

ASESORAMIENTO AL PROFESOR DE SECUNDARIA EN LA REALIZACIÓN DE SUS TAREAS DOCENTES

Advice to the high school teacher in the conduct of its work teachers

Dr. Carlos Rosales López
e-mail: carlos.rosales@usc.es
Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN: En este trabajo se analizan las características del asesoramiento al profesor de Educación Secundaria para la realización de sus tareas docentes fundamentales. Para ello se comienza identificando rasgos actuales de esta etapa como su apertura a múltiples elecciones y la consiguiente necesidad de la orientación, el incremento de la escolarización en ella, el descenso del rendimiento académico, la diversificación de sus alumnos, el incremento de las conductas disruptivas y violentas y la implantación de nuevas tecnologías.

Se pone de relieve que el profesor de Educación Secundaria necesita asesoramiento en una serie de tareas como la planificación según diversas perspectivas, la enseñanza diversificada y cooperativa y la evaluación de los aprendizajes. Este asesoramiento puede ser externo o interno respecto al centro escolar, puede realizarse por distintos profesionales y según diferentes modalidades.

En todo caso se trata de una tarea de apoyo o ayuda al profesor para optimizar su intervención profesional y en este sentido se considera que constituye un componente de la formación permanente del profesorado.

Palabras clave: Asesoramiento, Educación secundaria, Tareas docentes, Planificación, Metodología, Evaluación.

ABSTRACT: This paper analyzes the characteristics of advice to high school teacher for the realization of their basic teaching duties.

We begin to identify current features of this stage as openness to multiple choice and the consequent need of guidance, the increase in enrollment in it, the decline in academic performance, diversification of its students, the increase in disruptive and violent behavior and the introduction of new technologies.

It is emphasized that the high school teacher needs advice on a variety of tasks such as planning according to various perspectives, diverse and cooperative teaching and learning assessment. This advice can be external or internal to the school, can be performed by different professionals and according to different modalities.

It is a task of the support and help to optimize your professional intervention and in this sense is considered to constitute a component of teacher training.

Key words: Advice, Secondary education, Teaching duties, Planning, Methodology, Evaluation.

Fecha de recepción: 21-V-2011
Fecha de aceptación: 17-VII-2011

Educación Secundaria: características relevantes en la actualidad

La Educación Secundaria en nuestro país, así como en muchos otros de Europa y del mundo constituye una macroetapa dentro del sistema educativo entre la educación primaria y la superior, compuesta en nuestro caso por la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), el Bachillerato y la Formación profesional de grado medio.

Considerada globalmente, la Educación Secundaria en España presenta unas características esencialmente semejantes a las de otros países desarrollados, como se manifiesta en el informe de J. Delors (1996), *La educación encierra un tesoro*. La Comisión de la UNESCO pone de relieve que en los últimos años se ha producido un incremento considerable de la matrícula de alumnos en Educación Secundaria, pero que al tiempo se ha incrementado también de manera considerable el nivel de fracaso, lo que obliga a un análisis profundo de sus causas y a adoptar decisiones para la superación del problema.

La misma Comisión subraya que la Educación Secundaria constituye un periodo de apertura a múltiples elecciones por parte del alumno comenzando por la posibilidad de continuar estudios de carácter general o la de elegir itinerarios de Formación Profesional y su incorporación al mundo laboral. Pues bien, tradicionalmente en muchos países como el nuestro se ha valorado más la vía de estudios generales (Bachillerato) como acceso a la Enseñanza Superior y se ha relegado la opción profesional. Se estima en este sentido que la orientación en Educación Secundaria, en nuestro caso a nivel de la E.S.O. como etapa general y obligatoria, debe presentar al alumno el abanico completo de posibilidades que le permitan elegir entre las modalidades de bachillerato, o los diversos itinerarios de Formación Profesional de grado medio. Esta orientación debe superar los estereotipos de carácter académico (según calificaciones obtenidas) o sexista (dedicaciones según género), para tomar en consideración fundamentalmente características de la personalidad del alumno y entre ellas, de forma singular sus motivaciones.

En el análisis del creciente nivel de fracaso en Educación Secundaria es preciso tomar en consideración como lo hace J. M. Esteve (2000) que en la actualidad todos los alumnos realizan la E.S.O. al constituir una etapa obligatoria y que de ellos, un porcentaje muy superior al correspondiente a otras épocas accede al Bachillerato. Algo parecido puede decirse respecto a los itinerarios de Formación Profesional. Pues bien, en la base de este “fracaso” hay que identificar el hecho de que antiguamente, en nuestro país antes de la Ley General del Sistema Educativo, (LOGSE, 1990), solo accedían a la realización de Educación Secundaria los alumnos mejor dotados y con calificaciones más altas. Sin embargo ahora acceden todos, los que tienen buenos y malos expedientes, los que presentan necesidades educativas especiales, (N.N.EE), los pertenecientes a estatus socioeconómicos elevados y los que proceden de sectores sociales deprimidos. En estas condiciones es perfectamente comprensible que el nivel medio de ren-

dimiento académico sea inferior respecto al que antaño tenía una elite de alumnos caracterizados por su elevado estatus socioeconómico.

Un fenómeno parecido ha tenido lugar en el ámbito de la Formación Profesional. En nuestro país se orientaba sistemáticamente hacia estos estudios a los alumnos que fracasaban o tenían peores calificaciones en Educación Primaria, de modo que el prestigio de la Formación Profesional tanto a nivel escolar como social se veía considerablemente perjudicado. Alumnos con bajo rendimiento y con una motivación a veces muy pobre es fácil que también en Formación Profesional fueran víctimas de un alto nivel de fracaso.

Por otra parte, es preciso advertir que las evaluaciones de carácter internacional correspondientes al programa PISA, que se realiza a los quince años, es decir, al final de la E.S.O., se proyectan sobre el dominio de competencias, es decir, de capacidades para resolver problemas o realizar proyectos contextualizados en la realidad. Si tenemos en cuenta que la formación que se ha impartido y en gran medida se imparte en Educación Secundaria es predominantemente general, con mayor incidencia en la adquisición de conocimientos que en el desarrollo de habilidades y actitudes, podemos comprender que una importante causa del fracaso detectado se encuentra en el desajuste o falta de adaptación de las enseñanzas a las características de la vida real y a las necesidades de formación del alumno.

Como consecuencia de la extensión universal de la Educación Secundaria, las aulas de E.S.O., Bachillerato y Formación Profesional se han diversificado considerablemente en cuanto a las características de sus alumnos. En ellas conviven chicos y chicas de diversas clases sociales, con origen étnico-cultural a veces también diferente, con distintas capacidades y con N.N.E.E. Así como hace años los alumnos de Educación Secundaria constituían un grupo sociocultural notablemente homogéneo (clase social media-alta, buenas capacidades, pertenecientes a una misma cultura...), sin embargo en la actualidad se caracterizan por una creciente heterogeneidad. Constituye todo un reto para el profesorado de Educación Secundaria responder a esta diversidad creando un clima de inclusión en sus aulas. Desde una declaración de intenciones general de este profesorado sobre un trato igualitario y respetuoso a sus alumnos, a la constatación en la práctica de la persistencia de conductas discriminantes, es preciso progresar en el perfeccionamiento cualitativo de la naturaleza de las relaciones interpersonales y grupales. Parece necesaria una mejor preparación del profesorado en conocimientos y actitudes (características de sus alumnos, de sus lenguas, de su cultura, formas de interacción, creación de climas de entendimiento e interacción positiva, cómo responder a las necesidades especiales...).

Una cuestión de importante preocupación en el profesorado en estos momentos es el incremento de conductas disruptivas de la actividad didáctica y más ampliamente, el de las conductas violentas que dificultan el trabajo normal y el clima de relaciones personales. Se trata de una realidad presente en todas las épocas, pero quizás en estos momentos se manifiesta con mayor intensidad y sobre

todo, existe un clima especialmente sensible hacia el tema tanto en el ámbito social como en el educativo. Y es precisamente en Educación Secundaria donde alcanza una mayor virulencia. A partir de la Ley Orgánica de Educación, (L.O.E. 2006), todos los centros escolares han de realizar un Plan de Convivencia que tenga proyección en la organización y funcionamiento, en el desarrollo de la enseñanza y en las relaciones de colaboración con las familias y la comunidad. La contribución del profesor al desarrollo de un buen clima de convivencia se proyectará primeramente en el trabajo cotidiano con sus alumnos en el aula y también en la colaboración con otros profesores y profesionales en el ámbito global del centro.

Frente a la antigua aplicación de normas, a veces diseñadas en exclusiva por el profesor, hoy se considera fundamental que en un Plan de Convivencia se fomenten la prevención y el diálogo así como la colaboración. En este sentido, en los planes de convivencia se potencia la creación de climas de comunicación y diálogo, la existencia de observatorios de convivencia, la actuación de equipos mediadores en caso de conflictos, la actuación voluntaria de alumnos y profesores, la existencia de tutorías personalizadas, la colaboración con las familias, la existencia de un marco de normas elaboradas de forma participativa. (Torrego, J., 2008)

La utilización de las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC), constituye otro de los retos importantes a los que se enfrenta en estos momentos el profesorado de Educación Secundaria. Será el principal responsable de incardinar su uso en las tareas cotidianas de aprendizaje, lo que implica la selección de programas didácticos, la práctica de formas de utilización en red, la búsqueda y selección crítica de información y sobre todo, la motivación del alumno para un uso sistemático y dirigido a unos objetivos específicos de aprendizaje. Estando ya en vías de superación los aspectos más puramente cuantitativos y materiales, es momento de progresar cualitativamente en el uso de las NTIC. Es importante en todo caso reflexionar sobre la necesidad de combinar las NTIC con otros medios convencionales a fin de obtener la mayor eficacia pedagógica de cada uno. Se plantea también la necesidad de reconocimiento y coordinación de los aprendizajes no formales e informales, a veces muy importantes, en los que se pueden dar grandes diferencias entre alumnos según la disponibilidad en su hogar de medios, conexión a redes y asesoramiento de personas adultas.

Necesidades específicas de asesoramiento en el desarrollo de la enseñanza

La mejora de la Educación Secundaria en función de las características a las que se ha hecho referencia constituye una responsabilidad compartida entre la Administración, el centro escolar globalmente considerado y el profesor en su contexto de trabajo en el aula. Ahora bien, existen tradicionalmente tres importantes espacios de intervención docente en los que es prioritaria la implicación del profesor, en sus formas individual y grupal. Se trata de la planificación de la enseñanza, del desarrollo interactivo de la misma mediante la utilización de una determinada metodología y técnicas y de su evaluación.

Planificación

El profesor de educación secundaria debe ser consciente de la existencia de distintas perspectivas a utilizar en su actividad planificadora así como de los factores que influyen de forma significativa en ella.

En la planificación convencional, que se verá obligado a realizar por presión administrativa deberá tomar como referencia los objetivos generales de etapa y los de la propia área curricular o asignatura. Si se trata de la ESO deberá asimismo centrar la planificación en torno a las denominadas competencias básicas, aprobadas por el Consejo de Europa en 2006 a propuesta de la Comisión de Ministros de Educación en 2005 y que en el Decreto de currículo para la ESO de la Xunta de Galicia se definen como capacidades *para poner en práctica de forma integrada en contextos y situaciones diversas los conocimientos, las habilidades y las actitudes personales adquiridas*. En el mismo Decreto se consideran competencias básicas las siguientes:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Competencia en autonomía e iniciativa personal.

De manera específica es necesario considerar las competencias como:

- Capacidades básicas y transferibles a diversas situaciones,
- Capacidades que se manifiestan y adquieren sentido en situaciones en las que se han de resolver tareas,
- Capacidades en cuya conformación confluyen tanto los conocimientos, como las habilidades, pues los primeros aportan comprensión y reflexión y las habilidades proyección real, práctica,
- Instrumentos para el perfeccionamiento personal y al tiempo también al servicio de la comunidad,
- Capacidades que evolucionan con la vida y la situación de las personas y que por lo tanto se continúan aprendiendo durante toda la vida,
- No existe una relación biunívoca entre competencias y materias de estudio, sino que en realidad, el aprendizaje de una competencia puede implicar trabajar en torno a contenidos de diversas asignaturas o áreas curriculares.

El profesor deberá ser consciente también de que la planificación técnica, tal como deberá realizarla según normas de la Administración, no constituye un marco inamovible para su actividad en el desarrollo de la enseñanza. Al contrario, a lo largo de ésta se verá obligado a tomar decisiones para la conformación diaria del proceso didáctico según lo que se ha denominado “enseñanza emergente”, que en ocasiones puede distanciarse de lo planificado con anterioridad.

El profesor deberá conocer también cuál es la influencia de sus procesos mentales (teorías, creencias, juicios, imágenes, decisiones...) sobre su actividad planificadora y sobre su interacción con los alumnos. Así, las decisiones preactivas sirven para perfilar orientaciones y modelos de actuación, las decisiones interac-

tivas a veces se sitúan dentro del ámbito de las preactivas consolidándolas y otras fuera de ellas o en contradicción con las mismas. Es preciso asimismo que sea consciente de la importante influencia que las imágenes que se forma de sus alumnos presenta sobre la forma de interactuar con ellos.

En la selección de contenidos el profesor ha de utilizar criterios relativos a su adaptación al nivel madurativo de los alumnos, a su relevancia social y a su interés lógico-científico. Es necesario que busque un equilibrio entre contenidos de conocimiento, de habilidades o procedimientos y de actitudes. Al planificar el desarrollo de cada materia se establecerán vínculos de coordinación interdisciplinar con otras, tanto más necesarios en educación secundaria por ser ésta una etapa en la que se produce una diferenciación progresiva de los contenidos en distintas asignaturas.

A partir de la LOGSE, juntamente con las materias convencionales los profesores deberán programar el desarrollo de los “temas transversales”, es decir, importantes valores de carácter social y personal como la convivencia, el medio ambiente, la salud o la igualdad, así como los lenguajes verbal, audiovisual o informático. Estos contenidos transversales, sin un espacio curricular propio, se desarrollan de forma implícita “a través” de las diversas disciplinas del currículo, constituyendo como una modificación cualitativa de las mismas.

Además, al planificar el profesor deberá tomar en consideración de manera prioritaria las características de sus alumnos, cada vez más diversas dentro de un carácter inclusivo de la enseñanza. En este sentido, deberá estar atento para seleccionar aquellas actividades, recursos, contenidos, más apropiados a cada alumno con objeto de optimizar su aprendizaje, todo ello dentro de un contexto de acogida en el que la comunicación y la ayuda mutua se manifiesten a través de técnicas como el trabajo en equipo y la ayuda tutorial. De manera específica en toda planificación deberán tomarse en consideración las condiciones necesarias para la práctica de las adaptaciones curriculares individualizadas en el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Metodología y técnicas de enseñanza

La LOE (2006) hace especial hincapié en Educación Secundaria en líneas de actuación pedagógica relativas a la atención a la diversidad, la práctica del trabajo en equipo, la estimulación de la capacidad de lectura comprensiva, la función tutorial y la atención a alumnos con necesidades educativas especiales. Por su especial relevancia en el desarrollo del currículo parece necesario que el profesorado reciba asesoramiento en dos importantes dimensiones metodológicas como la atención a la diversidad y la estimulación del trabajo en equipo.

El asesoramiento para la atención a la diversidad deberá incidir fundamentalmente en un cambio de actitudes desde el tradicional pesimismo pedagógico a un nuevo optimismo basado en la confianza en la capacidad del alumno para aprender y perfeccionarse. Así, tradicionalmente el profesor aplicaba una misma metodología colectiva en el desarrollo de la enseñanza. Aquellos alumnos que

eran capaces de realizar las tareas correctamente y en el tiempo proporcionado obtenían buenas calificaciones. Aquellos otros que no lo conseguían obtenían calificaciones negativas. El profesor, en general aceptaba a priori esta posibilidad como si los resultados de la enseñanza y el aprendizaje se pudieran representar mediante una curva de distribución normal de sucesos debidos al azar. Se aceptaba que un determinado porcentaje de alumnos obtendría calificaciones superiores, otro se situaría en una zona intermedia y otro no llegaría a superar un nivel considerado mínimo.

La tarea de asesoramiento al profesor deberá dirigirse a lograr un cambio de actitudes. Para poder responder a las necesidades de una diversidad de alumnos el profesor ha de diseñar alternativas metodológicas acomodadas a las características individuales y capaces de estimular en todo caso el mayor aprendizaje posible. De la aceptación resignada del fracaso se pasa a la búsqueda de estrategias para el éxito de todos los componentes del grupo. Entre dichas estrategias se contempla la utilización de tiempos de trabajo adaptados a los ritmos de los alumnos, la modificación de formas de agrupamiento o el uso de recursos didácticos alternativos.

En la actualidad el profesor se convierte en el principal protagonista de la realización de los planes de atención a la diversidad colaborando con otros profesores (equipo, departamento) y especialistas (orientador, profesor de pedagogía terapéutica, de audición y lenguaje) en el diagnóstico de alumnos con necesidades especiales, en la elaboración de planes adaptados a las mismas, en el desarrollo de adaptaciones curriculares, en el establecimiento de relaciones de colaboración entre profesores y padres, en el seguimiento y evaluación de cada alumno y en su orientación personal, académica y vocacional a través del plan de acción tutorial.

Otra de las grandes líneas de renovación metodológica en la que puede proyectarse el asesoramiento al profesorado de Educación Secundaria es la relativa al desarrollo de la cooperación en las actividades de enseñanza y el aprendizaje frente a la competitividad y el individualismo. Se estima necesario que la atención a la diversidad tenga lugar en un contexto inclusivo en el que las interacciones personales se caractericen por la comprensión y la comunicación, la colaboración y la solidaridad. Desde su origen, organizaciones como la UNESCO han fomentado la práctica de una enseñanza cooperativa, como se pone de relieve en los informes de E. Faure (1974) y J. Delors (1996), así como en el Proyecto de Escuelas Asociadas. Entre las finalidades educativas que se proponen en la LOE (2006) se hace especial hincapié en la práctica de una enseñanza que fomente la integración y participación social activa del alumno.

El trabajo en equipo constituye, en sus diversas modalidades la técnica más representativa de esta forma de enseñanza. Con antecedentes en autores de la escuela nueva, especialmente en R. Cousinet, el trabajo en equipo se ha manifestado especialmente eficaz por la estimulación horizontal múltiple que en él tiene lugar a través de las relaciones entre alumnos con un nivel madurativo semejante y diferencias en cuanto a aprendizaje, clase social, género, motivaciones. De manera específica, a través del trabajo en equipo tiene lugar una elevación de la autoestima

del alumno, un mejor conocimiento mutuo, una mejora en el aprendizaje de habilidades intelectuales superiores, un incremento del nivel de expectativas y de responsabilización en las tareas, así como una considerable mejora en la capacidad de comunicación y en el desarrollo de habilidades sociales en general. (Johnson, D. 1999, Pujolás, P. 2008)

Ahora bien, la puesta en práctica de una enseñanza de carácter cooperativo implica un cambio en actitudes del profesor así como su preparación para la realización de tareas diferentes a las correspondientes a una enseñanza tradicional colectiva. De aquí la necesidad de asesoramiento. Así, el profesor debe ser capaz de comprender que la enseñanza se puede llevar a cabo no solo en sentido vertical (profesor-alumno) sino también en sentido horizontal (alumno-alumno), deberá ser capaz de aceptar unas formas de organización del trabajo diferentes a la enseñanza colectiva, en cuanto a tiempos, uso de recursos, formas de evaluación, actitud docente más orientadora que directiva, etc. Y deberá desempeñar una serie de tareas específicas de esta metodología cooperativa como la constitución de equipos (heterogéneos frente a homogéneos), la elaboración de orientaciones de trabajo, la previsión de infraestructuras, el diseño de procedimientos de evaluación, la distribución de roles del alumno en el equipo, etc.

Otra técnica vinculada con la atención a la diversidad y con la enseñanza cooperativa es la tutoría entre iguales, practicada con intensidad en otros tiempos en educación primaria y en estos momentos utilizada también en otros niveles educativos como la universidad. En ella un alumno (tutor) con un nivel madurativo próximo a otro compañero (tutorando) orienta a éste en la realización del aprendizaje y la superación de los problemas que se le puedan presentar. Se solicita del tutor básicamente una actitud de ayuda, de solidaridad y no tanto dominio de contenidos, porque se comprueba que este dominio se consolida a través de la actuación tutorial. Esta técnica, como la del trabajo en equipo se fundamenta en parte en la teoría de Vygotsky sobre aprendizaje en zona de desarrollo próxima. Su utilización da lugar a efectos positivos en el tutor (incremento de autoestima, aprendizaje de habilidades sociales, consolidación de aprendizajes) y en el alumno tutelado (aprendizaje, realización de trabajos y solución de problemas, incremento de la motivación y de la integración social...). La utilización de la tutoría entre iguales implica, como la enseñanza cooperativa un cambio de actitudes en el profesor y la realización de tareas distintas a las correspondientes a la enseñanza convencional, por lo que también se puede considerar necesaria la existencia de asesoramiento al profesorado en el uso de esta técnica.

Evaluación

Se trata de uno de los motivos de más permanente preocupación del profesor. Constituye una función docente básica que tradicionalmente se ha realizado de forma muy restringida y que tanto la reciente investigación como la legislación educativa actual han ampliado y enriquecido considerablemente. La función del asesor en este tema se ha de centrar en ampliar el conocimiento y las actitudes

del profesor en torno a una serie de ámbitos y perspectivas como los siguientes (Rosales, C., 2009):

-La evaluación no constituye una simple recogida de datos al final de un proceso didáctico, sino una reflexión en profundidad sobre los mismos que conduzca a un juicio sobre el valor de lo evaluado y a una toma de decisiones relativas a su optimización.

-La evaluación no debe limitarse al momento final del aprendizaje, sino que debe realizarse antes del comienzo del mismo para constatar cuál es la situación de partida, la preparación del alumno, por ejemplo, y para adaptar en la medida de lo posible la enseñanza a las características que presente.

-La evaluación puede y debe realizarse de forma paralela al desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje y en este sentido, constituye un valioso instrumento para la toma de decisiones que permitan mejorar paso a paso los procesos didácticos.

-En la realización de juicios de evaluación tras la recogida de datos se pueden utilizar criterios lógicos (basados en el dominio de contenidos), normativos (tomando como referencia niveles estándar o niveles medios de grupo) y personalizados (en función de la preparación y capacidades de cada alumno). Frente al uso predominante en otros tiempos de criterios lógicos y normativos, en la actualidad se estima muy necesaria la utilización combinada con los anteriores de los personalizados, capaces de darnos a conocer si los rendimientos son satisfactorios además de suficientes o insuficientes.

-La evaluación no debe limitarse al aprendizaje de alumno, si bien para el profesor es fundamental y refleja en síntesis la intervención de muchos factores educativos. Es preciso que se proyecte también sobre la misma actuación docente, la utilización de recursos, la organización y funcionamiento de los centros escolares, la colaboración de familias e instituciones, etc. De manera específica, en el desarrollo curricular la evaluación de la intervención del profesor resulta especialmente significativa respecto al éxito o fracaso del proceso didáctico y del alumno principalmente.

-La evaluación constituye en la actualidad una tarea compartida, en la que han de participar todos los agentes educativos, externos e internos. Dentro del centro escolar la legislación reciente en nuestro país prescribe que se evalúe en equipo a los alumnos por el conjunto de profesores que intervienen en cada grupo. Se la considera como una actividad a realizar en colaboración como la programación y el mismo desarrollo de la enseñanza.

-También la evaluación debe ser evaluada (metaevaluación) si queremos progresar en su perfeccionamiento. Dicha metaevaluación viene realizándose de manera informal tradicionalmente por evaluados y evaluadores (profesores y alumnos cuando reflexionan sobre sus características). En un sentido más formal pueden intervenir también agentes externos y desarrollarse según criterios como la utilidad (debe servir de base para adoptar medidas de me-

jora), la viabilidad (debe ser posible llevarla a cabo según condiciones de tiempo, medios, etc.), la legalidad (debe respetar las normas legales existentes) y la ética (debe respetar los derechos fundamentales y profesionales de los evaluadores)

-La evaluación debe ser plural y diversa, proyectándose sobre todos los componentes del proceso didáctico. Y debe ser plural también en el sentido de utilizar una variedad de técnicas de recogida de datos que, si en otros tiempos se limitaban a los exámenes orales y escritos, hoy día se extienden a una considerable variedad de formas de observación sistemática y naturalista así como de análisis de trabajos.

El porqué y el cómo del asesoramiento al profesor

La carrera docente está constituida por un corto periodo de preparación inicial y un largo periodo de ejercicio profesional durante el cual y en función del progreso investigador se van quedando obsoletos algunos de los aprendizajes realizados inicialmente. A través de este largo periodo, las administraciones educativas en función de su responsabilidad en la mejora de los sistemas educativos suelen proyectar reformas periódicas de los mismos que se manifiestan en leyes estatales o autonómicas y en disposiciones complementarias. La práctica efectiva de estas reformas obliga a las administraciones a realizar un importante esfuerzo de difusión de las mismas, de explicación y motivación al profesorado así como de seguimiento y control de su introducción en las actividades docentes.

Por otra parte y de manera paralela a los procesos de cambio descendentes, es decir, con origen en la Administración, los mismos profesores y centros escolares, en ejercicio de su responsabilidad profesional, suelen adoptar iniciativas para la innovación y mejora de la enseñanza. Estas iniciativas obedecen a muy diversos motivos (mejora del aprendizaje de los alumnos, ponerse al día en cuestiones científicas y tecnológicas, incrementar su autoestima y su imagen social, etc.) y pueden alcanzar distintos niveles de difusión y éxito (limitarse al ámbito del aula, extenderse al centro o incluso a otros centros cuando se trabaja en redes...).

De aquí que en la actualidad la formación inicial del profesor tiende a considerarse como el primer paso de una formación que se estima debe extenderse de forma continua o permanente a lo largo de todo el proceso de actividad profesional. Y es quizás en el profesorado de Educación Secundaria más acuciante la necesidad de esta formación permanente, dado que su formación inicial pedagógica es muy limitada. En efecto, su formación inicial consta de una titulación de grado universitario que aporta una capacitación académica especializada (matemáticas, ciencias, lenguas...) y un corto periodo de formación pedagógica (en forma de máster) que evidentemente presenta un carácter de introducción general a la función docente pero no capacita para resolver con éxito las numerosas tareas educativas a las que el profesor se enfrentará de forma cotidiana.

La formación permanente del profesor se ha desarrollado tradicionalmente en torno a dos grandes orientaciones. Una basada en propuestas de las adminis-

traciones educativas central y autonómicas, tal como se contempla en la LOE (2006) y que se hace operativa fundamentalmente a través de redes de Centros de Profesores y Recursos, constando de cursos, seminarios, jornadas, conferencias, talleres y otras actividades de participación voluntaria por parte del profesorado. En el perfeccionamiento de este sistema se considera que debe mejorar la selección de los especialistas formadores, la determinación de los contenidos (teóricos y prácticos, de especialidad y pedagógicos), la evaluación (inmediata y diferida) y la participación del profesorado en su diseño y desarrollo. Esta orientación convencional ha sido objeto de diversas críticas con importante fundamento: participan más los profesores que más posibilidades tienen (información, tiempo, medios de transporte...) y la proyección práctica de las actividades realizadas a veces es muy problemática (un profesor que realiza un curso sobre un tema que en su colegio no podrá impartir).

Otra orientación en la formación permanente del profesorado, con creciente protagonismo en los últimos años, consiste en el desarrollo de actividades en los propios centros en torno a la resolución de problemas a que se enfrenta el profesor o en la realización de proyectos de innovación/ perfeccionamiento. Se trata de una línea de formación en la que se intentan combinar cuestiones de interés grupal con las de carácter personal. En este caso, las iniciativas de formación se sitúan en el profesorado, no en la Administración, aunque en muchas ocasiones puedan coincidir. Constituyen por lo general actividades con mayor carga motivadora y mayores garantías de aplicabilidad en función de la implicación directa del profesor.

En las dos orientaciones de formación continua se hace necesaria la existencia de alguna forma de asesoramiento, que en el primer caso suele ser externo (normalmente proporcionado por la Administración para explicar y poner en marcha una determinada reforma) y en el segundo puede ser externo también (el centro escolar solicita un asesor para que apoye el desarrollo de un determinado proyecto o la solución de un problema) y puede ser interno (un miembro del centro escolar actúa como asesor respecto a sus compañeros en una determinada tarea). También se puede contemplar la existencia de un asesoramiento permanente como estímulo y apoyo continuo a la mejora y desarrollo curricular, no solo como una ayuda puntual en determinadas situaciones planteadas desde el exterior o con origen en el propio centro. (Nicastro, S., Andreozzi, M., 2003)

La experiencia acumulada hasta el momento pone de relieve que el asesor externo deberá ser objeto de demanda por el centro y deberá consensuarse su presencia en el mismo. En caso contrario, de ser enviado directamente por la Administración, es fácil se produzcan reacciones de rechazo por parte de los centros y los profesores.

A la hora de preguntarnos sobre quien está en condiciones de ejercer como asesor del profesor para el desarrollo de la enseñanza podemos pensar en una pluralidad de profesionales que actúen ya desde una perspectiva externa o interna respecto al centro:

-Un Inspector, porque posee el conocimiento técnico y práctico de la educación así como de la legislación correspondiente. Se puede considerar asimismo que tiene un amplio conocimiento de la realidad de la enseñanza en los centros de los que es responsable.

-Un Especialista perteneciente a los Centros de Profesores y Recursos, porque posee una amplia preparación en los ámbitos específicos de docencia (tecnología, lenguas, ciencias...), siendo además normalmente profesor experimentado que posee un buen conocimiento de los colegios en los que actúa.

-Un Director de centro escolar, por su conocimiento de la realidad práctica así como por su conexión con la Administración y otras instituciones como los Centros de Profesores y Recursos. Sus posibilidades de actuación como asesor curricular serán mayores en la medida en que asuma una función pedagógica como responsabilidad profesional importante junto a las funciones administrativa y social.

-Un Jefe de Estudios, como profesional que estará a cargo de dinamizar la elaboración del propio currículum del centro coordinando el trabajo de los distintos Departamentos en este sentido a través de la Comisión de Coordinación Pedagógica. Al Jefe de Estudios le corresponde asimismo la responsabilidad de seguimiento del desarrollo del currículum, el cumplimiento de los planes de orientación y de acción tutorial, el funcionamiento de la biblioteca del centro, el cumplimiento de horarios y en definitiva todo aquello que tiene que ver con las actividades cotidianas de enseñanza y aprendizaje.

Un Orientador, como especialista en Psicopedagogía, cuya actuación se proyecta no solo en los alumnos, sino también en el centro escolar como asesor en la elaboración y desarrollo del proyecto de centro y de manera específica en el profesorado, prestando apoyo en destacadas tareas profesionales como la comunicación e interacción con los alumnos, la atención a la diversidad, el desarrollo de su función orientadora y tutorial, la evaluación de los aprendizajes, la atención a alumnos con necesidades educativas especiales, etc.

-Un Profesor de apoyo que trabaje estrechamente vinculado con los profesores tutores atendiendo a alumnos de diversas características. Su actuación fuera o dentro del aula deberá estar estrechamente coordinada con la del profesor tutor. Los ámbitos de intervención del profesor de apoyo pueden ser muy variados y su función de asesoramiento, podrá ser más intensa cuando tenga una formación especializada como en Pedagogía Terapéutica o en Audición y Lenguaje.

-La colaboración horizontal del profesorado en el apoyo a un compañero con dificultades puede entenderse como una forma de asesoramiento entre iguales con carácter formal o informal, individual o grupal. En la actualidad tiende a extenderse la puesta en práctica de grupos de apoyo entre

profesores, que surgidos inicialmente para la asistencia a compañeros con dificultades para atender a alumnos con necesidades educativas especiales, se ha ampliado después a diversas situaciones de desarrollo curricular.

A modo de conclusión

La Educación Secundaria constituye en la actualidad una macroetapa del sistema educativo caracterizada por su complejidad, derivada de la posibilidad de elecciones múltiples por el alumno, lo que exige la existencia de buenos servicios de orientación, el incremento creciente de la matrícula en ella, lo que se relaciona con el descenso del rendimiento escolar, la diversificación de los alumnos que la estudian, el incremento de las conductas disruptivas y violentas o la implantación de las NTIC.

Todos estos factores contribuyen a que la función docente en ella sea más complicada y que en consecuencia el profesorado necesite de una especial ayuda o apoyo en sus tareas clásicas de planificación, desarrollo interactivo de la enseñanza y evaluación. En este trabajo sugerimos que el asesoramiento al profesor de Educación Secundaria sea considerado como un componente del sistema de formación continua y que pueda ser desempeñado por una pluralidad de profesionales externos al centro o pertenecientes al mismo como el Inspector, el Especialista de los CPR, el Director del centro, el Jefe de Estudios, los Profesores especialistas, el Orientador y en general todo los profesores del centro participando de forma voluntaria y a través de instrumentos como los seminarios de trabajo grupal cooperativo.

Supuesto teórico-práctico: asesoramiento en el primer año de ejercicio profesional

Presentación

El primer año de ejercicio profesional plenamente responsable de un profesor que acaba de terminar su periodo de formación inicial y ha accedido mediante oposición o contrato a un puesto docente en Educación Secundaria, constituye un momento de ajuste duro a la práctica en el que el nuevo profesor debe acomodar sus conocimientos, predominantemente teóricos a la realidad cotidiana de un determinado colegio y de un aula con un grupo de alumnos que presentan unas características a veces muy diversificadas. En el futuro, de acuerdo con la LOE (2006) el primer año de ejercicio profesional se desarrollará de forma tutelada con el apoyo de profesores experimentados que proporcionarán un asesoramiento adaptado a los nuevos profesores, en la realización de sus tareas profesionales y en la solución de los problemas que se les puedan presentar. En estos momentos este curso tutelado no existe y los profesores que empiezan cuentan con un insuficiente o nulo apoyo pedagógico en relación con la elevada cantidad de necesidades que presentan al respecto.

En este caso nos referimos a un joven profesor de ciencias que terminada su carrera universitaria, ha realizado el C.A.P. (Certificado de Aptitud Pedagógica, que en estos momentos pasa a convertirse en Máster de Educación Secundaria). Este profesor, tras intentar aprobar oposiciones de Educación Secundaria sin conseguirlo en un primer intento, es enviado para realizar una sustitución de varios meses en un Instituto de Bachillerato situado en un barrio de una ciudad industrial. En este centro la edad media del profesorado es elevada y en términos generales su forma de trabajo es predominantemente individual, limitándose sus actividades en equipo a las estrictamente prescritas por la normativa educativa. Existe un Departamento de Orientación que ha logrado tras años de esfuerzo el reconocimiento de su labor con alumnos, sobre todo con los que presentan necesidades especiales, pero que no es muy aceptado cuando intenta asesorar en la realización y desarrollo del proyecto curricular de centro o en la actuación del profesorado.

El clima de convivencia en el centro es predominantemente formal. Existe un cuerpo de normas que rigen las relaciones entre las personas y orienta en la solución de los casos de indisciplina. Se ha intentado por parte del Departamento de Orientación y de algunos profesores especialmente dinámicos la elaboración de un Plan de Convivencia renovador con sistemas de prevención e intervención de mediadores, pero sus intentos no han conseguido un cambio global sino tan solo medidas de carácter puntual, predominando en general un concepto tradicional de orden y aplicación de normas y castigos.

En los cursos de la ESO el fracaso es altamente preocupante y el nivel de conflictividad se incrementa en los últimos años de manera progresiva, creando una creciente conciencia en el equipo directivo y profesores sobre la necesidad de introducir cambios tanto a nivel metodológico/ curricular como a nivel relacional. Sin embargo, se estima que estos cambios no deben ser drásticos, sino que deben realizarse con prudencia, de manera progresiva.

En esta situación el nuevo profesor es recibido en principio con una actitud positiva y voluntad de apoyo, pero en la práctica no se le informa explícitamente sobre los problemas con los que se va a encontrar. Será a través de conversaciones informales y sobre todo, a través del trabajo con los alumnos como irá percibiendo sus características.

De hecho, el nuevo profesor experimenta un gran choque (efecto Constanza) entre sus teorías, creencias e ilusiones y las posibilidades que en la práctica tiene de llevarlas a cabo. Con una formación predominantemente científica, dedica su mayor esfuerzo a la preparación y explicación de los temas que componen el programa, un programa en el que los contenidos de conocimiento ocupan lugar preferente respecto al desarrollo de competencias. Las clases que imparte siguiendo el modelo que él mismo ha vivido en su periodo de formación universitaria son fundamentalmente expositivas, densas, sin apenas espacio para la reflexión y el diálogo.

El profesor experimenta una cierta sensación de fracaso al comprobar que varios alumnos no siguen su ritmo de desarrollo curricular, que carecen de motivación, que algunos comienzan a faltar cada vez más a sus clases y que otros adoptan actitudes crecientemente disruptivas.

Los comentarios que realiza con otros profesores de manera informal le proporcionan muy poca orientación para la superación de estos problemas. Para algunos lo mejor que puede hacer es pasar de ellos, pues según le dicen son muy frecuentes al comienzo de la carrera y además él va a estar poco tiempo en el centro, así que no merece la pena promover un cambio que quizás no le de tiempo a desarrollar. Otros profesores, más dinámicos sin embargo, le animan a probar cambios e incluso se ofrecen para apoyarlo en sus tareas. Finalmente el profesor adopta esta segunda postura, más constructiva, y trabaja para solucionar los problemas que tiene con sus alumnos.

Propuesta de resolución

La actitud del nuevo profesor de arriesgarse al cambio constituye el punto de inflexión de una situación pedagógica que estaba llamada a empeorar progresivamente si continuaba actuando de la misma manera. Al cambio positivo contribuyó la mayor colaboración con el Departamento de Orientación en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial y en la atención a alumnos con NN.EE. Ello le facilitó conocer más a fondo a sus alumnos e incrementar la colaboración con otros profesores y especialistas así como con los padres.

Fueron importantes también las influencias de algunos profesores con los que tenía mayor confianza para hablar sobre estos temas. Fue precisamente uno de ellos con gran experiencia, quien le aconsejó hablar más con sus alumnos no solo en el aula sino también fuera de ella. También le sugirió que no se preocupara tanto por el desarrollo completo de los temas del programa y diera más importancia a la práctica de competencias.

El nuevo profesor modificó el sistema inicial de trabajo rebajando el nivel intelectual de las clases e introduciendo actividades de carácter práctico. Utilizó también la técnica de trabajo en equipo y modificó el sistema de evaluación combinando los exámenes convencionales con el análisis de trabajos y con sus propias observaciones. La situación de varios alumnos con NN.EE. mejoró considerablemente gracias a una mayor colaboración con el especialista en Pedagogía Terapéutica.

Una mejora considerable experimentó el nuevo profesor en los planos personal y profesional, sintiéndose más seguro en sus relaciones con los alumnos así como con otros profesores y especialistas.

Desde una perspectiva técnica, en relación con el tema que desarrollamos, este nuevo profesor como muchos otros en sus circunstancias, precisaba asesoramiento en una serie de aspectos como:

-La programación de la enseñanza por competencias y el diseño de tareas en las que los alumnos las pudieran poner en práctica.

-El desarrollo de una metodología alternativa a la colectiva tradicional, una metodología caracterizada por la atención a la diversidad y el desarrollo de la cooperación a través del trabajo en equipo y la tutoría entre iguales.

-La utilización de técnicas de evaluación alternativas respecto al examen convencional, concretamente las basadas en la observación y el análisis de trabajos.

-El desarrollo del Plan de Acción Tutorial y de manera específica, la utilización de técnicas y actividades que estimulan la colaboración entre profesores y alumnos.

-El trabajo en equipo con compañeros y especialistas, así como la relación constructiva con los padres de sus alumnos a fin de recabar el apoyo de los mismos.

Se trata en todo caso de formas de asesoramiento interno a desarrollar por cargos del centro como el Director o el Jefe de Estudios, por especialistas como el Orientador o los Profesores de Pedagogía Terapéutica y en general, por el conjunto del profesorado, no ya en sus encuentros informales sino también en actividades organizadas como seminarios de trabajo grupal cooperativo, en los que los profesores más veteranos puede actuar como agentes dinamizadores en la búsqueda de soluciones y en la realización de proyectos

Referencias

- Decreto 130/2007 de 28 de junio por el que se establece el currículo de educación primaria de la Comunidad Autónoma de Galicia. DOGA. 132 de 9-VII-2007.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, mayo-junio, 19-86
- European Parliament, Council of the European Union (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December, 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC)*.
- Faure, E. (1974). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza.
- Jonson, D., Jonson, R., Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- L.O.E., Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. B.O.E. n. 106 d de 4 de octubre 4-V.
- LOGSE (1990). Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE n. 238
- Mulder, M., Weigel, T. y Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en determinados países miembros de la U.E. Un análisis crítico. *Profesorado*, 12, 3, 2008
- Nicastro, S., Andreozzi, M. (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción*. Buenos Aires: Paidós.
- PISA (2000). *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco de escolarización*. Madrid: OCDE, MEC-INCE.

- Pujolás, P. (2008). *9 Ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Rosales, C. (2009). *Didáctica: Innovación en la enseñanza*. Santiago: Andavira
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias. De la intención a la puesta en marcha. *Profesorado*, 12 (3)
- Torrego, J. (Ed.) (2008). *El plan de convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid: Alianza.

