudios en el desarrollo de la carrera, es evidente dado que potenciaba entre el alumnado el descontento. Ciertamente es que si estas prácticas estuvieran fundadas en una estrategia metodológica, pero no precisamente por la falta de formación del profesorado, entraríamos en un terreno de extrema actualidad, por cuanto supondría la estimulación del alumnado en fomentar el autodescubrimiento del conocimiento con su propia indagación:

*“ ...una vez que estábamos en la carrera, eso se notaba, que muchos de los profesores no sabían cómo meterle mano a la asignatura y nos daban unos temarios, unos títulos de temas y nosotros pues en grupos teníamos que irnos a la biblioteca, hacer las cosas...” (Ernesto)*

En cuanto a la coherencia entre la formación y la profesión, sin duda, el comentario que la establece viene recogido en las palabras del orientador, mientras que quien se aleja en su práctica profesional de este ámbito, denota necesidades formativas

*“ Luego realmente sí...sí respondía a lo que necesitas para ser orientador” (Ernesto)*

*“...lo veo por mis funciones, por mi trabajo que sí, que si ahora tengo que describirlo pues más o menos te diré a grandes rasgos lo que es y entonces pues sí veo que hay cosas en las que noooo, no estoy preparado (...) A nivel teórico de cómo hay que hacer un informe individualizado, cómo hay que hacer*

*una evaluación, cuáles son mis competencias, eso lo sé porque está ahí en la paja y en loos todos lo sabemos, ahí hay, tenemos suficiente materia. Pero es la aplicación de cómo hagooo todo ese tipo de cosas ¿no?, o cómo estructurar la información de los alumnos y cómo sacar... ahí, a eso es a lo que me refiero. (Pascual)*

*“sí que está claro que debería estar más enfocado hacia la práctica profesional. Y eso conllevaría especializaciones mientras se está estudiando, o a través deee determinadas asignaturas, o, o a través incluso de unaaa concentración por parte del profesorado que transmitiera ciertas cosas con cierta claridad” (Lucas).*

Al mismo tiempo, esas necesidades formativas, redundan en la especialización y en la adquisición de competencias técnicas:

*“Yo creo que necesita una formación más técnica, más específica para la evaluación psicopedagógica de los alumnos, para los chavales con necesidades educativas especiales, que yo realmente me falta. No la tengo”. (Pascual)*

*“ No, ¡se nombre, se nombra!, pero no se hacen Adaptaciones Curriculares. Pero yo ahí, tampoco puedo decir queee..., ¡hombre!, en la carrera te pueden dar los pasos a seguir, pero una Adaptación Curricular, cuando realmente la haces, te das cuenta que esos pasos son, nociones de luego lo que tu puedes llevar a cabo. (Ernesto)*

La ausencia de contenidos de aplicación práctica, es otro de los ejes primordiales que son demandados en todo planteamiento educativo, y aún más en la educación superior. Una enseñanza en la que no se ofrezca una formación práctica carece de ese grado de aplicabilidad que ya se debería ir adquiriendo desde esta formación inicial:

*“ A mí, yo creo que me gustaba eso: cómo se trabajaba la empatía que era algo que, que yo no veía, eeh, aún cogiendo las asignaturas específicas de Educación Especial o de Psicopatología que ningún profesional de la carrera ha comentado nunca, y que hubiera esa separación, a nivel, sí te describen las patologías, pero no te describen el trabajo, el cómo llegar, a ese niño, eeh, qué hay que tener...” (Irene)*

En una de esas ausencias o carencias formativas, se encuentra el hecho de contribuir a que el estudiantado se motive y demande la orientación necesaria en los continuos dilemas a los que está sometido:

*“ Y claro, quizás eso lo dé la práctica, no tiene por qué darlo una carrera, esas respuestas ni te la da la, la Universidad. Pero, por lo menos orientar al alumno, que por lo menos que ¡aparte! de esa teoría, luego hay una búsqueda continua sobre unas necesidades que se te presenten día a día. (Ernesto)*

La necesidad de contacto con la realidad es otra de las categorías a las que se alude en estos textos con mayor frecuencia, y que vuelve a denotar la carencia formativa del profesorado universitario y la necesidad de que las fuentes de conocimiento no sean siempre internas, sino que provengan de las auténticas realidades de la práctica profesional externa a la institución universitaria:

*“ Y sobre todo, pues poner en contacto a profesionales que se dediquen realmente a este trabajo con los alumnos, porque...” (Irene)*

Aunque en algunas ocasiones se aluda a la menor disponibilidad del profesorado, ésta no va unida a sus necesidades formativas. A juicio de uno de los informantes la disponibilidad del profesorado es plena:

*la Universidad es mundo que tu, si te interesas por él y ... contactas con los profesores y les demandas ayuda, yo creo que siempre, nunca te van a cerrar las puertas. Siempre van a estar dispuestos a ayudarte, pues lo que ocurre ahora en día en la educación ¿no?: si uno recurre a un maestro para preguntarle dudas o... eso es lo que queremos, sentir la necesidad de que somos útiles y tal, o sea, que eso a cualquier persona, a cualquier profesional de la docencia eso es lo que quiere, entonces... pero por el contrario en la Universidad si los alumnos van a lo suyo, pues eso es lo que tienen: nada. Entonces se encontrarán... y más en un ambiente muy masificado y tal. Yo he tenido la suerte que siempre que me ha hecho falta, he recurrido a... profesores de la Facultad y siempre han estado ahí; y me han solucionado los problemas y los sigo considerando ya no como profesores o como maestros, sino ya como buenos amigos, que eso es muy importante. Y sí lo veo necesario el tener ese apoyo en un momento dado, si te surge algún problema, alguna dificultad, hablarlo con ellos pues es positivo, lo veo muy bien. (Ernesto)*

Un reconocimiento desde uno de los ámbitos a los que pertenecen los informantes, ha sido proclive para que se manifieste un reconocimiento positivo a uno de los grandes bloques que forman el plan de estudios:

*“Porque realmente lo que me ha dado Psicopedagogía ahí, entre otras cosas, es la intervención educacional en todos los ámbitos. (Irene)*

Mientras que otros comentarios, salen menos favorecedores que el anterior, por cuanto uno de los contextos profesionales ( el sociocomunitario centrado en la atención a los mayores) evidencia la falta de formación en una temática básica para trabajar con ellos:

*“Sobre todo eso, que yo basándome en lo de la inteligencia cristalizada, yo recuerdo eso, que en la carrera, ¡yo no he hecho nada!. Yo no sabía lo que era realmente, hasta que no llegué a trabajar con, con mayores. Y ese tipo de capacidad es como se le da la vuelta. O sea, las capacidades que tiene el desarrollo cognitivo de una persona hasta los treinta años, cómo se le da la*



*vuelta a partir de los treinta años. Entonces todo ese tipo de teorías yo las he intentado aplicar con los mayores, pero totalmente al revés” (Yolanda)*

Una de las valoraciones positivas que encontramos en la metodología del profesorado universitario y que se ven como aspecto favorable en oposición a los criterios que hasta ahora venimos comentado, es el hecho de la aceptación de la metodología llevada a cabo en cuanto suponía de búsqueda de información y de trabajo en grupo. Podíamos pensar, que sería la otra cara de la escasez de difusión de contenidos en clase. Quizás un planteamiento metodológico en el que se exponga una dinámica de trabajo y un guión sobre el contenido, permite, con el asesoramiento y el seguimiento del profesorado, desarrollar los contenidos de la asignatura fomentando la capacidad de indagación, de búsqueda y selección de la información. De hecho esta es una de las metodologías a las que se tiende desde la nueva reestructuración de la enseñanza superior.

*A lo mejor lo que me gustaba era que el profesor no te dictaba, que tu te tenías que preparar las asignaturas, ir a la biblioteca y buscar información adicional a lo que hacías. (...) Asignaturas de trabajo grupal. A mi esa forma de trabajo me gustaba mucho. Recuerdo hacer algunas actividades en equipo, estudiar juntas, preparar temas, lo recuerdo como un mejor método de trabajo. (María)*

Entre las argumentaciones que se aducen para justificar las posibles anomalías que se encontraran en el Plan de Estudios, se encuentra el desconocimiento en algunas líneas de su planificación proveniente de ser una licenciatura de reciente creación, y por tanto, la problemática en la elaboración de dichos planes:

*hay que tener en cuenta que éramos la primera promoción de un plan nuevo, que empezaba con nosotros a la vez que estábamos ya allí cursándolo. Entonces eso lo marca todo, estábamos tanto descolocados los profesores como los alumnos y la Facultad en general. Sobre la marcha teníamos que ir solucionando..., bueno. (Ernesto)*

Entre las medidas que se plantean para la resolución de esta problemática se encuentra la implicación de los agentes educativos y de las funciones idóneas para su mejora: desarrollo de la investigación sobre las temáticas que afectan a la optimización de la licenciatura y al tratamiento de los problemas base; implicación del estudiantado y del profesorado; los testimonios de alumnos egresados desde su práctica profesional; y, la respuesta que desde los entes institucionales se den, coordinando los recursos disponibles:

*“aquí habría tres elementos: profesionales que ya están trabajando que dijeran su experiencia, como por ejemplo, sería esta tesis, si de aquí se sacaran unas conclusiones que pueden servir para eso; los alumnos que lo están estudiando, que tienen también su punto de vista, o gente que, recién titulada, que opine; y, desde luego los profesores que lo van a hacer. Es decir, sería una cuestión de la Consejería de Educación por parte de los profesionales que ya somos orientadores, de la Universidad como institución que la está*

*organizando, o desde el Ministerio, más bien una función, quizás, de coordinación o de política de decir: “Bueno, si hay estos recursos, no podemos pedir más de lo que haya, porque esto es lo que tenemos”, ¿no?. O sea, sería, quizás en esas, a tres bandas, ¿no?” (Ernesto)*

En cuanto a la información sobre las salidas profesionales, no se ofrecieron las suficientes vías de búsqueda de información, ni desde la misma Facultad se expusieron los posibles ámbitos en los que podía incorporarse profesionalmente, que no fuesen los que ya estaban establecidos cuando se definió el perfil académico: la educación especial y la orientación vocacional, profesional y personal. Incluso aquí nos cuestionáramos la diferenciación entre las figuras profesionales, a tenor de las mismas palabras de María. La figura del orientador laboral sí está reconocida, al menos más ubicado en contextos profesionales, pero no la figura del psicopedagogo de la que se desconoce ubicación:

*Documento como tal, no. al principio decías las dos vías, la de educación o la de orientación vocacional o profesional. Pues yo decía, si es educación no va a ser sólo la figura del profe de educación especial o del tutor. Más enfocado en la orientación profesional, porque la figura del orientador laboral, sí está más ubicado, pero la figura del psicopedagogo, pues si está saliendo una promoción nueva, en algún sitio deben de ubicar. Pues por ahí fue por donde fui dándole vueltas a la cabeza y viendo las posibilidades que podía tener. (María)*

Desde el trabajo actual, dos son las opiniones que hemos destacado por estar ubicadas en contextos profesionales diferentes y contemplar la proyección y adecuación del plan de estudios en función del trabajo desarrollado: la orientación en Departamento de orientación y la orientación profesional en una delegación del Instituto Nacional de Empleo.

*“lo que son los contenidos que ahora con la perspectiva que te da el tiempo y el trabajo sí puedes decirlo, yo creo que el Plan de estudios está bien, relativamente bien. Está cojo de otros perfiles profesionales que quizás hablemos más adelante que...puede tener cabida el psicopedagogo que puede tener cabida la educación, puesto que está en la Facultad de Ciencias de la Educación. Pero considero que se le debería dar otra... otra visión.” (Ernesto)*

*“las salidas al estudiar Psicopedagogía, la orientación profesional, cuando sólo había una asignatura que se llamaba así. Pero bueno, era una de las salidas profesionales. Pero no tenía un contenido muy exacto de que el ámbito de la administracióoon, yo pensaba mejor la orientación en el ámbito educativoooo...” (Lucas)*

La desconexión con otras trayectorias profesionales también viene propiciada por el desconocimiento inicial de la envergadura que podía alcanzar el campo de aplicación de la psicopedagogía. En realidad este campo de aplicación ya podría deducirse de la confluencia disciplinar que engrosa el perfil académico. Sin embargo, este desconocimiento de contenidos, de currículo de las asignaturas y de planificación

docente, también condujo a que el profesorado no se encontrara lo suficientemente orientado y coordinado para planear las asignaturas y se llegara incluso al solapamiento de las materias. Esta confluencia, también es valorada positivamente por uno de nuestros informantes en el sentido de que da la posibilidad de poder elegir entre la variedad aquello que más le interesa, trasladando la decisión profesional una vez que ya se han finalizado los estudios:

*Y más cuando vamos buscando un perfil concreto. Que te esperas queeee, que te den respuestas y noooo.(2)(...) pero la primera promoción, verdaderamenteee, un pequeño desastre. Nadie sabía cómoooo, como llevar a cabo aquellaaas, muchas de las asignaturas, muchas de ellas. Pero, bueno, que en definitiva, vamos, que está bien hacerlas, ¿no?. No quiero decir que no las hagas. Nada más que a nosotros nos tocó la primera promoción, con lo que eso conlleva...de conocimiento inicial y deeee... exactamente. Luego, bueno, actualmente, yo criticaría muchas carreras, no sólo Psicopedagogía, muchas de ellas, de no estar en contacto con la realidad laboral. (Irene)*

*“Pero luego, al ser específico, Psicopedagogía no tiene nada específico, ¿no?, digamos, coges un poquito de Pedagogía, coges un poquito de Psicología y te haces una mezcla ahííí..., Psicología de la Personalidad... Si querías algunas optativas, dependiendo de las que tu eligieras... Entonces cogías un poquito de todo. No tie, no tienes definido lo que vas a hacer en un futuro, hasta que no lo estás trabajando.(...). Está bien, pero le falta también que, el enfoque, hay, aquí está todo, esto es todo lo que hay. Ahora tu, coge y haz una mezcla, tu decides qué es lo que quieres. Porque hay muchas tendencias teóricas sobre, sobre un tema. Yyy... te las estudias todas, todas las veías porque era la obligación, pero no te hacían ver cuál era tu punto de vista. (...) ...yo creo que la persona que está estudiando, no sabe cuál va a ser su salida. Incluso no sabe cuáles son todas las posibles, entonces. Una vez que terminas es cuando ya sabes derivar, y coges de todas las asignaturas, coges los apuntes o las cosas que, que te van a venir bien para ti, para esta parte. Por eso, yo en Especial, pues tenía Educación Especial” (Pascual)*

*“No le llegué a ver nunca las posibles incorporaciones profesionales. Nunca. Incluso cuando me fui a incorporar al Prácticum, lo que es la diferentes alternativas no las tenía claras. Y en el Prácticum me fui a un centro educativo a ver las funciones del orientador porque es donde le veía más salidas”. (María)*

*Sabes, que hay una desconexión importante, importante a nivel, profesional. Se están trabajando todas las asignaturas. Es decir, están dándote todas las herramientas para que tu, en el momento de desempeñar un puesto de trabajo sepas que existen. Pero realmente tienes que hacer un estudio, un estudio posterior. Y según qué casos, pues incluso... buscarte... otra bibliografía diferente a la que te han dado. (Irene)*

*como el campo profesional es tan amplio, o sea, la Facultad no te puede dar respuesta a todo (...) orientar, veer, tangibilizar esos conceptos, a la vida real. Es de lo que yo veo que carece la Facultad.(Lucas)*

La discrepancia entre la realidad y la formación queda manifestada también por Lucas al atribuir esta desconexión al hecho de una impartición excesivamente teórica de los contenidos, sin la afluencia del conocimiento proveniente de la práctica proporcionado por los profesionales en ejercicio. La petición que se formula desde aquí es la especialización de las carreras universitarias (otro de los puntos de la nueva reestructuración en la enseñanza superior) y la mayor vinculación de los contenidos con la realidad laboral:

*“podemos sacar un aprendizaje, es decir, acercar más el tema de la formación al tema del trabajo realmente. ¿Que eso qué conlleva? Pues conlleva quizás una mayor especialización o que existan carreras universitarias donde esa especialización se haga con más detenimiento, (...)Y a lo mejor terminabas una carrera como esa, donde tu futuro profesional era la orientación, sin haber tenido contacto directo con nada de eso, ¿no?. O no haber recibido ni tan siquiera una orientación. Sí se dejaban traslucir en determinadas clases, en determinadas asignaturas, ese tipo de cosas, pero se dejaban un poco ahí en el aire o como ya salidas, pues de gente que ya está trabajandooo, o que son profesionales que ya están trabajando, que conocen muy bien el tema, pero que a lo mejor no están dispuestos a transmitir ese conocimiento; sino a también ese otro conocimiento, simplemente académico de lo que tu tienes que saber, para aprobar una asignatura”.*(Lucas)

La insatisfacción por la ausencia de contenidos sobre investigación en realidad profesional y la desconexión con otras trayectorias profesionales se hace manifiesto, aunque también lo hemos comentado anteriormente en este comentario de Irene:

*“mantienen a un grupo de alumnos, a un montón de alumnos a nivel solamente de adquisición de conocimientos. ¡Y conocimientos muy limitados!, que luego cuando vas a desarrollar un puesto de trabajo, ¡realmente te faltan más!. Tienes que buscar más información. Y entonces, no enseñan a investigar sobre el campo profesional real, sino que te dan unos contenidos que tu te tienes que aprender y lo que veas en las prácticas es lo más real que vas a tener. Cuando no es solamente eso, que hay muchas más cosas, ¿no?. Y entonces, al barajar distintos puntos de vista, a tener en cuenta opiniones de otros profesionales fuera de lo que es la Universidad, pienso que no se lleva a cabo; pero en esta carrera ni en ninguna. Y a veces, es fundamental, dar puntos de vista diferentes, para que vean que existen otras trayectorias yyy... y no todas tienen porqué ser las que tenga la Facultad, ¿no?”* (Irene)

Otro de los puntos débiles del plan de estudios se centra en la preparación del profesorado:

*En líneas generales yo creo que había muchos profesores que adolecían de formación para dar esa asignatura y entonces pues... eso se ve. Entonces los profesores que eran grandes profesionales y tenían experiencia se les notaba y...*

*y bien, y luego hubo gente que... que la formación que recibimos no fue buena.(Ernesto)*

Aun siendo problemática la creación de esta licenciatura, sin embargo tampoco es contemplada como completamente negativa, e incluso se comenta que estos factores problemáticos no contribuirían en su totalidad a que no existiera calidad en la formación, dando un toque de confianza a la misma:

*“intervienen muchos problemas de tipo económico, organizativo, político...,ya he comentado antes el tema del Plan de estudios, cómo surgió, con la oposición de los psicólogos... entonces bueno pues...Teniendo en cuenta todos esos factores, pues demasiado, a lo mejor salimos formados, ¿no? y...”  
(Ernesto)*

El predominio de contenidos teóricos prima sobre el de los prácticos y es precisamente cuando el profesional ya está incorporado a su trabajo, cuando puede hacer una valoración mejor de este tema al denotar las carencias formativas:

*“A mí, yo creo que me gustaba eso: cómo se trabajaba la empatía, que era algo que, que yo no veía, eeh, aún cogiendo las asignaturas específicas de Educación Especial o de Psicopatología que ningún profesional de la carrera ha comentado nunca, y que hubiera esa separación, a nivel, sí, te describen las patologías, pero no te describen el trabajo, el cómo llegar, a ese niño, eeh, qué (ininteligible) hay que tener. (...) conforme vas dándole forma práctica a tu trabajo, evidentemente la Licenciatura se queda escasa porque la Licenciatura lo que te abre es un abanico de posibilidades teóricas (Irene)*

*“la relación que puedan tener unos con otros, pues que básicamente se funda en eso, en queeee es el complemento de los estudios deee, de Magisterio. En Magisterio se da muy poca Psicología, muy poca Pedagogía y muy poquita implicación con problemas educativos yyy, y coooon, con problemas que en un momento dado nos podemos encontrar en las, en las aulas, que durante pues los tres años de Magisterio, pues no daaa, no da para nada. Te dan una formación básica de todas las áreas, y tu que como maestra debes intervenir en todas las áreas y debes estar preparada para todo, pero realmente no te hacen que te metas en las implicaciones educativas (ininteligible) porque problemas y eso. Más que nada, porque también Psicopedagogía, también nos complementa muchísimo más lo que es la Psicología y la Pedagogía, pero también abre nuevos campos. Que es lo que comentaba en la otraaaa, en la otra entrevista con lo del campo deee, de los mayores. Por ejemplo, Magisterio solamente se orienta a la educación y a la instrucción, sin embargo Psicopedagogía aunque veamos, creamos que no se abre tanto, hay muchos aspectos y muchas teorías que si bien es cierto que durante la carrera siempre van en la línea de la intervención educativa, hay muchísimos aspectos que se pueden aplicar a la hora de trabajar con el mayor, a la hora de trabajar con mayores. Quee... lo he aplicado yo. Lo que pasa que son teorías, que en un momento dado no se les da tanta importancia, porque no tienen tanta relación con la educación y con la*

*instrucción; que casi es la base con la que todos llegamos allí al proceder deeee, de Magisterio. Laaa, por lo tanto, yo sí he visto que lo que nos da laaaa,, la Licenciatura es la continuidad, la continuidad en los estudios deeee... de Magisterio, creo que es lo queee, que es fundamental, creo que, vamos es fundamental. De hecho Magisterio deberían de dar muchísimos más años, más años. Porque además porque la base de Magisterio, todos sabemos que es bastante floja. No es tampoco una carrera, no es que seaaaa, excesivamente ni fácil ni difícil, es que simplemente el Plan de Estudios está muy mal orientado, y no tiene nada que ver con la realidad educativa. (Yolanda)*

Entre las múltiples preferencias sobre las asignaturas, destacamos algunas de las que han sido más comentadas en los estudios de caso y traemos algunas de las intervenciones que se formularon sobre las misma y sobre el Prácticum (aunque se analizará en más adelante) por tener como puntos comunes la transferibilidad a la práctica profesional y la consideración de una alta importancia y una menor dedicación de créditos en el currículum:

*“me llama la atención que una de las asignaturas troncales que yo cursé que es Orientación Profesional, que la considero fundamental o de las más importantes de la carrera, es dentro de las troncales la que menos créditos tenía. Eso para mí es un fallo garrafal. Y otra cosa mala del Plan de estudios que tuvimos , es del Prácticum que en vez de cursarse creo yo que debería haber sido lo último de la carrera, pues se cursaba al principio del segundo año cuando todavía tenías otros cinco meses después de asignaturas que todavía no habías visto. Entonces eso son cosas que se deberían cambiar”. (Ernesto)*

*“En el último curso (...) era una asignatura muy buena, aunque no todo el mundo la valoraba igual, ¡claro!, y tenía una parte de práctica. Cosa que tenían muchas asignaturas, pero no todas tienen una parte de práctica real. Todas las asignaturas tienen teórica y práctica, pero sí que tenía práctica de verdad, y había que hacer un proyecto lo más real posible de algo. Y yo hice... y yo viendo la Asociación, lo analicé y pensé: “¿Qué le falta a la Asociación?. Pues le faltaba la formación laboral, la formación y la integración laboral. No había nada sobre eso. Había un programa de Educación de adultos y las Unidades de día. Y ya está. Y los tratamientos para pequeños. Entonces me dije: “Voy a hacer un programa de inserción laboral”. Entonces me empecé a mover por muchos sitios y tal, y hice un pequeño proyecto. Fui mirando las subvenciones del... (ininteligible), de otras asociaciones como el Síndrome de Down... y... hice un pequeño proyecto, con la suerte que cuando fui a hablar con la Directora de la Asociación, me propuso hacer un Programa de Garantía Social. Entonces daban unas subvenciones y podía trabajar. Entonces eso fue, pues imagínate, por... por abril o así. Y yo desde ese último año estaba colaborando con los Cursos Manuel de Falla, como administrativo. Entonces, entonces, tenía, no tenía trabajo, pero, no estaba contratado, pero había contratos verbales. (...)Entonces pues...hice el proyecto. Y claro el proyecto se presentó en agosto, en el último año, creo que fue en el noventa y siete, en el noventa y siete.(...) Y no fue concedido al centro hasta marzo, hasta mayo del noventa y ocho, no fue concedido. Entonces desde que terminamos en junio hasta mayo siguiente no tuve trabajo. (Pascual)*

*“Hubo una asignatura, también es que se mezcla el tema de ser alumno, ¿no?...no haces una carrera como profesional que te estás complementando sino como alumno que estás buscando una titulación. Entonces una de las asignaturas más duras que tuvimos, fue de donde más trabajamos y es la que luego más nos ha servido, pero en aquel momento veíamos al profesor y lo queríamos....¡je,je!, matar ¿no, porque? Luego coincidía que además era... coincidía que era de Psicología, pero era una optativa de... desarrollo de Programas de desarrollo de la inteligencia, programa Harvey y tal, y... bueno, ahora lo veo como una asignatura muy buena y muy importante, que el hombre se lo curraba, de las mejores que tuve, pero en aquel momento no lo apreciabas porque...(Ernesto)*

*“Me gustó mucho, hum... Orientación Profesional, aunque creó diversidad de opiniones entre los alumnos por la metodología que utilizó la profesora que ya... ya está... ha fallecido, y que fue que apenas teníamos clase... Nos vimos a lo mejor... si la asignatura de por sí era corta, nos vimos en to...la asignatura cuatro veces o cinco; eran una especie de seminarios, nos dio un listado de temas, había que buscar...se la vida y la información, y de hecho luego la evaluación fue todavía más subjetiva, pero a mí me encantó. Y ahí sí es verdad que es que, eso es ser orientador, que ¡es que te tienes que buscar la vida!, es que a mí me viene un niño a mí hoy en día: “oye X que me gustaría que me busques qué tengo que hacer para ser bombero, o qué tengo que estudiar para hacer Diseño gráfico”, y si no lo tienes en ese momento porque no puedes tenerlo todo, ni saberlo todo, pues tienes que buscarte... Entonces en esa asignatura precisamente, sin que en ese momento fuéramos conscientes, o peor todavía, que es que lo criticábamos que porqué nos hacían eso, es donde creo yo que mejor captaron lo que es ser orientador; en el sentido de buscar información y de responder ante consultas y dudas que tengas. Una cosa es parcial de la orientación, pero es el día a día. Y luego la evaluación a mí me encantó: el que te dijer...dieran el examen antes, y que el trabajo fuera eso: responder a esas preguntas y entregar el examen, a la gente las dejó, porque es que no sabíamos. Y eso es ser universitario. Para mí eso es la Universidad, es decir, la transmisión de unos conocimientos desde unas clases magistrales, no, porque los libros están para eso, las bibliotecas, hoy en día la Internet, la información está ahí. Pero tu tienes que conseguir otras habilidades: de buscar esa información, saber expresarla, saber comunicarla, exponerla...”(Ernesto)*

*“Pero en general, las asignaturas, pues no me parecían mal. Es que influye mucho el tipo de profesorado. Entonces la información que tenía en cuanto a si estaban diversificadas, creo que sí. Pero tampoco había comparación con otras ciudades...(…) No tenía muy claro, no tenía posibilidad de hablar con otras personas. Pero en general, creo que sí, porque estaba la Organización Escolar por un lado, la parte de Psicología, de Psicología Evolutiva, la parte de Psicología Sociallll. Entonces creo que sí había un poco, pero había algunas que no las aprovechabas. (...). (Pascual)*

*“De las asignaturas, en general estaban bien, pero como era lo que había, también pues sufres tal como conejillos de Indias, pero como no había otra cosa, pues no podías comparar tampoco”. (Pascual)*

*“en Adaptaciones Curriculares, pues... bastante interesante, de lo que es la teoría de lo que es una adaptación a lo que es la realidad pues... hay... mucho, ¿no?, pero, bueno, pues el profesor era especialista en Síndrome de Down, pues todo lo enfocaba al Síndrome de Down, cuando no solamente hay eso, hay otras cosas. Pero bueno, que te da una idea, ¿no?; en Diagnóstico en*

*Educación, pues muy bien; la teoría muy bien, pero luego por ejemplo, los tests o los cuestionarios, cómo diagnosticar ese tipo de cosas, es donde fallaba; modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica, pues la teoría estupendo para lo que son los exámenes de las Oposiciones, pero luego... ya allí en el día a día no recurro a la Teoría de Hollan de la personalidad para decir, no sé, en material, son cosas más prácticas ¿no?” (...)Y luego a lo mejor, en asignaturas como... no sé, yo hice... una optativa, no, dos optativas de Asesoramiento curricular en Matemáticas y en... Educación Física, en Música y tal, que dices: “¿La estoy utilizando en el día a día?. ¡Pues no!” , pero bueno, Matemáticas, por ejemplo, pues hubo cosas que sí me sirven porque en las clases de apoyo a la hora de ver las dificultades de aprendizaje en Lengua y Matemáticas, pues es fundamental, el cálculo y tal, o sea, que más o menos, pues ¡tienes que saber algo!, aunque directamente tu no lo trabajas. .(Ernesto)*

El problema de solapamiento y la falta de práctica vuelven a reiterarse en las observaciones de nuestros informantes como desencadenantes de los problemas entre los contenidos curriculares, aunque si bien es cierto, y según nos comenta Ernesto, no sobra ninguna asignatura, y como en su caso, existe completa coherencia entre la realidad y la formación (recordemos es orientador en instituto):

*quizás el problema es el solapamiento de contenidos... ; se debería delimitar más en qué consiste cada asignatura para no repetir contenidos, no ser quizás tan teóricos, aunque luego la teoría la necesitas para las Oposiciones, o sea, que tampoco... sobra. (...)Ya te digo, yo creo que sobrar, sobrar, no sobra ninguna asignatura; los problemas son esos: la falta de práctica y el solapamiento de contenidos.*

*Pues asignaturas más globales de Psicología, de cómo se llama esto, de Psicología Evolutiva (...) Porque tu, de alguna forma, al alumno lo vees en comparación; lo de la memoria, esa fue optativa, supongo, que las optativas, que las cojas por gusto, te sirvan después un poquito para seguir encauzando tus prácticas por lo que, aquello que te gusta.(...) Y sobre la, la orientación, lo que te comenté, la Orientación Laboral, el tema de la memoria, porque yo me quedé en el aula de adultos principalmente , porque me gustaba más; pero, ya te digo, aunque luego fui al taller, incluso, cómo influía la logopedia a la hora del habla y la fisioterapiaaaa, todo eso también. Educación Especial en general, te servía un poco para ver el contexto, pero como era muy teórica, no, no estaba claro la parte de parálisis cerebral; luego te ibas al libro de texto y veías el tema de parálisis cerebral, que me parece ni incluso si lo tocamos, o sí, no me acuerdo, la verdad es que no me acuerdo muy bien. (Pascual)*

*“yo para mí, mi formación ha sido adecuada. Pero si fuera o hay otros compañeros que son psicopedagogos y se han querido dedicar a otro ámbito, pues no. Entonces ¡claro!, esa sería el principal achaque que yo le haría a la formación inicial. Pero claro, en mi caso no se cumple, ¿no?. Pero por lo que yo sé y tu lo verás en las entrevistas con otra gente, entonces se habla que un psicopedagogo tiene muchas perspectivas en el tema de recursos humanos o en la formación en una empresa y tal, que es cierto, sí que yo veo que sí, pero que no hemos tenido esa formación. Como tal específica no lo hemos tenido. O lo que tu comentas en el ámbito sociocomunitario, para trabajar con mayores y tal, una ONG o algo así, no hemos tenido asignaturas de Pedagogía Social o de*



*Sociología, de este tipo, escasamente. Claro, en esas cosas sí, si falla, pero en lo que es para, más o menos para la orientación, sí, si está bien". (Ernesto)*

*Y por supuesto, no hay ninguna asignatura que haga referencia. No hay ningún apartado, ¡nada!, que haga referencia a laaa, a la intervención con mayores, por lo menos el año que yo estuve. Yo no sé si ahora habrán reformado los Planes, pero sí que es verdad que es sumamente importante y nunca han hecho referencia. Ningún contenido, ninguna materia. Siempre va orientado al currículum y a la intervención educativa. Incluso, nos laaa, nos la metieron un poco por la orientación profesional. Pero poca orientación profesional dimos durante la carrera(yolanda)*

El hecho al que también hemos aludido de la adecuación de esta licenciatura a la figura del orientador es evidente ya que estaba planteada para satisfacer esta demanda en los centros educativos encuadrando en una sola figura la labor que venían desarrollando dos profesionales : pedagogos y psicólogos. Con lo cual es en el ámbito que mejor encaja el psicopedagogo como incorporación inmediata desde la formación académica y tras superar las pruebas de acceso a la función pública:

*“sí responde a lo que es la figura de un orientador. Si tenemos en cuenta la teoría y luego la práctica de lo que realmente allí hacemos, el ámbito de la orientación profesional, el ámbito de la atención a alumnos con necesidades educativas especiales, la acción tutorial, el asesoramiento curricular o legislativo,, pues si ves el Plan de estudios, estamos formados para eso. En líneas generales, sí. Yo quizás lo único que sí he notado que... que andaba un poquillo cojo era en evaluación psicopedagógica real de los alumnos, ya no sólo en la pasación de tests y de pruebas, que también, sino en... en todo ese tipo de cosas, en... realmente como...(Ernesto)*

De nuevo la falta de prácticas en las asignaturas vuelve a ser una constante en el proceso de formación, indispensable para una preparación al ejercicio profesional.

*Todos pedíamos práctica, no sé si eso vendrá después, pero todos pedíamos un poquito prácticas, porque era en un mes muy escaso. (...) Prácticas en las asignaturas, era prácticamente nulo. Exceptuando esta asignatura, que precisamente sea por la que yo empecé a trabajar o lo que me provocó el trabajo. Pero en general las demás, algún vídeo, algúuuun... Pero entre otras cosas, hay mucho profesorado, por lo que te he dicho antes, que no tienen, no tienen una experiencia práctica; han terminado la carrera, han hecho la tesis y no han ejercido en la vida. Entonces, hay ciertas asignaturas que ha hecho falta ejercer, hay que leerse muchos libros y ver las teorías que dicen y, y plantear te dice esto, te dice lo otro. Pero tu las comprendes mejor cuando le ves una aplicación práctica. (Irene)*

*“Y dentro de las mismas asignaturas, pues había asignaturas donde tuvimos prácticas y otras donde no tuvimos prácticas. Así de primeras lo primero que te puedo decir es que de los tres años que duró la carrera, no vimos un niño ni en fotografía, y bueno, pues si tienes en cuenta que... ¡je!, que nuestro trabajo en el instituto es con niños, con alumnos, pues eso te da un dato bastante importante, ¿no?. Entonces las*

*prácticas que podíamos tener era con nosotros mismos: pasar tests, o el desarrollar programas de orientación o programas de desarrollo de inteligencia...”(Ernesto)*

Cuando el ámbito en el que se trabaja sirve como especial referente del campo en el que se ha estudiado, se ven plasmadas todas las lagunas formativas que posee. Este es el motivo de que se precise una especialización en algunas cuestiones que se plantean como tal en el programa, pero que posteriormente no se vieron con la suficiente amplitud como para poder aplicarlos en su totalidad:

*No, ¡se nombra, se nombra!, pero no se hacen Adaptaciones Curriculares. Pero yo ahí, tampoco puedo decir queee..., ¡hombre!, en la carrera te pueden dar los pasos a seguir, pero una Adaptación Curricular, cuando realmente la haces, te das cuenta que esos pasos son, nociones de luego lo que tu puedes llevar a cabo (Irene)*

La necesidad de contactar con profesionales para que aporten su experiencia como complemento a la formación académica es de especial relevancia para acercar el desarrollo de la carrera al desarrollo profesional futuro.

*Que no quiere decir que no sirva la teoría que te están aportando en la carrera. Lo que ocurre es queee, hum, yo lo que veo es que hay un desfase entre esa teoría y lo que realmente luego te encuentras al realizar este tipo de trabajos. Eeeh, cara al niño, cara a un adulto, cómo tratarlos, cómo empatizar con ellos, eeeh, cómo organizar simplemente tu trabajo diario: qué es lo que tienes que llevar a cabo, qué evaluación, eeeh, cómo tienes que valorar, cómo en un momento dado, cuando has organizado una serie de objetivos, cómo puedes cambiar, qué jerarquización... Y claro, quizás eso lo dé la práctica, no tiene por qué darlo una carrera, esas respuestas... ni te la da la, la Universidad. Pero, por lo menos orientar al alumno, que por lo menos, que ¡aparte! de esa teoría, luego hay una búsqueda continua sobre unas necesidades que se te presenten día a día. Y, sobre todo, pues poner en contacto a profesionales que se dediquen realmente a este trabajo, con los alumnos, porqueee... Y ahora retomo las prácticas que hice en Psicopedagogía, pues lo que ocurrió es que, claro, a ti te forman como orientadora, porque en realidad, es el papel del orientador, el de la carrera. Pero mi perfil, sería como terapeuta, no, yo intentaba ser, más terapeuta que orientador, ¿no?.(Irene)*

### **3. VALORACIÓN Y OBSERVACIONES SOBRE LOS ASPECTOS CURRICULARES, ORGANIZATIVOS Y ESTRUCTURALES DEL PRACTICUM**

Según figura en la introducción del programa de Prácticum de la Licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad de Granada, *en los planes de estudio del título oficial de Licenciado en Psicopedagogía se establece la materia troncal Prácticum, como aquella que debe garantizar la formación profesional de los futuros licenciados facilitando la realización de actividades de aplicación del conocimiento teórico-práctico aportado desde las diversas disciplinas científicas, a situaciones concretas de ejercicio profesional en contextos prácticos reales. La especial configuración y*

*condiciones de impartición del Prácticum lo convierten en la única materia capaz de aportar al plan de estudios la funcionalidad que precisan los aprendizajes básicos de la Psicopedagogía a la vez que aporta a los estudiantes la experiencia práctica de referencia necesaria para la construcción de esquemas de actuación profesional.*

En otro capítulo referido al diseño del Prácticum precisa que *el propósito general del Prácticum es acercar a los estudiantes a la realidad profesional de la actuación psicopedagógica mediante el desarrollo de actividades preprofesionales guiadas en contextos reales*, indicando que *para el ejercicio de su actividad profesional el futuro psicopedagogo requiere una capacitación que le permita afrontar las tareas de prevención, valoración, orientación, asesoramiento y apoyo a la acción educativa tanto en contextos escolares como en otros ámbitos educativos: departamentos, programas o servicios en instituciones públicas o privadas.*

Figuran también en el mismo programa los seis objetivos en torno a los que se articulará esta formación práctica y que son los siguientes:

1. Adquirir un conocimiento, suficientemente amplio y completo, de algún ámbito de actuación profesional de la psicopedagogía: la orientación educativa, el diagnóstico educativo, la evaluación y el asesoramiento psicoeducativo, el análisis, la intervención, la innovación y la investigación psicopedagógica.
2. Participar en actividades incluidas en el plan de trabajo de un profesional de la Psicopedagogía y realizar alguna intervención debidamente guiada y supervisada
3. Formular y articular propuestas alternativas para la innovación y la mejora de la calidad de los procesos formativos
4. Adquirir conocimiento práctico, que posteriormente, permita orientarlos modos de intervenir sobre los procesos educativos.
5. Implicar en un proceso continuo de investigación y acción, experimentación y reflexión sobre los diferentes aspectos que condicionan la práctica educativa
6. Conocer, reflexionar y formular análisis y propuestas de mejora de la naturaleza y organización de las actividades educativas, de su planificación y desarrollo en las instituciones.

También quedan expuestos los ámbitos de intervención en los que el psicopedagogo podrá desempeñar sus funciones: orientación educativa, diagnóstico educativo, evaluación y asesoramiento psicoeducativo, análisis, intervención, innovación e investigación psicopedagógica; no sólo en instituciones escolares, sino que su campo de actuación se extiende también a servicios, organismos, departamentos, centros o programas formativos de cualquier institución o empresa.

La gestión del Prácticum es responsabilidad de cuatro comisiones que se distribuyen las funciones de organización, planificación y evaluación de esta asignatura: la Comisión Provincial de Prácticas, la Comisión de Prácticas de la Facultad de Ciencias de la Educación, la Comisión de Prácticas de la Licenciatura de Psicopedagogía y la Comisión de Formadores en el Prácticum. Esta última está

compuesta por el supervisor general, el coordinador, el profesor supervisor y el profesional cooperante.

Nos ha parecido pertinente presentar este preámbulo al comentario y análisis de la tercera metacategoría, como marco contextualizador en el que se cursó el Prácticum por nuestros informantes y por los componente de la muestra que contestó los cuestionarios. Contrastando el modelo de Prácticum planteado, sus objetivos y el sistema organizativo que queda recogido, con la experiencia de los estudiantes a los que iba dirigido, podremos obtener determinadas conclusiones enriquecedoras para nuestro estudio. Estas conclusiones vienen determinadas por la discrepancia que en la mayoría de los comentarios existe, entre los aspectos organizativos, los propósitos y la estructuración del Prácticum en sus planteamientos oficiales, y la realidad vivida por los estudiantes durante el desarrollo de esta asignatura en los respectivos centros. En otros casos veremos cómo realmente el Prácticum sí que ha cubierto sus objetivos, y realmente el conocimiento de los contextos profesionales y las capacidades desarrolladas en los mismos se han incorporado como auténtico conocimiento práctico y transferible para los estudiantes consultados.

### **3. VALORACIÓN Y OBSERVACIONES SOBRE LOS ASPECTOS CURRICULARES, ORGANIZATIVOS Y ESTRUCTURALES DEL PRACTICUM**

Aprendizaje a través del Prácticum  
Asignación curso en centro Prácticum  
Capacidades desarrolladas en el Prácticum  
Centro receptor como vía de solventar frustración en Prácticum  
Cumplimiento de expectativas Prácticum  
Descripción Prácticum  
Decepción Prácticum  
Desorganización en planificación del Prácticum  
Destrezas realizadas en Prácticum  
Elección centro para el Prácticum  
Escasa supervisión del Prácticum  
Evaluación del Prácticum como centro receptor  
Evaluación por el centro del Prácticum  
Funciones realizadas en Prácticum  
Información Prácticum  
Iniciativa particular en Prácticum en el centro  
Libertad desarrollo Prácticum  
Limitaciones del escaso contacto con profesor y consecuencias  
Limitaciones en la implicación en centro  
Limitaciones por el profesor del centro de prácticas  
Negativa aceptación innovación al profesor del centro de Prácticum  
Papel del centro como formador y fuente de aprendizaje  
Plantear función durante el Prácticum  
Posibilidad de iniciativas en los centros de Prácticum  
Problemática Prácticum

|   |
|---|
| Reticencia profesorado del centro de prácticas<br>Rol y funciones como centro receptor de Prácticum<br>Supervisión del Prácticum<br>Valoración negativa del Prácticum |
|---|

Estos dos últimos aspectos son evidenciados por uno de nuestros informantes en el momento de acceder al centro y en las dinámicas y percepción por el profesorado receptor:

*“Entonces ahí es donde me di cuenta yo que, que las prácticas... sí están muy bien. El que tu tengas prácticas, está muy bien. Pero que tampoco te avisan que te vas a encontrar con centros como el que yo me encontré (yo no sé el resto, pero este desde luego), y con personas que no admiten, eeeh, esas prácticas y que se sienten evaluados continuamente, ¡como si fuese una crítica a su trabajo! (...) Muchos son temerosos y están temerosos de que alguien evalúe su forma de trabajar. (Irene)*

*“Tampoco vi mucho interés en aquello. Así que... para mí fueron unas prácticas pobres en ese sentido. Me decepcionaron porque yo esperaba una colaboración, una... ver cómo se desarrollaba en el grupo clase, qué tácticas tenía el profesor según los alumnos... pero no”. (Irene)*

También existen comentarios contrarios al anterior y portadores de una visión de posibilidades infraestructurales para su organización:

*“Y luego sí ha sido positiva, que de todo hay que sacar algo positivo. A mi me valió. Y creo necesario que existan unas prácticas, queeee...que no solamente se quede en ver una formación teórica de lo que tu puedes realizar, sino que lo veas en la realidad. Entonces, es muy importante contar con una red de centros colaboradores en donde admitan alumnos que vayan allí a ver cómo se trabaja; ya sea en Departamentos de Orientación, ya sea en empresas oo..llo que sea”. (Pascual)*

Las limitaciones en la implicación en centro a las que aludíamos se hacen evidentes en estas palabras:

*“Estaban todos muy herméticos en su tiempo de enseñanza...No dejaban tampoco que... que aportásemos ideas...”*

Responsabilidades, como la supervisión del Prácticum también son elementos enjuiciables y no muy bien valorados:

*“Los metes como prácticos en un centro que se está desarrollando un trabajo, pero no hay supervisión. Con lo cual la persona aprende lo que el profesional quiera enseñar. Yo lo que sí le diría a los profesionales que están con los prácticos, es que supervisarán más ese trabajo. Yo veo ahí una laguna,*

*de dejadez. No me he encontrado con profesionales que supervisen las prácticas”. (Irene)*

Unido a las limitaciones de acceso al centro provenientes de la escasa aceptación y reticencia a la asistencia de alumnado en prácticas, se encuentra la limitación en cuanto no daban posibilidades para intervenir ni asistir al contexto real, es decir, de asistir a la actuación diaria del docente, o del tutor, en suma a la dinámica del aula. Esto conllevó en el caso que se narra, el que dieran posibilidad a la alumna de realizar lo que quisiera. Lo cierto es que esta realización siempre fue teórica y desde la teoría, indagando en los archivos, a partir de los documentos oficiales y de los informes psicopedagógicos de los alumnos del centro.

*“cuando yo llegué al centro donde iba a hacer las prácticas, pues me encontréee, primero con un profesor, con el que yo iba a colaborar, que se vio, pues eso, invadido por alguien que, se supone, que iba a evaluar, cómo daba las clases. Con lo cual a mí, me negaron concretamente las prác, o sea lo que es la asistencia a clase de ese profesor. Yo me limitaba simplemente a anotar lo que él me decía y en la sala de profesores pues realizaba mis prácticas. Yo en ningún momento lo vi dar clases, ni cómo enfocaba su asignatura, porque además era el Jefe de Estudios, yy... un poco me dio el Plan de Centro, y lo que se tenía que hacer, qué actividades se habían propuesto y poco más, poco más. Y es por eso mismo, porque creía que se le iba a evaluar, ese trabajo. Y luego, pues, antee... las posibles, pues no sé, ante los posibles consejos que se le podían dar para impartir su clase o para, abordar distintos problemas dentro del aula como orientador, pues tampoco admitía que, alguien que estaba estudiando como alumno, le diera a él, una persona que llevaba tantísimos años en la enseñanza, consejos de cómo llevar a cabo el abordaje de niños problemáticos dentro del aula. Tampoco lo admitió (...)no me encontré tampoco ninguna facilidad para el trabajo. Exceptuando que me dejaban la sala de profesores todo el tiempo que quería. (...) Estaban todos muy herméticos en su tiempo de enseñanza (Irene).*

*Entonces ahí es donde me di cuenta yo que, que las prácticas... sí están muy bien. El que tu tengas prácticas, está muy bien. Pero que tampoco te avisan que te vas a encontrar con centros como el que yo me encontré (Irene)*

*Lo que ocurre es que, al encontrarme yo con tantos problemas en el centro, pues un poco me dieron carta blanca. Y me dijeron que hiciera lo que yo quisiera. Pues entonces planteé lo de las adaptaciones curriculares porque me parecía más factible, es decir, que a través de expedientes o de informes psicopedagógicos yo pudiera hacer una adaptación curricular. (...) me propuse hacer una adaptación por áreas y por asignaturas dependiendo de... según la problemática que presentaba... que no es que estuviese bien, aunque me aprobaran y me pusiesen buena nota y todo lo que tu quieras, pero... era imaginativa, o sea, yo no sabía qué cara tenía ese niño, yo solamente lo conocía por papeles. Y claro, para hacer una adaptación pues tienes que tener en cuenta el contexto, las relaciones entre los iguales, porque muchas veces en*

*una adaptación tienes que contemplar, utilizar a los iguales como recurso, si la relación no es muy buena, y con el profesor no llega, la información que está dando no llega igual que si se la dan los compañeros... Pues todo eso lo tienes que evaluar y utilizarlo como recurso si es necesario, y plasmarlo en la adaptación curricular. No puede. Había muchas limitaciones en ese sentido. Entonces pues me limité a hacer teóricamente lo que...lo que sabía(Irene)).*

*A nosotros, al decirles que queríamos trabajar en este centro, nos dijeron que fuésemos nosotras las que pusiésemos el tema. Que normalmente los centros que tiene buscados la Facultad, es para que trabajen de una, de una manera específica o porque saben en qué contenido van a trabajar; sin embargo, al plantearle un centro nuevo, tu le tienes que decir qué objetivo te planteas y qué contenidos vas a trabajar. Entonces nosotros elegimos trabajar la psicomotricidad... De hecho salió la idea de mis compañeras de prácticas. Me pareció bastante buena,, porque además, entre otras cosas, yo no sabía mucho sobre psicomotricidad. Me pareció una manera bastante buena de aprender. Además una de ellas era de Educación Física, hizo el Magisterio por Educación Física, con lo cual eso también me facilitaba la labor de aprender, sobre todo, sobre todo más y eso. Además, luego lo que era la elaboración, la parte más psicopedagógica con la elaboración del informe; en laaa, en los test, o sea en cómo pasarlos; el, la observación sistemática deeee... (Yolanda)*

La percepción de fracaso del Prácticum por el alumnado viene propiciada por las limitaciones en cuanto a la duración, a la adaptación a las actividades que se hacen en el centro sin posibilidades en muchos casos de tener una iniciativa propia o de actuar en función de un programa diseñado para el alumno en prácticas:

*“En cuanto al Prácticum, sí es escaso en el tiempo y en cuanto a contenidos. Quizás porque fue el primer año, no sé cómo será ahora. Pero el primer año ese, ¡no teníamos ni una guía!. Además, tu ibas al Prácticum, como pasa aquí con algunos de los alumnos que tenemos. Vienen y te, y te adecuas a la clase en la que estás y tienes que hacer las actividades que haces, porque tu vienes a ayudar. Igual tienes que cambiar un pañal, que tienes que dar de comer, y lo que menos hicimos era hacer programaciones, hicimos algún test a algún chaval, peroooo...(Pascual)*

*“estuve dentro del Departamento de Orientación, y la verdad que allí, no sé, no sé si es que no lo enfocó excesivamente bien la orientadora que había en ese momentoooo, o yo no lo supe transmitir ooo...qué es lo que pasó, pero yo me pasé allí un mes, y la verdad es queeee... no ví nadaaaa, ni meee, o sea, que pasé por allí... De vez en cuando iba a clases de Tutoríaaaa, ella participaba en algunas tutoríaaaaas, las organizaba ella, cosa que creo que no debe de hacer el orientador; sino que debe de dar ciertas pautas al tutor para que looo,, lo haga en la ¡hora de tutoría!. ¡Pero bueno!, ni me explicó el funcionamiento del Departamento... O sea, profesionalmente, yo, hoy en día, tampoco tengo muy claro lo que es un Departamento de Orientación. Lo que sé es porque lo he visto en algún libro o porque lo he tenido que estudiar en alguna asignatura”.(Lucas)*

Nosotros, cuando nos ofrecieron hacer el Prácticum en Septiembre, nosotros nos quejábamos muchísimo porque no teníamos la formación suficiente. Porque estábamos recién salido de un Cuarto de carrera, con unos exámenes de Septiembre, que nos habían quedado asignaturas recientes y no estábamos preparados como para meternos en un Prácticum. Pensábamos que además, que cuando termináramos la carrera, pues nos iban a dar muchísimo más como paraaaa, para hacerlo. Que después de un verano, encontrarte con un Prácticum pues no nos parecía la ubicación más adecuada. Siempre pensábamos queeee, que debería de ser al final. A finales de curso, los tres últimos meses y no noooss... Más que nada porque pensábamos siempre que al terminar laaa, las troncales de la carrera o al terminar la carrera, siempre piensas que puedes sacar más jugo. De hecho además tuvimos asignaturas en quinto, después del Prácticum, que realmente nos hubieran ayudado muchísimo para hacer el Prácticum si lo hubiéramos tenido después. (Yolanda)

“Bueno, yo es que no quiero descargar la responsabilidad absolutamente en lo que me encontré en el centro. Quizás también faltó por parte de mí, ¿no quizás!, seguramente, eeehh, pueees tomar la iniciativa en relación a hacer alguna propuesta, o algo. Lo que pasa es que llegas a un, llegas a un centro, ¿no?, o tal como lo veo yo desde el tiempo, desde la perspectiva del tiempo que va pasando; llega el tiempo que vas a estar un mes allí ¿no?, y de que lo primero que tienes que hacer es, vas a un centro de trabajo donde hay una persona allí, vamos yo me pongo en la piel de la orientadora, ¿no?, y lo queeee primeroooo ve esa persona o lo primerooo el que llega allí, ver un poco a ver qué se cuece, por dónde se mueven los tiros, por donde vaaaaaan... Y en ese tiempo, la verdad, es que entre que vaaas viendo, te vaaas un poco situando, te vaaas... ¿es que se te ha pasado el tiempo?. O sea, yo lo veo, es que no puedes llegar a un sitio y decir: ¡No!, tal y como yo lo veo, ¿no?, aunque hay personas que a lo mejor lo hacen y les puede salir perfectamente; es decir: “pues mira, he pensado que ya que voy a hacer el Prácticum aquí, pues he pensado en la posibilidad de hacer tal cosa, o de que yo me dedique a tal cosa.. ¡No!, vas viendo un poco a ver, cómo encajas tu ahí en el tiempo ese que vas a estar, y un poco en relación con lo que te vas encontrando, lo que va surgiendo(...), te tienes un poco que adaptar, por decirlo de alguna manera, a su forma de trabajaaaar. O sea, que es complicado llegar a un centro de trabajo a decir: “¡No!, yo voy a venir aquí, y voy a venir con éstas, con otras”. Que es, que es delicado, ¡vamos!. Imaginate que hay un profesor que tiene su trabajo montado de una determinada manera y dice: “Bueno, ahora viene éste a decirme a mí que va a hacer esto, o esto va a suponer que yo tenga que, a lo mejor, hacer un trabajo, o que yo tenga que supervisarleeee, o que tenga que dedicarle un tiempo o un esfuerzo que no estoy dispuesto a haceeer, y ¡que viene aquí a hacer el Prácticum!, queeee, que pasa el tiempo y adiós muy buenas”. ¿Puede ser así, no?, o puede ser a lo mejor, alguien, pues más abierto a ciertas propuestas y que sea muy colaboradooooor; o puede seeer, o esa persona que, que quizás lo enfoque de tal manera que llega a un sitio y lo hace de tal forma que motiva a la gente, los ilusiona para hacer determinadas cosas, lo consigue, ¿no?. O sea, es que es muy complicado. El mundo del



*trabajo, y más cuando vienes de la formación y no tienes experiencia profesional anterior (...) que no es que lo ponga en un papel que el Prácticum tenga que ser de esta manera. Que sí, puede haber unas líneas generales, pero que eso tiene que haber, pienso yo, ¿no?, un contacto más directo, máaaaas, de bueno, de qué es lo que se puede hacer ahiiii, ooo a qué da pie, o a qué no da pieee...yyyy, de qué manera se puede enfocar para que realmente sea un Prácticum que sea provechoso para la persona que lo va a hacer, ¿entiendes (...) quizás faltan eeeeh, cauces de comunicación fluidos que permitan, pues bueno, pueees, que bueno, que todo eso que en principio se ve tan complicado, se puedan establecer cauces para que realmente, la persona que va a hacer un Prácticum le sea provechoso, le sea provechoso. Lo complicado es decir: “bueno, y cómo lo hacemos”, ¿no?. Quizás el terreno va un poco, por esa comunicación más directa. Claro, una comunicación más directa que yo supongo que, que llevará muchísimos problemas a la hora de organizar un Prácticum. (...) una comunicación un poco más estrecha, un poco más directa, un poco: “pues mira y tal, que van a ser estas personas”, con una presentación previaaaa. (Lucas).*

En otras ocasiones las expectativas y la experiencia fueron positivas:

*“Yo creo que las expectativas que tenía de las Prácticas, como no tenía referente, pensaba que me iba a encontrar un sitio donde todo eran macetas que había que regarlas y ¡ya está!, y la sorpresa fue que no era así. Entonces, fue muy productiva. Me llenó mucho en lo personal y en lo profesional. Y luego, supongo que las expectativas deee, desde que pone en el papel, del plan que se dice hasta el final, pues todas no se cumplieron, porque ¡todo no lo podías hacer! (...) Entonces, el sitio al ser tan específico, era un cúmulo deee...allá a donde ibas, te sorprendía, ¿no?, porque era algo desconocido, ¿no? (Pascual).*

Cuando la existencia de este plan prediseñado es el punto de referencia para el desarrollo del informe del Prácticum, se convierte en una exigencia difícil de plasmar cuando no se ha tenido posibilidad de desarrollar ninguna capacidad profesional en el Prácticum:

*Tu tienes que hacer un plan y ese te lo corregían. O tu hacías un plan y al terminar, tenías que haberlo cumplido, o algo así. Pero que tu hacías un plan en base a nada, en base a ti. Y hombre, puedes tener una formación, puedes tener una cierta idea porque estás en el último año, pero yooo...hubiera dado unas pautas, porque luego te decían: “¡es que no has tocado nada de esto!. ¡Pero si te dije el plan que era así!”; cómo voy a tocar algo si no se puede, no lo entendían. Cada uno decía lo que, lo que iba haciendo y le planteabas alguna duda que tuvieras. Y te decían: “No, tu haz lo que puedas, tu haz lo que puedas, de lo que tu veas, haz lo que puedas”. Pues bien, pues yo hice “lo que pueda” y luego me puso en la Memoria: “Pues no, esto no lo has hecho, no has tocado esta parte, no has tocado la otra”. ¡Pero si me ha dicho que haga lo que pueda!, pues lo que he visto que se podía hacer era esto. (Pascual)*

En otras ocasiones ocurre todo lo contrario, siendo el centro donde se realizaba el mismo que en caso anterior: un departamento de Orientación. Lo cierto es que, si comparamos ambos casos las variables intervinientes difieren y crean el clima de peor y mejor desarrollo de la actividad práctica: aceptación del estudiante en el centro, apertura del profesor del centro colaborador, posibilidades de intervenir, realización de actividades conjuntas, aceptación de las propuestas del estudiante, motivación e iniciativa del estudiante:

*Fue un período donde ví cosas que en la formación no las había visto. Porque lo que era la práctica de estar en un centro es donde se veía. Me hubiese gustado hacer prácticas en distintos centros para ver lo que había. Pero cuando veo compañeros que se tenían que ir de los sitios porque no sabían lo que tenían que hacer, pues yo más contenta, me voy a un centro educativo, que saben lo que tienen que hacer. Ver salidas, vi sólo la educativa. (...) Fácil elección del centro. es más después de finalizar seguí yendo porque teníamos empezado un proyecto. Hacer la documentación, el ROF, organizar el Departamento, mantener reuniones con tutores por niveles, guiar a los tutores. También me llamó la atención la forma de trabajar con los tutores. También como llegar a los alumnos, accesibilidad en todo momento. También vi cómo se hacía una adaptación curricular, la diversificación curricularrr...el Plan de Acción Tutorial. Además lo estaba renovando todo y yo estaba desde el principio constituyendo el Departamento. Evaluación de los materiales, de las técnicas de estudio, remodelación porque la orientadora llegó el año anterior y yo estuve con ella ayudándole en todo. (María)*

Cuando la experiencia de coordinación es precisamente percibida con el efecto contrario, es decir, como descoordinación, desde el comienzo del Prácticum ya existe una determinación y una expectativa negativa del mismo. En realidad esta descoordinación, según manifiesta Lucas, provenía de la actitud del coordinador, de la escasa eficacia de los seminarios y de la sensación de haber realizado los pasos que informes prefijados determinaban en cuestiones organizativas sin más, por lo que el grado de profesionalidad deja que desear. Al mismo tiempo, alude nuestro informante a la motivación (o ausencia de la misma en este caso) tanto por el responsable en el centro, como en la Facultad, como en el mismo estudiante propiciada por el desinterés a lo largo de todo el proceso:

*Yo cambié de tutor de Prácticas, ahora me he acordado, en varias ocasiones. Y finalmente estuve con un tutor de Prácticas que creo que no era del Departamento de Didáctica (...)que apareció de pronto allí, porque es queeee, tenía que haber algo. Entonces, pienso ya en la idea de coordinacióoon, de todo eso, de todos los seminarios de seguiimiento y como los quieras llamar y eso. No sé, ahí faltabaaa... Era muy deee, deee, de que había que hacer esto y entonces vamos aaaa... tenemos que pasar por aquí y hay que hacerlo: (ininteligible)con la memoria, entregas la memoria y no tienes un, no tienes un contacto más directo cooon, “bueno esta es tu memoria, he visto esto o lo otro”, que haya un diálogo con tu profesor-tutor ooo... no, no. Era, que había que pasar por una serie de cuestiones que estaban prefijadas de antemano y ¡mientras se pasaba por ellas pues ya estaba todo solucionado!. Y punto. Y ahí se acababa todo. Y eso en relación con la calidad del Prácticum, pueeees, lo va,*

*lo vaaaa, lo va empobreciendo cada vez más. (...) Pero si eso se procura, realmente yo creo queee es la manera de intentaaar que verdaderamente no sea pasar por uuun algo establecido de antemano y hay que salvar el expediente, sino algo que realmente sea enriquecedor para una persona que va a tener una práctica prepro, preprofesional y que le sirva de estímulo, de formación y de acicate con lo que va a ser su práctica profesional en el futuro, ¡si es que va a ser ese!. Y esa es la cuestión, pienso yo. (...) Bueno, a todo esto tenemos que añadir la motivacióoon , el grado deeee, de bueno deeee, de querer tomarlo así por parte de los alumnos (...) ese grado de responsabilización de los centros en esos temas, debe venir por parte de todos los estamentos que estén vinculados al asunto ¿no?. Y que bueno, ¿ y que luego queda a la buena voluntad de cada uno?. Pues sí. Perooo, perooo ¿es que tiene que ser así!. Yo no voy a obligar a que alguien que no tenga voluntad a que la tenga, pero ¡sí!, a que tenga claro, que su voluntad juega ahí un papel importante y que la calidad, tanto si es alumno de esa práctica, como profesional, como paraaaa el resto de implicados, pues va a venir, va a venir mediatizado, va a venir influida por esaaa, digamos pooooor, por ese grado de responsabilización deeeeel, del tema, del asunto, deeeeel Prácticum, en este caso. (Lucas)*

Sin embargo, Lucas nos narra otra experiencia completamente distinta, como contraste a la que acaba de describir, durante la realización del Prácticum de Magisterio:

*“lo que sí recuerdo, que al principio me chocó un poco, pero luego lo agradecí, es que desde el primer día, estuve dando clases. Y luego se incorporaron dos compañeros más de Educación Física y nos organizamos ya las clases. Y en ese sentido era muy enriquecedor, porque era: dar clases, organizarse las clases y dar las clases. Vamos que ese hombre, por exceso o por defecto, por ignorancia o pooooor, listeza, no se metió. Y con looooos errores o con los aciertos que pudiésemos tener, desde luego queeee...sí que fue muy ¡enriquecedor en ese sentido!, ¿no?; encargarte de un grupo de niños, y todo lo que conlleva eso, y en el ámbito de la Educación Física, y en edades desde los seis hasta los catorce años, creo, aproximadamente. Y fue muyyy, me gustó, me encantó, la experiencia” (Lucas)*

En el proceso de elección del centro también se manifiesta la falta de coordinación, ya que unas veces pudieron elegir entre los ofertados, en otras faltaban centros, y en otras, después de acudir al centro en el día establecido, desde el centro se expresaba la negativa de aceptación de estudiantes:

*“Estaba en un centro que me había buscado. No recuerdo si estaba ofertado. Igual lo ofertaron después de que yo fuera y lo propusieran después. No lo recuerdo. Recuerdo haber ido al que yo había planteado” (María)*

*“Pero yo recuerdo aquello muy caótico, en el que tu te sentabas allí en ese aula tan inmensa llena de gente... en el que te sentías como un número en el queeee, intentabas coger lo mejor en relación a tus intereses y a tus necesidades” (Irene)*

*“yo había tenido una beca de la Universidad como Corresponsal juvenil, que existe, existía a nivel del Instituto de la Juventud de Andalucía en los institutos y era la primera vez que se hacía en la Universidad. Entonces yo tuve una beca que consistió en dar información a los universitarios y yo la desempeñé en el, haciendo el proyecto de ese gabinete psicopedagógico para la Universidad. Coordinado por el Vicedecano de, de la Facultad, por Eduardo Fernández de Haro, y entonces otros tres becarios hicimos el proyecto de ese gabinete, el año, el primer año de Psicopedagogía, el primer año de carrera. Entonces cuando ese proyecto ya existía, entonces por eso fue yo solicitar hacer mis prácticas en el gabinete, porque yo pensaba que se iba a poner en marcha, pero por problemas políticos, me imagino, o de organización de la Universidad no se puso en marcha y allí no se podían hacer las prácticas. En cursos posteriores sí se ha hecho” (Ernesto)*

En relación con el seguimiento y con los seminarios, una de las modalidades era el conceder libertad al alumnado bien porque no se realizaba un seguimiento con unas pautas determinadas que orientase la realización de las funciones y los instrumentos para la elaboración del informe o memoria, o bien porque se planteaba el diseño de una intervención y el supervisor daba libertad para que se desarrollara sin supervisar demasiado ni tener contacto con el centro:

*El nos dio la posibilidad de que fuéramos al centro y en la siguiente reunión le contáramos lo que íbamos a hacer ahí. Como ya le íbamos contando lo que hacemos, pues nos dio la conformidad para que siguiéremos, y entonces tuvimos libertad para trabajar así en el centro. (María)*

*Entonces tuvimos muy pocas sesiones de tutoría y tampoco se evaluaba, más bien se ponía en común las limitaciones que tenías, las dificultades que estabas encontrando y si... asistías normalmente al centro y demás. Tampoco hubo un control de asistencia del tutor al centro, ni apareció...; y en ese sentido había mucha libertad.*

*Relación con el tutor ni buena ni mala. Uno tiene al principio un reunión y te dan unas pautas con lo que tienes que trabajar, pero luego cuando llegas allí con esas líneas, son otras las que lleva el centro y te tienes que adaptar. Trabajábamos en el centro como prácticos y luego de forma personal elaborábamos nuestro informe. Pero relación entre uno y otroooo, bueno...cuando se lo dices al tutor te dice que sigas por esa línea y que luego le hagas un diario y le cuentes lo que haces en el centro. Igual no lo hizo el seguimiento porque vio que lo hacíamos bien, no sé. (...) Sin conexión entre el tutor y el tutor en el centro, ni personal ni telefónica. Íbamos cada uno por su lado. (María)*

Las deficiencias en la coordinación también se reflejaron en el momento en que no había posibilidad de realizar el Prácticum ante la ausencia de centro para realizarla. En ese caso, obligado era el recurrir a otras alternativas, que como en este caso, fue no

asistir a ningún centro y realizar un trabajo práctico, el diseño de un programa sobre algún tema determinado:

*“pues nos encontramos con nuestra tutora, que era una profesora de la Facultad, que no teníamos dónde hacer las prácticas. Entonces, pues con su buena voluntad y la de los alumnos, pues para no perder cuatro meses sin clase y sin hacer nada, pues nos juntamos por temas, cada uno lo que nos podía interesar y ella nos orientó a hacer programas de intervención; programas de orientación sobre algún tema que a nosotros nos interesara para luego trabajarlo con alumnos oooo en empresas, ¡en fin!; y ella nos daba más o menos, desde su punto de vista lo que ella supiera, nos guiaba . Y en mi caso, escogí hacer un programa de orientación profesional, dirigido a alumnos universitarios.” (...) evaluación de cómo se había diseñado el programa, eso fue lo que se valoró; y claro el trabajo nuestro de implicación y tal. Que eso lo realizó la profesora. O sea, faltaría claro, lo que tu dices, de haberlo llevado a la práctica, de haberlo evaluado, si estaba bien diseñado y si teníaaaa, lo evaluamos en teoría, pero no en la, en la práctica. (Ernesto)*

Otro elemento de estas deficiencias en la coordinación se encuentra en el desconocimiento por los responsables de la coordinación de las características de los centros colaboradores, incluso, como en este caso, de la desubicación del centro:

*“la coordinación era, vamos, yo no la conocía. Y no puede ser muy buena porque incluso los cambios de domicilio, y bueno, mis prácticas... tenían un domiciliooooo equivocado. Nosotros fuimos a hacer las prácticas y suele ser común por lo que he escuchado que vas a un domicilio en el que ya la sede ya no está en ese sitio. Entonces, si la coordinación no pasa siquiera de modificar el domicilio, pues no sé, creo que lo demás tampoco está, ¡je, je! (...) Pero que intencionalidad sí había por parte del profesor. Lo que contactos creo que no. Por lo menos con nosotros, no lo teníamos”(Pascual)*

Un apartado especial destinamos a las capacidades desarrolladas en el Prácticum, tanto por la relación que estableceremos al compararlas con las valoraciones obtenidas de los cuestionarios, como por ser referentes básicos para el desarrollo de las competencias profesionales. Algunas de ellas son adquiridas por descubrimiento, informándose e indagando en la materia según los casos que se le planteaban, otras en el transcurso de intervenciones en casos reales, otras a partir de las destrezas de búsqueda de información, de selección; otras con las estrategias y los mecanismos para elaborar los instrumentos de recogida de datos; otras con la utilización de determinados recursos; otras en las situaciones de intervención diversa; otras a través de las habilidades sociales:

***Aprendí cómo se debería organizar un programa de intervención**(Ernesto)*

*“desde que llegabas por la mañana yyyy, claro como era un mes, yo intentaba estar en todas las aulas por coger toda la información posible: **logopedia, taller ocupacional, aula de adultos** yyy... creo que no había nada más yyy...Llegaba al centro por la mañana, pasaba por todas las aulas, podía estar unos días en una, otros días en otra, para ir conociéndolo todo, porque como el tiempo era poco, pues por lo menos*

ver, todo lo que había. Y luego tenías que, bueno, estaba la posibilidad de quedarte allí a comer, para dar después de comer. (...) Siempre pensabas, eeeh...había cosas que eran muy buenas, **ponerte en la forma de pensar del alumno. Eeeeh, ver suuu... su pensamiento y enseñarle a pensar a pensar.** Esas cosas fueron buenas, porque ¡fijate!, plantéate cómo piensa él para que tu comprendas lo que está haciendo... (...) hay muchas cosas en las Prácticas que no te las da la teoría. Por ejemplo, **cómo abordar a una persona**, pues, tu, en la teoría lo situas en una edad mental, digamos; en función de, y ves las actividades que puede hacer, dices: **hay que potenciarle estas capacidades que tiene yyy...y ver lo que le falta**, todo eso en la teoría. Pero luego, en la práctica, eeeh, te enseña por ejemplo, el tiempo de respuesta de una persona (Pascual)

“Claro, tu te planteabas: “voy a hacer esto, ¿no?, o me han traído esta persona (...) Ver cómo, cómo, qué es, yo no sabía lo que era un afásico, por ejemplo, entonces, conforme iba surgiendo... Que es un poco lo que luego ocurre en el trabajo: tu tienes una base, y luego como trabajas en algo específico, pueeeess, lo mismo si tienes que hacer, te viene ya cada alumno que es de una forma, **pues tu conoces todos los síndromes que hay y todas laaas, entonces investigas por otro lado.** Y la Facultad en este sentido está bien, porque es que hay que fomentar la investigación, porqueeee... porque es con lo que te vas a encontrar. Todo es conocer la teoría y hacer un examen de todos los síndromes que existen, pero ni mucho menos te acercas a tener en la mente a una persona que ya la conoces, que sabes cómo es y que ves particularidades. (...)... pero aprendes todo aquello que en la teoría se supone que has visto. Y en la teoría, claro, como hay tantíiiiisimas teorías y hay a veces aburridas, pues tiene su recompensa cuando yaaaa...estás trabajando”. Eso empezando por ahí. Luego, la línea del centro era: estar en un aula cuatroooo, cuatro semanas, cuatro semanas, pues yo intentaba estar, planteé, yo me organicé cada semana en un sitio. Entonces, una semana en el taller ocupacional. Había gente que hacía manualidades y tal, y lo que hacía era **ayudarles a hacer manualidades, ¿no hacía otra cosa!**. Y ver, y luego ya tu, **investigar cómo, cómo esas manualidades les ibaaan, o sea, el abordaje de ellos al coger los instrumentos, el cómo plantear la situación de la mesaaa, eeeehh, y luego preguntabas que qué solían hacer, cómo re, repercutía a ellos en el aprendizaje diario, el aprendizaje formativo...porque el hecho de pintar, de hacer cualquier cosa, exige orientación, exige memoria... Pues cómo se trabajaba eso, realmente.** Y ese, ese taller ocupacional estaba en relación al aula de adultos. Entonces, eeeh, se supone que la teoría, en la programación, todos los conocimientos deee, por ejemplo, de Geometría, de Matemáticas y todo, los tienes que aplicar, en el taller, ¿no?. Y todas esas cosas las ibas aprendiendo. Luego en el **taller de adultos** también había Lengua, Matemáticas y tal. Entonces estaba entre esos dos. Luego estaba la unidad de día de los más gravemente afectados, en los queeee, aprendías, pues a **utilizar el servicio, de estar con ellos con los colores, las formas básicaas, el vestidoooo, huuuummmm,** incluso conoces gente de más, minusvalía, aunque el centro específico es de parálisis cerebral, pues hay gente que tiene más rasgos autistas, hay gente que, que es más maniática, hay gente que es más inteligente, hay gente queeee, de todo tipo, ¿no?. Eso fue un poco chocante, ¿no?, lo del servicio, lo de dar de comer, preparación de cada uno, ¿no?. Y yo creo que es bueno que en las Prácticas uno se impliqueeee, en cierta medida, en todo, ¿no?. Pienso que **si conoces lo que menos gusta, y te gusta, pues lo que no gusta, también te va a gustar,** Entonces vas a, vas a servir para eso. Pero si tu vas a un sitio, muchas veces cuando empiezas a estudiar Magisterio y todo esto, te planteas: “¿serviré yo de maestro?”. Pues si tu estás en un sitio donde ves lo peor, o lo que menos te gusta, y sí, te gusta...(Pascual)

*“la capacidad a lo mejor de síntesis, de **saber sintetizar la información** que leí o que consulté, sintentizarlo, sacar quizás lo más importante... no sé y eso, y concretizarlo” (Ernesto)*

*“Y lo de **conocer el mundo del trabajo**, pues claro que también; pues si teníamos que buscar información para explicarla a los universitarios **cómo pueden buscar trabajo**, pues eso es ¿no?: el cómo está organizado, lo que son las ofertas de empleo, dónde se pueden encontrar, las **técnicas de búsqueda de empleo, cómo hacer un currículum**; todo ese tipo de cosas, que luego lo vimos, en teoría, dentro de lo que fue la asignatura de Orientación Profesional ¿no?, pero que previamente en el Prácticum lo habíamos trabajado. Sí la verdad es que sí; esas dos habilidades, por supuesto, se supone que sí las adquirí y luego las utilizo eeen, en mi trabajo” (Ernesto)*

*Entonces yo elegí, lo que es, lo más relacionado con el perfil que yo podía desarrollar como orientador, eran las **Adaptaciones Curriculares**. Entonces me indicaron un cursooo...que encima era Jefe de Estudios, este hombre, donde había más problemas, o sea, donde había más niños que podían ser factibles de hacerles una Adaptación Curricular. Y, bueno, yo me limité a leer el Plan de Centroooo, a darle unos datos del niño, de unos niños que consideraban problemáticos, hablé con el psicólogo de la zona, porque iban a veeer, cada equis tiempo **para evaluar a esos niños y ver qué programas le aplicaban de intervención; y hablé con la logopeda; con los profesionales que se dedicaban a algún trastorno específico**. La Adaptación Curricular la tuve que hacer pues inventada, casi toda, porque cuando yo no veo, cómo se funciona en clase, no había otros recursos que aportara el profesor, ni qué nivel de preocupación tieneee... Y luego, una vez realizada la Adaptación Curricular, quisimos proponerle, cuáles eran las técnicas o estrategias que podía realizar dentro de clase, pues para que él mismo realizase su propia adaptación...(..) Pues no lo admitió. Entonces, pues pasó el periodo de prácticas,... y aquello terminó.(Irene).*

*Preguntar, yo he preguntado mucho. Y luego buscar, **buscar información en biblioteca y, y leer, y contrastar** y en base a esooo (...) Pero en general sí, era eso, era contrastar, hablar con los profesionales del centro, que sí están comunicados, el hablar con los profesores, el hablar con, con otros compañeros (Irene)*

*“En concreto, pues la estructura fue todo el diario, día por día, bueno poniendo: “tal día he estado con esta persona en un aula de adultos, he hecho tal”. Y luego me concre, me centré en dos personas, yyy... una elección aaaa...,en lo que te comenté antes, en el problema de afasia, **busqué unos ejercicios de comprensión lectora, hice algunas actividades con el niño, profundicé en lo de afasias buscando información y plasmándola de cómo es el tratamiento de las afasias**, cosa que no se podía ver con el tiempo...(..) y luego con su logopeda; y luego me centré en **una investigación** que hice sobre cómo utilizar los lápices para personas con problemas motóricos, busqué información de qué había entonces, y yo me hice un aparatillo... Y esa*

*investigación la llevé a cabo con el diario, hice ejercicios para esa persona, para los avances que tenía con ese instrumento nuevo...Pero que digamos que tenía una parte de diario, una parte de información y de información y tratamiento, una parte de investigación sobre el entorno de lo que veías, yyyy..., y no me acuerdo ahora mismo de nada, no sé si sacaría después algunas conclusiones...” (Irene)*

***“la búsqueda en la investigación. Yo... aprendí, bueno, pues a mirar los expedientes de los alumnos, a seleccionar los que yo veía que necesitaban una adaptación curricular y... y a contrastar, pues esa información con la que había; que encontraba en los libros; es decir, no variaba mucho de lo que haces en la carrera, que es buscar información, contrastar y luego realizar un trabajo. Lo único, pues que eran casos reales, de niños que habían sido evaluados por el psicólogo, con algún problema, entonces que... me enriqueció en el sentido de que, pues si encontraba que había un niño que iba mal o presentaba fracaso escolar por un trastorno en el lenguaje, pues podía entrevistar a la logopeda que iba al centro dos veces en semana. Y por lo menos con esa persona sí que estuve hablando más tiempo...; veía cómo trabajaba y me permitió entrar en sus sesiones de trabajo... Y bueno, a nivel de Facultad, ya no me sirvió, pero para mi trabajo personal sí, ¡je!; pues desde luego muchas cosas las puedo llevar a cabo aquí.”(Pascual)***

El desconocimiento de las funciones por parte del estudiante también es un elemento que resta efectividad al Prácticum. Como hemos reflejado en algunos de los comentarios anteriores, la inexistencia de un guión previo, e incluso la escasa responsabilidad en las funciones del supervisor de tener un mínimo conocimiento del centro, también propicia el escaso conocimiento de las funciones que el estudiante tiene que realizar y los canales o vías para que pueda informarse:

*“que yo me quedaba allí a comer, no sabía, ni el horario que tenía, ni el horario de comer, ni cuáles eran las funciones que íbamos a hacer”. (Pascual)*

*“cuando fui a hacer el Prácticum en un Departamento de Orientación, yo me veía como futuro profesional, ¡como en un Departamento de Orientación de un Instituto!, ¡es que me veía!. En cierto sentido, mi salida profesional, el preparar oposiciones, y seguramente trabajar en un Departamento de Orientación. Entonces, el Prácticum que yo hice, no me permitió conocer en profundidad, qué es lo que se hacía ahí, de qué manera, que cuáles son las funciones... Eso es lo que yo eché de menos, ¡mucho!. O sea, yo quería saber: “Mira, este es el Departamento de Orientación, y esto es lo que hacemos”, pero ¡claramente!, y como si fuese un ignorante que no sabe nada, y que además lo era. Como si fuese un niño, decir: “Mira, pues esta es las cosas...”, ¡sin ninguna práctica profesional.; “pues se hace esto, esto, estas son las funciones y yo hago esto, para arriba y para abajo... y esto son, esto es lo que hay estipulado, pero nosotros lo hacemos de esta manera...”... A eso es a lo que yo no tuve ocasión. Ahora, yo en ese momento, no estaba trabajando, ¡no?, fue posteriormente cuando trabajé en temas de orientación laboral. Y no había tenido ni tan siquiera esos referentes... Yo de ahí, no extraje apenas nada en relación con lo que es el trabajo, pero apenas nada”. (Lucas)*



Importante es para el estudiante que se incorpora, y en cierta medida un requisito de la información previa con la que debería acceder al centro receptor, el disponer de unos conocimientos mínimos sobre el contexto al que va a incorporarse. Ciertamente es que la cultura del centro es muy difícil transmitirla externamente, pero otro de los factores que contribuirían a que este conocimiento se facilitara más, se encuentra en programarle más duración al Prácticum:

*“que es el tema del ámbito de lo que es el mundo del trabajo. Allí sí me permitió ver algo de:”Oiga, esto es un centro de trabajo, donde hay gente trabajando, con intereses distintos, con problemáticas, con esto...”. Entonces, ¿eso sí!. Pero eso sí, lo mismo que si hubiese estado en un Departamento de Orientación, que si hubiese estado en una cuadrilla de aceituneros, ¿entiendes?. Que no es por quitarle ni mucho menos importancia a eso. Sino que creo que es un centro de trabajo en el que hay distintos trabajadores y donde hay una serie de relaciones, que no lo vi en cierta profundidad, que fue muy poco tiempo.”*  
(Lucas)

En ocasiones las expectativas que se formulan en la fase previa a la incorporación al centro, si no se ven cumplidas, producen frustración y descontento durante el período de realización. Lucas explica aquí cuál hubiera sido, según él, procedimiento apropiado en la llegada al centro, centrándola ante todo en la existencia de comunicación inicial entre el estudiante y la persona que desempeñaría la función de profesor responsable en el centro:

*“Lo que, lo que me hubiese gustado decir, no que en un papel de una asignatura me dijeran: “Las funciones del orientador son estas”, sino llegar a un centro de trabajo. ¡Centro de trabajo!, con lo que ello conlleva, ¿no?. De decir: “¡Hola muchacho!, ¡qué tal por aquí?. Bueno esto es un sitio, que no es la Universidad, esto es un sitio en el que estamos trabajando y yo me encargo del Departamento de Orientación. Pues mira, tu ya te sabes las funciones y todo esto/ Pero, que me dijeran: “Pues mira, nosotros nos dedicamos a esto, a esto, a esto. Yo trabajo de esta manera, hago esto...Quizás en otro Departamento lo enfoquen de otra manera...”. En fin, en definitiva, que yo viera que, si es un Prácticum no es tanto porque lo fuese a hacer en esos momentos, porque las funciones son muchas y el tiempo es muy poco. Y a lo mejor te dedicas solamente a una cosilla, o a algo superficial o, yo qué sé, o anexo a algo más importante. Eso da igual. Pero sí decir, bueno, que te dijeran: “Aquí lo que hacemos es estas cosas, y nos dedicamos a éstooo, y me encuentro con estos problemaas, y allí donde dice tal, no sé qué, pues resulta que no es tanto así, sino que hay que enfocarlo de otra maneraaaa...”. Y un pocoooo, yo qué sé, saborear un poco más, eso que está en el ambiente y que tuuuu lo hueles un poco, pero noooo sabes tampoco muy bien cómo hay que intentarlo, si encima no tienes referentes anteriores (...) Entonces, te ves perdido, te veeees. Y yo por lo menos esa es mi sensación. Pasas por allí, y ¡joye!, si yo tengo que trabajar, saco las oposiciones y tengo que trabajar en esto, pues estaré empollado porque las he sacado y he aprobado unas oposiciones, y me lo sabré todo muy bien. Pero me encontraré que me dan una plaza, y tendré que empezar a ver dónde se*

*cuecen las coosas, si hay otro orientadooooor, cómo hace cada cosa, no sé queeeee. ¿Entiendes lo que te quiero decir? Un poco pillarle un poco más el aire, pero de una manera más completa máaas... (...) sí con cierta, con un poco más de transparencia y sin necesidad de que nadie se pille los dedos, sino simplemente: ¡oye!, las cosas que nosotroooooos hacemos, cómo trabajamos son estas, son estas funciones. (Lucas)*

La percepción que del Prácticum puedan tener los centro receptores condiciona el reconocimiento social del psicopedagogo, por lo que es de escasa ayuda para esta identificación por parte de la sociedad, si el desarrollo del mismo es frustrante tanto para el centro como para el estudiante:

*“Entonces, yo si me pongo a pararme, a pensar siii lo del Prácticum, relación con la consideración social del psicopedagogo y tal, pues bueno, como pienso que la consideración social del psicopedagogo, del orientador, digamos que está en ciernes, o está haciéndose, o está por llegar, o es algo a lo que se tiende, pues digamos que, en cierto sentido, es algo que es un camino que se está recorriendo y el que digamos que si nos paramos a pensar en el Prácticum, desde luego no ayuda mucho” (Lucas)*

Dos sugerencias son planteadas por Pascual para mejorar los primeros contactos entre el centro y el estudiante: la existencia de una guía, y la información al centro de las funciones que puede desempeñar el psicopedagogo allí:

*Pero, una guía, una guía, yo hubiera puesto una guía; incluso informar al centro de la gente que va, porque claro, la carrera era deee, eran, era iniciada, cómo se llama esto: de nueva creación...(...)... y claro, allí no sabían lo que era un psicopedagogo, ni lo que tenías que hacer y entonces, pues tu vas y hacías lo...(Pascual)*

Como objetivo primordial del Prácticum está el poner en contacto al estudiante con los distintos contextos profesionales y propiciar el desarrollo del conocimiento práctico que posiblemente implemente cuando se incorpore a su práctica profesional. Además, en otras ocasiones contribuye a que, una vez conocido el lugar donde se realiza, se descubra el contexto en que gustaría trabajar. Esto le ocurrió a Pascual, pues al realizar el Prácticum en la Asociación descubrió su vocación al conocer a los destinatarios de la asociación:

*“Si conoces algo que, que es fuerte o que no te gusta, o que crees que no te gusta, y luego te gusta, pues entonces estás preparado y sirves para esto. Esto, como en otras muchas carreras, tienes que tener una cierta vocación y aquí hay que tener una cierta vocación. Por lo menos en lo mío. Incluso el que está en un instituto, tiene que tener vocación para saber escuchar a la gente y escuchar a los chavales con sus ideas” (Pascual).*

Parte de las capacidades analizadas, son reconocidas como destrezas transferidas a trabajo:

*“Pues... sobre todo **trabajar delante del espejo con trastornos**, eh... ; elaborar trabajitos prácticos con niños cuando están empezando a hablar y a pronunciar distintos fonemas; eh... cómo relacionar el fonema a través de la vista, el oído y después llevarlo a la letra...; y, en fin, una serie de cosas que... me gustaron y las adapté. Por lo menos aprendí algo. (...) Luego... ¿qué más?. Pues a **buscar bibliografía**, ver qué había sobre el tema de adaptaciones curriculares, y un poco, **pues entrevistar**, pues eso ya te digo, a los profesionales que iban allí, equis tiempo, cada equis tiempo, pues para evaluar. **Cómo el psicólogo evaluaba, qué pasaba con esa evaluación y cómo se llevaban a cabo las intervenciones con esos niños**”.(Irene).*

*“aprendí sobre todo a **tener paciencia** ¡je, je!, con los profesionales con los que te encuentras y... demás, y bueno, **también aprendes a dirigirte a ellos y a pesar de que no van con tus ideas y demás, a saber respetarlos** y que no se note mucho que estás en desacuerdo total”.(Irene)*

*Muchas porque en el Programa de Garantía Social tienes un grupo de alumnos que tienes que **valorar tu también que elaborar el reglamento orgánico (normas, derechos del alumnado, objetivos...)** tienes que saberlo y llevarlo a la práctica, tienes que **elaborar las horas de tutoría**, entonces todo lo que son **habilidades sociales, técnicas de estudio, programas de transición a la vida activa** y muchos de los materiales que entonces elaboramos lo estoy poniendo en práctica aquí. (María)*

*“Preparar una serie de **cuestionarios y pruebas** para pasar a chicos que iban al instituto, creo que había de distintas etapas y ver la imagen que tenían ellos del Tercer Mundo. Esta ONG aquí en Granada intentaba sensibilizar a los jóvenes. (...) Tareas de sensibilización y **elaboración de los programas de divulgación**. Hicimos las charlas en distintos centros, no recuerdo si tres o cuatro, pero sí que fuesen de distintas zonas, que entre ellos hubiese cierta diferenciación; tener varias muestras que digamos. (...) El objetivo era conocer qué conocimientos tenían del Tercer Mundo, hasta qué punto estaban sensibilizados y hacerles ver esa realidad. (...) Charlas en realidad, no como tales, eran una lluvia de ideas, unos cuestionarios. (...) ...habría hecho falta hacer más cosas para tener una visión más global. (...) Disponíamos de un material del centro que nos daba datos y cifras, y cuando empezamos con este cuestionario aplicamos algunos conocimientos y libros que utilizamos en la carrera, y algún profesor más relacionado con esa materia nos estuvo orientando un poco.” (Pedro)*

*el tema de la coordinación, sí que lo tenía en, en base porque el psicopedagogo, escuchabas que: “oye, tienes que ser, cuando llegas al centro, la gente no te conoce, eres el último que llegas y tienes que saber, estar con todos, tu no das clase, sino que estás con todos los profesores y tienes que, no hacerles creer que tu vas a enseñar nada, sino saber unir”. Entonces todo eso sí lo pensabas mucho. Y a lo mejor por eso tienes, yo, creo que tengo una buena concepción de lo que **es trabajar en equipo**, pero cuando vas a un trabajo, supongo que en esta empresa y cualquier otra empresa, hay de todo (Pascual)*

Dos testimonios que manifiestan dos percepciones del Prácticum y cómo influyó en su actuación posterior, se recogen de las palabras de Pascual e Irene. El primero desde la posición y consideración del estudiante que llega al centro a realizar el Prácticum; como estudiante que fue, cuando su Asociación, como entidad receptora de estudiantes, recibe a alguno, él ya tiene asumida la importancia de esta asignatura y actúa en consecuencia. El otro caso es el de Irene, que precisamente muchas de las actividades profesionales que realiza vienen determinadas por no haberlas visto realizadas con ella cuando hizo el Prácticum:

*“hay quien consideraba que el alumno en prácticas está aprendiendo y, y no sabe nada y tu vas a enseñarle y hay gente que considera **que el alumno en prácticas puede aportarte algo**, primero porque es persona y segundo porque trae una formación, de la que tu a lo mejor no te has preocupado de regenerar durante mucho tiempo. Entonces todas estas concepciones se dan, en el centro. Y por lo general, **sí, todo el mundo te ayuda**. En general te ayudan a que...a que. Y además saben, y sobre todo porque es gente que ha trabajado antes, sobre todo como ahora gente que hemos hecho Prácticas y sabemos lo que significa y la importancia que tiene”*(Pascual)

*“cuando empieza el curso escolar... de los niños con los que yo estoy trabajando, eh... pues **le hago una visita al centro donde asisten**. Tengan o no tengan orientador. Me da igual. O tengan o no tengan profesor de apoyo, ¿no?. Pero eso claro, yo lo vi en las prácticas, nadie me dijo nunca nada a quien yo me pudiera dirigir. Entonces pues un poco para... **obtener información de cómo se desenvuelve el niño dentro de clase**”. (Irene)*

Las sugerencias para la ubicación del Prácticum a lo largo de la carrera, se centran en ubicarlo cuando las asignaturas ya estuvieran cursadas en su mayoría, es decir, al finalizar el curso.

*“Pero yo las **asimilaría** y las **organizaría** como están, por ejemplo organizadas en los ciclos formativos de FP, que es la experiencia que tengo ahora allí en mi instituto. Por supuesto la ubicación, al finalizar la carrera, casi siempre, o al finalizar, si son ciclos formativos, si son ciclos... si son ciclos, primer ciclo o segundo ciclo, al terminar cada ciclo o, si no, al final justo de la carrera. Y quizás con la obligación de tener todas las asignaturas aprobadas o una gran mayoría de las asignaturas aprobadas. Si no tienes las asignaturas aprobadas, no puedes ir a practicar teoría.”* (Ernesto)

#### **4. FORMACIÓN DE POSTGRADO**

Dentro de esta metacategoría se abordan aquellas cuestiones que se circunscriben al terreno de la formación posterior a la finalización de los estudios universitarios; por lo tanto aquella formación que se desarrollará en el transcurso del período de búsqueda de empleo, como actividades de especialización y de ampliación de conocimiento; por una parte, y por otra, las que se desarrollen simultáneamente a la práctica profesional.

Por tanto supone el hecho de considerar el tema de la formación continua y permanente a la que aludimos en el marco teórico del primer capítulo, y que ahora siete casos de profesionales, pueden atestiguar.

#### **4. FORMACIÓN DE POSTGRADO**

Actualización conocimientos  
Adquirir destrezas y capacidades comunicativas y expositivas  
Ampliar formación como requisito de currículo  
Asistencia a eventos académicos  
Búsqueda de fuentes de información actividades formativas  
Expectativas formación  
Formación continua  
Formación empresarial  
Fuentes de información de eventos en el trabajo  
Incidencia en formación personal  
Interés de formación para el trabajo  
Reciclarse profesionalmente

Este párrafo optimista, además de incidir en la adquisición de destrezas y capacidades comunicativas y expositivas, trasluce una intencionalidad que revierte en la autoestima del profesional.

*“Y ese hombre me enseñó eso: que da igual donde te encuentres, tanto en la palestra como profesor o como alumno que eres capaz de aportar ideas. Y si las has leído previamente, y si sabes de lo que estás hablando, no tienes por qué cometer ningún error, o ser una sandez, lo que estás diciendo...entonces, a desinhibirte en lo que es, pues cómo impartir la clase y de cómo lo que vas aprendiendo pues eres capaz de, de explicarlo”. (Irene)*

*“Por supuesto que sí. Yo considero que es fundamental seguir formándose y seguir teniendo la posibilidad de conocer muchas cosas.*

Además, el reconocimiento de una formación continua óptima, en innumerables ocasiones no es el esperado, máxime cuando no existe una adecuada planificación, ni los profesionales que la imparten disponen de una cualificación. Sin embargo, las ocasiones en que estos aspectos no se producen dan lugar a comentarios como el siguiente:

*“Entonces ha sido una formación buenísima, buenísima, el curso de Gerontología, porque además nos permitía dentro de muchos campos profesionales, pero todos con un objetivo común, todo con el objetivo de los mayores. –entonces aprendí de médicos, aprendí de trabajadores sociales, de asistentes, de empresarios, de todos los ámbitos profesionales. Además este curso estaba muy bien porque además la Facultad mete jóvenes y mayores. Con lo cual claro ahí estaba siempre, yo de todas maneras tenía la suerte de estar*

*trabajando con mayores, y cualquier problema que tenía, caler duda que yo en un momento dado me encontraba, pues lo hablaba directamente con ellos, ya en mi trabajo con ellos” (Yolanda)*

*Y en cuanto a formación complementaria, pues... eh... directamente tengo mucha, porque una vez que cambié a Magisterio, el primer año casi menos, pero ya al siguiente pues me enteré de que bueno, pues para todo el tema de Oposiciones y todo ese tipo de cosas que había que tener currículum de muchos cursos, de jornadas y tal, que eso era importante. Entonces desde el principio completé las asistencia a las clases con la asistencia a jornadas, a congresos, a... cursos que me pudieran interesar, en un primer momento casi todos enfocados a la Educación Física porque era... nuestra especialidad. Formé parte, creamos una asociación en... en la Facultad, lo que te he dicho antes, que como era delegado, y siempre estaba en la Junta de Facultad, como en Educación Física teníamos el problema de profesorado, de instalaciones, pues eso llevó a crear una asociación de alumnos de Educación Física, de maestros de Educación Física, y... bueno, pues a su vez hacíamos jornadas de... de formación de maestros que ya estaban en activo y para estudiantes. Y entonces, pues bueno, también de ahí he sacado mucha experiencia que ahora la utilizo en el instituto. Y bueno, pues hacíamos muchos cursos de bueno, ya te digo, de deportes, de entrenador de booleibol, todo relacionado con la Educación Física. Y con el tema de la orientación, pues a raíz de estar en Psicopedagogía, pues claro, ya completé con ese tipo de cosas. Seguía con muchas, en la Facultad tenemos la facilidad de que todas las semanas hay unas jornadas prácticamente y bueno, pues no todas son interesantes y la verdad es que hay de muchísimas temáticas y si tienes interés pues la posibilidad, así es que la información la teníamos allí misma... aparte de que bueno, a través de periódicos, de sindicatos y tal pues sí me movía y me enteraba de cosas. Pero principalmente en la Facultad, con jornadas, congresos y cursos. Y una vez que ya sí estoy trabajando si puedo... ya quizás la formación es más selectiva y a través del Centro de Profesores de allí de Motril o de Granada.(Ernesto)*

*Y luego a nivel académico al instituto sí le llega mucha información desde la misma Universidad, o la UNED, por ejemplo, la Universidad Nacional de Educación a distancia, aparte de las carreras, las titulaciones oficiales, dentro de sus planes de estudios está la formación del profesorado, y entonces siempre nos mandan trimestralmente o al principio de curso todo el plan de los cursos que hay para el profesorado. Y luego otras instituciones, pues sobre todo, sindicatos, que también mandan información de cursos, o cualquier institución privada, lo que pasa que ya el tipo deeee, es lo que comentaba antes, si quieres una formación más completo, por ejemplo, de educación sexual, en un instituto sexológico, o cosas así. (Ernesto)*

*“En cuanto al Máster de Recursos Humanos, fue un curso entero, aprendí ámbitos oooo... conocimientos que no había adquirido a lo largo de la carrera: ámbito de relaciones laborales e incluso alguno de derecho. Realicé las prácticas del Máster en una empresa de trabajo temporal. Eso me acercó también al mundo de la selección de personal, un poco también al de la formación. Me hizo ver nuevas cosas.” (Pedro)*

Los criterios para seleccionar los contenidos de la formación, generalmente son la disponibilidad en las fechas en que se organizan, los ponentes que lo imparten, la necesidad de ampliación de la formación por necesidades del currículum vitae, actualización de los conocimientos, los contenidos y quién lo organiza:

*“El criterio era, aparte de fechas o de ponentes o de contenidos en sí de las jornadas, pues porque también tenía interés, ¿no?. No era tampoco porque... viera que con la formación de la asignatura eso ya lo tenía visto, ¿no?, sino que me interesaran así a priori. Pero yo también en los cursillos o en las jornadas soy de los que asisten, no sé que... allí, ya lo sabes que allí en la Facultad o en nuestro ambiente del profesorado, pues lo que te comentaba antes que nos obligan a tener una serie de horas... existe mucho el marcaillo de las horas y de los cursillos ¿no? y entonces... se entra en una dinámica de lo que se trata es de firmar y de tener tus papelitos y ... tener cuantos más papelitos mejor. No, y si me meto en un curso o en unas jornadas, asisto. (...) Ahora por ejemplo, no sé, he visto cosas de... orientación familiar o de intervención social, por el contexto donde está el instituto sé que... no tengo conocimientos de trabajo social, de relaciones en familia, de cosas así... y me interesa porque la realidad de los centros educativos me lo están demandando (Ernesto)*

*En la Universidad, te da un ámbito global, porque el ámbito del psicopedagogo es muy amplio. Entonces una vez queeee tu terminas, lo que haces es formarte en, entre todos los cursos y todo lo que hay, aquellas cosas que, primero te interesan, y segundo, que están relacionadas con la especialización a la que te diriges en tu trabajo. (...) Entonces te mueve eso: primero el interés personal y luego el profesional. (Pascual)*

*“al año siguiente hice un programa por Educación a Distancia de la Universidad Complutense de Madrid de los cursos... es que no me acuerdo cómo se llama, del Instituto de las Ciencias del Hombre, de INATED. (...) Entonces me ha ido bien, porque la Pedagogía Terapéutica es lo más parecido a lo que después... después trabajé. He tocado muchos puntos... y en teoría estaba bien, en la práctica, pues no mucho. Entonces mi formación fue así digamos, ya...pues surgieron otras cosas y empecé a trabajar. (...)... la formación, la formación terminó ahí. (Pascual)*

*“Jornadas de Empleo en Andalucía. Bueno, en un momento determinado, puedo tener una opinión negativa en cuanto a ciertas cuestiones, pero en otro sí que fue muy enriquecedor, la posibilidad de encontrarte allí con gente, o de oír determinadas cuestiones, ooo cómo se abordan determinadas cosas y ya no es tanto que estés de acuerdo o no estés de acuerdo, o te las hagas tuyas o no te las hagas tuyas. Sino de ver un poco qué se cuece en determinados asuntos, y estos foros o estos encuentros pues te permiten estar un poco al día.” (Lucas)*

*En el tema de la formación, yo he ido un poco a salto de mata, quiero decir, estás trabajando, sale un curso de formación continua, que puedes realizar, que te vienen bien los horarios, que puedes ubicar, queeee...en unos horarios, que tienen una serie de conocimientos que quieres ampliar o que quieres obtener, y entonces de ahí lo coges. Quiero decir, que va mucho en*

*función de todos esos aspectos. Que no es tantoooo, aunque luego hay otras cuestiones con un interés muy específico, pues ya tu te reorganizas otras cosas que tienes, ¿no?, pero vas un poco en ese terreno. (...)se van presentando cosas y las vas ajustando conforme a tu disponibilidad, que muchas veces no están relacionadas directamente con el hecho de que estés trabajando o no, sino con otras cuestiones de tu vida personal, y de otras actividades que haces, incluso aparte de la actividad profesional, ¿no?.(Lucas)*

La búsqueda de fuentes de información se realiza o bien en el mismo trabajo, o en instituciones relacionadas con el mismo, en la Facultad o en Asociaciones:

*“Y luego, una vez que ya he aprobado las oposiciones, la formación es todo lo relacionado con mi trabajo y la consigooooo o bien a través del Centro de Profesores, que nos da su programación trimestralmente y elegimos los cursos que nos puedan interesar, o bien por ejemplo, en el sindicato en el que estoy afiliado, que también tiene sus actividades formativas, o en otras asociaciones, como la Asociación de Psicopedagogía que, que existe en la actualidad en la Facultad, que también me parece estupendo” (Ernesto)*

*“por otras asociaciones te enteras, porque tienes más contacto, y luego en los centrooooo, cómo se llama éste, en los Centros de Profesores, en el IMFE, por el periódicooooo, no sé, ahora mismo así nooooo...Porque principalmente eso lo he hecho en la época de estudiante que te informabas también en la Facultad.... De todas formas en Internet también, también es una fuenteeee, y hay muchas, también hay revistaaas, y dentro de Internet pues con el correo electrónico, te puedees, te puedes incluso suscribir a un....para que te manden información puntualmenteeee...”(Pascual)*

*“un curso de Metodología Didáctica que hice, de formación ocupacional. Bueno, pues lo que se dio ahí sobre didáctica y sobre tal, bueno a mí era contarme otra vez la misma historia, ¿no?. Pero, tuve la oportunidad de ver cómo se utilizan los mediooooo didácticos, el retroproyector, eeel, eeeh no sé, el papelógrafo... Cosas que son tonterías, que son pequeñas tonterías, pero que a lo mejor no tuve oportunidad de verlo en mi formación reglada, en la Universidad. Y en ese sentido, aproveché eso, o intenté fijarme mucho en eso.(...) tuve la oportunidad de hacer una simulación didácticaaa, de enfrentarte a un auditorio de nuevoooo, de que te grabaran en vídeo, en fin, cosas que te van dando soltura y que quieras que no, te ayudan en tu práctica profesional. Y en ese sentido fue muy interesante. (Lucas)*

## **5. VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN**

En esta metacategoría se recogen categorías que aluden a la dimensión conceptual y procedimental de la formación: contenidos recurrentes para los informantes (especialización, intereses varios), a los organismos responsables de dicha formación, al papel del profesorado y a su cualificación, así como a la disponibilidad de recursos tanto materiales como personales, entre otros aspectos.



## **5. VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN**

Apertura a formación  
Aprendizaje continuo  
Calidad actividades formativas  
Conocimientos limitados  
Contenidos con carencia en la formación universitaria  
Contenidos de escaso desarrollo en carrera  
Contenidos de la formación  
Contenidos formación simultánea  
Contenidos práctica profesional  
Cuestionar la profesionalidad del maestro  
Cumplimiento expectativas con formación  
Demanda formativa  
Descripción profesorado  
Dificultades acceso a actividades formativas  
Escasa evolución en formación  
Experiencia formativa directa  
Factores ampliar formación  
Finalidad formación  
Función mediadora de Universidad  
Función Universidad como formación  
Funcionalidad de los conocimientos  
Impacto formación escolar  
Influencia profesor universitario  
Iniciativa empresarial en Universidad  
Limitaciones para la formación  
Posibilidad de aplicación a su profesión  
Prácticas sin destinatarios reales  
Recursos ausencia de profesionales  
Recursos de la formación, materiales y profesionales  
Temáticas de la formación para el trabajo  
Transferencia formación práctica profesional  
Valoración de la formación en periodo de estudiante  
Valoración de la formación inicial y básica  
Valoración formación según alumnado  
Valoración formación simultánea

La mayoría de las narraciones recogidas aluden a la necesidad de una formación especializada en función de las competencias que tienen que desarrollar en los contextos profesionales en los que trabajan y en los que, en la mayoría de las ocasiones, no disponen de ella:

*“Eran muy especializados. Era sobre todo Educación Especial, Logopedia, dificultades en el aprendizaje, cómo abordar desde casos prácticos, esa problemática..., qué herramientas y estrategias podías utilizar, qué metodología concreta se llevaba según la patología que se estaba*

*presentado...Como trabajar y conseguir empatía con los niños con los que vas a trabajar”.(Irene)*

El reconocimiento de la Universidad como agente formador queda recogido en la siguiente expresión:

*“La universidad está haciendo la función que debe de hacer; es decir, proporcionar una serie de conocimientos básicos que luego tu vas a ir dando forma según las experiencias profesionales posteriores” (Ernesto)*

Sin embargo, el profesorado de la misma adolece del conocimiento y de las habilidades necesarias para ejercer su práctica docente:

*“ En líneas generales yo creo que había muchos profesores que adolecían de formación para dar esa asignatura y entonces pues...eso se ve. Entonces los profesores que eran grandes profesionales y tenían experiencia se les notaba y...y bien, y luego hubo gennn que.. que la formación que recibimos no fue buena ”*

Significativo es el comentario que viene a continuación, por cuanto, en ocasiones la información que se recibe por el estudiantado es recibida de forma inconsciente y subliminal, y es realmente cuando se está en el ejercicio profesional, cuando se retoman contenidos que se adquirieron durante la formación académica:

*“No eres consciente de la formación que te están dando hasta que terminas. (Irene)*

El reconocimiento positivo de la formación, es loable en las palabras que vienen a continuación, ya que realizan una estimación en la que se alude a un enriquecimiento personal y profesional proveniente de la formación inicial y básica, pero deja entrever la posibilidad de una mejora:

*“ Lo quees el colegio y lo que es la Universidad, como de cada uno he sacado cosas muy importantes, y creo que me han formado como la persona que hoy en día soy, como el profesional ¿no?. La formación que obtuvimos, pues siendo buena, era visiblemente mejorable” (Ernesto)*

La adecuación al puesto de trabajo, vuelve a ser la tónica de este comentario:

*“Mi formación ha sido adecuada, pero si fuera hay otros compañeros que son psicopedagogos y se han querido dedicar a otro ámbito, pues no” (Ernesto)*

En ocasiones, y según nos exponen, la finalidad de asistir a actividades formativas, revierte en la potenciación de las habilidades sociales y de la difusión del mismo profesional con otros colegas:

*“ Que por eso mismo también hago este tipo de cursos, para contactar y conocer cada vez más gente.” (Irene)*

Disponer de una apertura y de un convencimiento en la continuidad formativa es necesario

*“He estado en función de las necesidades queee presentaba sobre todo mi trabajo. Mi objetivo final que era tener mi propia empresa. Entonces claro, yo por un lado, pues me veía en la tesitura de seguir la formación específica según los casos que te van entrando, que evidentemente la carrera te da una formación teórica, pero no basada en casos reales, eeeh, niii, ¡vamos! no diarios. Entonces la necesidad va surgiendo según cada caso y lo que vayas necesitando. (Irene)*

Importante es denotar la incidencia directa de la formación en la práctica profesional, la transferibilidad de contenidos aplicables a la realización del trabajo:

*“Sí, he aprendido muchas cosas. Es queee, pero muchas además que las estoy llevando a cabo y las estoy aplicando en mi trabajo. Tengo más material para recurrir, y sobre todo las ideas más claras a la hora de llevar a cabo mis intervenciones”.(Irene)*

En relación con la formación universitaria, la adecuación de la formación a las competencias del orientador es más relevante que a la de otros profesionales (recordemos la planificación de la licenciatura y su principal perfil profesional):

*“desde mi punto de vista a la hora de enfrentar las Oposiciones, los psicopedagogos sí tenían o teníamos un poquitín más de ventaja porque habíamos tocado todo. Si tu miras el temario que se te exige... todo... le podías meter mano porque lo habías visto en la carrera. Mientras que los psicólogos o los pedagogos tenían una visión más parcial de una o de otra”. (Ernesto).*

La valoración de la formación básica en el período de estudiante durante la fase escolar, está centrada según este comentario en la valoración del profesorado, principalmente, y en el dominio de la metodología:

*“Recuerdo que por lo general ocurría, y ahora cuando sabes más, que muchos profesionales del instituto, no, les falta, más metodología didáctica ¿no?; sino que estudian, enseñan en base a lo que ellos han estudiado, matemáticos, o había profesores que sabían mucha química pero que no sabían enseñar química” (Pascual).*

Son generalizados los comentarios en torno a la falta de información en los mismos centros de trabajo sobre actividades formativas relacionadas con los mismos:

*“Me refiero a un curso que hice semipresencial en la Confederación de Empresarios, que era de orientación también. También lo hice. Pero no eraaaa,*

*fue algo que yo digamos que tuve noticias de éeel, o yo directamente, o a través de otras personas, entonces fue así. Digamos que la empresa, tanto el INEM o la empresa que te contrata no se establecen unos cauces de decir: “Oye que existe esto y qué os pareceee...”. ¡No!. Luego ya el conocimiento que tu tienees, o lo de las jornadas en Sevilla, oooo... por ejemplo en esto sí, en lo de Andalucía Orienta, había una invitación..., pero no eraaa, bueno sí. En cualquier casoooo, no hay claro, claramente el que la empresa o donde estás trabajando te está diciendo las posibilidades de formación o de reciclaje o de perfeccionamiento en relación con tu formación y te pone en conocimiento todas las posibilidades y tu coges las que quieras o las que te interesen, ¡no!. (...)la posibilidad de Internet da muchas posibilidades de tener conocimiento de muchos encuentros. Hoy ya estáaa, pues por la disponibilidad y por lo que hemos comentado, pero sí que se organizan cosas interesanteeeees, y sí que hay cosas que pueden ayudar, pues bueno, al perfeccionamiento profesional yyyy...sí que hay. Luego ya, que haya más o menos en un momento determinado, o que tu disponibilidad pueda ser una cosa u otra, ya más o menos, peroooo, pero eso que tienes que estar muy metido dentro de la profesión, muchos contactos, y si no es así, al menos dependes de la posibilidad de conectarte a Internet, y en determinados sitios, pueees tener acceso a ese tipo de información”. (Lucas)*

En algunas narraciones anteriores se ha aludido al contenido de las actividades formativas, en este caso la crítica en torno a este punto también es manifestada por nuestro informante:

*“Bueno, mi experiencia al respecto es que es muy dispar, y yo supongo que depende mucho del curso, queee depende mucho del curso, no sólo de cómo esté organizado, sino del profesor o monitor que lo esté impartiendo. (...) yo me he encontrado con experiencias, que bueno, han sido cursos casi modélicos, dondeeee, por ejemplo el de Metodología Didáctica, ¿no?, fue un curso enriquecedor en mi opinión, y la persona sí que seeee, que se pringó, por decirlo de alguna manera, ¡vamos!, que se preocupó y que lo tenía bien planteado. (...) ves otros cursos en los que allí no aparece casi nadie, o queeee se ven contenidos que tienen poco que ver con los que en un principio se querían ver, o que directamente con toda la ineptitud de quien esté montando ese curso, o ¡yo qué sé!, también lo hay (...) La tranquilidad que a mí me queda es que siempre que voy a un curso nunca heeee... a no ser que me pongaaa, ni he faltado, y he intentado sacarle el mayor provecho.(...) . En general yo estoy satisfecho en ese sentido (Lucas)*

Las dificultades para el acceso a actividades formativas se une en ocasiones a la falta de calidad de las mismas:

*“Sí que la hay. ¡Vamos!, lo que es cursos específicos para trabajar con niños con problemas o con algún campo relacionado con ellos... sí lo hay. Y ahora, a partir de este año, mucho más, pues porque las oposiciones están ahí y van a salir muchas plazas y evidentemente eso se nota muchísimo a la hora de, de ofertar cursos, de este tipo, ¿no?. Pero también, por otro lado hay que tener*

*mucho cuidado porque también están ofertando cursos de muy cortitas horas, lo justo para tener no sé cuántos créditos, siempre enfocado a las, a las oposiciones, y el contenido deja mucho que desear. Pero depende de lo que vayas exigiendo.(Irene)*

*“Pues mira, igual que cualquier empresa privada donde he estado haciendo el Máster, eeh, un gran defecto que he visto en la empresa, es el de coordinación, no yaaa..de, es decir, la coordinadora que se encargaba específicamente del área del Máster de Educación Infantil, ha dejado muchos cabos sueltos a nivel de empresa privada... han confundido lo que es, garantizar un prestigio, en vez de con resultados con, con pruebas que son, de colegio. Entonces, en ese sentido, sí, sí que deja mucho que desear. Y era una de las trabas por las que continuar, pero bueno, yo estaba dispuesta a continuar. Luego a nivel de profesionales ha habido gente muy muy buena. También, ha habido, que me parece bien a nivel de empresa, es decir, un gancho que es el que te planteaban, profesionales norteamericanos muy importantes, y luego no han aparecido.(2) Ha habido gente que dices, ¡bueno!, que no ya por estar trabajando en el, en el sistema público ya puede estar dando Máster, pero... Dejaba mucho que desear, ¡muchísimo, muchísimo!”(Irene)*

*“porque no siempre hay cosas específicas en parálisis cerebral, incluso en Congresos psicológicos, Psicología Conductual, o cosas que te interesan y que te van a ayudar a completar esa formación o aaa, a especializarla.”(Pascual)*

Valoración general actividades formativas:

*“depende de la actividad. ¿no? Hay actividades muy buenas y otras que, soonn mejorables . Pero que esto está en lo que te he dicho: si estamos hablando de un curso tradicional, con unas ponencias y con tal, pues depende del ponente, de lo atractivo que te lo haga y de la información que pretenda dar, ¿no?. Luego, si estamos hablando de, no sé, en el sindicato la formación que utiliza es cursos a distancia: te dan tu material, tu realizas un trabajo individual, looo mandas, te lo evalúan y tal. Entonces, por ejemplo, en ese tipo, el material que te da el sindicato es bueno, son, están bastante bien; es positivo, y es más cómodo a la hora de no tener que ajustarte a un horario, te dan un tiempo límite para hacer el trabajo y tu te lo organizas como vas pudiendo. Entonces ese tipo de formación es muy cómoda. En cuanto al CEP, donde lo principal que hacemos es el grupo de trabajo que tenemos los orientadores, entonces pues trabajamos autónomamente y tenemos un asesor que para cualquier duda o cualquier consulta y tal, pues allí está. O sea, que bien, y nos resuelve nuestros problemas. Y en otros cursos, si es de otro, pues depende sobre todo del ponente. En líneas generales bien, ¿no?, pero que quizás todos los cursos sigue pasando la falta de práctica, sigue siendo todo muy teórico (Ernesto)*

Transferencia formación a práctica profesional:

*“esa experiencia que yo ya tenía, me vino así bien, para decidir primero estudiar Magisterio y luego lo que era el trato en la clase y tal, que luego pues todavía lo sigo aplicando, por ejemplo en alguna tutoría y tal; las dinámicas de grupo son las dinámicas de grupo de la catequesis de toda la vida, que me han hecho a mí y que luego yo he hecho y que ahora seguimos aplicando y que dan resultado, ¿no?. Si las llevas bien...las... salen bien”.*(Ernesto)

*Sí, he aprendido muchas cosas. Es queee, pero muchas además que las estoy llevando a cabo y las estoy aplicando en mi trabajo, ¿no? (...)Eso también, o sea, sería ingrato decir que no, que no he aprendido nada. Sí que he aprendido. Tengo más material para recurrir, y sobre todo las ideas más claras a la hora de llevar a cabo mis intervenciones, ¿no?. Y enfocar, pues desde la entrevista con los padres, entrevista en el colegiooo..., todo está mucho más estructuradoo... Eeeh, dependiendo de la problemática que plantee el niño, ya de antemano cambia el cuestionariooo... En fin, son cosas que han enriquecido mi trabajo, ¡que en definitiva eso es lo que yo iba buscando!, ¿no?. (Irene)*

Función de Universidad como agente formador:

*“la Universidad está haciendo la función que debe de hacer; es decir, proporcionar una serie de conocimientos básicos que luego tu vas a ir dando forma según las experiencias profesionales posteriores, ¿no?. Pero sí que hecho en falta, a nivel de Departamento, no lo sé, pero a nivel de la Facultad, que cuando se esté hablando en el área del Lenguaje, de las alteraciones que haya, que sí que haya un profesional, externo a la Facultad, que dé una perspectiva práctica, de lo que realmente se puede realizar desde un proyecto autónomo, desde un trabajo autónomo ooo, en un centro fuera de la Facultad (...) Es decir, que haya como más contac, más contacto entre profesionales que estemos desempeñando este trabajo con lo que es la formación conceptual que un alumno esté adquiriendo en la Facultad (...) (Irene)*

Descripción del profesorado:

*“Pero está bien porque la Universidad te enseña un poquito a conocer más sobre la vida y sobre las personas, y a confiar en unos y en otros... Y el profesorado igual. Pero por lo general creo que el profesorado de la Universidad, dos de cada diez son buenos o tres de cada diez son muy buenos, tres de cada diez pueden ser muy buenos (...)Y dentro del profesorado les gusta hacer muchos libros y ganar dinero y poner el nombre y que tu lo compres... y hay otros que sin tener tantos libros, pues dan más hechos y más ejemplos Y también influye mucho, me me...me gustaba mucho en los profesores que antes habían sido maestros (Pascual)*

Grado de satisfacción:

*“Por lo general sí, y como son contenidos con los que tu estás muy relacionado en el día a día, con lo que tu trabajas y te resuelven dudas y comentas con otra genteee..., pues sí. Ya eso es otra cosa. (...)Y de hecho creo*

*que es indispensable paraaaa, para renovarse. Porque una vez que te sitúas, si tu no te renuevas, investigas y ves qué va saliendo nuevo, pues te vas quedando obsoleto y los mismos, y la motivación la pierdeees, etcétera, etcétera. Entonces, en general te ayudan a renovarte y aaa, a conocer pues todo lo que hay en el mercado”*

## **6. SUGERENCIAS A LA FORMACIÓN**

Si han podido constatarse los indicadores que denotan el estado de la formación según las opiniones de los profesionales entrevistados, también se les pidió que aportaran algunas sugerencias para la mejora de esta formación.

Revierten en la necesidad del contacto de la institución universitaria con la realidad laboral, por lo que inducen la necesidad de una orientación vocacional y profesional también en la Universidad., extendiendo el compromiso de mejora a las entidades que se estimen competentes.

| <b>6. SUGERENCIAS A LA FORMACIÓN</b>  |
|---|
| Ampliación de expectativas profesionales en función de las demandas sociales      |
| Aportación de la formación  |
| Aportaciones a la formación inicial   |
| Coherencia formación-profesión  |
| Compromisos institucionales para la mejora  |
| Concienciación de la necesidad de mejora  |
| Demandas formación universitaria  |
| Más contacto Universidad con mundo laboral  |
| Mejora de la orientación  |
| Mejoras en formación universitaria  |
| Modificación en la planificación de las asignaturas                               |
| Necesidad de incorporación de asignaturas   |
| Necesidad de orientación profesional en Universidad                               |
| Orientación vocacional  |
| Propuestas de mejora  |
| Realizar planes futuros   |
| Responsabilidad en la mejora  |
| Responsables organización actividades de formación                                |
| Responsabilidades para iniciar y desarrollar el proceso de cambio en la formación |

Uno de los indicadores que ya vienen repitiéndose en opiniones analizadas con anterioridad, incide en la necesidad de la presencia de profesionales externos a la universidad, para enriquecer con su práctica la formación de los estudiantes:

*“Pero sí que hecho en falta, a nivel de Departamento, no lo sé, pero a nivel de la Facultad, que cuando se esté hablando en el área del Lenguaje, de las alteraciones que haya, que sí que haya un profesional, externo a la Facultad, que dé una perspectiva práctica de lo que realmente se puede realizar desde un*

*proyecto autónomo, desde un trabajo autónomo ooo, en un centro fuera de la Facultad". (Irene)*

Coherencia formación-profesión, una constante en los procesos de mejora para la formación superior:

*" Es decir, que haya más contacto entre profesionales que estemos desempeñando este trabajo con lo que es la formación conceptual que un alumno esté adquiriendo en la Facultad." (Pascual)*

*"A no ser que el profesional que esté dando clase, haya sido de algún gabinete o lleve de una forma paralela algún tipo de trabajo más práctico. Entonces sí que te aporta ideas y experiencias propias. Pero si es alguien que ha partido de la teoría, evidentemente, no te puede aportar nada más que teoría, porque es su experiencia" (Irene)*

*"el que haya conexión entreee, y más en el tema de la educación que es lo que nos interesa; entre lo que es la Facultad de Ciencias de la Educación con lo que es la realidad. No sé. A niveeel político o administrativo, y luego a nivel del día a día de los profesores, del trabajo". (Ernesto)*

*"que haya como más contac, más contacto entre profesionales que estemos desempeñando este trabajo con lo que es la formación conceptual que un alumno esté adquiriendo en la Facultad. (...)a no ser que el profesional que esté dando clase, haya sido de algún gabinete o lleve de una forma paralela algún tipo de trabajo más práctico. Entonces sí que te aporta ideas y experiencias propias. Pero si es alguien que ha partido de la teoría, evidentemente, no te puede aportar nada más que teoría, porque es su experiencia. Y ya pueeees, en relación a eso, supongo que más contacto entre la Universidad yyy el mundo laboral de fuera". (Ernesto)*

*"La única referencia que tengo son los prácticos que vienen. Y desde luego están igual de perdidos que cuando yo terminé". (Irene)*

La orientación profesional a la que aludimos, se recoge en estas palabras, por cuanto estiman necesario la información al estudiantado sobre las salidas profesionales que, constituyendo los nuevos yacimientos de empleo, pueden ser proclives para la incorporación del psicopedagogo. Aportar la información y la preparación para acceder a ellas es tarea básica en la formación de la educación superior.

*"Entonces todavía sigue faltando todo ese tipo de cosas. Yo creo que no se le da la importancia que tiene. Y dentro de lo que es ahora mejorar la calidad de la Universidad y todo ese tipo de cosas; las Universidades o las Facultades que atiendan todo ese tipo de cosas, yo creo que tendrán mayor relevancia y más tirón entre el alumnado. Ahora que va a haber que luchar por los alumnos, porque va a haber menor alumnos, yo creo que ese tipo de cosas, aparte dela calidad en sí de la docencia y de la formación que se reciba, es ese tipo de*



*cosas. Las salidas profesionales que tengan y si realmente se forma a los alumnos que la sepan ya de antemano". (Ernesto)*

*" Y luego, a nivel de formación para alguien que está empezando , buscar un objetivo profesional y a raíz de ahí, ir formándote". (Irene)*

Sería conveniente que existiera un Departamento de Orientación para universitarios, con lo que se daría respuesta a las demandas de compromiso institucional para la mejora:

*Tendría como esas tres vertientes: antes del acceso a la Universidad, información a los ya universitarios y una intervención psicológica en problemas que pudieran tener en cualquier ámbito. Sería prácticamente lo que es un Departamento de Orientación en la Secundaria, en un instituto, pero en la Universidad. . Y yo creo que es fundamental. (Ernesto)*

Es recomendable que se establezcan cauces para que el estudiante disponga de información suficiente que le permita delimitar tu objetivo profesional:

*"buscar un objetivo profesional y a raíz de ahí, ir formándote (...)Es simplemente encontrar tu trayectoria, yyy... esa trayectoria tendrá una meta, y esa meta tendrá, requiere una formación para alcanzarla, con lo cual lo que sí que tienes que tener muy claro, es hacia dónde quieres llegar. (...): Y cuando alguien termina, pues, es difícil encontrar esa meta. A no ser que se te plantee alguien, como a mí. Me surgió ese niño yyy, ahí estaba, ¿no?. Perooo, sí que es difícil. Una vez que tienes la meta, también ees, es muy difícil llegar a ella porque tienes muchas trabas, muchas dificultades, eeeh, que las puedes ir solventando con tu formación. Y esa formación es según las necesidades que, te vayan surgiendo" (Ernesto)*

*Entonces yo creo que es que, una orientación profesional debería estar implicada en todos los planes de estudios de los universitarios. O que existieran organismos como puede ser el Gabinete de Orientación o el Gabinete Psicopedagógico, o el Centro de Información del Universitario, el CIDU, que existe, existe desde hace muchos años, pero ¡los universitarios no vamos!, es decir, es que, son servicios que ¿como no vayas a pedirlos no se utilizan?, no, yo creo que el CIDU debería de ir a los universitarios, que esa era la filosofía del Gabinete: que todos los alumnos por ser de la Universidad, supieran que existe ese servicio y que realmente lo usaran. Entonces serían quizás (...) Yo creo que no se le da la importancia que tiene. Y dentro de lo que es ahora mejorar la calidad de la Universidad y todo ese tipo de cosas; las Universidades o las Facultades que atiendan todo ese tipo de cosas, yo creo que tendrán mayor relevancia y más tirón entre el alumnado. Ahora que va a haber que luchar por los alumnos, porque va a haber menor alumnos, yo creo que ese tipo de cosas, aparte de la calidad en sí de la docencia y de la formación que se reciba, es este tipo de cosas. Las salidas profesionales que tengan y si realmente se forma a los alumnos, que la sepan ya de antemano. (Ernesto)*

*Y sobre todo la gente que está empezando, yo creo queeee, tener iniciativas y tener ganas de superación, siempre, siempre. (Irene)*

La Universidad debe ser gestora de mejoras y dispensadora de una buena utilidad de los recursos de los que dispone, tanto humanos como materiales, preocupándose también de que esos recursos estén lo suficientemente actualizados y preparados para responder a sus funciones:

*“la Universidad está enfocada de tal manera que podría aprovechar los recursos, que la localidad donde esté instaurada esa Universidad les pueda proporcionar a nivel laboral. (...)no sé qué nivel de éxito, ni qué porcentaje de éxito tiene, pero creo que es el mediador para darle una meta profesional al alumno (...)aprovechar, dependiendo de la tendencia de formación que tenga cada persona, yyyy, y derivarlos a las distintas instituciones que la localidad ofrece, o sea: el Instituto de la Mujer, el Instituto Municipal de Formación y Empleo, el Ayuntamiento, los Programas Europeos, quién los lleva, qué beneficios puedes obtener tu si te mientes en un programa europeo...., multitud de respuestas que te pueden dar ante preguntas que ni siquiera te has planteado, pero que están ahí. (Irene)*

Entre las sugerencias a formación para describir las competencias profesionales de alguno de los perfiles profesionales que analizamos, destacamos la formulada por del orientador profesional:

*“Que no sea excesivamente un currículo respecto a asignaturas, ¡vale, muy bien!, pero bueno, vamos a ver lo que se está haciendo, qué es lo que pueden decir personas que se dedican a esto, qué es lo que pueden decir personas que han sido atendidas o que han pasado un proceso de orientación. Todo ese tipo de conocimiento que no se considera en los Planes de Estudio, quizás lo difícil es cómo instrumentalizarlo eso para (ininteligible). Es complicado, pero no creo que sea imposible. La cuestión sería aprovechar todos esos conocimientos, todo ese bagaje, y poder hacer que una persona que se está formando en una determinada especialidad o en una determinada profesión o que se puede dedicar profesionalmente a esto en concreto, pues le puede ser de utilidad” (Lucas)*

*“Porque si pensamos en todo lo que podía ser aprovechable, entonces las carreras universitarias tendrían que ser de diez años y con cuarenta asignaturas. Tienen que hacerlo de una manera que fuese operativizable. Por lo menos, no se trata de que salgan de una formación y que salgan yaaaa... A veces es conveniente incluso no conocerlo todo, o no todos los aspectos, pero sí por lo menos saber a lo que te vas a enfrentar. O sea, saber un poco qué es lo que te puedes encontrar y qué es lo que no te puedes encontrar (Lucas)*

Sugerencias al Prácticum :

*“a nivel de relación entre profesionales y Facultad, realmente, teóricamente debería estar ya suplido, porque, se supone que al alumno que*

*está desarrollando una carrera, los metes como práctico en un centro que se está desarrollando un trabajo, pero no hay supervisión. . Con lo cual la persona aprende lo que el profesional quiera enseñar, y te arriesgas a que no quieran enseñarte (...)Yo lo que sí que le diría a los profesionales que están con los prácticos, es que supervisarán más ese trabajo. Yo veo ahí una laguna, de dejadez. Como queee, uno de los objetivos es que los alumnos hagan prácticas, y ya está, ahí (ininteligible). No me he encontrado con profesionales que supervisen las prácticas. (...)la Facultad está muy bien programada para esos objetivos, pero luego no son reales. No se hace una comprobación real. (...)Entonces mi pregunta es, hasta qué punto están sirviendo estas Prácticas. (...)Entonces pienso que a ese nivel, la Facultad deja mucho que desear. Por lo menos la que yo conozco. No sé ahora cómo estará. Pero lo que yo conozco de mi trayectoria personal, ha sido así” (Irene)*

*“Pero, una guía, una guía, yo hubiera puesto una guía; incluso informar al centro de la gente que va, porque claro, la carrera era deee, eran, era iniciada, cómo se llama esto: de nueva creación...(…) y claro, allí no sabían lo que era un psicopedagogo, ni lo que tenías que hacer y entonces, pues tu vas y hacías lo...(…) Es decir en las Prácticas te hubieran dicho: “las Prácticas suelen ser así, ocurre esto, pero si estáis predispuestos para el centro, para cualquier cosa, dentro de vuestras funciones, tu en el futuro tienes que encontrar trabajo, porque las prácticas es un principio, pueden empezar como voluntariado... Pero no sé, no había, no había esa información porque no la tenían” (Pascual)*

*“Prácticum es una ocasión fundamental para aprovecharla, ¿no?, en cuanto a que el ámbito de lo académico y el ámbito del trabajo se puedan establecer puentes, de tal manera que la persona que está con ese Prácticum pueda tener una idea lo maaas cercana posible de lo que es el trabajo en sí” (Lucas)*

Sugerencias al modelo de formación universitaria en función de las competencias:

*“orientar la carrera profesional de las personas que se forman, de una manera fundamentada, y en relación a sus intereses y a sus capacidades, eeeeh, si al mismo tiempo, no acotándola demasiado, pueda hacer que esa persona tenga un bagaje general, eeeeh suficiente para encontrar cualquier trabajo, pero al mismo tiempo le permita una especialización en determinadas áreas” (Lucas)*

Entre las alusiones a los responsables del cambio, extraemos la formulada por Lucas:

*“serían los propios estudiantes. En el sentido de que ellos fuesen los verdaderos protagonistas del cambio. Que fuesen ellos los que tomaran la iniciativa, en el sentido de ahí yaaa, claro tendría que ser una iniciativa que cuajara como para que se sumaran a ese carro, el resto de personas que tienen responsabilidad. (...)a través de asociaciones, de actividades formativas, ehhh (ininteligible) ya que estamos descontentos con ésto o queremos cambiar esto, pues vamos a plantearlo y vamos a reflexionar sobre el asunto. Pero que no es*

*una cosa que solo tenga que salir de estudiantes, sino de instituciones o de otras personas que asumen otras funciones de la formación (...) Hay ahí un poder que no se limita, que está ahí latente y que pueden utilizarlo de forma adecuada porque pueden cambiar muchas cosas". (Lucas)*

El desarrollo de compromiso con algún tipo de asociación, bien desde el voluntariado o bien como colaborador., es una vía para canalizar la formación:

*"voluntario, una de las cosas que ofrecen las asociaciones es ir como colaborador; se puede ir como voluntario o como colaborador. De manera que tu, utilices los conocimientos, aportes tus conocimientos a esa asociación, no sólo como voluntario, sino como colaborador". (Pascual)*

*"...el voluntariado se ha convertido en una forma de experiencia, que no se puede decir de experiencia laboral, ¡porque no estáas, porque tu no estás dado de alta en la Seguridad Social!, ¿no?, pero realmente puedes haber realizado un trabajo completo, porque seguro que te vas a enriquecer" (María)*

Una faceta de ese compromiso institucional se podría centrar en la existencia de una colegialidad, de dar una entidad al colectivo de psicopedagogos para propiciar las actividades formativas y la defensa de este colectivo.

*"Pero en nuestro colectivo, por ejemplo, no existe un Colegio Oficial de, de Educación.. o de titulados, no sé. Somos un colectivo que.., es lo que comentaba al principio. Todo el mundo entendemos de educación y servimos para la educación, porque hemos pasado en nuestra vida por la escuela. Yyy, y no sólo por haber pasado por la escuela, sirve para esto, ¿no?, y entonces... Pero se debería tener más seguimiento de...todo esto". (Ernesto)*

Es preciso fomentar más la investigación dentro del profesorado en temáticas que incumben a la mayoría del colectivo de psicopedagogos:

*"...fomentar la investigación y las tesis doctorales, ¡je,!. Lo que es la parte de docencia e investigación de la Universidad, pues la parte de investigación, pues, si sirve para mejorar lo que es la formación inicial, pues mejor que mejor. Muchas veces, también el problema también del profesorado universitario es ese: a lo mejor o se centran en la docencia y no investigan, o se centran en la investigación y no ¡je! y la docencia la dejan descuidada, ¿no?. También sería cuestión de buscar el equilibrio, en eso" (Ernesto)*

Sugerencias relacionadas con la profesionalidad:

*"que lo importante en la vida, no son los títulos, sino son las personas. (...)lo importante, pienso, que ser un poquito humilde. Porque tu solamente tienes un conocimiento, sino que no tienes el, el conocimiento. Entonces, si, tan, tanto te puede enseñar un psicopedagogo como un maestro, como un educador, como un cuidador, como una persona que esté haciendo prácticas o como un*

*voluntario. Porque seguro que te puede estar enseñando algo en lo que tu no habías caído, ¿no?. Entonces yo creo que como consejo es escuchar y nutrirse deeee, de mayor, de cuanto mayor información y saber, saber escoger de, de todo lo que tienes lo que te interesa; lo que crees que es más necesario para llevar a cabo, tu profesión (...)? . Entonces el consejo eeeesss, es saber escuchar y sabeer, aunar posturas” (Pascual)*

Sugerencias a Plan de Estudios, en cuanto a ampliación de los contenidos y al componente práctico de las asignaturas:

*“Y en cuanto a los Planes, pues, bueno yo, muy en falta, como la mayoría de la gente supongo, todo lo que es la práctica” (Irene).*

*“Pero hay otras posibilidades para el psicopedagogo como es el trabajo en ONGs, o en academias, o en otro tipo de sitios que no está contemplado en el Plan de estudios. Entonces yo creo que por ahí se debe intentar cambiarlo y meter ese tipo de asignaturas que yo creo que se necesitan: Pedagogía Social, Intervención Sociocomunitaria, todo ese tipo de cosas, o Animación Sociocultural incluso, en fin, formación no... Educación no formal. Todo ese tipo de cosas... son necesarias y no se veían. Ni hay asignaturas de eso o no... no se sabía, no sé. Yo sí vería que es necesario.(Ernesto)*

*“...tenemos que ser personas que luego en nuestro trabajo tenemos que tener la habilidad de buscar información. Pueees, si desde la misma Universidad, nos transmiten eso, pues eso que llevamos ganado, ¿no?”. n cuanto, por disciplinas, no sé, no se me ocurren ahora mismo. Todo el tema del diagnóstico pedagógico , o de la evaluación psicopedagógica, o cómo pasar una prueba, pues son cosas técnicas... Es como el mecánico que tiene que saber cómo es el circuito de una tele, o un ordenador o cómo se atornilla un tornillo. Pues hay cosas nuestras que eso esss, qué pruebas hay para medir un coeficiente intelectual o qué pruebas hay para medir la personalidad de un alumno; eso son cosas técnicas que son conocimientos que los debes tener. Se me ocurre ahora mismo así, a bote pronto sobre la marcha. Estoy pensando en cosas. O lo que decíamos antes de lo que es una entrevista, por ejemplo, dinámicas de grupo, pues las tienes que saber, las tienes que haber practicado y las tienes queeee, que haber usar, ¿no?, día a día. (...) Y eso, estar abierto a formarte siempre. No acomodarte en tu trabajo. (...): el asesoramiento al Equipo Directivo, o cuáles son las funciones de cada órgano.(...) un experto ,entre comillas, del tema de drogas!, porque tu tendrás que formar u orientar a los tutores, que luego ellos van a darles la charla a sus alumnos. O de educación sexual, lo mismo. ¡Es que tienes que saber tantas cosas! (...)capacidad de organización, y deee..., eso no lo había dicho en competencias deee, de organización del, deee, dell Departamento...(...) ser muy metódico, muy organizado (Ernesto)*

Sería preciso atender a la consideración de la psicopedagogía como una licenciatura aplicada, ya que se dispone de una formación previa y en realidad lo que se debe fomentar con la ampliación de los estudios es una especialización:

*“Y sobre todo en mi caso, aunque sea repetitivo, la especialidad de Psicopedagogía es una carrera de Segundo Ciclo que su propia idea es, que gente que ya son maestros o que tienen otros estudios, se especialicen y puedan optar. Entonces la necesidad de una experiencia docente previa, es fundamental (...) Había luego otras específicas de trastorno del hablaaaa, o trastorno pues. Por eso, porque la filosofía de la carrera es que es una especialización, es para profesionales que ya están trabajando y quieren especializarse en algo porque lo necesitan para su trabajo o para el futuro, ¿no?. Yyy, pero lo que es para la figura del orientador, yo creo que sí, que está bien contemplado, ¿no?” (Ernesto)*

Recomendable sería también revisar las características que los cursos ofrecen para que se optimice su calidad:

*“...sí que sean necesarios ciertos cursos de formación que sean un poquito más reglados, un poquito más, no sé, lo que es la formación continua, la formación ocupacionaal, todo ese tipo de cursos en el que hay un monitor o varios monitores, hay un temario” (Irene)*

Es preciso un mayor contacto con la realidad:

*“Y, por otra parte, sí demandaría mayor experiencias reales. Porque fijate por donde, quienes estudian Educadores de disminuidos psíquicos en, en centros de Formación Profesional, que no sé si hay una figura que se llame así, ¿no?, o se llama de otra manera, bueno parecido. Total, resulta que esa gente, los que terminan Educadores de disminuidos psíquicos, tienen más experiencias y tienen casi la misma formación, y a lo mejor, seguro que hay mucha gente que puede discrepar en esto, que los que terminan Educación Especial. Porque ¡todos ellos! han tenido un período mínimo de tres meses, durante los dos o tres últimos años, en centros específicos. Entonces te puedo hablar de ayuda a domicilio.... Es que la F.P. al llevar unaaaa... una parte mucho más eminentemente práctica, mucho más práctica, ¡je!, pueees, eeeeh, es más enriquecedora. Y me sorprende a mí que yo hable de registros o hable deeee, de patologías, y ¡ellos las conocen!. Y ya que de hecho les mandan trabajos... porque están en íntima relación con... Entonces si la Facultad no proporciona, porque de hecho da mucha información sobreeee grandes teóricos y grandes autores que escriben sobre un tema, ¿no?. Y luego tu sacas tus conclusiones y tal, pero me consta que muchos de esos autores que escriben mucho, algunos, ni si, ¡en la vida!, han tenido una experiencia directa. (...) Y no se puede ser específico porque si no, no acabaríamos nunca la carrera, ¿no?. Pero si tu crees que más o menos ya sabes por dónde va a ir el ámbito por el que vas a trabajar, pues ya debes de preocuparte de moverteee... y de analizarteee y de buscar...Porque yo creo que todos los centros, ya sean públicos o privados,*

*aceptan gente que esté dispuesta a colaborar y a hacer un voluntariado, ¿no?. Y nada, y todas esas experiencias son las que creo importantes. (Pascual)*

Sugerencias a los contenidos de las asignaturas:

*“En cuanto a asignaturas, yo creo que está más o menos bien, ¿no?. Lo que pasa queeee, no sé, siguiendo un modelo americano, que no estoy muy seguro de estar en lo cierto, sino por oídas, creo que hay muchas más asignaturas optativas, ¿eh?.. para que ya dentro de la carrera vayas perfilando cuál es tuuuu, cuál es el ámbito en el que quieres trabajar ¿no?. Entonces, siempre estamos con, con mucho conocimiento, y yo creo que la tendencia actual es, a que todos seamos más especialistas. Porque dentro de un mismo centro como éste, hay un fisioterapeuta, porque él ha estudiado en la, en la Escuela de Fisioterapia, pero claro, ha estudiado para cualquier tipo de ámbitos de Fisioterapia, pero ninguno de los que sale, es capaz de, de poner un tratamiento específico, por ejemplo, de parálisis cerebral o en otro término, en otros aspectos. Pero, claro, luego se nos demanda que tengamos experiencia y ¡sin experiencia no podemos trabajar en ninguna parte!. (...) Pues la mejor experiencia no remunerada eeeess, la que cada uno se busque por sí mismo. (Pascual)*

Entre los responsables de la mejora en la formación se ha citado anteriormente a los estudiantes, a las distintas instituciones cuya actividad formativa puede ir dirigida a la especialización, y a la institución universitaria como en este caso:

*“sería necesario que en las Universidades hubiera Departamentos de orientación o Gabinetes de orientación o algo así. No sé, y que un alumno cuandooo, o antes de empezar la Universidad, o recién empezado, que sepa lo que es la Universidad. (...) que se le explique, que realmente...Entonces, esto también implicaría la forma de actuar, no sé, del profesorado, del tema de las lecciones magistrales y tal. ¡En ciertas carreras ya no tiene sentido!, es cuestión de: “Vamos a buscar otras habilidades, vamos a darles la caña al alumno para que busquen el pez, pero no le demos el pez directamente”. No sé. Es cambiar. Entonces, bueno, pues esto sería la misma institución la que tendría que reciclar a su profesorado. ¡Como ocurre en los institutos! (Ernesto)*

*“La propuesta me da igual de donde surja, porque lo importante es que llegue. Entonces yo creo que, lo primero que demando es que, el profesorado, no ya que haya tenido él la experiencia, sino que busque la experiencia entre lo que él está enseñando en la Facultad, que está en un aula cerrada, ¿eh?, con la realidad con la que se va a encontrar la persona. Si no la conoce, o sólo la conoce por oídas o por lo que lee, no la conoce. O sea, que esté allí, que esté allí. Si no ha tenido esa experiencia, pues que la busque, y que la pueda transmitir. Porque entonces es cuando la persona que termina va a sentir, queeee, que ha estado muy cerca de vivirla, si es que no ha tenido la oportunidad de vivirla desde fuera. Yyy,, ya te digo, en cuanto a los otros Departamentos, yo, o sea, no he tenido mucho contacto con los Departamentos, por eso no sé de quién será la competencia. Supongo que todo el mundo tendrá*

*que hacer un poco de presión para llegar a algo, ¿no?. Y en el fondo, pues en la Universidad, como en otro tipo de cosas, son política. Y luego hay intereses particulares y cosas a las que no se puede llegar. O para permitir diferentes asignaturas, la verdad es que no sé ni cómo se conforman, ni cómo se crea una u otra asignatura, o cómo se cambian los Planes. Lo desconozco. Entonces yo creo que, por, desde, mi experiencia yo sí sentía mucha diferencia entre aquellos profesionales que te ponían en contacto con la realidad y los que no. (Pascual)*

*“que todos fuéramos un poquito más profesionales. Y entonces, pues no sé, un profesor de Universidad sabe lo que tiene que hacer, ¡pues que lo haga, que lo haga bien!. Y un Decano, un Vicedenano que tiene responsabilidades, o un Vicedecano de Prácticum, pues si hay Prácticum, ¡pues que haya prácticas!. (...)Y en profesores, pues eso, sepan realmente cómo dar las clases, o aprovechar el tema de las tutorías, no sé. Por tantas horas de docencia y horas de tutoría, pues que esas horas de tutoría que realmente se aprovecharan... Y eso es culpa de los alumnos, que no vayamos solamente a las tutorías el día antes del examen porque haya una cosa que no entiendo, ¿no?, sino que se aprovechen todos esos recursos que, que tenemos (...) en la Universidad (...) contando que allí ya todos somos adultos y allí ya no hay obligaciones y no hay tal, y dentro de eso, tu puedes exigir en la medida en que tu correspondas con tus obligaciones. (Ernesto)*

Cuestión clave para la formación:

*Entonces, en definitiva, buscar siempre el equilibrio y no dejar nunca de aprender. (Pascual)*

Los mismos profesionales deben ser portadores de información para que las instituciones organicen actividades en función de sus demandas:

*Luego a nivel provincial, se me ha olvidado decirlo, que, en los Departamentos de Orientación hay un Equipo Provincial que coordina nuestra formación de los orientadores. Entonces pues, yo le he demandado a este organismo que está en la Delegación, que organiceeee este tipo de formación de cosas de evaluación psicopedagógica. Está parado a ver si lo van a hacer o no. (Ernesto)*

Deberán existir compromisos institucionales para la mejora, ya dentro del trabajo:

*“si tu apruebas las oposiciones, noooo, la plaza no es tuya directamente, tienes un año de lo que se llama de funcionario en prácticas ¿no?. Pues bueno, pues esas prácticas, que serían lo mismo que las prácticas de la Facultad y tal ¡je!, pues ¡no hay prácticas por ningún lado!, es que yo a mi me mandaron directamente de orientador a un instituto, y allí estaba yo solo, y bueno yyy...tenía oficialmente un tutor, pero mi tutor se presentó en enero, cuando yo llevaba desde el quince de septiembre en mi instituto, yo solo; haciéndome el día a día de un orientador “(Ernesto)*



*“Que la gente reclamaba mayor formación, pero no formación en forma de cursos, sino encuentros, foros, sitios dondeee sea posible, pues bueno, tener noticias de experiencias de otras personaaas, de poder comunicar las tuyas, de presentarle un diálogo enriquecedor, sobre la práctica profesional, o sobre otros temas, pero en eseee, digamos que en ese clima.” (Lucas)*

En ocasiones la formación no está en instituciones, ni organismos, ni en la misma Facultad, sino en personas y profesionales de los que se suele prescindir de sus aportaciones:

*Puntualizará todo ese conocimiento, es válido y que yo creo hasta ahora (ininteligible), en el conocimiento de las personas mayores, de las personas que tienen una amplia (ininteligible) una determinada decisión, eeeh, un conocimiento más basado en la experiencia, pero no un conocimiento teórico sobre la experiencia, un conocimiento como el que te hablan en la Universidad de lo importante que es la experiencia y de la enseñanza que de ahí surge, sino más de primera mano, más del testimonio de esas personas. Que lo otro también es valioso, pero bueno ese saber hacer, ese saber estar, que antes hablamos, que lo tiene la gente y muchas veces se pierde, por decirlo de alguna manera, no se (ininteligible) en futuras generaciones para que seaaa, para que sea aprovechable, ¿no?. Eso le daría un plus de calidad, yo creo, a la enseñanza, el contar con todo ese conocimiento. Claro de una manera crítica, porque muchas veces el conocimiento que tenga no es trasvasable a este momento, ,pero en cualquier caso sí puede generar conocimiento. (Lucas)*

Sugerencias para que desde la formación universitaria se aportaran canales para el acceso al empleo

*Entraríamos en cosas más de orientación profesional claves. Estamos en el último año, a lo mejor, de una carrera universitaria, hay cosas queeee..., el tener prácticas, pero que realmente eso estaría dentro del Plan de Estudios de cada carrera. Pero luego hay, el Vicerrectorado de alumnos, por ejemplo, tiene programas de prácticas en empresa y tal, que eso suelen ser unas cosas pues muyy... arbitrarias quizás, o para determinadas carreraaas, o que no se da la suficiente propaganda, pasan las convocatorias sin enterarnos... Pues que ese tipo de cosas no ocurriera, es decir, todo alumno universitario de la Universidad de Granada, la Universidad como institución tendría que tener la obligación, de cara a la sociedad, de que esa persona que va a obtener una titulación, tuviera la garantía de que es un buen profesional en lo suyo, ¿no?. Es decir, faltaría, hay un Consejo Social donde están representados la política, los empresarios y la institución. Pues que ese tipo de órganos, funcionaran. Que los programas de prácticas en empresa fuera para todos los universitarios. Y además, es que es necesario. Si luego un empresario exige lo primero que sales al mercado, es tener experiencia y no tienes ninguna. O, en cualquier carrera, el que al final haya una especie de curso, o de jornadas de salidas profesionales, de búsqueda de empleo, no sé. O la gente de colocación de la Universidad, que funcionara, no sé, queeee, que tuviera ahí una base de, ¡que no tengas que ir tu*

*a inscribirte!, no sé, si es que tu ya estás inscrito en la Universidad desde hace cinco años, cómo que no, la Universidad no sabe que tu existes... (...) Sobre todo eso, que yo quizás sería el tema de la orientación profesional. De que un titulado universitario, la Universidad se debe preocupar por eso, por mejorar la formación desde ese punto de vista: darle herramientas de búsqueda de empleo y una experiencia profesional que pueda acreditar. (Ernesto)*

*“Hecho en falta dos cosas: una el conocer esos ámbitos, ya te digo que cuando empecé la carrera desconocía esos ámbitos en los que podía haber tenido salidas, y luego por otro lado, efectivamente asignaturas que podía haber habido. Y haber realizado el Prácticum en instituciones que no se han hecho, de relaciones laborales, de derecho, de ese proceso concreto de la orientación laboral que sí que los hecho en falta. (...) Orientación Profesional puede haberme aportado conocimientos y destrezas, pero, quizás no sólo eso, quizás le haya faltado aplicabilidad a esa asignatura. Quizás se haya quedado en contenidos teóricos, y le haya faltado una práctica, pero sí la relacionaría con lo que estoy haciendo ahora. (...) Hay algunos contenidos como los procesos de orientación, que sí que se vieron... (...) Muchas veces las prácticas son aplicación de la teoría, pero siguen siendo teoría. El Prácticum debería tener mucha relevancia, ser un verdadero Prácticum, es decir, no unas prácticas que porque están en el plan de estudios, pues se deben realizar para obtener el aprobado y tal, sino que sirviesen para que esa persona viese cuál es la realidad, pudiese aplicar todos los conocimientos que ha adquirido e incluso le pillase ese gustillo, digamos, y le sirviese como verdadera experiencia, ya no sólo para decantarse por ese ámbito u otro, o para confiarlo, sino para tener un bagaje que pudiese aplicar de nuevo posteriormente. Lo que sucede que cuando yo realicé el Prácticum y creo que todavía tampoco más que el de las asociaciones sin ánimo de lucro, el de los institutos, que ahí están, pero no se había todavía, por lo menos no existían plazas donde poder realizar o poder ver otras cosas, igual que ciertas asignaturas o ciertos conocimientos que sí que tenían que estar en ese plan de estudios y que estarían más relacionados con lo que posteriormente he realizado como profesional. (Pedro)*

## **7. BÚSQUEDA DE EMPLEO**

La búsqueda de empleo viene al hilo de lo comentado en la anterior metacategoría. Los informantes nos cuentan las vicisitudes por las que tuvieron que pasar para acceder a su trabajo actual. Sus opiniones provienen de la toma de decisiones que debieron realizar ante la finalización de los estudios en las que las opciones se bifurcaban entre el acceso a la función pública, la búsqueda activa de empleo y las frustraciones en esta tarea.

|   |
|---|
| <b>7. BÚSQUEDA DE EMPLEO</b>                        |
| Acceso a la función pública                         |
| Alternativas al trabajo                             |
| Búsqueda de perfil según su expectativa profesional |
| Búsqueda objetivo profesional                       |

|  |
|--|
| Comienzo preparación oposiciones<br>Fracaso hallazgos empleo<br>Posibilidad de continuar otra licenciatura<br>Proceso de selección para acceso al empleo |
|--|

Uno de los recursos que utilizó Ernesto para encontrar trabajo fue dirigirse al colegio donde cursó sus estudios básicos y dejar su currículum para tantear la posibilidad de incorporarse en él. Es una alternativa frecuentemente utilizada por la mayoría de los estudiantes relacionados con la educación, ya que se plantea como una de las posibilidades en las que primero se suele pensar. No conseguir este objetivo, da pie a que las alternativas se sigan ampliando y se pruebe en otras posibilidades que puedan deparar más seguridad:

*“Fui al colegio donde yo había estudiado y...pues no me dieron ningún tipo de oportunidad. No había tenido ningún problema con ellos, pero en estos sitios privados, no es solamente cuestión de currículum, sino otro tipo de factores y allí pues hay años alternos: unos años se entra por ser catequista y otros por ser monitor de deportes. Y entonces cuando yo terminé tocaba ser monitor de deportes y ¡je,je! no había plaza (...)Y en cuanto terminé Magisterio, hum.... empecé a buscar trabajo en el ámbito privado, echando currículum, preparando las Oposiciones... y a su vez haciendo Psicopedagogía. Pero no trabajé nunca. Hice varias entrevistas de trabajo, ninguna llegó a nada. A través del INEM pues también me llamaban para ser monitor deportivo en la cárcel, cosas así, nunca me contrataban...(..) Solamente tuve la experiencia de las prácticas en la clase de Magisterio, dando clase de educación Física. Y luego cuando terminé Magisterio sí empecé a prepararme las oposiciones de Magisterio, yo tenía bastante claro que si sacaba las de Magisterio, pues hubiera sido maestro. (...) Y cuando terminé Psicopedagogía en el 98 pues ya me presenté a ambas oposiciones, a las de secundaria y a las de Magisterio; teniendo la suerte de aprobar las de Secundaria en el año 99”. (Ernesto)*

*“ Y cuando terminé Magisterio, humm, empecé a buscar trabajo en el ámbito privado, echando currículum, preparando las oposiciones y a su vez haciendo Psicopedagogía Pero no trabajé nunca. Y hice varias entrevistas de trabajo, ninguna llegó a nada”. (Irene)*

La incertidumbre e inestabilidad al finalizar los estudios universitarios se traduce en ocasiones en una sensación de pérdida de orientación al salir de la Universidad:

*“y estuve unos cuantos meses soñando que estaba en la Universidad todavía”, ¿no?. Como que me daba miedo de salir de eseee, de ese (ininteligible) por decirlo de alguna manera en el que me encontraba tan bien, ¿no?. En el que ahora estás en la calle, no tienes trabajo, estás y quieres trabajar. Y quieres trabajar en algo en lo que te has formado. Y no tienes muchos referentes. Sí tienes, pues eso, que tienes un papelito que te dice que eres licenciado y tienes un expediente académico, y poco más.(Lucas)*

*“una vez teniendo la carrera, la Licenciatura, el trampolín es grande en el sentido de que te lanzas (ininteligible). Y desde esa perspectiva, todo es un abismo (Irene)*

Una de las posibilidades mencionadas y la que dio la posibilidad de trabajar a uno de nuestros informantes, fue el acceso a la función pública mediante la preparación de las oposiciones de Secundaria:

*“...no era una opción preferente, sino que bueno, como era una gran posibilidad, sobre todo me atraía la seguridad que te da el hecho de ser funcionario (...)sino que completaba las oposiciones con echar currículum, con acudir a entrevistas o centros privados o con otros trabajos (...)Yo la información que tuve fue porque cuando terminé, me apunté en una academia para que me dieran el temario y me explicaran cómo era el sistema de acceso (...) Sobre el proceso selectivo, por ejemplo, pues ya tengo también mi propia opinión, porqueeee...desde mi punto de vista, no sé si tiene mucho sentido, pero bueno... Que haya tres exámenes lo veo, bien, pero yo cambiaría el orden y, el cómo son los exámenes. En una cosa como es la docencia, es, es muy subjetivo todo yyy... pues por ejemplo, el último examen que es el oral, para mí debía de ser el primero, pues es donde demuestras que tienes una habilidad, o tienes, posibilidades de ser docente, ¿no? y... Después a nivel organizativo donde se presenta muchísima gente, pues ¡claro!, no es factible y por eso es el último, ¿no?, pero... Y en cuanto a los temarios y tal, son mejorables, son bastante mejorables porque son unos temarios que salen, por ejemplo, están desde el año noventa y tres establecidos y están desfasados, pero, pero bueno, que esa es la función del opositor: mejorar esos temarios, añadirlos y luego, pues en dos horas que te dan, plasmar todos los conocimientos. Es complicado, el proceso selectivo es complicado, debería de ser de otra forma, ¡pero bueno!, es lo que hay”. (Ernesto)*

Búsqueda de perfil según la expectativa profesional

*“como mi perspectiva profesional siempre ha ido encaminada a lo que es la Educación Especial, la intervención con niños, pues iba buscando un perfil profesional, distinto. Entonces me he ido haciendo de bibliografía específica de eso (Irene)*

*“Paralelamente digamos, y para poder obtener un resultado positivo en esas prácticas había que hacer un proyecto empresarial y en ese caso optamos por realizar un estudio de un Departamento de Recursos Humanos de una empresa de Granada en el que observamos los cambios que había habido y las funciones que tenía... qué es lo que realizaban desde ese departamento deee... de una empresa relativamene importante, que es Aguas de Lanjarón, lo que vi en la ETT, lo que vi a lo largo de ese máster teórico y práctico, lo que vi en Aguas de Lanjarón pues me abrió una puerta, vi nuevas cosas yyy, justo en esos momentos me enteré por casualidades de la vida, la misma tarde que estaba haciendo unas entrevistas para entrar en una empresa de aquí, que se dedicaba*

*a la Consultoría, la formación, o sea todo el tema de recursos humanos. Y me acerqué por allí, yyy, bueno pues tuve una serie de entrevistas y al finas pueees, entré en esa empresa en principio con un contrato de tres meses para ver cómo funcionaba aquello, para ver el ámbito de reclutamiento de personal, el ámbito de formación, de la prevención de riesgos laborales, y sigo trabajando en esa empresa después e tres años. He estado en distintas oficinas, estuve en Bruselas un periodo con el tema de las subvenciones europeas, con el tema de la formación. Luego abrieron una oficina en Ciudad Real y allí se inició todo este tema de nuevo y en la actualidad pues estoy de responsable de la oficina de Ciudad Real, lógicamente en distintas áreas que tocan los recursos humanos.” (Pedro)*

A la incertidumbre inicial y al proceso de inseguridad en los inicios profesionales, también vienen a unirse las atribuciones y situación del contexto familiar:

*“el primer trabajo y nada más con que te digan que en el futuro vas a trabajar, pues quieres trabajar y al principio no pones condiciones. Cuando pasa el tiempo sí. Lo que es la familia, pues.... no todos los padres ven de la misma manera este tipo de cosas nuevas. Para ello es: “ Hay que ver, que estás ahí, no te digo donde te has metido, con los niños tontos, que hay que ver.... el calentamiento de cabeza que te van a dar, eso es lo que quieres para tu vida, piénsalo bien que es tu futuro...” Entonces ellos no lo ven así. Lo que pasa que tu ves, que yo primero pensaba trabajar en lo que me gustaba, y segundo, si no encontraba en lo que me gustaba, buscar el trabajo en cualquier cosa, porque hay que vivir. Y... y entonces aún así, pues seguía ¿no?, pero en general pues con la gente del mismo centro, pues ves que es algo innovador, que nadie ha hecho eso... Y si te vas animando y los amigos también” (Pascual)*

Utilización de los conocimientos de la asignatura para ayudar en los mecanismos de búsqueda de empleo.

*“...sí fue abriarnos los ojos de que había otras posibilidades, que no eran solamente las Oposiciones para ser orientador, sino que sí trabajamos mucho eso eel, buscar información, el buscar otras posibilidades, otras alternativas; que qué podía hacer un psicopedagogo en otros ámbitos: en las empresas, en academias, en centros de formación o en ONGs, en Servicios Sociales, etc. Eso sí lo trabajamos también. Que por eso cuando yo terminé, el único objetivo no era preparar las oposiciones, sino que como ya sabía que había otras posibilidades, otros ámbitos, pues también eché mi currículum por ahí e intentabaaaa llevarlo a cabo”. (Ernesto)*

*“Yo que sé, aquí profesionalmente en el tema de la docen, de la docencia, lo único que se me ocurre es que . tienes que hacer unas oposiciones y te tienes que tirar un año estudiando. ¡Lo único que se me ocurre! Y hasta ahora noooo, no lo he hecho. No lo he hecho por eso, porque he estado trabajando yyyy. Y no sé si ahora que no estoy trabajando siii, si tendría ganas, motivación y empeño en hacerlo. Aunque me gustaría muchoooo...A lo mejor pienso más: “Uy, pues si saliera una bolsaaa”, ¡no!, a lo mejor no, lo pienso.*

(...) *“Si saliera una bolsa, que es nada más que echar unos papelicooos, firmar un papelico, para arriba, para abajo, y luego me llaman, una sustitución. Bueno, voy a entrar en la rueda de las sustituciones, para arriba, para abajo, y a lo mejor, pues empiezas a trabajar en el tema ese”. A veces yo lo pienso, que mi situación personal también, me facilita un poco eso. Si tuviese caaargas familiares, pues a lo mejor sería otra cuestión. (Lucas)*

En otras ocasiones la alternativa no es el acceso mediante la realización de las oposiciones y el acceso se realiza a través de un proceso de selección, proceso del que también se puede estar informado si previamente se ha realizado una búsqueda activa de empleo:

*“En el noventa y ocho, pues bueno seeee, eeeen el lugar en el que yo residido pueees, el Ayuntamiento solicitó unas acciones al INEM, bueno, un programa de orientación laboraaaal, de orientación profesioaaaal, en el que para su impartición pues el INEM firma convenios de colabaoración cooon, con entidades sin ánimo de lucro, en este caso con el Ayuntamiento. Entonces, antes de yo tener noticia de eso, hicieron un proceso de selección...Yo no me enteré de nada. Entonces, que se quedó una plaza sin cubrir. Entonces esa plaza sin cubrir, porque el proceso de selección era abierto, era abierto aaa gente con un determinado perfil, del que no tuve conocimiento. Pero se quedó una plaza sin cubrir, entonces echaron mano a gente que tenían una determinada formación, psicólogos y psicopedagogos, que estuviesen inscritos en el INEM. Entonces de ahí salí yo. De esa (inintelibie) para la selección de esa plaza que no se cubre. Ya de ahí sí, como se pusieron en conocimiento conmigo, o sea, en contacto conmigo, pues entonces ya tuve conocimiento del tema, y me presenté al proceso de selección. Y de ahí saqué esaaa plaza. (Lucas)*

*No conocía nada del centro y me contrataron de INEM, por los contratos que se hacen. Entonces al estar en la base de datos del barrio, pues como solicitaron un psicólogo, un trabajador social y un psicopedagogo, pero no tenía ninguna eferencia de aquí. Entonces como fue una selección de INEM,, pues ellos, al entrar en la base de datos hicieron la selección. Tuvimos que pasar dos entrevistas. (María)*

*“lo que hice fue ir directamente. En este caso fueee... Bueno, me fui a la Ley, me fui a donde estaban las convocatorias de lo queee, bueno, se llama, está englobado en una Orden que salió en el año noventa y cinco del SIPE (Servicios Integrados para el Empleo), que dentro de ella está, dentro vemos las Acciones IOBE. Entonces los referentes que yo cogí, fue irme a la Ley, entonces allí ya me fui un poco familiarizando sobre el asunto, y luego ya ir directamente aquí al lado, a la Dirección Provincial del INEM aquí en Jaén. Entonces había un material técnico que son las Guías para el desarrollo del trabajo, y en base a eso pues ya fui un poco aprendiendo, y fue lo que me sirvió para hacer la memoria, el proyecto este y paraaaa, y para elegir unaaaa, una simulación para luegoooo prepararla. Entonces no tenía otros referentes de personas, yo lo que hice dentro de la ley y me fui a la fuente directamente.(Lucas)*

La búsqueda de un objetivo profesional también se ve obstaculizada cuando la orientación profesional es reducida:

*“una vez queee terminé Psicopedagogía, yo creo que las cosas habrán cambiado un poco, pero que tampoco tienes una idea muy clara de qué tipo de tareas profesionales puedes desarrollar. O sí las tienes, pero no, nadie te lo ha explicado con una claridad suficiente como para empezar a moverte y a ver qué ámbitos profesionales son los que puedes abordar, y queee, queee, dónde buscar, por decirlo de alguna manera, la posibilidad de encontrar un empleo que esté dentro de tus intereses, si es el caso, o al menos que estés capacitado profesionalmente para desarrollarlo. (Lucas)*

## **8. OBSERVACIONES SOBRE EL PERIODO DE INDUCCIÓN EN LA PROFESIÓN**

En esta metacategoría las alusiones están más referidas a percepciones y a las experiencias que desarrollaron los entrevistados en el primer contacto con el trabajo.

Atribuciones, limitaciones, inquietudes, toma de decisiones, procesos dilemáticos que revisten estos inicios de un reconocimiento de la inexperiencia, de una inseguridad ante la calidad de la formación con la que se accede al mismo y valoración personal de la propia capacidad para el desempeño.

| <b>8. OBSERVACIONES SOBRE EL PERIODO DE INDUCCIÓN EN LA PROFESIÓN</b> |
|---|
|---|

|   |
|---|
| Comunicación con agentes educativos       |
| Dificultades inicios profesionales        |
| Difusión profesional                      |
| Disponibilidad de recursos                |
| Elección profesión                        |
| Experiencia docente                       |
| Experiencia profesional específica        |
| Experiencia transferible                  |
| Falta de información sobre su profesión   |
| Incertidumbre profesional                 |
| Inquietudes ampliar formación             |
| Inquietudes profesionales                 |
| Necesidad de práctica previa como maestro |
| Necesidades formativas                    |
| Percepción personal de capacitación       |
| Práctica realizada                        |
| Soledad e intranquilidad                  |
| Superación personal                       |
| Valoración previa profesional             |
| Valoración relación inicial               |

La valoración previa que de la profesión se tiene se ve confirmada cuando ya el psicopedagogo se encuentra desempeñando sus funciones en el ámbito sobre el que había proyectado sus aspiraciones profesionales. En esta fase de inducción se produce el primer acercamiento a la cultura profesional del contexto en el que se incorpore, las primeras percepciones de la aceptación por los colegas y de la integración en el colectivo, el cuestionamiento sobre su formación para el desempeño del trabajo:

*“En ese momento, yo lo ví como una complementación a mi formación como maestro y entonces al hacer la carrera luego lo ví como un perfil profesional, lo que es orientador, pues muy importante” (Ernesto)*

*Sigue siendo difícil porque en muchas situaciones sigo con mucho estrés y muy desbordado porque no puedes, no puedes abarcarlo todo; como intentes abarcarlo todo, no puedes, te desborda. (...) Yo tenía menos experiencia que ellos. Pero bueno, lo supieron aceptar, yo lo dije desde el principio, que yo iba a aprender, que era mi primera experiencia de trabajo y que no podían tampoco pedirme más de, de lo que diera ¡je!, y bien” (Ernesto)*

*“Relacionada con los grupos y con grupos de niños a los cuales siempre ayudaba, siempre era relacionado socialmente, quería una profesión que fuera social” (María)*

Situación similar es vivida desde la experiencia del trabajo autónomo, si bien aquí la cultura la implanta el mismo profesional y la integración al colectivo no se produce. Otras son las cuestiones que abordan a esta profesional (ubicación, dotación de destinatarios, mantener un grupo de alumnos, difusión de su trabajo...):

*“Justo después, pues empezaron a salirme los casos de estos niños y orienté mi profesión a lo que era la Logopedia. Y bueno, ya ne he salido de ahí. Ya todos los casos que me han ido saliendo, fuera de aquí hasta que decidí... abrir algo” (Irene)*

*“Bueno, te diré también, que una vez teniendo la carrera, la Licenciatura, el trampolín es grande en el sentido de que te lanzas. Y desde esa perspectiva, todo es un abismo. (...) Cuando vuelves a Granada, cuando empiezas a montarlo todo, te das cuenta de que no es nada fácil, que te encuentras con muchísimos problemas: bueno, desde buscar un sitio, que puedas costear, porque claro cuando tu estás dando clases particulares (entre comillas) todo lo oque ganas es todo para ti (...). Mientras que no tienes cargas familiares, te da igual. Incluso te arriesgas y demás. (...) Pues cuando el padre de uno de mis clientes, me ofreció este sitio, pues lo ví muy bien. (Irene)*

*“realmente me especificaron más la labor que iba a realizar, y en la entrevista la inició con una descripción de las actividades que la empresa iba a realizar, y en esos momentos iban a estar inmersos en un proceso de selección con lo cual necesitaban a una persona que se ocupase de ello. Que estos eran los inicios, y que una vez que hubiesen finalizado esos procesos pues se vería la posibilidad de continuar con ese tema de reclutamiento o quizás de docencia o de preparación de materiales didácticos o de cualquier otra área. (...) Daban la*



*opción de continuar en estos procesos. (...) Me facilitaron unos manuales, unas pautas, una especie de tutorización en el momento de empezar en esos procesos. Luego ya era con el día a día que comprobabas las habilidades y conocimientos que tenías y veías en lo que podías mejorar. (...) A nivel práctico lo que llevaba de las prácticas en la ETT y a nivel teórico lo que veía en el máster y luego en el día a día ampliar sobre las cosas nuevas. (...) me permitieron incorporarme y que continuara con el máster (Pedro)*

No tan centrado en esta etapa, pero sí desde la visión de una estabilización futura, se encuentra la capacidad de recurrir a la propia experiencia para tenerla como referente de mejora desde una visión crítica del trabajo realizado, con lo que se va adquiriendo más confianza y percepción personal de la capacitación para el puesto de trabajo:

*“...hay un flujo entre lo profesional y lo personal, incluso en esa intersección, que pueda haber conflictos, que pueda haber disonancias, que la experiencia te vaaaa, te va a enseñar un poco a gestionar de la mejor manera, un poco a adaptarte a estas situaciones. Porque a lo mejor al principio, una misma situación que pudiera crear un conflicto de mucho cuidado, a lo mejor con ciertas perspectivas del paso del tiempo y de la experiencia, pues lo tomas como algo natural y sabes cómo aliviarlo de alguna manera.” (Lucas)*

El clima de autoconfianza está alimentado por la experiencia positiva con los compañeros y por el apoyo que se recibe de ellos, ante todo en esta fase inicial:

*“Cuando decides hacer un proyecto o algo, pues sabes que los tienes ahí, que siempre te están echando una mano, que te dicen lo que: “pues mira, pues vete por aquí que es mejor, no vayas por esta línea”. Así queee, que en principio, de fuera, sí respaldo de lo que es el círculo. Pero dentro de aquí, prácticamente todo el mundo” (Pascual).*

Los aspectos comentados anteriormente (clima de aceptación, inquietudes profesionales, inseguridad inicial, excesivo trabajo por desconocimiento e inexperiencia) son descritos en la siguiente narración:

*“Muy bien, pero muy asustado, ¡je!, te puedes imaginar. No había trabajado nunca, ni sabía lo que era esa, pues... Lleguéeee, bueno salióooo, el aprobado me enteré el dos o el tres de agosto del noventa y nueve...Tuve que hacer la solicitud de plazas y tal, el proceso terminó el quince de septiembre, ya supe realmente cuál era mi instituto..., y me incorporé el dieciséis o el diecisiete de ese mes, y sólo. Yo llegué al instituto y me presenté al director y al secretario: “¡Ah, sí, tu no te preocupes, esto es muy fácil y aquí estamos, esto...!” Pues muy bien, pero ¡claro!, allí estaba solo. El curso, los alumnos estaban allí el día veinte o el veintiuno..., y bueno, pues yo era el orientador de ese Departamento y allí estaba solo., o sea que ¡je!. Y todo lo que había visto en la teoría y en la Facultad, pues ¡ya está!, a trabajar. Ya te digo que mi tutor de prácticas no se puso en contacto conmigo hasta enero, o sea que los tres primeros meses, sobre la marcha lo que iba surgiendo. Y además coincidió que*

*era el primer año que en el instituto empezaba el primer ciclo de la ESO, los críos de Primero y de Segundo; era el primer año del, del nuevo Equipo Directivo...o sea, eso me vino muy bien porque desde el primer momento conecté muy bien con él, y en ese sentido no tuve muchos problemas. Pero sí surgieron muchos problemas deeee, de organización del instituto, los niños, las tutorías, tal, y, y yo tenía menos experiencia que ellos. Pero bueno, lo supieron aceptar, yo lo dije desde el principio, que yo iba a aprender, que era mi primera experiencia de trabajo y que no podían tampoco pedirme más de, de lo que diera ¡je!, y bien. (...)Allí saben lo que es orientación, el Departamento estaba creado en el noventa y dos, y eso fue muy positivo para mí, porque sí, yo llegaba de nuevas pero el Departamento estaba creado con muchísima bibliografía, muchísimo material y mucho tiempo (ininteligible), entoncees, pues bien. Menos mal que no fue en un instituto nuevo donde yo hubiera tenido que crear el Departamento. Entonces lo hubiera pasado peor, ¿no?. De todas formas, me puse malo...¡je!, de los nervios, en fin. (...)Entonces, el primer año ya te digo, muy caótico, fue bien, yo creo que salió bien, pero...luego eso, según salían las cosas, tu puedes tener la idea en teoría de lo que es, pero luego, ¡no sé!, no puedes llegar allí yyy... “¡según la ley tienes en tu horario, pues ahora son tantas y un tanto por ciento para atención de alumnos, un tanto por ciento para atención a padres y otro tanto por ciento para la Jefatura del Departamento”. (Ernesto)*

*(...)Ahora ya, dos años y medio después, ya sí que tengo tomadoooo, intento sistematizar el trabajo, y organizarme ¿no?. Y aún así en un centro tan grande, pues me he centrado, en teoría, en la Secundaria Obligatoria, sobre los chavales de la ESO, y lo otro conforme voy pudiendo. Y es que no puedo. Estoy yo y mil alumnos nada máaaas, y es un centro muy grande. Entonces la maestra de apoyo tiene sus funciones de Educación Especial con las dificultades de aprendizaje, y el maestro del Programa de Garantía Social, su docencia es el Programa de Garantía Social. Entonces, todo lo demás está para mí.*

El ingreso en un colectivo de profesionales entraña su problemática hasta que no transcurre un cierto tiempo y se van tomando posicionamientos:

*“nuestras funciones, es muy importante llevarte bien con el director y sobre todo con el Jefe de Estudios, y entonces en ese sentido no tengo ningún problema. Y con los compañeros del Departamento, yo soy el jefe, pero ahora en el Departamento está la maestra de Educación Especial, la maestra apoyo, y el compañero de Garantía Social, el maestro deeee, forman los tres miembros del Departamento. Los tutores formalmente no forman parte del Departamento...Mantengo con ellos simplemente reuniones de coordinación, de material o de temas que surjan...; entonces, pues con estos dos compañeros, muy bien. Me llevo bien. Y menos mal que no tengo ningún problema. Porque es el día a día con ellos. Y en ese sentido estoy muy contento”*

*“el tema del trabajo y el tema deee, de todo ese entramado de relaciones que se establecen entre iguales, entre iguales y superiores, entreee, entre al revés, el contrario, las funciones que se realizan, todo eso matizado por el tipo*

*de relaciones personales que se establecen entre looos, entre los (ininteligible), o entre los superiores y de qué manera influyen, se entrecruzan, de qué manera afectan unos a otroos, no sé (...). Y si nos vamos al terreno deee, de cómo se podríaaaa, digamos que no aparecieran determinados conflictos, ¿no?. Claro piensas un poco, la profesionalización. “Yo soy un profesional, buen profesional aquí, estas son mis funciones, eso lo tengo muy claro. Ya lo demás...”. Pero yo creo que la vida no es así. La vida está entretejida por esas relaciones, por esos afectos, por esos agobios, por no llamarlo por su nombreeee... Y todo eso va mediatizando, y en el mundo del trabajo también (Lucas)*

Para evitar el desconocimiento inicial al llegar al trabajo, se pueden desarrollar dinámicas de iniciación a la profesión propuestas por la misma empresa para que el nuevo profesional se vaya familiarizando con cuestiones de su práctica y desarrollando las relaciones con los compañeros:

*“...empezamos en octubre del año noventa y ocho, pero tuvimos, lo menos un mes antes en las que nos reuníamos de vez en cuando los técnicos porque éramos todos novatos, como para familiarizarnos con las guías, para hacer programacionees...(...) , todos novatos y que, y que más o menos pues intentábamos con esa ilusión de empezar un trabajo y tal, pues empezar un poco a planificarte y a ponerte un pocooooo al corriente deeee, de precisamente qué ibas a hacer en tu trabajo. También tuvimos un pequeño curso de formación en el que, la Dirección Provincial, que también nos ayudó un poco.(Lucas)*

En la opción por el trabajo autónomo, la inseguridad y la incertidumbre profesional a que aludimos está más acentuada; aunque en ocasiones el mismo afán por conocer, por profundizar en los aspectos de la profesión, salva cualquier apreciación de dificultad:

*“Hay trabas a nivel de titulación... Tu misma con la titulación que tienes no te sientes segura... pues porque estás muy perdida, porque piensas que estudiando algo superior, vas a sa, vas a saber más, y vas a estar más orientada... O simplemente, por el hecho de que, cuando yo empecé a investigar, alguien me dijo que necesitaría a alguien con una titulación superior para poder llevar esto... me vi un poco que no sabía qué hacer. Ahí ya, ya no era sólo mi conocimiento científico sobre cómo tratar a esos niños, cómo trabajar con ellos, sino ¡cómo gestionar tu propia empresa!: qué tengo que hacer para que, aunque tenga mis clientes, pueda sacar mas, ¿no?. Entonces yo vi que ahí carecía de mucha información, no sabía que forma adquirir, ni empezar a adquirir, cuáles eran los pasos que tenía que llevar a cabo...(Irene)*

*... tenía yo mucha curiosidad por saber cómo somos distintos a la hora de aprender.(Irene)*

Deducimos que la ausencia de orientación profesional incide de forma acuciante en esta fase de inicio profesional, y precisamente es reconocida en este caso por uno de los profesionales de este tipo de orientación:

*“Que no es una cosa que tengas tus referentes y queee.... A lo mejor inconscientemente, en cierto sentido, sí va dando pasos hacia eso. Pero yo no he tenido como algo claro de alguien que dice: “¡No!, es que yo tengo claro que es que tengo que llegar aquí, y para llegar hasta aquí, tengo que hacer estas cosas”. Además paradójicamente, yo que me he dedicado profesionalmente a la orientación, pues ¡no he recibido una orientación, digamos profesional, por decirlo de alguna manera! Sí esa orientación, pero que es una mezcla de orientación profesionaaal, del amigo, del queee tiene ciertos vínculos contiiiiigooo y quiere lo mejor para tiiii y con mucho cuidado y con mucho cariño te va diciendo unas cosas u otraaas. Sí esa orientación sí, pero esa orientación es la que tenemos todos, ¡digo yo!, ¿no?, en mayor o menor medida. Pero una orientación profesional, un asesoramiento en relación, no, yo creo que no lo he tenido. No he tenidoooo. Yo creo que no. ¡Quizás lo he tenido, de alguna manera!. O a lo mejor lo he tenido y no he atendido a él. Quizás un poco, a lo mejor en el nocturnooo, con estas personas que eran profesores míos, y que eran de una edad así maaas, quizás se encajaba un poco eso: “Tu que tienes capacidad para estudiar y tal, pues podías estudiar tal cosa o no sé queee, o desarrollar...”. Sí quizás ahí sí, hubiese algo. Pero no lo identifico yo ahora mismooo claramente, claramente. No lo identifico. Como no fueran conversaciones más informaales, o que estaban dentro deee, que era un tema más de conversación. Pero nooo. Lo que era asesoraaaamientoooo profesional con esos temas no. Además es lo que te comentaba, que soy una persona que quizás no tenga eseee norte yyy, quizás sea un defecto, ¿no?.(Lucas)*

La inquietud profesional y la incertidumbre también se manifiestan desde que no se percibe una continuidad en el trabajo. Por otra parte, el desempeño del trabajo futuro vendrá condicionado por las experiencias previas en puestos similares, con lo que la experiencia profesional específica contribuye a ir desarrollando un campo profesional especializado que va dando consistencia tanto a la formación como a la posibilidad de incorporación en ámbitos de similar perfil:

*“...desde un mes antes de terminar el contrato, pues ya le estás dando vueltas a la cabeza. Vamos a ver. Eeee, no tienes trabajo yyy y ¿eso qué?. Pues se te abre ahí uuun, un periodo de tiempo que, por ejemplo en mi caso, puede ser que dentro de tres meses, dos, tres, cuatro meses, igual que ha pasado en sucesivas ocasiones, este programa se vuelve a solicitar y empiezas a trabajar. Pero bueno, en este plazo de tiempo puede dar lugar a que te surjan otras oportunidades... También, aunque yooo no haciéndolo con mucho ahínco, también haga algo de búsqueda y salgan esas posibilidades, ¿no? y por hacer algunas determinadas cosas. Además el tema de la orientación, el tema de la orientación, en general, es algo queee ahora mismo pues estaaa, está buyendo, por decirlo de alguna manera.(4) (...)el tema de la orientación, por Andalucía Orientaaaaa, pues ¡van a salir plazas!, en breve, en la provincia de Jaén, en otras provincias, en toda Andalucía. Eeee, otras opciones que pueden salir por ahí: no sé, eeehh, lo de las UTESDPT: las Unidades Territoriales de Empleo y Desarrollo del Parque Tecnológico. Bien, son plazas que allí saldrán, que a lo mejor me presento a alguna de ellaas, o no, no lo sé todaviiáaaa. En fin, no lo sé. Pero ya piensas un poco, cuál puede ser, mirando la estabilidad. Pues bueno, si pudiera trabajar a lo mejor, el próximo año en este programa, lo vuelvo a renovar y vuelvo a*

*trabajar, a lo mejor trabajo siete meses, por ejemplo... Y bueno, ¿y luego qué?. Porque seguramente cuando se traspase a las Políticas Activas de Empleo en Andalucía, esos programas de orientación se engloban dentro del programa de Andalucía Orienta o lo que sea. Entonces mi futuro profesional no tendría continuidad ahí. A lo mejor es algo, que si surge ahora una oportunidad, sería cuestión de subirse al carro ese, ¿no?, o de intentar subirse al carro” (Lucas)*

En ocasiones los inicios profesionales, se encuentran en contacto directo con alguna actividad propuesta durante la formación académica. Este es el caso del informante del tercer estudio en el que el hecho de presentar un proyecto tras realizar el análisis de necesidades en el centro donde estaba realizando el voluntariado, fue la llave que le abrió la puerta de la estabilidad profesional. La aprobación del proyecto de permitió continuar en la trayectoria que ya había iniciado dentro de la asociación, permitirle ver cumplidas sus expectativas con relación a la práctica prevista en la asignatura, y servir de vehículo para la gestión de una actividad en la asociación, de la que posteriormente él sería el responsable.

*“Y yo hice... y yo viendo la Asociación, lo analicé y pensé: “¿Qué le falta a la Asociación?. Pues le faltaba la formación laboral, la formación y la integración laboral. No había nada sobre eso. Había un programa de Educación de adultos y las Unidades de día. Y ya está. Y los tratamientos para pequeños. Entonces me dije: “Voy a hacer un programa de inserción laboral”. Entonces me empecé a mover por muchos sitios y tal, y hice un pequeño proyecto. Fui mirando las subvenciones del... (ininteligible), de otras asociaciones como el Síndrome de Down... y... hice un pequeño proyecto, con la suerte que cuando fui a hablar con la Directora de la Asociación, me propuso hacer un Programa de Garantía Social. Entonces daban unas subvenciones y podía trabajar. Entonces eso fue, pues imagínate, por... por abril o así. Y yo desde ese último año estaba colaborando con los Cursos Manuel de Falla, como administrativo. Entonces pues...hice el proyecto. Y claro el proyecto se presentó en agosto, en el último año, creo que fue en el noventa y siete, en el noventa y siete.(...) Y no fue concedido al centro hasta marzo, hasta mayo del noventa y ocho, no fue concedido. Entonces desde que terminamos en junio hasta mayo siguiente no tuve trabajo. (...)Entonces lo aproveché para hacer la objeción de conciencia. Y como justamente la podía hacer aquí (Pascual)*

Experiencias previas profesionales en instituciones privadas dedicadas a la temática del futuro trabajo también contribuye a la adquisición de conocimiento profesional y a la facilitación ante el dilema de la apertura profesional en el campo del trabajo (autónomo en este caso):

*“Bueno, pues realmente aquí en Granada, no conocía ja nadie, a nadie!. Tampoco cuando empecé a trabajar con estos niños, yo tenía muy claro que quería seguir esta línea. Yoooo...me estuve preparando las oposiciones de Magisterio por Audición y Lenguaje y me venía muy bien practicar con niños, por ejemplo, Jacob, que es el que viene hoy, trabajaba temas de lenguaje. Lo que ocurre, que cuando tuve la oportunidad de ir a Barcelona, y ver, lo que allí había y cómo se disfrutaba con ese trabajo. Además, eeehh, lo que más me*

*sorprendió fue, pueees, cómo algo que tu estás aprendiendo como una metodología concreta, se estaba llevando a cabo realmente, aquello me sorprendió. Me gustó tanto, de cómo lo tenían todo planificado, lo que había, que allí fue donde dije: “esto es lo que yo quiero” (Irene)*

En otros casos, esta experiencia proviene de la participación en otros organismos de similar finalidad, realizado a través del voluntariado en distintos colectivos, o de experiencias que le aportan a la persona tal grado de satisfacción que les sirve de estímulo para plantearse transferirlo a otras situaciones y con otros colectivos:

*“...participar ya en otra Organización, a nivel de trabajar con niños pequeños, por ejemplo, ¿no?, y ver la recompensa que tenía, que a lo mejor tu lo único que hacías era estar un ratito con ellos jugando, pero a cambio te daban mucha satisfacción. Entonces yo asociaba, yo decía: “si a ese nivel, para mí ¿no?, es mucha recompensa, pues si voy a trabajar con otros colectivos que, la recompensa va a ser a otro nivel... porque el trabajar con personas mayores, el trabajar pues con enfermos de SIDA, por ejemplo, o con reclusos o con mujeres maltratadas, ¿no?...Que es totalmente diferente a los niños, yo decía que la recompensa iba a ser igual o mayor. (María)*

Las dificultades en los inicios profesionales y las limitaciones son superadas por la gratificación que proporciona el trabajo. En algunos casos, los logros superan en grado de frustración o de dificultad que se pueda encontrar en el desenvolvimiento de su profesión, por las propias características del trabajo desarrollado o por las dificultades externas que se encuentran en su realización (económicas, ubicación física, constancia de los destinatarios):

*“...cuando empiezas a montar lo tuyo, te das cuenta de que no es nada fácil, que te encuentras con muchísimos problemas: bueno, desde buscar un sitioooo, que puedas costear, (...) cuando te enfrentas a una serie de gastos, pues ya no te queda tanto. Y ¡es más!, es que incluso tienes pérdidas, ¿no?. Y te planteas: “bueno, cuánto tiempo podré aguantar!. Y mientras que no tienes cargas personales o familiares, te da igual. Incluso te arriesgas y demás. Pero luego te vienen una serie de factores, y te cuestionas muchas cosas. Entonces yo, bueno, cuando el padre de uno de mis clientes, me ofreció este sitio, pues lo vi muy bien. Evidentemente, menos, sé que no estoy ganando igual que puede estar ganando uno que esté bien montado, ¿no?... y que tenga su clientela fija, ese es un (ininteligible) porque estoy empezando, peroooo...sí que me favorece la situación, ¡vamos!, la situación donde se encuentra el piso, y ¡bueno!, aunque tarde más, me beneficia, ¿no?. Entonces, sí que te encuentras con muchos problemas tanto a la hora de quereeer, desde la forma jurídica que quieres adoptaaar, desde cuánto tiempo te ha costado elegir una forma jurídica u otra, pagar autónomos, pagar una serie de gastos que tienes, fijos... y que sabes que cada vez que te falte un cliente, pues cada vez que te falte un cliente, ¡son ingresos que te están faltando!, con lo cual tienes que salir y buscar, ¿no?. Y continuamente estás buscando fuentes de ingreso o clientes, ¿no?(...) En ese sentido, sí que es duro. Sí que es duro porque, eeeh, tienes la perspectiva del trabajo desde dos puntos de vista. Es decir, la gratificación que da trabajar*

*directamente con el niño y ver que va avanzando, y luego, ¡que tienes que seguir!, buscando más porque sabes que necesitas, si quieres permanecer como empresa. Y, ¡en fin!, esas son las trabas que más, que más tienes. Y luego sobre todo al principio, el decir, pues sigo con la vía autónoma, aunque me cueste tiempo, dinero y esfuerzo oooo... sigo con las oposiciones para conseguir un puesto estable que es a lo que todo el mundo aspira. Evidentemente esto no es un puesto estable y para permanecer tienes que seguir buscando. Pero para mí son muchos gratificantes todos los resultados que estoy obteniendo. Entonces tanto a nivel personal como profesional pienso queee, por ahora, en la balanza puede más la gratificación profesional que estoy teniendo. Yyy..., bueno, pues eso, sigo desempeñando este tipo de trabajo” (Irene)*

## **9. ASPECTOS DESCRIPTIVOS DEL TRABAJO. ELEMENTOS CONFIGURADORES DE LA FIGURA PROFESIONAL**

Esta metacategoría está constituida por algunos aspectos que facilitan la contextualización profesional y la configuración de los perfiles profesionales. Cada uno de los informantes nos ha descrito las competencias profesionales de su trabajo, así como las limitaciones y problemáticas internas en su desarrollo.

### **9. ASPECTOS DESCRIPTIVOS DEL TRABAJO. ELEMENTOS CONFIGURADORES DE LA FIGURA PROFESIONAL**

Afán de superación  
Ámbito profesional, mayor demanda  
Análisis de la realidad para adaptar el trabajo  
Aprendizaje de compañeros  
Atribuciones sobre el trabajo  
Ausencia de incidente crítico con influencia profesional  
Ausencia de iniciativa personal para realizar prácticas  
Ausencia de trabajo colaborativo  
Autoempleo, autoformación, autopromoción y autovaloración profesional  
Buenas relaciones con los compañeros  
Búsqueda estabilidad económica  
Capacidad de trabajo  
Capacidad desarrollada en su trabajo  
Complejidad profesional por diversas funciones  
Confirmación de su perfil profesional  
Decisión profesional  
Destinatarios  
Desvinculación entre lo personal y lo profesional  
Diferenciación de las funciones de distintos profesionales  
Dificultad para poder orientar e intervenir  
Dificultades desempeño trabajo  
Duda calidad profesional  
Enclave centro de trabajo  
Evolución afrontar situación laboral

Evolución de las competencias a lo largo del desarrollo profesional  
Evolución personal y profesional  
Expectativas profesionales  
Extralimitación por exceso de trabajo  
Falta de recursos teóricos para desempeño del trabajo  
Familiarizarse con profesión  
Finalidad carrera  
Idoneidad con el contexto profesional  
Imagen e identidad profesional  
Implicación en trabajo  
Incidencia vida profesional  
Influencia escolar en trabajo  
Influencia positiva de compañeros  
Información previa sobre su trabajo  
Iniciativas en el desarrollo de la profesión  
Intermitencia en el trabajo  
Orientar para la vida  
Planeamiento y desconocimiento gestión empresa  
Posibilidades de ser agente de cambio  
Posicionamiento en profesión  
Profesionalidad  
Profesionalización  
Recursos personales del centro  
Relación con profesionales  
Relación experiencia profesional con trabajo actual  
Reto profesional  
Satisfacción personal y profesional  
Seguridad del funcionariado  
Valoración positiva de las expectativas.

El grado de identidad profesional y de madurez en el trabajo proviene de la práctica continua y de la profesionalización:

*“Evidentemente lo que cambia, la dificultad quizás siga siendo la misma, pero mi actitud no. Es decir, te enfrentas con más seguridad. Y eso se nota a la hora de dirigirte a ellos”. (Irene)*

También en la mejora profesional influye la relación con otros profesionales:

*“ También te digo que la trayectoria formativa que yo estoy teniendo, precisamente también, aparte de formarme, es para ir con, contactando con profesionales que se dediquen a esto ” (Irene)*

El grado de satisfacción personal, conlleva unas expectativas profesionales que permiten tomar iniciativas en el contexto de trabajo y que revierten en su mejora:



*“ Seguiré en la misma línea de llevar a cabo la dirección y la gestión de este centro. Mi expectativa es: pues cada vez tener más gente que raje conmigo (...) personas en las que pueda delegar pues funciones que estoy llevando a cabo para que a mí me den más libertad, en el sentido, libertad (entre comillas), para realizar este tipo de formación y organizar cursos de formación. Me atrae organizar clases de todo lo que estoy aprendiendo”.*(Irene)

Autoempleo y autoformación precisan un análisis de la realidad para adaptar el trabajo:

*¿Por qué los niños que tenían más dificultades en la comunicación como se podían comunicaaar, y qué elementos, qué recursos utilizaban para esa comunicación Ahí empecé a investigar y empecé a estudiar, por mi cuenta; a hacer cursos específicos de Logopedia, a prepararme las oposiciones de Logopedia me fui construyendo yooo, mis propios temas; investigando a través de bibliografía, cómo se podía trabajar. ... . Vi que había un campo amplio y muy bonito con, donde trabajar que era con niño con minusvalía de todo tipo y con afectación en el lenguaje. (...) Yo siempre con la finalidad de poder trabajar en un momento dado por mi cuenta. Porque a raíz de ese niño, empezaron a salirme oros, también derivados de esa misma clínica”. Entonces es cuando decidí seguir formándome en esa línea. Yo siempre con la finalidad de poder trabajar en un momento dado por mi cuenta. (Irene)*

La familiarización con la profesión viene propiciada por el reconocimiento de la figura profesional dentro del contexto en que se desempeña el trabajo y por la idoneidad con dicho contexto:

*“para bien o para mal se sabe lo que es un orientador, para lo que estamos y cuál es nuestra función, digo para bien o para mal porque... bueno yo creo que... los principios ya no tienen nada que ver con la realidad. Ya todo el mundo nos acepta, sabe para lo que estamos, y entonces: o hacen uso de nosotros o pasan de nosotros, pero por lo menos no es una crítica como antes que había: “que para qué estáis aquí, no servís para nada”, en fin, eso no, yo no... no lo percibo ni lo he percibido desde que llegué, porque ya te digo, había experiencia de lo que era...un orientador y, entonces se me respeta, se me tiene en consideración y luego tengo la suerte de que... me llevo bien con el equipo directivo y con la mayoría de los compañeros... Y la única problema, bueno como en todos los sitios, como en cualquier trabajo, que estamos ochenta profesores y entonces hay de todo, hay compañeros... cada uno va a lo suyo... y hay compañeros de... y eso lo diré también luego en lo que son las competencias profesionales que yo creo que hay también que hay que tener un poco de habilidad... social, es decir, es que engancho unas cosas con otras; y lo que es la formación inicial, la figura de un orientador, es echarme piedras sobre mi propio tejado, pero yo no debería haber sido nunca sido orientador; porque no tenía experiencia anterior, es decir, cómo voy a llegar yo ¡je!, a un instituto a asesorar a compañeros de cómo tienen que dar clase o de cómo a lo mejor tratar con niños cuando yo nunca he trabajado con niños.*(Ernesto)

*Tienes que saber cuál es tu contexto y hasta dónde debes llegar y cómo tratar con la gente, yo creo que el truco está en cómo tratar; y en la figura de la orientación eso es muy importante: tienes que tratar con alumnos, tienes que tratar con profesores, tienes que tratar con padres, con instituciones... con, entonces... las habilidades sociales son muy importantes y en el plan de estudios, por ejemplo, todo ese tipo de cosas no se trabaja. (Ernesto)*

Posicionamiento que coincide con las expectativas profesionales y con el grado de logro en su desempeño:

*“Y en cuanto a si cubre las expectativas personales, o algo así, mi trabajo. Yo ahora mismo sí. Estoy muy contento y profesionalmente estoy, estoy bien. Lo que pasa es lo que te digo llevo poco tiempo y me estoy situando ¿no?. Pero que ahora mismo no cambiaría mi trabajo. Yo estoy muy contento. (Ernesto)*

*“ Entonces tanto a nivel personal como profesional pienso que, por ahora en la balanza puede más la gratificación profesional que estoy teniendo. Yyy...bueno, pues eso, sigo desempeñando este tipo de trabajo. (Irene)*

La influencia en la actividad profesional de destrezas adquiridas durante la formación inicial en la escuela, también contribuye al diseño del estilo de actuación profesional:

*“Esa experiencia que yo ya tenía, me vino así bien, para decidir primero estudiar Magisterio y luego lo que era el rato en la clase y tal, que luego pues todavía lo sigo aplicando, por ejemplo en alguna tutoría y tal, las dinámicas de grupo. (Ernesto)*

El sentir aceptadas las iniciativas por el colectivo de profesionales, facilita la proyección profesional en el centro y refuerza la autopercepción de capacitación profesional:

*“Nunca se había hecho un PGS, y entonces cuando yo me incorporé, lo preparamos, se presentó a Delegación y nos lo concedieron. (...) Lo hicimos en equipo. Es un equipo que desde el primer día funcionamos muy bien. Yo diseñé el programa y una vez que lo concedieron me puse en contacto con ellos y desde el primer momento lo vieron oportuno. (...) Les dije a cada uno la función que yo veía conveniente y luego les dejaba libertad para que ellos hicieran y funcionaran como quisieran. (...) Después hago una revisión de las actividades y como nos vemos todos los días, pues no hay una revisión estricta. (María)*

La búsqueda de estabilidad económica y la proximidad geográfica son dos factores que determinan la calidad profesional y que inciden en la vida personal:

*“de primeras incluso empecé con un contrato en prácticas, en el cual te descuentan un tanto por ciento de lo que ganas y... Y te aguantas porque si dices que no, pues va a venir otro y se lo va a llevar ¿no? Pero conforme pasa el tiempo, vas adquiriendo más experiencia y... intentas ese tira y afloja que vaya más para ti... Es muy bueno como*

*experiencia. Y bueno, pues me influyó muy bien. Pensando que iba a trabajar (...)Es la diferencia. Encontrarte en la pública o en la privada. Si tienes suerte, en la privada, encuentras algo cercano, ganas menos, por lo menos en mi caso y estás más cerca. En lo profesional, y en lo personal, pues el hecho de ir trabajando, pues te va dando más estabilidad y vas ganando más dinero, puedes ya comprar el coche, vas mirando un apartamento yyy...y conforme van pasando los años, aunque está complicado lo de ser estable en una empresa privada a no ser que tengas enchufe, porque es que es así, pueees..., pues sientes que conforme van pasando los años, vas a tener más estabilidad, vas decidiendo si quieres esto, o si quieres algo mejor, o si vas a echar en otro sitio oooo....si quieres seguir aquí. (Pascual)*

En ocasiones la decisión profesional, suele ir acompañada de experiencias previas sobre el contenido de lo que será su futuro trabajo. El elemento curiosidad, apertura profesional y afán de superación facilitan la decisión profesional.

*“... en ese momento se me planteó el ir a Barcelona y creo que favoreció el tema de que las oposiciones no, no habían ido bien, para decidir que quería, que aquello era lo que quería: trabajar directamente con los niños y, ¡quería aquello!. (Irene)*

*“Fue a nivel, sí, de ¡hombre!, en vez de deprimirme y ver lo que había, y en veeeee de, de decir “no sirvo para nada”, pues dije: “¡tengo que esperar que surja algo!, ¿no?, que yo no he venido a este mundo soloooo, para estar ahí!”. Y ahí empecé. Y creo que con esa idea sigo teniendo... tengo que sobrevivir, ¡je, je! Que puedo llegar Cuesta mucho trabajo, sobre todoooo a nivel interno, tienes que luchar muchas veces con tus pensamientos, con tus inquietudes, con tus vaivenes, pero..., en definitiva..., también es lo que me mueve, ¿no?: tener esa inquietud.Y, bueno, ahí está; me equivoque o no me equivoque, o cambie de mi profesión o haga otro tipo de cosas a nivel profesional, porque yo considere que voy a mejorar. (Irene)*

La valoración positiva de las expectativas permite afrontar los retos profesionales con mayor facilidad:

*“¿Qué ha supuesto para mí llegar a este punto? Primero una satisfacción personal: demostrarme a mí misma que puedes estar aquí. Todavía me queda mucho que demostrarme: mantener y cómo llegar a conseguir un nombre en condiciones. Eeeh, para eso me queda todavía mucho...tiempo. Me queda tiempo porque, bueno, mi situación personal va cambiando, y, y yo también voy cambiando, y voy cogiendo las cosas con mucha tranquilidad. Tampoco soy una persona que quiera correr en este proceso. Pero que los pasos que dooooy, quiero hacerlos bien. Entonces, todavía me queda mucho tiempo por, por trabajar y por conseguir cosas, y probablemente formarme más y colaborar con otras personas para poder, avanzar en mi trabajo. Entonces tengo muchas perspectivas y muchos proyectos en mente, pero que aún no los estoy llevando a cabo, pero sé que están ahí, para llevarlos.” (Irene)*

*“Y el hecho deeee... de estar trabajando en un sitio, pues te hace conocer a más gente. Tus alumnos a su vez, están en otras asociaciones de ocio y tiempo libre, y tu conoces a otras personas. Yyy... conforme están trabajando creas un prestigio, la satisfacción, y los padres hablan de ti. Y si hablan mal, pues ya te lo planteas, ¿no?. Pero en general, unos chavales traen a otros. Por eso, estoy con alegría. Principalmente, pues la formación y la economía. Creo que es muy importante.(Pascual)*

*“Lo que me ha, lo que he tenido que cambiar es, pues en la capacidad de tener que realizar varias cosas a la vez, y en la capacidad de saber escuchar, porque uno no nace con eso, yo la verdad es que prefiero hablar, ¡pero bueno!, es que tienes que aprenderlo. Y la capacidad de autocontrolarme también (Pascual)*

Entre los elementos configuradores de la figura profesional se encuentra el grado de asunción de responsabilidad en el centro, que a su vez permite desarrollar otro elemento de la figura (la identidad) y ambos van discuriendo en la profesionalización del psicopedagogo:

*“Y ya de por sí, aunque ya te digo, aunque antes había tenido experiencias de relación con los padres, de relación con los compañeros, pero ni mucho menos a ese nivel. Porque ya te digo, entra en juego los padres que vienen con sus problemas y sus inquietudes, los trabajadores, los mismos usuarios que te buscan más, la Junta Directiva, la Administración, el Director... Entonces ya tienes toda esa experiencia que necesitas para ser un profesional. Porque cuando terminas la Facultad pues, pues sí, tu te sientes más o menos preparado o a lo mejor no te sientes preparado porque eres conocedor, de un poco, de todo, pero bien de nada, ¿no?. Y entonces, cuando ya vas adquiriendo esa experiencia, como te he dicho antes, sales del cascarón, pues eeeehh, digamos, las habilidades paralelas a la formación académica son las que después te faltan. Porque esas la Facultad, te las da en la medida en que te, bueno, en que a lo mejor tienes que hacer trabajos en los que te obligas a salir fuera y a hablar con gente... o investigar, o moverte o consultaar libros, documentos oficiales....etcétera, en esa medida, pues sí. (Ernesto)*

La seguridad que supone partir de un objetivo profesional determinado y canalizar la formación en ese sentido, permite la confirmación del perfil profesional:

*“Pero mi perfil, sería como terapeuta, no, yo intentaba ser, más terapeuta que orientador (Irene).*

Cuando al reto profesional, se une el estímulo y la actitud de continua actualización y ampliación de la formación, el profesional da muestras de su profesionalidad y de indicadores para optimizar su desarrollo profesional:

*“Y en cuanto a dificultad, sí queeee... ha habido como una evolución, pero yo creo que más que dificultad, pues lo que tu has dicho, que cada caso es distinto, en cada caso tienes que hacer cosas diferentes, porque los aspectos son*

*diferentes. Pero sí que ha habido una evolución en mi actitud, como profesional: cuando empecé, pues yooo..., temblaba, me temblaban las piernas, nada más pensar que me iba a dirigir a unos padres, que, la responsabilidad que eso conlleva, la...imagen. En eso he ido madurando, y no es lo mismo eeehh... cómo me enfrento ahora a las reuniones con padres, o con adultos, a como cuando empecé. Evidentemente lo que cambia, la dificultad quizás siga siendo la misma, pero mi actitud no. Es decir, te enfrentas con más seguridad. (...)Y sobre todo a nivel de conocimientos. También adquieres más conocimientos, con lo cual te da más capacidad para desenvolverte dentro del problema específico. Y le estás dando términos concretos y términos más técnicos porque vas adquiriendo experiencia. Y la experiencia no solamente se adquiere trabajando con niños, sino también leyendo, estudiando y dirigiéndote a los padres y al profesor directamente (...) cada vez te crees tu más profesional (Irene)*

*“Yo lo llamaría, la capacidad de ser profesional, y el término profesional, es muy difícil de definir, pero, no sé, entre los mismos trabajadores de aquí o de cualquier otra parte, te encuentras con gente que es profesional y gente que no, ¿no?. Y no sabría decirte qué es ser profesional: saber guardar la compostura, saber hablar cuando tienes que hablar, sabeer hablar con otro profesional cuando tienes que hacerlo, eeehhh, lo que he dicho antes, saber mediar. (...)en tu formación, para, (bueno, me he ido por, al final nada a lo mejor, ¿no?), para llegar a esa forma, a esaaaa, a esa profesionalidad, pues no sé, tienes que ser capaz deeee, pues no sé, ya me he perdido un poco, tienes que ser capaz de hacer todas esas habilidades que hemos estado hablando; y ser capaz deeee, de ser sencillo a la vez que espabilado e inteligente y saber escuchar a la vez que saber defender tus derechos y no seeeee, dejarte ver a la vez que no destacar excesivamente... Y todas esas cosas, huuuum, en la Facultad, no sé, se aprenden o tienes que intentar aprenderlas, ¿no?. Y entonces conformarte como persona y como profesional” (Pascual)*

El camino seguido en el proceso de profesionalización del psicopedagogo ha permitido que actualmente se pueda considerar como una figura consolidada y reconocida socialmente, lo que permite que la identidad profesional de los profesionales que se desempeñan las funciones del orientador en el centro educativo pueda ir forjándose con más elementos favorecedores:

*“Hay que dar... Ya hemos llegado, después de estos diez años, donde hemos llegado a un momento donde se ha conseguido la figura de la orientación que se reconozca y que se valore y ahora hay que dar un paso más: realmente mejorarla, la intervención en cuanto a recursos humanos, medios y todo ese tipo de cosas, que creo que la Consejería está... intentándolo. Vamos a ver cómo lo hace.”(Ernesto)*

*“...de alguna manera, yo creo que el puesto primero hay que ganárselo y luego hay que defenderlo. Entonces, yo, bueno, me lo estoy ganando poco a poco, pues con el trabajo que realí, que haces a diario. Y luego, una vez que estaaaa, que esta, que yo no llegué a coordinador, sino que tienen que ver cómo trabajas y, y ver cómo, cómo respondes profesionalmente hablando. Entonces una vez que, que ya tienes tu sitio, yo, de alguna manera, intenté hacer ver a la*

*Dirección que la figura del coordinador tiene mucho que ver con la del psicopedagogo. Porque si yo aparte de, para poder realizar las aulas estoy más en contacto con ellos, doy de comer, estoy en las aulas haciendo las actividades, también, junto con ellos, o dando las pautas para que se hagan, pues de alguna manera voy a ver mejor cómo funciona todo, para después hacer las programaciones como coordinador y poder realizar las actividades, yyy, y todo está en íntima relación. Entonces, por eso, de alguna manera, defendí, defendí esa situación. Y creo que, que, no sólo, eeeh, me preocupa, no recuerdo cómo era, pero que el hecho deeee, de ser psicopedagogo yyy, coordinador, pues están, están en íntima relación.(Pascual)*

Factor importante para consolidar también la identidad profesional es el apoyo que se reciba del colectivo, que es índice de las buenas relaciones con los compañeros:

*“Pero yo he tenido mucha suerte, porqueeee si te digo lo de que el puesto hay que ganárselo, porque gracias, no sé, a como está organizado ahora mismo el centro, yo no soy coordinador del centro porque yo lo he querido, ni porque me lo haya impuesto el director, sino porque la mayoría, de trabajadores, lo ha decidido”.(Pascual)*

La profesionalidad y el dominio de la profesión también facilita la apertura y la consolidación profesional:

*“...te da unas ciertas tablas, incluso te beneficia para hacer otras cosas (...) eres más valiente para enfrentarte a otras situaciones distintas (...) Es como que todo esto te lo vayas creyendo y vayas confiando cada vez en ti misma. En definitiva eso es lo que hace que salgas de cualquier tipo de trabajo (...) que digas:”pues yo soy una profesional, a mi cargo hay responsabilidades cada vez más importantes; y, como esas responsabilidades son cada vez mayores, tengo que estar más preparada” Y a raíz de eso mi formación va, siempre encaminada a ser más profesional. (...) Que te lo da tu trayectoria profesional, que te lo da la vida privada y lo da todo (...) porque para mí es muy importante la gratificación personal que estoy obteniendo” (Irene).*

Las relaciones con profesionales forman parte de las estrategias que redundan en la profesionalización del psicopedagogo y en la apertura a contextos nuevos y a enriquecimiento mutuo:

*desde el primer año tenemos un grupo de trabajo de los...básicamente de los seis orientadores de los seis institutos que hay en, en la localidad; el primer año estaban también los de Almuñécar y los de Salobreña, pero este año estamos nada más que los seis. Lo considero muy positivo y muy importante, porque... bueno, orientadores estamos nada más que uno en cada instituto y lo que decía antes, solos y con muchos problemas y tal; entonces el tener por lo menos ese punto de apoyo del compañero para, intercambio de información, de... de cualquier duda que te surge, pero el compañero a lo mejor lo ha vivido antes y tiene esa información y te la da; intercambio de experiencias o simple terapia de grupo...(Ernesto)*

*“...que la trayectoria formativa que yo estoy teniendo, precisamente también, a parte de formarme, es para ir con, contactando con profesionales que se dediquen a esto. Entonces, dependiendo de la facilidad con la que cuente, quiero decir, yo con muchas de las compañeras con las que estoy en el máster, me comunico a través de Internet, y con, y puedo comentar casos, pero...es la situación de alguien que está iniciándose en el tema o que está trabajando en otros, campos, pero le interesa la psicología infantil, y bueno, pues con algún que otro profesional que ha ido a dar clase.(...) Pero sobre todo para contrastar. Depende de la facilidad, más que nada de cómo veas tu que te va a responder el otro profesional, porque aquí hay mucho intrusismo (Irene)*

La adquisición paulatina de responsabilidades en el centro desarrolla la capacidad de trabajo y permite el planteamiento de iniciativas al centro:

“Que tu, como responsable de centro, tienes que, que encima tienes al director, y encima está la Junta Directiva. Entonces tu tienes queee, que mirar por tu empresa también. Eeh, tu antes sólo veías la postura del trabajador y exigías tus derechos como trabajador. Y ahora tienes que ser objetivo, lo más objetivo posible, de manera que tu puedas tirar para la empresa y tirar para el beneficio de los trabajadores. Aunque para eso también hay un representante sindical, que se encarga de esas cosas, porque a veces incluso se confunden esas dooooo, por estar en contacto yo con el, con la Dirección y con la Junta Directiva y estar con todos los trabajadores, pues parece intermediario. Y a veces, en las mismas reuniones de evaluación, surgen temas que (ininteligible), entonces hay que saber mediar, y hay que saber ser objetivo, y no todo el mundo ve el trabajo igual. Entonces, responsabilidades, también de tener un contacto con la Administración, que no tenía antes; tienes que presentar unas programaciones generales del centro, tienes que presentar unas programaciones individuales, tienes que presentar una memoria final, con todas las actividades que has realizado durante todo el año... Va por Asuntos Sociales. Y la responsabilidad pues, es mucho mayor.(Ernesto)

Tanto la formación continua como la formación de formadores son asumidas como reto profesional y elementos favorecedores de la profesionalización.

“Está claro que nunca terminamoooo de formarnos, de aprender cosas, pero en determinados trabajos además es que es supernecesario, ¿no?, y si te acomodas al puesto no realizarás bien tuuu...tu trabajo... porque a la fuerzaaa, la dinámica de la sociedad y del ritmo del instituto te lo va a pedir. (Ernesto)

“seguiré en la misma línea de llevar a cabo la dirección y la gestión de este centro. Mi expectativa es: pues cada vez tener más gente que trabaje conmigo (...) personas en las que pueda delegar pues funciones que estoy llevando a cabo. Me atrae organizar clases de todo lo que estoy aprendiendo, y a todos los niveles (...) quiero ir metiéndome en lo que es la formación a otros profesionales, a gente que salga de la carrera y quiera contrastar casos reales, la formación tan diferente que hay... y desde el punto de vista más práctico, ¿no?,

aportando mis conocimientos a otras personas. Ese es mi gran objetivo, tanto a nivel de empresa privada, comooooo si alguna veeez realizo el Doctorado y, pienso en la Facultad. No lo sé. En principio, todo eso está en el aire. (Irene).

La evolución personal y profesional atraviesa por estadios de transición en los que se producen los replanteamientos sobre la propia práctica y se duda de la calidad profesional; fases que van abonando el terreno para nuevas fases de estabilidad:

*“No sé si estoy respondiendo a ese saber hacer. (...) Porque desde que estás preparando los cuestionarios para cada familia, para el niño y para los profesionales que están con él en el colegio, todo es un protocolo, que te va a dar unos resultados los cuales son los más objetivos posibles y aunando, lo que haces es unir ese cuestionario, esa información con los resultados objetivos, para darle una interpretación final, que tu interpretas. Pero eso sí que es subjetivo. Porque ahí sí que estás interpretandooooo muchos más factores que solamente los, los resultados objetivos (...) Entonces para eso necesitas preparación teórica, evidentemente, para saber realizar un informe. Necesitas un nivel de tecnicismos lo suficientemente amplio como para saber a quién te estás dirigiendo, tanto a familiares como a profesionales que están con el niño; yyyyy para demostrar tu nivel de conocimientos, eso también lo tienes que reflejar, yyyy, y para saber dar una interpretación (Irene)*

La experiencia adquirida durante el Prácticum permite en algunos de los contextos que analizamos que, cuando el profesional se encuentra desempeñando el rol de tutor de Prácticum, pueda desempeñar su función con un bagaje previo sobre aquellos aspectos mejorables de su propio proceso como estudiante:

*Yo siempre, vamos, intento eso, intentar enseñar lo que, puedo, lo que creo que es interesante, preguntar qué saben, preguntar qué cosas le van a venir bien para las Prácticas, y bueno, los medios y todo lo que haya, están a su disposición permanentemente. (...) hay cosas que te vienen y tu no las conoces y consensuas. Entonces, yo intento... La verdad es que lo mejor es dar parte de destreza personal, mi forma de enseñar, mi forma de explicar o mi forma de transmitir valores humanos a los alumnos también. Aquí vienen con, a partir de diecisiete años, y yo que tengo alumnos de entre veinte o por ahí suelen tener la edad, y entonces es como si ahora tuvieraaan catorce y tal. Y bueno, porque al que va al programa de adultos no tengo gravemente afectados. Entonces son personas que están en la transición adulta y como el programa es de, eees, exige responsabilidad, exige una firma, tiene una línea, entonceeees y muchos hacen ese cambio yyy... entonces intentas transmitirselo, y además del valor formativo, el valor humano. Es muy importante. (Pascual)*

Las expectativas profesionales suelen estar mediatizadas por los resultados de estudios sobre colectivos profesionales similares que arrojan datos aproximados sobre la permanencia en una profesión. Tener en cuenta estos resultados, en principio, puede ser un factor determinante de una trayectoria profesional, pero no establecido ya que los factores tanto internos como externos al desarrollo de la profesión pueden conducir al profesional a ampliar su permanencia en el puesto o al abandono del mismo:



*“Entonces me voy a centrar en las tareas como coordinador y como psicopedagogo. Entonces actualmente, yo quiero llegar a que lo que demandan los profesionales y lo que demandan los usuarios de, de mí, les llegue a ellos, ¿no?. Entonces en todas las tareas que realizo a diario, pues tienen que sentir queeee..., yo digo que soy como un jefe, ¿no? en un barco. Tu vas, tu demandas un servicio, o tu demandas uuuun, una función por, por par, de demanda por mi parte, entonces yo quiero que el servicio se esté dando a cada uno de los usuarios en cada uno de los sitios, no sólo son los usuarios los que están dentro de las aulas, son los padres, y el resto deee, la Administración, etcétera. Entonces, yo tengo que estar encargado de comprobar que eso se está llevando bien. Entonces, aunque esto si quieres lo, lo incluyes como fase mía, yo es que soy así. (3) Pero la idea es, intentar llegar a todos. En los aspectos personales, en los aspectos profesionales, como investigador, como acercador de opiniones, de recursos, de pautaaaaas, a seguir en las aulaaaas. Yyy, y el término “calidad de vida” que es tan abstracto o tan generalista, tan difícil de definir, pues, pues llegar a que cada uno lo sienta. Aparte de que calidad de vida es, es subjetivo (...)Entonces, lo difícil, o mi idea es: conseguir llegar a la mayor parte de, de gente, porque a todos no vas a poder llegar nunca, porque siempre vas, uno que no le guste lo que haces oooo. Y eso lo he aprendido en este, en este tiempo, porque al principio si no te amargas, porque a todos no puedes llegar. Y llegar a la mayoría de gente eeen, en estar satisfecha con el trabajo que realizas. Y, y nada, y una vez que realice eso, la verdad es que no sé lo que haré. No sé si estaré aquí siempre, si siempre me dedicaré a esto, porque ¡dicen! por ahí, que cuando estás ocho o diez años, queeee, que necesitas otro colectivo u otro sitio, que te cansas, te cansas. Pero ¡como no lo sé!, ¡je,!, pues ya veremos, ¿no?. (Pascual)*

Las sugerencias para aumentar los profesionales en orientación, vienen determinadas por la extralimitación de funciones en el puesto de trabajo. Sugerir un reparto de funciones a partir de una división en dos áreas de la orientación, propiciaría la mejora de la calidad y la capacidad de trabajo:

*“...en mi instituto, por ejemplo, como mínimo harían falta dos, dos profesionales de la orientación; uno encaminado más a lo que sería a lo mejor la atención directa a los alumnos en lo que sería la orientación profesional, de la búsqueda de empleo, de los ciclos formativos, ya que somos un centro de FP; y, otro más, a lo mejor, a la intervención directa de lo que es una intervención psicopedagógica, de organización de los alumnos de Educación Especial, de las clases de apoyo...o problemática que tengan...Como mínimo esas dos parcelas yo creo que serían necesarias. Y luego, uno de ellos el que fuera por antigüedad o por otros temas, sería el que fuera el Jefe de Departamento y que se podría encargar de lo que es la burocracia del Departamento, es que yo mismo tengo que llevar las cuentas del Departamento, hacer las actas, preparar las tutorías, recibir a los padres, asesorar al director, eeeh, estoy en una Comisión de convivencia, estoy en el Consejo Escolar; no porque tenga obligación, sino porque es que es necesario, porque si quieres implicarte y saber los temas, es que tienes que estar (Ernesto)*

“Sobre todo el tema de los recursos humanos, es muy necesario. O que hubiera trabajadores sociales, si no uno de plantilla en cada instituto, porque sería complicado, pero sí uno por zona o algo así (Eresto)

La imagen, la identidad profesional, el posicionamiento en la profesión y la percepción de la atribuciones por los compañeros y sociedad son elementos, que, como hemos comentado anteriormente se encuentran más asumidos en profesiones cuya trayectoria ha propiciado un proceso estabilizador:

*“...que yo, aunque no sea psicólogo, siguen viendo al orientador como el psicólogo. Y la gente, los niños sobre todo siguen viendo como el psicólogo, a una persona que cuando tienes problemas o estás mal de la cabeza, vas al psicólogo (...). Luego ya, conseguí calmarlo porque entré en la clase y a nivel general, sin dirigirme a él, expliqué realmente qué es un orientador, diferencié entre psicopedagogo y orientador, entre psicólogo y psiquiatra, y parece que más o menos lo entendieron y al día siguiente ya bajó el solo, y ya estuvimos allí hablando. Pero es que eso, muchas familiar ¡amenazan! a los niños: “¡Te voy a llevar al psicólogo!”. Yo creo que tienen miedo (...)Luego, en lo tocante a los profesores, lo que más abunda es: “¡Oye X, que tengo problemas con este niño, a ver si lo miras!”. Como si yo fuera el mago, y con una varita mágica o con una hora de charla con el niño, fuera a cambiar como de la noche al día, (...). Entonces, bueno, hay que tener mucho cuidado y saber cómo entras, ¿no?, y en muchos centros, ya cada vez menos, pero al orientador lo veían como los agentes de la LOGSE, o los agentes infiltrados de la Administración que iban a ver cómo se trabajaba (...) fue la época difícil de la orientación pues porque se veían como una persona obligada, o como un agente de la Administración para hacer cumplir la LOGSE...Todas esas cosas que se dicen de broma, no eran broma, que eran ciertas. Entonces si a eso se le unía, que muchos de los compañeros que empezaron por aquel entonces se lo creían que esas eran sus funciones porque no estaba muy claro, pues donde surgían los roces en los Claustros y era complicado. Yo esos problemas no los he tenido, primero porque yo he llegado sin ninguna experiencia; entonces yo he llegado allí al instituto a aprender, a cumplir mis funciones, mi trabajo pero sin avasallar a los demás. Y luego, pues porque como sabían para lo que estoy, pues recurren a ti y tal y bien. (...)*

*(...) Luego, en cuanto al reconocimiento de la sociedad, pues todavía eehh, no se sabe que existen orientadores, vamos esto es de forma muy general. Sí se sabe, ¿no? pero a mí todavía me ocurre que cuando voy a alguna academia, que por ejemplo, suelo ir a pedir información sobre oposiciones porque a mí me lo piden los niños: “¡Ah!, ¿pero es que hay orientadores en los institutos?, ¡ah!, pues eso está muy bien.” Y cuando se enteran de nuestras funciones o de que existimos: “¡Qué bien, qué buena idea!, pero no saben antes que existen. O nos dicen informadores, en vez de orientadores o cosas así. . La gente ha oído campanas, pero todavía no lo tiene muy claro. Y entonces a nivel social yo creo que todavía falta que se sepa que dentro de los institutos estamos los orientadores, ¿no?.Pero ¡claro!, que también en eso influye el que no esté muy claro la diversidad de funciones que tenemos. Desde, hay muchos padres que saben que estamos allí, nos siguen confundiendo como los psicólogos. Somos psicólogos para problemas con los niños, los niños que llevan malas notas, que tienen dificultades, o problemas en la casa. Y, por otro lado, pues estarían lo que son orientadores o informadores en temas de trabajo, de búsqueda de empleo, de*

*información de carreras que pueden estudiar y todo eso. Yo para mí eso sería lo que habría que cambiar: distinguir o haría falta que los Departamentos de Orientación hubiera como esos dos perfiles; no que sólo una persona llevara todo, porque si no todo es muy complicado.*

Volvemos a centrarnos en el mismo informante para apuntar algunas cuestiones, entendemos relevantes, en el colectivo de orientadores, por ser el que lleva una trayectoria en la que sus elementos configuradores pueden ser más contrastables. Hablaremos de la disponibilidad de recursos,

*“Sí, yo creo que sí, sí es suficiente. Allí, por ejemplo, en el instituto, sí tenemos, aunque no directamente a lo mejor en mi de, bueno, en mi despachoooo no tengo Internet, pero que hay, el centro está conectado, entonces es una fuente de información muy grande. A nivel de bibliografía, el Departamento cuenta con su propio presupuesto, que gestiono yo, pero que vamos, que sí, que lo utilizo en compra de material, de libros...Luego también estamos suscritos a varias publicaciones periódicas, que también viene información de este tipo. Y luego lo que es el asesoramiento, pues tenemos lo que es el Centro de Profesores con asesores dentro del área de orientación donde podemos recurrir. (...)Y el Equipo Provincial, que también existe en la Delegación. Quizás con quien menos contacto tenemos, por otras circunstancias, no personales, sino, lo que significa, los Equipos de Zona, con los EOE, los Equipos de Orientación Educativa (...)estamos superjustificados con evaluaciones, con resultados, etcétera, de que haría falta un maestro de Compensatoria, u otro compañero más en el aula de apoyo y no nos lo conceden. (...)¿Cuando la atención a la diversidad no se soluciona solamente con un maestro? Se soluciona con otro tipo de cosas, que no las hay. Y, pero recursos humanos, también son necesarios. Allí, estamos viendo la posibilidad, y como somos con talleres de automoción, de electrónica y tal, de adaptar realmente el currículum y fomentar todo ese tipo de cosas. Y tenemos PGS, pero se nos queda también corto, el PGS únicamente, como tal está estipulado, tampoco es necesario, ¿no?, porque a los PGS no pueden ir a no ser que tengan los dieciséis años cumplidos, y los problemas empiezan antes, mucho antes. Entoncees legislativamenteee, no paran de meterle mano a todo este tipo de cosas. La atención a la diversidad es complicado.(Ernesto)*

la problemática de la diversificación;

*“Entonces la segunda parte de atender a esos alumnos, sería concienciar a los profesores de la realidad que tenemos y adaptar en lo máximo que se pueda, el currículum. Pero no en las adaptaciones curriculares significativaas de por ley, de la burocracia del documento que hay que hacer, sino adaptar el, los contenidos de las clases, las dinámicas y todo, a la realidad de los alumnos. Y eso es muy complicado. Y está dando muchísimos problemas. Todos los problemas que hay de convivencia y de disciplina, no es porque la LOGSE sea mala o porque...Los alumnos están obligados a hacer una cosa que no quieren; la mayoría no quieren y más si están en un centro como el mío, donde no hay un ambiente propicio para eso, ni tienen ellos en sus familias un contexto que les*

*ayude a estudiar (1) Intento puntualmente, con los profesores y los compañeros que sé que están implicados, sí les doy material, entro y tal, pero no puedes plantear formalmente a lo mejor un curso de formación, no. En las reuniones de los Jefes de Departamentos en el FCP, también hablamos de estos temas, pero luego en los claustros no se puede hablar de este tipo de cosas. Los claustros, imagínate, son de ochenta profesores, dondeee, el, cuando sale el tema, se habla, por supuesto”*

las dificultades en el desempeño de su trabajo;

*“Luego también, engancharlos con el tema deeee, hasta qué punto yo voy a poder asesorar a compañeros cuando yo no tengo ninguna experiencia (...)En cuanto a si me demandan otro tipo de cosas a nivel personal, difícilmente. La verdad es que muy difícil. En muy pocos casoos o en casos contados me van a venir a decir...porque eso sería como reconocer que no están bien formados, que no tienen capacidad para...tal. Ahora, por ejemplo, los equipos de trabajo, la mayoría de los profesores que se han apuntado son del nocturno, porque están viendo queee, el año que viene o el siguiente van a tener que ir a la mañana, y están acostumbrados a trabajar en un ambiente completamente distinto y no saben trabajar con niños de trece o de catorce años. Entonces, ¡por eso les interesa meterse! en el grupo de trabajo, para ver yo qué les cuento o qué les digo de los adolescentes y de cómo es por la mañana, ¿no?. Porque se están agotando las horas del nocturno, van a tener que cambiar, etcétera, etcétera. Entonces cuando les afecta algoooo muy concreto sí te demandan información, si no, no. (...)Hablando de lo que son las funciones del trabajo, de cómo yo me siento: yo veo que son cosas relativamente distintas, que son cosas que las puede hacer un único profesional pero que es muy complicado. Porqueee, por ejemplo todo el tema de la orientación profesional, si lo quieres hacer bien, te ocupa muchísimo tiempo; desde recopilar información hasta hacer entrevistas con los alumnos, entrar en tutorías, llevar a cabo un programa de orientación vocacional y profesional, a lo largo de distintos años, pues nada más que con eso ya tendría todo el horario cubierto. Y si luego a eso le tienes que añadir la evaluación psicopedagógica de los alumnos, en evaluar a un chaval se te va también mucho tiempo: en recopilar información de ese niño, hacerle una entrevista, pasarle alguna prueba psicológica, pues también... Entonces están muy diluidas las funciones en muchas cosas, y yo creo que esa es una de las grandes dificultades que hay”*

las dificultades unidas a las necesidades formativas;

*“la carrera tal como está enfocada, yo creo que faltaaa, formación más específica de lo que es la parte psicológica, ¿no?, por así decir. A lo mejor eso es por los problemas que hubo en el Plan de Estudios de nuestra promoción y de nuestra Facultad. A lo mejor en otra Facultad o en otros centros, eso está superado, ¿no? y está mejor. Pero que yo me lo, me lo noto, ¿no?, que personalmente necesito mejorar ese tipo de formación (...) Yo creo que se necesita una formación más técnica, más específica para la evaluación psicopedagógica de los alumnos, para los chavales con necesidades educativas especiales, que yo realmente, me falta. No la tengo. Entonces, por el*

*contrario, para la orientación profesional, no se: habilidades de buscar información, de estar al día, de obtener recursos, o del conocimiento de asociaciones, de dónde puedo, o de relación con gente, eso sí creo que las tengo, y se me da bien, considero, ¿no?, entonces por eso es másss. Y porque siempre, ya te digo, sesiones de orientación profesional, que eso: pues explicarles los itinerarios formativos, las carreras. Eso es muy bonito; muy fácil o cómodo y, o que hay mucha información. Entonces es cuestión de saber buscar y saber organizarse. Lo otro ya es una cosa más: entrevistas con padres, ver datos médicos, tal, que es más laborioso y más técnico, y sobre todo más delicado en el sentido de que tienes que hacerrr, no puedes meter la pata. En la orientación profesional, ¡hombre!, se está jugando el futuro de la persona, pero no es tan radical, no hay tanta presión, por así decir*

o las dificultades por intervención en casos problemáticos individuales, impuesto por las mismas normas administrativas o por la negativa de los compañeros a seguir las pautas que el orientador les marca, tanto en temas de alumnos con necesidades educativas especiales:

*“Y entonces pues es una situación bastante desagradable porque yo adquiero más o menos el compromiso personal con ese alumno de intentar mejorar su situación, y luego es imposible. Incluso hasta legalmente, a nivel administrativo es que no se puede”*

y las dificultades por el mismo tema de atención a la diversidad;

*“(…) el tema de las adaptaciones curriculares no depende del orientador. Es decir, yo puedo hacer el planteamiento teórico de cómo hacerlo, o de según las características de ese niño, qué es lo que necesita. Pero, el llevarlo a la práctica es de los diez profesores que le dan clase, ¡diez!. ¿Cómo pones a diez personas de acuerdo? Esa es la primera dificultad. Porque además, ¡tampoco hayyy... ayuda por parte de que haya una obligación de que el equipo educativo, haya una reunión en una clase y se tenga que reunir!. ¡Es que no lo hay! Entonces, si los obligas, tu ya estás tomando el papel de malo y se vuelve en tu contra. Este tema...Es lo mismo que las tutorías: no hay obligación de que los tutores se reúnan con el orientador, y entonces ¿cómo se lleva a cabo la Acción Tutorial en un instituto?. Pues, a nivel personal, si enganchas con tres o cinco tutores, sí. Pero los demás van a su aire, ¿no?”*

o por las dificultades en asumir la formación en ámbitos para los que faltan recursos tanto personales como materiales, como es el tema de la educación de adultos:

*“el tema de la integración o de la educación de adultos,. ¿no?. Si alguien quiere sacarse un título, porque a nivel laboral, lo necesita, se le exige, el único recurso que tiene es irse a un centro normal, normalizado donde las enseñanzas no están adaptadas para él, ni el profesorado está adaptado, ¿no?. Entonces ahí hay una labor de formación por parte de la Administración que no está realizando. Y que a lo mejor deja en manos de los orientadores, yyy, y no se puede tampoco, en una sola persona dejar el...este tema”*

Sin embargo el grado de satisfacción tanto personal como profesional al que antes aludíamos en otra de las informantes, y las expectativas de futuro son un aliciente para el desempeño de su trabajo.

*“Y en cuanto a si cubre las expectativas personales, o algo así, mi trabajo. Yo ahora mismo sí. Estoy muy contento y profesionalmente estoy, estoy bien. Lo que pasa es lo que te digo, llevo poco tiempo y me estoy situando ¿no?. Pero que ahora mismo no cambiaría mi trabajo. Yo estoy muy contento. Cada día me ocurren cosas nuevas que me dan un toque de atención, ¡ah!, esto va por aquí. (...) Y en cuanto a desarrollo futuro, mis perspectivas serían afianzarme en lo que es la orientación. Si se cubren lo que son los proyectos de que haya más orientadores por instituto, pues ahí ya sí que habría que dividir las funciones (yo me decantaría por el tema de la orientación profesional, porque me gusta más. También lo reconozco porque es más fácil o más cómodo de, de realizar, pero porque me siento más preparado para eso que para la intervención psicopedagógica propiamente dicha, o para la Educación Especial. (...) Yyy... de cara a un futuro, pues en cuanto a ascensos, pues no sé. Aquí dentro de lo que es la educación tal como está, el ascenso podía ser, pues a condición de Catedrático, que eso es en cuanto a tema económico, no supone nada, oooo, otro tipo de figuras, pues no sé, ir, por ejemplo, de asesor a un Centro de Profesorado o algo así. Pero eso a muy largo plazo. No me lo planteo. Ahora mismo, quiero situarme realmente, cogerle el manejo a lo que es la figura de la orientación, y, porque sé que me falta mucho tiempo.(...) Cuando ya tenga un tiempo de orientador pues me imagino que realizaré mejor mis funciones o sabré, no sé, los temas que me planteen, los sabré solucionar mejor, ¿no?”*

La evolución de las capacidades y cómo el profesional es consciente de estos cambios entraña cierta complejidad y es difícil de determinar:

*Luego por otro, eeeel el hecho de cómo esas capacidades o esas competencias han ido evolucionando a lo largo del desarrollo profesional, es un poco lo que vienes a decirme, ¿no?, pues también es difícil de determinar. Muchas veces es como, no sé, un río que te lleva y queee, y que si miras para atrás a lo mejor ves que ya no estoy en el mismo sitio, pero no eres muy consciente de que se haaa, de que se ha recorrido un camino, ¿no?. (Lucas)*

*“...esta misma manera que tienes de plantear del saber, del saber hacer, saber estar, es algo que incluso en el proceso orientador se tiene en consideración. Quiero decir, que muchas veces también se enseñan competencias o se identifican competencias en relación a una persona que está buscando el empleo, ¿no?, y es una estrategia también, para asesorar laboralmente o profesionalmente.(Lucas)*

*A la vida personal, sobre todo aaa... es que ha aportado tantísimo, porque ha sido la llegada a un trabajo donde nadie sabía, porque yo no podía preguntarle a compañeros, ni a nadie, porque nadie sabía cómo llevar un Centro de Día de mayores, porque era una cosa tan novedosa, ¡tan rara! para un psicopedagogo, que*

*entonces, no sabía qué función realmente, ni cómo, ni de qué manera era necesario que yo... que yo estuviera allí.*

*Entonces, respecto a lo que es mi formación y mi experiencia personal, me ha aportado muchísimo, porque ha sido crear de la nada un todo. Sentar unas bases muy importantes. Y luego irme encontrando por el camino mucha gente que sí, que está de acuerdo conmigo. Y convencer, entre comillas, de que la orientación es importante y que todo lo que necesitan es orientación. Todos los mayores con los que yo trabajo necesitan orientación. Entonces, ese tipo de cosas, que fue ese tribunal en cierto momento en esas actitudes en mí, que por eso me llamaron para ocupar este puesto, es lo que yo realmente he sentado las bases y le he puesto nombre. Le he puesto nombre, la Psicopedagogía, porque necesitan orientación.*

*Entonces, respecto a la vida personal, yo pienso que todo trabajo con personas, y toda relación con mayores, con personas, aporta. Ahora ya, si es con mayores, que están a años luz de mí, porque van ¡tan por delante!, porque han vivido, si no ha vivido uno lo que yo estoy viviendo, lo ha vivido el otro; si no lo ha vivido de una manera, lo ha vivido de otra. Entonces, cualquier cosa que yo plantee, cualquier problema que yo plantee, ellos me traen (ininteligible), ellos me dicen que (ininteligible). Ellos son los que me paran por mitad de la calle y me preguntan que cómo me va a mí en el piso, y que qué me he hecho de comer yyy... Esa tranquilidad, ese sosiego, o sea eso de ¡ya está,, ya está!. O sea, cuándo tienes el plazo, cuándo lo tienes que entregar, no sé, la fecha de actividades, los proyectos o lo que sea y eso; lo que es la memoria final, pues se hace con tranquilidad. Y ellos ayudan mucho. Es que en ese sentido, ven la vida de otra manera y ayudan muchísimo y eso. Desde esa tranquilidad, desde esa alegría que tienen algunos. (yolanda)*

## **10. COMPETENCIAS PROFESIONALES**

Como cierre de las metacategorías objeto de nuestro análisis, las competencias profesionales se erigen en núcleo en el que confluyen tanto la experiencia formativa como las destrezas, actitudes, aptitudes y habilidades que a lo largo de la trayectoria académica y profesional se han ido gestando para concentrarse en dimensiones que directamente se confirman en la práctica profesional.

Para el desarrollo de esta metacategoría procederemos exponiendo una selección de textos de todos los estudios de caso resaltando las capacidades y competencias profesionales (en negrita) y agrupándolos en función de la clasificación de Bunk (1994), Pereda (1998) y Echeverría (1998). Como en algunos textos la misma narración nos ofrece las competencias relacionadas se ofrecerán en bloque conjuntos que hagan referencia a las dos grupos de competencias que suelen aparecer más interrelacionados (aunque para conseguir una actuación de calidad, los cuatro bloques actúan de forma interrelacionada: se dispone de un conocimiento –saber-, se necesita de una metodología para ponerlo en práctica –saber hacer-; son necesarias actitudes y motivación para llevarlo a cabo –saber ser y querer hacer-; y, por último, ha de crearse un clima de participación, de dotación de recursos y de colaboración para que la acción se desarrolle en su totalidad – saber estar y poder hacer.

## **10. COMPETENCIAS PROFESIONALES**

Aprendizaje por observación  
Capacidades adquiridas (social, de personalidad)  
Capacidades metodológicas  
Capacidades sin formación  
Capacidades técnicas  
Capacidades transferidas a la profesión  
Competencia de participación  
Competencia metodológica  
Competencia social  
Competencia técnica  
Competencias académicas transferibles a profesión  
Conocer sus limitaciones y sus aptitudes  
Contrastar análisis de problemática del alumnado  
Desarrollo aptitudes personales  
Desarrollo capacidad búsqueda bibliográfica  
Desarrollo de técnicas evaluadoras  
Establecer focos de discusión en el aula  
Habilidades sociales  
Metodología investigadora y expositiva  
Reconocer inexperience por la formación en el lugar de trabajo  
Trabajo colaborativo y en grupo  
Transferencia de competencias al trabajo  
Valoración crítica de las competencias

### **Competencias técnicas y metodológicas:**

“Básicamente se trata de **atender a personas** que están inscritas en la oficina de empleo, de referencia, en este caso de La Carolina, y ya grandes poblaciones, de los alrededores también. Pues son personas que están inscritas en la oficina de empleo, bien porque están desempleadas actualmente, bien porque quieren mejorar el empleo. (Lucas)

“ Y...luego bueno, ya sé cómo se comporta en el ámbito familiar y con eso **aúnas toda la información** y te haces un esquema de **cómo se comporta el niño en los distintos ambientes**. (Irene)

“**Mantengo una entrevista**, si es un niño, con los padres, con el profesor tutor que le esté llevando en ese momento, o los profesionales con los que esté, ¿no?. (...) **Me pongo en contacto**, tanto con la profesora de apoyo, con la de Educación Especial, incluso si tiene logopeda...” (Irene)

“He aprendido, sobre todo **a relacionarme con personaas**, universitarias que tienen otraas, implicaciones y otras iniciativas, completamente diferentes y cómo tu desde la perspectiva del profesional tienes que **investigar y darle solución a sus problemas**”. (Irene)



...”la función básica es **organizar e impartir cursos de formación** tanto para voluntariado como para personal externo. Dentro de los cursos de voluntariado, pues todo lo que es la **formación institucional y la formación específica**, siempre **del área de intervención social**, donde se trabaja con personas mayores, eh, inmigrantes, refugiados, personas, eeh, VIH, población reclusa, mujeres maltratadas, menores infractores, y eeh, eso serían los grandes ámbitos. Pero luego dentro de esa formación, estaría la formación específica, cuando cada responsable decide algún puntito que hay que trabajar dentro de su departamento, pues se organiza y se imparte. Y, como algo externo, ¿no?, estamos realizando un **Programa de Garantía Social**. Pues para jóvenes de entre dieciséis y veintiún años, que no han conseguido el título de Educación Secundaria Obligatoria, y, aunque no, obtienen ese título, pero sí que obtienen un certificado. Entonces, se está haciendo Auxiliar de Transporte Sanitario y, pues un tema que les llama mucho la atención a ellos, todo lo que es el tema sanitario. Dura un año, o sea que son mil horas; que para ellos para su currículum, pues como ya te he dicho, aunque no tengan esa titulación, pero se puede acreditar. Y luego, pues toda la formación que se vaya presentando. Desde la **formación de responsables y directivos locales**, como de responsables propios de aquí de la provincia. (...) Trabajábamos dos áreas fundamentales: una **Educación para la salud**, y otra la **prevención de conductas violentas**. En la primera trabajábamos cuatro bloques: sexualidad, SIDA, bulimia y hábitos nocivos. Y en prevención de conductas violentas, pues todo lo que es el tema de violencia, de conflicto, de resolución de conflictos y habilidades sociales, sobre todo para los chavales. (María)

“La **capacidad** a lo mejor **de síntesis**, de saber sintetizar la información que leí o que consulté, sintetizarlo, sacar quizás lo más importante... no sé y eso, y concretarlo, no sé es que una habilidad en concreto no sabría decirte (...) la capacidad de síntesis, de coger de esos programas lo que a mí me interesara y aplicarlo en el diseño que yo estaba haciendo. Pero de buscar otros recursos, otras cosas, no.” (Irene)

“Y lo de **conocer el mundo del trabajo**, pues claro que también; pues sí teníamos que **buscar información para explicarla a los universitarios cómo pueden buscar trabajo**, pues eso es ¿no?, el cómo está organizado, lo que son las ofertas de empleo, dónde se pueden encontrar, las técnicas de búsqueda de empleo, cómo hacer un currículum, todo ese tipo de cosas, que luego lo vimos, en teoría, dentro de lo que fue la asignatura de Orientación Profesional”. (Ernesto)

“**acción tutorial** con el tema de **coordinar las tutorías de los alumnos, atención del alumnado**, no sólo los alumnos de Educación Especial como tal, sino bueno, aa... cualquier problema de convivencia, de disciplina, no sé, de dificultades de aprendizaje, de problemas personales que tuvieran los alumnos, en relación con sus padres; y, por otro lado el **asesoramiento curricular u organizativo en general al centro**. (...) **Explicarles los itinerarios formativos, las carreras**”

“En el área social, una vez que ha decidido que se va a incorporar, se le hace una **formación en** el área que va a trabajar. Si va a trabajar con personas mayores, pues **conocer las características básicas de ese colectivo**, cuáles son sus actitudes, es muy importante los cuidados básicos de esa persona, eh, los cuidados de los ancianos, con personas invidentes o con algún tipo de discapacidad, pues todo eso el voluntariado tiene que saberlo. También la **forma de comunicarse**. (...) Cada colectivo tiene unas características especiales y tienes que trabajártelas.” (María)

“Entonces, por volver un poco a las funciones es **atender de una manera individualizada**, porque la acción de la que emana, es la **tutoría individualizada**. Pues un poco, a esas personas que están inscritas en las acciones, están buscando trabajo porque quieren trabajar, ¿no?, básicamente, ¿no?. Pues se trata de en esaaa, se hace en base a varias entrevistas; el número seeee, se consensua con el usuario (...) quiero decir, hay personas que a lo mejor en la primera entrevista pues ves claramente, o te lo hacen saber que el tema de la **orientación profesional** lo tienen más que visto y son conscientes de ese proceso, no hay razón para citarlas para más ocasiones. Pero lo más usual es que sí se den varias **entrevistas**. De tal manera que desde un principio en que se establece una presentación del servicio, en qué consiste, de **indagar** un poco **en qué experiencia personal** tiene la persona, qué formación tiene, qué cosas hace en relación con la búsqueda de empleo... De alguna maneraaaa, eeehhh, que va un poco en el discurso deeeeel, del usuario que tienes en frente. Pues ves que hay cosas, y basándote en los recursos que esa persona tiene, qué cosas de orientación profesional se pueden ir viendo y sin duda, le pueden ser de utilidad para la búsqueda de empleo. Claro ahí tienes queee, tienes que entrar en muchas más cuestiones: cuestiones de tipo técnico a la hora deeee, de enfrentarte, ¡no enfrentarte!, sino **hablar con la persona de algunos temas**, algunas **técnicas** como no sé: **reforzamiento, o preguntas circulares en caso del grupo**, o como pueden seer eeeeh **cambios de actitudes...** No sé. Muchas técnicas que siempre se persiguen dentro deeee, dentro de la filosofía que enmarca esta, este modo de entender la orientación profesional que no sea el deee, el de un experto que tiene conocimiento y le dice a otra persona qué es lo que tiene que hacer. (...) ...se trata un poco más de **trabajar el discurso deeee, del usuario** y en base a eso pues utilizando según qué técnicas, que la persona se haga consciente de qué cosas positivas ha hecho, o hace, o debería seguir haciendo y qué otras cosas quizás no ha considerado y podrían seer interesantes en su proceso de búsqueda (...) recursos, como la escucha activa, como la empatía u otro tipo de habilidades que son las que te pueden ir llevando hacia a un buen puerto eeeeh de esas intenciones primeras. (Lucas)

“ me sirvió pues para **ver la bibliografía** que había sobre un tema” (Irene)

“eres **capaz de aportar ideas**. Y si las has leído previamente, y si sabes de lo que estás hablando, no tienes por qué cometer ningún error, o ser una sandez, lo que estás diciendo.(2)(...) .: Puede ser simplemente , pues que estás exponiendo algo que tu, consideras que te parece interesante. Entonces ahí, pues

yo me quedaba en sus clases para **participar**, precisamente para **quitarme el miedo ese a, a poder defender algo en clase**, ¿no?, una opinión. (...) ahí es donde aprendí, porque te preparabas un tema y lo exponías en clase. Entonces, a **desinhibirte** en lo que es, pues **cómo impartir la clase y de cómo lo que vas aprendiendo pues eres capaz de, de explicarlo**. Y entonces esas dos personas, en Magisterio, fueron las que más me... Bueno, aparte de otras que sí que también eran excepcionales, que te enseñaban **técnicas para trabajar con niños**, a nivel de música, de trabajos manuales y demás, pero a nivel de conocimientos que era lo que quizás yo siempre he tenidoooo, no sé, mucha, mucha **ambición por conocer**, por saber todoooo, esas dos personas. (Irene)

“Al principio la función básica iba a ser la **intervención educativa en centros escolares**, entonces era **preparar los temarios, preparar las sesiones, ponerte en contacto con los centros y organizar esas sesiones**, porque luego o íbamos nosotros o iban otros. Éramos las **coordinadoras de esas intervenciones**: ponernos en contacto con los centros, informar sobre los programas y después el orientador se pone en contacto con nosotros nos demanda una parte de ese programa, después acudíamos y hacíamos las intervenciones, después hacíamos una valoración (el pretest y el postest) (María)

“...lo que es la clasificación tradicional de la, de la orientación o de los tres ámbitos de, de **orientación** que hay, ¿no?: de **académica, personal y profesional**. Es que en realidad es eso. Depende de la demanda, o llámalo como quieras, pero se pueden agrupar así. Del tema de la académica, pues todo lo que entraría desde **dificultades de aprendizaje**, hasta **técnicas de estudiooo, problemas** que tengan **con alguna asignatura** en concretooo... De eso sí se me presentan muchos casos. O los alumnos de Educación Especial que también quizás entrarían ahí, ¿no?, de **cómo adaptarles el currículum** a esos alumnos, o el tema de **clases de apoyo**, o si necesitan profesores particulares (que también esto lo plantea mucho la, la familia). Todo eso pues sería quizás académico. El tema personal: pues las **consultas** que pueda haber **de relaciones con los padres, con los amigos, o temas de drogas, de relaciones sexuales...** Esto, clasificado según la realidad de los alumnos, como es natural. Todo ese tipo de cosas también se me presentan. Y luego profesionales, pues lo que es el **futuro de elección de carreras, de itinerarios**, si terminaaar, el cuarto de ESO y el ir al Bachillerato o ir a la FP, luego la Universidad o los ciclos de grado superior; todo ese tipo de consultas. O de los chavales que no quieren estar en el instituto, se me presentan cada vez más casos; de los chavales del típico perfil, desmotivados completamente que están allí porque están obligados hasta los dieciséis años, y también me preguntan que qué otras alternativas tienen: el tema de **escuelas de taller, de casas de oficios**, de todo este tipo de cosas. Se me ocurre eso, clasificarlos de esa forma. Académica, personal y, y profesional. Y muchas de esas demandas están interrelacionadas, porque un niño te puede venir a decir que, que está muy perdido, que no sabe qué hacer en el futuro porque tiene problemas con sus padres yyy... porque en clase no está... ¡En fin!, se junta todo, ¿no? (...) cuanto a habilidades generales, me refiero a lo mejor a cosas de personalidad, deee, ¡hombre!, nadie es perfecto, y si fuera perfecto no estaría en un instituto, estaría a lo mejor en otro sitio, ¡je,je!, ¿no?. Pero, son cosas. Enganchando un poco, es lo que no se refleja a lo mejor en un sistema selectivo

de unas oposiciones normales, ¿no?. Yo considero que para ser orientador, tienes que tener una forma de ser especial. ¡Vamos a ver!, no es especial, sino, no sé: **de relacionar**, de **saber escuchar**, de **observación**, todo ese tipo de cosas, de no implantar nada porque tenga que ser así. (Ernesto)

“lo que realmente luego te encuentras al realizar este tipo de trabajos. Eeeh, cara al niño, cara a un adulto, **cómo tratarlos, cómo empatizar** con ellos, eeeh, **cómo organizar simplemente tu trabajo diario**: qué es lo que tienes que llevar a cabo, **qué evaluación**, eeeh, **cómo tienes que valorar**, cómo en un momento dado, **cuando has organizado una serie de objetivos, cómo puedes cambiar, qué jerarquización..**(Irene)

“...me propusieron sustituir a una persona durante dos módulos y eseee... el trabajo que estuve haciendo, por las tardes...¡Vamos me parece un tema muy interesante! Es un tema totalmente diferente, pero enriquecedor, porque **trabajar con personas adultas**, y sobre todo en un tema completamente difi, diferente como puede ser **el técnicas de formación**. Ahí también he aprendido, sobre todo a relacionarme con personaas universitarias que tienen otraas, implicaciones y otras iniciativas, completamente diferentes y cómo tu desde la perspectiva del profesional tienes que investigar y darle solución a sus problemas, ¿no?. O, por lo menos, **orientarlos dentro del programa de formación**, qué opciones tiene el mundo laboral, que es que, yo me he sorprendido, pero... muy amplia. Y entonces claro, es otra perspectiva de tu trabajo. Sin embargo, lo vi muy interesante porque no lo veo, no lo veo muy diferente, o sea, muy diferente a lo que es el desarrollo profesional de un psicopedagogo. Yyyy... me pareció, ¡vamos!, otra puerta abierta, ¿no? (Irene)

“lo que es a nivel de **logopedia**, pues lo que es audición y lenguaje, desde el **retraso simple del lenguaje, hasta una disfasia o audiopatías** que puedan presentar las personas. Luego están las **alteraciones del lenguaje oral**, yyy...luego, pues los típicos, vamos, los casos de **dislalias, disartrias, disfemias**, que son los diagnósticos que luego tu haces a nivel de intervención (...)nivel de lo que ees las dificultades de, del aprendizaje, pues tienes que ver que, cómo funciona ese niño, qué razonamiento, todos los factores. Es que lo que **tu estás evaluando** son, **todo lo que interviene en el aprendizaje escolar**, ¿eh?, y **cuáles son los factores que están llevando a ese fracaso escolar**. Entonces haces un **estudio del razonamiento, del C.I., eel, el desarrollo psicomotor, la personalidad del niño, eeeh, cómo, cómo, qué memoria tiene, qué nivel de atención está prestandoooo, qué estímulos están favoreciendo o interviniendo en su proceso escolar**, eeeh, en fin, una serie de cosas, **cómo se expresa a nivel oral y escrito, cuáles son ya los problemas específicos que manifiesta a la hora de escribir o de leer**, que son unos grandes temas... Y si ya intervienen trastornos en el área de Matemáticas, pues todo lo demás: la **discalculia**, vamos, todo lo que puede afectar al área de Matemáticas. Pero, de eso, de eso se hace una evaluación y sobre eso también tienes que tener, aquí no está reflejado, pero sí que tienes que hacer, **tener nociones de modificación de conducta** (...) porque dependiendo de cada caso, tu no, ¡tu no puedes ser especialista de todo!, eso es imposible...(Irene)

“**conocer el mercado laboral**, por ejemplo, puede ser un contenido más específico; conocer un poco ehhh, **conocer a las personas**, es que eso suena muy antiguo, tener **instrumentos técnicos que te permitan indagar un poco en cuáles son las motivaciones de las personas, por qué se mueven, qué es lo que realmente les interesaaaaa ooo qué caminos son los queeee utilizan para según qué destinooo; conocer un pocooo qué aspectos pueden ser los que hacen que una persona se decida a buscar un empleo, de qué maneraaaa atajar esa desmotivación...** Todo eso sí iría más dentro de las competencias técnicas. A mí me resulta un poco complicado, porque claro yo en el trabajo no tengo un guión que diga, pues si me dicen tal, ahora digo esto. Es una cosa un pocoooo más fluida. Luego, si te paras a pensar después, pues a lo mejor, sí, aquí ha salido esto, aquí lo otro; incluso aquí podía haber tenido la ocasión de haber intervenido de esta manera y no lo hice en su momento, pero podía haberlo hecho. ¡Pero bueno!, sí, por concretar: estar al día, **conocer el mercado de trabajo y conocer, bueno, todo lo que tenga que ver con la persona y su relación con el mercado de trabajo**. Que ahí es lo que hace que muchas veces se mezcle con lo personal.(Lucas)

“la filosofía que se persigue en las acciones OPE, es muchas veces la de Andalucía Orienta. Es que el **orientador**, aunque sea experto en la materia, no debe aparecer como tal ante el usuario, ante el cliente como se le llama; sino que debe ser un **facilitador**.

“Entonces también hay estrategias que te funcionan con unos y con otros no. Si estamos trabajando con alumnos, pues bueno, desde lo que es tener claro lo que es la **disciplina o el orden**; que nunca se te vaya de las manos aaa, a luego tener la otra capacidad de **darles confianza, de relacionarte bien con ellos**, ganártelos para que tu labor seaaa...Pero eso, también los niños, muchas veces, ellos te saben, cómo eres, te prueban a ver hasta dónde llegas, te toman el pelo, pero tu tienes que saber que no, que yo estoy aquí, que estoy entre esas cosillas, ese juego y hay gente que no es capaz, no es capaz, ¿no?, y yo estoy viendo allí que están teniendo muchos problemas. (...) Luego, si estamos hablando con compañeros o con padres, pues no séee. Con compañeros hemos puesto también un grupo de trabajo allí en el mismo instituto, y pues bueno, por **dejar hablar**. Es una forma quizás de formarles, me ha respondido poca gente, ¡pero bueno!, pues los que están allí, por diversas razones, o porque necesitan las horas y tal. (Ernesto)

“Primeroooo, mantengo una **entrevista**, si es un niño, con los padres, con el profesor tutor que le esté llevando en ese momento, o los profesionales con los que esté (...)una vez que ya tengo toda la información, recopilada a nivel de **cuestionarios**, pues elaboro un **informe**, objetivo, al niño se le pasan las **pruebas objetivas...** para determinar qué tipo de errores, tiene, yyy..., bueno sobre todo acotarlos, y si te encuentras con alguna sorpresa que, a nivel de información de cuestionario no te han dado, que suele pasar.(...)Una vez que ya tengo toda la información, eeehhh, elaboro un informe y ese informe suele pasar a las familias. Lo que pasa es que las familias lo derivan luego normalmente a

los profesores que hay y se queda archivado en los centros (...)... con la dificultad en la lectoescritura hago lo mismo. Se le pasa una serie de **pruebas específicas**, dependiendo de la información que ya te ha venido de los padres o desde el colegio... (...) pruebas, de **evaluación** (...) test más elaborados de inteligencia o de psicomotricidad o, de conceptos básicos.(...) Cuando me viene un adulto cambia un poco lo que es el tema de la entrevista(...) se trabaja es con el problema específico y con un poco, con los temas de **autoestima** (...) trabajas completamente diferente (...) llegas a tener una relación que ya no es de cliente a, aaa..., a profesional ya hay tanta implicación que quedamos, incluso, a jornadas exclusivas de su temaaa..., la acompaño a algunas sesiones, a algunas charlas formativas (...)como profesional tienes que estar dando ánimos para que realicen una actividad que, en sí, ellos no le encuentran sentido. (Irene)

“a nivel de logopedia estoy trabajando, **con adultos** desde lo que eeessss, **la educación oral y la expresión oral** (...)con **afasia** (...) trabajo mucho el tema de la **memoria** (...) en un entrenamiento (...) A nivel de niños, trabajo las **dislalias**, (son los casos más frecuentes), **rotacismos** con la erre yyyy... **disfemia**, he tenido algún caso de disfemia, y ya está. A nivel de las **dificultades de aprendizaje**, sobre todo, sobre todo los que más vienen son los que están diagnosticados o han sido clientes de algún gabinete o le han hecho alguna prueba en la que, determinan que son disléxicos, que es trastornos de lectoescritura (...) o bien disortografías (...) disgrafía. (Irene)

“los **programas de intervención** se elaboran dependiendo, de cómo hayan ido las pruebas objetivas (...). Entonces los programas son, cada vez más grandes, los programas de intervención se alargan en el tiempo, porque hay más factores, alterados máaas... Eso también lo trabajo, ¿no?. Ya dependiendo de los resultados que vaya teniendo. Y bueno, cada vez que, se plantea un programa de intervención, yo siempre anoto que se irá realizando cada equis tiempo, porque si no se consiguen los objetivos planteados desde un principio ¡es porque algo falla!: o bien, porque en miiii...en mi observación, se me haya escapado algo...(...) O bien porque no se haya creado el clima de empatía suficiente para que el niño responda, a las expectativas, aunque tu hayas planificado muy bien el trabajo, eeehh, y saltes por alto, pues a lo mejor su personalidad, hay muchos niños... o porque los reforzadores que estés utilizando, pues no sean los apropiados. (...) Y, ¡en fin!, pues son muchos los factores que tienes que tener en cuenta, pero en definitiva, ese es mi trabajo, ¿no?. Yo organizo toda mi intervención, dependiendo de qué resultados obtenga de, de las pruebas que...de las pruebas y de las observaciones que mantengo, y de los cuestionarios. (Irene)

“a nivel metodológico lo que sí que **tengo muy clara, a la persona a la que me estoy dirigiendo** (...)Lo que sí tengo muy claro, que con cualquier cliente, ¡da igual!, tengo que **conseguir un nivel de empatía** lo suficientemente estable, para poder trabajar con él (...) Cuando estás con un niño que viene con un problema de lenguaje y que no quiere, que te des cuenta de su problema, pues cómo a través de esa empatía o de esa actividad de tu a tu, vas sacando su conversación. Independientemente de enfocarlo en su problema o no, que eso vendrá más adelante (...) si tu te limitas a la información que te están

transmitiendo, es escasa. Tienes que **corroborar**. Para eso existen una serie de pruebas. Y ante los resultados de esas pruebas, determinas si estás de acuerdo con el diagnóstico previo o encima, o por añadidura ves algún aspecto que no han tenido en cuenta y lo tienes que decir también. (...)Tu tienes que **contrastar tus resultados objetivos**, pero la interpretación final sigue siendo subjetiva (Irene)

Pero yo ahora ya he hecho unas cuantas... con los niños que yo estoy trabajando en colaboración con los centros en los que van, a los que van, y te das cuenta que, bueno, que muchos pasos no son necesarios, que dependen mucho del entorno en el que se desenvuelve el niño, dependen mucho de cómo el niño esté recibiendo la impartición de clase, la metodología de cada profesor que esté impartiendo con él, y bueno, son muchos factores, que sí, los libros te dan unas nociones de cómo llevarlas a cabo, incluso en la Delegación de Educación, huumm..., te dan los pasos estándar, es decir, ellos, a todos los centros les, les mandan información de cómo llevar a cabo esa Adaptación Curricular. Y tengo yo algunas de los colegios y demás, que son estandarizadas, pero una **Adaptación Curricular** hecha por áreas y en condiciones, basándote solamente en las necesidades del niño, muchos de los pasos son, burocráticos para rellenar (...) tu necesitas **saber qué es lo que tienes que hacer con ese niño para, para favorecer ¡todas sus potencialidades!**, es decir, eh.. arrancar de ese niño el máximo posible. Y tu te tienes que adaptar a ese niño. A ese niño o a varios.(Irene)

“cuando empieza el curso escolar... de los niños con los que yo estoy trabajando, eh... pues le hago una **visita al centro** donde asisten. Tengan o no tengan orientador. Me da igual. O tengan o no tengan profesor de apoyo, ¿no?. Pero eso claro, yo lo vi en las prácticas, nadie me dijo nunca nada a quien yo me pudiera dirigir. Entonces pues un poco para... obtener información de cómo se desenvuelve el niño dentro de clase (Irene)

“a nivel metodológico lo que sí que tengo muy clara, a la persona a la que me estoy dirigiendo (...)Lo que sí tengo muy claro, que con cualquier cliente, ¡da igual!, tengo que **conseguir un nivel de empatía** lo suficientemente estable, para poder trabajar con él (...) Cuando estás con un niño que viene con un problema de lenguaje y que no quiere, que te des cuenta de su problema, pues cómo a través de esa empatía o de esa actividad de tu a tu, vas sacando su conversación. Independientemente de enfocarlo en su problema o no, que eso vendrá más adelante (...) (Irene)

“con esos casos tienes que **andarte con mucho cuidado**. Dejar muy claros los puntos como un profesional. Al final me sesgaban mucho la información y me daban información falsa. Para abordar la sesión... que no...Eran casos con los que tienes que tener mucho cuidado. (Irene)

“Básicamente: bueno serían laaaa, la **acción tutorial** con el tema de **coordinar las tutorías de los alumnos**, sobre todo en la etapa de Secundaria, que es donde realmente existe una hora lectiva de tutoría; por otro lado sería

todo el tema de la **atención del alumnado**, no sólo los alumnos de Educación Especial como tal, sino bueno, aaa... cualquier problema de convivencia, de disciplina, no sé, de dificultades de aprendizaje, de problemas personales que tuvieran los alumnos, en relación con sus padres; y, por otro lado el asesoramiento curricular u organizativo en general al centro (...) También tengo que **coordinarme con los Servicios Sociales** por ejemplo, de allí, de Motril, o con el EOE de zona, con el Equipo Provincial, con otros institutos, es queeee..., no sé, ¡je!, es muy amplio (...) en lo de la Acción Tutorial entra lo de la orientación profesional, los temas transversales, es que cualquier cosa. Allí tenemos, por ejemplo unaaa, **el proyecto** que te he dicho Educación para la Salud, pueesss... lo coordino yo y tengo queeee, tengo que llevar el tema con el centro de salud del barrio, organizar las, las tutorías, las consultas, entonces... Y en eso entra también la **relación con los padres**, porque entra la información que se les está dando a los alumnos... O si me demandan algunas veces una Escuela de Padres (...) otras **demandas**, que es ya **a nivel de órganos directivos**: del director, del secretario, del jefe de estudios, o de algún compañero que sea jefe de departamento por ejemplo, de temas técnicos, de legislación o que tenga que hacer, este año han salido decretos nuevos de Secundaria, tenemos que reestructurar el Proyecto de Centro, pues entonces sí te piden **asesoramiento técnico**, podemos decir, de legislación, de cómo pueden hacer esto... O este año estábamos modificando las finalidades educativas del instituto, pues también: Comooo..., “Tráete finalidades, cómo hacemos el proceso”, ese tipo de cosas. (...) Si luego sale alguna duda en clase, que yo, por mi formación pueda solucionársela a los alumnos, se la soluciono, y si no, pues se la **derivo a los profesionales**, a los enfermeros, a los médicos que vienen al centro. (Ernesto)

### **Competencias sociales y de participación:**

“**Mantengo una entrevista**, si es un niño, con los padres, con el profesor tutor que le esté llevando en ese momento, o los profesionales con los que esté, ¿no?. (...) **Me pongo en contacto**, tanto con la profesora de apoyo, con la de Educación Especial, incluso si tiene logopeda...” (Irene)

“He aprendido, sobre todo **a relacionarme con personaas**, universitarias que tienen otraas, implicaciones y otras iniciativas, completamente diferentes y cómo tu desde la perspectiva del profesional tienes que **investigar y darle solución a sus problemas**”. (Irene)

“Tienes que **saber cuál es tu contexto y hasta dónde debes llegar y cómo tratar con la gente**, yo creo que el truco está en cómo tratar; y en la figura de la orientación eso es muy importante: tienes que tratar con alumnos, tienes que tratar con profesores, tienes que tratar compadres, con instituciones... con, entonces **las habilidades sociales** son muy importante y en el plan de estudios, por ejemplo, todo ese tipo de cosas no se trabaja”. (Ernesto)

“Mientras no haya, lo que siempre ha dicho la LOGSE o en la Facultad: el **trabajo en equipo o en grupo** que sirve en cualquier trabajo, en cualquier



empresa, pues aquí sí es, es que es cierto, es que lo necesitas porque es así. Y en la misma... en la labor diaria de... de lo que es la orientación, el trabajo con los tutores que son tus compañeros, como no funcione **coordinado**, como no funcione... coordinado, no hay orientación posible.”(Ernesto)

“**acción tutorial** con el tema de **coordinar las tutorías de los alumnos, atención del alumnado**, no sólo los alumnos de Educación Especial como tal, sino bueno, aa... cualquier problema de convivencia, de disciplina, no sé, de dificultades de aprendizaje, de problemas personales que tuvieran los alumnos, en relación con sus padres; y, por otro lado el **asesoramiento curricular u organizativo en general al centro. (...) Explicarles los itinerarios formativos, las carreras**”

“dentro de mi trabajo, que trabajo realmente con niños con problemas, eeh, pues, me gusta mucho **hablar con los profesores** que trabajan con ellos. Sobre todo para, darle la vuelta a esas expectativas negativas que uno ya se crea cuando te llega un niño con problemas, ¿no?. Y da igual que sea con problemas psíquicos, que físicos, que proceda de una familia marginal, o cualquier cosa. En ese sentido sí que meeee, ahí fue donde me encontréee.... Yo pienso que sí, quizás en ese momento.” (Irene)

“Quizás en los protocolos: **aprender a...los protocolos** de cómo estar en un sitio, cómo estar en otro, cómo entrar en clase, lo que es chocante que en el instituto estabas de una forma, el sentirte a gusto, y... el hecho de cómo entrar en una clase, cómo ir a hablar con el Decano, cómo ir a hablar con algún representante, cómo moverse para organizar algo, cómo ponerse de acuerdo... Todas esas cosas de la Universidad sí, sí te enseñan, pero... (...) Sí, el hecho de tener que hacer cosas en grupo... todas esas cosas te enseñaban y... eran importante. (...) A la hora de... sabes que tienes que **trabajar con alguien, de cómo llevarlo, de cómo... cómo afrontar el trabajo en equipo**, que no es fácil. Y... hay veces que tienes que trabajar que... que no te vas a tomarte algo, pero que tienes que trabajar con él, aunque te caiga fatal de bien. Pero es así. Y esa profesionalidad, pues tienes que ir... Puede ser eso, quizás”. (Pascual).

“eres **capaz de aportar ideas**. Y si las has leído previamente, y si sabes de lo que estás hablando, no tienes por qué cometer ningún error, o ser una sandez, lo que estás diciendo.(2)(...) .: Puede ser simplemente , pues que estás exponiendo algo que tu, consideras que te parece interesante. Entonces ahí, pues yo me quedaba en sus clases para **participar**, precisamente para **quitarme el miedo ese a, a poder defender algo en clase**, ¿no?, una opinión. (...) ahí es donde aprendí, porque te preparabas un tema y lo exponías en clase. Entonces, a **desinhibirte** en lo que es, pues **cómo impartir la clase y de cómo lo que vas aprendiendo pues eres capaz de, de explicarlo**.Y entonces esas dos personas, en Magisterio, fueron las que más me... Bueno, aparte de otras que sí que también eran excepcionales, que te enseñaban **técnicas para trabajar con niños**, a nivel de música, de trabajos manuales y demás, pero a nivel de conocimientos que era lo que quizás yo siempre he tenidoooo, no sé, mucha, mucha **ambición por conocer**, por saber todoooo, esas dos personas. (Irene)

“en este tema, la orientación laboral, y sobre todo en lo que es algo en lo que tienes un trato con personas, es llegar a la conclusión de que estás al servicio de esa persona. Que esa persona no viene a complicarte la vida, que esa persona no viene aaaa, aaa eso, que esa persona no tiene que estar a tus servicios, sino todo lo contrario. Entonces a partir de ahí tiene cabida la **escucha activa**, tiene cabida la **empatía**, tiene cabida todo ese tipo de habilidades o de competencias personales, que en este caso son competencias profesionales en este tipo de trabajo, el tener esas habilidades, que se puede dar más y podrán ir evolucionando(...) Si tu consideras que estás para servir, pues siempre vas a estar con esa **predisposición** que es la base un poco de la atención a las personas. Y hablamos de un caso específico, que son personas, que están desempleadas y que por tanto casi en la generalidad de los casos, pues ahí hay una situación de fondo, que a lo mejor no se explicita, pero que es problemática, el hecho de no estar trabajando, y todo lo que eso conlleva, ¿no? (Lucas)

“Al principio la función básica iba a ser la **intervención educativa en centros escolares**, entonces era **preparar los temarios, preparar las sesiones, ponerte en contacto con los centros y organizar esas sesiones**, porque luego o íbamos nosotros o iban otros. Éramos las **coordinadoras de esas intervenciones**: ponernos en contacto con los centros, informar sobre los programas y después el orientador se pone en contacto con nosotros nos demanda una parte de ese programa, después acudíamos y hacíamos las intervenciones, después hacíamos una valoración (el pretest y el postest) (María)

“ (...) de hecho creo que la figura del psicopedagogo, pues de alguna manera, tiene que ser, tiene que ser, ¡tiene que tener una mente así!, o sea, ¡tienes que poder abordar mucho de una vez!, porque tengo entendido, porque yo no tengo experiencia en el campo de los orientadores, ¡que tu no eres orientador de un centro sólo!, que eres de una zona y tienes muchos caracteres diferentes, tienes muchos, al final tienes muchos niños o adolescentes distintos y tienes que **saber congeniar con todo eso y liriar con todo**” (Pascual)

“lo que realmente luego te encuentras al realizar este tipo de trabajos. Eeh, cara al niño, cara a un adulto, **cómo tratarlos, cómo empatizar** con ellos, eeh, **cómo organizar simplemente tu trabajo diario**: qué es lo que tienes que llevar a cabo, **qué evaluación**, eeh, **cómo tienes que valorar**, cómo en un momento dado, **cuando has organizado una serie de objetivos, cómo puedes cambiar, qué jerarquización**..(Irene)

“(...) yo sé lo que es llevar una empresa privada..., **cómo hay que estar con los clientes pues para tenerlos contentos, para que no se te escape en un momento, un plazo, un pago, ¿me entiendes?, y, de una forma sutil; llevarlos a tu terreno**...(Irene)

“Entonces también hay estrategias que te funcionan con unos y con otros no. Si estamos trabajando con alumnos, pues bueno, desde lo que es tener claro

lo que es la **disciplina o el orden**; que nunca se te vaya de las manos aaa, a luego tener la otra capacidad de **darles confianza, de relacionarte bien con ellos**, ganártelos para que tu labor seaaa...Pero eso, también los niños, muchas veces, ellos te saben, cómo eres, te prueban a ver hasta dónde llegas, te toman el pelo, pero tu tienes que saber que no, que yo estoy aquí, que estoy entre esas cosillas, ese juego y hay gente que no es capaz, no es capaz, ¿no?, y yo estoy viendo allí que están teniendo muchos problemas. (...) Luego, si estamos hablando con compañeros o con padres, pues no séee. Con compañeros hemos puesto también un grupo de trabajo allí en el mismo instituto, y pues bueno, por **dejar hablar**. Es una forma quizás de formarles, me ha respondido poca gente, ¡pero bueno!, pues los que están allí, por diversas razones, o porque necesitan las horas y tal. (Ernesto)

“...me **pongo en contacto tanto con la profesora de apoyo, con la de Educación Especial, incluso si tiene logopeda**, ¿qué tipo deeee, de trabajo se está haciendo con él?. Más que nada, pues para llevar la misma línea de trabajo y que el niño no vea que hay una disparidad tan grande. Y luego **con los padres**; para ver qué tipo de ambiente familiar hay, cómo está influyendo en la educación de su hijo, cómo están los padres a nivel de ánimo, qué expectativas tienen sobre la evolución del problema... porque, eso es fundamental para trabajar con ellos también (...) Cuando el niño lleva mucho tiempo trabajando conmigo (...) los contactos con el colegio, es anual y dentro del año, pues pueden ser, tres visitas al año. Cada trimestre.(Irene)

Pero yo ahora ya he hecho unas cuantas... con los niños que yo estoy trabajando en colaboración con los centros en los que van, a los que van, y te das cuenta que, bueno, que muchos pasos no son necesarios, que dependen mucho del entorno en el que se desenvuelve el niño, dependen mucho de cómo el niño esté recibiendo la impartición de clase, la metodología de cada profesor que esté impartiendo con él, y bueno, son muchos factores, que sí, los libros te dan unas nociones de cómo llevarlas a cabo, incluso en la Delegación de Educación, huumm..., te dan los pasos estándar, es decir, ellos, a todos los centros les, les mandan información de cómo llevar a cabo esa Adaptación Curricular. Y tengo yo algunas de los colegios y demás, que son estandarizadas, pero una **Adaptación Curricular** hecha por áreas y en condiciones, basándote solamente en las necesidades del niño, muchos de los pasos son, burocráticos para rellenar (...) tu necesitas **saber qué es lo que tienes que hacer con ese niño para, para favorecer ¡todas sus potencialidades!**, es decir, eh.. arrancar de ese niño el máximo posible. Y tu te tienes que adaptar a ese niño. A ese niño o a varios.(Irene)

“cuando empieza el curso escolar... de los niños con los que yo estoy trabajando, eh... pues le hago una **visita al centro** donde asisten. Tengan o no tengan orientador. Me da igual. O tengan o no tengan profesor de apoyo, ¿no?. Pero eso claro, yo lo vi en las prácticas, nadie me dijo nunca nada a quien yo me pudiera dirigir. Entonces pues un poco para... obtener información de cómo se desenvuelve el niño dentro de clase (Irene)

“lo que yo hago, ya no sé si el motivo es a raíz de las prácticas o no, es **visitar los centros, hablar con los profesionales con los que está el niño**. Normalmente **organizo una cita con el tutor, con la orientadora y con el profesor de apoyo**. Porque claro, yo es que los niños pequeños llevan un retraso considerable. Entonces hay uno en concreto que visito el centro todos los años a principio de curso, de hecho ya tengo establecidas las citas para este... cuando pase el primer trimestre, para ver cómo se ha adaptado; y... al mismo tiempo con la orientadora pues para ver qué objetivos se han planificado desde Orientación con los alumnos que tienen problemas dentro de ese curso; con el profesor de apoyo, que es la que... en este caso es una profesora que es la que le está dando apoyo en las asignaturas que se suponen más importantes, como es Lengua y las Matemáticas, y hablo del nivel de objetivos que hay que alcanzar, **nos ponemos de acuerdo en la forma de trabajo, en qué puedo colaborar desde aquí para favorecer esa adquisición de objetivos y que el niño vaya avanzando y, con el profesor tutor sobre todo, pues para registrar el comportamiento del niño en clase**. ¿no?, pues... ¡hombre!, me gustaría tener información de todos los profesores, pero bueno, si tengo el del profesor tutor de una asignatura pues más o menos me puedo hacer una idea del comportamiento del niño en clase. Entonces con es, con toda esa información, pues yo todos los **años elaboro como una introducción de como es, de qué punto parto cada año**: si se han alcanzado algunos objetivos planteados el año pasado, si no se han alcanzado y ahí que seguir trabajándolos, si el niño ha evolucionado, qué objetivos hay que cambiar para que vaya... superando otras asignaturas, y bueno, cómo mi trabajo a nivel de terapeuta, en concreto puede eh... potenciar o puede influir positivamente en el desarrollo de la clase, ¿no?; y sobre todo, sobre todo la finalidad de estas... de estas visitas, es pues que... que mis alumnos, o que los niños con los que trabajo no sean olvidados ¿no?, que no los dejen ahí como un caso perdido, que por lo menos haya alguien que reivindique esa... atención. Por lo menos sé, que, cada equis tiempo ese niño está siendo evaluado. ¿Por qué? Pues porque mando hojas de registro. Porque... a través de la madre mando notas diciendo: “pues ahora ha conseguido mantener la atención durante equis tiempo, me interesaría saber si es posible que dentro de una asignatura, si es capaz de mantenerla durante ese mismo tiempo, pero con niños alrededor” (aquí no hay niños, no hay más gente, no hay otros estímulos que lo puedan distraer). Entonces pues son..., sé que cada equis tiempo ese niño está siendo atendido de una forma determinada (Irene)

“...en cuanto a competencias sociales o de participación...me, pues el saber, no sé, que el sistema de la orientación, como no damos clase, pues tener claro que nuestra labor, no está fija en un horario, que **necesitas relacionarte con otra gente** (...)Tienes que tener la **autoestima** por los aires (...) **capacidad de trabajo** (Ernesto)

“la relación que se establezca entre los compañeros de trabajo, en este caso, sea lo más franca posible y un poco que atienda a todos los aspectos, no solamente a los que se dicen, sino también a la **comunicación no verbal** (Lucas)

“...muchas cosas que si no tienes la información del profesor tutor, por ejemplo, de cualquier profesor de cualquier asignatura, no puedes intervenir...no puedes intervenir igual. Y como para mí creo que eso es una información fundamental, pues, llevo un par de casos... y bueno, hay otro tercero que como ha cambiado de centro aún no he hecho ninguna visita, pero que probablemente en un futuro la haga... Hay un par de casos que sí los llevo, continúo de esa manera y cada equis tiempo visito el centro, veo cómo van, me ponen al día de cómo se comporta la niña en clase, o el niño y hablo con algún profesor distinto a los de apoyo para contrastar esa información. ¿no?. Y... luego bueno ya sé cómo se comporta en el ámbito familiar y con eso aún toda la información y te haces un esquema de cómo se comporta el niño en los distintos ambientes: qué es lo que hay que controlar para que ese niño se desarrolle lo más satisfactoriamente posible. Y **ponerle el trabajo fácil evidentemente al profesor, no darle más trabajo, ponérselo fácil, darle consejos, de cómo mantener la relación con esos niños ¿no?, y que no se sienta a veces tan perdido como...** Y, en fin, ese es uno de los aspectos de mi trabajo, de las cosas que yo hago. **Esto lo propongo a los padres**, nada más entrar en el despacho, pero unos aceptan, otros no, dependiendo de la edad del niño, el niño se siente controlado, deciden que yo no haga la visita o quieren contar las cosas de las que... y bueno, no se hace, simplemente se respeta eso y te... y te adaptas a la información que ellos te transmiten, que sabes que es muy limitada y que a veces incluso es mala.

Allí en reali, en realidad tenemos, por ejemplo las **reuniones de coordinación con tutores**, donde sí intentoooo, de alguna maneraaa, darles materiales o pistas cómo solucionar; pero eso son tutores... El resto de profesores que, que van a ese grupo, o que dan clase en la ESO, no participan de esas reuniones, y ni siquiera los tutores tienen obligación de asistir a esas reuniones. O sea, que se complica más todavía el tema.(...) Intento puntualmente, **con los profesores y los compañeros que sé que están implicados, sí les doy material, entro y tal, pero no puedes plantear formalmente a lo mejor un curso de formación, no.** En las reuniones de los Jefes de Departamentos en el FCP, también hablamos de estos temas, pero luego en los claustros no se puede hablar de este tipo de cosas. Los claustros, imagínate, son de ochenta profesores, dondeee, el, cuando sale el tema, se habla, por supuesto (Ernesto)

“con el tema de las relaciones personales, pero no solamente con el tratooo profesional del usuario, por hablar algo del tema ese también, porque es una realidad, el **tipo de competencias que se establecen con tus superiores**, por llamarlo de alguna manera, o **con tus mismos compañeros**, ¿no?. Entonces son también competencias profesionales, algunaas, eso habría que reflexionarlo un poco, si son las misma u otras distintas, y precisamente een algunas ocasiones se establecen dilemas con respecto a esas cuestiones, ¿no?. Claro, laaa, la solución yo la veo claro: es **ser un poco consecuente con uno mismo**, ¿no?. Si tu defiendes en tu vida particular determinadas cuestiones y esas son válidas en tu desempeño profesional, pues esas las tienes que llevar un poco como norte, ¿no?. (Lucas)

“se supone que estás trabajando con personas que entienden lo que estás haciendo. Ese es el saber estar. Es decir: tener la **capacidad de analizar las distintas situaciones a las que te estás enfrentando**. ¡Y eso lo da la experiencia! (Irene)

“También a nivel **de colaboración con los familiares o personas que están trabajando con los niños en los colegios, yo pienso esa colaboración a nivel de información, y sobre todo de apoyo, de apoyo una vez que se ha empezado el tratamiento**. Para queee, cuando se está empezando a trabajar o se sigue una línea de trabajo, sobre todo **utilizar los reforzadores** en los avances, cuando son con niños. Y cuando es un familiar el queeee..., el que está acompañando al adulto, implicarlo en una evolución de una persona. Es decir, que me comente como familiar, qué avances ve, o si no los hay, qué es lo que está pasandoooo, cómo, cómo ve a la persona en casa, que luego se va a desenvolver, ¿no?. Pero los utilizo como apoyo y como fuente de información, evidentemente (Irene)

“**Estaba redactando un proyecto, y con mis compañeros...que me dijeran un poco, si estaba mejor o peor redactadoooo y así, prefiero mejor que trabajar yo de manera individual** (María)

El profesional también desarrolla competencias sobre su propia práctica, como Pascual define, competencia de autoanálisis, que le conduce a la demanda de competencias profesionales para conseguir una especialización en su trabajo:

“sería una **competencia de autoanálisis**. Entonces, no sé, yo, dentro del trabajo, todavía me falta experiencias y competencias Y no solamente los idiomas, sino el saber hablar con distintos ámbitos de trabajo y cómo dirigirte a ellos y cómo compartir, ¿no?. Y también, entre las asociaciones suele habeeer, no solamente intercambio de información, sino que también hay competitividad. Entonces tu tienes que saber cómo va, sin perder, pero a la vez recibir. Eso es muy complicado. Y nada, y esas cosas me faltan. Yyy, eeeh, aunque esté feo que lo diga, hay que seeer, un poquitooo, a mí me falta eso (es que no quiero decírtelo con la palabra que lo estaba pensando), eeehhh, listillo, hay que ser un poquillo listillo (Pascual)

Otros profesionales, valoran la situación de delimitar las competencias profesionales con cierta complejidad y como aspecto cuestionador de la profesionalidad:

“que es un poquilloooo, conflictivo, no eees ¡vamos, conflictivo!. Un poco no saber dónde colocar el punto. Decir: “**sí, esta es una labor profesional, ¿eh?, que tengo que asumir, que profesionalmente estas son mis funciones, y que las desarrollo hasta donde tengo que desarrollarlas**, pero al mismo tiempo hay un **trato con personas en el que hay cierta implicación personal lo quieras o no lo quieras**. Entonces, delimitar eso, yo creo que es el truco o

essss, el que realmente identificaría a un buen profesional de la orientación. Igual no haría falta ni apelar a cuestiones, de decir: “ a ver qué repertorio de desempeños profesionales o de habilidades debería tener una persona para decir que es bueno en este trabajo” (Lucas)

Las necesidades formativas del profesorado en la escuela son múltiples, y el psicopedagogo debe desarrollar una serie de competencias que mermen estas necesidades favoreciendo un ambiente participativo y colaborativo:

“muchas veces los profesores (te lo digo por la experiencia que he tenido después), están completamente perdidos. Son profesores que se han limitado a impartir su asignatura, sin más. Entonces cuando se han encontrado con un niño o con una niña con problemas, o no han sabido qué hacer o lo han derivado a otros profesionales, en la aula que toque, o el profesor de apoyo, o cualquier cosa y se han limitado a dar su asignatura. ¡Por muchos motivos!: por desconocimiento, por miedo al abordaje de ese niño en concreto, o por el simple hecho, pues que no tienen tiempo de prepararse sus clases para el resto, a un ritmo acelerado y tener queee, que parar para ese niño en concreto. Muchas veces es por desconocimiento, es decir, porque piensa que es el doble de trabajo. En realidad al principio es el doble del trabajo, porque nunca te planteas huumm, que tienes que organizar otro trabajo distinto para un grupo más lento, o que tiene otra problemática o que el niño te va mal, pues simplemente... por eso, porque su ritmo sea más lento; sin más, no tiene por qué tener otro... otra patología. O simplemente porque sea un niño que, que a nivel oral no esté captando la información igual que el resto de los demás. Entonces, qué ocurre, que tienes un profesional que estás delante de ese grupo clase, tienes que detectar las necesidades de cada alumno. Pero hoy día, están masificadas las clases, en los colegios privados concertados, sobre todo, huummmm... te encuentras clases de treinta o treinta y cinco alumnos; el profesor agobiado, intentando llegar a los objetivos que se le están planteando y, ¡no pueden más!. Es decir, si encima le planteas que tienen que hacer una Adaptación de cada área, o cada profesor tiene que hacer su Adaptación a ese niño, pues claro, lo ven como un, como un mundo aparte. (Ernesto)

Algunas competencias provienen de capacidades desarrolladas en el Prácticum, que han sido transferidas al desarrollo de la profesión:

“Hacer la documentación, el ROF, organizar el Departamento, mantener reuniones con tutores por niveles, guiar a los tutores. También me llamó la atención la forma de trabajar con los tutores. También como llegar a los alumnos, accesibilidad en todo momento. También vi cómo se hacía una adaptación curricular, la diversificación curricularr...el Plan de Acción Tutorial. Además lo estaba renovando todo y yo estaba desde el principio constituyendo el Departamento. (María)

“aprendí sobre todo a tener paciencia ¡je, je!, con los profesionales con los que te encuentras y... demás, y bueno, también aprendes a dirigirte a ellos y a

pesar de que no van con tus ideas y demás, a saber respetarlos y que no se note mucho que estás en desacuerdo total. (Irene)

Presentamos algunos fragmentos de nuestros informantes en los que se manifiesta una valoración de las competencias y se ofrece una visión reflexiva de esta temática:

“todo esas competencias de que hablamos te vienen solas. No es que porque vayas a la Universidad, allí las vas a adoptar. Sino porque de partida, seguramente alguien que te llame la atención en un tipo de trabajo, si no es la orientación profesional, lo que es el trato con personas, lo que es de una manera profesional, sí están de partida, ya hay más posibilidades de que esa persona independientemente de la formación que reciba, pueda ser un buen profesional; que pueda desempeñar bien su trabajo. (Lucas)

“Sobre todo darme confianza. Y en eso lo valoro muchísimo, quizás la competencia metodológica y social, la valoro mucho más. La técnica está ahí, la tienes, la estudias, la llevas a cabo, mejor o peor ¡da igual!, Pero la metodológica y social es fundamental. Por lo menos para mí”.

“ ...Una vez que ya tengo la información recopilada a nivel de cuestionarios, pues elaboro un informe, objetivo, al niño se le pasan las pruebas objetivas...para determinar qué tipo de errores y acotarlos (...) con la dificultad en la lectoescritura hago lo mismo. Se le pasa una serie de pruebas específicas dependiendo de la información que ya te ha venido de los padres o desde el colegio...”

“...los programas de intervención se alargan en el tiempo, porque hay más factores, alterados más...Eso también lo trabajo, ¿no?. Ya dependiendo de los resultados que vaya teniendo”.

“en cuanto a competencias técnicas, muchas veces en este trabajo depende del modelo de orientación queee, que se esté, en el que se esté enmarcado. Aunque no hay grandes diferencias, a lo mejor el modelo de competencias técnicas que se defiende en el modelo de acciones OPE que es en el que yo tengo experiencia, a lo mejor no es exactamente el mismo, con ciertos matices, que a lo mejor el que se defiende en Andalucía Orienta, o desde otros organismos o instituciones, oooo desde mismamente alguien que hace **asesoramiento vocacional** de una manera privada en un gabinete, quiero decir, yyyy tiene en consideración unas competencias u otras. ¡Pero bueno!, volvemos un poco a concretar. **La competencia técnica, yo creo que tiene que ver mucho con el nivel de profesionalización, ¿no?, con el conocimiento de la materia, del saber, ¿no?, un poco, ¿no? quizás.** Ese es el punto de partida y ahí pues está, bueno, la realización, la puesta en práctica, que es realmente lo importante. Yo en cuanto a las competencias técnicas me es muy difícil, la verdad, perooo, digamos que quizás, la principal competencia técnica es queeee, es que te lo creas, **que te identifiques un poco con esa profesión.** ¡Claro!, si luego eso lo entrelazas con sugerencias para la formación y tal, dices: “sí, y eso



cómo lo instrumentalizas, o cómo”. Claro desde el punto de vista de quien tiene un poco de experiencia profesional en el asunto, eeeehh, sí tiene sentido el decir eso de que te lo creas. Pero ya no es tanto qué tipo de competencias, sino que esas competencias las lleves a gala y las llevas a gala de una manera convencida. Pero si no es así, las conocerás y no las aplicarás bien. O no las aplicas o las aplicas mal. Entonces, técnicamente podemos hablar de decir: **yo conozco este trabajo, sé lo que tengo que hacer, cuáles son mis funciones (...)** El tener una formación de base y tener una formación a lo largo de tu carrera profesional que te permita el tener conocimiento de todo lo que hay en torno a la orientación, por ejemplo, de tal manera que ese conocimiento te pueda llevar de una manera, casiiii inconsciente, aaaaa a hacer uso de las técnicas adecuadas en el momento oportuno. (Lucas)

*“Digamos que, bueno que he ido viendo distintos ámbitos, podemos decir, realizando distintas actividades dentro de mi empresa. Empecé con los **procesos de reclutamiento y selección de personal**. Unas empresas nos contrataban para ehhh, ues para cubrir vacantes, para crear una nueva sucursal y nos recltaban para ese proceso de selección. Entonces poner el **anuncio en prensa, elaboración de cuestionarios, la utilización de test** oooo las propias entrevistas, más iniciales, más en profundidad. Eso sería el ámbito de reclutamiento y selección de personal. Luego estuve trabajando en proyectos europeos, muy novedoso para mí, que me permitió pues eso, tener otra visión de otro tipo de actividades que realiza la empresa, otro ámbito para posteriormente también centrarme, quizás más, que esa será la última etapa en el ámbito de la formación, de **la docencia para distintos grupos, la impartición deeee cursos ya sean más básicos o más globales, ya sean específicos de una determinada profesión en algunos casos he impartido algunos módulos, pero ha sido los menos. Sobre todo es lo que es realizar funciones de coordinación, de gestión de esos cursos. Quizás hayan sido los tres ámbitos que más haya tocado (Pedro)***

*Podían ser diferentes en función del campo o del ámbito en el que me he ido moviendo. En el tema de reclutamiento de personal: qué medios vas a utilizar para dar a conocer la vacante que existeee, hasta eeeh, qué **medios vas a utilizar para evaluar, el tema de las pruebas tanto psicotécnicas como profesionales, en las entrevistas el elaborar un guión aunque sea mental para ver los puntos que vas a tratar para intentar llevarte la mejor idea posible digamos, de hasta qué punto se adapta esa persona al puesto vacante. Pues ahí habría unas competencias técnicas tanto de **conocimientos teóricos para conocer estas pruebas, el conocer diversas técnicas también como son los grupos de discusión, o las habilidades que se van cogiendo ya con la propia práctica. (...)**** Antes de nada has de conocer las características del puesto, de la vacante a ocupar, como el perfil dela persona. Desde muchas empresas te marcan unos requisitos. Luego pues intentas, una vez vistos los requisitos, que tenga esa idoneidad, que la persona se corresponda con el perfil que vas buscando. (...) **El conocimiento de idiomas, que te permita pues desde leer la disposición hasta ponerte en contacto con distintos socios, a nivel europeo (...)** conocimiento de las políticas que están impulsando en la Unión Europea... (...)*

estudiar la documentación, y tenerla en cuenta para el diseño y la consecución de ese proyecto. (...) para eso hay que saber cómo acceder a esa información, confrontándola con la idea que tu pretendes llevar a cabo, o sea, que conlleva una serie de conocimientos y habilidades que tienes que tener. Estamos hablando de **un seguimiento de las convocatorias que se abren**, de los plazos que tienes pues para realizar una cosa u otra, la documentación que hay que conseguir, la traducción de los documentos, la relación con personas que trabajan desde distintos países en el mismo proyecto... (Pedro)

“En el ámbito de formación, desde la **propia gestión, la coordinación e incluso la propia ejecución**, esa docencia digamos, el propio contacto con el colectivo al que va dirigido esa formación. Técnicas, pues serían muchísimas, hay que tener en cuenta pues desde que realizas el proyecto para solicitarlo, eeh piensas en la metodología que vas a seguir, en **los instrumentos que vas a utilizar, en el colectivo al que se va a dirigir**, tienes que definir todo ello, hasta la propia consecución. Y lo que es la docencia lleva también unas competencias y unas habilidades y conocimientos. (Pedro)

“Si nos ponemos en la labor de la docencia, **el formador** lógicamente tiene que tener los conocimientos y las habilidades de, del tema que está tratando, de lo que quiere, digamos, formar a esa persona y lo que son las **técnicas y habilidades que conlleva el transmitir esos conocimientos y esas habilidades**. O sea, digamos, no es sólo el saber sobre algo, son el saber transmitir ese saber, digamos. El saber, por ejemplo los instrumentos que vas a utilizar, si en un momento vas a utilizar una técnicas más interactivas, o tu propia posición, la voz, cosas más personales, el llamar la atención sobre algunos puntos, el no perder el contacto directo con los alumnos, sino el formar en un ambiente motivador. (...) En algunas comunidades te exigen unos requisitos para poder impartir esas clases, la homologación, el hecho de tener dos años de experiencia en ese tema, el hecho de tener una formación metodológica o de formador de formadores, digamos avalada, y a lo cual, pues ya adjunto todo lo que tenga de más. Ya no sólo lo necesario, sino que te lo vienen reclamando desde distintas instituciones. (Pedro)

En algunas tareas hay una labor más de equipo, y desde mi punto de vista me ha sido más útil, quizás no sea el término adecuado, pues el ser una persona abierta, el hecho de **relacionarnos**, el hecho de **motivarnos** mutuamente para conseguir el mismo fin. Estoy pensando ahora concretamente en lo que puede ser un proyecto europeo, que no es solamente hay que mirarlo, pues desde el punto de vista de una persona en un mismo sitio, son de estar en contacto con personas de distintos países, y hay que tener o manejar una serie de **habilidades personales de relación**, digamos de acercamiento. (...) Las veo como el punto humanizador. La relación, la empatía. (Pedro)

Yo lo que no he hecho ha sido diagnosticar. No he diagnosticado, porque no hay una escala específica que pueda diagnosticar nada más que la demencia senil o el Alzheimer, a lo mejor. Entonces, yo, como no iba a tratar eso, porque yo no tenía mayores dependientes, tengo mayores independientes.(...) yo lo

*que sí he hecho ha sido intervenir. **Intervenir sobre una problemática general.** Sobreee, a lo mejor alguna problemática y eso. Entonces me basé en un libro que hay de Psicología de la vejez, editado por Servicios Sociales. En él se incluye un test, que fue el que yo comentaba el día de la conferencia y eso, que por ahí lo tengo. Un test muy cortito, muy bueno y bastante adaptado paraaaa, para ellos: de recuerdo de caras desconocidad, de recuerdo de figuras, de recuerdo de ideas, de recuerdo de, de una lectura tan simple como puede ser una lectura comprensiva... Entonces yo, sobre ese test, más o menos hice un balance sobre lo que yo tenía que trabajar cooon, con ellos. A partir de ahí yo sí intervine. Lo que no hice fue diagnosticar. Porque ese test fue interno mío, para hacerme un bagaje de a qué nivel tenía yo que intervenir y eso. Yo tenía unas expectativas y realmente se cumplieron. (...), el reestructurar ese discurso, el ayudarles, por ejemplo, a que comprendieran qué estrategias tienen que hacer para recordar las cosas, **qué reglas mnemotécnicas tienen que hacer, qué cosas le pueden ayudar, de qué manera pueden hacer las cosas para que el discurso no les sea tan difícil, o no se sientan tan frustrados porque no ha salido de manera tan fluida como ellos creían.** (...) O sea, todo ese tipo de estrategias que a nosotros nos han enseñado en la carrera en Psicología Social. O sea, el cómo ver las cosas desde fuera y el cómo meterte un poquito, **de sentarte al lado de ellos y hablarles y decirles y comentarles.** Si tu te sientas con una mesa frente a un mayor, no haces nada.*

*Entonces, dentro del ámbito de mayores, yo he aplicado todas las técnicas que me habían hablado de Psicología de Grupos. Todo lo que ellaaaa, yo creo que me empapé todo, todo, todo lo que era, vamos, todas las **perspectivas del altruismooooo, de, de todo, para ver cómo podíamos hacer y cómo podíamos enlazar, sobre todo porque ellos tenían problemas de construcción de grupos totalmente heterogéneos.** No estoy hablando de la homogeneidad en una clase, de tantos a tantos años, sino de (ininteligible) totalmente heterogéneos, ya no solamente de diferentes status, de diferentes edades, de diferentes... todo, todo, todo. Y para ellos sentirse diferentes dentro de un grupo, quiere decir, compararse. Poner todo ese trabajo dentro de la competencia social fue muy, muy importante. He aplicado muchísimas técnicas de grupo. Me han ido muy bien las **técnicas de grupo** puesto que ellos no conocía que se podía trabajar mediante técnicas de grupo, de si tenían que ir apoyando unos en otros para conseguir la autonomía que hemos conseguido. Eso dentro de lo que sería la socialización con los mayores.*

*Y luego también, la socialización con los compañeros también ha sido muy importante, porque huum ninguno tenía la titulación que yo tenía, y eso sí que puso un poco de barreras al principio porque se creían que yo iba a ir de sabionda. Pero no, al darse cuenta de que todo, todo lo hemos focalizado en el fin común que era el mayor, en trabajar con ellos, en que la cosa fuera para adelante y que se les haya oído en Motril. Entonces, como eso era el fin común, se dieron cuenta de que lo que yo sabía lo pongo a disposición de los demás, entonces esa socialización ha ido muchísimo mejor también y eso. O sea, aquí no va nadie después ni nada, aquí vamos todos a una. El que sabe de lo suyo, aporta lo suyo. Entonces ahí también se ha creado unaaa, una, vamos, una **socialización genial.** (...) la **competencia social** ha sido muy, muy importante.*

*Muy importante porque es mucha demanda, son muchos mayores y ha habido muchos quebraderos de cabeza. Entonces también es importante que en el equipo se socialice todo en condiciones. Pues mira, mientras cuentas, mientras con hablar, con decir, con escuchar, con todo eso, con todo con un orden.*

*Además esa participación, a mí personal, en cierto modo, me ha hecho, además de ser punto de referente, esforzarme más. También para saber más, para conocer más y para dar más. Cuanto más te demandan, más intentas, más intentas conocer y más intentas estar tuuu sabiendo de eso. Con mis propios compañeros, incluso con bibliotecas, con barriadas, con infancia, con maltrato, con inmigración, con todos los recursos que hay en Servicios Sociales, siempre como he comentado antes, nosotros nos volcábamos con todos (...)al estar **previamente trabajando con Servicios Sociales** sabía que era muy importante, no solamente conocer lo que tu dices, el entorno físico, sino el entorno también donde ellos se mueven. (...)Conforme ellos iban viniendo, y eso, yo me sentaba de una manera muy, muy distendida con ellos e iba haciendo una entrevista personal, por observación también. Vamos, casi apliqué todo lo que habla, hablamos eeee en Metodología Observacional y eso. Me cogí todo un **diario**, hice un diario para que no se me olvidara de todos los detalles que hubiera podido observar en esas conversaciones tan distendidas con ellos, que a lo mejor en un momento dado no era relevante, pero en un momento dado sí era relevante. (yolanda)*







## **CAPITULO VIII**

### **CONCLUSIONES, CREDIBILIDAD, LIMITACIONES Y LINEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN**





## **1. CONCLUSIONES**

Se presentan a continuación las conclusiones extraídas en esta investigación, para cuya exposición mantenemos la estructura que hemos seguido en la presentación y análisis de los resultados. De ahí que para las dos primeras partes (puntos 1.1. y 1.2.) se vaya contemplando cada una de las Áreas de Conocimiento y aportando las deducciones observadas, profundizando en la incidencia de las capacidades profesionales y de las tareas en el Prácticum y en su relación con la formación teórica. La tercera parte está destinada a las conclusiones extraídas del análisis de las entrevistas, que se ha desarrollado a lo largo del capítulo dedicado a los perfiles profesionales y en el destinado al análisis transversal de los itinerarios formativos y de inserción profesional.

### **1.1. EN TORNO A LAS CAPACIDADES EN CADA ÁREA DE CONOCIMIENTO**

#### **1.1.1. DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR (DOE)**

El hecho de que el Área de Didáctica y Organización Escolar sea una de las tres disciplinas que junto con Psicología Evolutiva y de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, confluyen de forma prioritaria en la formación académica de la Licenciatura de Psicopedagogía, contribuye a que gran parte de las asignaturas que comprende puedan verse en mayor medida reflejadas en la práctica. Máxime si los contextos profesionales en los que se ha realizado el Prácticum estaban directamente relacionados con ámbitos escolares. En ellos, los contenidos relacionados con el currículum y con la Educación Especial, tanto en sus aspectos didácticos como organizativos, verán su plasmación práctica y en la práctica.

Tomando como referencia tres de las alternativas propuestas en el cuestionario (“ninguna”, “regular” y “mucho”), y seleccionando aquellos resultados que destacan por ser los de valoración más y menos elevada, pueden extraerse algunas consideraciones que vienen confirmadas en el análisis de resultados que se ha realizado en el apartado anterior.

El mayor índice de respuesta en la alternativa “ninguna” corresponde a la capacidad 35 incluida en la asignatura Organización Escolar en Educación Especial y está relacionada con aspectos legislativos (67,6). En otras capacidades que aluden a esta temática también se han podido observar estas mayores estimaciones, por lo que la contemplación de las cuestiones normativas han sido poco desarrolladas. De ahí que se pueda inferir el hecho de un desconocimiento bastante frecuente en este campo y más aún de su escaso reflejo en la práctica. Por su parte el resultado más bajo en esta alternativa corresponde a la “*adquisición de actitudes de apertura profesional*” (19,0), capacidad perteneciente a la asignatura Educación Especial. Este dato supone una valoración positiva para la muestra consultada, ya que implica el hecho de una predisposición positiva a cuestiones relacionadas con su labor psicopedagógica y con lo que será el desarrollo de su competencia social.

Estas capacidades relacionadas con aspectos actitudinales vuelven a alcanzar los mayores resultados en la alternativa “regular”. En este caso es significativo este dato ya que al ser una alternativa con una considerable proyección práctica de la capacidad, implica que ésta se haya visto realizada. Así, a la *actitud de apertura profesional* (26,7) antes aludida, se une la *adquisición de una actitud de indagación, comprensión y análisis reflexivo ante las distintas situaciones de diversidad* (24,8), así como *el proporcionar los elementos conceptuales y teóricos necesarios que promuevan la reflexión de las acciones prácticas* (24,8), pertenecientes respectivamente a las asignaturas de Educación Especial y Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Vuelve a confirmarse el hecho de la concentración de las actuaciones realizadas en el Prácticum dentro del ámbito de la competencia social, que promueve en este caso la reflexión sobre la práctica y una predisposición favorable.

En menor medida se han desarrollado capacidades relacionadas con el conocimiento del centro y de sus currícula. Así lo atestiguan los datos de la capacidad dieciséis de Educación Especial (*conocer y comprender la realidad de los centros educativos específicos y de integración*) y la primera de Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum (*analizar el proceso de construcción, elaboración, desarrollo e innovación de los currícula en los contextos del Estado y de nuestra Comunidad Autónoma, especialmente a través de las propuestas relacionadas con sus currícula*). Esto permite concluir en la necesidad de profundizar en contenidos que faciliten la comprensión de un currículum incardinado en el centro escolar considerado en su totalidad, con lo que se tenderá al desarrollo de competencias técnicas y metodológicas.

*La definición del campo disciplinar de la Didáctica de la Educación Especial* (capacidad veintinueve), y *el conocimiento y comprensión de la problemática de la Organización Escolar de la Educación Especial* (capacidad treinta y cuatro), evidencian menor realización (3,8). De ello se puede colegir que el hecho de presentar contenidos de gran y compleja amplitud conceptual, dificulta su contemplación práctica. Si bien los contenidos presentados podemos considerarlos básicos para un inicial conocimiento de diversos aspectos relacionados con la Educación Especial y con lo que será uno de los núcleos clave de intervención psicopedagógica.

Entre las capacidades que han tenido mayor realización también vuelve a repetirse la *adquisición de apertura profesional* (17,1). A ella se unen, aunque en menor medida la séptima y undécima de Educación Especial (7,7), la segunda y tercera de Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum (6,7) y la trigesimoprimera de Desarrollo Profesional del Psicopedagogo (6,7). Todas tienen en común el carácter reflexivo y colaborativo que debe prevalecer en los procesos formativos y profesionales futuros. Puede deducirse que en estos procesos iniciales de la profesionalización, aún permanecen en potencia multitud de facetas (investigación, asesoramiento, formación, ética profesional, trabajo colaborativo desde la reflexión, etc.), que difícilmente han podido ser constatadas en la realización del Prácticum. Resulta paradójico, incluso, que aspectos más prácticos si cabe, no hayan sido contemplados a lo largo de esta asignatura. Tal es el caso del *planteamiento y la resolución de problemas y cuestiones de investigación desde distintos enfoques sobre Educación especial y la Integración Escolar, la elaboración y reflexión sobre distintos ejemplos de adaptaciones*

*curriculares, el análisis de dificultades en el aprendizaje desde una perspectiva didáctica o la definición del campo disciplinar de la Didáctica de la Educación Especial; todas ellas capacidades que en esta alternativa que muestra la “muchacha” realización no han obtenido ninguna valoración (0).*

En cualquier caso, y para concluir en esta Área se contempla la necesidad de inducir más procesos desde la formación inicial en aspectos tales como el conocimiento del currículum, los espacios escolares (organización y dinamización del centro escolar), los aspectos organizativos y didácticos de la Educación Especial, y la facilitación de acceder a unos contenidos legislativos de cuyo tratamiento se pueda dar cuenta a la luz de una justificación práctica.

### **1.1.2. PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN (PEE)**

Al igual que ocurre con el Área antes comentada, la que ahora nos ocupa constituye otro de los ejes vertebradores en la confluencia disciplinar de la formación del psicopedagogo. Esta observación conduce a confirmar el hecho de observar una alta dispersión en los resultados de las capacidades profesionales analizadas. Puede constarse en la circunstancia de contemplar la mayoría de los valores en torno a un 50, en la alternativa que da menor posibilidad de contemplación en el Prácticum; por lo que el resto de la muestra queda distribuido entre las demás alternativas haciendo evidente su realización en la práctica.

Las capacidades que en menor grado se han visto realizadas, es decir, aquellas que han obtenido una valoración mayor en la alternativa “ninguna” (64,8%; 67,0% y 67,6%), están relacionadas con el conocimiento de alumnos con necesidades educativas especiales, con aspectos evaluadores de los procesos de intervención, así como los procesos de desarrollo de la persona en los ámbitos social, moral y sexual. Tres ámbitos muy diversos, si bien el primero sea el que adquiera mayor relevancia, ya que al pertenecer a una asignatura troncal (Intervención Psicopedagógica en los Trastornos del Desarrollo), su menor contemplación en la práctica incide en un mayor desconocimiento de la teoría o en una menor posibilidad de acceder a contextos en los que se haya producido esa *facilitación del conocimiento de alumnos con déficits sensoriales, físicos y psíquicos*.

Tres son las capacidades con mayor valoración en su desarrollo regular, una pertenece a una asignatura troncal (la decimotercera) y las otras dos a optativas. *Facilitar los conocimientos necesarios para la evaluación de la eficacia de las intervenciones*, figura con un resultado de 25,5% de estudiantes que la han hecho efectiva durante el Prácticum. De nuevo los procesos evaluadores, como también se verá a continuación, alcanzan una relevancia especial. Estos aspectos sobre la evaluación y la intervención también son recogidos, y por ende, contemplados en la práctica en la *construcción del conocimiento y la toma de decisiones psicoeducativas tanto en el ámbito de la mejora de la inteligencia como en el estudio teórico de esta disciplina* (la Psicopedagogía del Desarrollo Intelectual). La tercera capacidad con alto porcentaje de respuesta (26,7%), redonda lo que venimos analizando desde el principio y es cometido de este trabajo, constatando *el afianzamiento y la matización mediante la*

*práctica de los conceptos explicados y sugeridos en las clases teóricas* (referido a la asignatura Evaluación psicopedagógica en Contextos Educativos).

El menor porcentaje en esta alternativa de respuesta (9,5%) está representado por la capacidad vigesimoctava perteneciente a los Procesos de Intervención Psicopedagógica (asignatura optativa). Esto hace suponer, y así lo confirman los demás resultados de esta capacidad, que se encuentran dispersos por lo que se puede inducir una realización considerable en las alternativas que así lo evidencian. Sin embargo los porcentajes más elevados vuelven a coincidir con las alternativas de menor realización. De nuevo se confirma la escasa realización de capacidades básicas para una óptima intervención psicopedagógica.

En contraposición con estos resultados, vienen a destacar dos capacidades que han obtenido un alto porcentaje en la alternativa que da mayores muestras de realización (10,5%), y que podrían verse interrelacionadas: por un lado *el conocimiento de la necesidad del seguimiento tras la aplicación del programa de intervención*, y por otro, perteneciente a la optativa Procesos de Intervención Psicopedagógica, *la ayuda al alumno en su proceso de toma de decisiones personal y profesional*. También *el conocimiento de las principales técnicas e instrumentos de evaluación psicológica en el ámbito educativo*, ha obtenido un alto porcentaje de respuesta (5,8%). Estos resultados permiten concluir en la incidencia que las funciones de asesoramiento y orientación personal y profesional tienen en el desarrollo profesional del psicopedagogo, así como el papel de lo que serán competencias metodológicas para dar una adecuada realización a estas funciones.

Múltiples son las capacidades que no se han visto realizadas (0%) y que están relacionadas con los procedimientos de evaluación y las estrategias de diagnóstico de las dificultades de aprendizaje, así como la descripción, el análisis y la explicación de los procesos para el tratamiento de las dificultades (capacidades ambas muy similares por cuanto cabe confirmar la similitud también de los resultados); la implicación de padres y profesores en las actuaciones de intervención, y las relacionadas con el desarrollo social, moral y sexual.

Tanto en estos casos como en los anteriores el hecho de comentar la relevancia de un porcentaje elevado, siempre es en relación con los demás porcentajes presentados en la misma alternativa. Se podrá comprobar que, en realidad, estos resultados no son elevados en sí, pero sí resultan significativos dentro de los datos generales.

### **1.1.3. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN (MIDE)**

Llegada la presentación de las conclusiones en la tercera Área con mayor carga docente en la formación académica de la Licenciatura de Psicopedagogía, podemos aducir un comentario similar al contemplado en las dos anteriores. Se puede comprobar la gran dispersión de los datos entre las cinco alternativas de respuesta por lo que existe bastante realización práctica de la mayoría de las capacidades profesionales propuestas. Partimos, como se viene haciendo, de tomar como referente el porcentaje correspondiente a la alternativa “ninguna” para, a partir de ahí, marcar un indicador de

la mayor o menor realización de la capacidad. Salvo cuatro de las veintiuna capacidades analizadas en esta área, que superan el 50%, las demás alcanzan porcentajes inferiores por lo que su realización durante el Prácticum ha sido desarrollada de forma considerable. Sin embargo, esto no implica el que hayan tenido una alta implementación ya que, como puede observarse en la mayoría, los porcentajes se concentran en las tres alternativas primeras que no suponen un alto desarrollo.

De hecho dos de las capacidades aludidas entre las que presentan más alto porcentaje en la primera alternativa de respuesta, difícilmente podrían verse realizadas si nos atenemos a su formulación. Por un lado (capacidad octava perteneciente a Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica), la complejidad y el difícil acceso a lo planteado en su contenido, *conocimiento y comparación de la evolución histórica y la organización administrativa de la intervención psicopedagógica en algunos países de la Unión Europea, en España y en Andalucía y saber traducir estos conocimientos en la fijación de objetivos, funciones y tareas propias de la profesión en el contexto de la reforma educativa*, supone la escasa realización en la práctica; por otro, el de pretender alcanzar unos determinados estándares de calidad en el desempeño de las funciones psicopedagógicas comparable al del resto de orientadores de la Comunidad Europea, (*proporcionar la capacidad de ejercer con calidad en el marco actual de la educación en España con una formación homologable a la de los orientadores educativos de la Comunidad Europea*) también implica el superar unos objetivos que deben contemplarse desde la propia formación.

Altamente representativo es el menor porcentaje alcanzado en la decimocuarta capacidad (11,4%) en esta primera alternativa de respuesta, lo que permite concluir en el hecho de que la *adquisición de habilidades básicas para su desarrollo profesional*, ha obtenido una buena constatación en la práctica. Esto hace suponer (y de hecho así lo manifiestan los demás resultados obtenidos en la asignatura Orientación Profesional) que se van cimentando capacidades que configuran competencias metodológicas y técnicas en la temática relacionada con la incorporación laboral de este licenciado.

Esta misma capacidad alcanza la más alta representación (39,0%) en la alternativa que manifiesta su realización “regular”, en contraposición a la primera comentada, que, indudablemente vuelve a presentar unos índices de 6,6% (de hecho, como se ha comentado, el concentrarse la mayoría de respuestas en las primeras alternativas, no permite mayor número en las demás, aunque dado el contenido ya es significativo que manifieste este porcentaje).

La mayor realización de las capacidades viene recogida en la quinta alternativa de respuesta (“mucha”), y en ella se han podido constatar altos valores en la segunda (7,6%) , decimoquinta (13,3%) y decimosexta (11,5%) capacidades analizadas, correspondientes a dos asignaturas troncales: Métodos de Investigación en Educación y Orientación Profesional. Ello hace suponer que, al menos se han visto suficientemente realizados o asumidos en la práctica los conocimientos que permiten *elaborar un informe de investigación*, y acceder a contextos en los que poder *aprender cómo se configura y organiza el mundo del trabajo y se conoce la problemática relativa a la inserción sociolaboral*.

También en esta Área se manifiesta la existencia de capacidades que no se han visto extraordinariamente realizadas (0%), aunque sí se contemplan en las demás alternativas. Tal es el caso del estudio de la aplicabilidad de los modelos clásicos de diagnóstico (décima capacidad) la adquisición de cierta calidad en el desempeño de las funciones (decimotercera), de la identificación de los diferentes ámbitos de intervención (decimoséptima) y la indagación en el análisis de informes de investigación para acceder a la metodología seguida (vigésimoprimer). Ante todo, en dos de ellas (las últimas) que podrían relacionarse con aspectos más prácticos o que incluso revelarían el interés despertado por el estudiante para completar su formación, resultan paradójicos los resultados obtenidos. Ello denota el desconocimiento que, desde la misma formación se ve inducido en torno a la posible constatación de ámbitos en los que poder incorporarse profesionalmente.

#### **1.1.4. TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN (THE)**

Al igual que ocurre con otras capacidades analizadas, la formulación de su contenido así como la complejidad de su planteamiento pueden ser los factores que inciden en que dos de las nueve presentadas, no se hayan visto realizadas durante el Prácticum, casi podríamos decir, independientemente de que los contextos de realización fueran escolares. Tal es el caso de la cuarta, relativa al *estudio de las reformas educativas consideradas como estrategias políticas del estado para llevar a cabo procesos de administración y regulación legal de los distintos ámbitos sociales* (71,4%) y de la novena, relacionada con la *superación del concepto de utilidad de la Educación Comparada mediante el desarrollo de explicaciones analíticas acerca de los usos de la investigación comparada* (70,2%).

Sin embargo, *la comprensión del funcionamiento de la institución escolar y las relaciones que mantiene con su entorno a través de un conjunto de categorías de análisis centradas en el desarrollo de la escolarización, la creación y posteriores transformaciones de las diferentes partes de la institución escolar y la dinámica interna de su habitual funcionamiento*, muestra un porcentaje menor en esta primera alternativa (47,6%). De ahí que, al menos, el acceso a la institución escolar desde una perspectiva de la comprensión de su funcionamiento y de su implicación con el contexto, se haya visto más realizada, lo que supone un contacto reflexivo con el medio escolar.

Es relevante el número de estudiantes (21,7%) que han manifestado la realización en el Prácticum, de una manera regular, *la indagación sobre los procesos en los cuales surge la educación de la multiculturalidad, así como el estudio de aquellos programas educativos que tratan de mejorar los éxitos educativos de estos colectivos*. A partir de este dato, se hace patente el acercamiento y constatación de la temática de la multiculturalidad como contenido para trabajar e intervenir psicopedagógicamente. También vislumbra el hecho de que durante la fase práctica de la formación académica ha podido tomarse contacto con contextos en los que hace evidente esta realidad social.

Con menor porcentaje (8,6%) en esta alternativa de respuesta (“regular”) se encuentran dos capacidades (la tercera y la cuarta) que mantienen cierta relación por la correlación que suele establecerse entre los *modelos de poder y las reformas educativas*

*consideradas como estrategias políticas del estado.* De aquí, y a la vista de los resultados en las dos primeras alternativas para estas mismas capacidades, puede deducirse su escasa contemplación en la práctica bien por el hecho de la escasa transparencia que suelen presentar estos procesos para hacerse evidentes durante el período de realización del Prácticum. El que tampoco hayan tenido representatividad en la alternativa “muchísima” (0%) también es indicativo de la menor incidencia, si bien, ésta sí ha sido considerablemente aceptada en la alternativa “bastante”.

Por otra parte, y valorando en este caso la alternativa que presenta la “mucho” realización, destaca, con un 3,8% de respuesta la *consideración, como opción metodológica, de la escolarización como un hecho institucional y la institución escolar como una organización.* De nuevo, el porcentaje, aun siendo mínimo, resulta representativo en comparación con el de las demás capacidades. Puede colegirse que, al menos, ese grupo de alumnos representado en ese porcentaje ha constatado el contenido de la capacidad analizada, si bien esta representación pueda indicar un escaso tratamiento o comprensión de la escolarización, en primer lugar como un método, y en segundo como una organización; por lo que difícilmente, aun estando en contextos escolares, hayan podido trascender estas matizaciones.

#### **1.1.5. PERSONALIDAD, EVALUACIÓN Y TRATAMIENTO PSICOLÓGICO (PETP)**

De las tres asignaturas que componen esta Área tan solo una asignatura ha podido comentarse (Terapias Psicológicas para el Psicopedagogo) ya que de las otras dos (Psicopatología Infantil y Psicopatología y Terapéutica del Lenguaje) no se disponía del programa publicado en la Guía del Estudiante en el momento de realizar este trabajo. De ahí que la información aparezca sesgada e incompleta en cuanto a la totalidad del Área por este motivo y sólo se pueda hacer un balance concluyente a partir de la asignatura mencionada.

De ahí, y dado que el comentario de esta asignatura se realizó en el apartado correspondiente, tan sólo cabe concluir a partir de la inclinación que presentan los resultados en torno a las primeras alternativas de respuesta. Las tres capacidades analizadas presentan una dispersión bastante considerable, por lo que su realización se ha visto contemplada en la práctica en mayor o menor medida. Esto confirma el hecho de que los contenidos tanto técnicos como procedimentales se hayan realizado, pero con escasa representatividad. De hecho *el conocimiento del tipo de técnicas psicoterapéuticas que serían adecuadas para su aplicación mediante la realización de informes psicológicos,* es la capacidad que más alto índice de realización contempla. De ahí podemos deducir la constancia que este tipo de metodología presenta en los contextos donde se haya realizado el Prácticum, y el predominio del diagnóstico psicológico.



### **1.1.6. PSICOLOGÍA SOCIAL Y METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO (PSMCC)**

No se han podido constatar conclusiones ya que no se ha realizado su estudio al no disponer del programa de la asignatura en la Guía del Estudiante (fuente de información)

### **1.1.7. PSICOBIOLOGÍA EXPERIMENTAL Y FISIOLOGÍA DEL COMPORTAMIENTO (PEFC)**

No se han podido constatar conclusiones ya que no se ha realizado su estudio al no disponer del programa de la asignatura en la Guía del Estudiante (fuente de información)

### **1.1.8. DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA (DLL)**

A partir de los resultados obtenidos y siguiendo la línea de los comentarios realizados en torno a ellos, podrían establecerse algunas conclusiones que inciden en la viabilidad de realización durante el Prácticum de las capacidades a las que se refiere esta asignatura.

Es evidente que ninguna de las cuatro capacidades se ha realizado en considerable medida (“bastante” o “mucho”) y que, salvo los datos que muestran su “poca” o “regular” realización, ninguna de las cuatro ha visto su desempeño ( los altos porcentajes de la primera alternativa así lo confirman - en torno al 73%-).

De ahí que el alcance por parte de los estudiantes de la competencia para realizar actividades de orientación sobre la evaluación, el diagnóstico y la recuperación en este Área, o la adquisición de conocimiento sobre las bases teóricas en las que se sustenta la enseñanza de la lengua materna e incluso la capacitación para orientar metodológicamente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura, sean, con diferencia, unas capacidades difícilmente conseguidas durante el Prácticum y escasamente realizadas. Del mismo modo el objetivo perseguido en la tercera capacidad tampoco se ha visto realizado, aunque su porcentaje en la primera alternativa muestre una leve diferencia (67.6%).

La mayoría de las capacidades están centradas en aspectos conceptuales relacionados con el “saber” (“dotar a los estudiantes de conocimiento”) o con posibles aptitudes y destrezas (“dotar de la debida competencia para orientar”), lo que vendría a agruparlas en las que posteriormente serían competencias técnicas, que precisarían de un apoyo práctico colateral para conseguirlas. Podría vincularse con la ausencia de esta traducción práctica, el hecho de que no hayan sido lo suficientemente viables para realizarlas partiendo de estos enunciados.

Así, este Área de Conocimiento, para la que la detección de las dificultades en su proceso de enseñanza-aprendizaje es crucial en aras de una adecuada orientación metodológica que las prevenga o que intervenga en paliarlas una vez detectadas,

presenta una carencia formativa en estos aspectos para los que el Prácticum constituye una inestimable ocasión de llevarlos a cabo.

Centradas estas capacidades en contextos escolares, ante todo, sería más complejo su desarrollo en otros ámbitos profesionalizadores para el psicopedagogo en los que se haya realizado el Prácticum.

### **1.1.9. DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EXPERIMENTALES (DCS)**

A la vista de los resultados podría concluirse que en esta Área de Conocimiento la evidencia práctica de las capacidades propuestas, tan sólo se ha visto contemplada en mayor medida en el reconocimiento y análisis de las dificultades de aprendizaje más frecuentes y relevantes en estas disciplinas.

Sin embargo, la determinación de las características de las dificultades de aprendizaje y la valoración y diseño de propuestas de intervención y tratamiento de éstas ha sido escasamente realizada.

Esta deducción podría discurrir paralela al hecho de que los contextos en los que se haya realizado el Prácticum no hayan sido los idóneos para desarrollar estas capacidades, más vinculadas con ámbitos escolares que de otra índole. Aun así y si la ubicación ha sido un centro escolar, las ocasiones de poder ejemplificarla pueden haber sido mínimas dadas las escasas ocasiones de poder contactar de forma específica con los contenidos del Área o poder trabajarlos de forma globalizada.

### **1.1.10. ÁREA DE CONOCIMIENTO: DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS. (DM)**

El hecho de que la segunda capacidad (*conocer los estudios sobre diagnóstico, tratamiento y corrección de errores así como la detección de dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en el sistema educativo*) presente la media más elevada y la mayor dispersión, induce a considerar que, aun siendo una capacidad de escasa realización durante el Prácticum, pueda alcanzar esos índices de relativa presencia por la proximidad de su contenido a conceptos más asequibles a los estudiantes, que puedan vislumbrarse en la práctica. Aun así, el circunscribirse a un ámbito muy concreto de aplicación, el escolar, contribuye a su escasa prevalencia.

En un grado mayor ocurre con las otras tres capacidades analizadas, quizás por predominar aspectos más teóricos (*conocer las teorías del aprendizaje... o estudiar las implicaciones que tienen las principales teorías del aprendizaje...relacionadas con el conocimiento matemático*), como se contempla en la primera y tercera; o, por la complejidad del cuarto enunciado (*presentar el conocimiento matemático como construcción social, producto del desarrollo histórico, facilitar la toma de conciencia de las funciones formativa y crítica de las matemáticas en una perspectiva cultural y educativa*), al presentarse como la tendencia a la elaboración e interpretación del conocimiento matemático como un constructo social.

Difícilmente pueden contemplarse estas capacidades en ámbitos que no sean estrictamente escolares, que, por otra parte, son los de mayor aplicabilidad de las capacidades contempladas en el Plan de Estudios dado el predominio de estos contextos educativos (escolares) en esta licenciatura.

#### **1.1.11. ÁREA DE CONOCIMIENTO: DIDACTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL PLASTICA Y CORPORAL. (DEMPC)**

Como viene siendo común en las Áreas de Conocimiento anteriormente analizadas, en ésta se confirma de nuevo la escasa viabilidad en la práctica de las capacidades propuestas en la asignatura analizada. Así lo corroboran los elevados porcentajes obtenidos en la primera alternativa de respuesta, en los que se hace patente la ausencia de estas trece capacidades en los ámbitos donde los estudiantes hayan realizado el Prácticum.

Este hecho puede deberse bien a que el contexto de realización del Prácticum no sea el idóneo para propiciar el desarrollo de estas capacidades, bien a que aun siendo un ámbito escolar, el estudiante no haya contemplado la posibilidad de realizarlas, o bien a que aun dándose la oportunidad, no se hayan visto plenamente realizadas según la formulación aquí expresada.

De hecho, y aun siendo contextos escolares o centrados en actividades artísticas (museos, centros de divulgación cultural, áreas o delegaciones destinadas a la elaboración de programas culturales didácticos –conciertos, visitas guiadas a monumentos y museos, preparación de material didáctico, entre otros -, o talleres de expresión corporal), es muy amplia la gama de aspectos técnicos (conocer el valor educativo de la música..., las posibilidades de la actividad motora..., las teorías sobre educación artística...), metodológicos ( conocer y aplicar instrumentos de valoración del desarrollo motor, desarrollar la comunicación y el lenguaje a través de la expresión musical, potenciar el desarrollo de las capacidades físicas, afectivas, sensoriales, intelectuales y sociales...) y actitudinales ( reflexionar y verbalizar sobre los problemas del arte y las distintas soluciones aportadas por las culturas, valorar la función multicultural y socializadora...potenciar el desarrollo de las capacidades afectivas, mantener una actitud de crítica constructiva y positiva hacia la actividad artística...), que se recogen en los enunciados propuestos, por lo que su incidencia en la práctica, aun no siendo muy elevada, podría decirse que ha sido representativa aun dentro de la escasez.

## **1.2. EN TORNO A LAS TAREAS EN CADA ÁREA DE CONOCIMIENTO**

### **1.2.1. DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR (DOE)**

Observando los resultados obtenidos y tras el comentario realizado en torno a ellos, podemos concluir que en esa Área de conocimiento ha existido un grado de realización de las tareas propuestas en cada asignatura bastante reducido. Para confirmarlo tomaremos como referencia las tareas que presentan en la alternativa de respuesta afirmativa (realización de la tarea durante el Prácticum) un porcentaje superior al 30%. Tomar este porcentaje como indicador, estriba en que la mayoría de los resultados son inferiores al mismo y supondría citar casi la totalidad de tareas, dado que han sido escasamente realizadas.

Tareas relacionadas con aspectos curriculares se encuentran en este tramo indicado. Así en la asignatura Diseño, desarrollo e innovación del currículum, la tarea *Estrategias de adaptación curricular a distintas situaciones sociales y personales* cuenta con un 33,6% que afirman haberla realizado; y, en la asignatura Intervención didáctica en Educación Especial, la tarea *Currículo y necesidades educativas especiales*, cuenta con un 31,8%. Las tareas específicas de la asignatura de Educación Especial, *Ámbitos específicos de intervención* e *Integración escolar, integración social*, cuentan con un 49,1% y un 33,6% respectivamente. También relacionado con la Educación Especial, *los grupos flexibles y agrupamientos de alumnos*, en la asignatura Organización Escolar en Educación Especial, cuenta con porcentaje que afirma haberla realizado del 34,6%. La asignatura que mayor grado de consecución ha obtenido en sus tareas (dentro de los porcentajes que estimamos) ha sido Desarrollo profesional del psicopedagogo, en la que tres de las cuatro tareas presentadas en el cuestionario han obtenido un porcentaje superior al 30%: *Desarrollo profesional del psicopedagogo en los diferentes ámbitos de acción: diagnóstico de necesidades, orientación escolar, vocacional y profesional, integración escolar, social y laboral* (47,2%), *el desarrollo profesional para la intervención psicopedagógica* (35,5%) y *El componente práctico en el desarrollo profesional del psicopedagogo* (31,8%).

Las tareas menos realizadas (para las que hemos utilizado un porcentaje de corte en el 80% en las respuestas a la alternativa “no”) son *los procesos de elaboración de los currícula* (80,4%, en la asignatura Diseño, desarrollo e innovación del currículum), *el tratamiento educativo de las necesidades diferenciales* (85,0%, en Educación Especial), en la asignatura Adaptaciones Curriculares, *la respuesta escolar a las necesidades didácticas especiales* (81,3%), *evaluación de los procesos de adaptación curricular* (82,9%), *modelos procesos y técnicas de adaptación curricular* (82,2%); en Intervención didáctica en Educación Especial, *el ámbito de la didáctica* (84,9%), *evaluación de competencias curriculares en Educación Especial* (82,1%), *evaluación de programas de intervención didáctica en Educación Especial* (84,9%), *la intervención didáctica en el campo de la Educación Especial* (80,4%) y *nuevas tecnologías en Educación Especial* (87,9%). La asignatura desarrollo profesional del psicopedagogo cuenta con una sola tarea en menor valor desarrollada, *la evaluación del*

*desarrollo profesional del psicopedagogo (81,3%); y, con dos tareas en torno a este porcentaje se encuentra la asignatura Organización escolar en Educación Especial, en la que los sistemas, modelos y experiencias de organización, así como el equipo directivo: la gestión colegiada y el liderazgo pedagógico para la diversidad, han sido las menos desarrolladas con un 81,3% y un 89,7% respectivamente.*

Concluimos en que ha sido muy reducido el porcentaje de la muestra que ha visto realizadas las tareas de esta área durante el Prácticum. El que hayamos elegido el 30% como porcentaje de corte para referirnos a las tareas más desarrolladas, evidencia que no es un porcentaje muy elevado y que, por lo tanto las demás tareas se encuentran con porcentajes inferiores, lo que denota la escasa implementación de estas funciones durante el Prácticum. En realidad, las dos tareas relacionadas con el currículum se complementan ya que las referidas a las estrategias de adaptación se refieren a situaciones sociales y personales, y el currículum en NEE, ya implica una adaptación curricular. En las tareas relacionadas con el desarrollo profesional, podría reflejarse el componente práctico en cuanto se están viendo realizadas en situaciones reales de aprendizaje y pueden haberse observado y analizado algunos puntos que en la teoría se hubieran tratado.

Es de destacar que la gran mayoría de tareas relacionadas con la organización e intervención en Educación Especial sean las menos desarrolladas durante el Prácticum, al igual que otras pertenecientes a la Educación Especial (que no hemos comentado para atenernos a las cifras de referencia). Posiblemente entre una de las causas se encuentre el hecho de no haber realizado el Prácticum en contextos educativos en los que pudieran realizarse.

### **1.2.2. PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN (PEE)**

Adoptando los mismos porcentajes de corte que en el Área anterior, observamos también escaso desarrollo de las tareas. Si bien el adoptar el 30% supone que algo más de una cuarta parte de la muestra ha manifestado el haberlas realizado, no implica un porcentaje especialmente destacable, aunque sí significativo para denotar que un reducido grupo de estudiantes es el que las ha realizado.

*Los condicionantes intrapersonales e interpersonales del aprendizaje escolar (33,6%) y las diferencias individuales y capacidad de aprendizaje (32,4%) son las tareas más realizadas pertenecientes a la asignatura Psicología de la Instrucción. El aprendizaje escolar e inadaptación, perteneciente a Intervención Psicopedagógica en trastornos del desarrollo, se ha visto realizada por un 33,6%. A Psicopedagogía del desarrollo intelectual corresponden los programas específicos, que con un 38,3% se asimila a los instrumentos y estrategias para el diagnóstico psicopedagógico, que junto a las técnicas de evaluación (43,0%) y el análisis de los diferentes factores de rendimiento académico e instrumentos para el diagnóstico y pronóstico (45,8%) pertenecientes a la Evaluación psicológica en contextos educativos. Las tareas con mayor porcentaje de realización (casi la mitad de la muestra), forman parte de la asignatura Desarrollo social, moral y sexual: aspectos preventivos y de intervención (44,3%), y clima social en el aula y habilidades sociales (47,7%). El proceso general de intervención y la intervención vocacional (30,8% y 38,3%) son las tareas más*

realizadas según los resultados obtenidos en la asignatura Procesos de Intervención psicopedagógica.

En relación con los porcentajes más elevados en la alternativa que niega la realización de las tareas, también tomamos el 80% como referente y aludiremos a las tareas que se encuentran con porcentajes superiores para indicar las que menos se han desarrollado. Con un 82,1% y un 83,2% respectivamente se encuentran las tareas *educación, desarrollo y aprendizaje escolar, y procesos de aprendizaje y estructura de los contenidos de la enseñanza*, pertenecientes a Psicología de la instrucción. La de menor realización forma parte de Psicopedagogía del desarrollo intelectual en la que un 90,7% ha manifestado no haber *utilizado procedimientos metacognitivos*. *Los modelos psicológicos vinculados al proceso de evaluación*, perteneciente a Evaluación psicológica en contextos educativos cuenta con un 81,3% de la muestra que manifiesta no haberla realizado. Y la asignatura que cuenta con las tareas más realizadas, también cuenta con las de menor realización: *problemas y disfunciones sexuales y teoría del desarrollo moral* con un 89,7% y un 87,9% de la muestra.

A la vista de los resultados podemos concluir que las tareas de mayor realización han sido aquellas relacionadas con aspectos metodológicos e instrumentales (diseño de instrumentos y estrategias) relacionados con el diagnóstico, la evaluación y la intervención psicopedagógica. En cuanto a las menos realizadas se encuentran relacionadas con aspectos más conceptuales, temáticas enfocadas a los procesos superiores de la inteligencia, y a los modelos de evaluación.

En general denotamos que las tareas desarrolladas están más relacionadas con disciplinas en directa vinculación con la intervención y la psicología en sentido amplio. Tareas relacionadas directamente con el proceso de aprendizaje escolar, los trastornos del desarrollo, la evaluación psicopedagógica y el diagnóstico psicopedagógicos, se encuentran más realizadas que aquellas que se circunscriben a una parcela del aprendizaje más específica, y en general, menos desarrollada en los centros educativos al considerarse materias transversales.

### **1.2.3. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN (MIDE)**

De las cuatro asignaturas analizadas en el Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, sólo dos muestran tareas que se enmarcan en los porcentajes de referencia que venimos tomando. En la asignatura Métodos de investigación en educación se evidencia que un 31,8% de los estudiantes ha visto realizadas *las técnicas e instrumentos de investigación y educación*. Y la otra asignatura a la que aludimos es Metodología observacional en educación, en la que todas las tareas analizadas han superado este porcentaje llegando rodear todas la mitad de la muestra: *Análisis de datos observacionales, la observación, el proceso observacional y las técnicas de observación y registro* (55,1%, 59,8%, 56,1% y 47,7% respectivamente). Aproximándose al porcentaje de referencia, pero quedando en menor proporción (23,4%, 28,3% y 23,4%) se encuentran las tareas de Orientación Profesional relacionadas con: *los principios, fundamentos y necesidad de la orientación profesional*,

*la problemática sociolaboral y acciones de orientación para la transición escuela-trabajo y los programas y sistemas de orientación profesional en función de la psicopedagogía diferencial.* Las comentamos, aunque tareas con porcentajes similares no se hayan comentado en otras Áreas, debido a que es una de las asignaturas que tanto en la valoración de las capacidades, como en los comentarios de las entrevistas es mejor estimada; e incluso en la comparación que al final del análisis de las tareas se realiza con las demás asignaturas con las que comparte el Área, también ha alcanzado una de las medias más elevadas.

De las cinco tareas que se han realizado en menor medida (las que han tenido un porcentaje superior al 80%), dos pertenecen también a Métodos de investigación en educación : *diseño de la investigación educativa* ( 83,2%) y *paradigmas de la investigación educativa* (91,6%); y las otras tres a la totalidad de las analizadas en Modelos de orientación e intervención psicopedagógica: *delimitación epistemológica y metodológica de la intervención psicoeducativa* (89,5%), *modelo conceptual para la prestación de servicios psicopedagógicos y modelos fundamentales de la intervención psicoeducativa* (ambas con 82,2%).

Como conclusión podemos decir que aquellas tareas en las que el estudiante ha podido verse más implicado, son las que se han desarrollado en mayor medida. De hecho, las relacionadas con la metodología observacional son las más prácticas porque ya el mismo método constituye la fase inicial de cualquier proceso de intervención y de detección de necesidades en cualquier ámbito, no exclusivamente el educativo. En relación con las menos desarrolladas denotamos que existe un denominador común, el de la teorización y la presentación de modelos y paradigmas en torno a la investigación y la intervención psicopedagógica, que han sido más complejos de desarrollar de una forma práctica.

#### **1.2.4. TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN (THE)**

Si mantenemos en esta asignatura el porcentaje tomado como referencia para las tareas más realizadas durante el Prácticum (30%) observamos que no podemos incluir a ninguna. Todas se encuentran por debajo de este porcentaje y tal sólo una, *la pedagogía de la multiculturalidad* es la que se encuentra más próxima a este dato con un 22,4%. Con lo cual generalizamos la escasa realización de las tareas de esta asignatura, algunas de las cuales han alcanzado los porcentajes más altos (en relación a las demás asignaturas) en cuanto a su menor realización. Es el caso de las tareas que hacen referencia a *la cuestión del poder, la institución como representante de la política escolar, los orígenes sociales y culturales de los sistemas educativos y el sistema político e institución escolar*, cuyos porcentajes en la alternativa que niega su realización son respectivamente, 92,5%, 96,3%, y 93,5% para las dos últimas.

Las temáticas a las que aluden estas tareas difícilmente han podido verse plasmadas en la práctica tal cual vienen enunciadas. Sí podrían verse desarrolladas si el estudiante hubiese formado parte de una investigación o se le hubiesen diseñado pautas para indagar en las cuestiones a las que alude, bien mediante un estudio analítico del sistema educativo, o en un estudio comparado de las políticas educativas, o en el análisis de las relaciones de poder en el centro educativo, o la influencia y marco

determinante de la ideología y la política en la dinámica del centro y en sus profesionales, entre otras, pero aún así formaría parte de análisis más conceptuales que prácticos. El componente práctica vendría de la mano de la metodología para acceder a los datos y al análisis de los mismos en las posibles líneas que hemos planteado.

### **1.2.5. PERSONALIDAD, EVALUACIÓN Y TRATAMIENTO PSICOLÓGICO (PETP)**

En las dos asignaturas que analizamos en esta Área, ocurre algo similar a la que acabamos de comentar. Dado que no existía ninguna tarea que girase en torno al 30% estimado, ha sido necesario tomar como referencia un porcentaje menor para poder mencionar alguna tarea más significativa, por lo que hemos tomado como tope el 20%, en las respuestas a la alternativa que afirma la realización de las tareas.

En torno a *los trastornos afectivos y emocionales* y a *los trastornos severos del comportamiento*, se centran las tareas que un 26,2% y un 24,3% de la muestra manifiesta haber realizado. Ambas pertenecen a Psicopatología infantil. A la otra asignatura comentada en esta Área, Psicopatología y terapéutica del lenguaje, corresponden las tareas relacionadas con *los trastornos leves del lenguaje: alteraciones de la articulación, retraso del desarrollo y retrasos leves del lenguaje*, con un 20,6%.

Salvo una tarea (que casi podemos incluir pues su porcentaje es el 79,4%), todas las demás superan el 80% en la alternativa negativa, indicando por tanto un mínimo porcentaje de estudiantes que la han realizado durante el Prácticum en las tareas relacionadas con: *modelos teóricos y sistemas de clasificación* (90,7%), *principales trastornos psicopatológicos en la infancia: trastornos relacionados con la alimentación y el sueño* (85,0%), *problemas sensoriales del lenguaje: hipoacusias y sorderas, plurideficiencias sensoriales* (92,5%), *trastornos de la comunicación y fluidez: mutismo selectivo, tartamudez* (82,2%), y *trastornos neuropsicológicos del lenguaje: disartrias, disfasias, afasia infantil, dislexia, traumatismo, etc.* (86,0%).

A la vista de los resultados podemos deducir que estas tareas se han visto escasamente realizadas. Puede contribuir a ello que, al ser muy específicas, en los contextos donde se ha realizado el Prácticum no se haya encontrado posibilidad de desarrollarlas, o no se haya deparado en ellas por contemplar otros aspectos más generalizados.

### **1.2.6. PSICOLOGÍA SOCIAL Y METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO (PSMCC)**

En este caso, la mayoría de las tareas han superado el 30% tomado como referencia. Así, *la estructura de grupos* con un 33,6%, *los procesos grupales* con un 30,8% y *las relaciones intergrupales* con un 47,7%, son tres de las cuatro tareas que ha visto un porcentaje considerable de la muestra llevado a cabo durante el Prácticum.

Fácilmente observable y práctica es la organización de los agrupamientos y las relaciones entre los grupos en cualquier contexto de intervención, por lo que este hecho puede propiciar la mayor realización de estas tareas.



### **1.2.7. PSICOBIOLOGÍA EXPERIMENTAL Y FISIOLÓGÍA DEL COMPORTAMIENTO (PEFC)**

De las dos asignaturas que componen esta Área, una de ellas, Aprendizaje, memoria y cognición, es la que dispone de dos tareas en las que los resultados atestiguan que un alto porcentaje de los mismos la ha realizado: *adquisición, almacenamiento y recuperación de la información y la adquisición de habilidades*, con un 56,6% y un 44,9% de en la alternativa que afirma su realización. (prácticamente casi la mitad de la muestra).

Resultados diametralmente opuestos se han podido corroborar en Psicobiología de la educación, en la que sus cuatro tareas manifiestan que casi la totalidad de la muestra no las ha realizado. Un 94,4% es el porcentaje de *los mecanismos cerebrales del lenguaje y la neurología del aprendizaje y la memoria*, y un 91,6% el obtenido por las tareas *psicobiología de la subnormalidad y psicobiología infantil y sus trastornos*.

La conclusión a la que llegamos es que algunas de las temáticas de las asignaturas, difícilmente pueden ser llevadas a la práctica si no se realiza en contextos muy concretos, a lo que se añade el componente optativo de la asignatura, por lo que tampoco estos contenidos son conocidos por gran parte de la muestra.

### **1.2.8. DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA (DLL)**

Ninguna tarea podemos destacar en la asignatura cursada en esta Área que haya obtenido un porcentaje superior al marcado como referencia (30%). Sólo destacamos que un 19,8% de la muestra manifiesta haber realizado la tarea relacionada con *el desarrollo de habilidades lingüísticas, la educación idiomática y el conocimiento de la lengua*. Todas por tanto, se encuentran superando el 80% en los resultados que niegan haberlas realizado, destacando entre las más elevadas el 94,4% de *las dimensiones psicológicas y social del aprendizaje lingüístico*, y el 93,5% de *los fundamentos teóricos de la enseñanza de la lengua*.

Sin embargo, aunque no se encuentren dentro de los porcentajes que hemos tomado como referencia, sí nos parece oportuno resaltar dos tareas, que aún no alcanzado ese porcentaje, resultan significativas por la posibilidad de realización práctica: *evaluación y diagnóstico de dificultades de aprendizaje lingüístico y las orientaciones metodológicas para la enseñanza de la lengua, comunicación oral y escritura, gramática, literatura y sistemas de comunicación verbal y no verbal*, (ambas con un 16,8%).

De ahí que concluyamos matizando la escasa realización de las tareas relacionadas con esta asignatura, aún sin olvidar que aquellas que han mostrado más realización son precisamente las que aportan un componente más práctico y por lo tanto son más factibles.

### **1.2.9. DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EXPERIMENTALES (DCS)**

Esta es una de las asignaturas en las que menor incidencia práctica se ha podido constatar a la vista de los resultados. Las tareas analizadas superan el 85% en la alternativa que manifiesta no haberlas realizado.

De ahí que podamos concluir en que las tareas relacionadas con la enseñanza y dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales y Experimentales, han tenido poca aplicación durante el Prácticum. Tan sólo *la intervención psicodidáctica en los diferentes niveles educativos* es la que se ha realizado por un 15,0% de la muestra.

### **1.2.10. ÁREA DE CONOCIMIENTO: DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS. (DM)**

El Aprendizaje y la enseñanza de las Matemáticas, asignatura de esta Área de conocimiento, también, al igual que la anterior arroja unos resultados porcentuales bastante reducidos. De hecho, la tarea que más ha sido realizada, *el aprendizaje de las matemáticas*, tan sólo lo ha sido por un 13,1% del total de la muestra.

Por lo tanto, la conclusión es evidente y reiterada con algunas de las anteriores, ya que los contenidos de las tradicionales áreas generales en el currículum son las que menor trascendencia de aplicación práctica tienen.

### **1.2.11. ÁREA DE CONOCIMIENTO: DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL PLÁSTICA Y CORPORAL. (DEMPC)**

Educación artística y corporal y sus dificultades de enseñanza y aprendizaje, es la asignatura cursada en Psicopedagogía correspondiente a esta Área. En ella, también las tareas han sido poco realizadas durante el Prácticum. Destacar *los criterios de evaluación y diagnóstico de errores* como la tarea que más ha sido realizada dado el porcentaje obtenido 22,6% .

Concluimos, de igual manera que en el comentario anterior, confirmando la escasa realización de tareas relacionadas con esta Área de conocimiento. Aunque algunas son específicas del Área, otras pueden haberse visto más realizadas al estar estrechamente vinculadas con aspectos de otras disciplinas, en concreto aquellas que se relacionan con dificultades en los aprendizajes sensoriales y motóricos, y de hecho son las que han mostrado un porcentaje considerable en relación con el resto de la asignatura, aunque bastante reducido. Tal el es caso de *la motricidad en el diagnóstico educativo* (13,2%), *las relaciones entre etapas escolares, capacidad de aprendizaje y desarrollo motor* (11,2%), y *construcción y decodificación de imágenes visuales* (10,4%).

### **1.3. EN TORNO A LOS PERFILES E ITINERARIOS FORMATIVOS Y DE INSERCIÓN PROFESIONAL. RESULTADOS DE LA FASE COMPRENSIVA.**

Presentamos las conclusiones de este punto en los bloques descritos por las metacategorías:

#### **I. ASPECTOS GENERALES EN TORNO A LOS INICIOS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR**

1. El acceso a la Universidad, fue para la mayoría de los informantes satisfactorio, y un proceso que se desarrollaba dentro de una lógica en cuanto a la evolución académica del alumnado.
2. El hecho de que en el acceso a los estudios universitarios exista una motivación previa, refuerza aún más el grado de consecución del logro dentro de la trayectoria académica
3. Constituye un momento clave para la adquisición inicial de capacidades y competencias que verán su especialización a lo largo de la formación académica y que verán su cualificación en el ejercicio de la profesión
4. La temáticas diversas sobre las que discurre la mayoría de los programas de las asignaturas, en múltiples ocasiones dista mucho de acercarse a temáticas que difieran del perfil académico que se diseñó para el psicopedagogo. En el otro extremo se ubicaría el hecho de que precisamente sea la optatividad, la vía de acercamiento a otros ámbitos no exclusivamente educativos dentro de la institución escolar
5. Destacar el grado de madurez con el que concurre el estudiantado, y la visión funcionalista que desde el principio vislumbran en la realización de los estudios universitarios.
6. Es preciso que el alumnado entre en la dinámica de participación y colaboración con una institución en la que comparte protagonismo con otros agentes educativos, pero en la que él, es el principal foco de atención. De hecho a lo largo de la historia de la educación se han visto diversas teorías al respecto, y aunque en la mayoría de los casos debiera haber sido aconsejable este grado de responsabilidad, en la actualidad, y dentro de la corriente de redefinición de los modelos de enseñanza universitaria con el tema de la convergencia europea, vuelve a retomar un rol que no debería haber perdido.

#### **II. VALORACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS**

Ardua es la tarea de realizar un análisis crítico y valorativo de un plan de estudios, máxime cuando el de la Licenciatura de Psicopedagogía, se enmarca en un cierto clima de complejidad en su gestación. Las palabras de nuestros informantes no están ausentes de esta visión pesimista, cuando hacen público su descontento con dicho plan centrándolo principalmente en torno a: a) reconocimiento social de la Psicopedagogía, b) preparación adecuada del profesorado universitario, c) coherencia entre la formación académica y la realidad profesional, d) configuración de un perfil que contextualiza todo el currículo académico en torno a una salida profesional (relacionada

con el ámbito educativo formal en el Departamento de Orientación), etc. . En suma, una evaluación en la que priman las demandas formativas; las carencias de recursos, de respuestas formativas, de información sobre las posibles salidas profesionales; la falta de compromiso del profesorado; la dificultad de conseguir una especialización ante la generalidad de contenidos o la focalización en contenidos centrados en torno a la atención a la diversidad y a la orientación en general, e incluso el solapamiento entre las asignaturas; y la necesidad de incorporación de profesionales externos a la Universidad

1. En cuanto a la coherencia entre la formación y la profesión, sin duda, el comentario que la establece viene recogido en las palabras del orientador, mientras que quien se aleja en su práctica profesional de este ámbito, denota necesidades formativas
2. Es necesaria la estimulación del alumnado en fomentar el autodescubrimiento del conocimiento con su propia indagación
3. La ausencia de contenidos de aplicación práctica, es otro de los ejes primordiales que son demandados en todo planteamiento educativo, y aún más en la educación superior. Una enseñanza en la que no se ofrezca una formación práctica carece de ese grado de aplicabilidad que ya se debería ir adquiriendo desde esta formación inicial
4. La necesidad de contacto con la realidad es otra de las categorías a las que se alude en estos textos con mayor frecuencia, y que vuelve a denotar la carencia formativa del profesorado universitario y la necesidad de que las fuentes de conocimiento no sean siempre internas, sino que provengan de las auténticas realidades de la práctica profesional externa a la institución universitaria
5. Aunque en algunas ocasiones se aluda a la menor disponibilidad del profesorado, ésta no va unida a sus necesidades formativas
6. Entre las medidas que se plantean para la resolución de esta problemática se encuentra la implicación de los agentes educativos y las funciones idóneas para su mejora: desarrollo de la investigación sobre las temáticas que afectan a la optimización de la licenciatura y al tratamiento de los problemas base; implicación del estudiantado y del profesorado; los testimonios de alumnos egresados desde su práctica profesional; y, la respuesta que desde los entes institucionales se den, coordinando los recursos disponibles
7. En cuanto a la información sobre las salidas profesionales, no se ofrecieron las suficientes vías de búsqueda de información, ni desde la misma Facultad se expusieron los posibles ámbitos en los que podía incorporarse profesionalmente, que no fuesen los que ya estaban establecidos cuando se definió el perfil académico: la educación especial y la orientación vocacional, profesional y personal. Incluso aquí nos cuestionaríamos la diferenciación entre las figuras profesionales. Por ejemplo, la figura del orientador laboral sí está reconocida, al menos más ubicado en contextos profesionales, pero no la figura del psicopedagogo de la que se desconoce ubicación
8. La desconexión con otras trayectorias profesionales también viene propiciada por el desconocimiento inicial de la envergadura que podía alcanzar el campo de aplicación de la psicopedagogía. En realidad este campo de aplicación ya podría deducirse de la confluencia disciplinar que

engrosa el perfil académico. Sin embargo, este desconocimiento de contenidos, de currículo de las asignaturas y de planificación docente, también condujo a que el profesorado no se encontrara lo suficientemente orientado y coordinado para planear las asignaturas y se llegara incluso al solapamiento de las materias. Esta confluencia, también es valorada positivamente por uno de nuestros informantes en el sentido de que da la posibilidad de poder elegir entre la variedad aquello que más le interesa, trasladando la decisión profesional una vez que ya se han finalizado los estudios.

9. La discrepancia entre la realidad y la formación queda manifestada al atribuir esta desconexión al hecho de una impartición excesivamente teórica de los contenidos, sin la afluencia del conocimiento proveniente de la práctica proporcionado por los profesionales en ejercicio. La petición que se formula desde aquí es la especialización de las carreras universitarias (otro de los puntos de la nueva reestructuración en la enseñanza superior) y la mayor vinculación de los contenidos con la realidad laboral
10. La necesidad de contactar con profesionales para que aporten su experiencia como complemento a la formación académica es de especial relevancia para acercar el desarrollo de la carrera al desarrollo profesional futuro.
11. Amplio campo profesional que dificulta el hacer tangible todo el conocimiento en la Facultad.

### **III. VALORACIÓN Y OBSERVACIONES SOBRE LOS ASPECTOS CURRICULARES, ORGANIZATIVOS Y ESTRUCTURALES DEL PRACTICUM**

1. Los centros se muestran reticentes para la recepción de alumnos que cursen el Prácticum
2. Desconocimiento de los centros que configuran la red de centros colaboradores por lo que la información que se transmite a los estudiantes antes de incorporarse es escasa.
3. Escasa determinación de las funciones que el alumno tiene que realizar en el centro y a las que puede acceder. Generalmente se adaptan a la dinámica que existe sin un programa especialmente diseñado. Se propone por el mismo alumnado la necesidad de un contacto más directo entre los miembros de la Comisión de Formadores en el Prácticum para estrechar los vínculos en pro de una mejora del conocimiento de lo que se hace en los centros, y del seguimiento del alumno.
4. No existe una amplia red de centros colaboradores por lo que en ocasiones los estudiantes se ven relegados a realizar Prácticum sin práctica.
5. Es necesario ampliar el período de duración del Prácticum para que revierta en la mejora de la calidad, en el conocimiento de la cultura del centro al que se incorpora el alumno, ampliando las posibilidades de intervención al conocer mejor el objeto de estudio

6. La percepción que del Prácticum puedan tener los centro receptores condiciona el reconocimiento social del psicopedagogo, por lo que es de escasa ayuda para esta identificación por parte de la sociedad, si el desarrollo del mismo es frustrante tanto para el centro como para el estudiante:
7. En ocasiones la realización del Prácticum contribuye a que, una vez conocido el lugar donde se realiza, se descubra el contexto en el que gustaría trabajar.
8. La percepción de fracaso del Prácticum por el alumnado viene propiciada por las limitaciones en cuanto a la duración, a la adaptación a las actividades que se hacen en el centro, sin posibilidades en muchos casos de tener una iniciativa propia o de actuar en función de un programa diseñado para el alumno en prácticas
9. Cuando la experiencia de coordinación es precisamente percibida con el efecto contrario, es decir, como descoordinación, desde el comienzo del Prácticum ya existe una determinación y una expectativa negativa del mismo. En realidad esta descoordinación, en algunos casos, puede provenir de la actitud del coordinador, de la escasa eficacia de los seminarios y de la sensación de haber realizado los pasos que informes prefijados determinaban en cuestiones organizativas sin más, por lo que el grado de profesionalidad deja que desear. Al mismo tiempo, puede existir una desmotivación tanto por el responsable en el centro, como por la Facultad, como por el mismo estudiante propiciada por el desinterés a lo largo de todo el proceso.
10. En el proceso de elección del centro también se manifiesta la falta de coordinación, ya que unas veces pudieron elegir entre los ofertados, en otras faltaban centros, y en otras, después de acudir al centro en el día establecido, desde el centro se expresaba la negativa de aceptación de estudiantes.
11. En relación con el seguimiento y con los seminarios, una de las modalidades era el conceder libertad al alumnado bien porque no se realizaba un seguimiento con unas pautas determinadas que orientase la realización de las funciones y los instrumentos para la elaboración del informe o memoria, o bien porque se planteaba el diseño de una intervención y el supervisor daba libertad para que se desarrollara sin supervisar demasiado ni tener contacto con el centro
12. Desconocimiento por los responsables de la coordinación, de las características de los centros colaboradores, incluso, a veces de la desubicación del centro.
13. El desconocimiento de las funciones por parte del estudiante también es un elemento que resta efectividad al Prácticum. Como hemos reflejado en algunos de los comentarios anteriores, la inexistencia de un guión previo, e incluso la escasa responsabilidad en la funciones del supervisor de tener un mínimo conocimiento del centro, también propicia el escaso conocimiento de las funciones que el estudiante tiene que realizar y los canales o vías para que pueda informarse
14. Como objetivo primordial del Prácticum está el poner en contacto al estudiante con los distintos contextos profesionales y propiciar el desarrollo del conocimiento práctico que posiblemente implemente cuando se incorpore a su práctica profesional.

#### **IV. FORMACIÓN DE POSTGRADO**

1. Los criterios para seleccionar los contenidos de la formación, generalmente son la disponibilidad en las fechas en que se organizan, los ponentes que lo imparten, la necesidad de ampliación de la formación por necesidades del currículum vitae, actualización de los conocimientos, los contenidos y quién lo organiza
2. Además, el reconocimiento de una formación continua óptima, en innumerables ocasiones no es el esperado, máxime cuando no existe una adecuada planificación, ni los profesionales que la imparten disponen de una cualificación.
3. La búsqueda de fuentes de información se realiza o bien en el mismo trabajo, o en instituciones relacionadas con el mismo, en la Facultad o en Asociaciones. Y estos puntos de información coinciden también con los centros organizadores de los cursos y actividades formativas.
4. Para algunas temáticas es complejo encontrar organismo o instituciones que organicen cursos o actividades formativas por la escasa respuesta que tienen y por ser materias demasiado específicas.

#### **V. VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN**

1. Es necesaria una formación especializada en función de las competencias que se tienen que desarrollar en los contextos profesionales y en los que, en la mayoría de las ocasiones, no disponen de ella.
2. El profesorado de la misma adolece del conocimiento y de las habilidades necesarias para ejercer su práctica docente
3. La información que se recibe por el estudiantado es recibida de forma inconsciente y subliminal, y es realmente cuando se está en el ejercicio profesional, cuando se retoman contenidos que se adquirieron durante la formación académica
4. En ocasiones, y según nos exponen, la finalidad de asistir a actividades formativas, revierte en la potenciación de las habilidades sociales y de la difusión del mismo profesional con otros colegas
5. Disponer de una apertura y de un convencimiento en la continuidad formativa es necesario
6. Se denota la incidencia directa de la formación en la práctica profesional y la transferibilidad de contenidos aplicables a la realización del trabajo.

#### **VI. SUGERENCIAS A LA FORMACIÓN**

1. Necesidad de la presencia de profesionales externos a la universidad, para enriquecer con su práctica la formación de los estudiantes
2. Establecer los mecanismos para que exista coherencia entre la formación y la profesión, una constante en los procesos de mejora para la formación superior

3. Es necesaria la información al estudiantado sobre las salidas profesionales que, constituyendo los nuevos yacimientos de empleo, pueden ser proclives para la incorporación del psicopedagogo. Aportar la información y la preparación para acceder a ellas es tarea básica en la formación de la educación superior.
4. Se precisa un Departamento de Orientación para universitarios, con lo que se daría respuesta a las demandas de compromiso institucional para la mejora
5. Establezcer cauces para que el estudiante disponga de información suficiente que le permita delimitar tu objetivo profesional
6. La Universidad debe ser gestora de mejoras y dispensadora de una buena utilidad de los recursos de los que dispone, tanto humanos como materiales, preocupándose también de que esos recursos estén lo suficientemente actualizados y preparados para responder a sus funciones
7. Atender a la consideración de la psicopedagogía como una licenciatura aplicada, ya que se dispone de una formación previa y en realidad lo que se debe fomentar con la ampliación de los estudios es una especialización.
8. Ampliación de los contenidos y del componente práctico de las asignaturas
9. Deberán existir compromisos institucionales para la mejora, ya dentro del trabajo
10. Los mismos profesionales deben ser portadores de información para que las instituciones organicen actividades en función de sus demandas

## **VII. BÚSQUEDA DE EMPLEO**

1. La incertidumbre e inestabilidad al finalizar los estudios universitarios se traduce en ocasiones en una sensación de pérdida de orientación al salir de la Universidad
2. Diversidad de alternativas en la búsqueda de empleo: difusión del currículum, acudir al centro donde cursó los estudios básicos, preparar oposiciones, determinar sus prioridades profesionales, plantearse el continuar los estudios, entre otras.
3. Existe una reducida orientación profesional en la Universidad que ayude al estudiante a ir trazando una trayectoria formativa en función de objetivos profesionales.
4. Es aconsejable conocer las estrategias de búsqueda activa de empleo para prepararse en función de las características de las pruebas que habrá que desarrollar

## **VIII. OBSERVACIONES SOBRE EL PERIODO DE INDUCCIÓN EN LA PROFESIÓN**

1. El clima de autoconfianza está alimentado por la experiencia positiva con los compañeros y por el apoyo que se recibe de ellos, ante todo en esta fase inicial
2. No tan centrado en esta etapa, pero sí desde la visión de una estabilización futura, se encuentra la capacidad de recurrir a la propia experiencia para tenerla como referente de mejora desde una visión crítica del trabajo



realizado, con lo que se va adquiriendo más confianza y percepción personal de la capacitación para el puesto de trabajo

3. La valoración previa que de la profesión se tiene se ve confirmada cuando ya el psicopedagogo se encuentra desempeñando sus funciones en el ámbito sobre el que había proyectado sus aspiraciones profesionales. En esta fase de inducción se produce el primer acercamiento a la cultura profesional del contexto en el que se incorpore, las primeras percepciones de la aceptación por los colegas y de la integración en el colectivo, y el cuestionamiento sobre su formación para el desempeño del trabajo.
4. Desde la visión de una estabilización futura, se encuentra la capacidad de recurrir a la propia experiencia para tenerla como referente de mejora desde una visión crítica del trabajo realizado, con lo que se va adquiriendo más confianza y percepción personal de la capacitación para el puesto de trabajo.
5. El ingreso en un colectivo de profesionales entraña su problemática hasta que no transcurre un cierto tiempo y se van tomando posicionamientos
6. Para evitar el desconocimiento inicial al llegar al trabajo, se pueden desarrollar dinámicas de iniciación a la profesión propuestas por la misma empresa para que el nuevo profesional se vaya familiarizando con cuestiones de su práctica y desarrollando las relaciones con los compañeros.
7. La ausencia de orientación profesional incide de forma acuciante en esta fase de inicio profesional
8. La inquietud profesional y la incertidumbre también se manifiestan desde que no se percibe una continuidad en el trabajo. Por otra parte, el desempeño del trabajo futuro vendrá condicionado por las experiencias previas en puestos similares, con lo que la experiencia profesional específica contribuye a ir desarrollando un campo profesional especializado que va dando consistencia tanto a la formación como a la posibilidad de incorporación en ámbitos de similar perfil
9. Experiencias previas profesionales en instituciones privadas dedicadas a la temática del futuro trabajo también contribuyen a la adquisición de conocimiento profesional y a la facilitación ante el dilema de la apertura profesional en el campo del trabajo (autónomo en este caso)
10. En otros casos, esta experiencia proviene de la participación en otros organismos de similar finalidad, realizado a través del voluntariado en distintos colectivos, o de experiencias que le aportan a la persona tal grado de satisfacción que les sirve de estímulo para plantearse transferirlo a otras situaciones y con otros colectivos.

#### **IX. ASPECTOS DESCRIPTIVOS DEL TRABAJO. ELEMENTOS CONFIGURADORES DE LA FIGURA PROFESIONAL**

1. El grado de identidad profesional y de madurez en el trabajo proviene de la práctica continua y de la profesionalización
2. También en la mejora profesional influye la relación con otros profesionales
3. El grado de satisfacción personal, conlleva unas expectativas profesionales que permiten tomar iniciativas en el contexto de trabajo y que revierten en su mejora

4. La influencia en la actividad profesional de destrezas adquiridas durante la formación inicial en la escuela, también contribuye al diseño del estilo de actuación profesional
5. El sentir aceptadas las iniciativas por el colectivo de profesionales, facilita la proyección profesional en el centro y refuerza la autopercepción de capacitación profesional
6. La búsqueda de estabilidad económica y la proximidad geográfica son dos factores que determinan la calidad profesional.
7. En ocasiones la decisión profesional, suele ir acompañada de experiencias previas sobre el contenido de lo que será su futuro trabajo. El elemento curiosidad, apertura profesional y afán de superación facilitan la decisión profesional.
8. La valoración positiva de las expectativas permite afrontar los retos profesionales con mayor facilidad
9. Entre los elementos configuradores de la figura profesional se encuentra el grado de asunción de responsabilidad en el centro, que a su vez permite desarrollar otro elemento de la figura (la identidad) y ambos van discurriendo en la profesionalización del psicopedagogo:
10. La seguridad que supone partir de un objetivo profesional determinado y canalizar la formación en ese sentido, permite la confirmación del perfil profesional
11. Cuando al reto profesional, se une el estímulo y la actitud de continua actualización y ampliación de la formación, el profesional da muestras de su profesionalidad y de indicadores para optimizar su desarrollo profesional
12. El camino seguido en el proceso de profesionalización del psicopedagogo como orientador ha permitido que actualmente se pueda considerar como una figura consolidada y reconocida socialmente, lo que permite que la identidad profesional de los profesionales que desempeñan las funciones del orientador en el centro educativo pueda ir forjándose con más elementos favorecedores.

## **X. COMPETENCIAS PROFESIONALES**

1. Entre las competencias profesionales descritas por los informantes en cada ámbito profesional se pueden establecer dos grupos de capacidades que se mantienen en la estructuración general a la que aludíamos en los estudios que existen sobre la delimitación de competencias profesionales: un grupo genérico de competencias profesionales y otro grupo de específicas.
2. Las competencias genéricas son comunes en la mayoría de los campos profesionales pues coinciden con las capacidades básicas, las aptitudes, actitudes y habilidades presentes en el desarrollo de los procesos de aprendizaje.
3. Es preciso realizar una delimitación de competencias, y estimamos que una de las formas más óptimas de realizarlo es extraerlas de la realidad laboral a partir de los propios profesionales.

## **2. CREDIBILIDAD**

Hemos utilizado cuatro criterios para demostrar la credibilidad de la investigación:

### **1. Validez y fiabilidad**

Tanto la validez interna (generalización de las conclusiones) como la validez externa (exactitud de la interpretabilidad de los resultados) ha sido demostrada ya que creemos que el instrumento utilizado para medir el grado de realización tanto de las capacidades como de las tareas durante la realización del Prácticum, es un instrumento válido.

### **2. Triangulación de metodología y fuentes**

En nuestro caso se hemos utilizado la triangulación de fuentes y la triangulación metodológica. Mediante la primera comprobamos si las informaciones aportadas por una fuente son confirmadas por otra. Para ello, y tras llegar a las conclusiones de cada uno de los análisis de los datos, es decir, los aportados a partir del cuestionario de capacidades, el cuestionario de tareas, y los resultados de las entrevistas, procedemos a una contrastación de los mismos a fin de validarlos. Con la triangulación metodológica hemos aplicado a un mismo tema de estudio, diferentes métodos e instrumentos para recoger los datos, analizarlos y validar los datos obtenidos.

### **3. Integración de los resultados cuantitativos y cualitativos.**

La integración de los resultados cuantitativos y cualitativos queda comentada en las conclusiones generales en las que se ha realizado un comentario conjunto de los tres bloques de análisis realizados (dos cuantitativos correspondientes a los dos cuestionarios) y uno cualitativo correspondiente a las entrevistas.

Extraídas las conclusiones de los tres bloques de análisis de la investigación de forma individual, procedemos a extraer algunas conclusiones conjuntas con la finalidad de contrastarlas y establecer los puntos convergentes entre los tres bloques. Los comentarios tendrán como denominador común las referencias que en las entrevistas se han realizado a las capacidades y a la tareas.

Comentario común y una constante en las narraciones de los informantes en torno a sus experiencias durante la realización del Prácticum, ha sido la limitación en la adquisición de capacidades, unas veces motivado por la imposibilidad de realizar una observación directa sobre los contextos de realización; otras por ser un Prácticum sin práctica, es decir, sin realización en un contexto real, sino que se planteó desde la teoría; otras por las limitaciones que en el mismo centro se producían al no facilitar al estudiante la intervención ni el acceso a información idónea para realizarla. También encontramos los casos que sí favorecieron una realización de un Prácticum bastante enriquecedor a juicio del estudiante, en el que hubo disponibilidad de los recursos del

centro y una participación directa desde el principio. En cualquier caso, y aun las limitaciones, la predisposición de los estudiantes giraba en torno a aprovechar al máximo la posibilidad de contactar con un campo real de aplicación de la psicopedagogía y de absorber al máximo los aprendizajes que en los distintos contextos se realizaran.

Hay que considerar, igualmente, otra observación común, como fue la desorganización y descoordinación inicial y general durante todo el proceso de desarrollo del Prácticum. El no existir un programa previo contextualizado en función del centro de realización y las carencias en el seguimiento del mismo, propiciaba un desconcierto tanto en el estudiante como en el mismo centro receptor, que en múltiples ocasiones podía favorecer la dispersión y difusión de intereses en perjuicio de la consecución de los objetivos de la propia práctica, por lo que gran parte de las capacidades que podían haberse adquirido pudieron quedar fuera de la apreciación por parte del estudiante.

Para organizar la exposición de las conclusiones conjuntas, seguiremos la estructura seguida en la presentación de las conclusiones individuales, comentando las capacidades y tareas por áreas y los aspectos de coincidencia o divergencia en torno a este tema según la experiencia del Prácticum de los informantes y a partir de la contrastación que éstos han podido hacer en su contexto profesional sobre la mayor o menor transferibilidad de las capacidades y tareas y la adecuación de la formación con el ámbito en el que trabajan.

Las capacidades con menor realización en el área de Didáctica y Organización Escolar están referidas a los aspectos legislativos y curriculares relacionados con la organización y dinamización del centro escolar, en su mayoría: el desconocimiento de la legislación, el análisis del proceso de construcción, elaboración, desarrollo e innovación de los currícula en los contextos del estado y de la Comunidad Autónoma, el conocimiento de los espacios escolares, los aspectos didácticos y organizativos de la Educación Especial y el acceso a los contenidos legislativos de cuyo tratamiento se puede dar cuenta a la luz de la justificación práctica, entre las de menor realización.

Estas capacidades también ven su correlato en las tareas, ya que vuelven a aparecer las relacionadas con aspectos curriculares, con la escasa realización de tareas referentes a la organización e intervención en Educación Especial y con el tratamiento educativo de las necesidades educativas diferenciales.

Por otra parte las capacidades más realizadas están vinculadas a aspectos generales dentro del campo de la Educación Especial, la actitud de indagación, comprensión y análisis reflexivo ante situaciones de diversidad, y el proporcionar elementos conceptuales y teóricos necesarios que promuevan la reflexión de acciones prácticas.

Entre las tareas realizadas se encuentran las estrategias de adaptación del currículo a distintas situaciones sociales y personales, las relacionadas con los ámbitos específicos de intervención educativa, con la integración escolar y la integración social, la realización de agrupamientos flexibles de los alumnos y casi la totalidad de las

planteadas en la asignatura de desarrollo profesional del psicopedagogo (Desarrollo profesional del psicopedagogo en los diferentes ámbitos de acción: diagnóstico de necesidades, orientación escolar, vocacional y profesional, integración escolar, social y laboral, el desarrollo profesional para la intervención psicopedagógica y el componente práctico en el desarrollo profesional del psicopedagogo). Observamos que las tareas que se han realizado se encuentran en la línea temática de las capacidades, en el sentido de enmarcarse dentro de las dinámicas de la Educación Especial y de la apertura profesional.

En general estas capacidades y tareas que promueven la adquisición de actitudes de apertura profesional, se orientan en la línea de favorecer la predisposición positiva a cuestiones relacionadas con la labor psicopedagógica y la competencia social y de participación. Además dan muestras de una actitud de reflexión sobre la práctica y de predisposición favorable que permiten el desarrollo de un carácter reflexivo y colaborativo que debe prevalecer en los procesos formativos y profesionales futuros. Los comentarios de los informantes coinciden en este aspecto ya que afirman que en los procesos de construcción de la profesión es necesario la evaluación continua de la práctica y del trabajo que estén realizando.

No todos los estudios de caso tienen conexión con aspectos relacionados con la Educación Especial en sentido estricto, aunque sí lo sea con destinatarios con necesidades educativas especiales, por lo que las capacidades y tareas que van en esa línea tan solo han podido ser confirmadas por los profesionales que trabajan en ese campo. Aun así coinciden en la escasa realización durante su Prácticum de algunas de las capacidades y tareas mencionadas, sobre las que sí han tenido que profundizar para el ejercicio de su profesión. Tal es el caso de Pascual, Irene y Ernesto.

Otra de las tres áreas vertebradoras del plan de estudios es Psicología Evolutiva y de la Educación. Partiendo de los resultados generales sobre las capacidades menos desarrolladas podemos extraer las siguientes: el conocimiento del alumnado con necesidades educativas especiales, la evaluación de los procesos de intervención, el desarrollo moral, social y sexual, las capacidades básicas para la óptima intervención psicopedagógica, los procedimientos de evaluación y estrategias de diagnóstico de dificultades de aprendizaje, la descripción, análisis y explicación de los procesos para el tratamiento de las dificultades y la implicación de los padres y profesores en las actuaciones de intervención.

Entre las más desarrolladas, en general las relacionadas con los procesos de intervención psicopedagógica como el seguimiento del proceso de aplicación de la intervención, la ayuda al alumno en proceso de toma de decisiones personal y profesional y el asesoramiento y la orientación. La construcción del conocimiento, la toma de decisiones psicoeducativas en el ámbito de la mejora de la inteligencia como en el estudio teórico de la disciplina, se encuentran en una proporción intermedia en cuanto a la realización.

Las tareas que apenas se han realizado están relacionadas con los procesos superiores de la inteligencia y con los modelos de evaluación. En cambio sí se han realizado con un alto porcentaje, como comentábamos anteriormente, tareas de aspectos

metodológicas e instrumentales relacionadas con el diseño, diagnóstico, evaluación e intervención, que vienen a confirmar las capacidades de mayor realización. En realidad las tareas vendrían a explicitar la manera cómo desarrollar las capacidades antes mencionadas, serían los requisitos para llevarlas a cabo: condiciones interpersonales e intrapersonales del aprendizaje escolar, aprendizaje escolar y la inadaptación, programas específicos, instrumentos y estrategias para el diagnóstico psicopedagógico, técnicas de evaluación, análisis de factores del rendimiento académico e instrumentos para diagnóstico y pronóstico y aspectos preventivos y de intervención.

Tanto las capacidades como las tareas aquí mencionadas entran dentro de lo que en la aplicación profesional se enmarca en las competencias técnicas y metodológicas, competencias que sí han visto su realización en los campos de aplicación profesional analizados en los estudios de caso. Algunos han mostrado más acentuación, volvemos a remitirnos a los casos anteriores en los que el diseño de instrumentos de evaluación, diagnóstico e intervención es más necesario para la realización de las funciones en su trabajo (tanto dentro del gabinete, como con los destinatarios de la asociación de parálisis cerebral, como con la intervención en el departamento de orientación del instituto, como en el diseño de los programas de activación cognitiva para los mayores, como en el diseño de instrumentos adecuados para la realización de entrevistas en el proceso de selección de personal). Lo cierto es que las capacidades y tareas en el sentido estricto y con la aplicación a que están dirigidas en el contexto de la formación académica, en ocasiones se ven adaptadas y modificadas para acoplarlas a las funciones y al colectivo con el que se trabaja.

En el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, tanto las capacidades como las tareas de menor realización están relacionadas con los aspectos más teóricos de la metodología y de la investigación. Este es el caso de las capacidades tales como: pretender alcanzar unos estándares de calidad en el desempeño de las funciones psicopedagógicas comparable al del resto de la comunidad europea, la identificación de los ámbitos de intervención y la indagación en análisis de informes de investigación para acceder a la metodología seguida. Entre las tareas que se encuentran en la misma línea: el diseño de la investigación educativa, los paradigmas de investigación educativa, la delimitación epistemológica y metodológica de la intervención psicoeducativa y el modelo conceptual para la prestación de servicios psicopedagógicos y modelos fundamentales de la intervención psicoeducativa.

Entre las de más realización y desarrollo se encuentran aquellas que posteriormente durante el ejercicio profesional se desarrollarán dando lugar competencias técnicas y metodológicas principalmente y de participación y sociales (las referidas al establecimiento y relación con profesionales dentro de las funciones de la orientación profesional y vocacional). Entre las capacidades, la adquisición de habilidades básicas para su desarrollo profesional, la elaboración del informe de investigación, el aprender cómo se configura y organiza el mundo del trabajo y se conoce la problemática relativa a la inserción sociolaboral.

En cuanto a las tareas, las que los estudiantes consultado muestran que se han realizado (dentro del porcentaje de referencia utilizado, recordemos el 30% de la muestra) son las siguientes: las técnicas e instrumentos de investigación y educación, el

análisis de datos observacionales, la observación, el proceso observacional y las técnicas de observación y registro; los principios y fundamentos y necesidad de la orientación profesional, la problemática sociolaboral y acciones de orientación para la transición escuela-trabajo y los programas y sistemas de orientación profesional en función de la psicopedagogía diferencial.

Como podemos observar tanto las capacidades como las tareas relacionadas con los aspectos prácticos han sido las más realizadas aunque en algunos casos el comentarlas no sea precisamente por una alta consecución de las mismas (altos porcentajes en la muestra consultada), sino por ser los más elevados dentro de los porcentajes de referencia tomados para el análisis. Ciertamente es que los aspectos instrumentales del diseño de instrumentos de recogida y análisis de datos, sí ha mostrado una alta realización, así como aquellas capacidades y tareas relacionadas con la asignatura Orientación Profesional. En realidad, tanto por su aplicación a los distintos contextos analizados como por la propia experiencia en el desarrollo profesional de los informantes, son múltiples los aspectos relacionados con la orientación para la carrera y la orientación profesional que se han visto realizadas desde la doble perspectiva: como estudiantes y como profesionales en ejercicio desempeñando sus funciones orientadoras en los distintos contextos reflejados en los estudios de caso.

En el área de Teoría e Historia, las capacidades de menor realización están relacionadas con aspectos legislativos y de investigación y educación comparada. Las de mayor realización están vinculadas al acceso a la institución escolar desde una perspectiva de la comprensión de su funcionamiento y de su implicación en el contexto (alusión al contacto reflexivo que comentábamos anteriormente); o bien, están en la línea de indagar en los procesos en los que surge la educación de la multiculturalidad (que también ha encontrado una tarea-pedagogía de la multiculturalidad- con similar grado de realización entre los estudiantes) así como el estudio de los programas educativos que tratan de mejorar los éxitos educativos de estos colectivos (en los testimonios de los informantes observamos que esta línea sí fue seguida al realizar funciones en organizaciones sin ánimo de lucro y en centros de integración); o en el análisis de la escolarización como un hecho institucional y la consideración de la institución escolar como una organización. Dificultad han encontrado nuestros informantes para confirmar estas capacidades, salvo la primera por estar más abierta a la detección e incorporación a contextos nuevos.

En el área de Personalidad, evaluación y tratamiento psicológico, una de las capacidades más realizadas ha sido la relacionada con el conocimiento del tipo de técnicas psicoterapéuticas que serían adecuadas para su aplicación mediante la realización de informes psicológicos, derivando en un diagnóstico. Las tareas que un mayor número de estudiantes ha realizado también están relacionadas con los trastornos afectivos y emocionales, severos del comportamiento o leves del lenguaje y las alteraciones en articulación, retraso del desarrollo y retrasos leves del lenguaje. Cuando Irene nos comentaba la escasa formación en este tipo de capacidades y tareas, y lo necesarias que eran para su trabajo, se confirma la existencia de escasas posibilidades de realizar un diagnóstico y de conocer los instrumentos básicos para el desempeño de funciones de calidad cuando en el desarrollo de la profesión se abordan temas de psicopatología infantil. Este último comentario se refuerza al ver que también tareas

muy concretas relacionadas con los trastornos de la comunicación y la fluidez, los trastornos neuropsicológicos del lenguaje: las disartrias, las dislalias, afasias, y dislexia, han sido poco desarrolladas por los estudiantes en el Prácticum. Además justo en estos contenidos es donde Irene y Pascual inciden en la escasa calidad de la formación recibida pues no da respuestas a múltiples interrogantes que desde su práctica profesional especializada les surge.

En las áreas de conocimiento enmarcadas en las disciplinas clásicas: lenguaje, ciencias sociales, matemáticas se observa una escasa realización tanto de las capacidades como de las tareas. Aunque sí se coincide en la maestría del profesorado que impartía la de lengua, en concreto, por su saber hacer y profesionalidad (alguno de los informantes destaca la transmisión intensa del saber del docente por proceder del ámbito de la práctica), no se coincide tanto en que en los contextos de trabajo se realicen estas capacidades. Significativo resulta ya que tanto las capacidades como las tareas se dirigen a la evaluación el diagnóstico y la recuperación en la orientación metodológica durante el proceso de enseñanza- aprendizaje,, o en los fundamentos teóricos de la lengua. Otras si pueden mencionarse como significativas aunque no por el alto porcentaje de alumnos que contestaran su realización; entre ellas: la evaluación y diagnóstico de dificultades de aprendizaje lingüístico, las orientaciones metodológicas para la enseñanza de la lengua comunicación oral la escritura, gramática y literatura y sistemas de comunicación verbal y no verbal. Los informantes aluden a estas tareas y competencias no tanto de una forma directa, sino como mecanismos que han ido desarrollando para la mejora de la comunicación e interacción con los colegas y con el alumnado.

Dos de las áreas en las que resulta significativa también la contrastación de los resultados es en Psicología Social y en Psicobiología experimental y fisiología del comportamiento. De la primera destaca el alto porcentaje que ha realizado dinámicas de grupo, procesos grupales y relaciones intergrupales. Este dato es confirmado también por los informantes, ya que casi en todos los contextos que se han analizado, este tipo de dinámicas y de generación de relaciones interpersonales se encuentra en la base de cualquier acto comunicativo.

En general en la totalidad de las Áreas de conocimiento observamos una coincidencia entre las capacidades y las tareas de mayor y menor realización. Igualmente queda confirmada esta discrepancia y falta de coherencia entre la formación y la profesión ya que son escasas las capacidades que pueden verse totalmente reflejadas en el ejercicio de la profesión, por lo que podemos deducir que el perfil académico no llega a encajar ni orientar hacia determinados contextos profesionales. Incluso si no pensáramos en que fuesen contextos donde ejercer las funciones determinadas para el psicopedagogo o que el psicopedagogo ha sabido gestionar recurriendo a su formación y extrayendo de ella el máximo grado de aplicabilidad a la práctica(caso de Yolanda, por ejemplo, o de Ernesto) está orientado hacia muchos de los contextos profesionales existentes.



#### 4. Verificación del logro de los objetivos

Hemos verificado los ocho objetivos planteados en la investigación, indicando cada uno de los objetivos y argumentándolo con los resultados obtenidos en la misma.

##### OBJETIVO 1. Analizar las capacidades profesionales y las tareas que se recogen en el programa de las asignaturas de Psicopedagogía.

Para realizar el análisis se ha procedido a seleccionar una fuente de documentación de la que extraer las capacidades y tareas. La fuente de información fueron los programas de las asignaturas de Psicopedagogía de la Universidad de Granada. De ellos se extrajeron los objetivos y los descriptores de cada asignatura (troncales y optativas) y se determinaron como capacidades y tareas respectivamente. Tras el diseño de los cuestionarios para cada una de las dimensiones objeto de estudio, se procedió al comentario y análisis de las mismas.

##### OBJETIVO 2. Analizar hasta qué punto esas capacidades profesionales y esas tareas se han podido desarrollar en el Prácticum

Para el análisis del grado de consecución de las capacidades profesionales y tareas en el Prácticum se elaborará un inventario de capacidades y tareas que, como cuestionario tipo “encuesta Survey”. La escala de valoración, permitía que los estudiantes que componían la muestra optaran entre cinco alternativas de respuesta para realizar la valoración. Tras los resultados obtenidos al aplicar el programa estadístico BMDP, se obtuvieron los porcentajes, las medias y las desviaciones típicas, que permitieron realizar el análisis y valoración de los resultados.

##### OBJETIVO 3. Conocer la valoración que los estudiantes realizan de los contenidos de las materias del plan de estudios

La valoración de los contenidos de las materias del plan de estudios requería una descripción exhaustiva de las opiniones de los estudiantes. Para alcanzar este objetivo estimamos no sólo las inferencias que se podían extraer de la valoración de los cuestionarios, sino que recurrimos a la segunda fase de la investigación en la que entrevistamos a siete informantes para analizar su trayectoria formativa y de inserción profesional. Uno de las dimensiones analizadas en las entrevistas era la valoración del plan de estudios y de su trayectoria formativa académica para indagar sobre la coherencia o discrepancia entre las capacidades adquiridas durante formación inicial y las competencias profesionales en los respectivos puestos de trabajo.

##### OBJETIVO 4. Delimitar las competencias profesionales del psicopedagogo

A partir de los testimonios de cada estudio de caso, se pudieron constatar las competencias profesionales que cada uno desarrolla en su ámbito de trabajo. Con ello se pretendía describir, a partir de la experiencia de cada informante, cuáles eran sus competencias profesionales y cómo se podía definir el perfil profesional generado a

partir de dichas competencias. De la descripción de su trabajo, de la inducción de la información emitida por cada uno, y de la propia determinación que cada uno hizo concretando en torno a las competencias profesionales, hemos podido llegar a elaborar una relación de competencias profesionales genéricas y específicas. En realidad, para las competencias genéricas (teniendo en cuenta el ámbito de formación universitaria al que vamos encaminados con la convergencia europea), nos hemos remitido a la clasificación que viene elaborada por la comisión que estudia los planes de convergencia. Las específicas proceden de las descritas por nuestros informantes.

**OBJETIVO 5. Proponer itinerarios de formación adecuados a distintos perfiles profesionales.**

El hecho de que cada estudio de caso sea representativo de diferentes contextos profesionales, nos ha permitido formular siete propuestas de itinerario formativo. Ciertamente es que los itinerarios analizados llevan la impronta de cada uno de los profesionales investigados, y que la transferibilidad y generalización de los resultados es más compleja como para presentarlos como los itinerarios formativos modelo. Sin embargo sí que pueden quedar determinados como modelos de itinerarios formativos que desembocan en la incorporación profesional en distintos ámbitos de actuación para el psicopedagogo.

**OBJETIVO 6. Estudiar la trayectoria profesional de estudiantes egresados de la licenciatura en Psicopedagogía**

Para que la configuración de los perfiles profesionales, la delimitación de competencias profesionales y el análisis de la trayectoria formativa estuviesen respaldados y elaborados a partir de casos reales, recurrimos al estudio de la trayectoria profesional de estudiantes egresados de la licenciatura de Psicopedagogía.

Han sido siete los estudiantes egresados, profesionales en la actualidad que nos han narrado su trayectoria formativa y profesional en diferentes contextos profesionales. La pretensión de este objetivo es mostrar la posibilidad de incorporación profesional del psicopedagogo en distintos espacios profesionales, y el proceso que se puede seguir hasta conseguirlo.

El ciclo de vida implica pensar en estadios, en períodos de tiempo cíclicos que como su nombre indica, se van repitiendo de manera constante, o mejor dicho, marcan una estructura en el proceso de desarrollo de la persona. La existencia de estadios o fases en un ciclo de vida permite establecer homogeneidad en el discurrir vital de la persona, aunque por supuesto, exista heterogeneidad respetando la individualidad de cada sujeto. Con esto podemos establecer una secuencia básica común que nos permite hacer transferibles los estadios evolutivos de forma general a cualquier persona.

De ahí que estos siete estudios de caso se muestren con referentes comunes que pueden generalizarse a cualquier trayectoria profesional, y otros específicos en función de las características de cada contexto profesional y los requisitos de acceso al puesto de trabajo.

### OBJETIVO 7. Realizar propuestas para la formación inicial

Aun conociendo las limitaciones que estas propuestas pueden conllevar dada la envergadura de algunos de los planteamientos, las presentamos dentro de la probabilidad de realización para su contemplación en un futuro, partiendo de las necesidades sentidas por las narraciones analizadas en la investigación, y a la vista de los resultados de la misma. Las propuestas que planteamos estarían en la línea de:

1. Incorporar a la Universidad los modelos de orientación e intervención psicopedagógica como práctica llevada a efecto por los responsables implicados y no sólo como teoría a aplicar en los contextos donde desempeñará sus funciones. Como ámbito educativo formal al que pertenece esta institución, también debe tomar parte activa, y con mayor razón si cabe, al erigirse en el lugar donde se aprenden y fraguan conceptualmente las teorías, modelos, metodologías, diseños, programas, evaluación, etc...; de los contextos en los que se apliquen todos estos conocimientos.

Orientar, desde el primer estadio formativo del estudiante, los procesos que contribuirán a su delimitación profesional ofreciendo cauces que amplíen los horizontes laborales, originariamente fundamentados en el ámbito educativo formal, hacia nuevos ámbitos en los que se realizan procesos formativos y que se presentan como contextos potenciales en los que desarrollarse profesionalmente; debe plantearse como uno de los objetivos primordiales en la formación universitaria del psicopedagogo.

2. Establecer estrategias que trasluzcan los pilares sobre los que sustentan un conocimiento personal y profesional tanto teórico como práctico (Ausubel, 1968; Connelly y Clandinin, 1990), forjado por cada sujeto desde la reflexión y la colaboración y conducido a un doble destino; por un lado a los propios estudiantes adaptándolo a ellos y haciéndose aprehensible, y por otro transmitiéndolo a los profesionales con los que interrelacione al tiempo que acercándose al conocimiento profesional de éstos en cada uno de los ámbitos de actuación.

3. Disponer de una estructura de conocimiento que explique y dé dirección para la práctica de la profesión (Shulman, 1987).

4. Incluir en los planes de estudio el conocimiento procedente de las realidades socio-laborales contribuirá a la formación de profesionales con una elevada preparación, competencia y especialización. El psicopedagogo adquirirá la expresión de la especificidad de su actuación en la práctica y a partir de la práctica, estableciendo con los contextos profesionales una doble direccionalidad en un intercambio mutuo de experiencias. 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. El alumno demanda 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 ya 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.

5. Proponer mayor especialización en la Licenciatura dentro de la estructuración de los Planes de Estudio. Con ello, además, se acercaría la Universidad a la realidad social y las nuevas exigencias formativas del futuro, donde la demanda de formación va a estar, y está ya, centrada más allá del sistema educativo. Se resalta, pues, el valor del contexto empresarial, que es quien perfila la cultura de empresa, como requisito previo para ejercer profesionalmente en él (Ferrández, 1993:37).

6. Establecer los mecanismos necesarios para facilitar a los estudiantes la mayor información posible tras contactar con los distintos centros colaboradores en la realización del Prácticum, incluso con la información directa en la misma institución académica, y especificar las funciones que desempeñarán cotejándolas con los conocimientos teóricos recibidos. Es en este momento cuando los discentes comienzan a ver una proyección más clara de lo que constituye su “perfil de empleabilidad”, así como las exigencias de adaptabilidad, flexibilidad y cualificación para insertarse profesionalmente. La delimitación de este “perfil” se irá engrosando en la medida que los niveles de competencia aportados por la enseñanza reglada puedan verse corroborados en la futura práctica profesional, y permitan analizar la capacidad de aprendizaje teórico-técnico con el fin de determinar la competencia técnica (elementos científicos y específicos de la profesión, técnicas de trabajo y capacidades), social (intereses, valores, comportamientos en la estructura social del puesto de trabajo) (Echeverría, 1993), metodológica y participativa que conforman la cualificación profesional.

7. Plantear el establecimiento de unas pautas facilitadoras para adquirir las competencias desde la formación inicial; desarrollar cauces que estimulen la profesionalización a través de la implementación de programas de formación continua, especializada en las demandas que cada contexto profesional requiera; así como el establecimiento de enclaves profesionales flexibles y holísticos destinados a la gestión de un conocimiento que sea capaz de plasmar la transferibilidad de las competencias adquiridas a nuevos planteamientos profesionales.

8. Considerar como objetivo básico en la elaboración del “conocimiento teórico-práctico”, el seguimiento de estructuras configuradas sobre la base de la reflexividad y la retroacción como parte primordial de la actuación profesional del psicopedagogo en aras de la optimización continua de su tarea en el desarrollo de su carrera profesional.

9. Promover que los agentes personales que forman la institución universitaria (la posible existencia de orientadores-docentes-tutores) se erijan en elementos facilitadores de un cambio educativo que reestructure y actualice los planteamientos iniciales que han denotado una inadecuación formativa en el desarrollo profesional de una titulación sometida a múltiples retos dada su incipiente implantación en nuestra Universidad.

10. Formular modelos explícitos de desarrollo profesional del psicopedagogo, al tiempo que estos mismos profesionales se constituyen en “orientadores orientados”.

#### OBJETIVO 8. Realizar propuestas para la inserción profesional

Sin perder la conexión con las propuestas formuladas para la formación inicial, ya que mantenemos que debe existir una continuidad y coherencia entre los procesos formativos y los de incorporación profesional, presentamos las siguientes propuestas para la inserción profesional:

1. Plantear líneas de intervención formativa ocupacional. Enlazando este punto con las expectativas laborales, justificando de esta forma el supuesto de interdependencia entre ambos descriptores, se presentan unas líneas sobre la intervención formativa ocupacional antes aludida que debe plantearse como función del psicopedagogo y que debe recibirse durante su proceso de formación: clarificación de los objetivos reales que se pretenden con la actividad de formación (delimitar demandas); motivar e incentivar a los estudiantes presentando el amplio abanico de posibilidades laborales existentes y por descubrir; valorar los contextos socio-profesionales reales que no insten a la aparición de falsas expectativas; autovaloración siendo conscientes de las carencias formativas y de la capacitación a partir de las experiencias preprofesionales, permitiendo secuencializar objetivos sobre su propio proceso formativo; desarrollar destrezas profesionales y preprofesionales adaptadas a la autodefinition profesional de cada sujeto; capacitación en la toma de decisiones y en la evaluación del proceso.

2. Contribuir a la sucesiva incorporación de nuevas funciones atribuibles al psicopedagogo provenientes del contacto directo con la cada vez más heterogénea realidad laboral, respondiendo a la multiplicidad de demandas socioprofesionales (entre otras: identificación de recursos para la formación del personal, coordinación de la acción de los diferentes departamentos de los que dispone el centro para la consecución de fines comunes, asesoramiento y orientación en el diseño, desarrollo y evaluación de programas formativos con la finalidad de optimizarlos, diseño de programas preventivos o de intervención, detección de necesidades formativas especiales, favorecer la participación de los usuarios en la vida de cualquier ámbito formativo, actuación en el amplio campo de la Educación Especial, etc.). Para ello sería necesario un replanteamiento de los contenidos formativos incorporando las necesidades sociales patentes pero obviadas tras el “formalismo académico” y que sin embargo se presentan como un reto para la superación profesional del psicopedagogo; una actitud comprometida por parte de los agentes formadores (docentes, responsables académicos, alumnos) y políticos; y, ampliar la formación del psicopedagogo en aspectos relacionados con una ética social básica fundamentados en una sólida educación en valores y en el desarrollo de un pensamiento crítico.

3. Propiciar climas que favorezcan el acercamiento entre la Universidad y los diversos contextos profesionales, estableciendo puentes de diálogo fluidos que estrechen las relaciones en un intercambio mutuo de actuaciones. Llegado este punto y

para ofrecer una panorámica global de la heterogeneidad de contextos profesionales, es preciso reagruparlos en los sectores que comúnmente son seguidos por los profesionales implicados en el tema que han podido ser constatados tanto teórica como personalmente: educación formal y no formal, sociocomunitario, organizacional (instituciones, asociaciones, organismos públicos y privados) y empresarial.

4. Reivindicar un espacio profesional propio y definir el rol específico a desempeñar en los espacios compartidos con otros profesionales.
5. Participar de la creación de un estilo colaborativo –entre diferentes profesionales- de acción psicopedagógica.
6. Definir un estilo de “ser profesional de la educación” y elaborar un código ético y deontológico.
7. Detectar nuevas necesidades, problemas y contextos socio-educativos a los que dar respuesta.
8. Favorecer el asociacionismo profesional no sólo como forma de defender derechos laborales, sino como elemento que favorezca la acción colectiva para el cambio educativo y social.
9. Existir una interacción entre los centros demandantes y los ofrecimientos profesionales del psicopedagogo, no sería posible conocer los diferentes ámbitos que constituyen los contextos profesionales facilitando su continua expansión, por lo que las expectativas laborales van en progresivo aumento.

### **3. LIMITACIONES**

Llegado este punto cabe plantearse algunas cuestiones que en cierta manera han limitado determinados aspectos de la investigación, que se contemplan como potenciales indicadores a tener en cuenta en posteriores revisiones o ampliaciones del trabajo. Entre ellas citamos las siguientes:

1. Elaboración del cuestionario.

El cuestionario ha sido diseñado a partir de la información extraída de la Guía del estudiante del Curso Académico 98-99). Los objetivos presentados por cada asignatura fueron adoptados como las capacidades del cuestionario, y los descriptores se eligieron para la relación de tareas. En este sentido es muy posible que el enunciado tanto de las capacidades como de las tareas, no sea en ocasiones suficientemente claro como para definir estas dimensiones.

En relación con la aportación completa de las asignaturas que componen cada Área de Conocimiento, cabe incidir en la ausencia de algunas (Psicopatología Infantil, Psicopatología y Terapéutica del Lenguaje, Aprendizaje, Memoria y Cognición; y, Psicobiología de la Educación) ya que no se encontraban en el documento base del que

se ha extraído esta información (Guía del estudiante del curso Académico 98-99). Siguiendo en la misma línea, también existían asignaturas que no incluían los objetivos en el programa o los descriptores, por lo que la formulación de las capacidades profesionales y de las tareas no pudo realizarse (Psicología de los Grupos).

## 2. Selección de la muestra.

En relación con la selección de la muestra, el haberla realizado de forma incidental ha contribuido a limitarla exclusivamente al número de estudiantes disponibles en el momento de realizar el reparto de los cuestionarios, e incluso a que algunos de los componentes no lo hayan contestado.

## 3. Análisis efectuados

Para el análisis de los resultados hemos recurrido a los programas estadísticos del BMDP para el análisis de los cuestionarios, y el análisis de contenido categorial para las entrevistas. Podía haberse realizado otro tipo de análisis que, con el mismo objetivo, se hubiesen propuesto como alternativa a los utilizados, o como complemento para contrastación de los datos. Entre ellos podemos citar el SPSS, el Aquad Five o el NUDIS.

## 4. Uso de otra metodología

La investigación podía también haberse abordado desde otros modelos metodológicos que no hubieran sido el descriptivo o el comprensivo; bien enfocándola sólo desde uno de ellos, o directamente recurriendo a otros diseños metodológicos.

## 5. Ampliación de la recogida de datos con observaciones en el contexto de trabajo.

Como complemento de la información recogida en las entrevistas, se podía haber realizado una observación de campo (con los consiguientes instrumentos de recogida de datos) en el contexto profesional donde cada informante trabaja. La observación directa del desarrollo de las competencias profesionales habría aportado datos con validez para confirmar las narraciones que se recogieron en las entrevistas y para ampliar la descripción de las competencias profesionales desarrolladas.

## **4. LINEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN**

El carácter descriptivo seguido en el proyecto permitirá, dentro de una viabilidad posible, la incorporación de nuevos indicadores de estudio u objetivos científicos que pueden promover transformaciones de la realidad estudiada. El análisis de los datos y la comparación de los estadísticos obtenidos en el análisis del inventario sobre capacidades profesionales y tareas, permitirá aportar nuevos indicadores de calidad en aras de una optimización de los procesos generadores de conocimiento práctico, así como de una adecuación progresiva de los contenidos contemplados en el plan de estudios de la Licenciatura de Psicopedagogía a las demandas laborales. Promover una transformación acorde con los nuevos perfiles profesionales emergentes

implica transformar los inicios formativos de los futuros licenciados y detectar necesidades formativas y estructurales en aras de esa posible transformación de la formación inicial universitaria para adecuarla a los nuevos retos socioprofesionales. Todo ello promovido y enmarcado desde la sencillez y cautela requerida en cualquier proceso investigador.

Presentamos a continuación algunas líneas que estimamos podrían dar continuidad al proceso iniciado con este trabajo:

### **1. Establecimiento de un observatorio de investigación de la dinámica ocupacional**

Tendría como objetivo analizar el perfil de las nuevas profesiones emergentes (“yacimientos de empleo”) a partir de estudios longitudinales, partiendo del seguimiento de los estudiantes egresados y del mercado laboral. Este observatorio contribuiría a la dinamización de los procesos de adaptación de los perfiles académicos a los perfiles profesionales y a la orientación y difusión sobre los itinerarios formativos que conducen al estudiante a incorporarse a los distintos campos de actuación profesional.

### **2. Evaluar la incidencia del Prácticum en la profesionalización del psicopedagogo**

Dada la relevancia del Prácticum en la formación del futuro profesional, se propone como línea de investigación analizar las variables (internas y externas) que inciden en el desarrollo profesional del psicopedagogo desde la formación inicial durante el periodo de realización de esta asignatura. Las variables internas se referirán a los aspectos intrínsecos al proceso de desarrollo del Prácticum provenientes, por un lado de los aspectos organizativos y estructurales ( la valoración y evaluación de los contextos donde se incorporará el estudiante, el compromiso de los responsables, el diseño de unos planes de actuación coherentes con la formación recibida y las orientaciones previas con procesos formativos iniciales antes de la incorporación en los centros), y por otro de la valoración que el propio estudiante realiza de estos aspectos y de las aportaciones del Prácticum a su visión de estudiante y de futuro profesional. Las variables externas vendrán determinadas por los contextos en los que se realice el Prácticum (aceptación del estudiante, facilitación de recursos, disponibilidad de espacio, posibilidades de incorporación a las funciones que se desarrollen en el centro, entre otras).

### **3. Análisis de indicadores que incidieran en la optimización del Prácticum.**

Como continuidad a la línea de investigación anterior, se puede proponer otra línea en la que se realice una indagación en las conclusiones de la anterior y proponga unas pautas destinadas a la mejora de la calidad del Prácticum.

### **4. Experimentación de programas formativos en cada ámbito profesional para la generación de conocimiento desde la reflexión.**



Hemos constatado, a partir de las experiencias de nuestros informantes, la necesidad de continuar ampliando la formación y las limitaciones que encuentran en este sentido por la escasez de actividades formativas especializadas. Uno de los responsables en la gestión de dichas actividades es el propio centro de trabajo, como de hecho ha manifestado alguno de ellos. Diseñar programas formativos desde las propias necesidades de los profesionales es pieza clave para su mejor desarrollo profesional.

Algunas pautas en las que la investigación futura debería insistir sería en incentivarse la realización de programas reflexivos con diversidad de estrategias para los interesados, entre las que citamos: los seminarios orientados a la indagación, el diario, la experimentación y participación activa en las clases de los profesores mentores, la ejecución de proyectos de investigación-acción individuales, la observación sistemática, los procedimientos de propia valoración de la actuación de los futuros psicopedagogos y la implicación en situaciones de intervención psicopedagógica. Con ellas se intentará responder a una serie de objetivos propuestos en estos programas formativos destinados a la promoción en la toma de decisiones deliberativas, el dominio de los fundamentos básicos de la investigación, el equilibrio entre los procesos, contenidos y actitudes reflexivas, la promoción de la línea constructivista, el desarrollo de habilidades en la resolución de problemas, la exploración en las teorías previas acerca de la profesionalización del psicopedagogo, la progresiva unión de la teoría y práctica, la promoción de un pensamiento crítico que use razonamientos deductivos e inductivos, valore la probabilidad y la incertidumbre, desarrolle procesos metacognitivos y genere un pensamiento más creativo. Todo ello en aras de construir un conocimiento que incida en la optimización del desarrollo profesional del psicopedagogo.

#### **5. Cultura profesional y percepción de la figura profesional del psicopedagogo en los distintos contextos profesionales**

#### **6. Evolución del conocimiento y de las competencias profesionales del psicopedagogo desde la fase de inducción profesional hasta la de estabilización**





**CAPITULO IX**  
**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



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.

Ainscow, M. y Hopkins, D. (1994) *Creating the conditions for school improvement*. London: David Fulton Publishers.

Ainscow, M. y Southworth, G. (1994) *School Improvement. A Study of the Roles of Leaders and External Consultants*. Paper presented at the annual meeting of the AERA. New Orleans.

Álvarez González, M. (1995). *Orientación profesional*. Barcelona. Cedecs.

Álvarez, M. (1996) Los estilos de dirección y sus consecuencias. Bases para su configuración como estrategia de intervención. En Varios. *Manual de Organización de instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española, pp. 303-346.

Angulo Rasco, J.F., Barquín, J. Pérez A.I. (1999). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal

Apodaca, P. y Lobato, C. (1997) (Coords.) *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Barcelona: Alertes

Aranguren, J. L. (1990). “Ética narrativa”. Cursos de Verano de la Universidad Complutense en el El Escorial dedicado a “Filosofía y narrativa” (6-10 de agosto, 1990)

Arbizú Echévarri, F. (2001). Integración del sistema de formación profesional y transparencia de las cualificaciones. En Martín Berrido, M. (coord.) *Respuestas del Sistema de Formación Profesional a la Incorporación de Nuevas Tecnologías en las Empresas*. Sevilla. Atril.

Area Moreira, M. (1992). El desarrollo profesional a través de experiencias educativas: un modelo de trabajo. En C. Marcelo y P. Mingorance (Eds.). *Pensamiento de los profesores y desarrollo profesional II. Formación inicial y permanente*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 277-287.

Arnau, J. (1978). *Métodos de investigación en las ciencias humanas*. Barcelona: Omega

Ary, D., Jacobs, L.C. y Razavieh, A. (1982). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: Interamericana.

- Aubrun, S. Oriofamma, R. (1990). Les Competences de 3<sup>a</sup> dimension. *Overture Professionnelle*. Conservatorio Arts El Metiers
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Neu Yord; Holt, Rinchart and Whiston
- Barbier, J. M. (1996). *Savoirs Théhoriques et Savoirs D'Action*. París. PUF
- Barnes, B.S. (1987). *Sobre ciencia*. Barcelona: Labor
- Barreda, R. (1996): Perfiles profesionales en la sociedad del conocimiento. *Fundesco*, 181, pp. 8-10
- Bass, B.M. (1988) El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar. En Paccual, R. (coord.) *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid: Narcea.
- Bell, L. (1991) Approaches to the professional developmente of teachers. En L. Bell and C. Day (Eds.) *Managing professional developmente of teachers*. Milton Keynes, Open University, 3-22
- Bellier, J. P. (1997): *Competences, formation et employabilité*. Ginebra: OIT
- Benedito, V. el alt. (1986) *Los licenciados en pedagogía por la Universidad de Barcelona*. Barcelona: PPU
- Benedito, V.; Ferrer, V. y Ferreres, V. (1995) *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universidad de Barcelona Publicaciones
- Bermejo, B. Domínguez, G. y Morales, J.A. (1996) (Coords.) *Formación Profesional Ocupacional. Perspectivas de un futuro inmediato*, GID-FETE-UGT, Sevilla.
- 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.
- Bertrand, O. (2000). *Evaluación y certificación de competencias y cualificaciones profesionales*. Madrid: OEI.
- Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSS*. Barcelona :PPU.
- Bisquerra, R. (1989). *Introducción conceptual al análisis multivariable*. Vols. I y II. Barcelona: PPU.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona. CEAC

- Bisquerra, R. (1992). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boixareu Universitaria
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona. Praxis.
- Blanch i Ribas, J.M. (2003). La nueva Orientación Profesional. *Actas del Congreso sobre Orientación y Tutoría*. Zaragoza. (En prensa)
- Bolam, L. G. Y Deal, T.E. (1994) Looking for Leadership: Another Search Party's Repor, *Educational Adminstration Quarterly*, 30 (1). 77-96
- Bolívar, A. (1993). Culturas profesionales de la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 68-72.
- Bolívar, A. (1994). El compromiso organizativo de un centro en una cultura de colaboración. En L. M. Villar y P. de Vicente (Dirs.) *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona :PPU, 25-50.
- Bolívar, A. (1995): Reconstrucción. En L.M. Villar (Coord.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao. Mensajero, pp. 237-265
- Bolívar, A. (1996). *Cultura escolar y cambio curricular*. Bordón, 48 (2), 169-177
- Bolívar, A. (1996). El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y descentralización. En M.A. Pereyra et al. (eds.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares-Corredor. 237-266.
- Bolívar, A. (1996). *La investigación biográfico-narrativa en educación: guía bibliográfica*. Granada: FORCE/Universidad de Granada.
- Bolívar, A. (1997): A escola como organizaçao que aprende. En Canário, R. (ed.): *Formação e situações do trabalho*. Oporto: Porto Editora
- Bolívar, A. (1997): La formación centrada en la escuela: El proceso de asesoramiento. En Marcelo y J. López (coords.): 380.394
- Bolívar, A. (1998). "La investigación biográficonarrativa en educación: marco conceptual y metodológico". Documento policopiado. (Programa de Doctorado)
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis
- Bolívar, A. (1999). Roles del psicopedagogo en la innovación y desarrollo del currículum. En Peñafiel, F., González, D. y Amezcua, J.A. (Coords.). *La intervención en Psicopedagogía..* Granada: GEU



- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- 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
- BOMECA (1996) Instrucciones de la Dirección General de Renovación Pedagógica referidas a Orientación Educativa y Psicopedagógica.
- Bordás, I.; Cabrera, F.; Fortuny, J. y Rodríguez Lajo (1995) *Les sortides professionals del llicenciat en Pedagogia*, Barcelona: PUB
- Borrell, N. (1989). *Las prácticas en la profesionalización del pedagogo*. Barcelona: PPU
- Bricall, J. (2000). *Informe Bricall Universidad 2000*. <http://www.campus-oei.org>
- Brunner, J.J. (2000). Educación: escenarios de futuro. *Nuevas tecnologías y sociedad de la información*. Santiago de Chile: PREAL, 16
- Buendía, L. (Ed.) (1993). *Análisis de la investigación educativa*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Bunk, G.P. (1994) La transmisión de las competencias de la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA, *Revista Europea de Formación profesional*, 1, 8-14.
- Burbules, N. Y Densmore, K. (1992). Los límites de la profesionalización de la docencia. *Educación y Sociedad* 11, 67-83.
- Burns, J. (1978) *Leadership*. Harper and Row, New York.
- Canário, R. (1994): ECO. Um proceso estratégico de mudança. En Rui d'Espiney y Rui Canário (eds.), *Uma escola em mudança com a comunidade*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa, 33-69
- Carr, W. (1993). *The Professions*. Oxford.
- Carr, W. Y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca
- Carter, K. (1993): The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22 (1), 5-12 y 18.
- CEDEFOP (1996) *Enseignants et formateurs de formation professionnelle. (Allemagne, Espagne, France et Royaume-Uni)* Volum. I. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.

CEDEFOP (1999) Une reseau communautaire pour la formation de formateurs, *Actualité de la Formation Permanente*, 160, 35

CEDEFOP, (2000). *La Magazine*, nº 13

CEJA (1995) . Resolución de 14 de Julio (BOJA de 25 de Agosto) por la que se establecen las normas básicas de organización y funcionamiento de las Residencias Escolares y Escuelas Hogar dependientes de la Comunidad Autónoma de Andalucía para el curso 1995/96.

CEJA (1995) Resolución de 15 de Julio (BOJA de 25 de Agosto) por la que e establecen las funciones del profesorado encargado de las unidades de apoyo educativo en los Hospitales de Andalucía y se regula su dependencia orgánica.

CEJA (1995). Orden de 17 de Julio (BOJA de 29 de Agosto) por la que e establecen directrices sobre la organización y funciones de la acción tutorial del profesorado y los Departamentos de Orientación.

CEJA (1995). Resolución de 13 de Julio (BOJA de 25 de Agosto) sobre organización y funcionamiento de los Equipos de Apoyo Externo para el curso 1995/96.

CEJA (sf.) Temario de Oposiciones al Cuerpo de Profesores de Educación Secundaria en la especialidad de Psicología y Pedagogía.

Clerc, F. (1996) Profession et formation professionnelle, *Recherche et formation*, 23, 87-104.

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: teacher learning. In communities. En A. Iran-Nejad y P.D. Pearson (Eds.) *Review of Research in Educación*, 2, 249-305.

Colás, P. (1994). La metodología cualitativa. En L. Buendía y P. Colás, *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar

Colás, P. y García, R. (1993). Situación laboral del pedagogo: un estudio empírico. *Profesiones y empresas. Revista de Educación tecnológica y Profesional*, 2, 55-80.

Colás, P. Y Buendía, L. (1994). *La investigación educativa*. Sevilla: Alfar

Coll, C. (1999) Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional. En C. Monereo, y I. Solé, (1999). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial.

Comisión de la Secretaría de Trabajo para las Cualificaciones. Proyecto SCANS. (EEUU)

Comisión Europea (1998). *Sistema europeo de transferencia de créditos. ECTS. Guía del usuario*. Documento policopiado

Connelly, F.M., y Clandinin, D.J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. y otros. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* Barcelona: Laertes.

Connelly, M.F. y Clandinin, D. J. (1990): Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 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

Coronel, J. M. (1996) *La investigación sobre liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Universidad de Huelva: Servicio de Publicaciones.

CRUE (2000). *Hacia un espacio europeo de la enseñanza superior: propuestas para la europeización*. Murcia. Documento policopiado.

Cubo , S. (1999). Contextos profesionales y desarrollo. Actas de las I Jornadas Nacionales sobre el Prácticum de Psicopedagogía. Universidad de Extremadura.

Cubo, S. (2000). La inserción profesional del psicopedagogo. En Castilla, M.T.y otros (Coords.). *La formación de los profesionales de la psicopedagogía*. Granada: GEU

Cubo, S. Y Montanero, M. (2000). Contextos y áreas de desarrollo profesional: una propuesta de contenidos temáticos para el Prácticum de Psicopedagogía. *Actas de las I Jornadas Nacionales del Prácticum sobre Psicopedagogía*. Badajoz. Diputación de Badajoz

Dalziel, M., Cubeiro, J. y Fernández, G. (Coords.) (1996): *Las competencias: clave para una gestión integrada de los Recursos Humanos*. Bilbao: Deusto

Darling-Hammon, L. (1990). Teachers and Teaching: Signs of a Changing Profession. En R. Houston (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: MacMillan, 267-290.

Darling-Hammond, L. (1990). Teacher Professionalism: Why and How. Em A. Lieberman (Ed.) Schools as collaborative cultures. London. Falmer Press, pp. 25-50

Day, C. (1990). The Development of Teachers Personal Practical Knowledge through School-based Curriculum Development Projects. En C. Day et al. (Ed.) *Insight into Teacher Thinking and Practice*. London: Falmer Press, 213-239.

Day, C.. (1993). Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal* 19, (1), 82-93.

- De Miguel M. (1996): *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Oviedo: Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones.
- De Vicente, P. (1996) La formación de formadores: una propuesta. En Bermejo, B. Domínguez , G. Y Morales , J.A. (Coords.) *Formación Profesional Ocupacional. Perspectivas de un futuro inmediato* Sevilla: GID-FETE-UGT, 121-138.
- 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
- De Vicente, p. (1994): Componentes del liderazgo escolar, en L. M. Villar y P. de Vicente (Dirs.) *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona. PPU, 51-85.
- De Vicente, P. S. La función de los supervisores de la Universidad y de los profesores cooperantes en los nuevos Prácticums formativos. *Documentos Técnicos*, 4, 7-16
- De Vicente, P.S. (1993). ¿Qué conocimiento necesitan los profesores? *Innovación Educativa*, 3, 11-31.
- De Vicente, P.S. (1994): Nuevas formas de desarrollo profesional colaborativo. *Revista de Ciencias de la Educación*, 158, 189-203
- De Vicente, P.S. (2000). Acerca del conocimiento profesional docente desde la formación y desde la experiencia. En De Vicente, P.S. y Fernández Cruz, M. *Formación para la función docente*. Granada: GEU
- Dean, J. (1991). *Professional development in school*. Milton Keynes: Open University.
- Declaración de Bolonia (1999). Documento policopiado
- Del Carmen, L. (Ed.) (2000) *La formación inicial de los profesionales de la educación*. Actas del Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación. Girona: Institut de Ciències de l'Educació.
- Delors, J. (1996) (coord..) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Ed. UNESCO
- Densmore, K. (1990). Profesionalismo, proletarización y trabajo docente. En T. Popkewitz (Ed.) *Formación del profesorado. Tradición. Teoría y práctica*. Valencia: Universitat de Valencia, 119-147.
- Diccionario de Ciencias de la educación (1993). Madrid: Santillana

- Dixon, P. and Isher, R. (1992). Professional Development Schools“Stages in Collaboration. *Jornal of Teacher Education*, 43, (1), 28-34.
- Docampo, D. (2001). *La Declaración de Bolonia y su repercusión en la estructura de las titulaciones en España*. Documento policopiado.
- Domingo, J. (1996): *Ciclo de desarrollo de un centro educativo. Aproximación biográfico-institucional*. Universidad de Granada. Tesis Doctoral (inédita)
- Domingo, J. y Bolívar, A. (1997): Procesos de desarrollo institucional de un centro escolar. Una aproximación biográfico-narrativa en enseñanza: *Anuario Interuniversitario de Didáctica*, vol. 14.
- Domingo, J. y Bolívar, A. (1998): Ciclo de vida y procesos de desarrollo institucional de un centro escolar. En Gairín, J. y Darder, P. (Coords.): *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis
- Domingo, J. y otros (1998): Ciclo de desarrollo institucional de un centro escolar. Un estudio de caso. En Gairín, J. y Darder, P. (Coords.): *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis
- Domínguez, G. (1999): La organización de instituciones educativas y las nuevas salidas profesionales: la gestión del conocimiento y la recualificación de los perfiles (Repercusiones en la organización y estructuración de las facultades y la universidad). En Lorenzo, M. y otros (Coords.): *Organización y Dirección de Instituciones educativas en contextos interculturales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Dominicè, P. (1990): Composing educational biographers: group reflection through life histories. En Mezirow y otros: *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass, 194-212.
- Downie, R.S. (1998). Professions and professionalism. *Journal of Philosophy of Education*. Nº 24(2). Pp. 147-159.
- Drucker, P. (1993). *Post-capitalist Society*. Documento policopiado
- Drummond H. (1995): *Qué es hoy la Calidad Total*. Deusto: Bilbao
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française Sociologie*, 33, 505-529
- Duignan, P. (1986) Research on Effective Schooling: some implications for school improvement. *The Journal of Educational Administration*., nº 18, pp. 59-73.
- Echeverría, B (1992). Nuevas cualificaciones del orientador o nuevas formas de interpretar la profesión. En AEOP (Ed.) El compromiso de la orientación escolar y profesional con los cambios de la sociedad. *V Seminario Iberoamericano de Orientación Escolar y Profesional*. Tenerife.

- Echeverría, B. (1998) La formación, eje central de nuestra sociedad. En AA.VV. *La formació dels protagonistes del futur*. Lleida: Universitat de Lleida, 41-57.
- Elmore, R. F. (1995): Teaching, learning, and school organization: Principles of practice and the regularities of schooling. *Educational Administration Quarterly*, 31 (3): 355-74
- Elmore, R. F. (1996): Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, 66 (1): 1-26
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, II*. Madrid. Piados Educador y MEC
- Escudero, J. M. (1990): *El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración*. I Congreso de Organización Escolar. ADDOEC. Barcelona, pp. 189-222
- 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. (1992) Desarrollo de la escuela: ¿Metodología o ideología educativa?. En Villar Angulo, L. M. (Coord.) *Desarrollo profesional centrado en la escuela*. Granada: FORCE; pp 11-18
- 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
- Escudero, J. M. (1993): Formación en centros e innovación educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 220: 81-84
- Escudero, J. M. (1994): La elaboración de proyectos de centro: una nueva tarea y responsabilidad de la escuela como organización. En Escudero, J.M. y González, M. T. (eds). *Escuelas y profesores: ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?*. Madrid, Ediciones Pedagógicas, 171-219
- Escudero, J. M. (1997) Aproximadamente un lustro de formación en centros: reflexiones para un balance crítico y constructivo. En *Primer Encuentro Estatal de Formación en Centros. Libro de Actas*. Centro de Profesores/Consejería de Educación y Ciencia. Linares, 17-47
- Escudero, J. M. y López, J. (1991): *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla. Arquetipo
- Escudero, J. M. y Moreno, J. M. (1992): *El asesoramiento a centros educativos*. Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.

- Estebaranz, A. Y Sánchez, V. (Eds.) (1992). *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Evans, K. (1995). Competence and Citizenship Towards a Complementary Model for Times of Critical Social Change. *British Journal of Education and Work*. Vol. 8, 2, 14-27. London: Trethan Books Limited.
- Fermoso, P. (1978). *Sociología de la educación*. Madrid: Agulló.
- Fernández Cruz, M. (1994). Las preocupaciones de los profesores según ciclos vitales. En L. M. Villar y P. de Vicente (Eds.): *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona: PPU.
- Fernández Cruz, M. (1995). Intervención formativa en el proceso de identificación profesional. *Documentos Técnicos del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada*. Núm. 4, 31-40
- Fernández Cruz, M. (1995). *Los ciclos vitales de los profesores*. Granada: FORCE. Universidad de Granada
- Fernández Cruz, M. (1995): Ciclos en la vida profesional de los profesores. *Revista de Educación*, 306: 153-203
- Fernández Cruz, M. (1995): *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. (1996). Intervención formativa en el proceso de identificación profesional. *Documentos técnicos del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada* 4, 25-35
- Fernández Cruz, M. y De Vicente Rodríguez, P.S. (1996). *El método biográfico en la investigación educativa*. Comunicación presentada en la European Conference on Educational Research. Sevilla, 25-28 de Septiembre.
- Fernández Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar. Crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata-Paideia.
- Fernández Pérez, M. (1992). Desarrollo profesional del docente universitario: texto, contexto y pretexto. En C. Marcelo y P. Mingorance (Eds.). *Pensamiento del profesor y desarrollo profesional II*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 267-275.
- Fernández Pérez, M. (1995). *La profesionalización del docente: perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Fernández Pérez, M. (1998). *La profesionalización del docente*. Madrid: Siglo XXI.

Fernández Sierra, J. y Carrión, J. (1998). La formación de los profesionales de la orientación. En Bisquerra, R., (coord.) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis, pp. 415-425.

Ferrández, A. (1993) El papel del pedagogo y del formador en la empresa: la formación inicial y permanente, *Herramientas*, 30, 32-39.

Ferrández, A. (1996). El formador, competencias profesionales para la innovación. En Gairín, J.; Ferrández, A.; Tejada, J. Y Navío, A. *Formación para el empleo*. NEO-3 Comunicación, Barcelona, 171-218.

Ferrández, A. (1997). *El perfil profesional de los formadores*. Documento policopiado. Departamento de Pedagogía Aplicada. UAB, 2-3

Ferrández, A. Tejada, J. Jurado, P. Navio, A. y Ruiz, C. (1999) *El perfil del formador de Formación Profesional y Ocupacional*, Informe de investigación provisional, Departamento de Pedagogía Aplicada, UAB, doc. Policopiado.

Ferreres, V. (1992). La cultura profesional de los docentes: desarrollo profesional y cultura colaborativa. En *Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*. Sevilla: GID.

Ferreres, V. (1992): *La cultura profesional de los docentes. Desarrollo profesional y cultura colaborativa*. Ponencia al II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. En GID (Ed.): Universidad de Sevilla; pp. 3-40

Ferreres, V. (1996). Dimensiones a evaluar en el desarrollo profesional docente. En A. Villa (Coord.) *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: Mensajero, 155-170

Finger, M. y Nóvoa, A. (1988): *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos. Ministerio de Saude. Centro de Formação e aperfeiçonamiento profesional.

Firestone, W. A. (1995) Leadership: Roles or Functions? En K. Leithwood (Ed.) *Intrnational Handbook of Educational Leadership and Administration*. Londres: Kluwer

Fullan, M. y Hargreaves, A. (eds.) (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?. Trabajar unidos para mejorar*. Morón (Sevilla): Kikirikí

Fullan, M. (1993) *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. Londres: The Falmer Press

Fullan, M. y Hargreaves, A., (eds.) (1992). *Teacher development and educational change*. Londres: The Falmer Press.



- Gairín, J. (1994): Hacia un esquema comprensivo de las organizaciones escolares. En *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis, abril, 13-18
- Gairín, J. (1994): Hacia un esquema comprensivo de las organizaciones escolares. En *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis, abril, 13-18
- Gairín, J. (1997) La organización escolar, contexto y texto para un proyecto de calidad educativa. En Actas del IV Congreso de Educación y Gestión. Valladolid.
- Gairín, J. (1998). La función directiva en el contexto español. En Villa, A. y otros (Coords.). *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio*. Bilbao: ICE. Universidad de Deusto. 19-64
- Gallart, M.A. y Jacinto, C. (1995). Competencias Laboreales: Tema clave en la articulación Educación-Trabajo. En *Cuaderna de Trabajo de Educación Técnico-Profesional, n° 2*. Buenos Aires: CIID-CENEP
- García Carrasco, J. (1988). La profesionalización de los profesores. *Revista de Educación*. n° 285, pp.111-123
- Garvín, D.A. (1993): Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, 71 (4): 78-91
- Geertz, C. (1988). *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa
- Gento, S. (1995). *Organización de Centros educativos a través del desarrollo de funciones de liderazgo*. En Cardona Andújar, J. y Gento Palacios, S. (Dirs.) UNED, Programa de Formación del Profesorado : Madrid.
- Gento, S. (1994): *Participación en la gestión educativa*. Madrid: Santillana
- Gento, S. (1996) Liderazgo pedagógico del director del centro educativo. En Medina, M. y Gento, S. (Coords.) *Organización pedagógica del nuevo centro educativo*. Cuaderno de la UNED, n° 153, Madrid. Pp.77-116.
- Gimeno, J. (1988): *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata
- Gimeno, J. (1999). La educación que tenemos, la educación que queremos. En Imbernón, F. (coord..) y otros. *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó, 29-52.
- Girod, M. (1995): La mémoire organisationnelle.. *Revue française de Gestion*, n° 105, 30-42
- Goetz J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goetzenx, C. (1995): En busca de metodologías alternativas para el estudio del comportamiento docente: El recurso autobiográfico. En C. Genovard, J. Beltrán

- y F. Rivas (Eds.): *Psicología de la instrucción III. Nuevas perspectivas*. Madrid. Síntesis. 103-128.
- Gómen-Pallete, F. (1995): *La evolución de las organizaciones*. Madrid: Noesis
- Gómez-Mejía, L., Balkin, D., Cardy, R. (1997): *Gestión de Recursos Humanos*. Madrid: Prentice may
- Gonczy, A. (1994). Competency based assessment in the professions in Australia. *Assessment in Education*, 1, 27-44.
- González, M.T. (1992). Centros escolares y cambio educativo. En J. M. Escudero y J. López (Eds.) *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo, pp.71-95
- González, C., Amezcua, J.A., Peñafiel, F. (Coords.) (2000). *El psicopedagogo en la Organización y Gestión de Programas de Formación*. Granada: GEU.
- González, M.T (1992). El papel de los agentes de cambio en el desarrollo organizativo de los centros. En *Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*. Sevilla. Grupo de Investigación Didáctica, pp. 141-158.
- González, M.T. (1994): ¿La cultura del centro escolar o el centro escolar como cultura?. En Escudero, J.M. y González, M.T. (eds.): *Escuelas y profesores: ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid. Ediciones Pedagógicas, 77-96
- González, M<sup>a</sup> T. (1990) La función del liderazgo instructivo como apoyo al desarrollo de la escuela, en J. López y B. Bermejo (Coords.): *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla: GID
- González, M<sup>a</sup> T. (1994): Perspectivas teóricas recientes en organización escolar: una panorámica general. En J. M. Escudero y M<sup>a</sup> T. González: *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas. Pp. 35-60.
- González, D. (1993). “Elementos para el análisis de la investigación por encuesta”. En Buendía, L. (ed.) *Análisis de la investigación educativa*, pp.157-188. Granada: Universidad
- Goodson, I.F. (1992). *Studying teachers`lives*. Chicago: Teacher College Press
- Goodson, I.F. y Cole, A. L. (1993). Exploring the teachers professional knowledge. En D. McLaughlin y V.G. Tierney (Eds.): *Naming silenced lives. Personal narratives and processes of educational change*. Londres/Nueva York: Routledge, 71-94.

Grant, M. (2000). El sistema de cualificaciones en Escocia. *Actas del I Congreso Internacional sobre sistemas de titulación profesional en la Unión Europea*. San Sebastián.

Greenfield, T. (1993): *Greenfield on Educational Administration. Towards a human science* (Ed. De P. Ribbins). Londres y Nueva York: Rutledge

Grootings, P. De la cualificación a la ocmpetencia ¿de qué se habla?. *Revista de Formación Profesional, 1* CEDEFOP

Grünewald, U. (2000). El sistema de cualificaciones en Alemania. *Actas del I Congreso Internacional sobre sistemas de titulación profesional en la Unión Europea*. San Sebastián.

Guba, E. (1983). Criterios de credibilidad de la investigación naturalista. En Gimeno, J. y Pérez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp. 148-165.

Habermas, J. (1981) Desarrollo moral eidentidad del yo y ¿Pueden las sociedades complejas desarrollaruna identidad racional. En J. Habermas *La reconstrucción del materialismo histórico*. Madrid: Taurus, 57-83 y85-114.

Habermas, J. (1991). *El discurso filosófico de la modeernidad*. Madrid: Taurus.

Hanna, D.E. (Ed.) (2002). *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro.

Hargraves, A. (1991) Cultures of Teaching: a focus for change. En A. Hargreaves y M. Fullan (eds.): *Understanding Teacher Development*, Nueva York/Londres: Teachers'College Press y Cassell (capl 12).

Hargreaves y otros (1992). *Secondary School Work Culture, Structusre, and Change: Background to the Study and Research Design*. Comunicación presentada a la American Educational Research Association. San Francisco.

Hargreaves, A. (1991): Cultures of Teaching: a locus for chagne. En A. Hargreaves y M. Fullan (eds.): *Understanding Teachr Developmente*. Nueva York/Londres: Teachers'College Press y Cassell

Hargreaves, A. (1992). *Secondary School Work Culture, Structure, and Change: Background to the Study and Research Design*. Comunicación presentada a la American Educational Research Association. San Francisco.

Hargreaves, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambian los profesores)*. Morata. Madrid.

Hargreaves, A. (1996): Transforming knowledge: Blurring the boundaries between research, policy and practice. *Edcational Evaluation and Policy Analysis*, 18 (2): 105-122

- Hargreaves, A. y MacMillan, R. (1995). The balkanization of secondary school teaching. En L. S. Siskin y J.W. Little (Eds.) *The subjects in question: Departmental organization and the high school*. Nueva York: Teachers College Press, 141-171.
- Hargreaves, A.(1992). Cultures of teaching: A focus of change. En A. Hargreaves y . Fullan (Eds.): *Understanding teacher development*. Londres/Nueva York. Cassell y Teachers College Press, 216-240.
- Hernández Pina, F. (1995). *Bases metodológicas de la investigación educativa, I. Fundamentos*. Barcelona: PPU-DM
- Hernández Pina, F. (2000). “Conceptualización del proceso de la investigación educativa”. En Colás, P., Buendía, L. y Hernández, F. *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Hernández, F. (1992). La construcción del saber del asesor. *Curriculum*, 5, 49-67.
- 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.
- Holly, M. And Mcloughlin, C. (1989) (Eds.) *Perspectives on teacher professional development*. London: Falmer Press.
- 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
- Hopkins, D. y Ainscow, M. (1993) Making Sense of School Improvement: An Interim Account of the Improving the Quality of Education for All' Project. *Cambridge Journal of Education*, 23 (1), 287-304
- Hoyle, E. (1995). Teachers as professionals. En Anderson L.W. (Ed.) *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. London: Cambridge University Press.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91 (1), 31-57.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. y Gimeno, X. (2003). Seminario “Enseñar y aprender en la sociedad del siglo XIX”. Documento policopiado. UAB. Barcelona

Imbernon, F.(coord.) y otros. (1998). *Modelos de formación permanente, innovación y profesionalización docente en Europa*. Documento policopiado.

Jiménez, B. (1998) La formación y la acción de los formadores en Educación no formal. *Actas V Congreso Interuniversitario de Organización de instituciones educativas*. Madrid, 1117-1125.

Jimeno, J.F. (2001). Políticas de empleo: por qué y para qué. *Claves de la Economía Mundial*. Madrid: ICEI/ICES

Johnson, T. (1985). Professionalism: occupation or ideology. En Goodlad, S. (ed.). *Education for the professions. Quis custodist?*. Guilford. SRHE and Nfer-Nelson, 17-25.

Josso, C. (1991): *Cheminer vers soi*. Lausanne: Editions L`âge d`homme.

Joyce, B. (1980). The eology of professional development. En Hoyle, E, g Megarry, J. (Eds.) *World Yeabook of Education 1980. Professional Development of Teachers*. London: Kogan Page, 19-41

Karnas, G. (1987). L;analyse du travail. En Levilleboyer, C. *Traitè de Psychologie du travail*. París. PUF

Keiny, S. (1994). Teachers self-reflction as a prerequisite to their professional development. *Jorunal of Education for Teaching*, 15 (1), 53-63.

Kelchtermans, G. (1991). *Teachers and their career story. A biographical perspective on professional development*. Papel presented at the Fifth Conference of the International Study Association on Teacher Thinking. Guilford (U.K.).

Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers`professional development. *Teaching and teacher education*, 9 5/6, pp. 443-456

Kelchtermans, G. Y Vandenberghe, R. (1994): Teachers`professional development: A *biographical perspective*. *Jorunal of Currículum Studies*. 26 (1), 45-62

Kholl, M. (1993) Biografía, relato, texto método, en J. M. Marinas y C. Santamarina (Eds.) *La historia oral, métodos y experiencias*. Madrid: Debate

Kirsch, E. (2000). El sistema de cualificaciones profesionales en Francia. *Actas del I Congreso Internacional sobre sistemas de titulación profesional en la Unión Europea*. San Sebastián.

Kremer-Hayon, L. (1990). Teacher professional development. The elaboration of a concept. *European Jorunal of Teacher Education*. 14 (1). 79-85.

- Lambert y otros (1995). *The constructivist leader*. Nueva York: Teachers College Press.
- Lampinen, O. (2000). Sistema de cualificaciones profesionales en Finlandia. *Actas del I Congreso Internacional sobre sistemas de titulación profesional en la Unión Europea*. San Sebastián.
- Latorre, A. (1992). *La reflexión en la formación del profesor*. Tesis Doctoral inédita. Barcelona. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona.
- Le Boterf, G. (1996) *De la competence a la navigation professionnelle*. París: Les Editions d'Organisations.
- Le Boterf, G., Barzucchetti, S., y Vincent, F. (1993). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona. Ediciones Gestión 2000
- Leinhardt, G. (1988). Capturing craft knowledge in Teaching. *Educational Researcher*, 19 (2), 18-25.
- Leithwood, k. (1990): *The principl's role in teacher developmente*. En Joyce, B. (Ed.) Yearbook of the Association for Suprvision and Curriculum Developmente, Alexandra; pp. 71-90.
- Leithwood, K. (1994) Liderazgo para la reestructuración de las escuelas. *Revista de Educación*, 304 (mayo-agosto), 31-60
- Leithwood, K. (Ed.) (1995): *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Londres: Kluwer
- León, M<sup>a</sup> J. (1996). *Educación Especial para psicopedagogos*. Granada: Adhara.
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona. Ediciones Gestión 2000.
- Lobato, C. (1995) Transición a la vida activa: habilidades de empleabilidad para el universitario. En AIDIPE (Ed.) *Estudios de investigación educativa en intervención psicopedagógica*. Valencia: AIDIPE pp. 308-312
- Lobato, C. (1995) Transición a la vida activa: habilidades de empleabilidad para el universitario. En AIDIPE (Ed.) *Estudios de investigación educativa en intervención psicopedagógica*. Valencia: AIDIPE pp. 308-312
- Lobato, C. (1996). *Desarrollo profesional y Prácticum en la Universidad*. País Vasco: Universidad del País Vasco.
- López Yáñez, J. (1992) *Liderazgo para el cambio institucional: funciones, estrategias y formación de los directores escolares*. En Escudero, J.M. y López, J. (Coords.). Sevilla: Arquetipo,; pp.311-340.

- López, J. y Sánchez, M. (drs.) (1997): *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla: Arquetipo, 2<sup>a</sup> ed.
- Lorenzo Delgado, M. (1994) *El liderazgo en los centros docentes*. Madrid: La Muralla
- Lorenzo Delgado, M. (1997): El liderazgo para la promoción de calidad en una institución educativa. En Lorenzo Delgado, M. y otros (Coords.): *Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Granada: GEU
- Lorenzo, M. (1999): El papel del psicopedagogo como dinamizador del desarrollo organizativo en las instituciones de formación. En Peñafiel, F. y otros (coords.) (1999). *La intervención en Psicopedagogía*. Granada: GEU
- Lorenzo, M. (2000). El psicopedagogo en la organización de instituciones y programas de educación no formal. En González, C., Amezcua, J.A., Peñafiel, F. (Coords.): *El psicopedagogo en la Organización y Gestión de Programas de Formación*. Granada: GEU.
- Lorenzo; M. (1998): Las visiones actuales del liderazgo en las instituciones educativas. *II Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Granada: GEU
- Lou, M<sup>a</sup> A. y López, N. (Coords.) (1999). *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: Pirámide
- Marcelo, C. y Estebananz, A. (1992) Estrategias de formación centradas en el contenido y en el formador. En J. M. Escudro y López, J. (Eds.) *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo, 179-218.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona CEAC.
- Marcelo, C. (1992). *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.)
- 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
- Marcelo, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU
- Marcelo, C. (1995). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Marcelo, C. y López (coords.) (1997) *Asesoramiento curricular y organizativo en la educación*. Ariel. Barcelona

- Marcelo, C. Y Mingorance P. (1992). *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.
- Marcelo, C. y Sánchez, M. R. (1993): El profesor mentor: una nueva figura para el desarrollo organizativo, en J. Gairín y S. Antúnez, (Coords.) *Organización escolar; nuevas aportaciones*. Barcelona: PPU
- Marcelo, C., Mayor, C. y Sánchez, M. (1995): Un instrumento para evaluar cambios en las etapas de preocupaciones de profesores. *El inventario de preocupaciones de profesores*. *Enseñanza*, 13: 153:178
- Marchesi, A. (1993) Intervención psicopedagógica en la escuela. En J. Beltrán y otros (1993). *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide, 383-399.
- Marinas, J. M. y Santamarina, C. (eds.) (1993): *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid. Debate
- Martín, E. Y Solé, I. (1990). Intervención psicopedagógica y actitud docente: claves para una actividad necesaria. En C. Coll, J. Palacio y A. Marchesi: *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza Psicología.
- Martín-Moreno, Q. (1990). Incardinación de la orientación escolar en la organización del centro educativo. *Revista de orientación y psicopedagogía*. Madrid: AEOP, 231-248.
- Mateo, J. (1998): *Manual del director de Recursos Humanos*. Madrid: Ernest & Young Consultores
- McLoughlin, C.S. (1989). *Perspectives en teacher professional development*. Londres. The Falmer Press.
- 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
- Medina, A. y Domínguez, M. C. (1989): *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.
- Mertens (1998): *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid: OEI
- Mertens, H. (1993). *Professionalisation and innovation*. Seminario de la Association for Teacher Education in Europe. Barcelona.
- Michavila, 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.



- Michavila, F. Y Calvo B. (1998): *La universidad española hoy* Madrid. Síntesis.
- Middlenton, D. Y Edwards, D. (eds.) (1992): *La memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y el olvido*. Barcelona. Paidós.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior. Documento marco*. Madrid: <http://www.ucm.es/info/vestud/Convergencia>
- Mitrani, A, Dalriel, M.M. y Suárez, I. (1992). *Las competencias: clave para una gestión integrada de los RR.HH.* Bilbao. Ediciones Deusto.
- Mitrani, A. (1992). *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Bilbao: Ed. Deusto.
- Monclús, A. (2000). Nuevos modelos europeos de acreditación de competencias profesionales. En Lorenzo y otros *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 823-838.
- Monereo, C., y Solé, I. (Coords.) (1999). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial
- Montané, J. (1993). *La Orientación Ocupacional*. Barcelona: CEAC
- Montané, J. y otros (2000). Perfil i funcions del psicopedagog. Universitat Autònoma de Barcelona. Documento policopiado.
- Montanero, M. y Cubo, S. (2000). El Prácticum de Psicopedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura. *Campo Abierto. Revista de Educación*. Universidad de Extremadura, pp.135-161.
- Montanero, M. y Cubo, S. (2000). Modalidades del Prácticum de Psicopedagogía: propuesta basada en un estructura tridimensional. *Actas de las I Jornadas Nacionales del Prácticum sobre Psicopedagogía*. Badajoz. Diputación de Badajoz.
- Montero Mesa, L. (1999). Características y funciones del profesorado en una sociedad dinámica. En Ferreres, V. y otros *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis
- Montero, L. (1996). Evaluación y desarrollo profesional del profesorado. En C. Rosales (Coord.) *Innovación Educativa. Actas I Congreso de Innovación Educativa*. Santiago de Compostela: Tórcula, 199-206
- Moral, C. (1997). *Fundamentos para una práctica reflexiva e la formación inicial del profesor*. FORCE. Universidad de Granada.
- Moral, C. y Fernández Cruz, M. (1995). *Manual de entrenamiento: El profesor como práctico reflexivo*. Granada: FORCE. Universidad de Granada

- Nespor, J. y Barylske, J. (1991). Narrative Discourse and Teacher Knowledge. *American Educational Research Journal*, 28, (4), 805-823.
- Níás, J. (1989). *Primary teachers talking. A study of teaching as work*. London: Rotledge
- Nieto Cano, J. M, (1993) *El asesoramiento pedagógico a centros escolares. Revisión teórica y estudio de casos*. Universidad de Murcia: Facultad de Educación de la Educación, tesis doctoral (inérita) Mencionada por Bolívar, A.: Liderazgo, mejora y centros educativos, en Medina, A (1997):. *El liderazgo en educación*. Madrid: UNED
- 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
- Nieto, J. M. y Portela, A. (1992): *Funciones, procesos y formación de apoyos externos e internos*. En Escudero, J.M. y López, J. (Coords.) Sevilla: Arquetipo
- Nonaka, J. y Takeuchi, H. (1995). *Las organizaciones creadoras de conocimiento*. Buenos Aires: Oxford
- OECD (2001). *Knowledge Management in the Learning Society*. Documento policopiado
- Oldroyd, D.y Hall, V.(1991). *Managing staff development. A handbook for secondary schools*. London: Paul Chapman Publishing.
- Ordóñez, M. (1996): *La nueva gestión de los Recursos Humanos*. Barcelona: AEDIPE Gestión 2000
- Pagani, R. (2002). *El Crédito Europeo y el sistema educativo español. Informe técnico*. Madrid: ECTS Counsellors & Diploma Supplement Promoters. Documento policopiado.
- Pagani, R. (2003). *Concepto de crédito europeo*. Documento policopiado.
- Parker, L. (1990). A Prototypic Human Resource Model. En P. burke et al. (Eds.) *Programming for staff development*. London. Falmer Press, pp.87-116.
- Parkes, D. (1994). Competencia y Contexto. *Formación Profesional*, 1. 25.
- Parrilla, A. (coord.) (1996): *Apoyo a la escuela. Un proceso de colaboración*. Mensajero. Bilbao.
- Parry, N. Y Paryt, J. (1974). The teachers and professionalism: Ghe failure of an occupational strategy. En Flude, M. y Ahier, J. (dir.) *Educability, schools and ideology*. Croom Helm.

- Pascual, R., Villa, A. y Auzmendi, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao: Mensajero
- Peñafiel, F., González, D. y Amezcua, J.A. (Coords.) (1999). *La intervención en Psicopedagogía..* Granada: GEU
- Pereyra, M. A. (1988). El profesionalismo a debate. *Cuadernos de Pedagogía*. 161, 12-18.
- Pérez Ferra, M. y Torres González; J.A. (1995): La función del psicopedagogo en la Educación Secundaria. *Actas de las I Jornadas de desarrollo curricular y organizativo*. Jaén.
- Pérez Gómez, A. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata
- Pickle, J. (1985). Toward Teacher Maturity. *Jornal of Teacher Education*, 36 (4). 55-59-
- Pineau, G. (1991). Formation expérientielle et théorie tripolaire de laformation. En B. Corutois y G. Pineau (Eds.): *La formation expérientielle des adultes*. París: La Documentation Française, 29-40.
- Pineau, G. Y Le Grand, J. (1993): *Les histoires de vie*. París. PUF
- Pineau, G. Y Marie-Micèle (1993): *Produire sa vie*. Autoformation et aubiographie. Montreal: Ed. A. saint-Martin y París: Edilig.
- Plan de Estudios de la Licenciatura de Psicopedagogía para el Curso 98-99. *Guía del estudiante*. Vicedecanato de Estudiantes y Extensión Universitaria, Vicedecanato de Ordenación Académica y Planes de Estudios. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.
- Plan de Prácticum de la Licenciatura de Psicopedagogía. (1997). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada..
- Popkewitz, T. (1990) . *Formación del profesorado. Tradición. Teoría y práctica*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Popkewitz, T.S. (1987). Introducción. En Popkewitz, T.S. (ed.) *Critical Studies in Teacher Education. Its Folklore, Theory and Practice*. London: The Falmer Press
- Popkewitz, T.S. (2000). Instituciones educativas y reformas escolares en un cambio de época: una visión comparada. En Lorenzo, M. y otros (eds.) *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Popkewitz, TS. (1985). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.

- Pourtois, J. y Desmet, JH. (1988). *Epistemologie et instrumentation en sciences humaines*. Liege, Pierre Mardaga (ed.)
- Proyecto Tuning (2001). *Tuning Educational Structures in Europe*. Documento policopiado
- Puchol, L. (1995): *Dirección y gestión Recursos Humanos*. Madrid: ESIC
- Pujadas, J. (1992): *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid, CIS
- Quinn, R., Faerman, S. Thompson, M. y Mcgrath, M. (1995): *Maestría en la gestión de organizaciones. Un modelo operativo de competencias*. Madrid: Díaz de Santos
- 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.
- 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.
- Rabardel, P. (1995) Outiller les acteurs de la formation pour le developpement des competences au travail. *Education Permanente*, 135, 109-114.
- Raymond, D., Butt, R.L. y Yownsend. (1990). Bringing reform to life: Teachers stories and professional development. *Cambridge Jorunal of Education*, 20 (3), 255-268.
- Retuerto, E. (1997) El nuevo enfoque de las competencias profesionales y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 97, pp. 103-114.
- Reynolds, A.(1992). *The Knowledge Base for Beginning Elementary School Teachers: Expectations vs. Reality*. Educational Testing Service, Princeton.
- Reynolds, D. Et al. (1997): *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Santillana. Madrid.
- Rial, A. (1997). *La Formación Profesional. Introducción histórica, diseño de currículum y evaluación*. Santiago de Compostela. Tórculo.
- Rial, A. Y Santos Rego, M.A. (1998). El factor trabajo como eje para la elaboración de planes de formación del profesorado de enseñanzas técnicas. *Revista de Educación*, 316, 241-254.
- Ricoeur, P. (1990): *Soi-même comme un autre*. Paris, Du Seuil.

Riera, J. (1998). *Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social*. Valencia: Naullibres

Rivas, J. I. (1998) La cultura profesional de los docentes de Secundaria. Estudio Biográfico. Informe de Investigación. Málaga

Rivas, J. I. (2001). Cultura institucional y compromiso moral en el trabajo del profesor. *El Cardo*. Área Didáctica, 7, 68-73.

Rodríguez Espinar, M. (1981) *El orientador y su práctica profesional*. Barcelona: Oikos Tau.

Rodríguez Espinar, M. (Coord.) (1993). *Teoría y práctica profesional de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.

Rodríguez Moreno, M.L. (1992). *El mundo del trabajo y las funciones del orientador. Fundamentos y propuestas formativas*. Barcelona: Barcanova

Rodríguez Moreno, M.L. (1993): *Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: CEAC

Rodríguez Moreno, M.L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria*. Barcelona: Ediciones Universitat de Barcelona.

Rodríguez, I. Y Castro, J. R.(Coords.) (1999). Actas de las I Jornadas Nacionales del Prácticum sobre Psicopedagogía. Badajoz: Universidad de Extremadura.

Romero Rodríguez, S., y otros (2000). El desarrollo profesional del psicopedagogo: el reto de construir la profesión. En M.T. Castilla y otros. *La formación de los profesionales de la Psicopedagogía. Retos para un nuevo milenio*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Romero, S., Álvarez, V., García, E., Gil, J. (2000): El desarrollo profesional del psicopedagogo: el reto de construir una profesión. En Castilla, M.T. y otros (Coords.): *La formación de los profesionales de la Psicopedagogía. Retos para un nuevo milenio*. Granada: GEU

Ropé, F y Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences: De l'usage de ces notions dans l'école et entreprise*. París: L'Harmattan.

Ross, J.A. y Regan, E.M. (1993). Sharing professional experience: Its impact on professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9 (1), 91-106.

Rossman, G.B., Corbett, H.D. y Firestone, W.A. (1988). *Change and Effectiveness in Schools*. Albany, NY: State University of New York Press.

Rotger, J.M. (1995) Necesidades de formación en la empresa y sistema universitario. *Revista de Educación*, 306, 271-291.

- Ruiz Olabuenaga, J.I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rus, A. (1996). La orientación educativa y los equipos psicopedagógicos en Andalucía: notas sobre su desarrollo. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 9, 215-234.
- Sanz Oro, R. (2000). Situación y tendencias profesionales en los roles y funciones de los orientadores. En Sobrado Fernández, L. (Ed.) *Orientación profesional: diagnóstico e inserción sociolaboral*. Barcelona: Estel.
- Sanz Oro, R. (1995) Las funciones de la orientación en el marco de la LOGSE: perspectivas de futuro. En *Actas de las V Jornadas sobre la LOGSE*. Universidad de Granada. Barcelona: Cedecs
- Sanz Oro, R., Castellano Moreno, F. y Delgado Sánchez, J.A (Ed.). (1995). *Tutoría y Orientación*. Barcelona: Cedecs.
- Schön, D. A. (1995). *The reflective Practitioner. How professional Think in Action*. Aldershot. Ashgate.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Séller, K. (2000). El sistema de titulaciones en Gran Bretaña. *Actas del I Congreso Internacional sobre sistemas de titulación profesional en la Unión Europea*. San Sebastián.
- Shein, E.HG. (1990). Organizational culture, *American Psychologist*, 45(2), pp.109-119.
- Shön, D. (1992). La utilización de un Prácticum reflexivo para el desarrollo de destrezas profesionales. La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. En Shön, D.A. (pp. 147-157). Barcelona: Paidós.
- Shön, D. (1992). Un Prácticum reflexivo en técnicas de orientación y consejo. En Schön, D. *La reforma de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores*. Barcelona: Paidós. (pp. 225-263)
- Shön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, I. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Refor. *Haward Educational Review*, 5 (1) 1-22
- Smylie, M. A. (ed.) (1995) Teacher Leadership, monográfico de *The Elementary School Journal*, 96 (1)

- Smyth; J. (1994): Una concepción pedagógica y educativa del liderazgo escolar. En J. M. Escudero y M<sup>a</sup> T. González *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas. Pp.221-250.
- Sobrado Fernández, L. (1996). Formación y profesionalización de orientadores: Modelos y procesos. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. (RELIEVE)*. Vol. 2, 1, 2-22.
- Sobrado, L. (1990). *Intervención psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona. PPU.
- Sorbone Joint Declaration (1998). *Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system*. Sorbona. Documento policopiado
- Sorensen, N (1993). *Stories of teaching and reflections on practice: the second year*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, Atlanta.
- Sorensen, N. (1994). *Stories of Teaching: Some Epistemological and Ethical Considerations for Narrative Form in Collaborative Research*. Paper presented at the annual meeting of A.E.R.A., New Orleans.
- Stevenson, R.S.(1991). Acción Research as Professional Development: a US case study of inquiry-oriented inservice education. *Journal of Education for Teaching*. Vol. 17, n<sup>o</sup>3, p.277-292
- Super, D (1995). *Life roles, values, and careers: international findings of the work importance study*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. (1974). *Développement vocationnel et croissance personnelle: approche opératoire*. Montreal: McGraw-Hill.
- Tamir, P. (1991). “Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores”. Documento policopiado
- Tedesco, J. M. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Colección Hacer Reforma. Madrid. Alauda, Anaya.
- Teixidó, J. y Triola, I. (2001). “Ser profesor de secundaria, hoy. El desarrollo de competencias de gestión del aula, elemento clave de la profesión”. Girona. Documento policopiado
- Tejada, J. (1999) Acerca de las competencias profesionales I. *Herramientas*, 56, 20-30.
- Tejada, J. (1999) Acerca de las competencias profesionales II. *Herramientas*, 57, 8-14.

- Tejada, J. (1999). El formador ante las NTIC: nuevos roles y competencias profesionales. *Comunicación y Pedagogía*, 158, 17-26.
- Tejada, J. (2001). La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias. *Revista de currículo y formación el profesorado*. FORCE, 4, 13-26
- Tenorth, H.E. (1988). Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones. *Revista de Educación*, 285, enero-abril, 77-92
- Torres, J.A. (1996). El psicopedagogo como dinamizador del proceso de construcción de una cultura colaborativa favorecedora de la atención a la diversidad. *Bordón*, 48 (4). 411-420.
- Tripp, D. (1994): Teachers lives, critical incidents, and professional practice. *International Journal of Qualitative studies in Education*, 7 (1), 65-76.
- Viladot, G. (1992). *La Proyección profesional del pedagogo en la empresa. Apuntes para una Pedagogía Empresarial*. Tesis Doctoral. Departamento de Pedagogía Aplicada. Bellaterra.
- Villa, A. y otros (Coords.) (1998): *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio*. Bilbao: ICE. Universidad de Deusto
- Villar, L.M. (1992). *Desarrollo profesional centrado en la escuela*. Granada: FORCE
- Villar, L. M. (1993). Modelos de desarrollo profesional del profesorado universitario. En *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Las Palmas: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 137-173.
- Villar, L. M. (1994). Estrategia formativa para la promoción de la reflexividad. En L.M. Villar, y P. S. de Vicente (Dirs.) *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona: PPU, 87-114.
- Villar, L. M. (1994). La reflexividad como megacompetencia investigadora. En L. M. Villar y P. S. de Vicente (Dirs.) *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona: PPU, 1-24.
- Villar, L. M. Y De Vicente, P.S. (Coords.) (1994). *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona: PPU
- Villar, L. M. y otros (1994). El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración. *Revista de Educación*, 304, 227-251.
- Villar, L.M. y De Vicente P.S. (Coords) (1994). *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona: PPU



Zabalza, M. A. (Ed.) (1996). *Los tutores en el Prácticum*. Actas del IV Symposium de Prácticas. Poio, 13-15 de Junio.

Zabalza, M. A. y García, S. (1996) El papel del liderazgo en la construcción de una cultura organizativa común. En *La Formación y los Recursos Humanos*. Madrid: Escuela Julián Besteiro. Secretaría Confederal de Formación, UGT, pp. 163-183.

Zeichner, K.M. (1985). Dialéctica de la socialización del profesor. *Revista de Educación*, 277, 95-123.