

Vol. 18, Núm. 2, 2016

El orientador escolar ante el reto de la mejora curricular. Un estudio de caso¹

School Counselor and the Challenge of Improving Curricula: a Case Study

Jesús Domingo Segovia (1) jdomingo@ugr.es
Juan de Dios Fernández Gálvez (2) juandefg@gmail.com
Beatriz Barrero Fernández (3) beatriz.barrero@magisteriolalinea.com

(1) Universidad de Granada

(2) Equipo de Orientación Educativa de Atarfe

(3) Escuela Universitaria de Magisterio "Virgen de Europa"

(Recibido: 4 de noviembre de 2014; Aceptado para su publicación: 11 de agosto de 2015)

Cómo citar: Domingo, J., Fernández, J. y Barrero, B. (2016). El orientador ante el reto de la mejora curricular. Un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 27-39. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/966>

Resumen

Andalucía necesita afrontar el reto curricular para mejorar los resultados escolares. Los servicios de apoyo (asesor psicopedagógico), por su posición estratégica y su visión sistémica, pueden actuar como asesores en los procesos de desarrollo curricular; el presente artículo analiza bajo qué circunstancias y con qué metodología pueden desempeñar esta función, accede a la teoría fundamentada de estos profesionales desde un estudio de caso, con un enfoque dialógico y biográfico-narrativo. El informante, de larga trayectoria y reconocimiento profesional, utiliza 35 entrevistas a profundidad sobre su experiencia profesional y los principios que la sustentan. Realiza un análisis de discurso con categorías emergentes del propio relato. Concluye que es necesario operar cambios en la mente de los orientadores, para incidir en el núcleo pedagógico de la mejora. Deben asumir prioritariamente un rol de acompañamiento crítico en los procesos de debate curricular cercano al aula.

Palabras clave: Currículum, Orientación educativa, Mejora educativa, Asesoría.

¹ Este estudio forma parte del proyecto de investigación I+D+i titulado "Liderazgo centrado en el aprendizaje y su impacto en la mejora" (EDU2010-16131), subvencionado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología. En este marco, atento a la distribución de liderazgo y la constitución y desarrollo de "equipos motores" de transformación, se analiza si –bajo determinadas circunstancias– los orientadores escolares de zona educativa pueden y deben asesorar psicopedagógica y curricularmente a sus colegas para mejorar los aprendizajes. El objetivo del estudio es identificar ámbitos y operadores en la práctica profesional docente en las que es posible y necesario incorporar el acompañamiento crítico para la reflexión y el desarrollo curricular "con sentido" y "con impacto" en el buen aprendizaje, como dimensión clave en la nueva identidad del orientador de zona educativa.

Abstract

Andalusia must face up to the challenge posed by curricula if it is to improve results in schools. Educational psychologists offering support services hold a strategical position and systemic vision that allow them to act as consultants in curriculum development. This paper analyzes the circumstances under which they may perform this role, and the methodology used. It taps into the grounded theory of these professionals with a case study from a biographical-narrative and dialog-based approach. The informant, who has a long career and professional recognition, supplies 35 in-depth interviews about his professional experience and the principles that underpin it. The study uses discourse analysis with emerging categories from his account, and concludes that it is necessary to make changes in the mindset of counselors in order to improve teaching at its core.

Keywords: Curriculum, educational guidance, Improvement education, counseling.

I. Introducción

En un momento en que en España desapareció de los planes de estudio la licenciatura en Psicopedagogía, está desarrollándose la especialidad en Orientación Escolar con el máster profesionalizador de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, se debate sobre la necesidad de planificar másteres o programas más específicos de orientación o Psicopedagogía, y el mundo de la política educativa ha derivado hacia el énfasis en los resultados, parece relevante sacar a colación un tema de especial trascendencia: asumir el sentido del reto curricular (Elmore, 2010; Fullan, 2007) y la calidad para todos (Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

Descartadas las soluciones simplistas y rápidas para los complejos desafíos de la educación en estos momentos, y dotados de los servicios, las estructuras y programas básicos para hacer posible el cambio, empiezan a tomar impulso vientos de mejora a mediano plazo, con orientación sistémica y enfocados a la mejora del currículum real, de los aprendizajes de los alumnos. El aprendizaje debiera ser el foco principal de acción y atención. Lo que es más eficiente si se complementa con un componente personal de "buena" práctica docente en el aula, arropado y contextualizado en una institución que permite que el proceso de cambio se vea apoyado por un entorno crítico y estimulante para que el proceso de cambio vaya más allá de los límites del aula. Operando así un cambio cultural en los centros educativos mediante procesos sostenibles e implicativos de debate curricular (Escudero, 2011) en torno al núcleo pedagógico del cambio (Elmore, 2010): el currículum, los resultados y los procesos interactivos para estimular el aprendizaje.

En este sentido, Fullan (2007) apunta que los procesos de reculturización del centro han de centrar su atención en los cambios curriculares y las prácticas docentes en el aula, aunque resulte más fácil limitarse a procesos más específicos o a decisiones más amplias y centralistas, lejos de lo que ocurre en verdad en el aula. El reto no es organizativo, hay suficiente promoción de medidas, programas, estructuras generales, específicas, temporales o estables, con éxitos parciales innegables; pero si los resultados son deficientes y el fracaso no retrocede, algo pasa.

Parece, pues, oportuno volver la mirada hacia el currículum como operador del cambio y elemento fundamental que proporciona, dificulta o enmascara el verdadero aprendizaje (Bolívar, 2012; Elmore, 2010). Y, aunque resulte pretensioso decirlo, reivindicar la emergencia de este reto curricular en los servicios y profesionales de apoyo. Lo que supone una nueva mirada (Gimeno, 2010), de ver el currículum como "objeto de verdad" a verlo como "campo de conflictos" en un escenario donde es posible cuestionar, ser creativo y transformar, aunque para ello haya que desaprender viejas prácticas, negociar, argumentar, debatir... abrir escenarios, dar espacio a nuevos agentes desde perspectivas comunitarias y de corresponsabilidad, etc.

De acuerdo con esta mirada, el corazón y núcleo de la mejora, y también del acompañamiento

(acción asesora), debe ser el currículum ofrecido/vivido por el alumnado y las circunstancias curriculares relevantes con repercusión directa en el aula, aunado a relaciones profesionales colegiadas en el centro (Escudero, 2011; Hargreaves, 2007).

Afrontar este reto, con mínimas garantías de éxito, supone un compromiso profesional en un contexto institucional de “comunidad profesional de aprendizaje” (Escudero, 2011; Hargreaves, 2007; Krichesky y Murillo, 2010; Stoll, 2009), en el que prime la reflexión sobre la práctica profesional y su impacto en resultados de aprendizaje. Una reflexión profesional que trascienda lo cotidiano explícito y actúe como catalizador para desentrañar implícitos, eliminar prácticas erráticas y mejorar los resultados. En ello, profesorado y equipos docentes necesitan el apoyo de colegas críticos, capaces de actuar como “mediadores cognitivos”.

1.1 La orientación y el asesoramiento psicopedagógico

El sistema educativo español dispone de profesionales de orientación escolar y asesoramiento psicopedagógico muy cercanos al centro desde hace tres décadas, pero puede ser momento de que asuman mayor protagonismo con funciones de asesoría y apoyo a la mejora (Adelman y Taylor, 2002; Amatea y Clark, 2005; American School Counselor Association [ASCA], 2008; Boza, Toscano y Salas, 2007; Ford y Nelson, 2007; Lago y Onrubia, 2011; Lambie y Williamson, 2004; Martín y Onrubia, 2011; Stone y Dahir, 2006). Y, obviamente, estos profesionales debieran tener algo que decir al respecto.

Aún así, “no es oro todo lo que reluce” (De la Oliva, Martín y Vélaz, 2005). Pese a la sólida trayectoria profesional recorrida, los indudables éxitos cosechados y la consolidación de las prácticas de orientación, éstas parecen estar aún insuficientemente vinculadas en los procesos de desarrollo curricular y de mejora del centro, quedando pendientes también algunas inercias difíciles de cambiar, que se centran en abordajes y cuestiones específicas que no competen a lo que ocurre en las aulas. Las prácticas de orientación no inciden aún de forma significativa en la cultura institucional y profesional, falta dar el salto para hacer de la tutoría algo inherente a la función docente y que la promoción de buenos aprendizajes sea el motor que genere consensos y compromiso profesional e institucional.

En cambio, también aparecen evidencias de que se va avanzando en determinados contextos y buenas prácticas profesionales con paso firme; en este sentido se trata de centros educativos en los que resulta determinante garantizar los principios de calidad para todos y se ponen en marcha procesos de debate, argumentación, cuestionamiento y búsqueda colegiada de alternativas poderosas y viables para alcanzar este objetivo. Analizando estos centros es fácil reconocer pistas de la existencia de un orientador como agente de cambio (Adelman y Taylor, 2002; ASCA, 2008; Martínez, Krichesky y García, 2010; Stone y Dahir, 2006), líder pedagógico (Ford y Nelson, 2007) o como apoyo al liderazgo pedagógico de la dirección (Amatea y Clark, 2005). En definitiva, que caminan desde un modelo de procesos y un *enfoque educacional* del asesoramiento psicopedagógico (Bolívar, 2012; Domingo, 2009; Lago y Onrubia, 2011; Martín y Onrubia, 2011), como “mediador cognitivo”, catalizador y andamiaje. Colegas críticos que, sin invadir su espacio, piensan junto con ellos sobre el trabajo realizado y los resultados que alcanza su alumnado con la práctica cotidiana.

II. Metodología

El mundo de los profesionales de la orientación es tan apasionante como complejo. Lo que implica aproximaciones bastante dinámicas, dialógicas y flexibles de cara a su correcta comprensión y ubicación dentro de un proceso de constante reconstrucción y desarrollo. Un escenario en el que parece oportuno utilizar el conocimiento profesional de orientadores con amplio recorrido como agentes de mejora, y repensar la práctica para mejorar los resultados escolares de los estudiantes.

El objetivo de la investigación es aproximarse a la comprensión de estas dinámicas, y adopta un formato de estudio de caso único (Stake, 2010) desde una perspectiva biográfico-narrativa (Bolívar, 2002) y dialógico reflexiva, para acceder a la forma en que se construye y desarrolla el

conocimiento profesional desde la reflexión en y sobre su práctica profesional (Calderhead, Denicolo y Day, 2012) generando conocimiento relevante desde su teoría fundamentada (Charmaz, 2004; Strauss y Corbin, 2002). Con estos debates, además de profundizar en sus concepciones, principios y teorías de y sobre la práctica, se puede caminar hacia la reconstrucción identitaria (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004) y la construcción y apropiación del sentido del cambio (Fullan, 2007), tan necesarios para salir de los márgenes e incidir en el núcleo pedagógico (Elmore, 2010).

Como cualquier estudio de caso, es único y representativo sólo de su propia trayectoria; sin embargo, puesto que se hizo una cuidadosa selección del caso y se emplean métodos rigurosos, puede servir para comprender las casuísticas, limitaciones, posibilidades y tendencias que se dan, al tiempo que da algunas pistas de mayor envergadura (Stake, 2010). Para comprender este cambio se han tomado en consideración la voz de un orientador de un Equipo de Orientación Educativa de zona, que ha asumido en su práctica y en el trabajo con colegas el reto curricular del que se hablaba con anterioridad y que trabaja cotidiana y prioritariamente desde una perspectiva de asesoría psicopedagógica. El informante clave está en plena madurez profesional, posee una amplia trayectoria profesional y reconocimiento por su prácticas de apoyo entre los profesionales en ejercicio que desempeñan su misma función, en Delegación Provincial de Educación y en especial entre el profesorado que es asesorado por él. Su trayectoria profesional – señala- le ha hecho evolucionar a lo largo de diferentes modelos de actuación, hasta calar en enfoques que priorizan las funciones de asesoramiento y colega crítico en procesos de mejora.

Se ha acompañado a este orientador a lo largo de tres años de trabajo, manteniendo con él un total de 35 entrevistas dialógicas en profundidad. De éstas, nueve han versado específicamente sobre diferentes aspectos y dimensiones del reto curricular para el orientador. En este trabajo sólo se toma en consideración el discurso y debate generados en torno a las diferentes dimensiones y aspectos relacionados con lo que él llama el “reto curricular” del acompañamiento. Con él se constituyó un macro-nodo de sentido, a modo de metacategoría.

Siguiendo las recomendaciones de Strauss y Corbin (2002) y Wertz, Charmaz y McMullen (2011), la categorización se dio a partir del conocimiento relevante obtenido de las entrevistas y se contrastó con el conocimiento formal en un proceso de profundización y clarificación.

En cuanto al análisis y presentación de los resultados, se optó por ofrecer una nueva comprensión narrativa (usando las propias palabras y argumentos del informante), y tomando en consideración las regularidades producidas desde abordajes más estructurados de análisis de contenido y de discurso. Durante el transcurso de ciclo de entrevistas (a modo de cascada de profundización reflexiva) se desarrolló un proceso de análisis en torno a constantes preguntas y comparaciones hasta llegar a acuerdos dialécticos. Se utilizaron las herramientas que ofrece el programa de análisis cualitativo Nvivo10 como apoyo al posterior análisis de discurso: análisis de frecuencia de palabras, campos semánticos, árbol de palabras, categorización y relaciones de categorías, contrastes por atributos, análisis de conglomerados. Se cuidó que este análisis de narrativas no rompiera la propia narrativa y así se presenta a continuación.

III. Presentación y discusión de los resultados

En un primer momento se presentan las *palabras fuerza*, las más usadas en el debate. Para ello se agrupan en campos semánticos, calculamos sus frecuencias de aparición y grado de presencia y relación mediante análisis de nube de palabras, mapas ramificados y conglomerados. Con ello se determinan las unidades de sentido desde la propia voz del informante, de acuerdo con su teoría fundamentada sobre la práctica docente y su práctica profesional como asesor psicopedagógico.

Tabla I. Frecuencia de palabras aparecidas en el discurso del orientador

Palabra (campo semántico)	Conteo	Porcentaje*
Currículum	926	2.85
Acción	607	1.83
Escuela	305	0.92
Evaluación	295	0.89
Sentido	285	0.86
Reflexión	206	0.62
Libro	186	0.56
Orientador	163	0.49
Aprendizaje	139	0.42
Alumnado	129	0.39
Profesorado	123	0.37
Práctica	113	0.34
Metodología	93	0.28
Proceso	93	0.28
Función tutorial	83	0.25

*Porcentaje ponderado sobre el total de las entrevistas

Analizando la tabla I, se observa que son relevantes “currículum” o “evaluación”. Lo que coincide con algunos retos actuales de la educación en España, y muestra una preocupación clara en este sentido. En ellos, el informante no desdeña hablar de asignaturas, materias y libros, pero también –y fundamentalmente– de aprendizajes, competencias básicas, acción o procesos. Lo que denota que para él el currículum es muchísimo más que el reproducir unos contenidos, responder a una prueba, o seguir un programa.

Enseguida, consciente de que no quiere que su voz se considere de experto (no discutible), aparece el campo “sentido”, con una fuerte carga de contenido. No es hacer por hacer, o conseguir determinadas directrices o lineamientos de cara a unos resultados; se trata de “trabajar”, de moverse profesionalmente de manera consistente y coherente con el proyecto educativo, de ciudadanos, de sociedad, que se establezca colectivamente. Sin olvidar la “tutoría”. En todo ello, los orientadores son importantes. No habla del currículum, de la orientación, de los márgenes, de las necesidades de apoyo sino del núcleo de la mejora, el *currículum para todos*, los aprendizajes y lo que pasa dentro del aula.

Su amplia visión le lleva a lo sistémico y grupal, mostrando en este discurso una visión global puesta al servicio de la práctica docente, los buenos resultados para todos y el análisis y la reflexión sobre todo ello. Pero no olvida que el foco principal es que todo el alumnado tenga la oportunidad de un buen aprendizaje. Por lo que importa tanto lo académico como lo personal (del alumnado y el profesorado), los resultados tanto como los procesos, lo programado como el día a día docente en el aula.

Entrando más en profundidad en el *análisis del discurso y sus sentidos*, se recogen los principales elementos de sentido y se presentan algunas frases-fuerza que ilustran argumentalmente sus principios de acción o su “teoría fundamentada”, como integración dialógica entre su saber práctico profesional y el conocimiento formal, académico (Charmaz, 2004), que justifica y destaca su capacidad para generar teoría “sustantiva” desde la práctica y la reflexión sobre la misma.

Los principales resultados obtenidos relacionados al campo semántico y metacategoría “reto curricular de la orientación” se articulan en torno a dos grandes pilares de contenido. Estas ideas en las que se centra el debate, y sobre las que debería girar –a juicio del informante– la reflexión sobre el trabajo del orientador, siempre desde una perspectiva de propuesta, de posibilidad y desde lo que afirma como valorado por los compañeros docentes, sin perjuicio de las “funciones propias” de los orientadores, son: 1) el necesario cambio de mirada y 2) las problemáticas reales de la escuela en torno al currículum. En torno a estos ejes y conglomerados se extrae un conjunto de categorías, nodos y relaciones que arman de sentido la trama de su discurso y que serán los focos de atención en lo sucesivo. Se deriva de ello algunas implicaciones sobre cómo podría trabajarse en la formación (inicial y permanente) de estos profesionales.

3.1 Cambios a operar en la mente de los orientadores con respecto al currículum

Sin disentir con lo escrito hasta ahora sobre el asesoramiento curricular y las claves de la asesoría para la mejora, el análisis de discurso del orientador informa sobre nuevos espacios para operar su acción curricular sobre los elementos que entran en juego cotidianamente, y que avalan esta "nueva" perspectiva curricular:

a) *Poner en valor la acción sobre el currículum.* Ahora está muy asentada la idea de que los profesionales de apoyo a la escuela son necesarios. No es pretencioso afirmar que el profesorado tiene claro y asegura que el trabajo de los profesionales de la orientación es un factor de calidad del sistema. Tienen bien ganado su lugar y prestigio, y se identifican como ámbitos de acción la orientación, la acción tutorial y la atención a la diversidad. Pero no ven el potencial de trabajar sobre el currículum, las decisiones curriculares y las dimensiones colaterales que puedan influir en él. Si se lograra dar un giro en la priorización de ámbitos hacia el currículum podrían ser más efectivos e incidir en aspectos esenciales y preventivos con el mismo esfuerzo.

Se asegura que la orientación es un factor de calidad para mejorar los resultados de los chicos, tanto en los niveles académicos como en la educación en valores, propios de la educación integral. Pero el orientador no cree que tenga que saber de currículum. Y eso, para mí, es desperdiciar potencialidades.

El currículum no está en la cabeza de los orientadores. No van a dejar de hacer acción tutorial, pero tienen que hacer también otras cosas. Habría que tener muy claro que a ella dedican una hora de las 30 lectivas. Luego –en la medida que se pueda– el orientador se debe ir colando en el currículum.

Los orientadores hacemos muchísimo trabajo en evaluación psicopedagógica y propuestas de acción y atención a la diversidad, también en un sentido amplio, pero olvidamos actuar para el desarrollo de un buen currículum, una metodología que no excluya ni machaque académicamente sin que se construya conocimiento y desarrollo. Sencillamente, desperdiciamos el trabajo y necesitamos reconvertirnos conceptualmente.

La clave pasa por el cambio metodológico. Las competencias, la inclusión, etc., pueden hacerlo posible y rentable. Pero el objetivo es poner al profesorado a revisar qué hacen de bueno y, después, pensar qué podrían hacer más... Eso es mucho más rentable que mil programas y consejos que les dé.

Si no soy sensible al valor del currículum y la acción tutorial como partes de un todo, puedo estar apoyando un discurso marginal y un currículum paralelo. Mi silencio en este sentido puede hacer que lo educativo, lo integral, lo imprescindible, sea cotidianamente obviado o marginal.

b) *Asumiendo responsabilidad en el currículum con visión sistémica.*

Hay que ver más allá de lo que programamos desde las diferentes áreas y niveles, tener visión global. Esa visión sistémica de conjunto.

Si el profesorado no lo ve, ¿quién lo va a sacar de ahí? Tenemos que ser nosotros, no cabe otra forma. Pero con ellos y que descubran la utilidad de reflexionar sobre lo que hacen y el porqué. Posiblemente así lo apliquen después porque lo creen, no porque siempre fue así o porque lo dice un inspirado programa o circular.

c) *Encontrar el sentido de su práctica en la de los asesorados, no a la inversa.*

Cuántas veces nos dedicamos a predicar sobre nuestros planteamientos [propuestas y programas] para que los asuman e integren en sus clases [aunque no los entiendan ni compartan] ¿Nos hemos preguntado alguna vez con qué resultado? Yo te lo diré:

Ninguno. Todo está muy bien, pero ellos a lo suyo. ¿Y si le diéramos la vuelta y nos convirtiésemos en otros colegas que quieren una mejor lectura comprensiva, mejores resultados en las pruebas diagnósticas? Atrevámonos a irnos a su campo, para desde allí operar.

Los orientadores debemos ir ganando espacio como asesores para la mejora y dinamizadores curriculares, en detrimento de los tradicionales papeles como expertos en ámbitos y temáticas muy importantes pero marginales, para lo que ven, sienten y necesitan nuestros colegas en sus clases y la generalidad del alumnado.

El profesorado aplica los métodos, las recetas, lo que nos diferencia es que nosotros entendemos por qué se hace y qué efectos produce. Si ellos se apropian del sentido, igual nos liberan de tener que estar expidiéndolas siempre, para elaborar ellos las suyas.

d) Líneas de coherencia.

Todo lo que estamos hablando sólo tiene una lectura lógica dentro de un planteamiento general de análisis curricular desde el principio y que da coherencia a todo el proceso. Desde los contenidos a metodología y de ahí a evaluación y a resultados en contenidos, en aprendizajes... Esta es la verdadera innovación y que tenga todo sentido para el profesorado.

e) Con planteamientos curriculares transversales. En no pocas ocasiones, algunos profesores sólo ven el currículum de su materia y desde su materia. Les cuesta mucho hacer inferencias y relaciones con otras materias y no tiene una mirada sobre el currículum integral, los elementos curriculares que hacen que sea posible atender a la persona en su conjunto o que se operen procesos capaces de alcanzar competencias. Una mirada externa desde el conocimiento del currículum puede ayudarles a encontrar en su propia práctica y desde su propia voz resignificada enlaces, nexos y relaciones lógicas no forzadas.

Lo principal de nuestro trabajo como orientadores es el desarrollo integral de las personas. Pero trabajamos marginalmente, en intervenciones puntuales, cuando debería ser que la tutoría y el desarrollo de competencias básicas para la vida debería ser el eje de todo buen aprendizaje, para superar el tiempo parcializando de aprendizajes académicos en materias y temas aislados.

¿Qué matiz de calidad puede tener un pedagogo frente a otros educadores que no tienen este componente de reflexión curricular?, pues precisamente una perspectiva sistémica y la cualidad de saber los cómo y, sobre todo, los porqués y para qué del necesario cambio metodológico y del avance que supone una priorización del currículum.

Del mismo modo, a las familias se les habla en tutoría o en cualquier diálogo con ellos sobre la educación de sus hijos como si tuviesen que ser maestros en casa, trabajando los mismos contenidos y reforzando, incluso en muchos casos “terapeutizando” la vida familiar. Pocas veces se habla desde el sentido común y de lo que puede y debe hacer cada uno en sus temas y espacios naturales para coincidir en un mismo propósito.

Hablamos con los padres de trabajar las competencias básicas y les parece bien o mal. Depende si lo entienden o si creen que es bajar o no los contenidos. Pero no ven que tienen un papel en ello que no es repetir los contenidos de clase. Se trata de acordar con ellos qué cosas de la vida familiar y cotidiana ayudan a ser mejores y a ser más competentes. Entonces tiene lógica y hasta puede que alguno lo haga.

3.2 Realidad de la escuela y temáticas curriculares que requieren atención

Algunos profesores no suelen hacer un abordaje curricular más allá de lo formal, lo establecido, para adornar el libro de texto con algunas aportaciones propias o de contextualización. Otro

asunto es que –como asesores– no pueden quedarse al margen y deben ayudar donde más los necesitan. A juicio del informante, las temáticas con potencialidad en este sentido podrían venir desde:

f) Atreverse a hacer una verdadera selección y análisis del currículum.

Si no tenemos un currículum claro, entonces nada es coherente. Pero, esta reflexión, si no la llevamos nosotros (orientadores y directivos) a la escuela, ¿quién va a llevar estas líneas de coherencia a la escuela? Pero ojo, con el tema de las competencias lo tuve claro. Intentaba concienciarlos y darles herramientas y sólo simulaban adornando la programación, pero lo que verdaderamente trabajaban era el libro de texto.

El profesor no se atreve a cuestionar el libro. Lo aplica. Así que cualquier adaptación o tarea, o bien es un pastiche o no entra en lo principal (qué contenidos y para qué).

Una vez que quisimos hacer otra cosa para organizar los aprendizajes básicos y olvidamos la norma, los libros, los programas, la inspección... y nos fuimos a folios en blanco para poner lo que veíamos como razonable para empezar un curso y para terminarlo. Después nos los cruzábamos con propuestas del curso superior e inferior, conseguimos una cosa espectacular. Nos salió un listado secuenciado de currículum y en el que verdaderamente creíamos. Sólo faltaba comprobar con la norma y poner algunos acentos en negrita sobre los que eran fundamentales para todos y los que eran deseables... Cuando vieron que lo que se trataba era de trabajar cosas importantes, que quitaron contenidos que no les veían mucha utilidad, que pusieron otros, que opinaban sobre lo que era principal y accesorio, o para ampliar... entonces es como si se les cayese el velo y encontrasen el sentido. Y, lo más curioso, decían “esto sí tiene sentido y controlo lo que quiero enseñar. Esto es otra cosa. ¡Ha merecido la pena el esfuerzo!”.

g) Hacer explícitos los implícitos. Reflexionar y analizar consecuencias.

La palabra coherencia es también fundamental. Pero no cuestiono lo programado. Doy por supuesto y entiendo que alguien ya lo ha pensado y le ha dado la lógica a todo lo que el libro o cuadernillo que haya. Y entiendo que esas prácticas y ejercicios llevan sin más al aprendizaje futuro.

Hay muchísimos “por supuesto” en la escuela que hay que desvelar y desentrañar. Los implícitos deben hacerse explícitos y debatirse desde esta lógica de utilidad y coherencia, para racionalizarlos. Nadie les dijo a los maestros que esto era importante, ni tampoco les propuso reparar en ello, mientras que parece muy pertinente ir recurrente a los “para qué y para quiénes”. No quiero decir que no sepan y no sean profesionales, sino que no tienen costumbre de reflexión curricular y de búsqueda de sentido.

h) El currículum como eje organizador, no los contenidos.

Tenemos un defecto de fabricación. Entendemos que el coche funciona si todas las piezas están bien y bien puestas. Eso no es verdad. Tenemos niños que han aprobado todas las asignaturas y no funcionan. Porque no hay elementos de interrelación y conexión. No hay poleas de transmisión. Hay conjunto, pero no hay sistema. Hemos dado una formación fragmentada que hay que articular.

Cuando tiene que atender a la diversidad, ya no son las medidas de siempre que de nada valen porque hacen alumnos apoyo-dependientes y con medidas marginales que más que incluir, excluyen. La inclusión no es una hora de apoyo, sino con una atención a la diversidad desde el currículum que es diverso por definición. Con una clara diferencia entre aprendizajes imprescindibles y deseables, con una parte transversal a todas las materias (competencias básicas) y otra particular, a diversos niveles de profundidad, con diferentes metodologías.

Una cosa que les impactó a los maestros con los que trabajo fue seleccionar el currículum en función de sus prioridades, de lo que querían y era posible para sus niños, no según el libro. Comprobaron los impactos en los niños y que cumplían la ley, aunque lo habían trabajado de manera más lógica.

i) Planificación con sentido, más allá de lo que pide la inspección.

Un punto de partida. La gente pide asesoría sobre planificación, pero se quedan en una planificación formal, no para trabajar. El profesorado entiende la planificación como un acto administrativo más, y que tiene miedo de no cumplir. Planifican porque lo pide el inspector, no porque lo necesitan. Pareciera que lo único que le preocupa es que el inspector –cuando lo lea– tenga el formato adecuado y esté redactado de forma correcta. Y que el inspector no se lo eche para atrás por la planilla o la forma verbal con que se expresa. Habría que ir más allá de esa planificación.

Cuántas veces oigo ¿para qué programar, si eso está muy bien en los libros? Ya lo ha programado otro –que sabe más. Así que sigo el libro y miro lo que me recomienda, y yo aplicar, que no está la cosa como para perder tiempo con burocracias.

De creer la planificación como burocracia y tarea inútil a hacerla porque tiene sentido y así llevo todo controlado, varía todo. Pero en el inicio no están las creencias, está el análisis y selección del currículum, que ahora, como es suyo, tiene que hacerlo operativo, para aplicarlo y controlarlo.

j) Análisis del potencial curricular de metodologías y recursos.

Los maestros conocen, aunque no tanto como pudiera parecer, metodologías diferentes de aprendizaje. Lo que no suelen saber es por qué usar unas y no otras. Por tanto, no es tanto una cuestión de darle una opción metodológica, cuanto de hacerles ver que según la metodología elegida trabajan bajo un paradigma u otro, con resultados diferentes. Y que en función de los contenidos y de lo que se pretenda con ellos, deben seleccionar las más adecuadas. Seleccionar qué hacer en función de lo que tú quieres que pase en la cabeza del niño, no en lo que propone el libro. Y con los materiales y recursos didácticos, pues igual.

k) Atentos a los resultados y las consecuencias.

Una cosa que cada vez tengo yo más clara, resultados y evidencias. Ahora bien, cuidado con lo que se entiende por resultados. ¿Consideramos los resultados aplicados a otros contextos, a la calle, a tareas globalizadoras, a procesos y dinámicas de grupo?

Uno de los grandes problemas es que no nos cuestionamos el currículum. Se trata de poner en práctica la reflexión colectiva, el análisis de casos, las argumentaciones de posicionamientos... pero siendo realistas y estudiando y documentándose antes. Que ya también hemos vivido eso de vaciar de contenido o formalizar el trabajo en equipo. Sinceramente pienso que hay que hacer una sensibilización que les lleve a estar constantemente pensando en para qué y con qué resultado se hace lo que se hace.

l) La evaluación curricular y formativa, sí, pero meta-evaluación de la evaluación.

Tenemos evaluaciones de contenidos, de aprobados, pero muy pocas veces pensamos: “¿Estamos sacando adelante el tipo de gente que queremos?”. Tenemos unos resultados, pero ¿vamos más allá? ¿Hacemos meta-evaluaciones curriculares? ¿Reflexionamos sobre lo que evaluamos?, ¿para qué sirve y cómo lo hacemos?

En mi práctica profesional he visto claro que es muy relevante hacer con el profesorado análisis curricular de ejercicios y de pruebas de evaluación. Para ver qué implicaciones hay

aquí, qué hay detrás de estas preguntas... y así ver en qué se está fallando. Es uno de los grandes déficits de la escuela que ni siquiera se ha puesto sobre la mesa.

Al examinar al currículum evaluado gano mucho y no tengo que hacer nada extra. De las mismas pruebas se puede hacer otro tipo de lectura. Vamos a ver, con esta prueba y con esta pregunta ¿qué pretendía conseguir?, ¿qué hay detrás de ello?, ¿qué procesos y contenidos necesitan movilizar para responder adecuadamente?, ¿cómo ha quedado cada niño y el conjunto de la clase, qué dimensiones se repiten a lo largo de la prueba, ¿qué competencias se están alcanzando o no?

Salimos mal en las evaluaciones porque sólo nos quedamos con los resultados y nunca se buscan causas más allá de que el alumnado no estudia, no se interesa... No se piensa en qué hay detrás de estas preguntas ni en ver en qué se está fallando. No se está haciendo en absoluto y salimos del paso con una mala nota o con repetir el ejercicio, a modo academicista, con algunas variantes, para entrenar. Y ya está. Y los orientadores somos partícipes de ello al estar como meros espectadores en las sesiones de evaluación, o a lo sumo interesados por lo marginal o formal.

m) Una actitud.

Orientador, tienes que tener un conocimiento sobre currículum, metodología, evaluación... y el ojo abierto para ver si pasa lo que tú quieres que pase. En una actitud de auto-revisión, de innovación, para mejorar... Si no es así, pasa lo que está pasando y así nos va.

Lo que se está pidiendo no es hacer bien lo de siempre, es hacer bien lo que hay que hacer para garantizar que aprendan todos lo que deben aprender. Pero esta conciencia es dura y cuesta... El profesorado no está sensibilizado con eso. ¿Lo estamos nosotros, los orientadores y orientadoras?

IV. Conclusión

Los resultados del estudio de caso destacan elementos clave a la hora de redimensionar las funciones del orientador de zona y resignificar su práctica profesional con otros énfasis de acompañamiento crítico para optimizar el currículum real puesto en práctica en clase y en las escuelas. Son particulares, sin duda, y no viene a negar lo que hasta ahora se ha hecho bien –que no es poco– pero no dejan de ser un aviso de que existen otras miradas y que tal vez convendría incorporarlas al debate para la mejora de la educación y en el de la formación de profesionales de apoyo (como es el caso de los orientadores).

Es cada vez más importante empezar a tener claras éstas y otras cuestiones, para reflexionar sobre ellas a la par que se avanza en el desarrollo profesional como orientador. Posiblemente, en tiempos “líquidos”, en los que se necesita de una modernización reflexiva (Beck, 2008), el asunto de fondo bien podría estar en alertar sobre la necesidad de ir repensando un cambio de mirada y de rol profesional, redimensionando parte de la identidad profesional (ASCA, 2008), como andamio necesario en los procesos de innovación de los centros para que vayan asumiendo colectiva y sosteniblemente el reto curricular, como comunidad profesional de aprendizaje (Escudero, 2011; Hargreaves, 2007; Krichesky y Murillo, 2010; Stoll, 2009).

Tal vez así –y sin olvidar la imprescindible corresponsabilidad entre centros y administración– se pueda avanzar en la práctica para propiciar el binomio calidad y equidad (Sammons y Bakkum, 2011), discerniendo lo importante de las nuevas funciones de la orientación (ASCA, 2008; Echeita y Rodríguez, 2005) para modestamente ayudar a que cada escuela vaya reconstruyéndose para garantizar lo básico para todos (Coll, 2006).

La cuestión gira –como reivindica el caso– en hacer “visible” una función bien valorada por todos y considerada importante (funciones de asesoría y de trabajo como agentes de mejora o de

apoyo a los procesos de mejora), pero que en la práctica cotidiana viene siendo esquivada o relegada a segundo plano (Boza, Toscano y Salas, 2007). Dando como resultado que la orientación no terminara de incidir en el núcleo duro de la mejora (De la Oliva, Martín y Vélaz, 2005), en el "núcleo pedagógico" (Elmore, 2010). El reto es, pues, que no se trata de hacer bien lo que se hace, eso ya se consiguió, sino avanzar en hacer bien lo que se debe para optimizar esfuerzos y resultados, aunque eso suponga casi una enmienda a la totalidad.

En el fondo, ya se partía de esa conciencia, cuando se han estudiado con detenimiento las funciones del orientador. Así, diversos estudios nacionales (Boza, Toscano y Salas, 2007; Velaz et al., 2013) e internacionales (Adelman y Taylor, 2002; Amatea y Clark, 2005; ASCA, 2008; Ford y Nelson, 2007; Lambie y Willianson, 2004; Stone y Dahir, 2006), nos van haciendo tomar seriamente en consideración la necesidad de fortalecer determinados lineamientos profesionales para la mejora de la práctica educativa.

No se trata de abandonar las tradicionales funciones, por otra parte tan necesarias como bien valoradas por el resto de los colegas y el sistema, ni de aumentar la ya sobrecargada función de orientación, sino de dar valor y mayores dosis de concienciación y de acción profesional a estos espacios de colaboración profesional, como colegas críticos (Gurr y Huerta, 2013; Swaffield, 2004), compañeros de viaje y corresponsables de los resultados de todos, en los procesos de mejora. Lo que implica también avanzar en hablar un mismo lenguaje (Martín et al., 2005) y compartir prioridades cercanas a los intereses y problemáticas cotidianas del profesorado y el aula.

En definitiva, el reto implica también abogar por un reconstituido rol profesional, más incardinado en el centro, mediador cognitivo y colega crítico que acompaña sus procesos de reflexión colectiva para la mejora del aprendizaje para todos (Bolívar, 2012; Domingo, 2009; Lago y Onrubia, 2011; Martín y Onrubia, 2011; Martínez, Krichesky y García, 2010).

Referencias

- Adelman, H. S. y Taylor, L. (2002). School counselors and school reform: New directions, *Professional School Counseling*, 5, 235-248.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Amatea, E. y Clark, M. A. (2005). Changing schools, changing counselors: a qualitative study of school administrators' conceptions of the school counselor's role. *Professional School Counseling Journal*, 9(1), 16-27.
- American School Counselor Association. (2008). *School counselor competencies*. Recuperado de <http://www.schoolcounselor.org/files/SCCompetencies.pdf>
- Beck, U. (2008). *La sociedad del riesgo mundial. En busca de la seguridad perdida*. Barcelona: Paidós.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teacher professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. doi: 10.1016/j.tate.2003.07.001
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación bioográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/49>
- Bolívar, A. (2012). *Melhrar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Oporto: Fundação Manuel Leão.
- Boza, A., Toscano, M. y Salas, M. (2007). ¿Qué es lo que hace un orientador? Roles y funciones del orientador en Educación Secundaria. *XXI. Revista de Educación*, 9, 111-131.
- Calderhead, J., Denicolo, P. y Day, C. (2012). *Research on teacher thinking: Understanding professional development*. Londres: Routledge.

- Charmaz, K. (2004). Grounded theory: Objectivist and Constructivist methods. En N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry. Handbook of Qualitative Research* (pp. 509-535). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Coll, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/139>
- De la Oliva, D., Martín, E. y Vélaz, C. (2005). Caracterización y valoración de los modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria. En C. Monereo y J. I. Pozo (Coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 55-67) Barcelona: Graó.
- Domingo, J. (2009). Asesoría a la escuela para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. En VV. AA. *Desarrollo de la gestión educativa en México: Situación y perspectivas* (pp. 101-126) México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Echeita, G. y Rodríguez, V. (2005). El asesoramiento desde dentro. Lo que sobra y lo que importa. En C. Monereo y J. I. Pozo (Coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 253-270). Barcelona: Graó.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Escudero, J. M. (2011). Los centros escolares como espacios de aprendizaje y de desarrollo profesional de los docentes. En M. T. González (Coord.), *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares* (p. 117-142). Madrid: Síntesis.
- Ford, A. D. y Nelson, J. A. (2007). Secondary school counselors as educational leaders: shifting perceptions of leadership. *Journal of School Counseling*, 5(19), 1-27. Recuperado de <http://jsc.montana.edu/articles/v5n19.pdf>
- Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio con creces*. Madrid: Akal.
- Gimeno, J. (Coord.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata
- Gurr, D. y Huerta, M. (2013). The role of the critical friend in leadership and school improvement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 3084-3090. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.12.356
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable learning communities. En L. Stoll y K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 181-195). Nueva York: McGraw Hill (Open University Press).
- Krichesky, G. y Murillo, F. J. (2010). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1). Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art4.pdf>
- Lago, J. R. y Onrubia, J. (2011). *Asesoramiento psicopedagógico para la mejora de la práctica educativa*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Lambie, G. W. y Willianson, L. L. (2004). The challenge to change from guidance counseling to professional school counseling: A historical proposition. *Professional School Counseling*, 8(2), 124-132.
- Martín, E. y Onrubia, J. (Coords.) (2011). *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Martín, E. et al. (2005). ¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje? En C. Monereo y J. I. Pozo (Coords.). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Martínez, A. C., Krichesky, G. J. y García, B. (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 107-122.

- Sammons, P. y Bakkum, L. (2011). Escuelas eficaces, equidad y eficacia docente: Una revisión de la literatura. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 10-26. Recuperado de <http://www.uqr.es/~recfpro/rev153ART2.pdf>
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Nueva York: The Guilford Press.
- Stoll, L. (2009). Connecting learning communities: Capacity building for systemic change. En A. Hargreaves et al. (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 469-484). Dordrecht: Springer Heidelberg.
- Stone, C. B. y Dahir, C. A. (2006). *The transformed school counselor*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia, Colombia.
- Swaffield, S. (2004) Critical friends: supporting leadership, improving learning. *Improving Schools*, 7(3), 267-278. doi.org/10.1177/1365480204049340
- Velaz, C. et al. (2013). School counsellor competences and training: an empirical study in nine Spanish autonomous communities. *Revista de Educación*, Número especial, 261-292. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-249
- Wertz, F. J., Charmaz, K. y McMullen, L. M. (2011). *Five ways of doing qualitative analysis: Phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research, and intuitive inquiry*. Nueva York: The Guilford Press.