

LOS RELATOS DE LOS ALUMNOS Y EL CAMBIO DE LAS ORGANIZACIONES QUE APRENDEN: UNA EXPERIENCIA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Concepción Medrano Samaniego
Universidad del País Vasco

RESUMEN

En este artículo se presentan los relatos de algunos alumnos de la Licenciatura de Psicopedagogía, durante la realización de su practicum. El cambio en las organizaciones que aprenden y el aprendizaje organizativo nos proporcionan el marco teórico para entender la mejora de la enseñanza. La investigación narrativa, concretamente los relatos de alumnos recogidos mediante una entrevista semiestructurada, nos ha permitido conocer su percepción del practicum y realizar algunas propuestas de mejora.

ABSTRAC

In this article stories told by graduate Psychopedagogy students are presented. They were produced while the students were doing their practicum. The change in the organizations which they learn and the organizational learning provide us the theoretical framework to understand the improvement of teaching. The narrative inquiry, specifically the stories collected by way of semi-structured interviews, allowed us to know about the students perception of the practicum and to propose some improvements.

LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA: UNA ORGANIZACIÓN QUE APRENDE

En la actualidad los cambios culturales que se están produciendo a una velocidad vertiginosa, también afectan a las instituciones educativas. La Universidad, además de ser un centro de enseñanza superior, que educa, es una organización humana donde la calidad de las relaciones entre sus componentes es básica para la mejora de nuestro propio trabajo. Como toda organización debe plantearse su aprendizaje, y éste dependerá de la disposición y apertura que tengan para el cambio los miembros de cada institución. En la Universidad, las personas responsables de dirigir los Departamentos, en muchas ocasiones realizan funciones más ligadas a la gestión administrativa que a la mejora de la calidad de los procesos docentes y de investigación. Zabalza (2000) manifiesta que la única posibilidad de que se produzca una mejora real dentro de la Universidad tiene que pasar por recuperar las instancias intermedias dentro de la organización de la propia institución. En opinión de este autor, uno de los puntos más débiles del funcionamiento universitario se encuentra en los propios Departamentos, ya que no existe un compromiso real con la calidad de la enseñanza que se ofrece en los mismos. Quizás una de las razones que pueden explicar este descompromiso sea la ausencia de una visión compartida acerca de las condiciones básicas que caracterizan una enseñanza de calidad en nuestro ámbito científico.

En este sentido, parece relevante que los contextos universitarios puedan percibirse como organizaciones que aprenden, de manera que se vayan introduciendo poco a poco cambios en la

gestión, docencia e investigación acordes con la nueva manera de entender el cambio y el progreso. El conocimiento genera conocimiento cuando es compartido, de forma que las relaciones pueden promover y facilitar dicho conocimiento. Según Hall (2000), si hacemos una reflexión de lo ocurrido a lo largo del siglo XX, se pueden observar algunas tendencias que fomentan el cambio en las instituciones:

1. La transición de las organizaciones verticales a las horizontales. Esto significa un distanciamiento de las jerarquías absolutas, en todos los sectores si exceptuamos los sistemas religiosos y militares que son los más lentos en realizar cambios. En la actualidad se trata de fomentar la creatividad en los miembros de una institución, ya que las estructuras jerárquicas reducen la creatividad a cambio de la eficacia en la tarea.
2. El abandono de la competición, a favor de la innovación. La comunicación a través de la alta tecnología hace posible que cualquier persona se relacione con otra, lo que posibilita un conocimiento recíproco a nivel global, y multiplica la asociación versus la competición.
3. El aumento de la dignidad humana, al considerar la diferencia como un factor positivo, en lugar de un problema. Aunque la igualdad no está conseguida, se ha producido un gran cambio en las expectativas de las personas, nutrido por el acceso a los medios de comunicación globales.
4. La comprensión sistémica de la realidad. Esto ha supuesto un gran cambio en los valores básicos, donde se ha pasado de una mentalidad de dominación a otra de colaboración.

La cultura de una institución, y en concreto de las instituciones educativas como es el caso de la Universidad, pueden favorecer o dificultar la transferencia de conocimiento. En este sentido es preciso recordar que, la calidad en las relaciones de cualquier grupo humano es lo que posibilita que la propia organización tenga éxito y realice, al mismo tiempo, un trabajo satisfactorio.

Las organizaciones que aprenden, son también organizaciones que educan, y que estimulan la reflexión e investigación de sus miembros. Santos (1999) ha recogido las características que debe poseer una organización que educa. Señala como más relevantes: la racionalidad, la flexibilidad, la permeabilidad y la colegialidad.

- a) La racionalidad se refiere a la necesidad de que los miembros de una institución reflexionen acerca de la lógica interna que guía su trabajo y comprendan sus deficiencias desde la óptica de la mejora.
- b) La flexibilidad hace alusión a la sensibilidad hacia los cambios que deben realizarse en toda organización. Atendiendo a las posibles adaptaciones que es necesario introducir, de acuerdo a las necesidades y demandas que surjan.
- c) La permeabilidad, se explica como la capacidad de abrirse a los diferentes contextos que nos rodean, y que a su vez, posibilita relaciones biunívocas entre el contexto socio-cultural y las instituciones. Así se facilitan intercambios que posibilitan la mejora.
- d) La colegialidad, concierne a las coordinaciones verticales y horizontales, que evitan el individualismo tan característico, en algunas ocasiones, del profesorado universitario.

De la misma manera que algunos autores (Reynolds, 1994; Tejada, 1998; Rosales, 2000) destacan la importancia de que la institución escolar debe propiciar una apertura y colaboración con la comunidad para posibilitar una mejor formación de los alumnos, la Universidad también debe estimular esta apertura, y las prácticas que los alumnos realizan en los centros ofrecen una magnífica oportunidad para ello.

Al referirnos a las organizaciones que aprenden, no se está haciendo alusión a entidades abstractas, ya que aprender, aprender, únicamente aprenden los seres vivos. Cuando se habla de las organizaciones que progresan nos referimos a las situaciones donde los miembros de una institución individual o colectivamente mejora constantemente, ya sea por procedimientos internos o porque la interrelación entre los objetivos, los recursos, y el sistema relacional se hace en el nivel organizativo menos disfuncional (Gairín, 2000). Así puede ocurrir, que un grupo de trabajo se guía bajo la idea de que, por un lado, es importante aunar esfuerzos para conseguir los objetivos y, por otro, no es adecuado comunicarse acerca de las relaciones y la actividad que dotan de significado y sentido al proceso de cooperación. Cuando se viven estas situaciones, la vida del grupo tiende a estancarse a base de promover una cohesión que excluye la confianza y la ayuda mutua para poder compartir las preocupaciones que se suscitan en el propio grupo, en relación con el desempeño laboral (Izquierdo, 2001).

La mayoría de los autores coinciden en señalar que la cultura institucional puede ayudar o desfavorecer el proceso de aprendizaje colectivo. Los cambios no se producen nunca de manera mecánica ni sin reticencias, por lo que cualquier aspecto que deseemos transformar ha de estar inmerso en el cambio cultural de la institución. En la Universidad, donde los profesores desempeñamos tareas de docencia, investigación y gestión, los estudiantes deben participar en cualquier pequeña transformación que se quiera realizar.

De acuerdo a esta última idea, parece importante reflexionar sobre lo que ocurre en los últimos cursos. El trabajo que se presenta aborda el practicum que se realiza en el segundo cuatrimestre del último curso de la licenciatura de Psicopedagogía. Algunos estudios comprueban que los estudiantes en su paso por la Universidad, no sólo presentan problemas de adaptación al inicio de la carrera, sino que también aparecen problemas “típicos” en los momentos finales. Así mientras los problemas de desorientación y desarraigo aparecen en los primeros cursos, el cuestionamiento sobre lo aprendido aparece como una de las preocupaciones más importantes al final de la carrera. Y este cuestionamiento sobre sus propios estudios incide significativamente en su aprendizaje y rendimiento (Martín, García y Hernández, 1998).

LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA: LOS RELATOS DE LOS ALUMNOS

Si el marco de las organizaciones que aprenden nos permite explicar los cambios culturales que tenemos que introducir en las instituciones, la investigación narrativa nos facilita la comprensión, a través de los relatos de los alumnos de nuestra propia enseñanza.

La narrativa se ha empleado y continúa empleándose para facilitar a la enseñanza un medio a través del cual reflexionar sobre su práctica educativa. Esta reflexión puede mejorar y enriquecer

nuestra enseñanza. En general se admite que el método narrativo proporciona a los investigadores una comprensión más profunda sobre las complejas relaciones entre enseñanza y aprendizaje. Cuando se aplica este método en la enseñanza y el aprendizaje, contribuye a dar mayor sentido y significado a la experiencia. Así como, también facilita la comunicación a los demás de nuestro propio trabajo. En mi opinión, la investigación narrativa ayuda a elaborar nuevos métodos para mejorar la práctica docente.

Este enfoque está adquiriendo cada vez más importancia para la investigación educativa, de manera que está influyendo en la práctica misma de la enseñanza (Mc Ewan y Egan, 1995). En general se puede admitir que las críticas realizadas a los métodos positivistas, han facilitado la utilización del método narrativo, tanto en la investigación como en la intervención educativa. En la literatura acerca de este enfoque aparecen trabajos sobre “historias de profesores” o “relatos de profesores” que se refieren a relatos de primera y segunda mano, escritos por profesores u otras personas, que versan sobre alumnos, sobre los propios enseñantes o instituciones educativas (Jackson, 1968; Shulman y Colbert, 1988; Lightfoot y Martin, 1988; Bullough, 1989; Connelly y Clandinn, 1995).

A partir de la década de los ochenta, cada vez va tomando más auge el postulado narrativo. Como señala Ortega (2000) en la línea de los postulados brunerianos, las dos formas generales en las que los seres humanos organizan el conocimiento, no son incompatibles entre sí. El formato lógico-conceptual, puede ser más adecuado para reflexionar en el mundo físico y en aquellos conocimientos que no nos vemos implicados. El formato narrativo parece más adecuado para pensar sobre nosotros mismos, las personas que nos rodean o sobre todo aquello que afecta a nuestra identidad. Disponemos de una mente narrativa que se ha ido elaborando en las primeras experiencias sociales y que continúa nutriéndose a través de la forma en que procesamos la mayor parte de la información que nos interesa. En definitiva la mente narrativa está preparada para comprender el significado cultural e individual que atribuimos a la realidad con la que interactuamos.

Bruner (1997) señala que la narrativa supone comprender la vida como “un texto” que nos contamos a nosotros mismos, y que a su vez está sujeto a múltiples reinterpretaciones. Para este autor, la investigación narrativa significa un asentamiento y confirmación de las teorías contrarias a la universalidad de la denominada “concepción occidental de la individualidad” donde la persona se percibe como un universo motivacional y cognitivo compacto e integrado. Es decir, la universalidad no resulta tan clara cuando nos referimos a la actividad de recoger relatos. Los relatos pueden ser muchos y variados, por esta razón no se pretende realizar una generalización de los datos recogidos a través de las narraciones, sino más bien centrarse en la reinterpretación personal de los contenidos relatados por los informantes.

Para Polkinghorne (1988) la narrativa es la manera más primaria de dotar de sentido a la experiencia humana, ya que permite la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales. Pineau y Legrand (1993) dentro de los tres modelos que presentan de exploración de historias de vida (el biográfico, el autobiográfico y el dialógico) insisten en la importancia de explicitar el saber implícito. Esta explicitación es un trabajo conjunto ente el locutor y el interlocutor. Ya que, el sentido de lo vivido no se reduce a su enunciación, si no que precisa de la colaboración del propio investigador para reflexionar el significado y el sentido.

Gil Cantero (1999) estudia la narrativa de los profesores y defiende la relevancia de este enfoque para trabajar en todos los niveles educativos. Cuando los profesores relatan o escriben sus experiencias profesionales o personales, posibilitan su formación, su crecimiento y en definitiva su desarrollo profesional. Dentro de la narrativa como características claves destaca: 1.- Dota de sentido y significado a la experiencia personal desde una perspectiva temporal. 2.- Facilita la sistematización de los distintos sucesos cotidianos en unidades de análisis y 3.- Proporciona una estructura a los sucesos del pasado, a la vez que, ayuda a planificar distintos episodios.

Desde este enfoque se entiende que muchos de nuestros conocimientos suelen ser implícitos, es decir, se experimentan y se viven pero en muchas ocasiones no se expresan. El hecho de narrar o relatar nuestras experiencias o aprendizajes, nos facilita su comunicación y su funcionalidad. A veces, cuando explicitamos nuestro conocimiento o saber, estamos favoreciendo el cambio a través de la reflexión. Por ejemplo, cuando relatamos a un amigo un conflicto y se produce una escucha, el mismo hecho de explicitarlo produce alivio y ayuda a explorar nuevas vías de solución. En este sentido los relatos narrativos nos posibilitan el uso descriptivo, interpretativo, reflexivo, sistemático y crítico de los distintos sucesos que nos proporcionan los informantes (en este caso los estudiantes) en la recogida de datos. Es importante señalar que todo relato, ya sea consciente o inconscientemente, siempre tiene en cuenta al destinatario de lo que se cuenta, por lo que la escucha, al igual que en la experiencia psicoanalítica, ofrece la posibilidad de construir lo narrado.

En la experiencia realizada, se ha pretendido conocer la percepción que los estudiantes (informantes) poseen del practicum, así como de algunos aspectos de la formación recibida a lo largo de la licenciatura. Es importante señalar que el itinerario de “Psicología Aplicada a la Educación” en el practicum de Psicopedagogía, se inicia en el curso 2000-2001. Los otros dos itinerarios, “Orientación Psicopedagógica” y “Psicopedagogía Diferencial” comenzaron con la primera promoción de la citada licenciatura en el curso 1997-1998. El hecho de tener que iniciar y coordinar dicho practicum nos proporcionó una oportunidad única para poder llevar a cabo la experiencia que ahora se presenta. Con este trabajo, además de desarrollar los tres objetivos específicos que a continuación se describen, se ha pretendido introducir pequeños cambios, en nuestro contexto diario, que puedan contribuir a la mejora no sólo de la enseñanza sino también de las complejas relaciones interpersonales que tienen lugar en la relación educativa. Es decir, uno de los referentes de la experiencia realizada es entender el contexto universitario como una organización que aprende.

MÉTODO

Sujetos y procedimiento

En este trabajo, se han recogido mediante una entrevista semiestructurada oral (ver Anexo -Guía de la Entrevista-) los relatos de 25 alumnos que han realizado el practicum de la Licenciatura de Psicopedagogía, concretamente en el itinerario de Psicología Aplicada a la Educación. La guía de la entrevista no constituye un protocolo estructurado y nuestra pretensión es comprender la percepción que estos estudiantes poseen respecto a algunos aspectos de su formación universitaria. Se trata de un trabajo descriptivo y explicativo, enmarcado en la perspectiva fenomenológica y la

metodología cualitativa. Se intenta entender una realidad, en ningún caso se trata de generalizar los resultados. Nuestro interés en el análisis de los datos, es obtener una comprensión más profunda de lo que nos interesa conocer, sin ninguna pretensión de generalización.

La entrevista se ha realizado con el fin de poder acercarnos a estos tres objetivos específicos:

1. Conocer si su formación teórica facilita el trabajo de prácticas en los centros.
2. Indagar en los aspectos del curriculum que es necesario modificar, ampliar o excluir.
3. Delimitar el perfil profesional del psicopedagogo en las instituciones educativas.

Las entrevistas se han realizado individualmente en las horas de tutoría, con una duración aproximada de veinte minutos por cada estudiante. Se han llevado a cabo durante la realización del practicum, excepto tres entrevistas que se realizaron al finalizar el mismo. Las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas. Se trata de comprender la perspectiva de los informantes (estudiantes) tal y como lo expresan en sus propias palabras. El propio investigador es el instrumento de la investigación, no se trata únicamente de obtener respuestas, sino de saber hacer preguntas adecuadas (Taylor y Bogdan, 1987). Todas han sido grabadas y transcritas para su posterior análisis. El procedimiento que se ha seguido, han sido los cuatro pasos propuestos por Quinza (1997) adaptados a nuestro trabajo:

1. Se recoge todo el material transcrito en las entrevistas.
2. Se analiza la intención de lo dicho. ¿Qué ha querido decir exactamente? Procurando hacer explícito todo el contenido de la entrevista.
3. Se busca la coherencia que cada estudiante dota a su trabajo en el practicum, desde la perspectiva y el rol del psicopedagogo.
4. Se elaboran los informes y se realizan las categorizaciones a través del análisis de contenido.
5. Se establecen las conclusiones de acuerdo a los tres objetivos previos.

El análisis de las 25 entrevistas transcritas, ha sido realizado por un analista externo y la persona que firma este trabajo. El porcentaje de acuerdo se puede establecer en un 90%. El análisis de lo “no dicho”, es decir, el sentido latente del relato es el aspecto donde más discrepancias hemos encontrado. Respecto al contenido explícito, las categorizaciones no presentan ningún problema interjueces, son los contenidos implícitos los que presentan más dificultad para su interpretación. En algunos casos, incluso, se ha considerado la posibilidad de entrevistar de nuevo a los estudiantes con el fin de indagar en algunas respuestas poco “claras”. Posibilidad que se desechó por las diferencias que se podían crear entre las diversas entrevistas analizadas.

Análisis y discusión de resultados

Tras la elaboración de los informes y categorizaciones del contenido de los protocolos, en función de los objetivos planteados en este trabajo, se encuentran los siguientes resultados:

1.- Respecto al **primer objetivo**: “conocer si su formación teórica facilita el trabajo de prácticas en los centros” aparecen distintas respuestas, que se pueden agrupar en tres grandes categorías:

1.1.- Una gran mayoría (16 estudiantes), expresa que existe demasiada teoría, que en muchas ocasiones se repite en varias asignaturas. Señalan que faltan aspectos prácticos en la formación donde aprendan a manejar los conflictos de las relaciones, dinamizar grupos, etc. En general solicitan una mayor formación en materias relacionadas con las relaciones personales y grupales. Un ejemplo, de este tipo de respuesta es: *“A veces, tengo la sensación de que muchas cosas se repiten en las distintas asignaturas, tenemos mucha teoría, pero no hay coordinación de programas entre los profesores..... y aspectos más prácticos como saber llevar una reunión, o delimitar bien nuestro trabajo como psicopedagogos, no se trabajan en nuestra formación...”*

1.2.- Cinco estudiantes, consideran que la formación teórica es buena, y que tienen que aprender muchas cosas, que solo conseguirán con la propia práctica. Por ejemplo, *“ para mí la formación sí me ha ayudado, he completado mucho mi formación de magisterio en Zaragoza, y estoy contenta, ahora ¿dónde se aprende o cómo se enseña a manejar un grupo? Creo que será a través de la propia práctica. Hay muchos matices que vives en las prácticas, que es difícil aprenderlos en clase, no es cuestión de más teoría.....Para desempeñar este trabajo se necesitan otros conocimientos que las técnicas o teorías que se aprenden en la Universidad... que te ayudan e entender desde la lógica racional lo que ocurre en el centro, pero a veces, no sabes cómo manejarlo”*.

1.3.- Finalmente cuatro estudiantes, manifiestan su descontento y expresan su desánimo en la realización de las prácticas, al darse cuenta de que los contenidos recibidos en su formación teórica apenas les facilitan su desarrollo profesional como psicopedagogos. Este es el caso de las respuestas siguiente: *“Ahora mismo, tengo la sensación de haber aprendido muy pocas cosas estos dos años, la teoría poco sirve cuando te encuentras con los problemas que yo he visto en el instituto de.....inestabilidad del profesorado, grupos que no se hablan entre ellos, alumnos que los han dejado por imposibles.....En realidad depende mucho de la actitud del orientador y las ganas que tenga de trabajar tanto con los profesores como con los alumnos. Aunque muchas veces el orientador se encuentra con un muro y su propia labor queda muy limitada. Como hemos visto en los Seminarios de la Facultad, hay institutos que funcionan, dependiendo de que exista un equipo bien coordinado y que tenga ilusión por introducir alguna mejora.... Tengo la sensación de que no dispongo de recursos ni teóricos, ni prácticos y desde luego la teoría no sirve”*.

Respuestas como la última representan el cuestionamiento sobre todo lo aprendido, que por otra parte, tal y como ya se ha señalado anteriormente aparece como una de las preocupaciones más importantes al final de la carrera universitaria.

2.- Respecto al segundo objetivo: “indagar en los aspectos del curriculum que es necesario modificar, ampliar o excluir” las respuestas son diversas y se pueden agrupar en dos tendencias:

2.1.- Aproximadamente la mitad de los estudiantes entrevistados (15), nos informan acerca de la ausencia en el curriculum de materias relacionadas con el trabajo del psicopedagogo, más

allá del contexto exclusivamente escolar. Así señalan, el ámbito empresarial o de recursos humanos como futuros contextos de trabajo para los que no reciben ninguna formación relacionada con la gestión en las organizaciones, psicología del trabajo, liderazgo y sistemas de comunicación, etc. En definitiva, un marco general para el diseño y la gestión de recursos humanos que les permita en colaboración con otros profesionales poder trabajar en organizaciones o instituciones, no exclusivamente escolares. La siguiente respuesta se ha categorizado dentro de esta tendencia: *“No creo que es cuestión de quitar materias, quizás algunos temas se repiten, pero lo más importante es que no vemos ninguna materia que se relacione con el trabajo en empresas....la mayoría de las asignaturas se orientan a la educación primaria y secundaria, así como al trabajo en los centros educativos. ¿Podemos trabajar en, por ejemplo, una empresa como telefónica? En principio, donde existan grupos de personas podríamos desarrollar todo un trabajo relacionado con la gestión de recursos, tanto tecnológicos como humanos, o la formación continúa, etc. Para trabajar en educación, estamos más o menos preparados, pero necesitamos más materias curriculares para otros campos.... Ahí está nuestro futuro, porque en educación salen muy pocas plazas”*.

2.2.- Los otros 10 estudiantes restantes, insisten en que más que ampliar el curriculum, es absolutamente necesaria una mayor coordinación de materias. Muchos conceptos, por ejemplo, los relacionados con la diversidad, modelos de enseñanza-aprendizaje, diseño de unidades didácticas, se repiten en magisterio y en psicopedagogía. Sin embargo, otros muchos se analizan muy por encima, sin profundizar. Se echan en falta materias que relacionen la objetivos de aprendizaje que posee toda institución educativa, con los objetivos de crecimiento personal y valores que son fundamentales en el desarrollo de las capacidades personales. Muchos profesores mencionan estos aspectos en sus clases como importantes, pero casi nadie los desarrolla de una manera sistemática. Estas ideas se reflejan en la siguiente respuesta: *“Me parece importante incluir en el curriculum cómo se puede trabajar en un centro y de manera global todas las capacidades no propiamente instructivas. Carecemos de contenidos teóricos para trabajar desde la psicopedagogía, por ejemplo, la resolución de conflictos en un equipo de trabajo. En las prácticas te das cuenta que tienes mucha teoría, pero los problemas que yo he visto en el instituto, requieren una cierta formación en materias de relaciones humanas que no tenemos ni idea”*.

Las respuestas anteriores, representan y destacan la urgente necesidad de ampliar los contenidos curriculares de la licenciatura de psicopedagogía hacia disciplinas más relacionadas con el mundo empresarial.

3.- Y finalmente si retomamos el **tercer objetivo**: “delimitar el perfil profesional del psicopedagogo en las instituciones educativas” en el análisis de contenido, se recoge fundamentalmente una tendencia en las respuestas (20 estudiantes) que resulta mayoritaria y es la relacionada con la orientación educativa. Cinco estudiantes, sin embargo, manifiestan que el perfil de este profesional está muy confuso.

3.1.- Por una lado, la mayoría de los entrevistados, perciben al psicopedagogo como un profesional que orienta los procesos de enseñanza-aprendizaje, atiende a la diversidad, y asesora en la orientación profesional y académica. Es decir, un trabajo en la línea de la orientación educativa, y muy centrado en la enseñanza secundaria, con las siguientes tareas: revisión y análisis del proyecto educativo, apoyo psicológico al alumnado con problemas de aprendizaje o habilidades sociales,

coordinación del profesorado para implantar proyectos de innovación, diseño de actividades de tutoría, asesoramiento para trabajar el clima de aula y los temas transversales (valores), etc. Un ejemplo, se puede observar en la respuesta siguiente: “*En mi opinión el psicopedagogo tiene muchas posibilidades de trabajar sobre todo en la E.S.O, ya que los maestros de infantil y primaria están más sensibilizados en general, hacia un trabajo en coordinación con otros maestros, preocupación por la diversidad, incluir las líneas transversales en sus materias, o atender las dificultades de aprendizaje de manera más individual. Los profesores de secundaria, se meten en sus materias y no se preocupan de aspectos como la importancia y necesidad de coordinarse, de motivar al alumnado, de poder trabajar de forma sistemática en las tutorías, en lugar de pasar la hora de cualquier manera, y muchas otras cosas que es necesario organizar en un centro. El orientador o psicopedagogo, tiene bastante trabajo en este ámbito si tiene él mismo una cierta motivación*”.

3.2.- Otros cinco estudiantes, perciben de manera muy confusa el trabajo a desarrollar y el ámbito de actuación de este profesional. En el desarrollo de sus prácticas no han encontrado un ámbito de actuación definido, ni las tareas claras a realizar. Por ejemplo: “*yo elegí un centro de primaria, y la verdad es que la mayor parte del tiempo me la he pasado con una niña gitana muy problemática y con muchas dificultades de adaptación al grupo. Más que nada he ayudado a la profesora, porque si ella atendía a esta niña, no podía trabajar con los otros 18 niños y niñas. A veces creía que estaba haciendo las prácticas de Magisterio, más que de Psicopedagogía..... Luego en las reuniones de la Facultad, ampliaba un poco mi perspectiva y trataba de fijarme en otros aspectos para poder hacer mi reflexión en la memoria, pero en el día a día de la escuela me he sentido como una maestra, no como psicopedagoga*”.

En el último ejemplo, se puede observar la importancia que poseen los Seminarios llevados a cabo en pequeño grupo (ocho estudiantes, como máximo) en la Facultad, con el fin de promover la reflexión de los estudiantes desde su perfil de psicopedagogos. En algunas ocasiones y, a algunos estudiantes, les ocurre que analizan la práctica educativa con “las gafas” de su formación anterior y es necesario fomentar el análisis de su práctica en los centros desde la óptica del psicopedagogo. Este tarea, se logra con las intervenciones, no sólo de la coordinadora del practicum, sino fundamentalmente con la escucha interactiva de todos los participantes asistentes al Seminario. A través de las intervenciones de los otros compañeros, los estudiantes “aprenden” otras maneras de analizar y reorientar sus propias reflexiones.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Se puede decir que la narración como método nos permite construir conocimiento científico ya que, tanto profesores como alumnos, construimos significados mediante el contraste, la confrontación y la reflexión acerca de nuestros actos. Los relatos de los alumnos, nos ayudan a interpretar el proceso de aprendizaje en su practicum, teniendo en cuenta las variables contextuales que siempre están presentes en la enseñanza. En esta experiencia hemos observado que el mismo hecho de solicitar sus opiniones mejora la relación con la coordinadora del practicum, incluso facilita una mayor reflexión respecto a su trabajo. En este sentido, realizar las entrevistas durante la realización de sus prácticas (excepto en tres casos), posibilita a los estudiantes a través de sus relatos el desarrollo de una actitud crítica y constructiva. A la vez que, ofrece una gran cantidad de

información a la coordinadora del practicum permitiéndole, en algunas ocasiones, reorientar aspectos del propio practicum.

Es importante insistir en que las narraciones no se recogen, ni se escriben de acuerdo a un modelo causa-efecto, sino según las explicaciones derivadas de la totalidad de los protocolos, a pesar de que, en muchas ocasiones, realizarlo de esta manera presenta su dificultad. La creación continua de nuevos significados, es decir, lo que puede ser llamado “la cualidad re-historiadora de la narración”, es lo más difícil de captar en la investigación narrativa. Como se ha podido observar a lo largo de este trabajo, los relatos, son válidos en la investigación educacional y pueden generar nuevos temas sobre las relaciones entre la teoría y la práctica (Connelly y Clandinin, 1988).

Los relatos de los estudiantes, nos permiten conocer su percepción del practicum y poder realizar algunas propuestas de mejora, desde una institución que aprende. Así respecto al análisis de nuestros datos, de manera global, se puede concluir que:

1.- **La formación teórica** recibida en la Universidad, es adecuada, y facilita su interpretación de la realidad educativa. Se percibe como absolutamente necesaria la coordinación de programas entre las diferentes materias e incorporar en su formación, más allá de la propia instrucción, el conocimiento de estrategias y habilidades que posibiliten construir su propio conocimiento. El aprendizaje de técnicas y estrategias educativas es importante pero, en absoluto, suficiente para ser un buen profesional de la educación en la época que se nos avecina (Ferrer, 2001). Es necesario incorporar en su formación la reflexión pedagógica tanto acerca de la educación como del contexto en el que nos ha tocado vivir. Sin embargo, estas habilidades clave, no son fáciles de transmitir y requieren tanto cambios en la estructura como cambios en la acción (Hernandez Arístu y Lopez-Blanco, 1996). Ya que para poder ejercer cualquier profesión es necesario “saber hacer” y adquirir ciertas habilidades que responden al saber técnico-práctico.

Los resultados de la reflexión y el análisis de las distintas situaciones nos deben facilitar cambios estables y efectivos respecto a la formación teórica, que supongan la misma revisión de programas y prácticas, difundiéndolos en la propia institución e integrándolos en nuevas modalidades organizativas (Gairín, 1999). Si pensamos que podemos y debemos cambiar, es necesario que todos los miembros de la institución educativa contribuyamos a crear las condiciones que hagan posible el aprendizaje organizacional.

2.- **Los contenidos curriculares** están excesivamente ligados a la institución escolar (enseñanza primaria y secundaria). Se percibe una gran ausencia de contenidos relacionados con el ámbito de los recursos humanos, que facilite la inserción laboral del psicopedagogo en empresas, entidades privadas, instituciones públicas, etc. Por otro lado, muchos contenidos resultan reiterativos respecto a la formación recibida en las Escuelas de Magisterio, e incluso en algunos casos se solapan. Se señala como muy necesario incorporar en el currículum contenidos referentes al diseño de sistemas de comunicación, gestión y estilos de liderazgo, resolución de conflictos, etc. Así como contenidos curriculares que versen sobre las relaciones humanas que inciden en la calidad y rendimiento del propio trabajo.

Esta percepción puede entenderse, si tenemos en cuenta que en la década de los noventa la inserción laboral del psicopedagogo se limitaba a las necesidades derivadas de la implantación de la Reforma Educativa. Sin embargo, se observa que algunos psicopedagogos se van incorporando progresivamente en equipos interdisciplinarios en los cuales los usuarios son adultos. De manera que el psicopedagogo que se interese por este ámbito puede encontrar en el área de recursos humanos un atractivo campo de trabajo (Marro, 2001).

En alusión a los nuevos desafíos curriculares, Braslavsky (2001) señala que los nuevos productos curriculares tienden a coincidir en una serie de aspectos de carácter general, donde se pueden encontrar, al menos, cuatro convergencias: a) orientar toda la formación hacia la formación de competencias; b) intentar que no se produzca la fragmentación y favorecer las prácticas pedagógicas inter y multidisciplinares; c) proporcionar distintas opciones a los estudiantes, en sistemas donde antes no existían y d) recuperar la pedagogía de proyectos. La toma de conciencia de la caducidad de los conocimientos está promoviendo una búsqueda importante en cuanto a la identificación y operacionalización de “competencias”, que no siempre nos resulta fácil promover en nuestros contextos académicos.

3.- El perfil del psicopedagogo, así como sus ámbitos de actuación están sin delimitar. En los institutos de Educación Secundaria (Departamento de Orientación) y, en la colaboración y asesoramiento a los profesores de enseñanza infantil y primaria es, en la actualidad, donde más claramente perciben los estudiantes el desempeño de su labor profesional. No se puede olvidar que una de las funciones más claras del psicopedagogo en el actual sistema educativo es la relacionada con la orientación educativa. Aunque es necesario comprender que el apoyo orientador y psicopedagógico debe ampliarse a contextos no escolares, como pueden ser las organizaciones y los medios comunitarios. Marro (2001) precisamente señala el ámbito de la gestión de recursos humanos en sus tres áreas, política, gestión y administración, como un importante campo profesional para el psicopedagogo.

Por otra parte, la orientación e intervención psicopedagógica, también se comienza a realizar en la etapa superior del sistema educativo, es decir, en la Universidad. Así se están comenzando a implantar a nivel europeo, los servicios de orientación, tutoría y asesoramiento psicopedagógico, en las dimensiones profesional, académica y personal (Bisquerra, 2001).

No queremos concluir sin señalar que, para el análisis de los datos y la redacción de las conclusiones, se ha analizado cada protocolo de acuerdo a los tres objetivos específicos trazados. Sin embargo, en muchas ocasiones las respuestas de los estudiantes se contaminan de unas preguntas a otras. Por esta razón y, a pesar, de haber realizado un gran esfuerzo por ordenar todas las respuestas y dar una coherencia a cada entrevista, de acuerdo a cada uno de los tres objetivos, aparecen temáticas repetidas en las conclusiones que hemos presentado. Este es el caso de algunas temáticas como por ejemplo, la reiteración de contenidos y falta de coordinación del profesorado, la necesidad de incluir contenidos relacionados con los recursos humanos, así como ampliar el perfil del psicopedagogo hacia ámbitos no exclusivamente escolares o instructivos. Esta misma reiteración en sus respuestas, nos “da pistas” para las propuestas de mejora.

En definitiva, pensamos que en el desarrollo de las prácticas y el seguimiento que se realiza en la Facultad es necesario superar la formación instructiva y centrarnos en los aspectos formativos. Los Seminarios de trabajo que se realizan semanalmente nos ofrecen una magnífica oportunidad para ello. Es, en este contexto, donde tiene cabida la reflexión, a través de la metacomunicación que se produce cuando cada estudiante expone el trabajo realizado en sus prácticas y, sobre todo, las situaciones problemáticas que ha experimentado.

Estamos convencidos que los grupos aprenden y crecen cuando sus integrantes cooperan para alcanzar logros comunes. Así como la institución en su totalidad mejora y aprende al obtener retroalimentación del contexto, pudiendo de esta manera anticipar cambios posteriores (Spitzberg y otros 1984; Burke y otros 1986; Bolívar, 1999). No obstante, cualquier experiencia innovadora que se inicia en una institución presenta siempre dificultades y crea resistencias que es necesario abordar. Ningún cambio profundo es posible de forma pasiva, sin saludables angustias, ni incertidumbres (Ignêz, 2000). Por esta razón es importante no caer en un inmovilismo paralizante con argumentos como “es imposible hacer nada, las estructuras no lo permiten” o “a los alumnos solo les interesa la nota”. En general, cuando se inicia una actividad que supone un cambio, siempre se encuentran obstáculos, pero también es verdad que si deseamos que nuestras instituciones mejoren somos los propios miembros de los grupos humanos quienes tenemos que liderar experiencias compartidas de mejora, que afecten a la cultura y al conocimiento de nuestros entornos.

Antes de finalizar, recordar que cualquier transformación también implica cambios en los sistemas de planificación y evaluación y sobre todo en la capacidad de aprender de los propios errores (Gairín, 2000). En este sentido, al plantearnos la formación inicial del psicopedagogo, se debe reflexionar acerca de un error que habitualmente se ha cometido y se continúa cometiendo, nos referimos a diseñar la titulación de psicopedagogía pensando en formar a un profesional a medio camino entre el “pedagogo” y el “psicólogo” (Ferrer, 2001). Por lo que cada vez resulta más necesario pensar en un campo profesional y académico propio, que se extienda más allá de las “ciencias madres” y participe de otras ciencias de las cuales el profesional de la psicopedagogía necesita nutrirse, tal y como los propios estudiantes nos han informado en esta experiencia.

Por otra parte, la enorme velocidad de los cambios en los perfiles profesionales y el crecimiento del sector no formal, exige cada vez más reactualizar la vieja demanda pedagógica de enseñar a aprender, así como asumir la conveniencia de que todos los jóvenes aprendan a emprender. Esto significa no sólo *saber* -competencia técnica- y *saber hacer* -competencia metodológica- sino que además se ha de *saber estar* -competencia participativa- y *saber ser* -competencia de personalidad- (Retuerto, 1997; Echeverría, 1998; UNESCO 2000; Braslavsky 2001).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BISQUERRA, R.** (2001). “El psicopedagogo en la orientación universitaria”. En Del Rincón Igea, B. (Coord.) *Presente y futuro del trabajo psicopedagógico*. Barcelona: Ariel.
- BOLÍVAR, A.** (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.

- BRASLAVSKY, C.** (2001). "El cambio civilizatorio de comienzos de siglo: nuevos desafíos y respuestas curriculares". En Naya, L.M. (Coord.) *La educación a lo largo de la vida, una visión internacional*. Donostia:Erein.
- BRUNER, J.** (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- BULLOUGH, R.V.** (1989). *First-year teacher. A case study*. New York: Teachers College.
- BURKE, M.J. y DAY, R.R.** (1986). "A Cumulative Study of the Effectiveness of Managerial Training". *Journal of Applied Psychology*, 71 (2), 232-245.
- CONNELLY, F.M. y CLANDININ, D.J.** (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College.
- CONNELLY, F.M. y CLANDININ, D.J.** (1995). "Relatos de experiencia e investigación narrativa". En Larrosa, J. y otros (1995). *Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes.
- DEL RINCÓN IGEA, B.** (2001) (Coord.) *Presente y futuro del trabajo psicopedagógico*. Barcelona: Ariel.
- ECHEVERRÍA, B.** (1998). "Formación de profesionales para el siglo XXI" *La formación profesional*, 1, 32-34
- FERRER JULIÁ, F.** (2001). "El psicopedagogo y los nuevos retos educativos". En Del Rincón Igea, B. (Coord.) *Presente y futuro del trabajo psicopedagógico*. Barcelona: Ariel.
- GAIRÍN, J.** (2000). "La colaboración entre centros educativos". En Gairín, J. y Darder, P. (Coords.) *Organización y Gestión de Centros Educativos*. Barcelona: Praxis.
- HALL, B.** (2000). "El desarrollo de los valores y las organizaciones que aprenden" En *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. III Congreso Internacional sobre dirección de Centros Educativos. Bilbao: Universidad de Deusto.
- HERNANDEZ ARISTU, J y LOPEZ-BLASCO, A.** (1996). *Aprender a buscar trabajo*. Madrid: Cauce Editorial.
- IGNÉZ BELÉM, A.** (2000). "Investigación docente y Formación Permanente: una experiencia de innovación educativa". *Innovación Educativa*, 10, 227-237.
- IZQUIERDO, C.** (2001). "Comunicación grupal y desarrollo personal: las emociones en el punto de mira de la inteligencia y el aprendizaje organizacional". En Del Rincón Igea, B. (Coord.) *Presente y futuro del trabajo psicopedagógico*. Barcelona: Ariel.
- JACKSON, P.W.** (1968). *Life in classrooms*. Chicago: Holt, Rinehart&Wilson.
- LIGHTFOOT, M. y MARTIN, N.** (Eds). (1988). *The word for teaching is learning. Essays for James Britton*. London: Heinemann.
- MC EWAN, H. y EGAN, K.** (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MARRO FANTOVA, F.** (2001). "El psicopedagogo en el área de recursos humanos de las organizaciones". En Del Rincón Igea, B. (Coord.) *Presente y futuro del trabajo psicopedagógico*. Barcelona: Ariel.
- MARTÍN, E.; GARCÍA, L.A. y HERNÁNDEZ, P.** (1998): "Análisis de la problemática de los estudiantes universitarios". *Evaluación e Intervención Psicoeducativa*, 1, 67-79.
- ORTEGA, R.** (2000). "Psicología y Educación: Necesidad de un paradigma". *Cultura y Educación*, 19, 101-115.
- PINEAU, G. y LEGRAN, J.** (1993). *Les histories de vie*. Paris: PUF.
- POLKINGHORNE, D.** (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, N.Y.: State University of the New York Press.
- QUINZA, X.** (1997). *Recomposición narrativa de la historia de vida*. Memoria Académica del Instituto de FE y Secularidad: Madrid.
- RETUERTO, E.** (1997). "El nuevo enfoque de las competencias profesionales y el aprendizaje a lo largo de toda la vida". *Revista del Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales*, 97, 103-114
- REYNOLDS, D.** (1994). *Advances in School Effectiveness. Research and Practice*. New York: Pergamon.
- ROSALES, C.** (2000). "La escuela desde el pasado hasta el futuro: evaluación interna realizada por ex – alumnos". *Innovación Educativa*, 10, 239-253.

- SANTOS, M.A.** (1999). "Organizaciones que aprenden". En M. Lorenzo (Coord.) *Organización y dirección de instituciones educativas en contextos interculturales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- SHULMAN, J.H. y COLBERT, J.A.** (Eds.) (1988). *The intern teacher casebook*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- SPITZBERG, B.H. y CUPACH, W.R.** (1984). *Interpersonal Communication Competence*. Beverly Hills: Sage.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R.** (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TEJADA, J.** (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos*. Málaga: Aljibe.
- UNESCO** (2000). *Informe sobre la educación en el mundo*. Madrid: Santillana.
- ZABALZA, M.** (2000). "El papel de los Departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 47-66.

ANEXO -GUÍA DE LA ENTREVISTA-

Preguntas referidas a las relaciones entre conocimientos teóricos recibidos en la Universidad y práctica en los centros. Así como a la adecuación del curriculum del psicopedagogo a las necesidades que plantea la práctica real en los centros.

- 1.- ¿Crees que la formación recibida en la licenciatura de psicopedagogía te ha facilitado tu trabajo en el centro?
- 2.- ¿Qué echas en falta en tu formación, que te deba proporcionar la Universidad?
- 3.- ¿Crees que algunos contenidos (de las diferentes materias) deben ser ampliados, modificados o excluidos?
¿Por qué?
- 4.- Teniendo en cuenta tu formación previa (maestro/a, educador/a social, pedagogo/a, psicólogo/a, etc.) ¿qué nuevos aprendizajes has realizado?
- 5.- ¿Qué aprendizajes crees que deberías haber realizado?
- 6.- ¿Te encuentras preparado para realizar un trabajo profesional como psicopedagogo?
- 7.- ¿Qué propuestas de mejora realizarías para el desarrollo de este practicum?

Preguntas referidas al perfil del psicopedagogo y su función en las instituciones educativas.

- 8.- ¿Cuáles son las funciones de un psicopedagogo en la práctica educativa?

9.- ¿Piensas que el psicopedagogo puede desempeñar su trabajo en el mundo empresarial? Pon algún ejemplo.

10.- ¿Con qué profesionales puede colaborar el psicopedagogo en el ejercicio de su profesión?

11.- ¿Con qué problemas te has encontrado al ejercer el rol de psicopedagogo?

12.- ¿Crees que el perfil profesional del psicopedagogo está bien delimitado? ¿Por qué?