

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO

092

ACADEMIA DE PSICOLOGIA EDUCATIVA

EL PSICOLOGO EDUCATIVO COMO PROFESIONAL
DE APOYO AL DESARROLLO CURRICULAR DESDE
LA ESCUELA.

(Estudio Exploratorio)

T E S I S
Q U E P R E S E N T A N :
CORNEJO TENORIO LIBIA
MENDOZA CHAVARRIA GRISELDA
PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

BAJO LA DIRECCION DE LA: LIC. MARTHA LUCIA RIVERA FERREIRO

DEDICADA CON CARÍÑO Y AGRADECIMIENTO A MIS PADRES; A LA PROFESORA
MARTHA LUCIA RIVERA FERREIRO; A JOEL Y ANA ITZEL.

Libia Cornejo Tenorio

6-1x-00 uccg

A MIS PADRES Y HERMANOS:

A quienes me han heredado el tesoro más valioso que puede dársele a un Hijo: Amor

A quienes sin escatimar esfuerzo alguno, han sacrificado gran parte de su vida para formarme y educarme.

A quienes la ilusión de su existencia ha sido convertirme en persona de provecho.

A quienes nunca podré pagar todos sus desvelos ni aún con las riquezas más grandes del mundo.

Por esto y más..... Gracias.

Griselda Mendoza Chavarría

Lic. Martha Lucía Rivera Ferreiro:

A usted agradezco el apoyo que me brindó durante todo este tiempo, la paciencia y el ánimo con el que siempre nos escuchó, en realidad sólo puedo decir gracias porque sin recibir nada a cambio lo da todo.

Sé de antemano que la experiencia vivida en todo este trayecto nunca se me olvidará y sobre todo porque de usted aprendí a ser cada día mejor.

Griselda Mendoza Chavarría

INDICE

Pág.

Introducción ----- 1

Capítulo I

Diseño y desarrollo del curriculum en la escuela.

1.1 La escuela como centro de cambio -----5

1.2 Desarrollo del curriculum en la escuela -----8

Capítulo II

El Psicólogo educativo como profesional de apoyo en el desarrollo curricular.

2.1 Concepciones y actividades de los diferentes tipos de apoyo en el desarrollo del curriculum -----

21

2.2 El perfil del Psicólogo educativo -----39

2.3 El Psicólogo educativo de la UPN -----44

Capítulo III

El apoyo al desarrollo curricular y la licenciatura en Psicología educativa: ¿Qué prevee el proyecto y que dicen los egresados?

3.1 Método	52
3.2 Actividades y tareas profesionales para el asesoramiento curricular según el curriculum formal de la licenciatura en Psicología educativa	57
3.3 El asesoramiento profesional en el diseño, desarrollo y evaluación curricular desde el punto de vista de los egresados	61
Conclusiones	75
Bibliografía	83
Anexos	87

RESUMEN

La investigación está enfocada en identificar las tareas y/o actividades profesionales sobre diseño, desarrollo y evaluación curricular que egresados de la Licenciatura en Psicología Educativa generación 1993-1997, consideran poder realizar al desempeñar su labor como Psicólogos Educativos fungiendo el papel de asesor y/o facilitador en tareas relacionadas a asesorar directamente a profesores, directivos y alumnos en un centro escolar.

Para sustentar ésta investigación nos basamos en diversos autores, algunos de ellos son: Gargallo R. (1990), quién menciona a la escuela como unidad educativa; a García Estebaranz (1997), haciendo mención del desarrollo curricular en la escuela y la función del asesor como profesional de apoyo.

Las actividades y tareas profesionales para el asesoramiento curricular, de autores como Estebaranz (1997), Parrilla Latas (1997), y los diversos documentos internos de la Licenciatura en Psicología Educativa fueron el punto de referencia para diseñar una guía de entrevista sobre actividades de diseño, desarrollo y evaluación curricular realizada a los egresados.

De acuerdo a esto se llegó a la conclusión de que el Psicólogo Educativo de la UPN es un profesional que puede fungir como asesor y/o facilitador en el desarrollo del curriculum en la escuela.

INTRODUCCION

En todos los niveles educativos, el Psicólogo Educativo se encuentra paso a paso con interrogantes de distinta magnitud en donde existen múltiples problemas sobre los que es preciso investigar. Algunas de esas dificultades están relacionadas con el papel que desempeña dentro de uno de los ámbitos de intervención profesional que le competen: la escuela. De esta manera surge la necesidad de delimitar, con mayor claridad lo que sucede en la escuela, sus procesos, sus prácticas, para determinar con mayor certeza en qué aspectos y niveles su intervención profesional es pertinente.

Nuestro interés de investigación está enfocado hacia la escuela ya que consideramos es el principal ámbito donde se requiere del apoyo profesional del Psicólogo Educativo. En este sentido, entender a la escuela como la unidad básica del Sistema Educativo Nacional conlleva una perspectiva distinta, en lo referente a la necesidad de tomar en cuenta el proyecto curricular general, que es el proyecto que guía las actividades educativas escolares, explicita las intenciones que están en su origen y proporciona un plan para llevarlas a cabo. Según Gimeno Sacristán (1993), el currículum es un es un proyecto para la práctica pedagógica que ofrece guías de acción a los profesores, responsables directos de la educación escolar; es además un proyecto abierto a las modificaciones y acciones que surgen de su aplicación y desarrollo. Su estructura debe ser suficientemente flexible para integrar e incluso potenciar estas aportaciones en un proceso de enriquecimiento progresivo.

Actualmente en nuestro sistema educativo se ha adoptado una estructura curricular fundamentalmente abierta, dejando un amplio margen de actuación al profesor, que se debe adaptar a cada situación particular según las características concretas de los alumnos y los otros factores presentes en el proceso educativo.

Tradicionalmente se ha querido estudiar y comprender a la escuela en su totalidad desde el aula como el escenario por excelencia donde tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje, reduciendo el hecho educativo a la simple relación que se da entre el maestro y los alumnos dentro del salón de clases, lo que dificulta la comprensión de la institución educativa. Hoy en día es fundamental ubicar a la escuela como una entidad organizada que se configura a partir de distintos escenarios y actores que en ellos participan para cumplir con las intencionalidades educativas que se plantean desde el proyecto cultural de todo sistema educativo.

Resulta imperativo mejorar y elevar la calidad de la educación desde los propios centros escolares a través de la construcción de proyectos que involucren a la comunidad escolar en su conjunto: director, maestro, alumnos y padres de familia.

Esto implica, por un lado, reconocer la necesidad de cambio y transformación que las escuelas deben experimentar para concretar las intencionalidades educativas establecidas y cumplir con las funciones que socialmente tienen asignadas. Según Antúnez (1994), es claro que no existen transformaciones consistentes si no se considera a la escuela en su totalidad como unidad de cambio y si estos cambios en el desarrollo curricular no implican cambios organizativos. Por tal razón resulta necesario más que describir los escenarios y situaciones de la organización, analizar e interpretar las relaciones que guardan los individuos entre sí, dentro de las estructuras de la propia organización, durante el logro de metas y objetivos previamente establecidas; así mismo innovar o bien proyectar estrategias que permitan dinamizar el contexto de la organización para mejorar y elevar la calidad de sus procesos.

Resulta evidente la necesidad de un profesional que pueda fungir como un apoyo, como un asesor y/o facilitador, o como un consultor que proporcione ayuda para el desarrollo del currículum basado en la escuela, el cual es entendido por Estebaranz (1997), "como una serie de ideas interrelacionadas sobre, o los propósitos de, cómo el currículum global debe ser diseñado, y como planificar y organizar todo lo relacionado con la enseñanza y el aprendizaje escolar, es decir, una forma de pensar reflexiva y

críticamente y organizar las acciones que deben llevarse a cabo. Incluye roles y relaciones de varias partes y los intereses que deben incluirse en las decisiones curriculares. Ello supone deliberar sobre el cambio curricular e intentar comprenderlo para mejorar o perfeccionar nuestras acciones, lo cual, a su vez, supone ideas claras sobre la responsabilidad en el curriculum, y conceptos vigorosos que ayuden en la tarea de observación, análisis, evaluación y generalización”.

En este sentido, la presente investigación se originó a partir del supuesto de que uno de los profesionales que posee los elementos necesarios para desempeñar ésta labor es el Psicólogo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional, ya que cuenta con un perfil que le puede permitir en un momento dado, desempeñar estas funciones.

Por tales razones y, de acuerdo con nuestra propia experiencia, se generó en nosotras el interés por conocer la opinión de los egresados en cuanto a las tareas y/o actividades profesionales que se consideran capaces de desarrollar en el ámbito curricular.

Esta investigación explora la valoración que los egresados hacen de su propio conocimiento acerca de las tareas y/o actividades profesionales de diseño, desarrollo y evaluación curricular para asesorar a los profesores en un centro educativo.

Las tareas o actividades profesionales que realizamos fueron: Organizar un debate entre profesores acerca de la forma en que desarrollan el curriculum en su escuela, asesorar a profesores en el diseño y elaboración de un proyecto curricular de escuela desde una perspectiva sociocultural; orientar a los profesores acerca de cómo identificar los componentes del diseño curricular; asesorar a profesores y directivos para elaborar conjuntamente un diagnóstico del aprendizaje de los alumnos; analizar conjuntamente con los profesores el plan, programas de estudio y directrices de política educativa vigentes; diseñar y desarrollar una propuesta para valorar el uso que profesores y alumnos hacen de los medios didácticos; asesorar a profesores acerca de cómo realizar una programación corta sobre contenidos específicos, asesorar a directivos y profesores en la definición de criterios de evaluación

curricular y adopción de juicios de valor, diseñar y desarrollar proyectos de evaluación interna de la escuela; formular propuestas para evaluar de qué forma incorporan y llevan a cabo los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje ; por último, conocer y dominar técnicas e instrumentos para la recolección de datos necesarios para llevar a cabo la evaluación de un programa.

En el primer capítulo se hace un análisis a la escuela como centro de cambio donde se concretan aprendizajes de calidad para todos los alumnos, ya que, es ahí donde se lleva a cabo el diseño y desarrollo del currículum a través de la explicitación del proyecto, las intenciones y el plan de acción que preside las actividades educativas escolares cotidianas.

En el segundo capítulo se destaca al Psicólogo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional como el profesional de la educación que puede apoyar el desarrollo curricular en la escuela, así como el Perfil del Psicólogo Educativo en general y del Psicólogo Educativo de la UPN en particular.

En el tercer capítulo se explica el método empleado, incluyendo las características de los sujetos seleccionados, los instrumentos y técnicas que se utilizaron así como el procedimiento para obtener información y la forma de analizar los datos.

En el último capítulo se analiza la información obtenida de acuerdo a lo establecido en el método y considerando las actividades profesionales ya mencionadas.

Por último se exponen las principales conclusiones a las que arribamos como resultado del desarrollo de la investigación, finalmente se encuentran los anexos que es la parte que complementa la acción.

CAPITULO I

DISEÑO Y DESARROLLO DEL CURRICULUM EN LA ESCUELA.

En el presente capítulo se pretende destacar a la escuela como la institución donde se concretan los aprendizajes escolares, como el lugar donde se desarrolla el curriculum de centro y además como el espacio propicio para la intervención profesional orientada a promover cambios en el desarrollo del curriculum.

De acuerdo con estos argumentos, cabe recordar en primer lugar, que la educación escolar, y más concretamente la educación básica, tiene la responsabilidad de asegurar que todos los alumnos disfruten de las experiencias educativas necesarias para asegurarles un desarrollo y una socialización adecuadas en el marco de nuestra sociedad y hacer efectivo este derecho de todos los educandos.

En segundo lugar, el planteamiento curricular es fundamental porque como todo centro escolar tiene la responsabilidad de elaborar su propio proyecto educativo, el cual define el sentido en el que se quiere llevar a cabo la acción educativa sobre los alumnos que asisten al mismo.

En ese orden abordaremos los temas que conforman este capítulo.

1.1 La escuela como centro de cambio.

Una de las características de la escuela como institución es que sus funciones están asignadas socialmente enfocadas básicamente a preparar a futuros ciudadanos para su adecuada inserción en la vida laboral. Estas funciones se reiteran en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. (pp.9-46), en el que se considera a la escuela como la unidad básica del sistema educativo, debido a que ahí los

alumnos aprenden no sólo conocimientos sino también se socializan. En definitiva la escuela es una institución social. Sin embargo, algo novedoso es la denominación de la escuela como unidad básica, lo cual conlleva una perspectiva distinta, sobre todo en lo referente a su dimensión organizativa.

Según Gargallo, (1990), la escuela como unidad educativa, “es el espacio para concretar aprendizajes de calidad para todos los alumnos. Es el espacio para recuperar el sentido y la significación de las prácticas pedagógicas”. Siguiendo la idea de este autor, la escuela como unidad educativa situada en cualquier comunidad, debería dejar de ser sólo un espacio para la ejecución de las directivas del poder central. Con esto se pretende crear una nueva unidad educativa, que construya una nueva forma de hacer escuela, lo cual requiere de una nueva organización, de una intencionalidad educativa, así como de los directivos, profesores y alumnos que tengan que ver con el quehacer institucional. Por lo tanto la escuela, es llamada así, porque tiene la posibilidad de reconstruir y recuperar el sentido y el valor de la vida escolar, la cual demanda un estilo de gestión diferente, definida como el conjunto de acciones relacionadas entre sí que emprende el equipo directivo de una escuela y que persigue un objetivo en común.

De este modo, la gestión escolar que se maneja en la escuela es una tarea colectiva que implica a muchas personas, y sólo es posible si se ponen en práctica dos acciones básicas; la primera de ellas es la elaboración de un proyecto de la institución y la segunda es el desarrollo de equipos de trabajo.

En este sentido, un proyecto vendría a dotar de fuerza, intenciones y creatividad a la escuela, que se traduce y concreta en una propuesta articulada de modalidades alternativas de acción, pero este proyecto no se construye de la noche a la mañana, sino que antes de tener un proyecto es necesario saber con anterioridad cuáles son las necesidades, los objetivos que persigue la escuela, así como los recursos, el tiempo que se emplea y quiénes serán los responsables del mismo.

El trabajar con un proyecto puede ser beneficioso no sólo porque se toman en cuenta las necesidades propias de la comunidad sino porque conlleva a la vez una nueva forma de hacer escuela, definiendo así su propia identidad y coherencia. Este proyecto del que tanto se habla, es la herramienta de la gestión

escolar, que define en el contexto de cada unidad educativa y de acuerdo con el proyecto nacional la opción por determinados valores, intenciones, objetivos y medios.

Es importante señalar que las normas de convivencia, los proyectos pedagógicos, las reuniones de trabajo, las observaciones y la memoria escolar, son otras herramientas de la gestión escolar que puede ser de gran utilidad para conseguir los objetivos que tiene asignada la escuela.

De acuerdo con Gargallo . (1990), una gestión autónoma del centro escolar no nace por sí sola, sino que se debe tomar en cuenta que lo que hace posible el hecho escolar es la estructura, los ámbitos, las funciones que cumplen los individuos, pues son los maestros, los directores, los alumnos y los padres de familia quiénes dan vida a la institución.

Para que la escuela esté en posibilidad de cumplir los objetivos propuestos en su proyecto educativo institucional, es primordial tomar en cuenta la participación de los miembros de la comunidad escolar. Esta participación se define como la acción de intervenir en los procesos de planificación, ejecución o evaluación de determinadas tareas que se desarrollan en el centro escolar.

Participar es involucrar, es sentir que forma parte de un todo y que ese todo es futuro.

Según Borell, . (1988), en la actualidad la escuela como tal juega un papel importante, no sólo por ser un espacio abierto que nutre de conocimientos al individuo, sino porque la escuela debe de cumplir con sus objetivos propuestos que están encaminados a mejorar la calidad de la educación.

Estos objetivos y contenidos están prescritos, junto con un conjunto de orientaciones metodológicas generales, en lo que se conoce como curriculum general; en el que se encuentran determinadas las actividades y prácticas educativas.

Para una mejor comprensión de cómo es vivido y actuado el curriculum en la escuela es imprescindible hacer hincapié sobre algunos conceptos relacionados con el curriculum.

1.2 Desarrollo del currículum en la escuela.

Fernández (1993), al hablar de currículum indica que “no es posible una única concepción sobre el currículum dado que, en tanto proyecto cultural para la escuela. Es inevitable, y tal vez necesario, que existan distintos valores, distintas visiones de relaciones entre escuela y sociedad, distintas concepciones del conocimiento que se considera valioso, diferentes posiciones respecto al papel de los distintos agentes que participan en la determinación y puesta en práctica de ese proyecto cultural. Por ello, la inexistencia de una única acepción sobre el currículum no debe considerarse tanto una “anomalía” a corregir cuando una consecuencia de la complejidad y el carácter conflictivo de la realidad a que se refiere el currículum.”

De la misma manera Gimeno Sacristán (1993), al referirse a un concepto de currículum señala que existe dificultad para ofrecer una definición válida de currículum que sea aceptada universalmente, además de que la comprensión del currículum depende de marcos muy variables para concretar su significado.

En torno a esta idea el autor propone en orientar la definición de currículum, tomando en cuenta cuatro aspectos en particular, estos son: El estudio del currículum debe servir para ofrecer una visión de la cultura que se da en las escuelas, en su dimensión oculta y manifiesta, teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla; se trata de un proyecto que sólo puede entenderse como un proceso históricamente condicionado, perteneciente a una sociedad, seleccionado de acuerdo con las fuerzas dominantes en ella; el currículum es un campo donde interaccionan ideas y prácticas recíprocamente; y como proyecto cultural elaborado, condiciona la profesionalidad del docente y es preciso verlo como una pauta con diferente grado de flexibilidad para que los profesores intervengan en él.

Habiendo reparado en el currículum, como concepto, Sacristán (1993), añade además que el currículum se ha planteado como un medio para trasladar ideas a la práctica y, por ende, los estudios y propuestas

curriculares clarifican cómo hacer esa traslación y cómo tiene lugar en la realidad. Y de esta manera el currículum, al querer plasmar un proyecto educativo complejo es un vehículo de supuestos, concepciones, valores y visiones de la realidad y por esto, indica el autor, que en el estudio del currículum aparece una dimensión procesual muy sugestiva: cómo las ideas que lo sustentan, los contenidos declarados explícitamente se van transformando en prácticas.

Es importante tomar en cuenta ahora la perspectiva de lo que es el currículum a partir del punto de vista de Coll (1995), quién hace referencia a que la primera función del currículum, es la de explicitar el proyecto, las intenciones y el plan de acción que presiden las actividades educativas, es decir que el currículum debe ser una guía para los encargados de desarrollarlo, un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica, una ayuda para el profesor. Esta función implica que no puede limitarse a enunciar una serie de intenciones, de principios y de orientaciones generales que, al estar excesivamente alejados de la realidad de las aulas, sean de escasa o nula ayuda para los profesores.

El currículum debe tener en cuenta las condiciones reales en las que va a tener que llevarse a cabo el proyecto, situándose justamente entre, por una parte, las intenciones, los principios y las orientaciones generales y, por otra, la práctica pedagógica.

Es función del currículum evitar que se produzca una diferencia entre los dos extremos; de ello depende, en gran medida, su utilidad y su eficacia como instrumento para orientar la acción de los profesores. Sin embargo, el currículum tampoco debe suplantar la iniciativa y la responsabilidad de los profesores convirtiéndolos en unos instrumentos de ejecución de un plan previamente establecido hasta sus más mínimos detalles. Como proyecto que es, el currículum no puede tener en cuenta los múltiples factores presentes en cada una de las situaciones particulares en que se ejecutará (la discusión del punto sobre currícula abiertos y currícula cerrados).

De esta manera el autor menciona que los elementos que contempla el currículum para lograr las funciones antes descritas son:

Proporcionar información sobre qué enseñar, sobre cuándo enseñar, la manera de ordenar y secuenciar los contenidos y objetivos; además proporcionar informaciones sobre cómo enseñar y sobre qué, cómo y cuándo evaluar.

Siguiendo con las ideas de Coll (1995), éste hace referencia a tres niveles de concreción de los que se compone el currículum.

Primer nivel de concreción.

El primer nivel de concreción del Diseño Curricular incluye el enunciado de los objetivos generales de ciclo, el establecimiento de las áreas curriculares y de los objetivos generales de cada una de ellas, así como la formulación de los objetivos terminales, de los bloques de contenidos y de las orientaciones didácticas, referido todo ello a las distintas áreas curriculares retenidas.

Una vez establecidos los objetivos generales de área, su concreción posterior exige precisar los aprendizajes específicos que favorecen la adquisición de los tipos o subtipos de capacidades que se estipulan en ellos.

Esto supone determinar simultáneamente dos aspectos: los contenidos y la naturaleza de los aprendizajes que los alumnos deben realizar con cada uno de ellos.

El resultado de esta operación conduce a los objetivos terminales de área y a los bloques de contenido de las áreas curriculares.

Segundo nivel de concreción.

El segundo nivel de concreción del Diseño Curricular consiste pues en establecer, para cada área curricular, sendas secuencias de los principales elementos de contenido.

En el supuesto, por ejemplo, de que se hayan seleccionado en el primer nivel de concreción bloques de contenido relativo a hechos, conceptos y principios, a procedimientos, y a valores, normas y actitudes, el segundo nivel de concreción adoptará la forma siguiente:

Segundo Nivel de Concreción*.

Hechos, conceptos y Principios.	Procedimientos	Valores, normas y actitudes
Principales hechos, conceptos y principios implícitos en los bloques de contenido correspondientes del primer nivel de concreción.	Principales procedimientos y subprocedimientos implícitos en los bloques de contenido correspondientes del primer nivel de concreción.	Principales valores, normas y actitudes implícitas en los bloques de contenido correspondientes del primer nivel de concreción.

*Tomado de Coll (1995).

Desde el punto de vista del proceso de elaboración del Diseño Curricular, el establecimiento del segundo nivel de concreción supone los siguientes pasos:

- Identificar los principales componentes de los bloques de contenido seleccionados en el primer nivel de concreción.
- Analizar las relaciones que existen entre los componentes identificados y establecer las estructuras de contenido correspondientes;
- Proponer una secuenciación de los componentes atendiendo a las relaciones y estructuras establecidas y a las leyes del aprendizaje significativo.

Tercer nivel de concreción.

El tercer nivel de concreción no forma pues parte, en sentido estricto, del Diseño Curricular, sino que ilustra la manera de utilizarlo mediante ejemplos de programaciones elaboradas a partir del Diseño Curricular Base y teniendo en cuenta determinados supuestos reales presentes en el sistema educativo.

Entre los supuestos que debe contemplar necesariamente la utilización del Diseño Curricular Base y que, por lo tanto, debería ilustrar el tercer nivel de concreción, conviene destacar las necesidades educativas especiales de los alumnos, la estructura organizativa y los recursos pedagógicos del centro, las competencias profesionales del profesorado y sus opciones respecto a metodologías didácticas particulares. En cualquier caso, sea cual sea la naturaleza de sus supuestos considerados para confeccionar las programaciones, esta tarea exige dos pasos: la planificación y distribución de los aprendizajes entre los niveles que conforman un ciclo y la planificación y temporalización, dentro de cada nivel, de los aprendizajes correspondientes.

Para una mayor claridad de lo que se pretende en esta investigación es necesario profundizar en lo concerniente al segundo nivel de concreción tomando como referente en primer lugar a Zabalza (1991), el cual indica que los términos programa y programación, son dos fases consecutivas e interdependientes en el desarrollo curricular.

De esta manera hace la siguiente afirmación. "La programación es ese camino que recorre cada escuela a partir del programa para responder a las necesidades educativas de sus alumnos e incluso para colaborar en el desarrollo comunitario de todo el grupo social en el que está enclavada".

Siguiendo los planteamientos de Zabalza se hará mención de los criterios para el desarrollo curricular:

-El pluralismo en donde se manifiesta que la escuela básica ha de ofrecer un modelo pedagógico capaz de ser plural, y mediante el modelo formativo plural pretender una socialización autoritaria participativa y

democrática basada en el consenso social y en la implicación en la tarea educativa de la comunidad social.

-El criterio de continuidad como indicador de la racionalidad y potenciador del desarrollo individual en el desarrollo del aprendizaje. La formación en continuidad significará un desarrollo curricular capaz de integrar en un proceso unitario y continuado del proceso formativo de cada sujeto.

-La integración, donde el cometido de la escuela básica es sentar las bases socio-afectivas y cognitivas necesarias para ese progreso mantenido de los alumnos en aprendizajes cada vez más complejos e implicativos.

-La apertura al exterior permitiendo la génesis dinámica de circuitos de interacción mutua entre escuela-familia, escuela-contexto sociocultural, escuela-comunidad local, mediante esta apertura añade Zabalza, que la escuela, en cuanto agente social, resulta claramente insuficiente para desarrollar todo conjunto de funciones educativas precisas para el progreso integral de los sujetos requiere una interacción formativa con la familia y una interacción cultural con la comunidad.

Para este autor es importante indicar que la escuela constituye el agente unitario del desarrollo curricular, ya que la define "como el espacio adecuado para abordar el desarrollo de la programación didáctica".

De esta manera Zabalza señala que para un buen desarrollo curricular en la escuela, se debe superar el sentido individual de la acción del profesor, y que la programación debe ser pensada más en términos de escuela, de comunidad escolar, de equipo de profesores etc.

Además donde se debe ver al profesor como partícipe y gestor de la programación, no como propietario de ella. Los profesores como colectivo y en unión con los padres y otras personas o colectivos de la

comunidad social implicados en la enseñanza diseñan al comienzo de cada curso cuáles son las líneas nuestras de su trabajo.

En definitiva Zabalza plantea al curriculum como un espacio decisional desde el programa y en el que la programación, la comunidad escolar a nivel centro y el propio profesor a nivel aula, articulan sus respectivos marcos de intervención.

Por otro lado Estebaranz (1997), al hablar de desarrollo curricular basado en la escuela, el cual es entendido "como una serie de ideas interrelacionadas sobre, o los propósitos de, cómo el curriculum global debe ser diseñado, y como planificar y organizar todo lo relacionado con la enseñanza y el aprendizaje escolar, es decir, una forma de pensar de pensar reflexiva y críticamente y organiza las acciones que deben llevarse a cabo. Incluye roles y relaciones de varias partes y los intereses que deben incluirse en las decisiones curriculares. Ello supone deliberar sobre el cambio curricular e intentar comprenderlo para mejorar o perfeccionar nuestras acciones, lo cual, a su vez, supone ideas claras sobre la responsabilidad en el curriculum, y conceptos vigorosos que ayuden a la tarea de observación, análisis, evaluación y generalización".

Este autor señala que el desarrollo curricular es interno y orgánico a la institución, no una imposición externa y se basa en el desarrollo profesional de los profesores. La toma de decisiones en el curriculum debe ser compartida, participativa, implicando a los estudiantes en la determinación del patrón de experiencias que deben llevarse a cabo. Si bien la escuela es la principal agencia de desarrollo curricular, no es la única entidad responsable de definir por sí sola el curriculum, y debe trabajar en estrecha relación con otras instituciones y otras agencias sociales. Entre otras cosas porque la escuela necesita aprender formas de crítica social constructiva para convertirse en un instrumento de reconstrucción social. Lo cual sugiere que se requieran cambios también en los roles, en el clima, en la ideología de la institución, y por ello necesita recursos y apoyo. Pero el rol de la escuela y la tarea del profesor no pueden concebirse en aislamiento, sino hay que prestar atención a las estructuras y procesos establecidos en el sistema

educativo y curricular a nivel oficial, porque afecta a las decisiones que pueden tomarse, por ejemplo la administración premia, da dinero a aquellas escuelas que desarrollan proyectos en la línea de las prioridades concebida por ella.

Así mismo plantea que el desarrollo curricular se ve en la necesidad de llegar a un proyecto conjunto definido en la propia escuela con la participación de todos los implicados, y a pesar que se ha visto que no hay acuerdo en sí puede trabajarse, desde un punto de vista innovador y de cambio, con todo el claustro de profesores para elaborar un proyecto curricular de centro, o con grupos de profesores que comparten intereses de diversos tipos dentro de la función educativa de la escuela, sin embargo vamos a considerar que una de las necesidades del aprendizaje viene dada por las demandas de la administración, y ésta es una exigencia en el sistema educativo, presentar un proyecto curricular de centro.

Estebaranz hace énfasis de las diferentes concepciones de desarrollo curricular basándose en varios autores, que lo definen como una serie de ideas interrelacionadas sobre, o los propósitos de cómo el currículum global debe ser diseñado y como planificar y organizar todo lo relacionado con la enseñanza y el aprendizaje. Este autor precisa una definición más clara indicando que el desarrollo curricular es "la planificación, diseño implantación y la evaluación de un programa de aprendizaje de los estudiantes por la institución de la que estos son miembros."

Otra definición señala que el desarrollo curricular incrementa las oportunidades de desarrollar el conocimiento profesional, las destrezas y las actitudes de los profesores, así como el desarrollo profesional proporciona muchas oportunidades a los profesores para resolver problemas de instrucción.

Este autor supone condiciones; para que la participación sea voluntaria, una elección; y los que participan en el desarrollo curricular colaboren para poder realizar su trabajo. Añade además que el desarrollo curricular y profesional tienen objetivos comunes; siendo una tarea básica para iniciar y sostener los cambios que requiere la reforma curricular; por eso los profesores son los verdaderos agentes de cambio en la escuela.

Hay que señalar que Estebaranz argumenta que planificar para el cambio es un proceso que se enfoca hacia la modificación de las formas actuales de trabajar e implantar nuevas prácticas. Dentro de esta definición puede incluirse una variedad de actividades dentro del proceso de planificación, tales como “evaluar el trabajo presente, recoger información, identificar prioridades, proponer objetivos y criterios de éxito, tomar decisiones, hacer planes de acción detallados, e idear medios para el control del progreso”.

Además hace mención de que planificar es un proceso que tiene que ser dirigido. Se organiza a través de individuos y grupos que ocupan roles particulares (los directores, por ejemplo, se responsabilizan o deben responsabilizarse de gestionar la planificación), estructuras que incluyen reuniones regulares de diferentes grupos, y procedimientos, tales como revisiones formales a través de cuestionario o de cualquier otra técnica.

Pero también es un proceso de grupo. Este grupo de trabajo rompe las barreras de aislamiento y la situación de planificación da a los profesores un mecanismo para discutir y desarrollarse como profesionales.

En este sentido aparecen ya varias necesidades de asesoramiento: respecto al cambio de creencias sobre el currículum, sobre la planificación al propio proceso de aprendizaje del grupo, a la dirección del grupo y de la planificación en sí.

Ahora bien siguiendo esta misma línea planificar el currículum es anticipar el futuro y ello se basa en crear una visión compartida, que se fundamenta en la indagación. Esta visión se puede construir a partir de crear una conversación productiva y esto exige propiciar el diálogo frente a la discusión.

Finalmente Estebaranz hace alusión al asesoramiento como la clave y componente de la mejora del currículum y de la escuela, como el tipo de evaluación más adecuada para garantizar que la evaluación llegue a formar parte del trabajo diario de los profesores y de las escuelas; y además que este asesoramiento es una necesidad en el desarrollo curricular, que las tareas del asesor son múltiples y

diversas y su impacto en la escuela esta ligado a la facilitación del aprendizaje de los profesores, y que por ello es una función a largo plazo que requiere un contacto intenso con la institución que desarrolla el curriculum.

Los asesores son necesarios, pueden ayudar al diseño y deliberación del curriculum, pero deben ser "entendidos" en procesos de aprendizaje y enseñanza, en las áreas del curriculum que se esta planificando, en investigación y análisis del curriculum, y pueden actuar como agentes de recursos, pero sobre todo deberán ser especialistas en diálogo profesional y poseer la destreza suficiente para plantear las preguntas adecuadas en el momento adecuado.

Para continuar haciendo referencia sobre lo que se plantea como desarrollo curricular, cabe retomar las ideas de Sacristán (1993), el cual considera que el proyecto educativo o curricular de los centros tiene que discutirse, decidirse, gestionarse y ser evaluado de alguna forma por todos los colectivos implicados en la enseñanza.

Señala además que para plasmar la gestión de un espacio de autonomía de los centros en el desarrollo de un proyecto curricular no existe un procedimiento, ya que se trata de una práctica compleja que implica una forma de funcionamiento colectivo, organizado en la que toda la comunidad educativa está comprometida. De esta manera las fórmulas y tareas a realizar varían sensiblemente según se pretenda lograr un curriculum centrado en las escuelas, en el que cada institución decide buena parte de lo que va a enseñar y cómo va a hacerlo.

Sacristán G. (1993), destaca también seis fuentes fundamentales en los cuales se deben tomar medidas para hacer posible que los centros escolares sean protagonistas en el desarrollo del curriculum; éstas son: estimular la implicación de toda la comunidad educativa, puesto que la autonomía y el proyecto del centro no es sólo de los profesores; formación de profesores, perfeccionamiento de los mismos, regulación de sus funciones docentes y no docentes, partiendo de una cierta estabilidad de éstos en los centros; una política de generación de materiales didácticos diversificados para que sea posible la

elección y la adecuación a cada contexto, así como mecanismos de intercomunicación entre centros y profesores para transmitirse experiencias de unos a otros; una reconversión de los órganos directivos que regule sus funciones pedagógicas para que no sean meros gestores.

El proyecto educativo tiene que ser desarrollado según su cumplimiento, facilitar y estimularlo; requiere mecanismos ágiles de gestión, facilitación de recursos, libertad en el manejo de fondos; y por último ver que el centro puede ser autónomo en ciertos aspectos, pero debe responder ante alguien de las decisiones que toma.

Según Louis y Smitt es necesario trabajar vertebrando lo mejor posible a todos los miembros de la comunidad educativa: padres, profesores, directivos y alumnos; estimular la participación de todos esos colectivos en la toma de decisiones en el centro; propiciar frecuentes y estimulantes contactos entre docentes; estimular el desarrollo de funciones distintas a la docencia, relacionadas con el desarrollo del currículum, la confección de materiales, la gestión de recursos, asesoramiento de profesores etc; iniciar experiencias de innovación. (Sacristán 1996).

De acuerdo a estos aspectos según los autores se lograría en gran medida caminar en dirección de los seis frentes fundamentales antes mencionados.

Para concluir con respecto al desarrollo del currículum, se retomará a Coll (1994), quién menciona que este segundo nivel consiste en la contextualización y pormenorización del diseño curricular base en los distintos centros escolares, dando lugar a los proyectos curriculares de centro.

Su elaboración es competencia y responsabilidad de los equipos docentes. Las responsabilidades de las administraciones educativas reside, en este caso, en proporcionar los recursos técnicos, humanos y de formación, así como las condiciones laborales, para que los equipos docentes puedan llevar a cabo dicha tarea. Algunos elementos a tener en cuenta en la elaboración de los proyectos curriculares de centro son: la contextualización de los objetivos generales de etapa y de área del diseño curricular base; la especificación y detalle de los contenidos de aprendizaje a partir de los bloques de contenido fijados en el

diseño curricular base; la secuenciación y distribución de dichos contenidos por los ciclos de la etapa a la que corresponda el proyecto curricular de centro; los materiales didácticos necesarios y disponibles; los criterios de organización espacial y temporal; los criterios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos y para su promoción entre los ciclos.

El mismo autor refiere que en el segundo nivel cada centro escolar tiene la responsabilidad de elaborar su propio proyecto educativo a partir del proyecto educativo marco. El proyecto educativo de centro concreta el proyecto educativo marco, en la medida en que este último haya sido definido de una manera abierta y flexible, los centros tienen además la responsabilidad de tomar decisiones sobre elementos y aspectos del proyecto educativo que desean desarrollar con sus alumnos. Tienen, una responsabilidad considerable en la determinación del proyecto educativo en el que van a participar los alumnos.

El proyecto educativo de centro define el sentido en el que se quiere llevar a término la acción educativa sobre los alumnos que asisten al mismo. Los ejes básicos sirven para formular y conseguir las estrategias pertinentes para alcanzarlos de acuerdo con el contexto específico en el que tiene lugar la acción educativa.

Coll (1994), argumenta que el proyecto educativo y el proyecto curricular del centro son instrumentos para organizar el trabajo de los profesores, para orientar la toma de decisiones respecto a la organización y funcionamiento del centro e incluso para abordar la formación permanente en torno a un compromiso institucional en este aspecto. Las limitaciones de los procesos de formación individuales son en la actualidad conocidas y es bien sabido que en ocasiones la formación permanente individualizada consigue trascender la mejora profesional si es que se consigue del profesor que participa en la misma. Frente a ello, la calidad de la enseñanza que imparten los centros es la existencia de programas de formación en torno a los problemas concretos de la actividad educativa cotidiana.

Esta es la razón de las propuestas más habitual, de programas de formación permanente del profesorado con una orientación institucional y que están organizados en torno a la elaboración, discusión, puesta en

práctica y revisión de proyectos educativos que tienen el centro como punto de referencia. Por supuesto, para que la acción educativa del centro sea coherente y favorezca el desarrollo y la socialización de los alumnos y alumnas, es necesario asegurar una continuidad de los planteamientos más allá de las opciones particulares de los profesores de los distintos niveles y ciclos. Esta continuidad ha de ser compatible con el estilo y las opciones personales de los profesores, de tal manera que todos los miembros del equipo docente puedan, en el marco del planteamiento compartido que se refleja en el proyecto educativo y en el proyecto curricular de centro, utilizar la totalidad de los recursos a su alcance. De lo que se trata, en definitiva, es de alcanzar una situación de equilibrio entre el trabajo en grupo, entendido como un trabajo de reflexión y de elaboración en el que cooperan todos los miembros del equipo docente, y el respeto a la iniciativa individual o de pequeños grupos de profesores.

En este sentido es preciso señalar lo importante que es contar con un apoyo profesional para desempeñar el trabajo de desarrollo curricular y no tan sólo por esto, sino porque además puede intervenir en los procesos de aprendizaje y enseñanza. Por ello es necesario abordar algunos profesionales de la educación que desempeñan esta labor de apoyo.

CAPITULO II

EL PSICOLOGO EDUCATIVO COMO PROFESIONAL DE APOYO EN EL DESARROLLO CURRICULAR.

2.1 Concepciones y actividades de los diferentes tipos de apoyo en el desarrollo del currículum.

En los países en que existe esta figura, el profesional de apoyo en el desarrollo curricular en la escuela es denominado de diferentes formas; Estebaranz (1997), Sánchez M.(1997) y Bonilla G.(1996) lo definen como asesor ó facilitador, Fullan y Stigeelbaver (1997) como consultor, Parrilla Latas (1996) y Balbas O. (1997) como apoyo interno ó externo.

Con respecto al asesor y/o facilitador, los autores que así lo definen conciben el asesoramiento como el acto de servicio en el que se espera que los asesores ayuden a lograr los fines determinados para la escuela. Además, señalan la necesidad del asesoramiento en tanto no todos los profesores son creativos y efectivos, de modo que en estos casos el apoyo para el desarrollo de las tareas curriculares que les competen puede ser útil.

Una definición que Estebaranz retoma es la del asesor como facilitador, es entonces aquella persona con un rol de ayuda a los participantes en un grupo experiencial para aprender, señalando que el necesario cambio de visión del currículum en términos de la escuela entera como un sistema, requiere la ayuda de un facilitador que puede ser interno, es decir integrante de la misma plantilla escolar o bien, externo a la escuela. En cualquier caso, debe tratarse de alguien que tenga suficiente influencia para promover los cambios curriculares necesarios en la institución.

Otra manera de definir al asesor es como un especialista en el diálogo, a partir del principio de que un mediador ha de ayudar a configurar un campo de indagación y ha de contar con la capacidad suficiente para ayudar a enfrentar y resolver malentendidos.

Su papel es facilitar el diálogo como forma de comunicación, con el propósito de que la gente aprenda a pensar en conjunto.

Se considera que otra labor del asesor es trasladar el pensamiento a la acción, atendiendo a las características culturales de los profesores y de la escuela; resolver problemas prácticos es su primer interés.

El asesoramiento consiste en iniciar a los profesores en la reflexión sobre su práctica mediante la investigación/acción o recursos metodológicos similares.

Otro aspecto en donde puede desempeñarse el asesor es en la evaluación del proyecto curricular de la escuela, considerando que los asesores que trabajan en ella son quizá los profesionales más aptos para hacerlo, sobre todo por que se trata de una evaluación basada en la escuela. El que así sea obedece a varias razones: hace más creíbles los resultados de la evaluación ya que quizá las evaluaciones hechas por los sujetos que pertenecen a la escuela pueden tener más sesgos, su actuación puede ayudar a los profesores a convertir lo familiar en extraño y darle así su significado y su valor, puede asesorar en cuanto a técnicas de investigación en clase y facilitar recursos, así como auxiliar o propiciar el análisis de datos.

De esta manera, Estebaranz considera que "la verdadera profesionalidad significa que los profesores nunca dejen de aprender (con otros), esto significa que en esta tarea el asesor profesional externo es mas bien un facilitador del cambio a través del aprendizaje, que es algo personal y propiciado por agentes internos con responsabilidad en la propia escuela y en el desarrollo del curriculum".

Para Bonilla (1996), la definición del asesor se debe contemplar como el asesoramiento escolar que está llamado a ser un proceso relacional en el que participan determinados profesionales dotados de conocimientos y habilidades con los que tratan de contribuir a configurar contextos de trabajo en colaboración con centros escolares y profesores para la utilización adecuada del conocimiento disponible en la resolución de problemas relacionados con la práctica educativa y su mejora.

Desde esta perspectiva, el asesoramiento ha de ser considerado como un proceso interactivo, profundizando en las implicaciones del centro y de los profesores, en una relación educativa, formativa.

De esta manera el conocimiento disponible sobre la escuela, el currículum, la enseñanza y los profesores, debe ser incorporado al asesoramiento.

La teoría sobre el cambio educativo y la escuela como unidad de cambio, del desarrollo del centro como organización y como formación del profesorado, han ofrecido aproximaciones de diversos tipos a la figura del asesor, formador o facilitador del cambio, así como sus funciones y estrategias de contribución al desarrollo de la innovación y a la mejora de la calidad de la enseñanza. Este cambio es entendido, en términos generales, como un proceso de aprendizaje sostenido mediante el cual las instituciones escolares y los profesores han de ir adquiriendo nuevos aprendizajes de ideas, métodos, uso de materiales, actitudes y relaciones.

Este autor indica que el agente de apoyo externo, es aquella figura, que sin estar ligada administrativamente a la estructura interna de un centro educativo, presta algún tipo de asistencia.

Además de que el apoyo también puede venir dado por profesionales que formalmente constituyen servicios de apoyo identificables en la estructura de un sistema educativo.

De la misma manera el autor radica en una definición del asesoramiento, entendiéndose como un proceso en el que un supuesto experto se implica en la resolución de problemas concretos que existen en un cierto ámbito institucional o personal.

Así, el asesoramiento aparece como una estructura organizativa intermedia con funciones de enlace entre el conocimiento disponible sobre un determinado ámbito de acción educativa y los procesos\problema

que en la misma puedan surgir; los sujetos profesionales prácticos que trabajan en dicho ámbito serían los destinatarios preferentes de tales funciones de apoyo.

Se considera también la función de asesoramiento como un espacio de acción compartida y de colaboración con otros agentes educativos en una dinámica de animación escolar que, en consecuencia, ha de estar caracterizada por la participación de los directores escolares y los profesores, con la intervención de asesores externos si es necesario. Las funciones del asesor externo pueden ser múltiples y diversas, lo que reclama de él una especialización en diferentes contenidos, métodos, técnicas y procedimientos, pero sobre todo, un conjunto de capacidades y habilidades que le permitan cumplir funciones de animación de instituciones y con colectivos de profesores lograr su desarrollo.

Algunas funciones generales de los profesionales que se desempeñan como asesores externos que Estebaranz señala como las más sobresalientes, son:

- Asesorar a los centros en la elaboración, aplicación y evaluación del proyecto de centro y del proyecto curricular, en los aspectos ligados a la orientación educativa y la atención a la diversidad.
- Asesorar al profesorado en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación tanto de los aprendizajes de los alumnos (as), como de los procesos de enseñanza.
- Colaborar con los centros, los profesores y las aulas en la extensión de la formación.
- Apoyar y asesorar al profesorado en el ámbito de la orientación educativa.
- Atender las demandas de evaluación psicopedagógicas de los alumnos que la requieran y proponer la modalidad de atención más adecuada en cada caso.

- Asesorar al profesorado en el tratamiento educativo de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones de los alumnos y colaborar en la aplicación de las medidas educativas oportunas.

- Participar en el diseño y desarrollo de programas de refuerzo, adaptación y diversificación curricular de las escuelas que pertenezcan a una misma zona.

- Asesorar a las familias del alumnado, participando en el diseño y desarrollo de programas formativos de padres y madres de alumnos.

- Colaborar, adaptar y divulgar materiales e instrumentos de orientación educativa e intervención psicopedagógica que sean de utilidad para el profesorado.

Como puede verse, estas funciones no se limitan a ciertos aspectos, son más bien amplias y dirigidas hacia diversos aspectos y agentes.

Por ello, Sánchez M.M. (1997), hace referencia al asesoramiento como un recurso de cambio y mejora escolar, el cual se proporciona a los centros con el afán de guiar y orientar el conocimiento y las estrategias necesarias para que la escuela elabore sus propios proyectos de cambio, los ponga en marcha y los evalúe. El asesoramiento se plantea así como un proceso de colaboración entre colegas que trabajan en torno a la reflexión crítica en el diseño de planes de acción, incluye a todos los participantes con vistas a que todos analicen y adquieran una mejor comprensión de sus problemas y necesidades, a fin de encontrar respuestas consensuadas a las demandas que se producen.

Desde la perspectiva de este mismo autor, el asesor ha de ser el facilitador en el proceso de mediación dialéctica entre teoría y práctica, procurando que los profesores, en grupos de trabajo, reflexionen, indaguen y hagan explícitas sus teorías prácticas. Así mismo un asesor en un proceso de colaboración, ha

de activar procesos, proporcionar recursos al alcance de los participantes, ayudar a definir sus preocupaciones así como estrategias para cambiar y observar los efectos del cambio y reflexionar sobre los resultados; el trabajo de organización y coordinación de grupos de trabajo de profesores viene a ser crucial, para promover, diseñar, diagnosticar, planificar, poner en práctica y evaluar el cambio.

Entre los autores que manejan la concepción de apoyo Parrilla Latas (1996) menciona que éste es un proceso educativo que afecta no sólo a la estructura formal de la escuela sino también y sobre todo a su cultura y valores. La autora identifica 4 modelos de apoyo; cada uno refleja y a la vez configura una determinada idea de alumno y de las diferencias entre alumnos, una determinada idea de escuela y su mejora, también, una concepción específica del papel y funciones de sus profesionales, y claro está, de las estructuras, estilos, procesos y estrategias de apoyo.

✧ El primer modelo de apoyo denominado terapéutico, es el más comúnmente desarrollado en las escuelas; se trata de un apoyo centrado en el niño, guiado y dirigido por especialistas o expertos y basado en las dificultades atribuidas a ese niño.

Dentro de este modelo se identifican dos tipos de orientaciones; la primera está centrada en compensar lo que se considera como el déficit, intenta prioritariamente utilizar formas de intervención y una orientación centrada en las estrategias de enseñanza con el objetivo de proporcionar en el aula de apoyo experiencias de aprendizaje que sean más apropiadas, diferentes a las del aula ordinaria, se trata de un apoyo "periférico" en aulas especiales.

✧ Parrilla Latas al describir el siguiente modelo de apoyo, denominado colaborativo, presenta un cambio sustancial respecto al modelo terapéutico ya que se asume la globalidad como característica esencial del apoyo lo que conlleva la necesidad de cooperación y colaboración entre los distintos profesionales que atienden a los alumnos, asumiendo de esta manera presupuestos sobre el conocimiento práctico y sobre

la construcción del aprendizaje que lleva a la planificación y el desarrollo de estrategias y fórmulas de trabajo entre profesionales que permitan un abordaje colectivo de los problemas que plantean los alumnos con necesidades educativas especiales, a diferencia del que sólo puede impactar al aula ordinaria.

En este segundo modelo el profesional de apoyo entra al aula ordinaria a colaborar con el profesor tutor, o bien, el profesor tutor y el profesor de apoyo planifican juntos el programa del niño.

✱ El apoyo de consulta/recursos, es el tercer modelo que Parrilla Latas propone; éste asume que si los alumnos tienen dificultades para seguir el currículum escolar es porque la escuela no está proponiendo a esos alumnos experiencias de aprendizaje apropiadas y por tanto, se piensa que el apoyo no ha de dirigirse tanto o sólo a los alumnos como a la escuela (a sus estructuras, culturas, valores, contenidos, metodologías...) para que pueda efectivamente responder y adaptarse a las necesidades de todos sus alumnos.

Este apoyo es un proceso unidireccional en el que las personas que realizan el papel de consultores asumen un rol experto, evaluador y de supervisión del trabajo a realizar, así como asumen la imposibilidad de que otros profesionales que no estén especializados en tales procesos puedan participar en la mejora de la escuela.

En general la dimensión colaborativa y la institucional se aúnan generando un modelo de apoyo que asume la colaboración como estrategia básica de aprendizaje y desarrollo profesional y que tiene como foco de atención una visión global de la escuela. Una escuela de la que a la vez, se destaca su capacidad para aprender.

✱ El apoyo curricular como señala el autor se puede definir como una actividad educativa tendiente a la reconstrucción curricular, cuyo fin es la mejora a través del cuestionamiento y análisis que los profesores

puedan hacer de sus actividades profesionales. El currículum, su diseño y desarrollo, es el hilo conductor desde el que se vertebra el apoyo a la escuela, tendiente al desarrollo institucional y al respeto a la diversidad dentro de esa institución.

En cuanto a los profesionales del apoyo interno y sus roles, el autor menciona que estos profesionales y su aprendizaje se basa en la capacidad de reflexión e indagación. En segundo lugar los roles de los profesionales del apoyo interno son delimitados por los puntos de vista propios de los participantes sobre los profesores, la enseñanza y las clases. Los roles se definen según la visión de los participantes sobre sus necesidades y posibilidades.

En este tipo de apoyo se colabora para la resolución de problemas institucionales, grupales, de aula o individuales por lo que es preciso concretarlo en diferentes niveles como son: apoyo a la comunidad, apoyo interescolar, apoyo a la familia, apoyo a los profesores, apoyo al aula y apoyo a alumnos.

Parrilla Latas hace hincapié en el apoyo a los profesores como el nivel más emblemático y representativo del apoyo curricular; puesto que este apoyo ejemplifica en toda su extensión la dimensión institucional y el carácter colaborativo, centrado en las situaciones de diversidad.

Además, el apoyo curricular es una tarea colectiva, de grupo, que ha de plantearse desde una relación profesional, de respeto a la diversidad y calidad de la intervención de cada profesional en el ámbito escolar.

Con respecto al apoyo interno, de acuerdo con Balbas O. (1997), la escuela puede plantearlo en distintas modalidades o tipos, ya sea para un alumno individual o un pequeño grupo de alumnos, para profesores colegas que tienen alumnos con dificultades de aprendizaje en sus clases y para facilitar el desarrollo del currículum por influencia directa en la elección, presentación o administración del mismo. Así, el apoyo al desarrollo del currículum tiene como finalidad ayudar a los profesores a desarrollar sus propias

destrezas para hacer frente a las necesidades educativas especiales o ayudarles a evaluar la eficacia de los nuevos materiales curriculares o de las estrategias de enseñanza, apoyo en la planificación, en la preparación de materiales, apoyo al currículum como un todo para mantener su integridad y coherencia en su desarrollo.

Por otro lado, Fullan y Stiegelbaver (1997) definen al consultor educativo como un “asesor en materias, coordinador de currículum, consejero de programas, maestro de recursos, especialista en el desarrollo de la organización, agente de cambio, director de proyectos, agente de enlace, el consultor educativo viene y va en formas y tamaños diferentes”.

De la misma manera, estos autores hacen mención a un estudio realizado por Cox (1983a, 1983b) en el que se entrevistó a facilitadores internos y externos, identificando un número de actividades específicas que ellos realizan. Se encontró que los facilitadores internos hacían principalmente lo siguiente:

- 1.- Se familiarizaban con las necesidades de los estudiantes en las escuelas individuales de su distrito.
- 2.- Localizaban y ayudaban a seleccionar la nueva práctica.
- 3.- Conocían el contenido de la nueva práctica, su propósito y los beneficios que resultarían de su uso.
- 4.- Ayudaban a organizar y a dirigir la capacitación en la nueva práctica trabajando con asistentes externos.
- 5.- Arreglaban el patrocinio y otros apoyos del distrito o de otras fuentes.
- 6.- Obtenían del jefe de zona la junta escolar, el director y los maestros el respaldo para la nueva práctica.
- 7.- Trabajaban con los maestros usando la práctica en el salón de clases solucionando los problemas y superando los obstáculos.
- 8.- Asistían en la evaluación.

9.- Ayudaban a planear la continuación e institucionalización de la nueva práctica.

En investigaciones realizadas en E. U. sobre consultores distritales de curriculum, Fullan y Stiegelbaver se han dirigido a descubrir si los consultores expertos desempeñan su labor de manera diferente al de los consultores novatos a lo largo de varias fases del proceso de cambio; los resultados que obtuvieron fueron los siguientes:

Los consultores expertos derivan su iniciativa de un sistema planeado, trabajan con equipos y organizaciones; en comparación con los que trabajan solos o con maestros individuales, realizaban búsquedas más amplias para obtener información, planeaban talleres, usaban estrategias diversas, se concentraban en la práctica y en la retroalimentación, recopilaban datos continuamente que se usaban para hacer ajustes. Los novatos recopilaban pocos datos sobre la implementación y no hacían ningún ajuste. Era más probable que los consultores expertos conceptualizaran sus papeles trabajando tanto con sistemas como con individuos y se enfocaban más y eran más persistentes en la consecución y documentación de cambios en la práctica.

Así mismo, en estos estudios de caso de procedimientos del currículo se encontró que los consultores distritales del currículo se apartaban del enfoque principal en la elaboración del currículo para centrarse en el establecimiento de procesos basados en el campo para apoyar la implementación.

De esta manera, los autores señalan que el consultor interno, para que sea efectivo debe convertirse en un maestro del proceso de cambio estableciendo un sistema de iniciación y seguimiento en colaboración con los maestros, administradores y personas que proporcionan recursos externos, y además indican que los consultores distritales de currículo así como los instructores de personal y otros facilitadores locales tienen la oportunidad de ejercer más influencia que nunca. No sólo tienen la oportunidad de asistir en la puesta en práctica de programas específicos sino también y más importante, ayudar a establecer condiciones necesarias para la mejora educativa en el distrito y la escuela.

En estas tres formas de concebir al profesional de la educación como asesor y/o facilitador, consultor ó de apoyo interno- externo existe una relación común; todas esas figuras incluyen el desempeño de funciones para el desarrollo del curriculum en la escuela, se encargan de promover el cambio del curriculum de la institución estableciendo un sistema de iniciación y seguimiento en colaboración con maestros, administradores y personas que proporcionan recursos externos. Además, desempeñan el papel de facilitadores del diálogo e inician a los profesores a reflexionar sobre su práctica, planifican, diseñan y evalúan programas de aprendizaje.

De lo antes expuesto puede desprenderse que, en general, el apoyo ó asesoramiento puede ser entendido como "Un proceso mediante el cual se presta ayuda o asistencia a una institución educativa. Tal actividad va más allá de la mera orientación personal, escolar, profesional de educación especial, al pretender ligarla al proceso de facilitación de la innovación educativa y no meramente psicológica". (Tejeda, 1998).

De acuerdo con esta visión global, queda claro que el asesoramiento ó apoyo puede ser de diferentes tipos: asesoramiento interno, asesoramiento externo o combinado, dirigido a individuos o grupos pertenecientes a la institución, como un proceso de ayuda que se articula y desarrolla en el seno de la propia institución educativa o bien, recurriendo a instancias o agentes externos.

De esta definición de asesoramiento interno cabe mencionar las tareas a desempeñar, en donde concretamente se establecen las siguientes:

Continuar directamente vinculado a la enseñanza en el aula; enseñando, experimentando, actuando como modelo para los demás compañeros, introduciendo para mejorar en la propia aula o también en la de otros compañeros; organizar y conducir procesos de revisión conjunta de la práctica educativa (ayudar a compañeros a clarificar y especificar sus necesidades y problemas, diseñar proyectos de investigación, formular propuestas de acción, evaluar las acciones que emprenda y reflexione sobre las mismas; supervisar y orientar individualmente a sus compañeros; participar en la toma de decisiones sobre la línea

a seguir y las modificaciones que se considere necesario introducir y facilitar recursos, y adaptar materiales y programas, servir de enlace con agentes de apoyo externo y otros profesores con intereses comunes.

Respecto al asesoramiento externo, éste se realiza por individuos cuya principal actividad está fuera de la institución, se considera también como un proceso de ayuda o apoyo a la institución educativa proveniente del exterior de la misma, motivado por demandas internas; suele realizarse a través de profesionales, cuya característica principal es la ausencia de ligazón administrativa, respecto a la estructura interna de la institución.

De igual manera se presentan las tareas que realizan los asesores externos éstas son:

- Planificación: diseñar currículum, programas, métodos de enseñanza, materiales, etc.
- Implementación: ayudar a los centros a implementar las directrices, materiales, etc; seleccionar, adaptar e implementar programas y materiales, como respuesta específica a sus necesidades.
- Demostración: de programas, proyectos, técnicas con la finalidad de que los centros vean como funcionan en la práctica.
- Diseminación: recopilar, sintetizar información entre centros educativos y profesores.
- Formación: promover, planificar, desarrollar y supervisar actividades de formación en el centro educativo orientada a la mejora de la práctica y de la institución.
- Evaluación: conducir o tomar parte en evaluaciones relacionadas con los proyectos de cambio.

Tejeda Fernández (1998) hace referencia también a dos modalidades de asesoramiento y el tipo de agente asesor denominado para cada uno. La primer modalidad se refiere a la consulta, donde su finalidad básica es ayudar a resolver problemas planteados por el asesorado. Su intervención se realiza sobre los centros, se centra en diagnosticar y definir sus problemas o necesidades, en esta modalidad el agente asesor se le

denomina agente de contenido, se caracteriza por su rol técnico o experto en un área concreta y adquiere funciones centradas en la aportación de soluciones concretas y puntuales a problemas específicos.

La otra modalidad se refiere a la colaboración, su finalidad es prevenir problemas y mejorar la calidad de la enseñanza y la educación; la intervención se realiza con los centros, el objeto es que analicen y adquieran comprensión de sus problemas, encuentren y seleccionen soluciones y tomen decisiones. En esta modalidad como indica el autor, el agente asesor se le denomina agente de proceso, su rol es el de facilitador de procesos internos.

Se consideran generalistas que asumen funciones centradas en ofrecer asistencia, guía o ayuda para que los centros construyan sus propios procesos de mejora.

Este autor destaca que el proceso de asesoramiento está directamente influido por la política educativa, las características del sistema educativo, la autonomía de los centros educativos y por el grado de profesionalidad de los profesores o asesorados.

Según Harry Daniels y Parrilla Latas (1998), el grupo de apoyo entre profesores lo compone un pequeño grupo de profesores, que normalmente incluye al profesor de apoyo a la integración, y dos tutores. De ellos suele ser un profesor con experiencia en la vida del centro y otro un tutor que representa a la población más joven o con menos experiencia en el centro. El grupo recibe demandas de profesores individuales que voluntariamente solicitan su ayuda y junto a ese profesor, colabora en el análisis y comprensión del problema planteado, así como en el diseño de propuestas de intervención adecuadas a las dificultades identificadas.

El autor señala que los grupos de apoyo entre profesores son una novedad en el sentido de que son un ejemplo de un modelo de apoyo basado en la escuela diseñado para dar apoyo y ayuda a profesores individuales. Por su potencialidad para mejorar las condiciones de trabajo de los profesores, puede destacarse de ellos el que ocupan un espacio de intervención significativa pero normalmente poco atendido en el desarrollo de las escuelas. Supone además una inversión en las

estrategias de aprendizaje y relaciones en los centros ya que se basan en la posibilidad de compartir el conocimiento entre compañeros, en lugar del típico esquema de aprendizaje y relación basado en que unos profesores actúan como expertos para otros.

Muchos profesores sienten que no tienen suficiente formación y apoyo para responder a los retos planteados por los alumnos con necesidades educativas especiales de sus clases. Tienden a perder la confianza en su habilidad para proporcionar un currículum que sea apropiado a estos alumnos.

Trabajan en situaciones escolares en las que normalmente enseñan en grandes clases con un apoyo interno insuficiente y en las que difícilmente se dispone de apoyos y recursos externos. Enfrentarse así, individual y aisladamente a la tarea de responder a una amplia variedad de necesidades puede provocar un estrés agudo en los profesores, o cuando menos insatisfacción. Esto le puede ocurrir a cualquier profesor trabajando en circunstancias desfavorables. Muchos profesores pueden también desear buscar apoyo en sus compañeros para resolver los problemas del día a día en sus aulas y la de la escuela. Podrían desear complementar o suplementar su propia forma de resolver problemas, y las de la propia escuela, a través de los grupos de apoyo entre profesores.

Por ello los grupos de apoyo entre profesores pretenden ofrecer a los profesores la oportunidad de desarrollar su confianza y competencia para dar respuesta a los niños con necesidades educativas de sus clases. Proporcionan un foco donde los profesores pueden compartir sus conocimientos y destrezas sobre la enseñanza, y donde pueden expresar y recibir apoyo emocional y refuerzo de sus compañeros. De esta forma los GAEPs también permiten a los profesores aprender métodos específicos y tener acceso a diferentes enfoques sobre la enseñanza. Ofrecen además apoyo a la ayuda a los profesores a comprender que no están solos y que otros tienen dificultades similares. Por último los grupos de apoyo también proporcionan una oportunidad a los profesores para liberarse de las frustraciones y tensiones derivadas de la enseñanza.

Para Harry Daniels (1998), los grupos de apoyo entre profesores han sido motivo de análisis y discusión en muy distintos contextos profesionales. En el ámbito de la Psicología Educativa otros autores en los que se basa Daniels, han desarrollado grupos de apoyo entre profesionales utilizando como marco de referencia los planteamientos de los "círculos de calidad", o como una estrategia proveniente del mundo empresarial e industrial. En el asesoramiento dentro del área de salud mental el trabajo de otro autor ha sido también muy influyente, habiéndose aplicado en numerosos contextos educativos. Por su parte en el ámbito educativo, los grupos de asistencia entre profesores han sido adoptados e incluso obligatorios en algunos estados de los Estados Unidos.

El apoyo entre profesores se recomendó como respuesta a la preocupación por las clasificaciones erróneas de estudiantes; como estrategia para afrontar los elevados costes de esos procesos, y también como una necesidad de potenciar y facilitar oportunidades educativas para todos los alumnos en el ambiente menos restrictivo y más normal posible. Además como estos autores señalan; " una disminución del énfasis en los diagnósticos de los alumnos hace posible que los profesionales de la educación especial puedan redistribuir su tiempo atendiendo a otras prioridades".

En Inglaterra, sin embargo, se ha hecho poco trabajo sobre grupos de apoyo. En su lugar el trabajo ha sido más bien enfocado hacia el apoyo individual de los profesores y los profesores de apoyo a la integración.

Daniels se basó en un autor que menciona que su trabajo fue concebido como un modelo útil para responder a las recomendaciones que desde la normativa legal se hacían a las escuelas sobre la conveniencia de crear sistemas de apoyo entre compañeros. Consiste en un modelo de apoyo a la escuela en forma de consulta, bastante similar al modelo americano. En este caso el apoyo se lleva a cabo a través de grupos de profesionales externos e internos, coordinados por un profesional que ejerce de facilitador del grupo (normalmente un profesional de los servicios de apoyo externo a la escuela). Otro

autor según Daniels orientó su trabajo hacia los grupos de apoyo entre compañeros como una forma de favorecer y potenciar la naturaleza reflexiva del trabajo en las escuelas y de esta manera reducir el estrés de los profesores así como incrementar su efectividad. De estos grupos se ha valorado especialmente su capacidad para proporcionar distintas estructuras organizativas que refuerzan el apoyo informal y dan como resultado mayores sentimientos de confianza y competencia personal. En la misma línea se plantea un programa que consiste en la formación de un facilitador/asesor en cada escuela cuyo rol es fomentar la creación y puesta en marcha de grupos de compañeros que emprenden proyectos de trabajo, mejora o innovación en sus escuelas.

Parrilla Latas (1998), añade que las características básicas de los GAEPs en España, son:

- _ El carácter institucional, es decir que estos grupos se componen por tres profesores de un mismo centro escolar, que semanal o quincenalmente se reúnen y reciben a compañeros del propio centro que plantean problemas relativos a la diversidad en sus aulas, alumnos, ciclos, departamentos.

- _ La simetría en las relaciones, donde tienen que ser profesionales con el mismo status, sin diferencias de posición ni poder. Si bien los roles que cada uno suele ocupar en el centro difieren (un profesor de apoyo a la integración, y dos tutores con distinta experiencia y arraigo en la institución), es la condición de igualdad, de colegas que pueden compartir.

- _ La relación colaborativa, donde se trabaja sobre la base de un ciclo de resolución colaborativa de problemas y de acuerdos.

- _ El protagonismo activo del profesor que demanda ayuda es otra característica donde se ve al profesor como un participante activo en el análisis del problema, en la búsqueda de soluciones.

_ El apoyo a profesores, donde el apoyo implica la posibilidad de mejorar la enseñanza de los profesores tutores a través del aprendizaje que se produce en el grupo.

La ayuda se produce desde abajo; es una de las características donde se aprovechan los recursos del propio colectivo escolar, es decir los grupos funcionan desde la consideración de los propios profesionales como recursos, desde el reconocimiento de su capacidad para ayudarse unos a otros a identificar sus metas.

Desde otra perspectiva Hargreaves A. (1994), menciona el apoyo pero en educación especial según el autor al integrarse más alumnos de educación especial en estos centros canadienses el papel del maestro de educación especial ha pasado de ser reintegrador, según el cual, determinados niños salían del aula para que los "tratase" el maestro de educación especial, "reintegrándolos" en una etapa posterior a sus clases respectivas, a ser integrador, de acuerdo con lo cual, el maestro de educación especial apoya al profesor titular para adaptar la instrucción de determinados niños, dentro del trabajo de la clase normal. Una consecuencia de esta evolución ha consistido en la necesidad de que se mantengan en estrecho contacto los maestros de educación especial con los profesores titulares para supervisar y crear programas para los niños que los necesitan en clases normales.

En las escuelas pertenecientes al distrito de Ontario, Toronto que se orientaba hacia la colaboración, el tiempo de preparación se utilizaba o programaba a menudo para facilitar este proceso de consulta con los maestros de apoyo de educación especial.

El autor precisa que en muchos casos, no sólo se prevenían o se facilitaban estas consultas, sino que se imponía directamente su celebración en lugares y momentos determinados. Estas consultas obligatorias entre los maestros titulares de aula y los de apoyo de educación especial suscitaban problemas similares a los que se producían en torno a las consultas entre profesores del mismo nivel durante el tiempo de

preparación. La flexibilidad en el uso del tiempo era aquí también importante para los profesores. Los maestros consideraban que el apoyo para educación especial que proporcionaban los docentes en cuestión era necesario, importante y valioso, aunque la intensidad de esa necesidad y la profundidad del apoyo requerido variaba según el programa, el carácter cambiante de las dificultades y necesidades de los alumnos y otros factores. En consecuencia, a muchos les parecía que el establecimiento de un tiempo semanal en el que se obligaba al maestro titular a reunirse con el apoyo era innecesariamente inflexible y no respondía a las necesidades variables de los alumnos del programa, del maestro y de la clase. Muchos docentes resaltaban la importancia de reunirse con el profesorado de educación especial cuando fuese necesario, cuando la reunión tuviera un motivo y a menudo se celebraba fuera del tiempo de preparación. Sin embargo, a veces, en la reunión semanal con el maestro de apoyo no había nada que hablar y, una vez más, se llegaba al acuerdo tácito de que cada uno hiciera lo que le conviniese y trabajara solo, sin informar de ello al director.

Otros docentes establecen por propia iniciativa, un programa de consultas en su propio tiempo de preparación. Y una maestra se lamentaba que los profesores de educación especial no estuvieran disponibles para consultas durante el tiempo de preparación de su escuela, teniendo que verse con ellos en muy cortos espacios de tiempo "sobre la marcha". En cambio, estos comentarios indican, una vez más, el carácter muy contextualizado del trabajo de los maestros y la dificultad de los procedimientos administrativos normalizados que pretenden desarrollar la colegialidad para adaptarse a estas circunstancias concretas y cambiantes de la enseñanza.

Según las relaciones entre los maestros titulares y los de apoyo de educación especial, la preocupación por la pericia también está muy ligada, a menudo, con las relativas a la propiedad y al control. Partiendo de los informes de los docentes entrevistados en el estudio, parecía que, a medida que ha ido ampliándose el papel del maestro de apoyo de educación especial y cobrando un carácter más preventivo,

se ha producido, en algunos casos, ciertas pugnas con los profesores titulares respecto a quién tenía el “dominio” sobre los alumnos “de integración”.

Ante lo expuesto hemos considerado que el Psicólogo Educativo de la UPN es el profesional que puede desarrollar la labor de asesor y/o facilitador, consultor y de apoyo interno ó externo, en este sentido podemos decir que mediante este tipo de apoyo en la escuela se tiene mejor acceso a mejorar la organización escolar, apoyar a la diversidad de alumnos de tal forma que la calidad de la educación prospere.

2.2 El Perfil del Psicólogo Educativo.

Urbina S. J. (1989), se refiere al perfil profesional como una categoría conceptual con fines operativos. Una descripción que sin ser abarcativa, determina las cualidades sobresalientes que sirven para diferenciar un ejercicio profesional de otro.

El perfil señala, en términos generales, la caracterización peculiar del profesional de la psicología educativa a partir de sus cualidades ostensibles, esto es, el conjunto de conocimientos y habilidades que distinguen su modo de ejercer la profesión y que se precisan en las siguientes dimensiones:

- 1.- La definición del objeto de estudio del área.
- 2.- La extensión profesional que abarca su área de acción.
- 3.- Los planos del ejercicio: áreas profesionales, habilidades generales y habilidades específicas.
- 4.- El corpus de conocimientos psicológicos teóricos y tecnológicos aplicables a la educación.
- 5.- El inventario de problemas que asiste.

Urbina S. J., señala que la psicología educativa es básicamente una ciencia aplicada y tecnológica que se interesa por el estudio científico de los procesos psicológicos humanos en el ámbito de la educación.

Esta ciencia de carácter psicológico y educativo, mediante procesos de investigación psicológica tecnológica cubre cuatro dimensiones:

Dimensión explicativa.

La psicología educativa describe en términos de principios y leyes aplicables a la educación, las variables de naturaleza psicológica que intervienen en el proceso educativo y las variables que hacen referencia al comportamiento del alumno.

Dimensión instrumental.

La psicología educativa genera procedimientos de instrumentación, metodológicas para construir y validar los diseños psico-educativos tecnológicos generalizables a la práctica educativa.

Dimensión interventiva.

La psicología educativa aplica técnicas de intervención directa para mejorar las prácticas educativas.

Dimensión prospectiva.

A partir de las dimensiones anteriores y del conocimiento y generación de una pedagogía prospectiva, prevee los futuros posibles de la educación para influir en la evolución del proceso.

Dado el carácter de su formación, el psicólogo educativo más que un especialista con funciones bien delimitadas, puede profesar como un generalista que en equipos interdisciplinarios está calificado para atender situaciones, fenómenos o problemas de naturaleza diversa que impliquen procesos de enseñanza-aprendizaje

El psicólogo educativo es un profesional calificado para ejercer con suficiencia, habilidades generales concretas y habilidades específicas y programas de acción de mayor especialización. Así, está en disposición para desempeñar las siguientes funciones de carácter general:

- 1.- Desarrollar investigación psico-educativa y tecnológica que atañe a fenómenos de naturaleza educativa y sirva de base a la explicación, solución y prevención de problemas educativos en micro y macro sistemas.
- 2.- Promover el uso de la metodología psico-educativa científica.
- 3.- Planear programas de intervención eficiente.
- 4.- Elaborar los planes, programas, materiales e instrumentos que se requieran para los proyectos educativos.
- 5.- Implantar y verificar el funcionamiento de sistemas y servicios educativos en función de la detección previa de necesidades.
- 6.- Supervisar el avance de las actividades y productos en materia de sistemas y servicios profesionales educativos.
- 7.- Evaluar cuantitativa y cualitativamente los sistemas, proyectos, acciones y productos de los programas de acción psico-educativa.
- 8.- Tomar decisiones de índole profesional referidas a los ajustes, cambios o modificaciones que la evaluación arroje.
- 9.- Realizar labor prospectiva respecto a la posible evolución de los sistemas educativos, poniendo un énfasis especial en las variables psico-educativas.

Funciones

El autor señala las áreas profesionales que abarca el ejercicio del psicólogo educativo:

- a) Psicología escolar (sistemas educacionales, planificación y evaluación educativa, métodos educativos, procesos de enseñanza-aprendizaje, procesos cognoscitivos y afectivos, hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje, formación de personal educativo, y consejo y orientación profesional).

- b) Tecnología educativa (comunicación educativa, software y hardware educativo, textos instruccionales, materiales educativos, paquetes instruccionales, sistemas de educación abierta, diseño curricular, y análisis y estructuración de contenido).

- c) Educación especial (perturbaciones emocionales; detección de atipicidades; deficiencia mental; y problemas de aprendizaje, comunicación y lenguaje, neuromotores y sensoriales).

- d) Desarrollo psicológico (estimulación temprana, pedagogía operatoria y diagnóstico psicopedagógico).

- e) Investigación educativa (métodos y técnicas de investigación psicoeducativa, y técnicas estadísticas y análisis de datos).

Con relación a las áreas se tiene:

- _ Área de psicología escolar y tecnología educativa.
- _ Área de educación especial.
- _ Área de investigación educativa.

Además el autor menciona que el psicólogo educativo selecciona, del conjunto de conocimientos teóricos que la psicología general ha construido, aquellos que le permiten explicar la naturaleza del aprendizaje y los factores que influyen en la forma como se realiza, de modo que respondan adecuadamente a las características particulares del terreno educativo en cuestión.

Desde la perspectiva de Gilly Michael (1975), el Psicólogo escolar, a diferencia del Psicólogo Clínico mantiene relaciones de forma permanente con los enseñantes y por el conocimiento que posee de los problemas de la escuela, el Psicólogo escolar es más idóneo para tratar los aspectos propiamente pedagógicos y psicopedagógicos. Asimismo el Psicólogo escolar está con frecuencia más disponible para seguir la evolución del caso en la medida en que los diferentes peticionarios pueden entrevistarse más fácilmente con él.

El primer tipo de servicio que presta el Psicólogo a la escuela es clásico y muy conocido: se refiere esencialmente a la didáctica de las materias escolares. Pero la intervención del Psicólogo puede contribuir igualmente a mejorar la relación pedagógica propiamente dicha. El uso de diversas técnicas (entre las cuales están las técnicas de grupo) permite elucidar los problemas relacionales en el seno del grupo clase, favorece el cambio por el establecimiento de relaciones pedagógicas de mejor calidad y contribuye a su vez en una mejor realización de los objetivos pedagógicos. Pero el grupo clase no es el único tipo de grupos en el interior de la institución escolar. Existe también el grupo maestros; la función del Psicólogo escolar respecto a unos problemas planteados por las relaciones entre enseñantes y sus incidencias en el funcionamiento de la institución no les es del todo ajena. Su presencia en las reuniones de maestros o consejos de clase, por ejemplo tiene su repercusión en la naturaleza de los intercambios y relaciones entre los participantes. Esta función mediadora en el seno de la institución definiendo, en qué forma y en función de qué objetivos concretos.

En este sentido Coll (1993), se refiere al Psicólogo Educativo, indicando que este profesional es, ante todo un diseñador de medios educativos.

Por ello Coll, señala que los Psicólogos Educativos elaboran diseños psicoeducativos sobre la base de procedimientos rigurosos y empíricamente contrastables. Este proceso de elaboración de diseños psicoeducativos desemboca en una serie de procedimientos que permiten utilizar la información psicológica en la resolución de problemas educativos concretos.

Coll, denomina diseño psicoeducativo a “la utilización sistemática del conocimiento psicológico dirigida a la elaboración de procedimientos que fundamenten la innovación educativa o que permitan mejorar las prácticas existentes”.

De esta manera cabe mencionar que elaborar diseños psicoeducativos es una función más del Psicólogo de la Educación, ya que éste profesional cuenta con un perfil en el área curricular que le permitirá desempeñar tareas o actividades profesionales de diseño, desarrollo y evaluación del curriculum.

2.3 El Psicólogo Educativo de la UPN.

De acuerdo al plan de estudios de la Licenciatura en Psicología Educativa Plan 1990 (pp 4-8); el profesional de la educación debe tener una formación teórico-práctica, para asumir una posición fundamentada de los distintos enfoques teóricos, enfrentar la investigación de un problema educativo o fenómeno psicológico, formación en investigación y crítica social orientada hacia los problemas psicológicos de la población escolar y no escolarizada, finalmente responder a la necesidad de formación profesional sobre Psicología General profundizando en el campo educativo, contando con los elementos y habilidades para diseñar, aplicar y evaluar su intervención en la solución de problemas educativos particulares, tanto a nivel de las escuelas, como en la comunidad y los diversos niveles del sistema educativo nacional.

De acuerdo con este mismo documento, el Psicólogo Educativo de la UPN debe tener una formación enfocada en los problemas y prácticas educativas de la enseñanza básica así como desarrollar una práctica profesional con una actitud de servicio y trabajo en la comunidad educativa (alumnos, maestros, padres y autoridades). Además, apoyar al magisterio en su práctica docente y en general, a las distintas instancias del sector educativo, para elevar la calidad de la enseñanza y la educación en nuestro país (pp 2-5).

Este documento nos muestra que la caracterización del perfil profesional y los objetivos propuestos adquieren una forma precisa mediante una estructura curricular por cursos.

Esta estructura consiste en una selección y organización de los contenidos enfocada en problemas educativos. Los recursos teóricos y tecnológicos de la disciplina serán enfrentados y, probablemente, reconstruidos para abordar problemas educativos. Esta reelaboración de las teorías e investigación aplicada es necesaria para incidir exitosamente en problemas de un ámbito epistemológico diferente.

Pensamos que la complejidad de los problemas educativos, el desarrollo de investigaciones en torno a éstos y la prueba de diversas estrategias de solución no tienen cabida en un currículo rígido por asignaturas. En tanto que una estructura curricular por cursos incorpora estos elementos al poseer cuatro características:

- Flexibilidad en la organización de los contenidos y su actualización.
- Cuenta con distintos grados de permeabilidad y apoyo recíproco entre los cursos.
- Ofrece cursos opcionales a los alumnos para que completen su formación de acuerdo a sus intereses.
- Presenta una apertura a otras disciplinas que aporten perspectivas diferentes y apoyen la formación amplia de los alumnos.

La estructura curricular propuesta se describe, primero, en términos de las áreas de contenido y los ejes que articulan la formación del Psicólogo Educativo y, después, caracterizaremos los tipos de curso.

Las áreas consideradas relevantes para seleccionar los contenidos son:

Area 1. Historia y epistemología de la Psicología y la educación.

Esta área corresponderá a la necesidad de una formación teórico-crítica que permita a los alumnos asumir una posición fundamentada frente a los distintos enfoques teóricos que les sean enseñados como formación básica.

Area 2. Métodos y técnicas para la investigación en Psicología.

El conocimiento y análisis de los métodos y técnicas de investigación psicológica tienen la finalidad de que los alumnos enfrenten la investigación de un problema educativo o fenómeno psicológico relacionado con la educación.

Area 3. Procesos básicos.

Esta área constituye el corpus básico de la disciplina psicológica que permitirá al estudiante comprender y explicar la mente humana y, también, diseñar estrategias de intervención y/o prevención de problemas en psicología general.

Area 4. Psicología aplicada.

Esta área responde a la necesidad de formación profesional específica relacionada con la psicología educativa. Esto no significa que se dejen de estudiar otros campos de aplicación como el social, el clínico, el trabajo, etc., sino que, dados los requerimientos del perfil profesional, se profundiza en el campo educativo. El alumno contará con los elementos y habilidades para diseñar, aplicar y evaluar su intervención en la solución de problemas educativos particulares tanto a nivel de las escuelas como en la comunidad y los diversos niveles del sistema educativo nacional.

Area 5. Investigación básica y aplicada.

Aquí se tratará de atender la necesidad de una formación en investigación para constituir potencialmente una base para la investigación orientada hacia los problemas psicológicos de la población escolar y no escolarizada. La investigación básica apuntará hacia la articulación teórica de la psicología aplicada. La investigación aplicada estará dirigida a la búsqueda y desarrollo de innovaciones en el estudio y solución de problemas educativos particulares y, también, de los problemas generales que caracterizan al sistema educativo nacional.

Area 6. Estructura económica, social y política del sistema educativo nacional y la sociedad mexicana.

Esta área tratará de gestar una formación social crítica acerca de los problemas educativos y su desarrollo, tendencias y contexto en que se manifiestan en la sociedad mexicana. Asimismo, se intenta que los estudiantes tengan presente el marco social e institucional de los problemas educativos y eviten las explicaciones reduccionistas.

La secuenciación de los cursos está diseñada de acuerdo a tres ciclos:

- Fase: Formación Inicial.

Los cursos agrupados aquí están formulados de acuerdo a una serie de temas o áreas de conocimientos básicos, sean de tipo psicológico o de disciplinas cercanas. El objetivo de estos cursos es proporcionar una formación básica en la disciplina. Los conocimientos y métodos enseñados apoyarán una problematización sobre las prácticas educativas. Los temas seleccionados deberán mantener puntos de contacto entre los cursos y contar con relevancia educativa.

- Fase: Campos de formación y trabajo profesional.

En este ciclo los cursos están orientados hacia una formación de capacidades y habilidades profesionales para confrontar problemas educativos. Los contenidos seleccionados girarán en torno a los problemas de los aprendizajes escolares, la vida en las aulas, la orientación y el diseño curricular especial y las diversas estrategias susceptibles de instrumentarse para resolverlos.

- Fase: Concentración en campo y/o servicio.

Los cursos agrupados aquí están dirigidos a diversificar y consolidar las habilidades y capacidades profesionales en áreas y problemas específicos. La base de conocimientos y métodos enseñados previamente será reconstruida para resolver problemas enmarcados en distintos contextos institucionales. Asimismo, la multiformidad de las prácticas educativas propiciará la búsqueda de apoyos e intercambios con otras licenciaturas. La disponibilidad de un número suficiente de cursos optativos facilitará esta formación amplia.

En buena medida, la efectividad y alcances de esta estructura depende de dos factores: primero, la conformación y establecimiento de grupos académicos de trabajo en áreas profesionales e investigación aplicada y, segundo, el diseño de una serie de prácticas de investigación y profesionales. El sistema de prácticas que se establezca deberá romper el concepto de prácticas demostrativas. Las prácticas deberán estar enfocadas en problemas y desarrollarse como proyectos de investigación, sean de tipo básico o aplicado. En la tercera fase se podrán instrumentar prácticas profesionales con asesoría constante y supervisión directa en los propios escenarios de la práctica profesional.

Posteriormente, presentamos el mapa curricular de la licenciatura en Psicología Educativa. Se considera conveniente aclarar que este mapa puede tener algunos ajustes menores.

Ahora bien de acuerdo a los documentos de la Academia de Psicología Educativa (1990), la formación del Psicólogo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional, está basada en seis áreas que son:

- Area Psicoeducativa.
- Area Psicoevaluativa.
- Area Psicoevolutiva.
- Area Psicosocial.
- Area Metodológica.
- Area Curricular.

Area Psicoeducativa:

En esta área se ha profundizado en las teorías psicoeducativas, tanto en forma de experiencia profesional como de investigación, donde resulta más evidente la necesidad de un conocimiento de los problemas y contextos educativos y así mismo, las posibilidades de intervenir en los escenarios escolares y generar conocimiento sobre los mismos.

Area Psicoevaluativa:

En esta área se realizan una serie de ejercicios buscando establecer un esquema que explique las relaciones entre objeto de estudio, enfoques teóricos, problemas centrales, habilidades y población a quien van dirigidos los servicios; dando como resultado un ajuste interno que precise el perfil profesional del Psicólogo Educativo egresado de la UPN.

Area Psicoevolutiva:

Esta área tiene como propósito mostrar la articulación y el nivel de concreción alcanzado. La formulación de los propósitos del área, los problemas seleccionados, la enunciación de los contenidos

tentativos y la descripción de las experiencias de aprendizaje, permite examinar el nivel de concreción curricular logrado y, así mismo, constituyen los puntos de referencia básicos para establecer la congruencia inter-áreas.

Area Psicosocial:

Esta área se propone arribar a un conocimiento y a una comprensión más precisa de los procesos psicosociales de: interacción, socialización, comunicación y enseñanza-aprendizaje que suceden dentro de los ámbitos que caracterizan a la escuela y que constituyen la base para contextualizar, categorizar, diagnosticar, e intervenir sobre las diferentes problemáticas psicoeducativas que el Psicólogo Educativo debe enfrentar.

Area Metodológica:

Esta área tiene como problema central la enseñanza de capacidades y habilidades metodológicas para la realización de investigaciones psicoeducativas. Este tipo de saberes permitirá al alumno conceptualizar la manera en como se construye el cúmulo de conocimientos en la Psicología Educativa.

Area Curricular:

Esta área tiene como interés intentar explicitar en el marco de la teorización existente, la delimitación del conocimiento más relevante para la formación de Psicólogos Educativos.

El marco destaca algunas teorías que permiten diferenciar distintas dimensiones para el estudio del curriculum. La primera de ellas se refiere al diseño curricular, la segunda dimensión aborda el desarrollo curricular y se refiere a cómo es vivido y actuado el curriculum en el contexto del aula. Por último la

dimensión de la evaluación, destacando la evolución que ha registrado el concepto de una evaluación centrada en los aprendizajes de los alumnos en relación a unos objetivos definidos.

Como parte de estos planteamientos generales, al Psicólogo Educativo de la UPN, se le proporciona una formación en el área curricular que le permita: conocer, analizar y aplicar los enfoques teóricos contemporáneos, las metodologías y técnicas de planes y programas sobre el curriculum, además de proporcionarle un conjunto de conocimientos y habilidades de análisis, evaluación y planeación sobre diseño de modelos curriculares y programas para la educación preventiva y compensatoria en el nivel básico, así como el diseño de propuestas de formación y/o actualización de docentes, intervención psicopedagógica en la escuela para la comprensión y mejoramiento del curriculum.

Algunos cursos mediante los que pretende, concretar estos propósitos formativos en los futuros Psicólogos Educativos son: Diseño instruccional, Diseño, desarrollo y Evaluación curricular y Técnicas de Evaluación curricular. Algunos de los objetivos que aparecen en los programas de estos cursos, señalan que lo que se pretende que los Psicólogos Educativos aprendan es : analizar y describir los elementos y procesos básicos del diseño instruccional, así como de las concepciones acerca del curriculum y de la evaluación del desarrollo curricular; explicar los conceptos de evaluación, los componentes y procedimientos básicos de las tareas curriculares de diseño, desarrollo y evaluación curricular; aplicar los procedimientos e instrumentos fundamentales en el diseño y desarrollo curricular; diseñar un proyecto de investigación sobre la problemática de la evaluación del desarrollo del curriculum; evaluar la adecuación de una concepción de evaluación a distintos objetos de evaluación en términos teóricos, metodológicos y de relevancia social

De acuerdo con lo anterior, nosotras consideramos que este profesional cuenta con una formación dentro del diseño, desarrollo y evaluación curricular que fundamenta el poder realizar las tareas o actividades profesionales que puede desempeñar el Psicólogo Educativo.

TEORIA EDUCATIVA	CIENCIA Y SOCIEDAD
PSICOLINGUISTICA	COMPRESION Y PRODUCCION DE TEXTOS
COMUNICACIÓN	ESTADO MEXICANO Y LOS PROYECTOS EDUCATIVOS
DISEÑO INSTRUCCIONAL	INSTITUCIONALIZACION, DES, ECO, Y EDUC.
DISEÑO CURRICULAR	RISIS Y EDUC. EN L MEXICO ACTUAL
DISEÑO CURRICULAR	INFORMATICA
SEMINARIOS TALLER DE CONCENTRACION	OPTATIVA
SEMINARIOS TALLER DE CONCENTRACION	OPTATIVA

CAPITULO III

EL APOYO AL DESARROLLO CURRICULAR Y LA LICENCIATURA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA: ¿QUÉ PREVEE EL PROYECTO Y QUE DICEN LOS EGRESADOS?

3.1 METODO.

El método previsto inicialmente para realizar este trabajo sufrió algunas modificaciones en razón de que las condiciones existentes así lo exigieron. Lo que a continuación se describe incluye las precisiones de los ajustes realizados.

Originalmente se tenía proyectado realizar grupos focales, es decir reunir a una población de 9 a 12 integrantes con la finalidad de que se originara una discusión enriquecedora sobre las tareas y/o actividades profesionales de diseño, desarrollo y evaluación curricular planteadas como preguntas.

Sin embargo las condiciones que orillaron a modificar la metodología fue que la cantidad mayor de egresados que se logro reunir fue de siete lo cuál no fue lo apropiado para una sesión de grupo focal.

De esta manera se opto por realizar entrevistas grupales semiestructuradas de 2 ó más integrantes.

A) ESCENARIO Y SUJETOS:

El escenario de la investigación fue la Universidad Pedagógica Nacional, ubicada en el km.24 de la carretera al Ajusco , Colonia Héroes de Padierna, delegación Tlalpan D.F.

La investigación se llevó a cabo con 40 alumnos egresados de la licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, los cuales se encontraban en proceso de titulación.

Esta población fue elegida por la facilidad de establecer contacto directo con ellos, ya que forman parte de nuestra misma generación.

Los sujetos fueron elegidos al azar e independientemente de la situación en que se encontraran al momento del estudio, como por ejemplo en proceso de titulación o no, laborando en alguna institución educativa o no, o si se dedicaban a cualquier otra actividad. Es preciso aclarar que nuestra población no se encontraba desempeñándose en el campo laboral, simplemente en proceso de titulación.

La muestra de estudio estuvo integrada por 40 alumnos de la generación 93-97, de ambos sexos, con edades que fluctúan entre los 20 y 35 años; 20 de ellos del turno matutino y 20 del vespertino.

B) TECNICAS E INSTRUMENTOS Y FUENTES DE OBTENCION DE LA INFORMACION:

Se empleó la técnica de entrevista grupal semiestructurada que permite interrogar libremente a los sujetos sobre sus opiniones, aptitudes, creencias y otros puntos, además son entrevistas flexibles y se diseñan para adaptarse a los sujetos y a las condiciones dentro de las que se desarrollan, estas no se prestan a la cuantificación. De esta manera fue como se elaboró una guía de entrevista cuyas preguntas estuvieron relacionadas y se formularon a partir de las tareas y/o actividades profesionales en el ámbito del curriculum, previstas en el proyecto de formación de dicha licenciatura.

La fuente de información a la que se recurrió fueron diversos documentos internos de la Licenciatura en Psicología Educativa en los que se proporciona información detallada acerca del proyecto curricular respectivo. Entre dichos documentos destacan los siguientes:

_ "Propuesta General para la reestructuración de la licenciatura en Psicología Educativa de la UPN"

_ "Caracterización del área Curriculum y Educación".

_ Programas de las asignaturas de diseño, desarrollo, evaluación y técnicas de evaluación curricular para identificar y determinar las tareas o actividades profesionales que según el curriculum prescrito, se

establece como las tareas profesionales que el Psicólogo Educativo debe saber hacer en cuanto al diseño, desarrollo y evaluación curricular.

Así mismo, para esta guía de entrevista se tomaron en cuenta los planteamientos formulados por diferentes autores interesados en el tema como son García Estebanaranz (1997), Marita Sánchez (1997), Bonilla G. et.al (1996), Ma.de Jesús Balbas Ortega (1997), Parrilla Angeles (1996), Fullan y Stigelbaver (1997), acerca de las actividades y el trabajo profesional del consultor, asesor o experto en proporcionar el apoyo interno para el desarrollo del currículum en la escuela.

Las razones por las que se eligió esta técnica fueron en primer lugar porque se tenía especial interés en fomentar la discusión de modo que entre más integrantes conformaran el grupo, la información sería más enriquecedora. En segundo lugar, por que se consideró que esta era una modalidad accesible a nuestras posibilidades económicas y recursos materiales.

C) PROCEDIMIENTO PARA LA OBTENCION DE LA INFORMACION:

Como ya se comentó, en primer lugar se procedió a buscar y analizar los documentos ya mencionados de la Licenciatura en Psicología Educativa de la UPN. El propósito era identificar y determinar las tareas y/o actividades profesionales que se supone debe saber hacer este profesional en cuanto al diseño, desarrollo y evaluación curricular.

Posteriormente se elaboró la guía de entrevista que consistió en una serie de preguntas sobre tareas y/o actividades profesionales de diseño, desarrollo y evaluación curricular. Para la formulación de estas preguntas nos basamos en los objetivos planteados en el documento de Reestructuración de la Licenciatura en Psicología Educativa, en los programas de las asignaturas y en el documento Caracterización del área de Currículum y Educación, tomando en cuenta también las actividades que realiza un asesor y/o facilitador como lo plantea Estebanaranz (1996) y otros autores; en base a los criterios mencionados en el apartado anterior se procedió a establecer contacto por vía telefónica con los egresados de la generación 93-97, de la Licenciatura en Psicología Educativa, solicitándoles su

colaboración para realizar las entrevistas. Para ello se citó previamente a los interesados en la cámara de Gessell de la Academia de Psicología Educativa ubicada en la misma Universidad Pedagógica Nacional. Originalmente se pretendió que en cada entrevista el número de participantes fueran de entre 6 y 8, sin embargo, esto no fue posible ya que en la mayoría de las sesiones no se logró contar con la presencia de todos los integrantes citados por lo que se tuvieron que realizar sesiones de 3 y 4 integrantes y las últimas 5 sesiones fueron solo de dos.

D) ANALISIS DE RESULTADOS:

La información obtenida a través de los documentos y las entrevistas fueron analizadas a la luz de las tareas y/o actividades profesionales que previamente fueron identificadas y examinadas en la literatura sobre el tema; a partir del cual se establecieron las categorías para llevar a cabo el análisis y son las siguientes:

- _ Organizar un debate entre profesores acerca de la forma en que desarrollan el curriculum en su escuela, asesorar a profesores en el diseño y elaboración de un proyecto curricular de escuela desde una perspectiva sociocultural.
- _ Orientar a los profesores acerca de cómo identificar los componentes del diseño curricular.
- _ Asesorar a profesores y directivos para elaborar conjuntamente un diagnóstico del aprendizaje de los alumnos.
- _ Analizar conjuntamente con los profesores el plan, programas de estudio y directrices de política educativa vigentes.
- _ Diseñar y desarrollar una propuesta para valorar el uso que profesores y alumnos hacen de los medios didácticos.
- _ Asesorar a profesores acerca de cómo realizar una programación corta sobre contenidos específicos.



162526

- _ Asesorar a directivos y profesores en la definición de criterios de evaluación curricular y adopción de juicios de valor.
- _ Diseñar y desarrollar proyectos de evaluación interna de la escuela.
- _ Formular propuestas para evaluar de qué forma incorporan y llevan a cabo los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje.
- _ Conocer y dominar técnicas e instrumentos para la recolección de datos necesarios para llevar a cabo la evaluación de un programa.

Para la concentración de información sobre las entrevistas se clasificaron las preguntas de la guía en cinco categorías, la primer categoría comprendió las preguntas relacionadas al apoyo a profesores y directivos a nivel escolar pero en el desarrollo curricular; la tercer categoría comprendió preguntas referidas al apoyo a profesores a nivel aula en el desarrollo curricular; la cuarta categoría al apoyo a profesores y directivos sobre evaluación curricular en la escuela y en la quinta categoría, se encontraron las preguntas relacionadas al asesoramiento sobre las diversas formas de evaluación curricular.

De esta manera se realizó una sábana donde se concentraron las respuestas de cada uno de los entrevistados en su categoría correspondiente; para esto fue necesario recortar y pegar las entrevistas transcritas.

Una de las vías de análisis fue identificar si los egresados se consideraban capaces de realizar las tareas y/o actividades profesionales antes mencionadas o si por el contrario, su respuesta evidenciaba una autopercepción negativa al respecto o de franco rechazo; en particular nos interesó examinar los argumentos en que se apoyaron al adoptar una u otra postura.

Así mismo se realizó un ejercicio de comparación entre lo que establece el currículum formal, es decir las tareas y/o actividades profesionales previstas en el proyecto de formación y las respuestas dadas por los entrevistados.

Para la elaboración del informe final se decidió comenzar la descripción de los resultados mediante cuadros que concentran el número de respuestas afirmativas y negativas sobre cada categoría.

3.2 ACTIVIDADES Y TAREAS PROFESIONALES PARA EL ASESORAMIENTO CURRICULAR SEGÚN EL CURRÍCULO FORMAL DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA.

Autores como García Estebaranz (1997), Parrilla Latas (1997), Fullan y Stigeelvaer (1997), señalan las diferentes actividades de apoyo que el asesor o consultor realizan en su práctica profesional, entre las cuales destacan las siguientes: facilitar el diálogo como forma de comunicación; iniciar a los profesores en la reflexión sobre su práctica; asesorar a las escuelas en la elaboración, aplicación y evaluación del proyecto de centro; asesorar al profesorado en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación; localizar y ayudar a seleccionar la nueva práctica, su propósito y los beneficios que resultarían de su uso; trabajar con maestros usando la práctica en el salón de clases, solucionando los problemas y superando los obstáculos; asistencia a las evaluaciones; ayudar a planear la continuación e institucionalización de la nueva práctica; colaborar con los centros de profesores y en las aulas; atender demandas de evaluación psicopedagógica; participar en el diseño y desarrollo de programas de refuerzo, elaborar, adaptar y divulgar materiales e instrumentos que sean de utilidad para el profesorado.

Tomando como punto de referencia estas actividades, en los diversos documentos internos sobre la Licenciatura en Psicología Educativa se encuentran planteamientos bastante similares con respecto a las propuestas de los autores antes mencionados acerca de las tareas y actividades profesionales para apoyar el desarrollo curricular en la escuela. Por ejemplo, la "Propuesta General de Reestructuración de la Licenciatura en Psicología Educativa" (1990), pág. (9-12), señala que los objetivos generales de la formación del Psicólogo Educativo son: "Apoyar directamente a los docentes en su práctica cotidiana; evaluar e intervenir con los medios adecuados para mejorar el aprendizaje de los alumnos;

diseñar y aplicar programas de actualización permanente para el magisterio; asesorar y evaluar la incorporación de nuevos métodos y modelos de enseñanza-aprendizaje; la evaluación intervención en los procesos del grupo escolar y la institución educativa; diagnosticar, prevenir y apoyar la elevación de la calidad de los servicios educativos”.

Así mismo, en el documento denominado Caracterización del Area de Curriculum y Educación (1990), pág. (2-4), se plantean como actividades y tareas profesionales más específicas cuestiones como la aplicación de métodos y técnicas contemporáneos sobre y para el diseño curricular de planes y programas aportados por el enfoque constructivista, el análisis y evaluación del diseño de modelos curriculares del nivel educativo básico en lo referente a su reestructuración, organización y secuencia, el diseño de propuestas de formación y/o actualización de docentes dirigidos a reflexionar sobre el curriculum y a promover la toma de decisiones curriculares de los docentes en el ejercicio de su autonomía profesional, la aplicación de metodologías, técnicas e instrumentos para evaluar los procesos de desarrollo curricular y para el estudio de las prácticas educativas a través de las cuales se concreta el curriculum en el curso del diario acontecer de la vida institucional y del aula, el diseño de propuestas de intervención psicopedagógica en la escuela para la comprensión y mejoramiento del curriculum en la práctica, el apoyo para la realización de las adaptaciones curriculares por parte de los docentes, de acuerdo con el contexto escolar específico y tendientes al mejoramiento y elevación de la calidad de la educación básica.

En virtud de que los documentos antes citados son de carácter general, fue necesario consultar los programas de las cinco asignaturas que se encuentran ubicadas en el área de “currículum”, tomando en cuenta principalmente los dos programas de cuales interesaba conocer de que forma se precisaban y concretaban los planteamientos de los documentos generales.

Al realizar la revisión correspondiente encontramos las siguientes ideas acerca de las tareas y actividades profesionales de los Psicólogos Educativos para apoyar el desarrollo curricular en la escuela:

- Aplicar los procesos, procedimientos e instrumentos básicos en el diseño y desarrollo curricular.
- Examinar la concepción de la evaluación orientada a los objetivos, enfocando su procedimiento evaluativo, sus ventajas y limitaciones.
- Analizar diversos instrumentos para llevar a cabo la evaluación de un programa.
- Diagnóstico acerca de los problemas de la educación básica y contextualizar la estrategia para su modernización.
- Analizar la planeación y diseño particular de los nuevos planes y programas regulares así como los proyectos compensatorios de atención a los problemas de la educación básica.
- Diseñar y proponer estrategias de perfeccionamiento y adecuación de los programas y proyectos acordes con la realidad educativa.

Cabe señalar que las tareas y actividades profesionales que plantea la Propuesta General de Reestructuración de la Lic. en Psicología Educativa se encuentran formulados en términos muy generales, es decir se habla de la intervención de este profesional pero a grandes rasgos, ya que cuando se menciona diseñar programas de actualización para el profesorado, no se precisa en qué y el para qué de esta actualización. Esto es comprensible si consideramos que como su nombre lo indica se trata de una propuesta general por lo tanto su contenido está expresado en esos términos; por lo mismo, era de esperarse que el resto de los documentos fueran más específicos.

Sin embargo, y con respecto al documento "Caracterización del Area Curriculum y Educación", esperabamos que las actividades y tareas profesionales se expresaran con mayor claridad, pero al revisarlo nos percatamos de que las cinco actividades que se identificaron sólo dos de ellas son claras y precisas; las restantes mantienen el nivel general del primer documento, por ello creemos pertinente señalar que tal vez debido a la falta de precisión, estas tareas no sean lo suficientemente claras para muchos de los estudiantes de la Licenciatura y por lo tanto, no sean vistas ni asimiladas como parte de su quehacer durante el proceso de formación ni mucho menos, para su desempeño profesional una vez que egresan.

Así mismo, es necesario mencionar que las tareas y actividades que proponen los programas de las asignaturas como son evaluación curricular, planeación y desarrollo curricular, deberían aclarar todavía más el desempeño laboral del Psicólogo Educativo como asesor y/o facilitador del curriculum, ya que este tipo de documentos son los que deben entregarse y constantemente ser consultados por el alumno para obtener la mayor información posible sobre los objetivos que debe alcanzar al término de su formación.

Sin embargo los objetivos se plantean aún más extensos y confusos puesto que la intervención del Psicólogo sobre la planeación y diseño particular de los nuevos planes y programas se manejan de manera muy teórica, es decir los objetivos van encaminados a transmitir una serie de concepciones, teorías, procedimientos e instrumentos básicos y modelos de enseñanza-aprendizaje, creyendo conveniente plantearlos más práctica y específicamente entendiendo por esto que los objetivos de los programas deben ser planteados en forma de una actividad a realizar en campo por ejemplo, deberían de indicar que un Psicólogo Educativo al examinar concepciones de evaluación podría realizar tareas y/o actividades como: Orientar a los profesores en la evaluación de su práctica cotidiana, en donde aclaren concretamente lo que éste profesional tiende a saber hacer.

ACTIVIDADES Y TAREAS PROFESIONALES PARA EL ASESORAMIENTO CURRICULAR SEGÚN EL CURRÍCULO FORMAL DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA.

PROPUESTA GENERAL DE REESTRUCTURACIÓN DE LA LICENCIATURA EN PSIC. EDUCATIVA.	CARACTERÍSTICAS DEL ÁREA CURRÍCULO Y EDUCACIÓN.	PROGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS: EVALUACIÓN CURRICULAR, PLANEACIÓN Y DESARROLLO.
<ul style="list-style-type: none"> • APOYAR DIRECTAMENTE A LOS DOCENTES EN SU PRÁCTICA COTIDIANA. 	<p>APLICACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS Y TÉCNICAS CONTEMPORÁNEAS SOBRE Y PARA EL DISEÑO CURRICULAR DE PLANES Y PROGRAMAS APORTADOS POR EL ENFOQUE DE SISTEMATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y POR EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA.</p>	<p>APLICAR LOS PROCESOS-PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS BÁSICOS EN EL DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • EVALUAR E INTERVENIR CON LOS MEDIOS ADECUADOS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS. 	<p>ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DEL DISEÑO DE MODELOS CURRICULARES DEL NIVEL EDUCATIVO BÁSICO, EN LO REFERENTE A SU ESTRUCTURACIÓN, ORGANIZACIÓN Y SECUENCIA.</p>	<p>EXAMINAR LAS DIFERENTES CONCEPCIONES DE LA EVALUACIÓN (ORIENTADA A LOS OBJETIVOS, C.I?) ENFOCANDO SU PROCEDIMIENTO DE DISEÑO EVALUATIVO, SUS VENTAJAS Y LIMITACIONES.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • DISEÑAR Y APLICAR PROGRAMAS DE ACTUALIZACIÓN PERMANENTE PARA EL MAJISTERIO. 	<p>DISEÑAR PROPUESTAS DE FORMACIÓN Y/O ACTUALIZACIÓN DE DOCENTES DIRIGIDAS A REFLEXIONAR SOBRE EL CURRÍCULO Y A PROMOVER LA FORMA DE DECISIONES CURRICULARES EN EJERCICIO DE SU AUTONOMÍA PROFESIONAL.</p>	<p>ANALIZAR DIVERSOS INSTRUMENTOS PARA LLEVAR A CABO LA EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ASESORAR Y EVALUAR LA INCORPORACIÓN DE NUEVOS MÉTODOS Y MODELOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. 	<p>APLICAR METODOLOGÍAS E INSTRUMENTOS PARA EVALUAR LOS PROCESOS DE DESARROLLO CURRICULAR Y PARA EL ESTUDIO DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS A TRAVÉS DE LAS CUALES SE CONCRETA EL CURRÍCULO Y QUE OCURREN EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR Y EN EL AULA.</p>	<p>DIAGNOSTICAR ACERCA DE LOS PROBLEMAS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y CONTEXTUALIZAR LA ESTRATEGIA PARA SU MODERNIZACIÓN.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN EN LOS PROCESOS DEL GRUPO ESCOLAR Y LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA. 	<p>DISEÑAR PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LA ESCUELA PARA LA COMPRENSIÓN Y MEJORAMIENTO DEL CURRÍCULO EN LA PRÁCTICA, PARA LA REALIZACIÓN DE LAS ADAPTACIONES CURRICULARES POR PARTE DE LOS DOCENTES, DE ACUERDO CON EL CONTEXTO ESCOLAR ESPECÍFICO Y TENDIENTES AL MEJORAMIENTO Y ELEVACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA.</p>	<p>ANALIZAR LA PLANEACIÓN Y DISEÑO PARTICULAR DE LOS NUEVOS PLANES Y PROGRAMAS REGULARES ASÍ COMO LOS PROYECTOS COMPENSATORIOS DE ATENCIÓN A LOS PROBLEMAS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 		<p>DISEÑAR Y PROPONER ESTRATEGIAS DE PERFECCIONAMIENTO Y ADECUACION Y PROYECTOS ACORDES CON LA REALIDAD EDUCATIVA.</p>

3.3 EL ASESORAMIENTO PROFESIONAL EN EL DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACION CURRICULAR, DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS EGRESADOS.

Para una mejor claridad sobre el punto de vista de los entrevistados se presenta un cuadro explicativo al inicio de cada eje de preguntas con la finalidad de conocer la cantidad exacta de respuestas positivas y negativas

3.3.1 Apoyo a profesores y directivos a nivel escolar en el diseño curricular.

Sobre este aspecto del apoyo a profesores y directivos a nivel escolar, los egresados fueron interrogados sobre la capacidad que consideran poseer para organizar un debate entre profesores, asesorarlos en la elaboración de un proyecto curricular bajo una perspectiva sociocultural, orientarlos acerca de cómo diseñar un programa y fomentar la planeación de actividades como instrumento flexible; entre los criterios y argumentos que proporcionaron, se identificaron los que a continuación se mencionan.

Apoyo a profesores y directivos a nivel escolar en el diseño curricular.

Puntos Guía	Si	No	Total
1.- Se consideran capaces de organizar un debate entre profesores.	35	5	40
2.- Se consideran capaces de asesorar en la elaboración de un proyecto curricular bajo una perspectiva sociocultural.	39	1	40
3.- Se consideran capaces de orientar acerca de cómo diseñar un programa.	40	0	40
4.- Se consideran capaces de fomentar la planeación de actividades como un instrumento flexible.	40	0	40

Con respecto a la capacidad que consideran poseer los egresados para organizar un debate entre profesores, los comentarios expresados fueron positivos, en el sentido de que si se sentían capaces de realizar una actividad profesional como ésta ya que la formación obtenida en la Universidad Pedagógica Nacional les permitió tener conocimiento de las adecuaciones que se pueden hacer en caso de presentarse algún problema de enseñanza; así mismo, mencionaron algunas ideas sobre la forma de hacerlo, como por ejemplo, dar inicio al debate revisando primero los planes y programas sin hacer mención de sus nombres y sobre todo, tomando en cuenta las perspectivas que tienen los profesores sobre lo que es la educación y ver qué calidad de trabajo están desempeñando, también señalaron que es muy enriquecedor compartir opiniones y escuchar las sugerencias que tengan que ver con los contenidos del curriculum.

En contraste con lo anterior, la menor parte de los entrevistados opinaron que no se consideraban preparados para realizar ésta actividad porque sus conocimientos no se los permiten, ya que esa no fue su área de concentración profesional.

El siguiente ejemplo ilustra la situación.

“Si, lo iniciaría viendo los planes y programas y sobre todo sus perspectivas que tienen sobre lo que es la adecuación y el magisterio para ver qué calidad de trabajo tienen y cómo lo están trabajando.”

En cuanto al asesoramiento a los profesores en la elaboración de un proyecto curricular bajo una perspectiva sociocultural, la mayoría de los entrevistados consideró que ésta actividad esta muy vinculada con gestión escolar, en tanto es necesario tomar en cuenta la perspectiva sociocultural considerando el ambiente y la cultura escolar, entre otros aspectos.

De las respuestas dadas por los egresados sobre este tema, la mayoría señaló que la posición del Psicólogo Educativo sería trabajar con el director en primer instancia ya que es la cabeza de la escuela y como segundo aspecto tomar en cuenta a las personas encargadas de intendencia.

Además consideran que la cultura es importante ya que el niño se encuentra inmerso en ella y los conocimientos que adquiera dentro de la escuela le sean de utilidad para su desarrollo posterior.

Nos llamó la atención el detalle de que sólo un entrevistado respondió que no podría llevar a cabo esta actividad, pues considera que no cuenta con los conocimientos suficientes, por lo que únicamente podría funcionar como observador la institución.

En relación a la orientación que podría proporcionar a los profesores acerca de cómo diseñar un programa los entrevistados manifestaron que sí podrían llevar a cabo ésta actividad porque por ejemplo, cursos como el diseño instruccional que les fue impartida durante la carrera les permitió adquirir las bases suficientes dentro de este campo.

Sobre este mismo tema los entrevistados señalaron que es muy importante tener claro el objetivo que se persigue al elaborar un programa, sin dejar de lado los propósitos, las estrategias, los recursos con los que cuenta la escuela y la calendarización, ya que estos son los aspectos básicos para poder realizar un programa de estudio.

Algunos de los entrevistados fueron contundentes al afirmar que si podrían realizar esta actividad, sin embargo, también expresaron lo difícil que es llevarla a cabo porque los profesores no bien aceptan la opinión de otras personas ajenas a su trabajo.

El siguiente ejemplo ilustra la situación.

“Sí podemos asesorarlos en función de todo lo que se llama gestión escolar para poder desarrollar un proyecto curricular de escuela. Tomando en cuenta la perspectiva sociocultural, es muy difícil que no

se tome en cuenta en este tipo de gestión una perspectiva sociocultural ya que se debe considerar ambientes, cultura, entre otras”.

En cuanto a si consideraban que podrían fomentar la planeación de actividades como instrumento flexible, los egresados respondieron que lo primero que harían es ayudar al profesor a enfocar su objetivo y a partir de ese objetivo empezar a planear sus actividades, ya que es muy importante que el profesor tenga bien claro qué es lo que quiere que el alumno aprenda.

También expresaron que la planeación es una necesidad y que este factor que influye en el fracaso escolar, por lo que el profesor no puede llegar de un día a otro a un salón de clases sin saber que va a enseñar.

Respecto a este rubro, algunos entrevistados agregaron que la materia de técnicas de trabajo grupal, les proporcionó elementos para conocer y emplear técnicas de dinámicas de grupo; esto puede ser útil para llevar a cabo la actividad antes mencionada para sensibilizar a los profesores y de esta manera concientizarlos sobre la relevancia de planear sus actividades y modificarlas según sea el caso.

Pocos entrevistados aunque manifestaron que si podrían realizar la actividad, señalaron la existencia de ciertas barreras que impedían realizarlas, por ejemplo, que el profesor era quien no permitía que ellos opinaran acerca de su trabajo, otros más dijeron que la cultura dominante en la escuela puede conducir a que el profesor sólo diga que si pero no lo lleva a cabo.

El siguiente ejemplo ilustra la situación.

“Si claro que podría hacerlo nosotras tuvimos una materia que se llama diseño curricular en donde vimos toda esa información y realizamos diseños curriculares, y así es como hemos podido identificar problemas en el programa de SEP y de otras escuelas”.

A nuestro criterio podemos expresar que las respuestas que los egresados manifestaron son producto de lo que el currículum formal establece y por las experiencias vividas en las prácticas profesionales a lo largo de su carrera, sin tomar en cuenta si los entrevistados se encontraban trabajando o no, únicamente lo que se desea es conocer lo que el Psicólogo Educativo se cree capaz de realizar en lo que se refiere al currículum como señala García Estebaranz (1997) el Profesional de apoyo en el desarrollo curricular en la escuela puede ser el asesor y/o facilitador.

3.3.2 Apoyo a Profesores y Directivos a nivel escolar en el desarrollo del Currículum.

Sobre este eje, las categorías o actividades profesionales sobre los que se interrogó a los entrevistados, fueron facilitar el diálogo entre profesores, y asesorar a directores y maestros sobre la gestión del currículum.

Apoyo a profesores y directivos a nivel escolar en el desarrollo del currículum.

Puntos Guía	Si	No	Total
1.- Se consideran capaces de facilitar el diálogo entre profesores.	40	0	40
2.- Se consideran capaces de asesorar a directivos.	37	3	40

En general, los egresados indicaron que sí se consideraban capaces de facilitar el diálogo, sensibilizando al docente, haciéndole hincapié a que no sea indiferente; señalaron además que en algunas materias que cursaron en la Universidad se les preparó para hacer ese tipo de actividades.

Sin embargo, algunos entrevistados respondieron que si bien podrían facilitar el diálogo, en la realidad esto no es tan sencillo ya que los profesores se adentran a su manera única de enseñanza, además de que concientizar a los profesores para lograr el cambio es casi imposible.

El siguiente ejemplo ilustra la situación.

“Sí, podríamos invitarlos a que ellos mismos hagan sus reuniones y platiquen sobre su experiencia docente; pero resulta muy difícil, porque si no hay apoyo de los profesores, es muy difícil reunirlos”. (sesión 2, integrantes 4)

Sobre el asesoramiento a directivos y maestros en la gestión del currículum, los entrevistados mencionaron que sí podrían hacerlo, a partir de un conocimiento de los roles de los integrantes de la escuela de modo que pudiera promoverse su participación en la organización del trabajo escolar, es decir, hacer partícipes a los maestros y alumnos en la organización de la escuela, la concreción de objetivos, y la adaptación de estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Los entrevistados hicieron referencia a que si bien podrían realizar esta actividad, su desarrollo es muy difícil, ya que en cierto modo implica cambiar las normas y su interpretación, puesto que figuras como el director, tienen su manera de manejar a la escuela.

Así mismo señalaron que en las escuelas primarias o secundarias no existe un Psicólogo y mucho menos para asesorar en la gestión del currículum.

Por otro lado, una minoría de los egresados consideró no tener el conocimiento necesario para asesorar en cuanto a la gestión del currículum, puesto que a comparación de los directores, sólo tienen una pequeña base de conocimientos sobre el tema de gestión que se les brindó en la Universidad.

El siguiente ejemplo ilustra la situación.

“La carrera nos dio las bases en la gestión del centro escolar, lo más importante es el proyecto escolar, identificar, hacer diagnósticos y adaptar las cosas a las necesidades de la escuela y de esta manera, promover la participación, la organización, haciendo participar a los integrantes de la escuela”. (sesión 1, integrantes5)

3.3.3 Apoyo a Profesores a nivel del aula en el Desarrollo Curricular.

Sobre este punto del apoyo a profesores a nivel aula, se preguntó a los entrevistados si consideraban que podrían apoyar a los profesores para realizar una programación corta sobre contenidos específicos y la realización de un diagnóstico sobre el aprendizaje de los alumnos.

Apoyo a profesores a nivel del aula en el desarrollo curricular.

Puntos Guía	Si	No	Total
1.- Se consideran capaces de apoyar a los profesores para realizar una programación corta sobre contenidos específicos.	40	0	40
2.- Se consideran capaces de realizar un diagnóstico sobre el aprendizaje de los alumnos.	40	0	40

La mayoría de los entrevistados consideraron que si podrían apoyar a los maestros para realizar una programación corta revisando la programación de los planes y programas de estudio, tomando muy en cuenta lo que el maestro enseña y la manera de dar su clase.

Algunos entrevistados comentaron que de hecho, realizar programaciones era una actividad que en la Universidad tendían a hacer en sus tareas diarias, en cursos como modelos de enseñanza de las

matemáticas y/o lecto-escritura, en donde se identificaba el objetivo de cada sesión, las actividades y las estrategias a realizar, objetivos operativos, etc.

También una minoría de los entrevistados mencionaron que sí podrían realizar una programación corta pero consideraron que difícilmente se les brinda la oportunidad para asesorar a profesores en los centros de trabajo (escuela).

El siguiente ejemplo ilustra la situación.

“Sí yo creo que lo primero que hicimos aquí en la escuela fue diseñar un programa a corto plazo, donde nos enseñaron a plantear una intención educativa a planificar objetivos, a elegir un contenido”.

No obstante la mayoría de los entrevistados cuando se les interrogo sobre la realización de un diagnóstico, señalaron que sí podrían elaborarlo tomando como base los contenidos, las características de los alumnos, sus conocimientos previos y sus deficiencias, mediante la detección y aplicación de instrumentos como el cuestionario.

El siguiente ejemplo ilustra la situación.

“Sí, obviamente, en primer lugar se pretende medir el conocimiento previo, tu vas a tener que idear todo un cuestionario, una serie de preguntas para identificar cuales son las deficiencias de ese conocimiento previo”.

Algunos entrevistados mencionaron que consideraban que sí podrían realizar un diagnóstico, que la Universidad les preparó para ello, y añadieron que esto es algo muy difícil, ya que no creen que en las escuelas se permita proporcionar ese tipo de apoyo, ya que de acuerdo con su experiencia como estudiantes, al realizar prácticas profesionales, esto nunca se les permitió.

Las opiniones de los egresados en las interrogantes nos permiten considerar que tienen un conocimiento básico de cada uno de los contenidos expuestos en las preguntas y de acuerdo a esto se consideran ellos con las bases necesarias para realizar la tarea de asesoramiento; a pesar de no estar inmersos en el campo laboral.

Como se puede observar, en este eje la mayoría de los egresados explica la manera de llevar a cabo la actividad tomando como base una serie de conocimientos que su formación les brindó, mencionando incluso algunas materias.

De acuerdo con esto, podemos decir que las actividades que plantea el currículum prescrito como básicas para desempeñar en la escuela son organizar un debate entre profesores, asesorar a profesores en el diseño y elaboración de un proyecto curricular, orientar a los profesores acerca de como identificar los componentes del diseño curricular, asesorar a profesores y directivos para elaborar conjuntamente un diagnóstico del aprendizaje de los alumnos entre otras son actividades que los egresados de la Licenciatura en Psicología Educativa generación 93-97, consideran poder realizar y la manera de llevarlas a cabo. En este sentido, destacan también aquellos entrevistados que consideraron que si podrían realizar este tipo de actividades, pero siempre expresaron sus dudas por la existencia de limitaciones y barreras como por ejemplo la falta de oportunidad que las escuelas presentan.

Recordando a García Estebaranz en cuanto a las actividades que plantea que un asesor y/o facilitador puede desempeñar en diseño y desarrollo del currículum, podemos decir que son actividades que el egresado de la Licenciatura en Psicología Educativa generación 93-97 conoce y puede realizar como un Psicólogo formado en la Universidad Pedagógica Nacional.

3.3.4 Apoyo a Profesores y Directivos sobre Evaluación Curricular en la escuela.

Sobre este tema, los egresados fueron interrogados acerca de la capacidad que consideraban poseer para asesorar a directivos y profesores en la definición de criterios de evaluación curricular.

Apoyo a profesores y directivos sobre evaluación curricular en la escuela.

Puntos Guía	Si	No	Total
1.- Se consideran capaces de asesorar a profesores y directivos en la definición de criterios de evaluación curricular.	40	0	40

La mayoría de los egresados manifestaron que sí podrían llevar a cabo esta actividad, indicando que lo harían tomando en cuenta las características de los alumnos y sus conocimientos previos; además señalaron que tomarían en cuenta el proyecto de centro y a partir de ahí ayudarían al maestro a identificar los criterios a tomar en cuenta para evaluar.

En este apartado se encontraron únicamente 2 respuestas en las que los egresados opinaron que sí podrían identificar dichos criterios, sin embargo no proporcionaron argumentos suficientes ni información detallada sobre procedimientos para llevar a cabo esta actividad.

El siguiente ejemplo ilustra la situación.

“Sí, se podría decir o asesorar a los profesores, en primer lugar que partan de los conocimientos previos con los que cuentan los alumnos, para desarrollar otros contenidos, esos serían algunos criterios que yo indicaría”.

3.3.5 Asesoramiento sobre las diversas formas de Evaluación Curricular.

Los puntos que abarco este tema fueron la capacidad de realizar una evaluación interna de la escuela, proponer evaluaciones sobre los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje, y el conocimiento de técnicas e instrumentos de evaluación; las opiniones de los egresados fueron las siguientes.

Asesoramiento sobre las diversas formas de evaluación curricular.

Puntos Guía	Si	No	Total
1.-Se consideran capaces de realizar una evaluación interna de la escuela.	40	0	40
2.- Se consideran capaces de proponer los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje.	40	0	40
3.- Tienen conocimiento de técnicas e instrumentos de evaluación	40	0	40

Con respecto a la realización de una evaluación interna de la escuela la mayoría de los egresados respondieron que sí podrían realizar una evaluación mediante observaciones en cada grupo a partir de los planes y programas, tomando en cuenta la concepción que el profesor tiene de la evaluación, y con base en ello formular propuestas.

Se encontró que solo un entrevistado señaló que no se consideraba capaz de realizar una evaluación añadiendo que habría problema porque la institución no permite la participación tan fácilmente.

El siguiente ejemplo ilustra la situación.

“En diseño y desarrollo curricular nos dieron las pautas para evaluar los programas. Tienes que evaluar el proceso y si realmente se alcanzó el objetivo y si no se logró, entonces haríamos una revaloración de cuales fueron las fallas y, ahí ya estás valorando o evaluando.”

En lo que se refiere a proponer evaluaciones sobre nuevos modelos de enseñanza, para la mayoría de los egresados esto lo harían conociendo el procedimiento que lleva a cabo el profesor para enseñar, tomando en cuenta sus actividades, sus estrategias y, a partir de ello dar propuestas de otros modelos.

Cabe mencionar que sólo un entrevistado opinó que sí podría proponer nuevos modelos de evaluación pero que es ésta una actividad difícil de llevar a cabo puesto que los profesores ya tienen una formación específica sobre un modelo de enseñanza determinado.

En la actividad sobre el dominio y conocimiento de técnicas e instrumentos de evaluación, los egresados respondieron que si consideraban tener conocimientos de una serie de instrumentos útiles para ello, como la entrevista, la observación participante y no participante, cuestionarios, escalas etc, sin embargo también manifestaron que únicamente las conocen más no las dominan.

“Sí, la Universidad nos dio las bases ya que desde el primer semestre nos formaron como investigadores y en tercer semestre nos brindaron un área específica donde nos decían los métodos e instrumentos a utilizar, como la entrevista, cuestionarios, escalas etc.”

Las ideas expresadas en este eje de evaluación por los egresados reflejan la manera de llevar a cabo la evaluación en el centro escolar mediante el asesoramiento. Lo que nos lleva a considerar que tienen las bases suficientes para realizar tareas y/o actividades de evaluación curricular, por lo tanto podrían fungir como asesor y/o facilitador en el campo del currículum.

Es preciso mencionar que los objetivos del currículum formal de la Licenciatura en Psicología Educativa planteados como tareas y/o actividades profesionales específicamente en materia de diseño y desarrollo del currículum se presentaron a los egresados de la generación 93-97, como temas o contenidos que conocen y consideran poder realizar en el campo laboral, así mismo se puede decir que este currículum prescrito sí cumple con formar a los estudiantes en el área de currículum para fungir como asesor y/o facilitador una vez inmersos en el campo laboral dentro de una escuela, y a partir de que el perfil de la Licenciatura en Psicología Educativa tiene un área específica de currículum del cual

se tomó como base para plantear las actividades profesionales, éstas requieren de las demás áreas de formación como la psicosocial, evaluativa, evolutiva entre otras; esto fue manifestado por los egresados al haber analizado las respuestas del interrogatorio.

Por lo anterior, cabría suponer que, de algún modo las tareas y/o actividades profesionales que los egresados establecen son adquiridos en la experiencia e interacción con el medio escolar, cuestión que no poseían del todo al momento de las entrevistas.

Este supuesto se ve fortalecido cuando los egresados aseguran contar con la capacidad suficiente para desempeñar las tareas y/o actividades profesionales que contempla el currículum formal de la Licenciatura en Psicología Educativa.

En consecuencia, la labor de un Psicólogo Educativo en materia del currículum debe satisfacer las necesidades y particularidades de un grupo de alumnos que difieren uno del otro. Tomando en cuenta que todas las escuelas son diferentes así como los alumnos se deben emplear diferentes estrategias para colaborar con el grupo de profesores y elevar la calidad de la educación.

Los fundamentos en los que nos basamos fueron el plantear a la escuela según Gargallo, R.(1990), como la unidad educativa, es decir como el espacio para concretar aprendizajes de calidad para todos los alumnos. Es el espacio para recuperar el sentido y la significación de las prácticas pedagógicas; siguiendo la idea de este autor se planteó a la escuela como el sitio idóneo para la intervención del Psicólogo Educativo como asesor y/o facilitador en el desarrollo del currículum.

Así mismo se considera al desarrollo del currículum porque dentro de las actividades que se contemplan en el currículum prescrito sobre desarrollo curricular que los egresados pueden desempeñar, para fungir como asesores son también propuestas por Estebanz (1997), mencionando

que el desarrollo curricular basado en la escuela es la planificación, diseño, implantación y la evaluación de un programa de aprendizaje de los estudiantes por la institución de la que estos son miembros.

Finalmente se considera la intervención de un asesor y/o facilitador ya que este es una persona que desempeña un rol de ayuda y como menciona Sánchez (1997), la tarea del asesor consiste en promover, diseñar, diagnosticar, planificar, ayudar y elevar el cambio.

Por ende, es necesario que los profesores sean conscientes de los procesos básicos, de sus conocimientos sobre curriculum y sobre todo de la labor que puede desempeñar un Psicólogo Educativo como asesor y/o facilitador del curriculum.

Esto permitirá que ellos entiendan y comprendan mejor su práctica pedagógica y, así, subsanar aquellos errores presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de modo que sea más factible tomar decisiones para mejorar su labor educativa.

CONCLUSIONES

El desarrollo del currículum en la escuela exige una multiplicidad de tareas que deben realizar en forma coordinada quienes la integran; estas tareas han de basarse en la planificación de los contenidos que les corresponde enseñar, en su conocimiento sobre cómo está estructurado el proyecto de centro, en un conocimiento amplio de lo que significa la evaluación, en suma todo aquello relativo al qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar. Así, mismo, es importante que conozcan y realicen las modificaciones a la organización de la escuela, todo ello mediante el diálogo para conocer las ideas de cada uno y de esta manera responder a las necesidades formativas de los alumnos y mejorar la práctica pedagógica en general.

Cuando se tiene un ambiguo o nulo conocimiento de todas estas tareas para desarrollar el currículum, lograr un cambio positivo y duradero en la mejora de la calidad de la educación se torna mucho más difícil.

El desarrollo del currículum en la escuela se ve afectado precisamente por este tipo de situaciones, ya que en la práctica y por la fuerza de la tradición, a los profesores se les dificulta la planeación conjunta de los contenidos programáticos, no tienen un conocimiento suficiente sobre el significado formativo de la evaluación y sobre todo no es común la práctica del diálogo e intercambio de ideas que puedan ayudar a mejorar la práctica educativa.

Es por esto que la realización del presente trabajo nos pareció importante, pues nos permitió reflexionar acerca de que el trabajo de los directivos y maestros al desarrollar el currículum en la escuela, puede ser asesorado por un profesional como el Psicólogo Educativo egresado de la UPN.

Este profesional cuenta con una formación en el ámbito del currículum que le puede permitir fungir como un asesor y/o facilitador del mismo al realizar tareas de apoyo directamente con maestros y directivos sobre la planeación de actividades, orientación acerca de lo que significa la evaluación, diseño de

propuestas para la formación de los docentes, elaboración de diagnósticos sobre el aprendizaje de los alumnos etc, a fin de mejorar las situaciones escolares.

El considerar a este profesional como alguien capaz de apoyar el desarrollo del currículum en la escuela generó la necesidad de explorar la opinión y valoración de una parte de la generación 1993-1997, de la Licenciatura en Psicología Educativa de la UPN sobre el currículum y las tareas o actividades profesionales que se consideran capaces de realizar para asesorar o apoyar a maestros y directivos en estos aspectos.

A partir de identificar las tareas o actividades que los egresados se consideran capaces de realizar y la manera de llevarlas a cabo, en caso de encontrarse trabajando en un centro escolar, pudimos percatarnos de que cada uno de ellos maneja un conocimiento básico en cuanto al currículum, pues en los ejemplos que proporcionaron, mencionaron una serie de estrategias para dar asesoramiento y orientación a profesores y directivos.

No obstante, con base en la información obtenida de los documentos internos de la Licenciatura en Psicología Educativa, observamos un cierto desfase y ambigüedad de los objetivos que se plantean en cada uno, entre el Documento Caracterización del Area de Currículum y Educación y los programas de las asignaturas.

Con respecto al Documento Caracterización del Area de Currículum y Educación, las cinco actividades que plantea sólo dos de ellas se expresan claras y precisas, las restantes mantienen el mismo nivel general. Así mismo los objetivos que proponen los programas de las asignaturas como: Evaluación Curricular, Planeación y Desarrollo Curricular son planteadas de manera general y confusa cuando se supone deberían aclarar con más precisión las habilidades profesionales del Psicólogo Educativo, lo cual es muy necesario considerando que este tipo de documentos son consultados por el alumno.

Tomar como punto de referencia el Documento Propuesta General de Reestructuración, obedeció a que en él se planteaban los objetivos generales del perfil profesional, y con respecto a las tareas y actividades profesionales se pudo observar que en cuanto a la manera en que se encuentran estructuradas estas tareas son muy similares a las que proponen García Estebaranz (1997), Parrilla Latas (1996), entre otros autores, permitiendo así tomarlos como referencia para realizar éste trabajo.

Otro aspecto que nos pareció importante fue la información obtenida de las entrevistas, misma que nos permitió aproximarnos a la idea que sobre el apoyo a profesores y directivos a nivel escolar en el diseño curricular los egresados manifestaron tener conocimiento de adecuaciones curriculares que se pueden hacer en caso de presentarse algún problema de enseñanza; fue interesante encontrar que los egresados no solo se circunscribieron a reflexionar sobre los cursos del área de currículum, sino que también se refirieron a otros cursos de otras áreas diferentes.

Por ejemplo, expresaron que la materia de Técnicas de trabajo grupal les proporcionó elementos para conocer y emplear técnicas de dinámicas de grupo; señalaron la importancia de tener claro el objetivo que se persigue al elaborar un programa sin dejar de lado los propósitos, las estrategias, los recursos con los que cuenta la escuela.

En cuanto al apoyo a profesores y directivos para el desarrollo del currículum, los egresados manifestaron que facilitar el diálogo entre profesores no es una actividad sencilla de realizar ya que ellos prefieren sólo su manera de enseñanza, es decir lo tradicional en donde la relación maestro-alumno sea vista como sujeto objeto, no obstante mencionaron la importancia de concientizar a los profesores su participación en la organización de la escuela en la concreción de objetivos y la adaptación de estrategias de enseñanza-aprendizaje.

En referencia al apoyo a nivel aula, los egresados expresaron que la realización de programaciones cortas eran una actividad que en la Universidad tendían a hacer en sus tareas diarias en cursos como Modelos de Enseñanza de las Matemáticas y Lecto-Escritura; señalaron también que un diagnóstico puede realizarse mediante el diseño y la aplicación de diversos tipos de instrumentos como por ejemplo, el cuestionario que aprendieron a elaborar durante su formación.

Sobre el apoyo a profesores y directivos en evaluación curricular, los egresados manifestaron que se consideraban capaces de definir criterios de evaluación, tomando en cuenta las características de los alumnos, sus conocimientos previos y el proyecto de la escuela.

En este apartado sobre el apoyo a profesores y directivos en evaluación curricular las respuestas corresponden a la opinión sólo de dos entrevistados, el resto de la población su respuesta era que no se consideraban capaces de realizar la actividad.

Consideramos que ésta situación se presentó debido a que ésta pregunta era la última en ser contestada, además de que los egresados se mostraron cansados, pues en general, las entrevistas se extendieron más de lo previsto.

En la categoría de asesoramiento sobre diversas formas de evaluación curricular, los egresados opinaron que podrían formular propuestas a partir de los planes y programas, tomando en cuenta la concepción que el profesor tiene de la evaluación y observando el procedimiento que lleva a cabo para enseñar, analizando sus actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de la misma categoría, los egresados dijeron conocer una serie de instrumentos para llevar a cabo actividades evaluativas, como son la entrevista, la observación participante y no participante, escalas, entre otros.

Si bien todos los aspectos antes mencionados nos ofrecen un panorama positivo y alentador con respecto a lo que los egresados se consideran capaces de hacer.

Una cuestión que consideramos relevante mencionar en este trabajo fue la ambigüedad que en general caracterizó a las respuestas, creemos que no se debe tanto al contenido de las preguntas, sino más bien a la relación de compañerismo que se tiene con los entrevistados lo cual originó una situación de poca formalidad, pues pareciera que los entrevistados se sentían estar en un ambiente escolar de una materia en particular y estuvieran dando su opinión, no dando la importancia absoluta que para nosotras significaba.

Cabe mencionar que ésta situación no se presentó en todas las sesiones, sólo donde el número de integrantes eran más de cuatro.

A pesar de estas circunstancias las respuestas fueron tomadas en cuenta porque los egresados sí tienen la idea del contenido de las preguntas.

Así mismo durante el desarrollo del presente estudio se confirmó el grado de complejidad que caracteriza al desarrollo del currículum, ya que en un principio la población estudiada se mostró aversiva al saber que la entrevista se basaba en contenidos del currículum, tema que no era de su total agrado, puesto que la idea que tenían de currículum iba en caminata a describir teorías y conceptos de autores muy complejos. Esto fue manifestado en varias sesiones por los entrevistados.

Sin embargo durante el proceso de la entrevista se dieron cuenta de que el currículum es un tema que siempre se había abordado durante toda su formación académica.

A pesar de la resistencia inicial de los egresados por expresar y compartir sus opiniones sobre el tema, finalmente se logró una buena disposición y responsabilidad de los entrevistados, por lo que consideramos que en términos generales los objetivos planteados inicialmente fueron alcanzados.

Como resultado de esta experiencia, consideramos que es necesario ofrecer a los egresados no sólo elementos teóricos metodológicos que apoyen su labor como asesores y/o facilitadores en el desarrollo del currículum dentro de una escuela, sino también la posibilidad de tener contacto con escenarios y experiencias reales así como compartir sus opiniones con otros egresados que ya se encuentran desempeñándose como Psicólogos de la Educación en el asesoramiento para el desarrollo del currículum en la escuela.

Actualmente el desempeño del Psicólogo Educativo tiene relevancia en los diferentes ámbitos escolares. En el nivel preescolar se lleva a cabo en los Centros de Atención Psicopedagógicos Educativos de Preescolar (CAPEP), en donde los profesionales de apoyo únicamente impartían pláticas a profesores haciéndoles ver la importancia de integrar a los alumnos con diferentes necesidades especiales. Posteriormente, al ser creadas las Unidades de Servicio de Apoyo a la Atención Regular (USAER) en primaria, los profesores que laboran en las escuelas han comenzado a demandar el apoyo que proporcionan los profesionales que las integran, tanto para resolver problemas a nivel individual como a nivel general, es decir conjuntar a todos los alumnos en un solo equipo de trabajo y que permita que aquellos con diferentes anomalías se relacionen y lleguen a integrarse como regulares.

Así mismo, se está comenzando a generar este tipo de apoyo a nivel secundaria. Se puede pensar que en este nivel educativo es importante proponer a un profesional capaz de apoyar a una diversidad de alumnos.

Ante esta situación, consideramos que la institución, y en particular los profesores deben ofrecer su tiempo y esfuerzo en las actividades ligadas con el proceso de mejoramiento, propiciando información necesaria y participando en dicho proceso.

Así, el futuro Psicólogo Educativo contaría con mayores elementos para proporcionar un apoyo profesional con pleno conocimiento de las características y necesidades de la escuela capaz de asesorar

adecuadamente, con base en una necesaria reflexión acerca del trabajo a realizar las tareas o actividades profesionales que se requieren así como tomar las decisiones pertinentes para llevarlas a cabo de manera oportuna.

Para lograr todo esto no es suficiente con el saber hacer; es importante que el Psicólogo Educativo al fungir como asesor y/o facilitador del currículum reflexione en todo momento si en realidad está cumpliendo con las expectativas y necesidades de aquellos sectores sociales más desprotegidos o si está respondiendo únicamente a las exigencias del sistema educativo en forma mecánica; de ello también depende la elección de las mejores decisiones con el propósito de elevar la calidad educativa.

Esta investigación nos permitió apreciar el punto de vista de una mínima parte de la generación 93-97, por lo que seguramente, lo que aquí presentamos de base para un conocimiento posterior profundo y una reflexión más amplia con criterios para precisar y tener suficientemente claras las habilidades y/o actividades profesionales a formar que permitan reformular el proyecto de esta licenciatura y en particular, los programas de las asignaturas de Diseño y Desarrollo Curricular, Evaluación Curricular y Planeación Curricular, con el propósito de mejorar el desempeño laboral del Psicólogo Educativo como asesor y/o facilitador del currículum. /

De acuerdo con lo antes dicho, la validez de los resultados de este estudio se reduce al escenario educativo específico donde se realizó; sería necesario realizar estudios similares pero ahora tomando en cuenta a los egresados que estén titulados y que hayan incursionado o se encuentren desempeñándose como profesionales de apoyo y/o asesoramiento. Así, mismo, podría trabajarse con una población diferente pero de la misma disciplina para comparar, explicar y entender de manera más precisa las tareas y/o actividades que al Psicólogo Educativo le competen en el desarrollo del currículum.

Por último, sería conveniente fomentar desde el interior mismo de la UPN y de la academia responsable, una serie de reuniones periódicas con los alumnos para intercambiar ideas y así ver las necesidades particulares de las instituciones y crear condiciones de trabajo óptimos y eficientes para colaborar, apoyar y asesorar en el desarrollo del currículum en la escuela con la finalidad de mejorar la educación.

BIBLIOGRAFIA

- _ Antúnez, F. (1994). Claves para la organización de centros escolares. Editorial ICEHORSORI, Barcelona.
- _ Balbas O. (1997). Apoyo a la diversidad como al asesoramiento curricular y organizativo: Apoyo interno en: Marcelo García Carlos. La Naturaleza de los procesos de cambio. Editorial Ariel. España Barcelona. Pág. 224-239.
- _ Bonilla G. et. al. (1996). Apoyo externo: Panorama General en: Angeles Parrilla Latas. Apoyo a la escuela un proceso de colaboración. Editorial Mensajero. S.A. Bilbao España. Pág. 115-136.
- _ Borell, F.N. (1988). Reflexiones sobre la gestión escolar. Revista de Educación. Núm. 286 España.
- _ Coll Cesar (1992). Una aproximación psicopedagógica en la elaboración del curriculum escolar en: Psicología y Currículum. Editorial Paidós.
- _ Coll Cesar (1993). Departamento de Psicología Evolutiva. Universidad de Barcelona.
- _ Darder, P. Franch, J. Coll, C. y Pelach, J. (1994). Grupo clase y Proyecto Educativo de Centro. Editorial. ICEHORSORI, Barcelona.
- Documentos Internos de la Academia de Psicología Educativa.

_Programa del curso "Diseño Instruccional", cuarto semestre de la Licenciatura de Psicología Educativa, (1992), UPN, México.

_Programa del curso "Diseño y Desarrollo Curricular", quinto semestre de la Licenciatura de Psicología Educativa, (1992), UPN, México.

_Programa del curso "Evaluación Curricular", sexto semestre de la Licenciatura de Psicología Educativa, (1993), UPN, México.

_Programa del curso "Técnicas de Evaluación Curricular", octavo semestre de la Licenciatura de Psicología Educativa, (1993), UPN, México.

_ "Propuesta General para la Reestructuración de la Licenciatura en Psicología Educativa". (1990). México. UPN. (mimeo)

_ Caracterización del área de curriculum y educación (1990). Academia de Psicología Educativa. Area de Docencia. UPN Ajusco. México D.F. (mimeo).

_ Estebaranz G. A. (1997). Asesoramiento en los procesos de desarrollo curricular en: Marcelo García Carlos. La Naturaleza de los procesos de cambio. Editorial Ariel. España Barcelona. Pág. 189-221.

_ Fernández Sierra J. (1993). Orientación profesional y curricular en secundaria. Editorial E. A Aljibe.

_ Fullan. G. Michael y Stigelbaver Suzanne (1997). El consultor, El cambio educativo. Guía de planeación para maestros. Editorial Trillas. Pág. 185-194.

_ Gargallo, R.(1990).“La organización escolar y la inspección educativa”. Una inspección como factor de evaluación sistemática.

_ Gimeno Sacristán y Pérez Gómez A. I. (1996). Comprender y transformar la enseñanza. Editorial Morata. S.L. Madrid. Pág. 158, 170, 288, 289.

_ Gilly Michel (1975). La Psicología Escolar.

_ Hargreaves, A. (1994). Colaboración y colegiabilidad artificial. ¿Copa reconfortante o cáliz envenenado? en: Profesorado, cultura y post-modernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Ediciones Morata, (1996) S.L.

_ Parrilla Latas A.(1996). Apoyo interno: Modelos y funciones en: Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración. Editorial Mensajero. S.A. Bilbao. Pág. 81-113.

_ Parrilla Latas A. y Harry Daniels (1998). Los grupos de apoyo entre profesores en el contexto español: Origen sentido y justificación en: Recursos e instrumentos en creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores. Editorial Mensajero. Bilbao. Pág. 58-62.

_ Pozner de Weinberg, P. (1995). La gestión escolar. El directivo como gestor de aprendizajes escolares. Grupo Editores.

_ Sánchez M.M. (1997). Apoyo a la diversidad como asesoramiento curricular y organizativo en educación en: Marcelo García Carlos. La Naturaleza de los procesos de cambio. Editorial Ariel. España Barcelona. Pág. 331-335.

_ S.E.P. (1995). Programa de desarrollo educativo 1995-2000. México, D.F.

_ Tejeda Fernández José (1998). Los Agentes Asesores: Apoyo en la innovación en: Los agentes de la innovación en los centros educativos. (Profesores, directivos y asesores). Editorial. Aljibe. Archidona (Málaga). Pág. 156-183.

_ Urbina S. J. (1989). El psicólogo, formación, ejercicio profesional y prospectiva. México. UNAM.

_ Zabalza Miguel Angel (1991). Diseño y Desarrollo Curricular. Narcea, S.A. Ediciones Madrid. Pág. 13, 14, 15.

A N E X O S

GUIA DE ENTREVISTA DE DISEÑO CURRICULAR

- Creen que podrían organizar un debate entre profesores acerca de la forma en que desarrollan el currículum en su escuela (los factores que determinan la problemática del diseño curricular).
- Podrían asesorar a los profesores en el diseño y elaboración de un proyecto curricular de escuela bajo una perspectiva socio-cultural.
- Creen que podrían orientar a los profesores acerca de cómo identificar los componentes del diseño curricular incluso cómo diseñar un programa?.
- Podrían asesorar a profesores y directivos para elaborar conjuntamente un diagnóstico del aprendizaje de los alumnos, identificando los problemas más frecuentes y las estrategias más adecuadas para atenderlos.
- Se consideran capaces de analizar conjuntamente con los profesores el plan y programas de estudio para adoptar criterios comunes en la selección de objetivos y bloques de contenido a enseñar?.
- Consideran que pueden fomentar la concepción de la planeación de actividades como instrumento flexible para anticipar, decidir y guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. De qué manera lo harían?.

GUIA DE ENTREVISTA DE DESARROLLO CURRICULAR.

- Consideran que podrían diseñar y desarrollar una propuesta para valorar el uso que profesores y alumnos hacen de los medios didácticos?
- Podrían asesorar a los profesores acerca de cómo realizar una programación corta sobre contenidos específicos (como por ejemplo las sumas o multiplicaciones), determinando objetivos de aprendizajes, contenidos, estrategias de enseñanza-aprendizaje y recursos didácticos más adecuados.
- Se consideran capaces de facilitar el diálogo entre los profesores para compartir información y experiencias sobre nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje.
- Podrían apoyar a los profesores en la definición de criterios para la conformación de los grupos de alumnos, según sus aprendizajes previos, sus características y necesidades de aprendizaje.
- Podrían colaborar con los profesores en la realización de actividades de inducción para que los alumnos de nuevo ingreso se adapten a su nueva situación escolar?.
- Podrían proponer y aplicar formas variadas para organizar el trabajo en el aula y la escuela? (por ejemplo, el trabajo individual y en equipos, actividades dentro y fuera del salón de clase).
- Consideran que podrían asesorar a directores y maestros en estrategias de gestión del currículum?

GUIA DE ENTREVISTA DE EVALUACION CURRICULAR

- Creen que pueden diseñar y desarrollar proyectos de evaluación interna de la escuela apartir del análisis de la información sobre los planes y programas de estudio vigentes, además utilizar criterios formulados de manera clara y explícita.
- Podrían formular propuestas para evaluar de qué forma los profesores incorporan y llevan acabo los nuevos modelos de enseñanza – aprendizaje de contenidos especificos propuestos en los programas?.
- Consideran que conocen y dominan diversas técnicas e instrumentos para la recolección de datos necesarios para llevar acabo la evaluación de un programa o situación escolar?.
- Podrían elaborar programas de formación dirigidos a los docentes sobre el tema de evaluación considerando: los distintos objetos de la evaluación del desarrollo curricular, contexto, componentes y proceso.
- Consideran que están preparados para asesorar a directivos y profesores en la definición de criterios de evaluación curricular y la adopción de juicios de valor sobre una determinada situación?.