

El papel de las concepciones del profesorado en el desarrollo de la orientación educativa

Elena Artieda Yusta¹

Elena Arimón Jiménez²

Marta Cerdán Arche³

Beatriz Ituero García⁴

Resumen

El presente artículo pretende reflexionar acerca de las distintas creencias que posee el profesorado y que subyacen a las prácticas educativas desarrolladas en el día a día de nuestras aulas. Éstas serán un elemento esencial a tener en cuenta desde la labor del orientador que, actualmente, colabora estrechamente con el profesorado para asegurar una educación de calidad donde todo el alumnado tenga cabida. Conocer estas concepciones implícitas será una vía imprescindible para poder transformar la práctica educativa, acercándonos paulatinamente a un modelo de educación inclusivo que contempla la diversidad como elemento enriquecedor de nuestro Sistema Educativo.

Palabras clave: diversidad, orientación educativa, concepciones del profesorado.

1. Introducción

El presente estudio pretende analizar el poder de las concepciones y creencias que prevalecen en la configuración de la realidad educativa en la sociedad española del siglo

¹ Graduada en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Máster en Formación del Profesorado: Orientación Educativa. Email: elena.artieda@gmail.com

² Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Máster en Formación del Profesorado: Orientación Educativa. Email: elena.arimon@hotmail.com

³ Graduada en Psicología por la Universidad Pontificia de Comillas. Máster en Formación del Profesorado: Orientación Educativa. Email: marta.cearche@gmail.com

⁴ Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Máster en Psicología Educativa. Email: beatriz.ituero@gmail.com

XXI, en concreto en la labor de la orientación educativa. Para ello se ha administrado un cuestionario a docentes de centros educativos de España con el objetivo de contrastar hipotéticas diferencias en sus representaciones y concepciones acerca de distintos aspectos que inciden en la educación.

Es innegable que los centros educativos se conforman como un espacio privilegiado para el aprendizaje de contenidos y competencias, no solo a nivel cognitivo, sino también a nivel emocional y social. Además, estos deben ofrecer y dar una respuesta educativa acorde a la diversidad del alumnado. Sin embargo, las evidencias de la realidad educativa española, en concreto referidas a las tasas de fracaso escolar, muestran que el sistema educativo actual presenta una serie de carencias que llevan a una serie de interrogantes que es preciso formular: ¿Qué factores influyen en la práctica educativa? ¿Cuáles son los elementos del cambio? De la misma manera, asumiendo que la orientación educativa resulta clave en los procesos de cambio educativo Monarca (2011), cabe preguntarse cuál es el papel de la misma a este respecto y qué tipo de obstáculos se encuentra para implementarse con toda la potencialidad para la cual fue creada.

Para poder dar una respuesta es imprescindible conocer las distintas concepciones que prevalecen en los agentes educativos. Para ello, a través de la revisión del marco teórico y del análisis de los datos obtenidos en un cuestionario aplicado a un grupo de docentes, se pretende una aproximación a la realidad educativa actual, teniendo en cuenta las diversas concepciones, predisposiciones y problemáticas de los distintos agentes educativos. Estos aspectos son fundamentales y se deben conocer desde la orientación para así actuar en consecuencia, pues sólo partiendo de las concepciones y creencias se podrá realizar un cambio profundo en las prácticas educativas.

2. Fundamentos teóricos

La orientación educativa y el modo de concebirla han ido sufriendo importantes cambios. Años atrás, el “modelo clínico” fue el que predominó, centrándose éste en el diagnóstico de los déficits individuales y en el diseño de estrategias de intervención a llevar a cabo por los docentes posteriormente (Bolívar, 2006a). Actualmente hay autores que definen la orientación educativa como un proceso continuo y sistemático que se debe centrar en la prevención y en el desarrollo integral de la persona, siendo fundamental que se impliquen los diferentes agentes educativos y sociales (Grañeras y Parras, 2009). En

este sentido, la colaboración de las familias, así como de toda la comunidad, se vuelve indispensable en esta labor del profesorado (Bolívar, 2006b; Echeita et al. 2013).

Sin embargo, esta relación entre diferentes miembros de la comunidad educativa, como bien indican Luna y Martín (2011), está profundamente mediada por las concepciones que dirigen la práctica educativa. Por ello, desde un modelo de colaboración, conocerlas será una de las primeras variables que se tienen que valorar desde la orientación para desarrollar un trabajo sistemático y eficaz.

En este sentido, en lugar de «intervenir en» las escuelas, se entiende que el orientador debe «trabajar con» ellas. Existe una concepción más amplia de la orientación educativa, de acompañamiento y colaboración, tanto para la resolución de problemas como para el desarrollo de programas (Bolívar, 2006a). Siguiendo al autor recién mencionado, esta colaboración supone crear una relación de igualdad entre el orientador u orientadora y el resto de la comunidad educativa, para que el intercambio comunicativo provoque una reflexión conjunta de la situación.

Es por ello que para que pueda ejercer un adecuado asesoramiento a los demás docentes y logre incidir en sus modos de hacer, será pertinente que tenga en cuenta el conjunto de dimensiones que explican el saber hacer del profesorado: experiencias durante la carrera y el propio ciclo de vida, creencias sobre la educación y enseñanza, conocimiento general y didáctico del contenido práctico, estrategias de enseñanza, implicación afectiva, motivación por seguir aprendiendo, trabajo en equipo, etc. (Day, 2005).

En resumen, construir una nueva concepción de educación y cultura democrática supone promover un proceso de mejora escolar en los centros a través de la colaboración, el compromiso y la autonomía por parte de toda la comunidad educativa. Sin embargo, reconstruir lugares y espacios atrapados por la burocracia, el trabajo individualista y la toma de decisiones jerárquicas, por un trabajo en colaboración, no es tarea fácil (Bolívar, 2006a). En este sentido, el siguiente artículo se centra en un aspecto imprescindible para el cambio de la práctica educativa como es la toma de conciencia sobre las creencias y concepciones de todos los miembros de la comunidad educativa.

3. Metodología

Para poder aportar un conocimiento más preciso acerca de las concepciones que subyacen a la práctica docente, hemos suministrado un cuestionario con 16 ítems a un grupo de 20 docentes, algunos en formato de preguntas abiertas y otras en formato de escala Likert (valoración 1 a 5), con dos apartados principales para explorar los diferentes aspectos de la realidad educativa.

El primer apartado analiza una serie de variables relacionadas con las características formativas y laborales: formación previa, centro de estudios, formación didáctica posterior, datos del puesto del trabajo, años trabajados, materias impartidas, situación administrativa actual, etc. Y un segundo apartado donde se indaga acerca de las “concepciones” en torno a cinco temas: a) concepciones del profesorado sobre educación, b) éxito-fracaso escolar y problemática diaria, c) atención a la diversidad, d) orientación educativa y e) formación inicial y permanente de los profesionales de la educación.

3.1. Contextualización

El presente trabajo se realiza en España, analiza las concepciones de 20 profesionales de la educación de la Comunidad de Madrid. Se trata de docentes de Centros de Educación Infantil y Primaria e Institutos de Educación Secundaria públicos, así como de un colegio privado-concertado. Hay docentes de todas las etapas educativas: Infantil (0-6 años), Primaria (6-12 años), Secundaria (12-16 años) y Bachillerato (16-18 años).

Entre los participantes, la mayor parte son mujeres, con edades comprendidas entre los 27 y los 55 años. Hay gran variedad en cuanto a experiencia docente, desde los 3 hasta los 33 años de antigüedad. Respecto a la situación laboral, 12 son funcionarios, 2 interinos y 6 personal laboral. En cuanto a la formación inicial, hay 14 docentes con formación en Educación y Pedagogía y 6 docentes especialistas en materias específicas (por ejemplo, Geografía e Historia). De estos últimos, 4 de ellos tienen el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) y formación complementaria en aspectos pedagógicos.

Asimismo, es importante destacar que el presente estudio se contextualiza en una situación legislativa inestable (Bolívar, 2004), que se encuentra en constante cambio, lo que genera una dificultad más añadida a los diferentes desafíos escolares. La última ley aprobada, la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), ha supuesto otro cambio más que ha aumentado las tensiones y que sin duda ha influido en la práctica

educativa que se desarrolla en los centros. Entre otros aspectos, la ley actual provoca que la práctica educativa se vea atada a las formas y contenidos de las evaluaciones externas, que se transforma en un «adiestramiento» que quita tiempo para otro tipo de actividades, contenidos, interacciones y aprendizajes más significativos para los estudiantes (Monarca, Fernández-González y Sandoval, 2015).

4. Resultados y análisis

En este apartado se exponen y se analizan los resultados obtenidos a partir del cuestionario, englobados en los cinco apartados correspondientes a los principales temas que aborda el cuestionario, tal como se explicó anteriormente.

4.1. Concepciones del profesorado sobre educación.

En cuanto a las concepciones que tiene el profesorado entrevistado, se ha encontrado que la mayor parte mantiene un paradigma de aprendizaje que entiende al alumnado como activo y constructor de sus propios aprendizajes.

La mayoría de docentes sostiene una idea de desarrollo global, que tiene en cuenta los aspectos cognitivos y los elementos morales, emocionales y sociales del individuo, frente a una minoría que relaciona el desarrollo exclusivamente con los aspectos académico-cognitivos. Estos últimos docentes defienden un paradigma de transmisión, donde el alumnado es un mero receptor de información.

4.2. Éxito-fracaso escolar y problemática diaria

Las respuestas de los docentes en relación al éxito-fracaso escolar y a la problemática diaria que identifican en sus prácticas se categorizaron en función de si se realizaban atribuciones internas o externas de las mismas.

Los resultados muestran que el profesorado tiene una tendencia marcada a relacionar los problemas escolares a causas externas. En este sentido, únicamente un grupo pequeño de docentes realizan una atribución interna de estos problemas, mientras que la mayoría utilizan atribuciones externas, ligadas a la familia (falta de implicación o desinterés), al propio estudiante (dificultades de carácter individual relacionadas con capacidades, motivaciones o disciplina) o a la Administración (falta de recursos, burocracia o excesiva ratio de alumnado).

En cuanto al tipo de atribución que establecen los docentes del éxito-fracaso escolar, existe una mayor atribución a aspectos internos cuando se habla de éxito que cuando se habla de fracaso. Aun así, se mantiene en los dos casos una mayor atribución externa, otorgándole similar peso al alumnado y a su familia.

Siguiendo a Bolívar (2006a), se puede encontrar una justificación de estos resultados en el entramado de factores que conforman la experiencia previa de los docentes encuestados y fomentado, en su gran mayoría, por una falta de formación pedagógica específica.

4.3. Atención a la diversidad

Prácticamente la totalidad de profesorado entrevistado considera que «atender a la diversidad» es atender de la forma más individualizada posible al alumnado, independientemente de sus características. Esta concepción va en consonancia con una personalización de la enseñanza-aprendizaje dirigida hacia todo el alumnado (Sampascual, Navas y Castejón, 2005). Sin embargo, parece que las respuestas indican que a nivel teórico el profesorado conoce qué es atender a la diversidad, pero no tanto en su práctica diaria, pues la respuesta educativa que dicen ofrecer en los centros no parece estar atendiendo correctamente las diferencias individuales en todos los casos. De ahí que las atribuciones que hacen de los obstáculos para atender a la diversidad sean de carácter externo más que interno, ya que pocos docentes atribuyen esos problemas a factores internos relacionados con falta de implicación, formación o metodología inadecuada del profesorado. En este apartado, la familia no aparece mencionada en ningún momento y sí son mencionados aspectos como la falta de recursos, la alta ratio de estudiantes por clase o los aspectos burocráticos y administrativos.

En relación a la responsabilidad sobre la atención a la diversidad, la mitad de los profesionales destaca que ésta recae principalmente en el equipo docente, siendo un grupo más pequeño el que hace referencia a la comunidad educativa en su conjunto y un grupo minoritario el que señala a la Administración como principal responsable. Basándose en un modelo de colaboración, la orientación y la atención a la diversidad no deben ser tareas exclusivas del orientador, orientadora u otros profesionales de apoyo educativo, sino que debe existir una corresponsabilidad de toda la comunidad educativa (Grañeras y Parras, 2009).

4.4. Orientación Educativa

Los resultados muestran que la figura del orientador educativo está muy bien valorada y el grado de satisfacción con su actuación es elevado. Se ofrecen diferentes razones para justificar esta valoración: “es básico, para la organización de los centros educativos”, “están más preparados para atender a las dificultades de los alumnos”, “ayudan, acompañan, colaboran y proponen”, o porque “es imprescindible para la atención a la diversidad”.

En relación a las funciones o tareas que los entrevistados consideran que la orientación debe desarrollar, prevalecen las relacionadas con el asesoramiento al profesorado, la evaluación y atención de alumnado con dificultades y el asesoramiento a familias. En menor medida se le atribuyen funciones relacionadas con la Orientación Académica y Profesional, ayuda en la realización de planes y ajuste de programaciones, docencia o asesoramiento en materia de resolución de conflictos en el centro. Estos datos confirman que, aunque actualmente hay una transición hacia un modelo de colaboración entre profesionales de la educación, todavía quedan resquicios del modelo clínico que ha primado durante muchos años como ya indicaba Bolívar (2006a). Así, vemos que aunque hay algunos docentes que plantean un modelo de colaboración con el orientador, que “se coordina”, “colabora”, o “trabaja conjuntamente”, la mayoría plantea un modelo más unidireccional donde es el orientador u orientadora quien “trata”, “detecta” o “evalúa” a estudiantes con dificultades y quien se relaciona con sus docentes y familias (Bolívar, 2006a; Grañeras y Parras, 2009).

4.5. Formación inicial y formación permanente

En primer lugar, la satisfacción con la formación inicial es elevada. Sin embargo, aunque la sensación de competencia para atender a la diversidad es mayor que la formación recibida, ambos niveles, competencia y formación, descienden en los docentes especialistas en áreas específicas poco formados en aspectos pedagógicos.

Asimismo, existe una escasa relación entre el grado de satisfacción en la formación, que es elevado, y la valoración de la formación inicial en atención a la diversidad, que es baja. Ello indica que los docentes no valoran la atención a la diversidad como un elemento fundamental a incluir en la formación inicial.

Por otro lado, en relación a la formación permanente, la satisfacción obtenida es también elevada y se constituye como una necesidad y una demanda importante por parte del profesorado. Como indica Veluz (2009), la formación permanente es un aspecto fundamental para la calidad educativa, permitiendo promover la reflexión y el cuestionamiento de las propias prácticas y concepciones, favoreciendo el desarrollo profesional y la mejora educativa. Por lo tanto, desde la orientación este debe ser un importante objetivo en su labor directa con el docente e indirecta con el alumnado.

5. Conclusiones

Son muchas las conclusiones que de este trabajo se pueden extraer. En primer lugar, se pone de manifiesto la importancia de analizar las concepciones de los diferentes agentes de la comunidad educativa para así poder adaptarnos adecuadamente a cada contexto. A partir de las concepciones identificadas, es importante destacar la necesidad del cuestionamiento por parte de los agentes educativos de sus concepciones implícitas en la práctica docente (Echeita y Ainscow, 2011). Adaptarse a la diversidad existente en los centros educativos es prioritario, pues no existe una receta mágica universal y es necesario un importante grado de reflexión al respecto.

En relación a la respuesta educativa a la diversidad, los resultados demuestran que no es del todo adecuada. En esta línea, el modelo clínico de la orientación, la baja colaboración con las familias, así como la tendencia por parte del profesorado a atribuir a causas externas los obstáculos que surgen en el proceso educativo, lleva a una respuesta educativa poco ajustada. Asimismo, no podemos obviar el papel que juega la Administración como reguladora de la acción educativa. En el contexto actual, los cambios que se vienen dando en las últimas décadas, a nivel global y local, intensifican las tensiones relacionadas con la educación y con la escuela (Monarca, 2015). Estas exigencias, bajo una apariencia de neutralidad técnica, resultan con frecuencia incompatibles con el proyecto ético de inclusión y ciudadanía (Susinos, 2009).

En suma, debemos preguntarnos si realmente el sistema educativo español es el resultado de un proceso de deliberación democrático que defiende la dignidad y la igualdad de las personas como derechos inalienables (Echeita y Simón, 2013). Vivimos tiempos de cambios y como tales se torna imprescindible para todos los profesionales educativos tener presente el modelo de profesional reflexivo defendido por Schön (1992), reflexionar sobre

nuestras concepciones y el trasvase que de ellas hacemos a la práctica es fundamental para cuestionarla y mejorarla.

Así, desde el modelo de orientación actual de carácter global y preventivo, resulta necesario conocer las concepciones que subyacen a la práctica educativa del profesorado, de tal forma que los orientadores puedan, desde su labor, tomar como punto de partida esas actitudes para que la colaboración sea eficaz.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2004). La educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2 (1) 1-22.
- Bolívar, A. (2006a). La asesoría al colectivo docente y el trabajo en el aula. En. A. Martínez (Coord.), *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (pp. 75-102). México: Secretaría de Educación Pública.
- Bolívar, A. (2006b). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a08.pdf>
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 12, 26-46.
- Echeita, G y Simón C. (2013). Una perspectiva amplia sobre el apoyo en el marco de una escuela inclusiva. En G. Echeita, C. Simón, M. Sandoval, y H. Monarca. *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva. Propuestas prácticas* (pp.15-34). Sevilla: Eduforma.
- Echeita, G., Simón, C., Sandoval, M., y Monarca, H. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas*. Sevilla: Eduforma.

- Grañeras, M. y Parras, A. (Coords.) (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: CIDE.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (LOGSE) (BOE de 4 de octubre de 1990, núm. 238).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (BOE de 10 de diciembre del 2013, núm. 295).
- Luna, M. y Martín, E. (2011). La importancia de las concepciones en el asesoramiento psicopedagógico. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (1). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2741657>
- Monarca, H. (2011). Un dispositivo para detectar y priorizar necesidades de intervención de orientación educativa en la ESO. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 22(2), 219-225.
- Monarca, H. (Coord.) (2015). *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Monarca, H., Fernández-González, N., y Sandoval, M. (2015). Reconfiguración de los sentidos sobre la educación en España a partir de la nueva ley de educación (LOMCE). En H. Monarca (Coord.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 173-190). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sampascual, G., Navas, L. y Castejón, J. L. (2005). *Funciones del orientador en primaria y secundaria*. Madrid: Alianza Editorial.
- Schön, D. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós-MEC. (Versión original, 1982).
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Veluz, L. (2009). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE-UNESCO).

Fecha de recepción: 11 de enero de 2016

Fecha de aceptación: 10 de mayo de 2016