

***LA INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA EN
LA ESCUELA Y EL ROL DEL PSICÓLOGO
EDUCACIONAL***

ASPECTOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS

***AUTORAS: CECILIA BANZ LIENDO
MARCIA VALENZUELA SCHMIDT***

INDICE

-	Introducción	3
-	Elementos conceptuales	5
	▪ La psicología educacional: su historia	6
	▪ Principios teóricos que guían la propuesta de intervención psicoeducativa	7
-	La Intervención Psicoeducativa	15
	▪ Competencias del psicólogo educacional	16
	▪ Primer módulo: “Evaluando mis competencias”	21
	▪ Segundo módulo: “Creando contextos de colaboración: La co – construcción”	26
	▪ Tercer módulo: “Conociendo a la institución educativa”	36
	▪ Cuarto módulo: “Negociando la demanda”	60
	▪ Quinto módulo: “El diseño del proyecto de intervención”	72
	▪ Sexto módulo: “Formando equipos de trabajo”	93
	▪ Último módulo: “Evaluando mis competencias”	121
-	Bibliografía	127

INTRODUCCIÓN

El rol del psicólogo educacional como un mediador de la institución educativa es un enfoque tan novedoso como necesario en nuestro país. Las instituciones educativas y las personas que participan de ellas, sometidas a múltiples presiones derivadas de la necesidad de mejorar los procesos que se dan al interior de éstas y aumentar la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes, requieren de cambios que no pasan solamente por aumentar sus ingresos o recibir capacitación.

Los cambios que requiere actualmente la escuela se relacionan con una manera distinta de enfrentar la tarea educativa. En nuestro concepto, esta manera debiera traducirse en la formación de equipos de trabajo, la promoción de procesos grupales de reflexión, la construcción y realización conjunta de acciones dirigidas a: enriquecer las instituciones educativas como organizaciones, potenciar sus recursos, prevenir la aparición de obstáculos al cumplimiento de sus objetivos y por último, enfrentar las dificultades cuando éstas se presentan.

El psicólogo educacional, como mediador de la institución, es el profesional preparado para promover procesos que junto con abordar temáticas concretas, puedan cuestionar y transformar las formas de operar de dicha institución desde su interior, de modo que la intervención en un área, redunde en una ganancia en los procesos de aprendizaje de la institución como un todo. Esto implica ser capaz de mirar a la escuela como un organismo que aprende, que sabe ciertas cosas y desconoce otras y que, sobre todo, tiene un potencial de aprendizaje.

La evaluación de dicho potencial es la primera tarea del psicólogo educacional en su rol de mediador. Dicho rol tiene que ver justamente con crear los andamiajes que permitan que la institución se mueva desde su “*zona de desarrollo actual*” hasta su “*zona de desarrollo potencial*”. A esto le llama Monereo (1996), “trabajar en la zona de desarrollo institucional”, lo cual permite dirigirse al objetivo transversal de la intervención psicoeducativa que es proveer de autonomía a la escuela. De ese modo, ésta puede ir enriqueciendo sus formas de actuar e ir logrando un desarrollo continuo.

La formación de un psicólogo educacional a la altura de este desafío, ha sido la tarea de la cátedra de Psicología Educacional de la Universidad Diego Portales en los últimos

años. El presente texto es una síntesis que refleja la preocupación por desarrollar en los profesionales en formación una serie de competencias que apuntan a capacitarles para actuar como líderes de intervenciones psicoeducativas con los objetivos anteriormente expuestos.

La primera parte del libro, plantea los elementos conceptuales relativos a la intervención psicoeducativa desde los cuales surge el perfil del psicólogo educacional que se pretende formar.

La segunda parte, se inicia describiendo dicho perfil, junto con una propuesta de las competencias a ser desarrolladas. Continúa con una síntesis respecto al enfoque teórico y metodológico que, como docentes, proponemos para lograr los objetivos de formación de psicólogos educacionales. Por último, se abordan los tópicos propios de la intervención psicoeducativa en módulos que ofrecen al lector una aproximación a los conceptos más relevantes relacionados con cada uno de ellos, junto con actividades prácticas dirigidas al ejercicio previo a la inmersión en el sistema educativo.

Es conveniente aclarar que el presente texto está intencionado en el marco de una cátedra, requiriendo el apoyo de un docente que guíe y supervise el proceso de aprendizaje de intervención psicoeducativa.

***LA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL Y LOS
PRINCIPIOS TEÓRICOS QUE GUÍAN LA
INTERVENCIÓN PSICO-EDUCATIVA***

LA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL: SU HISTORIA

Consideramos a la Psicología Educacional como una disciplina que se dedica al estudio del comportamiento de las personas en el marco de la situación educativa. La peculiaridad de su objeto de estudio constituye a la Psicología Educacional como una disciplina psicológica y educativa, es decir una *disciplina puente*, participando al mismo tiempo de las características de las disciplinas psicológicas y las educativas (Coll, 1992).

Otra característica de la Psicología Educacional es su carácter aplicado. Esta disciplina no sólo se dedica a construir una teoría explicativa en torno a su objeto de estudio, sino también a elaborar modelos y programas de intervención dirigidos a actuar sobre los procesos educativos, generando una práctica de intervención sobre éstos, práctica de la que a su vez, se nutre su dimensión teórica. Se cierra con ello el círculo **teoría-práctica-reflexión sobre la práctica-generación de conocimiento-teoría**.

El campo profesional del psicólogo educacional es amplio, pudiendo éste ubicarse en el ámbito de la investigación, lo que implica la generación de teoría y modelos teóricos, el ámbito de la aplicación de la teoría, planificando procesos educativos o bien, el ámbito práctico haciendo intervención directa sobre los procesos educativos. Evidentemente, estos campos se interrelacionan, como se ha señalado más arriba, pudiendo un psicólogo ejercer en actividades derivadas de más de una dimensión.

En sus inicios, esta disciplina aparece fuertemente ligada a la educación especial, con un foco fundamental en el estudio de las diferencias individuales y la administración de pruebas para el diagnóstico y tratamiento de los niños con dificultades. A partir de estas prácticas surgen altas expectativas sobre el aporte que la Psicología Educacional puede realizar a los procesos que son propios del ámbito educativo.

Hasta 1930, el desarrollo en investigación en esta área fue relativamente pobre. Sin embargo, el contexto mundial favoreció la ampliación de esta mirada. La Segunda Guerra Mundial, el aumento de la natalidad posterior a la guerra, la aparición de los movimientos de Reforma Educativa en Europa y la preocupación mayor por los niños discapacitados, crearon la necesidad de un psicólogo educacional que contribuyera a resolver las problemáticas derivadas de estas situaciones. Así entonces, el psicólogo educacional comienza a tener voz al interior de las escuelas en el diseño y aplicación de programas y

materiales curriculares, la capacitación de docentes para enfrentar los nuevos desafíos pedagógicos y la creación de programas dirigidos a alumnos discapacitados (Palazzolo et al, 2003).

En la década de 1960 – 1970, se considera al psicólogo educacional como aquel profesional que puede intervenir la práctica escolar. Paulatinamente, esta demanda se va acrecentando y va abarcando un quehacer más centrado en el trabajo con los diversos grupos o subsistemas que componen la escuela, derivándose diferentes concepciones sobre las características que estas intervenciones debían tener.

PRINCIPIOS TEÓRICOS QUE GUÍAN LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA

Existen distintas aproximaciones a la intervención en la institución educativa. La que se propicia en el presente trabajo, está basada en la teoría constructivista, lo cual permea la mirada planteada respecto al rol del psicólogo, la metodología de trabajo y la forma de evaluar el proceso de la intervención.

Antes de hacer referencia a puntos más específicos de la intervención misma, se explicitarán los principios constructivistas de los cuales arranca el quehacer del psicólogo educacional en el marco de la institución educativa. Éstos son:

- La concepción de la realidad social como una construcción y no una realidad objetiva externa a los sujetos.
- La construcción de la realidad social como universos de significación que son derivados del quehacer y la experiencia de los actores que constituyen un sistema. Dichos universos de significación coexisten al interior del sistema, conectándose y conformando una realidad construida a través de los procesos de convivir y complementarse en la tarea cotidiana.
- La realidad no existe independiente del observador, definiéndose ésta a partir de los propios sistemas que la observan y la pretenden explicar.

Los principios anteriormente señalados tienen implicancias directas sobre la aproximación del psicólogo que pretende intervenir en una institución educativa. Se llega acá a un primer acercamiento a la definición de rol: el psicólogo que interviene en un sistema educativo no puede ir en calidad de experto a producir un diagnóstico y a prescribir qué debe hacer la comunidad escolar en la que se desea intervenir. Por el contrario, debe acudir al sistema, insertarse en él de modo participante y a partir de allí, desplegar el proceso de intervención. De otro modo, su “prescripción” rebotará en la construcción de realidad que realizan los participantes del sistema, recibéndose tal vez respetuosamente, pero sin producir los cambios deseados al mediano y largo plazo.

De lo anteriormente dicho deriva un principio metodológico que debe guiar, en nuestro concepto, todo el proceso de intervención psicoeducativa: **la co-construcción**. Si la realidad es construida en el hacer de los actores del sistema, el psicólogo educacional que desea intervenir en esa realidad debe propiciar procesos de construcción conjunta de realidades, consensuando objetivos y acciones que lleven a lograrlos.

La duda que puede flotar en los lectores a esta altura de lo expuesto puede ser: si los actores del sistema crean su realidad, por lo tanto las realidades pueden ser distintas de una escuela a otra, ¿hacia dónde intervenir? ¿cómo saber en qué situaciones intervenir y en cuáles no? ¿se debe tomar las demandas de las instituciones tal cual ellas son planteadas por el hecho de que esa es “la realidad” para los actores?

Los objetivos de la intervención psico-educativa

La respuesta de las preguntas anteriores lleva a plantear para qué intervenimos en una institución educativa. Para llegar a ello, se debe decir que partimos adhiriendo a los objetivos de la institución educativa. Estos son **educar y formar**. Las instituciones educativas están concebidas para que los estudiantes aprendan, se desarrollen sanamente, siendo los profesores quienes guían estos procesos.

¿Cuál es el lugar específico de intervención de los psicólogos educacionales?

El rol del psicólogo educacional se enmarca justamente en **potenciar la capacidad de la institución educativa para que ésta cumpla con sus objetivos de educar y formar**. La

manera en la que los psicólogos educacionales desempeñan su rol en pos de los objetivos de la institución, se puede dar en distintos niveles, que constituyen tres tipos de intervención:

- Intervención enriquecedora: engloba el conjunto de actuaciones orientadas a favorecer el máximo nivel de desarrollo de la institución, de sus capacidades para desplegar procesos que lleven al cumplimiento de sus objetivos, así como de las personas que las conforman y de los estudiantes que participan de ella. Algunos ejemplos de tareas en torno a la intervención enriquecedora, pueden ser los siguientes:
 - Asesorar al personal directivo en la definición de políticas que garanticen el óptimo desenvolvimiento de todos los miembros de la comunidad escolar y que contribuyan a crear las condiciones apropiadas para su desarrollo
 - Apoyar y promover los procesos de reflexión que la institución realiza acerca de su propio quehacer, la aplicación de su proyecto educativo y en general, la práctica pedagógica
 - Velar por la apertura comunicacional a todos los niveles, que permita la participación de las personas involucradas, con la finalidad de mejorar los procesos del sistema educativo
 - Colaborar con la construcción de una relación constructiva entre las familias y la escuela
 - Promover el desarrollo de las habilidades y competencias de los profesores jefes de modo de lograr la realización de su rol en forma óptima

- Intervención preventiva: se relaciona con las actividades que tienen por objetivo impedir que las dificultades, trastornos, problemas que impiden que los objetivos de la institución se cumplan, aparezcan. También implica la generación de estrategias de detección temprana de modo de impedir su generalización o nivel crítico.

Ejemplos de ello:

- Conformar equipos de trabajo con los docentes para evaluar y adecuar permanentemente el currículo a las necesidades que se van detectando en la práctica pedagógica
- Conformar equipos de trabajo con los profesores jefes con el objetivo de orientar, formar a los alumnos y realizar procesos de acompañamiento individual y grupal
- Diseñar y adecuar permanentemente los programas de orientación a ser realizados en las instancias formativas
- Evaluar la aplicación de programas de orientación y de intervenciones preventivas grupales e individuales
- Entrevistar a los estudiantes que se incorporan al sistema escolar y a sus padres, obteniendo información integral y completa de modo de planificar estrategias de adaptación, orientar al profesor jefe y a los docentes en general, y hacer prevención respecto de aspectos detectados tempranamente
- Promover, en conjunto con los profesores jefes, el desarrollo de los grupos-curso a través del fortalecimiento de sus recursos positivos, la detección de situaciones que ameritan asistencia y la iniciación de las acciones correctivas correspondientes
- Apoyar los procesos de transición entre ciclos

- Asesorar y contribuir a la capacitación de los docentes en las siguientes estrategias:
 - Conducción de grupo
 - Entrevistas con padres y estudiantes
 - Estrategias derivadas del ámbito de la psicopedagogía para el mejoramiento de los procesos de aprendizaje

- Intervención remedial: se relaciona con la aplicación de estrategias de manejo de situaciones individuales, grupales o institucionales que han surgido como problemáticas y que impiden que la institución cumpla con sus objetivos. Ejemplos:
 - Detectar, en conjunto con otros agentes educativos, situaciones de tipo grupal o individual, que ameritan asistencia e iniciar las acciones correctivas correspondientes.
 - Contribuir a producir cambios en las personas o circunstancias con el fin de mejorar una condición negativa dada, a través de la conformación y coordinación de equipos de trabajo que desarrollen planes de intervención
 - Asesorar y contribuir a la capacitación de los docentes en el manejo de casos individuales y de situaciones grupales específicas

Aspectos metodológicos relacionados con la intervención

El rol del psicólogo en cada una de las intervenciones descritas anteriormente está marcado por su posibilidad de ser agente de cambio al interior de la institución. El cambio es posible en la medida que el psicólogo asuma ciertos principios metodológicos en su quehacer:

- **Foco sistémico:** la institución educativa se considera un sistema y como tal presenta todas las propiedades de un sistema abierto. Entre éstas: la totalidad, la autorregulación y la equifinalidad. No es objeto de este texto analizar detalladamente las propiedades de los sistemas. Baste señalar que si se entiende a la institución educativa como tal, quedará claro que todo cambio en una de las partes del sistema impactará a otra, haciendo que el sistema funcione de manera distinta. De allí, que no podemos considerar intervenciones en sub-sistemas aislados. Cualquiera sea el tipo de intervención que nos proponemos realizar, el sistema educativo es el **contexto** en el que se ubica la intervención, pero al mismo tiempo es el **objeto** de dicha intervención. Importante es señalar que las intervenciones no deben siempre y necesariamente abarcar **todo** el sistema. Cuan abarcadora debe ser la intervención, es parte de la reflexión que se hace al momento de estudiar la demanda.
- **Foco en lo enriquecedor y lo preventivo:** supone la idea de poner el foco de la intervención en potenciar a la institución como un contexto estimulante al desarrollo de sujetos sanos e integrados y al desarrollo de la potencialidad de ésta para cumplir sus objetivos: educar y formar. El éxito de la intervención enriquecedora y preventiva se medirá en la menor aparición de situaciones que se deban remediar.
- **Foco en el trabajo en equipo:** la labor tradicional del psicólogo en la escuela mostraba a un profesional realizando un trabajo aislado en un gabinete. La co-construcción no se puede realizar en un trabajo aislado, sino en la constitución de equipos de trabajo en los que cada integrante aporta a la reflexión de las distintas situaciones contribuyendo al “multiverso” (Maturana, 1997) por un lado, y por otra al compromiso y responsabilización conjunta de tareas a realizar
- **Foco en lo psicoeducativo:** habiendo establecido a la Psicología Educativa como una disciplina puente entre las disciplinas psicológica y educativa, el psicólogo educacional aborda la intervención con una mirada coherente con esta definición, evitando abordajes clínicos o psicoterapéuticos.

La institución educativa como un organismo que aprende

Coherente con el enfoque teórico, señalamos que el cambio al que se apunta con la intervención es el resultado de un proceso de aprendizaje que debe realizar la escuela. Si concebimos que la intervención es de carácter sistémico, quien aprende es la institución. En ese sentido, ésta es concebida como un organismo que aprende, que sabe determinadas cosas y que ignora otras. Con ese bagaje, opera y funciona.

De allí, que resulta interesante realizar mayores precisiones frente a nuestro quehacer en torno a la institución educativa. Si ésta es un organismo que aprende, y somos consecuentes con el concepto de aprendizaje de Vigotsky, (1988) el psicólogo educacional es un mediador de la institución. Su rol se perfila entonces como aquel, que inserto en la institución, integrando equipos de trabajo con los docentes y profesionales de la educación, despliega procesos que permiten avanzar a la institución desde sus capacidades actuales para cumplir con los objetivos de enseñanza y aprendizaje, hasta el despliegue de su máxima potencialidad.

Parte de nuestro rol se constituye entonces, en evaluar lo que Monereo (1996) ha llamado la “*zona de desarrollo institucional*”, estableciendo un paralelismo entre la zona de desarrollo potencial de los individuos en el proceso de aprendizaje y lo que sería esta potencialidad en los procesos institucionales. Junto a esta evaluación, la mediación del psicólogo debiera apuntar a salvar la distancia entre los avances que la institución puede realizar sin ayuda y lo que puede lograr con la ayuda del psicólogo educacional.



LA INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA

LA INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA

La segunda parte de este manual pretende ser una ayuda para el psicólogo en formación en el proceso de aprender a intervenir en instituciones educativas. Se inicia con una reflexión acerca de las características del perfil de un psicólogo educacional preparado para atender los desafíos que plantea el actual sistema educativo al rol profesional.

El perfil del psicólogo educacional

El tipo de intervención propuesto en la primera parte de este manual requiere de un psicólogo educacional formado en ciertas competencias específicas. El proceso pedagógico que tiene como objetivo “aprender a intervenir en sistemas educativos”, implica que los psicólogos en formación vayan gradualmente desarrollando dichas competencias.

Al preguntarnos qué queremos desarrollar y por tanto, intentar llegar al concepto de competencia encontramos que existe un conglomerado de definiciones, (Bolívar, 2000; Rodríguez, 2003) apuntando la mayoría de ellas a entender la competencia como un conjunto de capacidades que un sujeto debe evidenciar en situación laboral, de modo de rendir eficientemente en sus tareas y funciones. Claramente la competencia no es un asunto meramente cognitivo, de conocimiento teórico acumulado, sino que más bien alude al “saber hacer”.

De allí surge otra característica importante de la competencia: es contextualizada, es decir, para ser desarrollada y observada es necesario poner al sujeto en el marco de la acción de un trabajo específico. No se puede aprender a intervenir en psicología educacional leyendo libros acerca de intervención. Por otro lado, las competencias son más globalizadoras que los constructos psicológicos tradicionales. Esto implica que integran elementos cognitivos, afectivos, psico-sociales y conductuales que otras aproximaciones, tienden a separar.

Un saber hacer sólido en el ámbito de la intervención psicoeducativa amerita una reflexión acerca de cuáles son las competencias que debe desarrollar un psicólogo educacional en formación así como cuáles son los medios para lograrlo. De allí la pregunta:

¿Qué competencias son necesarias para intervenir en el sistema educativo en el rol de psicólogo educacional?

A continuación exponemos un listado que hemos construido a partir de la propuesta de Goleman, Boyatzis & Mc Kee (2002) adaptándola al psicólogo educacional de acuerdo a nuestra propia práctica profesional y docente.

COMPETENCIAS DEL PSICÓLOGO EDUCACIONAL

I. Capacidades de conocimiento y dominio personal

- **Conocimiento de sí mismo:** reconocer las propias emociones, las propias fortalezas y debilidades
- **Autorregulación:** capacidad para canalizar las propias emociones en la dirección adecuada
- **Auto-confianza:** seguridad en la valoración que se hace de sí mismo y de las propias capacidades
- **Flexibilidad:** capacidad de adaptación a situaciones de cambio
- **Perseverancia:** persistencia en la consecución de objetivos, pese a los obstáculos y dificultades que se puedan presentar
- **Proactividad:** prontitud para tomar iniciativas que guíen o faciliten la obtención de metas, aprovechando las oportunidades que se presenten para ello

II. Competencias de gestión de relaciones

- **Liderazgo:** capacidad de convocatoria y de producir compromiso en los actores educativos con las metas a alcanzar
- **Cercanía empática:** capacidad de escuchar activamente y de manifestar comprensión de las preocupaciones e intereses de los otros y de responder activamente a ellos
- **Habilidades de manejo efectivo de grupos**

- **Capacidad de toma de decisiones y delegación de funciones**
- **Manejo de estrategias de resolución de conflictos:** capacidad de negociar y resolver desacuerdos
- **Trabajo en equipo:** capacidad de trabajar con otros para llegar a metas comunes
- **Conocimiento organizacional:** capacidad para comprender y utilizar la dinámica existente en las organizaciones.
- **Capacidad mediadora:** capacidad de identificar los puntos fuertes y débiles de las personas y de la organización educativa, actuando como un agente que logre proporcionar los andamiajes necesarios para que éstas alcancen su zona de desarrollo próximo
- **Sensibilidad intercultural:** sensibilidad para apreciar y valorar las diferencias y la diversidad de las personas
- **Habilidades de comunicación:** capacidad de escuchar eficazmente, interpretando lo que dice, piensa y siente el que habla y capacidad de producir mensajes claros y convincentes

III. Competencias cognitivas y de razonamiento

- **Pensamiento analítico:** capacidad para comprender las situaciones y resolver los problemas en base a separar las partes que las constituyen y reflexionar acerca de ello de manera lógica y sistemática
- **Pensamiento sistémico:** capacidad para percibir las interacciones entre las partes de un todo
- **Reconocimiento de modelos:** capacidad de identificar modelos o conexiones entre situaciones que no están relacionadas de forma obvia, y de identificar aspectos clave o subyacentes en asuntos complejos.

Metodología para desarrollar las competencias

Si bien las competencias se relacionan con el “saber hacer”, éste se funda en determinados conocimientos. La necesaria relación entre conocimiento y hacer para llegar al “saber hacer” es el desafío que conceptual y metodológicamente se presenta al docente que desea desarrollar competencias en sus estudiantes.

En este plano, se sigue también la concepción constructivista en el sentido que en la planificación de la experiencia de aprendizaje, se parte de aquello que los estudiantes conocen y saben, entregando los apoyos necesarios para que éstos construyan relaciones sustanciales y significativas entre los nuevos conocimientos y su conocimiento previo. La aproximación a los significados de los estudiantes define la zona de desarrollo a la que éstos, a partir de su bagaje previo, pueden acceder llegando a nuevos estadios de comprensión a través de la actividad mental constructiva desplegada gracias a las ayudas facilitadas. Estas ayudas, en el caso de la intervención psicoeducativa, están cuidadosamente planificadas pensando en lo que el proceso de construcción del profesional en formación va requiriendo. La planificación comprende:

- 1) Que el propio sujeto se ponga en contacto con sus necesidades de cambio para producir las competencias necesarias. Esto es, pasar por un momento de auto-evaluación de las propias competencias, definiendo los objetivos a alcanzar y las competencias a desarrollar, las estrategias y planes de acción y la construcción de un proceso a través del cual se producirá el cambio. Todo esto, en un proceso liderado por el docente, quien en forma de preguntas, datos, sugerencias, ejercicios va aportando material para que el profesional en formación vaya siendo el actor fundamental del desarrollo de sus competencias.

- 2) La manera de producir aprendizaje respecto a la intervención psicoeducativa constituye una verdadera inmersión guiada en el sistema educativo. Ésta se basa, en parte, en el modelo de aprendizaje por experiencia de Kolb (1975), quien describió cómo en el proceso de aprender, la experiencia se traduce finalmente en conceptos, los que se emplean a la vez como guías de la elección de nuevas experiencias. En palabras de Kolb *“El aprendizaje se concibe como un ciclo de cuatro etapas. La*

experiencia inmediata, concreta, es la base de la observación y la reflexión. Observaciones que se asimilan a una “teoría” de la que se pueden deducir nuevas implicaciones para la acción. Implicaciones o hipótesis que sirven entonces de guías para actuar en la creación de nuevas experiencias. El que aprende necesita, si ha de ser eficaz, cuatro clases diferentes de capacidades: capacidad de experiencia concreta (EC), de observación reflexiva, de conceptualización abstracta, y de experimentación activa. Es decir, que debe ser capaz de involucrarse por completo, abiertamente y sin prejuicios, en experiencias nuevas, debe ser capaz de reflexionar acerca de estas experiencias y de observarlas desde muchas perspectivas, debe ser capaz de crear conceptos y de integrar sus observaciones en teorías lógicamente sólidas y debe ser capaz de emplear esas teorías para tomar decisiones y solucionar problemas”.

Se señala que seguimos en parte este modelo, ya que rescatamos profundamente el circuito ***experiencia concreta - reflexión sobre el quehacer - formación de conceptos (implicando la reestructuración de los que se tienen previamente a la acción) - vuelta a la acción con conocimientos nuevos que son puestos a prueba***, reeditando nuevamente el circuito. Lo que no compartimos es la idea de un aprendizaje en solitario, olvidando el rol mediador del docente y el lugar de las variables sociales y contextuales para el logro de aprendizaje significativo. Éstas son consideradas en nuestra propuesta pedagógica, ya que el aprendiz se encuentra en un constante proceso de negociación de significados tanto con el docente como con sus compañeros de equipo de intervención.

En cuanto a las actividades, consideramos varias fases:

- 1) Toma de contacto con la institución educativa desde el primer mes que se imparte la cátedra de Psicología Educacional, de modo de ir generando una visión compartida con los estudiantes respecto a los contenidos de la cátedra, teniendo ellos un referente práctico con el que relacionar las lecturas y discusiones en clases. Esta toma de contacto tiene más las características de un proceso de inserción y conocimiento de la institución educativa. Sin embargo,

como todo proceso de observación ya es intervención, se promueven desde la cátedra los conocimientos necesarios para construir una concepción de intervención psicopedagógica que le sirva a los estudiantes como marco orientador de las estrategias a implementar en el contexto de la institución educativa desde sus primeros contactos.

- 2) Al mismo tiempo que los estudiantes están en un proceso de toma de contacto con la institución se están configurando en la cátedra actividades que llevan a apropiarse de procesos necesarios de realizar en la intervención tales como proceso de negociación de la demanda, entrevistas con colectivos de profesores, encuadre del rol, capacitación en toma de decisiones y análisis de los procesos de la institución.
- 3) Provisión de un fuerte marco constructivista del cual los estudiantes puedan derivar estrategias y manejar un lenguaje común con el profesorado, el que se obtiene a partir del trabajo sobre enfoques teóricos. Así también temas tales como el rol del psicólogo educacional, la psicología educacional como disciplina, sistema educativo y reforma educacional, teorías psicológicas sobre el aprendizaje, entre otros.
- 4) Intervención en la institución educativa en equipos de trabajo que propician el aprendizaje cooperativo con fuerte asesoría por parte de los docentes.
- 5) Los procesos de intervención mueven constantemente el quehacer de las clases, ya que los contenidos ya aprendidos son evaluados una y otra vez, a la luz de la experiencia que los estudiantes están teniendo.

A continuación, describimos en forma de manual cada una de las fases de la intervención psicoeducativa. Cada módulo comienza con una reflexión teórica que conecta la teoría con la experiencia, terminando con actividades para los estudiantes, las cuales son discutidas y analizadas en el marco de la cátedra.

PRIMER MÓDULO:
“EVALUANDO MIS COMPETENCIAS”

El objetivo central de este módulo es auto-evaluarse en relación con un perfil de competencias del psicólogo educacional, integrar a esa evaluación la percepción de otros y establecer un plan de desarrollo de las competencias personales.

En el curso de la experiencia de intervenir, se volverá una y otra vez sobre la auto-evaluación y el plan de desarrollo

AUTO-EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Revise cuidadosamente el perfil de competencias que se presenta a continuación y contrástelo con su persona. ¿Cuál de estas competencias posee, cuál cree que está débil en Ud.? Marque con un signo +, en el lado izquierdo de la página, aquellas que cree que posee, con dos signos ++, aquellas que destacan en Ud., con un signo -, alguna en la que se sienta carente y con dos signos --, aquellas en la que se siente muy carente.

COMPETENCIAS DEL PSICÓLOGO EDUCACIONAL
I. CAPACIDADES DE CONOCIMIENTO Y DOMINIO PERSONAL
<ul style="list-style-type: none">• Conocimiento de sí mismo: reconocer las propias emociones, las propias fortalezas y debilidades
<ul style="list-style-type: none">• Autorregulación: capacidad para canalizar las propias emociones en la dirección adecuada
<ul style="list-style-type: none">• Auto-confianza: seguridad en la valoración que se hace de sí mismo y de las propias capacidades
<ul style="list-style-type: none">• Flexibilidad: capacidad de adaptación a situaciones de cambio
<ul style="list-style-type: none">• Perseverancia: persistencia en la consecución de objetivos, pese a los obstáculos y dificultades que se puedan presentar
<ul style="list-style-type: none">• Proactividad: prontitud para tomar iniciativas que guíen o faciliten la obtención de metas, aprovechando las oportunidades que se presenten para ello

II. COMPETENCIAS DE GESTIÓN DE RELACIONES
<ul style="list-style-type: none">• Liderazgo: capacidad de convocatoria y de producir compromiso en los actores educativos con las metas a alcanzar
<ul style="list-style-type: none">• Cercanía empática: capacidad de escuchar activamente y de manifestar comprensión de las preocupaciones e intereses de los otros y de responder activamente a ellos
<ul style="list-style-type: none">• Habilidades de manejo efectivo de grupos

<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de toma de decisiones y delegación de funciones
<ul style="list-style-type: none"> • Manejo de estrategias de resolución de conflictos: capacidad de negociar y resolver desacuerdos
<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo: capacidad de trabajar con otros para llegar a metas comunes
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento organizacional: capacidad para comprender y utilizar la dinámica existente en las organizaciones.
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad mediadora: capacidad de identificar los puntos fuertes y débiles de las personas y de la organización educativa, actuando como un agente que logre proporcionar los andamiajes necesarios para que éstas alcancen su zona de desarrollo próximo
<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilidad intercultural: sensibilidad para apreciar y valorar las diferencias y la diversidad de las personas
<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades de comunicación: capacidad de escuchar eficazmente, interpretando lo que dice, piensa y siente el que habla y capacidad de producir mensajes claros y convincentes
<p>III. COMPETENCIAS COGNITIVAS Y DE RAZONAMIENTO</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento analítico: capacidad para comprender las situaciones y resolver los problemas a base de separar las partes que las constituyen y reflexionar acerca de ello de manera lógica y sistemática
<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento sistémico: capacidad para percibir las interacciones entre las partes de un todo
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de modelos: capacidad de identificar modelos o conexiones entre situaciones que no están relacionadas de forma obvia, y de identificar aspectos clave o subyacentes en asuntos complejos

1. Reflexión personal:

Anote en el cuadro siguiente la reflexión que le surge, producto de su evaluación:

2. La percepción del otro:

Forme una dupla con una persona que crea que lo (a) conoce mejor que otras, de preferencia con alguien que le haya tocado trabajar antes, y solicítele que realice su perfil de competencias como psicólogo educacional

¿Cuál fue el resultado? ¿Coincide el perfil elaborado por usted con el que le entregó su compañero?

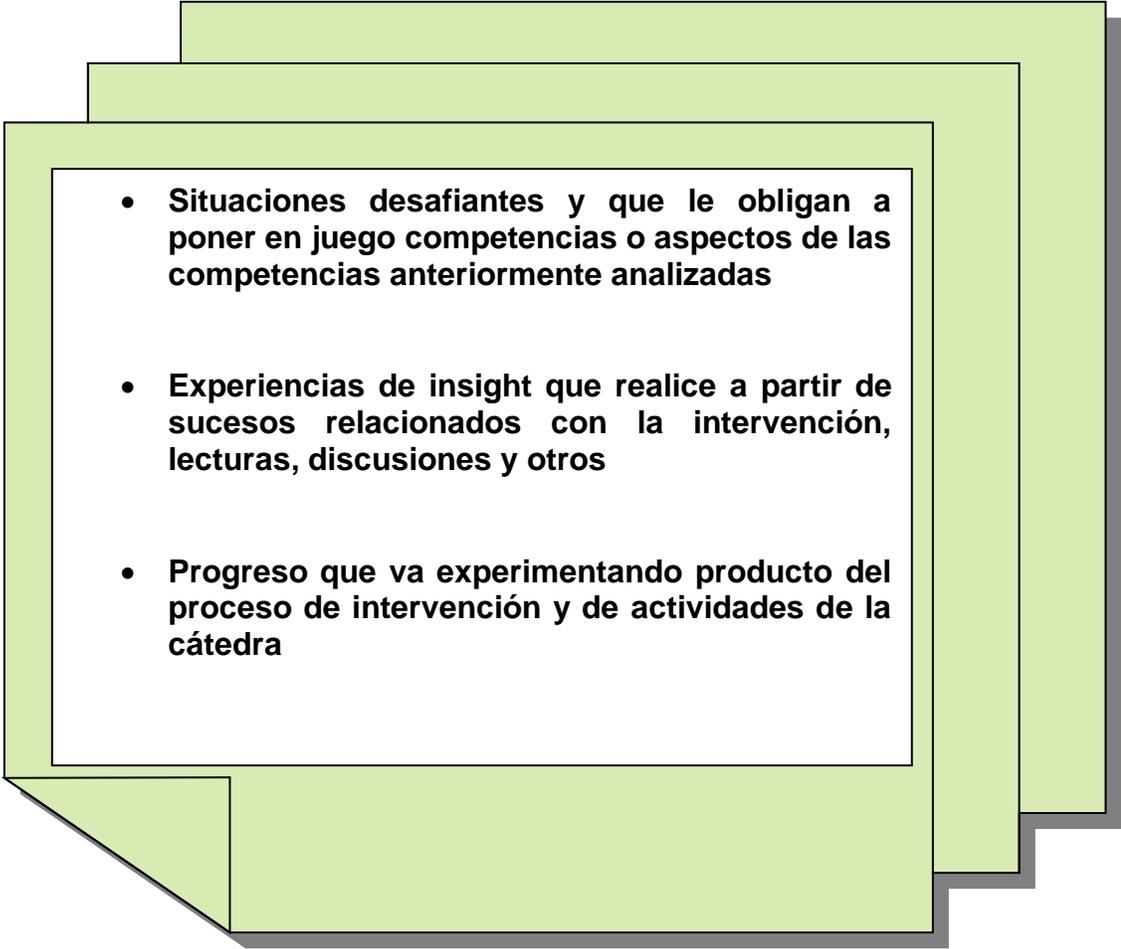
3. Plan de acción para el desarrollo de las competencias:

Defina a continuación aquellos aspectos en los que debe trabajar, en relación con sus competencias para la intervención en Psicología Educacional:

Definición de la situación actual Fortalezas y debilidades	Competencias a desarrollar	Definición de estrategias y plan de acción

4. **La bitácora de desarrollo de las competencias y su proceso de aprendizaje:**

Le solicitamos registrar en un cuaderno el proceso de aprendizaje respecto a la intervención psicoeducativa. Allí irá anotando:

- 
- **Situaciones desafiantes y que le obligan a poner en juego competencias o aspectos de las competencias anteriormente analizadas**
 - **Experiencias de insight que realice a partir de sucesos relacionados con la intervención, lecturas, discusiones y otros**
 - **Progreso que va experimentando producto del proceso de intervención y de actividades de la cátedra**

SEGUNDO MÓDULO:

***“Creando contextos de colaboración:
la co-construcción”***

El objetivo central de este módulo es comprender el concepto de co – construcción en el marco del proceso de intervención psicoeducativa, conocer y ensayar estrategias para desarrollar una visión compartida y un quehacer conjunto con los actores de la institución educativa

PROCESOS DE CO-CONSTRUCCIÓN

La intervención psicoeducativa misma es un proceso de co-construcción de inicio a fin. Esto responde al objetivo estratégico de alcanzar la zona de desarrollo institucional como producto de la intervención. Las implicancias de este objetivo son las siguientes:

- 1) **Proveer de autonomía a la institución educativa y sus integrantes.** Esto es, que independientemente del contenido de la intervención en la que estamos comprometidos, la institución educativa debe aprender acerca de sus propios procesos y de la forma de intervenirlos, de modo que puedan continuar realizando por sí solos aquello para lo cual en un momento necesitaron nuestra ayuda.
- 2) **Desarrollar la conciencia en cada uno de sus integrantes** de que es y puede ser un sujeto activo respecto al enriquecimiento y procesos de cambio de la escuela a la que pertenece.

El objetivo anteriormente planteado no es posible de alcanzar, sino en la medida en que generemos y mantengamos durante todo el proceso, la participación de los miembros de la institución educativa. Para esto, es primordial la creación de un clima de confianza y aceptación mutua entre profesores y psicólogo educacional, que ayude a dar sentido permanente a la tarea que se ha consensuado como foco del trabajo, definiendo las funciones concretas que a cada cual corresponden, posibilitando la participación y aporte permanente de los integrantes y estimulando de manera progresiva el desarrollo de habilidades y competencias que favorecerán el logro de la autonomía por parte de la institución.

La implementación de esta co-construcción permanente debe considerar que la intervención se inicia al momento de conocer la institución educativa y que va avanzando a través de fases en las que la actitud y conducta de los asesores o psicólogos educacionales proveen un *modelo de funcionamiento* frente a los desafíos de la intervención, lo que va a propiciar la internalización de una forma de interactuar “en colaboración constante”.

En este marco, existen algunos aspectos que se deben considerar permanentemente durante el tiempo que se mantenga la relación entre asesor y asesorados:

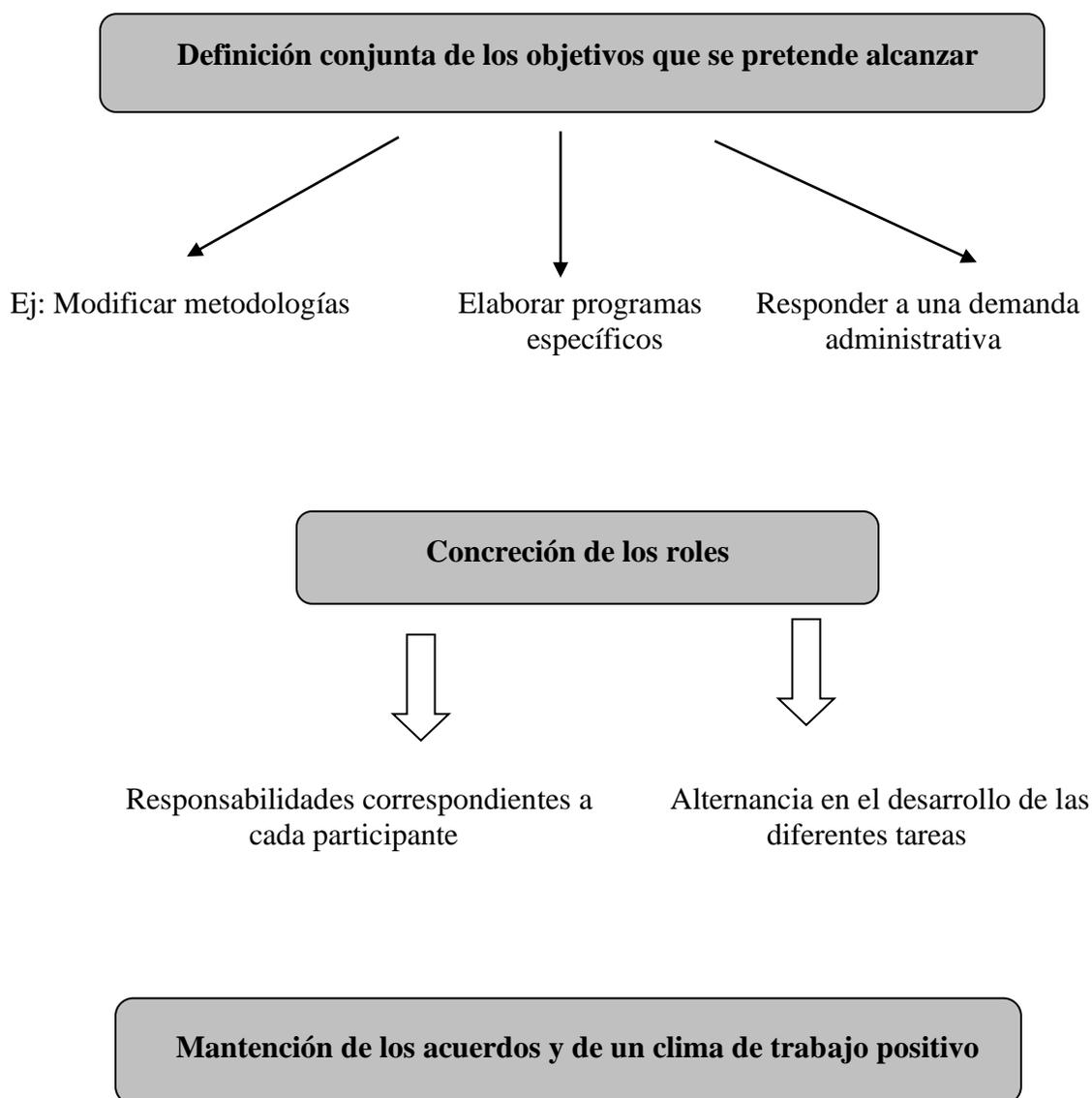
- Considerar como punto de partida para la familiarización con la institución, el conocimiento sobre las concepciones que los profesores tienen sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, el conocimiento y reflexión conjunta de sus prácticas educativas y la coherencia que existe entre ellas y los objetivos globales de la institución así como el modelo de gestión y organización que regula las relaciones al interior de la institución.
- Mantener presente el apoyo directo y constante, tanto al equipo directivo como a los docentes, en torno a la toma de decisiones reflexiva y ajustada a los objetivos perseguidos y las características específicas de la institución y su entorno.
- Favorecer la creación de redes de comunicación efectivas, claras y transparentes, entre los diferentes subsistemas que componen el centro educativo.
- Crear y desarrollar espacios frecuentes de reflexión conjunta con los docentes sobre sus prácticas pedagógicas, la forma de favorecer el aprendizaje significativo de los estudiantes y las condiciones necesarias para atender a la diversidad de sujetos existentes en el aula.

De esta forma, se inicia el recorrido por un camino que deberá estar marcado por el sello de un “trabajo en equipo”, donde se establezca desde el comienzo las expectativas y definición del rol que nosotros, como psicólogos educacionales, tendremos dentro de la organización. Esto significa, en muchos casos, re-construir el concepto de psicólogo educacional que ha estado teñido por una aproximación clínica dentro del contexto educativo, derivada de los comienzos de nuestra disciplina y que hoy requiere, para responder a los desafíos actuales, un modelo de actuación en colaboración constante.

En términos concretos, podemos definir el proceso de co-construcción como un objetivo transversal y estratégico de la intervención psicoeducativa que, como tal, deberá actualizarse en todas y cada una de las fases de ésta. Esto nos implica desmitificar nuestro rol de “magos sin magia”, como lo definen Selvini et al. (1993), aclarando que no somos los encargados de salvar a la escuela de sus dificultades, sino que estamos convocados a generar cambios en estricta cooperación con ésta y sus miembros, cumpliendo de paso con

potenciar a la institución desde sus características y condiciones actuales, hacia un estado de mayor desarrollo, a través de un proceso de mediación constructivista.

Algunos modelos que permiten definir el contexto de colaboración son:



Para ejemplificar concretamente...

Les presentamos un ejemplo concreto de un informe entregado por alumnos de quinto año de la escuela de Psicología de la Universidad Diego Portales, en el marco del Taller de Psicología Educacional, en el cual realizaron una intervención en una escuela municipalizada de la comuna de Peñalolén. Dicha intervención, tenía como uno de sus objetivos:

“Realizar un diagnóstico conjunto entre docentes y equipo asesor, de las situaciones-problema que subyacen a la relación profesor-alumno, para crear posteriormente, estrategias que se aplicarán en el contexto de la sala de clases”.

Para esto, el equipo asesor se planteó las siguientes estrategias, que permitirían favorecer el proceso de co-construcción permanente:

(Extracto textual del informe presentado por los profesionales en formación Cristina Alarcón, Carolina Alvarado y Rodrigo Maturana)

“La implementación de las siguientes estrategias contribuyó a un análisis exhaustivo de las demandas y necesidades de la institución. Esto nos permitió situar y marcar en forma clara el contexto de colaboración, para definir claramente compromisos mutuos y los ámbitos de actuación de cada uno.

Entre las estrategias que implementamos para mantener un adecuado contexto de colaboración podemos destacar:

. Intentamos explicitar nuestro ámbito de actuación como psicólogos educacionales. En este sentido, dimos a conocer la visión constructivista del psicólogo educacional inserto dentro del sistema educativo, que atiende problemáticas de índole pedagógica (proceso enseñanza-aprendizaje), más que problemas psicológicos individuales. Consideramos esta estrategia de vital importancia para evitar el surgimiento de expectativas desmesuradas o no atingentes por parte de la institución en cuanto al alcance de nuestro trabajo.

. Procuramos acoger las distintas visiones acerca de las problemáticas de parte de los integrantes de los subsistemas, intentando

establecer un clima de confianza y aceptación mutua.

. Intentamos posibilitar la participación y aporte de la mayor cantidad de integrantes posibles, realizando en forma estratégica tanto entrevistas individuales en profundidad, semi-estructuradas y abiertas, como también entrevistas grupales, observación directa en el aula.

. Procuramos atribuir sentido a la tarea objeto de intervención, lo cual se vio favorecido con que esta tarea fue concebida y construida conjuntamente con los profesores y otros miembros del centro. Además, se trata de una problemática que atraviesa todo su quehacer como docentes.

. Intentamos definir claramente la tarea y responsabilidades mutuas. En el contexto del primer taller, ello implicaba por ejemplo, comprometerse a ser puntual, participativo e implicarse en el proyecto en general, favoreciendo la co-responsabilidad. Esto se liga también con el trabajo en la zona de desarrollo institucional.

Durante el desarrollo de nuestro proyecto de intervención, específicamente en el contexto de nuestro trabajo en equipo con los profesores utilizamos las siguientes estrategias, como forma de posibilitar un trabajo basado en la co-construcción y reflexión conjunta, promoviendo en última instancia la autonomía de la institución educativa:

. Procuramos fomentar el trabajo en equipo (talleres) con los profesores, donde se privilegiaron las discusiones y debates, para construir significados conjuntos acerca de las temáticas a tratar.

. Intentamos incentivar un aprendizaje significativo dentro de estos equipos de trabajo poniendo especial atención en los conocimientos previos de los profesores.

. Procuramos promover el trabajo autónomo de los profesores, por lo que se realizaron diversas actividades prácticas dentro de los equipos de trabajo que fomentaron la construcción y creación por parte de los profesores de diversas estrategias útiles a aplicar en el contexto de sus propias clases.

. Intentamos estimular esta modalidad de trabajo en los profesores con actividades prácticas dentro de los talleres, con distribución de tareas y funciones.

. Intentamos recoger la realidad específica del centro, potenciando la empatía de los docentes hacia el contexto socio-cultural particular de los

alumnos, dentro de la segunda sesión del taller.

. Procuramos reflexionar conjuntamente con los profesores acerca del rol del profesor como líder dentro del aula, como temática central dentro de la dimensión socio-grupal abordada en la cuarta sesión del taller.

ACTIVIDADES PRÁCTICAS

TRABAJANDO SOBRE EL ROL

1. Introducción:

La primera tarea que nos corresponde en el proceso de co-construcción con los integrantes de la institución escolar es especificar nuestro rol de psicólogos educacionales. Esto, debido a que no podemos co-construir nada si no clarificamos expectativas respecto a lo que hacemos y no hacemos al interior de la institución educativa. Podemos encontrarnos con expectativas tan disímiles como consejería sobre temas fundamentales, aplicación de tests, psicoterapia a niños inquietos u otras. Incluso si las expectativas no son tan disímiles, el peso de la definición del psicólogo como un clínico puede entorpecer las posibilidades de cambio al interior de la institución. Selvini et al. (1993) nos plantea en ese sentido: *“el psicólogo se arriesga a ser definido por los demás y a ser utilizado por el sistema como factor de equilibrio para la confirmación del statu quo”* y más adelante señala: *“El deber número uno del psicólogo escolar es, pues, caracterizar de antemano la relación: definiéndose, especificando sus propios conocimientos y posibilidades, delimitando los ámbitos de intervención y declarando de modo explícito aquello que no sabe, no puede o no tiene la intención de hacer”*. A lo anterior, agregamos: y marcando el contexto, definiendo su metodología de trabajo y objetivos. Esto es, lograr potenciar la institución a través de un trabajo colaborativo con los miembros de la institución.

La manera como la institución y los profesionales que la componen, hayan vivido la definición de la relación influirá enormemente en las demandas que surgirán posteriormente y evidenciará la manera propia de la institución de asimilar el tipo de colaboración propuesta. En el transcurso de la intervención habrá que re-plantear tantas

veces como sea necesario el tipo de relación que se busca establecer, recordando el tipo de trabajo que el psicólogo educacional realiza al interior de la institución.

2. **Role-playing con congelamiento:**

En grupos de siete estudiantes, se dividen los siguientes roles: director, orientador, profesores de diversos sub-sectores de aprendizaje, dos psicólogos en formación.

Los psicólogos en formación se van a presentar a la escuela con el objetivo de ofrecer sus servicios para la realización de una intervención psicoeducativa. Cada uno de los estamentos piensa y prepara durante quince minutos su parlamento y a continuación representan la situación.

Cada cierto tiempo, la representación se congela y los observadores (docente y el resto del grupo-curso), comentan diferentes aspectos de la representación en curso, haciendo sugerencias concretas a los participantes.

3. **Entrevista de trabajo:**

Sitúese en el siguiente contexto: usted se ha presentado a una entrevista en una escuela, en el marco de la selección de un profesional para ocupar el cargo de psicólogo en dicho establecimiento educativo. Quien lo entrevista, es el director del colegio y le solicita responder a las siguientes preguntas:

- a. ¿Cómo definiría usted su rol como psicólogo educacional?
- b. Mencione tres funciones a realizar en el marco de ese rol
- c. ¿En qué se distingue su rol de psicólogo educacional del rol de un psicólogo clínico?
- d. ¿Qué metodología de trabajo utilizaría con los profesores?

4. Estrategias para co-construir:

Considerando el concepto de co-construcción, anteriormente desarrollado, realice el siguiente ejercicio:

Defina para cada una de las fases que a continuación se describen, dos estrategias que apunten a crear un contexto de colaboración con los integrantes de la institución educativa:

Fase	Estrategia que apunta a crear un contexto de colaboración
1.- Observación de la institución educativa:	
2.- Definición de la demanda a trabajar:	
3.- Definición y realización de las actividades:	
4.- Evaluación de la intervención:	

5. Desarrollo de competencias:

Realice una síntesis de las competencias del psicólogo educacional que ha trabajado en los procesos de co-construcción:

Competencia aplicada	Auto-evaluación

TERCER MÓDULO:

“ Conociendo a la institución educativa”

Este módulo está concebido para apoyar en el psicólogo educacional en formación, el desarrollo de las siguientes habilidades:

- *Fundamentar una propuesta de evaluación que involucre a los actores del proceso educativo*
- *Seleccionar los aspectos a observar en la institución educativa*
- *Tomar decisiones sobre los aspectos en los que se debe profundizar de acuerdo a los objetivos por los que se evalúa*
- *Diseñar y/o construir instrumentos coherentes con el tipo de evaluación a realizar*
- *Integrar la información en una visión coherente y significativa de la institución educativa en la que se interviene*

PROCESO DE INSERCIÓN Y CONOCIMIENTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Hemos señalado anteriormente que consideramos a la institución educativa como un organismo que apunta a ciertos objetivos, que sabe ciertas cosas y que posee determinadas formas de comportarse. Esta concepción alude a la institución como un todo, considerándola como un sistema compuesto por sub-sistemas que interactúan entre sí y que dan cuenta de una peculiar forma de operar. Esta particularidad se hace tangible en la etapa de acercamiento a la institución, donde resulta necesario conocer e interpretar las características organizativas y de funcionamiento del centro educativo, para poder posteriormente mediarlo hacia su zona de desarrollo próximo. Para llegar a ello, nos preguntamos: ¿qué y cómo debemos observar?

Desde el marco teórico en el que nos movemos, surgen algunas indicaciones que son importantes de considerar a la hora de enfrentar el conocimiento de la institución educativa:

- Dado que en el espacio humano y social que es la escuela co-existen múltiples observadores que generan distintas explicaciones, conformando distintos universos de significación, es importante compartir el proceso de conocimiento de la escuela con los actores de ésta. Se trata aquí de sentar las bases del contexto de colaboración que nos permitirá realizar los procesos de cambio de la escuela con los propios actores de ésta.

En la observación misma, se pueden ir dando procesos de reformulación y acoplamiento desde las experiencias particulares para ir constituyendo un contexto institucionalizado de significación. Aquí es importante recordar que la co-construcción es un objetivo transversal y estratégico de la intervención psico-educativa, por lo que la observación y evaluación de la institución educativa debe ser un paso para ir generando una visión compartida con los actores del sistema

- Desde nuestra posición de observadores, debemos apuntar a las redes de significaciones que constituyen los horizontes de realidad de los actores del sistema

educativo, que se externalizan a través del lenguaje. Interesa llegar al núcleo de la construcción de realidad conjunta que realizan los actores del sistema educativo para desde allí realizar nuevas co-construcciones.

- Pese a la construcción de realidad que los actores de la institución educativa realizan, están sometidos a una realidad insoslayable: la escuela tiene determinadas funciones sociales que son educar y formar. Como mediadores, ese es el norte que dirige nuestro actuar y también nuestro observar. De allí que al mirar la escuela, nos interesa ver de qué forma está o no cumpliendo su función social, cómo lo viven los actores del proceso educativo, qué procesos ocurren al interior, qué explicación de esos procesos han construido los actores y así.

En definitiva, se trata de mirar y ayudar a los participantes de los procesos de la escuela a mirar cómo ésta se enfrenta a la tarea social que le ha sido asignada y cómo se está desempeñando para ello.

Conociendo a la institución educativa

Hemos señalado que la institución educativa funciona como un todo. Hacia ese todo debemos dirigir la mirada. La pregunta que surge es ¿por dónde empezar? La respuesta, una vez más, se encuentra a partir de los objetivos de la escuela: cómo ésta cumple la función de enseñar y formar, qué estructura tiene, qué organización se da, qué procesos se implementan y qué relación existe entre cada uno de los elementos analizados con la función de enseñar y formar. La mirada debe estar puesta en cada elemento y en la relación de los distintos elementos entre sí, en términos de cuánto potencia, enriquece, dificulta o anula la capacidad de la escuela para cumplir sus objetivos.

Cada uno de los aspectos considerados en un análisis: la forma de planificar los aprendizajes, la participación en la toma de decisiones, las estrategias de resolución de conflictos que se utilizan, la metodología para el trabajo en equipo, la forma en que se formalizan los acuerdos, los canales de comunicación existentes, el tipo de documento que se maneja, la utilización de los recursos, el estilo de liderazgo, la consistencia entre la aproximación teórica que se postula sobre el proceso de enseñanza aprendizaje y la forma en que se actualiza en el aula, entre otros, deben ser mirados a la luz de la pregunta: ¿ayuda

este elemento, en interacción con otros, a que la escuela cumpla su función? ¿puede este elemento ser enriquecido, potenciado, corregido, re-posicionado para que esto ocurra?

Por otro lado, se ha señalado que la escuela funciona como un sistema abierto y que cumple con todas las características de tal. En ese sentido, el análisis sistémico constituye un aporte al conocimiento de la escuela, ya que nos entrega una conceptualización que permite analizar la relación entre los distintos elementos que conforman su estructura y organización. Desde este análisis, interesa:

- 1) Estudiar **los subsistemas** que componen la institución escolar: equipo directivo, cuerpo de inspectores, equipo de profesores, centro de padres, centro de alumnos, ciclos, niveles, cursos, etc. Es importante estudiar el tipo de relaciones que existe entre ellos, las funciones de unos y otros, el tipo de comunicación que tienen, los modos de información que utilizan, etc.
- 2) Analizar las **reglas de funcionamiento** que rigen la vida escolar, cómo surgieron esas reglas y cuál ha sido su historia posterior.
- 3) Como ya se señaló anteriormente, en el apartado sobre co-construcción, debemos manejar las **ideas subyacentes sobre lo que es la educación**, por parte de los distintos actores, de los integrantes de los distintos sub-sistemas y ver los niveles de consenso acerca de ellas que tienen los distintos estamentos que conviven en la escuela.

Este tipo de análisis entrega una perspectiva interesante para que el psicólogo educacional pueda contextualizar adecuadamente su actuación. Sin embargo, es necesario considerar que no basta el análisis de la relación y comunicación entre sub-sistemas, siendo importante plantear que nuestra intervención apunta a un contenido a lograr, en este caso de orden psicopedagógico. No es nuestro interés modificar la relación entre los sub-sistemas en el vacío, sino en la medida que éstos sustentan el objetivo de enseñar y formar.

De lo anterior se desprende que el proceso de observación de la escuela no se puede traducir en una lista de chequeo o en una mera descripción tipo “tengo tantos profesores, tantos alumnos, existe orientador, etc. y las relaciones entre los sub-sistemas son...”, sino en un análisis con miras a la realización de una intervención psicoeducativa. Esto implica mantener siempre presente que las mejores modificaciones que se pueden lograr al interior de la escuela son aquellas que mejor acercan a ésta a sus objetivos fundamentales.

Un análisis de este tipo nos facilita la mirada de una problemática concreta, ya que nos permite por un lado, priorizar temáticas y por otro, considerar la relación entre los diversos factores que podrían estar actuando sobre ellas. Como ejemplo, podemos pensar que si hemos decidido, entre un conjunto de temáticas planteadas por los profesores, apoyar a un grupo de alumnos que no está cumpliendo los objetivos de aprendizaje de un determinado curso, no nos quedamos sólo con la información sobre sus habilidades y desempeño escolar. También exploramos las condiciones de infraestructura del aula, la metodología que se utiliza, la relación existente entre los compañeros, las concepciones existentes sobre enseñanza y aprendizaje, el proyecto curricular, el papel que se otorga al profesor, el peso que se atribuye a las relaciones entre la familia y la escuela, etc. En síntesis, se intenta mirar una problemática desde la mayor cantidad de ángulos posibles, y para ello, es indispensable una aproximación rigurosa y sistemática al conocimiento del centro educativo, su estructura y funcionamiento.

Por otro lado, es fundamental no perder de vista que el proceso de evaluación de la institución educativa es circular: se desarrolla permanentemente durante el periodo de asesoramiento. Si bien se da con un énfasis mayor en la etapa inicial, el conocimiento constante y la actitud abierta de los psicólogos educacionales durante toda la intervención es lo que permite tener una retroalimentación constante sobre las decisiones adoptadas y las herramientas necesarias para adecuar de manera sistemática lo que se requiera.

Desde esta perspectiva corresponde entonces plantearse el desafío de un diseño del proceso de conocimiento, acercamiento o familiarización con la institución. Una propuesta podría considerar:

DISEÑO PARA EL CONOCIMIENTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

- ***Justificación de la necesidad de la evaluación*** (por qué nos interesa el acercamiento): debe quedar claro para los miembros de la institución que la evaluación se relaciona con la posibilidad de tomar las mejores decisiones a la hora de intervenir y que nuestro propósito es adaptar nuestra respuesta a la escuela en la nos encontramos, considerando sus necesidades, posibilidades y situación actual
- ***Quién o quiénes evalúan***: esta ya es una decisión que debe ser respondida en el contexto de la colaboración entre los asesores y los actores del sistema educativo, involucrándolos a ellos en el proceso, en vías a generar el contexto de colaboración
- ***Bloques o campos a evaluar***: si bien no se puede evaluar todo dentro de una escuela, hay determinados campos o bloques que dan una idea del contexto y la especificidad de la institución educativa en la que se va a intervenir. Existen distintas propuestas sobre los bloques que se deben evaluar
- ***Factores a evaluar***: al interior de cada bloque o campo, determinar qué será observado o seguido preferentemente. La decisión sobre la profundización en determinados factores se relaciona con las características de la demanda o las demandas presentadas
- ***Instrumentos de evaluación***: relacionados con por qué se evalúa, para qué se evalúa y qué se evalúa
- ***Estudio y valoración de los resultados obtenidos en el proceso***: los resultados deben ser abiertos, comentados y discutidos por la comunidad educativa
- ***Informe sobre la evaluación***: significativo y negociado con los actores del proceso educativo
- ***Necesidades de cambio a raíz de los resultados obtenidos***: deben surgir del proceso, en forma natural y no como una imposición de los asesores.

Una vez definido el diseño de evaluación, se señalan a continuación algunos ejemplos de los bloques o áreas que es necesario conocer en una institución y que permitirán comprender las interrelaciones existentes entre los subsistemas. La presente descripción pertenece a Antúnez, (1996):

Bloque 1

Objetivos: se refiere a los objetivos explícitos e implícitos que tiene la institución, que orientan la actividad de la organización y explican su fundación. Los propósitos institucionales se pueden recoger a través de documentos tales como el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular. Es importante analizar estos documentos, investigar cómo se generaron, cuál es el grado de conocimiento, compromiso y cohesión que existe en torno a ellos. También es relevante saber si están sometidos a un constante proceso de revisión o si se mantienen estáticos y guardados en la biblioteca. Por último, se debe analizar su funcionalidad como guías para la acción: ¿se relacionan con la actividad diaria de la institución, derivan de ellos las programaciones anuales, mensuales, etc.?

Bloque 2

Recursos: se refiere a los elementos con que cuenta la organización para lograr sus objetivos y que se dividen en:

Personal: profesores, estudiantes, apoderados, administrativos, paradocentes, personal de apoyo, etc.

Materiales: edificio, mobiliario, material para la docencia.

Funcionales: distribución y uso del tiempo, presupuesto económico, formación del personal que interviene en la labor educativa.

Bloque 3

Estructura organizada: conjunto de elementos con los que cuenta la institución, articulados entre sí, a partir de los cuales se ejecuta la acción institucional. Alude a la forma en que está organizada la institución, los grupos o subsistemas que la componen y los roles y funciones de cada uno. Por ejemplo: organización de profesores por ciclo, por departamento, existencia o no de centro de alumnos, centros de padres, etc. Alude también

a la forma cómo se relacionan los distintos estamentos entre sí: la formalización de reglas, normas, etc.

Bloque 4

Tecnología: se refiere a la forma propia de actuar que tiene la organización: forma de planificar, de tomar decisiones, de implementar las decisiones tomadas y otros.

Bloque 5

Cultura: entendida como el conjunto de significados, principios y valores compartidos por los miembros de la organización y que le dan una identidad propia. La cultura es un aspecto importantísimo a considerar en el proceso de intervención, ya que ésta explica la conducta peculiar de los individuos que forman parte de una institución

Bloque 6

Entorno: condicionantes externos que influyen el funcionamiento de la institución como pueden ser la ubicación geográfica, leyes, nivel socioeconómico y cultural de los grupos sociales cercanos y en general el medio con el que la escuela se interrelaciona.

Otra propuesta para ordenar los componentes de una evaluación de la escuela es la presentada en un estudio realizado por la UNESCO (2002), sobre escuelas destacables en países latinoamericanos. En este estudio se mencionan algunas dimensiones consideradas relevantes al momento de observar las características de las escuelas y de las aulas. A continuación, presentamos una síntesis de ellas:

DIMENSIONES SOBRE LAS CUALES RESCATAR INFORMACIÓN EN UNA ESCUELA

1. Procesos relacionados con la construcción del ambiente de aprendizaje en la escuela, considerándola como un todo, que promueve el desarrollo de los alumnos.
2. Ámbito organizacional de la escuela: estructura, actores (directivos, docentes, alumnos, padres), instancias de participación y decisión escolar.
3. Identidad de la escuela: entendida como la forma particular de hacer las cosas y de estructurar el ambiente de aprendizaje.
4. Administración: distribución de recursos materiales, humanos, financieros. Procedencia de los recursos. Cantidad. Designación.
5. Características del equipo directivo: capacidad de liderazgo, relaciones con los docentes, con las autoridades externas a la escuela.
6. Normas de la escuela como organización: reglamentos de la escuela. Interpretación que de ellos hacen los distintos miembros de la comunidad escolar, incluyendo el equipo directivo.
7. Modelo de toma de decisiones en el plano académico.
8. Cultura organizacional: forma de utilización de materiales pedagógicos, equipamiento, énfasis particulares sobre aprendizajes específicos, programas éticos, actividades extracurriculares
9. Análisis del rol que cumplen las tareas administrativas en el trabajo cotidiano de la escuela.
10. Nivel de comprensión de los alumnos sobre los principios pedagógicos, normas escolares e identidad que sustenta la escuela.

ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

- a. Tipo de estrategias sostenidas por los docentes para promover el aprendizaje de contenidos curriculares específicos por parte de sus alumnos, dentro y fuera del aula.
- b. Administración de los recursos de aula: organización y distribución, tiempo asignado a las diferentes actividades, tipo de jornada de la escuela, condiciones físicas del aula, número de alumnos por docente, focalización en aspectos determinados del currículo.
- c. Perspectiva pedagógica: conjunto de principios de acción, actitudes, expectativas, ideales, convicciones, principios pedagógicos sostenidos públicamente por los docentes tanto individualmente como en colectivo.
- d. Nivel de compromiso profesional de los docentes: atribución de significado vital a su actividad cotidiana, nivel de conocimiento y compromiso con la situación de vida de sus alumnos.
- e. Expectativas de los docentes sobre sus alumnos: preconcepciones acerca de la capacidad de desempeño, disposiciones, actitudes y posibilidades de desarrollo de los mismos.
- f. Recursos materiales para los procesos de aula: material didáctico, bibliográfico y físico.
- g. Indicadores sobre motivación y compromiso de los alumnos en su proceso de aprendizaje.

Y una última propuesta que presentamos:

ANÁLISIS DEL CENTRO COMO INSTITUCIÓN:

- 1) Análisis de contexto y del entorno que tiene el centro
- 2) Proyecto educativo del centro: ideario
- 3) Proyecto educativo del centro: principios educativos
- 4) Proyecto curricular del centro
- 5) Medios personales, materiales y organizativos
- 6) Estrategias para el logro de objetivos
- 7) Reglamento de organización, funcionamiento y participación de la comunidad educativa
- 8) Plan anual del centro
- 9) Plan de formación permanente de sus miembros
- 10) Estilo de actuación cotidiana

Una vez definida la aproximación inicial a la institución educativa a través de la definición de los bloques a observar, señalamos algunas formas de profundización en algunos elementos, de acuerdo a las necesidades planteadas.

VARIABLES RELATIVAS AL COLECTIVO DE PROFESORES

- Ideas y cultura dominantes y minoritarias
- Ideas y expectativas respecto a la función del psicólogo
- Estilo habitual de trabajo (individual, trabajo en equipo, etc)
- Clima de relaciones entre profesores
- Redes formales e informales de comunicación
- Estrategias colectivas de resolución de problemas
- Liderazgos formales e informales

(Extraído de: www.pdipas.us.es/a/aguijim)

VARIABLES RELATIVAS AL COLECTIVO DE PADRES

- Metas, valores, expectativas respecto a la escuela
- Principales preocupaciones de los padres como grupo
- Cauces formales e informales de comunicación entre los padres
- Cauces formales e informales de comunicación entre los profesores y el centro
- Nivel de colaboración con el centro
- Conflictos con los profesores: fuentes de conflicto

(Extraído de: www.pdipas.us.es/a/aguijim)

VARIABLES RELATIVAS AL COLECTIVO DE ALUMNOS

- Metas y expectativas respecto a la escuela
- Actitud ante la educación en general y su centro en particular
- Valores compartidos por los alumnos como grupo
- Reglas que regulan las relaciones entre alumnos y entre alumnos y profesores
- Cauces formales e informales de comunicación de los alumnos entre sí y con los profesores
- Estructuras de liderazgo y de participación de los alumnos
- Clima afectivo general del centro desde la perspectiva de los alumnos (colaboración o enfrentamiento)

(Extraído de: www.pdipas.us.es/a/aguijim)

VARIABLES RELATIVAS AL PROFESOR

- 1) Ideas sobre educación, sobre los procesos de aprender y enseñar
- 2) Actitudes hacia su trabajo, hacia los alumnos
- 3) Expectativas sobre sus alumnos, sobre sí mismo
- 4) Motivación, auto-estima personal y profesional, sentimiento de competencia
- 5) Habilidades docentes:
 - Gestión de la clase
 - Creación de clima afectivo
 - Facilitación de aprendizaje significativo
 - Modificación de esquemas de conocimiento, a partir de los existentes
 - Creación de la interactividad en la sala de clase
 - Manejo de procesos de andamiaje
 - Creación de espacios de intersubjetividad
 - Negociación de significados
 - Trabajo sobre la zona de desarrollo próximo
 - Uso adecuado de material didáctico

(Extraído de: www.pdipas.us.es/a/aguijim)

MANIFESTACIONES DE LA CULTURA DE LA INSTITUCIÓN

(Adaptado de Gairín, 1995)

Ámbito	Elementos de análisis	Manifestaciones típicas
Manifestaciones conceptuales/verbales	Tipología y orientación Número y contenido	
Metas y objetivos	Carácter inmutable o no Grado de identificación con los miembros	
Currículum	Tipos de materias y organización Peso horario dado a las materias Actividades informales que se realizan Currículo oculto	Valor dado a las materias artísticas y tecnológicas Tipo de actividades extraescolares que se promueven. Organización de la disciplina
Lenguaje	Expresiones que se repiten Formas de utilizarlo Comunicación no verbal Contenido valorativo del lenguaje	Expresiones, dichos propios de la escuela. Descripciones que se hacen de determinados alumnos Uso de lenguajes discriminativos
Metáforas	Analogías usadas Significaciones asignadas a descripciones de la enseñanza, estudiantes...	Hablar de la escuela como prisión, monasterio, familia o mercado libre. Los profesores como sabios, los alumnos como esclavos

<p>Historias de la organización</p>	<p>Parábolas, mitos, fábulas,... Leyendas Formas de tradición oral</p>	<p>Asimilar la crisis de la escuela a un barco que naufraga. <i>“El curso es una jauría de salvajes”</i> Ilustrar una generalización con una anécdota</p>
<p>Héroes de la organización</p>	<p>Cómo se ha preservado la identidad de la escuela al cabo de un tiempo Alumnos y profesores destacados</p>	<p>Lo que dijo el profesor “x” ante los requerimientos del inspector <i>“En esta escuela estudió el que ahora es...”</i> Cuadros de honor</p>
<p>Estructuras organizativas</p>	<p>Verticalidad-horizontalidad. Modelos de comunicación predominantes Estructuras administrativas – pedagógicas Trabajo autónomo-cooperativo</p>	<p>“Peso” del aparato administrativo. Decisiones que toman los equipos de profesores</p>
<p>Manifestaciones visuales/materiales</p>	<p>Ordenación interna Calidad y disposición</p>	<p>Tipos de laboratorios/talleres promovidos</p>

Instalaciones y equipamiento	Existencia de espacios determinados Mantenimiento que se realiza	Preocupación por la limpieza Existencia de capilla, sinagoga, etc.
Útiles y memoria	Materiales académicos propios Publicaciones internas Asociaciones de padres, alumnos Placas y monumentos	Periódico escolar Gabinetes de trofeos Libro de canciones de la escuela
Blasones y divisas Uniformes	Indumentaria de la escuela Símbolos propios Permanencia del símbolo en escritos	Blasón, escudo propio Insignia
Manifestaciones del comportamiento Rituales Ceremonias	Ritos Ceremonias Celebraciones Tratamiento de acontecimientos extraordinarios	Reunión general de inicio y final de curso Entrega de diplomas
Enseñanza-aprendizaje	Objetivos pretendidos y desarrollados Organización y desarrollo de contenido Metodologías aplicadas Organización del desarrollo de la enseñanza	Relevancia del profesor respecto al alumno Organización de tiempos y espacios de aprendizaje Disponibilidad de materiales de apoyo

Procedimientos operativos	Participación Modelos de comunicación Procedimientos de toma de decisiones Mecanismos de resolución de conflictos	
Normas y regulaciones Premios y sanciones	Margen de autonomía que da la normativa Modelo de disciplina Forma de comunicar premios y sanciones	Existe un comité disciplinario Las sanciones se hacen públicas
Apoyos psicológicos y sociales	Expertos que se contratan Programas de apoyo Recursos asignados Colaboración con responsables sociales	Existencia de capellán, rabino, pastor, etc. Formación de grupos religiosos Contenido y desarrollo de las reuniones de padres
Modelos de interacción entre poderes y comunidad	Comunicación verbal y no verbal con padres Colaboración con entidades locales Implicación en iniciativas locales Espacio y contenido curricular para el tratamiento del entorno	Existencia o no de escuela para padres Realización de actos escolares abiertos a la comunidad

INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN

Siguiendo el diseño de evaluación que hemos propuesto, corresponde revisar la metodología a utilizar para realizar el proceso.

Por sobre los instrumentos que pretenden medir distintas variables existentes en la escuela, propiciamos la evaluación cualitativa ya que enfatiza el valor de las relaciones sobre las estructuras así como el valor de los procesos sobre los resultados. .En definitiva, eso es lo que nos servirá a la hora de intervenir. En palabras de Santos (1990), las que suscribimos, debemos buscar una metodología que propicie comprender la institución que deseamos abordar: *“La realidad escolar es de tal complejidad que necesita ser explorada desde la pluralidad metodológica. Observación persistente, entrevista en profundidad, análisis de documentos, etc. se alternan en la evaluación de la escuela, tratando de llegar a las capas del significado, frecuentemente más allá de la superficial contemplación y descripción de los hechos. El examen cruzado de métodos incrementará el rigor del análisis.*

El análisis triangulado de los datos facilitará la depuración de los significados y los cauces para conocer las coincidencias, diferencias y las contradicciones en el análisis de los discursos, de las actitudes y de las prácticas que se desarrollan en el centro.

Los métodos que se utilizan penetran la realidad en una exploración prolongada y se encadenan en una circularidad progresiva que da lugar a una espiral de comprensión. Los datos extraídos de la observación servirán para dar mayor calado a la entrevista, la información obtenida en los documentos remitirá a una observación focalizada, etc.”

Es decir, debemos usar una diversidad de instrumentos, contrastando, cotejando, buscando la comprensión de la institución. Entre estos instrumentos podemos señalar:

- **Análisis de documentos:** proyecto educativo, reglamento interno, proyecto curricular, anuarios, planificaciones. En general, documentos oficiales de la escuela.

- **Análisis de registro:** libros de clases, resultados de evaluaciones, estadísticas de asistencia, actas de consejos de profesores, actas de reuniones.
- **Entrevistas:** estructuradas y semi-estructuradas para recolectar información así como opiniones y actitudes. Todos los actores del proceso educativo pueden ser entrevistados, dependiendo de los fines que se persigan con la evaluación.
- **Cuestionarios y encuestas:** con preguntas abiertas o cerradas, como una forma de abordar las prácticas educativas, metodologías, intereses.
- **Observación:** aproximación a distintos fenómenos o instancias de la institución educativa, ya sea más o menos estructurada, más o menos participante. Las observaciones pueden ser grabadas en video y posteriormente analizadas.

La mejor evaluación se obtiene de la convivencia y la inserción en la institución educativa, aplicando distintos instrumentos, en distintos momentos y a distintos aspectos de ésta.

Principios de la evaluación

A continuación, una síntesis con elementos que se han venido trabajando hasta ahora en lo que respecta a la evaluación. Independientemente de las áreas a evaluar o los instrumentos a utilizar, existen ciertos principios que se deben mantener para la realización de una evaluación constructiva:

- Actitud de los asesores durante el proceso de acercamiento a la institución: debe ser coherente con el enfoque de una co-construcción del problema, por lo que no se puede “mirar desde afuera” las problemáticas que la institución tiene, sino que implicarse directamente en el análisis de las variables considerando la opinión de sus actores principales.

- Considerar que la evaluación de una institución es un medio que nos facilitará la intervención y es el punto de partida de ésta, por lo que no puede transformarse en un fin en sí misma, dejando esta etapa como un aspecto aislado o unitario, que no tiene conexión con el futuro trabajo que se realice.
- El evaluar o familiarizarse con la institución requiere la toma de decisiones respecto al foco que se pretende dar a este proceso, ya que no es posible conocerlo todo por lo que se deberá discriminar los elementos, procesos, áreas en que se desea profundizar y dejar de lado los que aparezcan como secundarios.
- Utilizar variedad de instrumentos de recolección de la información y no abocarse a una sola modalidad, por ejemplo, realizar sólo entrevistas o sólo observaciones.
- Esta etapa de evaluación debería integrarse a las actividades cotidianas de la institución y no transformarse en un evento particular descontextualizado.
(Monereo, 1996)

La zona de desarrollo próximo de la institución

Finalmente, ¿qué obtenemos como producto de esta fase de acercamiento a la institución? Logramos tener una visión del lugar en que la institución educativa se encuentra. La idea es ir realizando un análisis acerca de la relación entre los distintos elementos que la componen, la relación entre los elementos y los objetivos de la institución educativa, las percepciones de los actores participantes de la institución educativa y los procesos que allí se dan, las relaciones existentes entre los diversos subsistemas que la componen, la manera en que se influyen mutuamente, lo que se traduce en un mapa de la institución que refleja las fortalezas y debilidades existentes, dejando así definida la **zona de desarrollo actual** de la institución. Por otro lado, los fines de la intervención apuntan a realizar modificaciones en este mapa. De allí que se deba caracterizar **la potencialidad de la institución**, es decir, cuáles son las posibilidades que tiene de aprender para cumplir con sus objetivos. A esto le llamamos la **zona de desarrollo próximo** de la institución. La distancia teórica existente entre lo que la institución puede realizar sin ayuda (dada por la zona de desarrollo actual) y lo que puede realizar con un asesoramiento eficaz (dada por la zona de desarrollo próximo) es lo que llamamos la **zona de desarrollo institucional**. A esa

zona es que dirigimos nuestra intervención, pretendiendo salvar la distancia que existe entre lo actual y lo potencial.

Está más o menos claro que gran parte de nuestra observación inicial de la institución educativa permite develar dónde ésta se encuentra actualmente. Surge, entonces, la pregunta: ¿cómo evaluar la zona de desarrollo próximo de la institución?

Podemos inferir que una institución tiene un potencial de aprendizaje amplio cuando responde positivamente a las sugerencias, metáforas, andamiaje que como asesores realizamos respecto a:

- Realizar un trabajo conjunto y en equipo
- Reflexionar en forma conjunta por parte de los actores del proceso educativo, poniendo como centro sus propias prácticas
- Participar en el análisis sobre sus formas de funcionamiento y los factores que lo perturban
- Responder positivamente a los procesos de co-responsabilización sugeridos por los asesores, en vez de pedir que se les resuelvan los problemas
- Compartir sus concepciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus prácticas educativas

La caracterización del tipo de intervención que es posible realizar al interior de la institución educativa, ayudando a ésta a desarrollar su potencial de aprendizaje es lo que debe definirse considerando la zona de desarrollo próximo de la institución. Ninguna institución es igual a otra. Por lo tanto, no existe una intervención “modelo”. La mejor intervención es aquella que permite que la institución desarrolle su potencial.

El proceso que permite definir en conjunto con el Centro Educativo cuál será la temática a abordar en la intervención es lo que denominamos *proceso de negociación de la demanda* y que será analizado en el próximo apartado.

ACTIVIDADES PRÁCTICAS

Como psicólogo educacional que se encuentra asesorando a una institución educativa de enseñanza media, científico humanista, en la que le han planteado fuertemente la sugerencia de que los jóvenes no aprenden debido a su origen y entorno de pobreza y déficit socio-cultural, señale:

1. Aproximación general:

I.-Cuál sería su aproximación general al conocimiento de la institución, planteando:

- El diseño de evaluación que utilizaría
- Los bloques o áreas en las que fijaría su atención
- Los procedimientos o instrumentos de evaluación que utilizaría

2. Aproximación específica:

- a) Diseñe una pauta de observación de las interacciones en el aula que incorpore los elementos que usted considere necesarios para obtener los conocimientos específicos que le son necesarios para intervenir posteriormente
- b) Diseñe una pauta de entrevista para dos personajes claves que considere importante abordar.

3. Problemáticas surgidas en el proceso de conocimiento de la institución educativa:

Como ejercicio de anticipación, describa tres dificultades con las que podría encontrarse un equipo asesor cuando está realizando el proceso de conocimiento de la

institución. Mencione tres posibles ámbitos de problemáticas y para cada uno de ellos señale aquellas competencias del psicólogo educacional que sería necesario poner en juego para abordarlas:

Posibles problemáticas:	Competencias necesarias
1.	
2.	
3.	
4	

4. Síntesis de competencias:

Establezca, en orden de prioridad, un listado con todas las competencias que considera imprescindibles, para que el psicólogo educacional enfrente satisfactoriamente esta etapa de la intervención. Justifique su elección.

5. La zona de desarrollo institucional:

Realice una síntesis de las principales acciones que usted considera se debieran realizar para trabajar en la zona de desarrollo institucional de una escuela

1.
2.
3.

CUARTO MÓDULO:

“Negociando la demanda”

En este módulo, se trabajan las características centrales del proceso por medio del cuál se logra definir, en conjunto con la organización, la temática a tratar en el proceso de intervención.

El objetivo que perseguimos con esto es favorecer las competencias de los psicólogos en formación para analizar demandas y para liderar procesos que lleven a definir las en conjunto con los miembros de la institución educativa

PROCESO DE NEGOCIACIÓN DE LA DEMANDA:

El constructivismo, como paradigma teórico que orienta la presente propuesta de intervención psicoeducativa, no adscribe un modelo rígido y estático de asesoramiento a las instituciones educativas, sino que permite construir criterios para desarrollar los procesos de acompañamiento organizacional de manera contextualizada y respetuosa de la cultura de la organización a intervenir.

Uno de éstos criterios se refiere a la forma en que se establece el tema de la intervención a realizar. En la posición tradicional de intervención del psicólogo en la escuela, es este profesional quien define cuáles son las dificultades existentes en los estudiantes y la forma de tratarlas. Desde esta nueva mirada sobre la intervención, el proceso se concibe como una tarea compartida, un proceso de construcción conjunta entre docentes y psicólogos y que se va reflejando en cada una de las acciones que se desarrollan al interior del centro educativo. De esta forma, la elección del tema a abordar, también se efectúa considerando tanto las representaciones que los docentes, estudiantes, apoderados y directivos de la escuela tengan sobre sí mismos y su modo de funcionar, como de las representaciones construidas por el asesor.

Desde esta perspectiva, existe una demanda (inquietud sobre una problemática específica) que surge como preocupación desde la institución pero que no puede ser inmediatamente asumida por los asesores como “la necesidad” de la intervención, ya que requiere de un proceso de análisis y reflexión por parte de los asesores para lograr establecer cuáles son las razones que la motivan.

Creemos que toda demanda explicitada por una institución es percibida por ésta o por parte de ésta como una dificultad real y urgente. Sin embargo, dicha demanda no siempre responde a una necesidad de la institución, sino que es la manifestación de una problemática muy circunscrita y no compartida por todos los estamentos. En algunos casos, la demanda que surge es el reflejo de experiencias previas que la institución ha tenido con un psicólogo de orientación más bien clínica y la demanda es coherente con ese enfoque. En otros, son demandas individuales que reflejan de algún modo situaciones institucionales como puede ser un conflicto entre profesores innovadores y otros más tradicionales, buscando unos u otros el apoyo del psicólogo para sus posturas. En otros casos, puede

reflejar un incómoda situación de un profesor o grupo de profesores frente al juicio de los apoderados o la dirección. En cada uno de los casos se debe situar la demanda en relación con el medio institucional, con el momento de la dinámica institucional y de la relación entre los distintos sub-sistemas.

Por lo dicho anteriormente, es indispensable el análisis de la demanda por parte de los asesores, para determinar la conveniencia de su abordaje en el momento actual de la institución. Esto es, evaluar si respeta el potencial real de aprendizaje de la institución, o bien se aleja excesivamente de éste con el resultado de no poder ser resuelta de manera satisfactoria en las condiciones actuales. El peligro opuesto es que al tomar tal demanda, se esté desperdiciando la posibilidad de promover el desarrollo de la institución. Por último, se debe también evaluar si ésta es coherente con los objetivos de la institución y las competencias de los asesores.

El proceso de análisis debe incorporar las representaciones que los asesores han logrado formarse por medio del proceso de evaluación de la institución y que no son siempre coincidentes con la demanda explícita de la institución, pero sirven como un referente de apoyo y discusión. En ese sentido, Renau (1998), plantea: *“La primera demanda formulada en frío, suele convertirse, a través del diálogo sostenido, en otra, o bien puede enriquecer sus contenidos y formulaciones hasta el punto de ser prácticamente irreconocible a los pocos días. En el transcurso del diálogo, mediante el soporte que ofrece una atenta escucha y la tranquilidad que deriva de la posibilidad de formular ideas que no han podido expresarse con anterioridad, las demandas se completan, enriquecen, flexibilizan, hasta que, a veces, el mero hecho de haberlas formulado y analizado facilita la aparición de vías de solución por parte de los propios demandantes. A menudo, durante el proceso de elaboración se transforman y desaparecen”*.

La misma autora nos plantea que pueden existir problemas en la formulación de la demanda, tales como:

- Forma confusa en su planteamiento, lo que exige del psicólogo un esfuerzo para desentrañar la real demanda. Por ejemplo: “Tengo cuatro niños en mi curso que no pueden aprender a leer. ¿Les podrías, por favor, echar una mirada?”

- ❑ Demanda cerrada, siendo tan específica y concreta que resulta difícil establecer un diálogo a partir de ella o intentar modificarla: “Quiero conocer el nivel intelectual de los niños de este curso”
- ❑ Demandas abiertas y cambiantes, o tan amplias y globales que requieren un trabajo de elaboración para llegar a su significado.

En el mismo sentido, Moyetta, Valle y Jacob (2003), señalan los siguientes problemas al configurar la demanda de una institución:

- ❑ Formulación imprecisa, demandas que en las sucesivas formulaciones explícitas de las mismas, lejos de adquirir una configuración más definida, se desdibujan y desvanecen. Ejemplifican con la experiencia de una alumna: “Escuchar al directivo y poder comprender hacia dónde quería apuntar me resultó sumamente difícil. Muchas, palabras, ideas mezcladas y...¿la demanda?”
- ❑ Amplitud y generalidad en la enunciación de la situación que se plantea y que carece de anclaje. Se ejemplifica: “la docente le atribuye al tema de la comprensión gran importancia aduciendo que ella explica y el niño no entiende, necesitando por lo tanto varias explicaciones. En el discurso de la docente se hacen recurrentes las expresiones que aluden a la falta de comprensión. Abordar el tema de la comprensión provoca en mí una gran ansiedad y una gran preocupación...Yo intento centrar el trabajo en el tema de la comprensión...Tema amplio y difícil de abordar desde mi propio punto de vista”
- ❑ La complejidad de la demanda presentada, vinculada a temas que exceden los límites de la propia disciplina
- ❑ Demandas frente a las que los asesores presentan déficit o ausencia de conocimientos teóricos.

De ambos planteamientos se infiere que desde la recepción de una demanda hasta su formulación definitiva, debe haber un proceso de análisis y de trabajo conjunto con los miembros de la institución educativa.

Marrodán y Oliván (1996), plantean los siguientes puntos como elementos a tener presentes en el análisis de la demanda: (adaptado por nosotros)

1. ¿Quién realiza la demanda?: profesores jefes, profesores de asignatura, equipo directivo, director, equipo de nivel o ciclo, unidad técnica pedagógica, otros

2. ¿Cómo se ha consensuado la demanda? (itinerario seguido para llegar a un análisis compartido de la situación a abordar):

- Modificaciones y precisiones realizadas a partir de la demanda inicial
- Profesionales implicados en la formulación de la demanda y en el trabajo que conlleva su desarrollo y explicación
- Nivel de coherencia entre quien realiza la demanda y quien forma el grupo de trabajo.

3. ¿Qué ámbitos de intervención incluye la demanda?

3.1 Ubicación de la intervención a nivel de:

- centro
- ciclo
- curso
- grupo
- alumno

3.2 Contenido de la intervención:

- relacional
- convivencia
- aprendizaje
- competencias docentes, etc.

3.3 Grado de coherencia de la demanda con la línea de intervención del equipo asesor y con la línea del centro. Relación con intervenciones asesoras anteriores.

4. ¿Qué compartimos sobre el tema? (explicitación de la situación inicial en relación a la demanda)

- Trabajos anteriores realizados.
- Conocimientos previos del profesorado
- Experiencias de trabajo de colaboración
- Estado inicial del psicólogo o equipo de psicólogos en relación al tema planteado
- Marcos referenciales comunes entre profesionales de la institución educativa y asesores.

- Expectativas individuales y de grupo que se pretenden cubrir.

5. ¿Cómo queda definido el contexto de colaboración?:

- Objetivos que se pretenden conseguir: desarrollar un programa, modificar metodología de un área, de varias, adecuar objetivos, contenidos, elaborar actividades, realizar adaptaciones individuales para alumnado con necesidades educativas especiales, responder a una demanda de la administración, de los padres.
- Objetivo que cubre la intervención asesora: actuar como coordinador del grupo de trabajo, colaborar en el proceso de discusión, ser animador de talleres, apoyar la creación de actividades, etc.
- Concreción de los roles: responsabilidades en la coordinación y motivación, alternancia en las diferentes tareas (moderación, elaboración de actas, realización de la síntesis, etc.)
- Acuerdos sobre las responsabilidades. Compromisos individuales y de grupo

6. ¿Cómo se concretan los acuerdos?

- Organización que se establece
- Calendario de trabajo
- Fecha de finalización y de evaluación
- Proceso de elaboración de actas. Formulación de acuerdos, reflexiones y criterios compartidos

7. ¿Cómo repercutirá en el centro el trabajo realizado?

- Producción y difusión de materiales y documentos que se elaboran
- Valoración de los cambios en la práctica educativa
- Generalización de los acuerdos con el resto del profesorado
- Interrelación con otros trabajos del centro. Con el proyecto educativo y el proyecto curricular.

Con estos parámetros, podemos realizar un procedimiento sistemático, riguroso y analítico que nos permita llegar a los siguientes acuerdos de trabajo con los asesorados :

- Establecer en conjunto con la institución la situación sobre la que se trabajará.
- Acordar las condiciones concretas en que se realizará dicho trabajo: grupo beneficiado, metodología de trabajo, tiempos asignados.
- Establecer los roles y funciones que a cada uno de los integrantes le corresponde.

- Definir la forma en que se planificará el trabajo y se aplicarán procedimientos de evaluación, junto con la decisión en torno a la manera en que se irá registrando la información: actas, bitácora, pautas, etc.

Con estos acuerdos logrados, a través de estrategias que consideran la reflexión conjunta, la discusión, los procesos colectivos de toma de decisiones y el establecimiento de pautas de convivencia, estamos en condiciones de iniciar el trabajo directo con el grupo definido como equipo interno de la institución educativa. En algunas ocasiones, éste puede corresponder a la totalidad de los docentes. En otras, a un grupo de éstos, o al estamento directivo, los padres y apoderados, etc.

La variabilidad de poblaciones con las que se trabaja es tan amplia como la cantidad de intervenciones que se efectúan. Lo importante es que al llegar a este punto, se hayan realizado los procesos consistentes con el modelo de intervención y no se deje en ningún momento, de considerar la relación que existe entre el grupo con el que se trabajará y los demás subsistemas de la organización. Esto puede garantizar el trabajo en la zona de desarrollo próximo de la institución, otorgándole a ésta autonomía mediante un aprendizaje compartido e incorporado a las prácticas habituales de la escuela. Siguiendo a Bassedas (1998) ...*”no hay escuelas buenas o malas, sino que hay centros en los que se puede hacer un trabajo que implica a toda la institución –a pesar de situarse en un área y ciclo concreto- y que provoca que ésta se plantee aspectos de su funcionamiento y busque alternativas para resolverlo, y otras en las que el trabajo quizás estará aún muy centrado en el asesoramiento en casos individuales pero se intentará ir provocando cambios de actitudes...”*

Veamos un ejemplo:

Una síntesis del proceso de negociación de la demanda que efectuaron las psicólogas en formación: Carolina Konow y Carolina Salinas, en un establecimiento educacional particular subvencionado de la comuna de La Florida y que atiende a alumnos de los niveles de kinder a octavo básico, señala en su informe:

Forma en que quedó definida la demanda:

Es necesario decir que hubo cerca de cuatro observaciones a la institución y dos reuniones posteriores con los profesores, para poder delimitar la demanda.

Inicialmente, el centro educacional plantea la necesidad de trabajar con un curso en particular (sexto B) por problemas disciplinarios.

Lo que se nos planteó, era que nosotras pudiéramos propagar y establecer conductas adecuadas en los alumnos de dicho curso. Así, la institución demanda orientarse hacia los aspectos conductuales presentados durante las clases, definiendo éstos como desorden, bajos niveles motivacionales, problemas de autoimagen.

Los docentes aluden a la gran necesidad de integrar a los alumnos entre ellos y así poder implantar el trabajo en equipo entre éstos mismos.

Esta necesidad nos motivó a observar la integración entre los docentes y las dinámicas que se establecen entre ellos.

Creemos que es fundamental hacer un análisis a nivel del profesorado en cuanto a la integración y al trabajo en equipo de éstos, pues son un ejemplo fundamental para los alumnos.

Es así como decidimos realizar dos reuniones en conjunto con los profesores y la directiva, con el fin de observar las dinámicas grupales entre ellos. En dichas reuniones pudimos ver que el individualismo está centrado en cada uno de ellos, pudiendo constatar con esto que los alumnos no han podido aprender lo que es el trabajo en equipo, ya que son los mismos docentes los que no han podido mostrarles a ellos, este camino.

Es así como, luego de constantes observaciones y reuniones con los docentes, que se reformuló la demanda inicial, llegando a un mutuo consenso, en donde planteamos la necesidad de trabajar con los docentes con la problemática de la integración y el trabajo en equipo, en pos de un futuro aprendizaje de los alumnos.

Cabe señalar que no fue fácil delimitar la demanda inicial, ya que en un principio algunos docentes rechazaron la proposición de trabajar con ellos.

Sin embargo, al señalarles que trabajaríamos con ellos con el fin de poder entregarles herramientas fundamentales para que luego pudieran trabajarlas con sus alumnos, éstos accedieron a participar en la intervención.

Por lo tanto, la demanda inicial quedó definida luego de varias observaciones: primero se escuchó la demanda de la institución, luego se hizo una acuciosa observación tanto a los alumnos como a los docentes.

Se pudo ver que la problemática planteada por los docentes y la directiva, se reflejaba en los mismos docentes, lo que nos conllevó a reconstruir la demanda inicial. Finalmente se señaló lo observado al cuerpo docente y se llegó a un mutuo acuerdo, en cuanto a la demanda y las necesidades de la institución.

Es así como se trabajará con los docentes en pos de la propia integración

de los alumnos.

Participantes del proceso de negociación de la demanda

Frente a lo anteriormente expuesto, fueron los docentes, el equipo directivo y las asesoras los que participaron activamente de la negociación.

Para realizar la negociación fue absolutamente necesario entablar varias discusiones y diálogos, con el fin de que cada uno de los participantes fuese activo en la intervención a realizar. Es decir, cuando algunos no estaban de acuerdo y se les veía con una baja motivación a participar, se dialogó con ellos acerca de sus temores y ciertas dudas y rechazos a participar en el taller. Una vez que se pudo entablar una conversación con ellos y aclarar ciertos puntos, incorporando en la delimitación de la propuesta, sus opiniones y necesidades, se pudo decir que la demanda estaba negociada.

Creemos que es fundamental llegar a un consenso, no con la mayoría de los participantes, sino con todos ellos, ya que la intervención se realiza con agentes activos del proceso. Y como bien se sabe, la intervención realizada es una instancia de enseñar y aprender a la vez entre todos.

Es por todo esto, que la motivación es uno de los pilares relevantes para establecer la negociación de la demanda.

ACTIVIDADES PRÁCTICAS

De acuerdo con lo planteado en los cuatro módulos de trabajo hasta aquí revisados, haga una reflexión escrita en torno a lo siguiente:

1. Indicadores de intervención que se enmarca en el constructivismo:

¿Qué indicadores utilizaría usted para concluir que el trabajo realizado por un psicólogo en una escuela, responde a las características de una intervención psicoeducativa constructivista?

1.
2.
3.
4.

2. Trabajo sobre una demanda específica:

Considere la siguiente demanda planteada por una institución escolar y señale los pasos que usted seguiría para su concreción:

“...Existen serios problemas de agresividad al interior del 7° básico B, por lo que necesitamos que usted trabaje con ellos para que puedan mantenerse en una actitud respetuosa hacia los profesores en la sala de clases...”

3. Problemas que surgen en el proceso de análisis de una demanda:

Vuelva sobre el texto recién expuesto, y realice una síntesis de los problemas que surgen al trabajar una demanda, de acuerdo a las autoras Renau (1998) por un lado, y Moyetta, Valle y Jacob (2003), por otro. Plantee cuál sería el proceso a realizar para subsanar esos problemas, en cada uno de los casos:

Problemas con las demandas	Proceso a realizar para subsanar el problema

4. Practicando las competencias de gestión de relaciones:

La etapa de concreción de la demanda sobre la cual se trabajará en una institución, generalmente se desarrolla a través de reuniones estratégicas con algunos subsistemas de la institución educativa. El objetivo de estas sesiones de trabajo se centra en poner en conocimiento de todos las observaciones, impresiones y percepciones que tienen tanto los miembros de la institución sobre sí mismos como los asesores, acerca de la vida del centro educativo.

Al enfrentar estas reuniones, los psicólogos en formación evalúan su desempeño de manera regular, principalmente por la sensación posterior, de no haber puesto en juego todas aquellas habilidades que les habrían permitido una conversación fluida, enriquecedora y reflexiva.

Para evitar experimentar esas sensaciones, le proponemos que haga un análisis de todas aquellas habilidades que están señaladas en el área de las “competencias de gestión de relaciones” en este mismo texto (pág. 22) y que explicita algunos diálogos (preguntas, afirmaciones, etc.) que ejemplificarían una forma de aplicar esa competencia en una reunión de negociación de la demanda con la institución.

A continuación, organice un role-playing de estos diálogos con su equipo de trabajo, frente al curso.

Competencia	Diálogo ejemplificador

QUINTO MÓDULO:

“El diseño del proyecto de intervención”

A través de este módulo pretendemos entregar los elementos necesarios para desarrollar las competencias que permitan a los psicólogos en formación, formular proyectos de intervención.

Se inicia el proceso con el diseño de los objetivos y la forma de evaluación del proyecto y se culmina con la elección de la estrategia y de las actividades

EL DISEÑO DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

Una vez que hemos consensuado la demanda con los miembros de la institución educativa y definido el contexto de co-responsabilización, se procede a planificar cómo lograremos aquello que es el estado deseable que se ha planteado como objeto de la intervención. Para ello, procedemos a diseñar el proyecto de intervención.

Un proyecto es *el diseño de una propuesta que, con el fin de lograr determinados objetivos, organiza una estrategia cuya ejecución está programada para ser ejecutada en un tiempo determinado y para la cual se contempla la utilización de recursos materiales y humanos*. En este punto debemos ser cuidadosos para mantener el contexto de colaboración que nos hemos esforzado por crear en los momentos anteriores. Es importante transformar la demanda en una propuesta que implique objetivos y tareas que no se alejen del quehacer habitual de los profesores, porque de otro modo se romperá el contexto de colaboración y terminaremos trabajando solos. Al respecto, Marrodán y Oliván, (1996), plantean: *“Creemos que la ayuda para acercarnos a la zona óptima de trabajo conjunto con el profesorado, vendría determinada por una secuencia de acciones que, pudiendo variar según los diferentes contextos de aplicación, concretamos a continuación:*

- ❑ *Análisis del estado inicial del profesorado en relación al tema a asesorar.*
- ❑ *Reflexión sobre los recursos del propio psicopedagogo o psicopedagoga para abordar la demanda*
- ❑ *Motivaciones, actitudes y sentido que tiene la tarea para los profesionales implicados (profesores-asesores)*
- ❑ *Similitudes y discrepancias de los profesionales comprometidos ante el tema a abordar*
- ❑ *Establecimiento de niveles de resolución.”*

La idea es que a partir de estos puntos clarificados, procedamos a plantear los objetivos a conseguir, las actuaciones a realizar y a planificar la necesaria secuencia para éstas. Este proceso, como hemos señalado, debe ser realizado en conjunto para favorecer la co-construcción y co-responsabilización, pues aquí entramos en un verdadero peligro, que es

sustituir a los asesorados y no mediarlos, lo que evidentemente nos lleva a olvidar el objetivo estratégico de otorgar autonomía a la institución. A este fenómeno Marrodán y Oliván (1996) llaman la *zona de peligro*: “*Así por ejemplo el psicopedagogo guiado por un fuerte sentimiento de protagonismo o por una falta de estrategias para conseguir colaboración, puede tender a sustituir actuaciones del profesor en vez de aceptar la realidad y complementar los recursos del mismo. Puede llegar incluso a reconvertir demandas que no corresponden a las necesidades iniciales planteadas por el profesor, y que la mayoría de las veces son fruto de la linealidad de su propio pensamiento*”

Una vez que se han establecido las prioridades respecto a las demandas, se puede programar la intervención. La programación debe incluir dos procesos:

- El desarrollo de objetivos y procedimientos de evaluación
- La selección de estrategias para satisfacer cada uno de los objetivos

PASOS A SEGUIR EN LA PLANIFICACIÓN DE UN PROYECTO DE INTERVENCIÓN

- Formulación de la temática a trabajar*
- Definición de los objetivos que se busca alcanzar*
- Diseño de una estrategia para lograr dichos objetivos*
- Planificación de la ejecución (actividades coherentes con la estrategia)*
- Diseño de evaluación del proyecto*

A continuación, procedemos a analizar cada uno de estos pasos:

1) **La temática a trabajar:**

Ésta se ha definido en conjunto con el equipo interno de la institución en el proceso de negociación de la demanda. Para nosotros, como asesores de la institución, ese es el *texto* de la intervención. Sin embargo, debemos recordar en todo momento que cualquiera sea el contenido a trabajar, nos abocamos a alcanzar la zona de desarrollo próximo de la institución, de manera que ésta desarrolle su potencial de aprendizaje.

Como temática de la intervención trabajamos el texto (temática escogida), pero también el *contexto* en el que éste se ubica. En ese sentido, trabajamos, a través de la temática escogida, elementos que creemos contribuyen a otorgarle autonomía a la institución, fortaleciendo de diferentes maneras, la capacidad de ésta para cumplir con sus objetivos, afrontar sus responsabilidades colectivas y encontrar soluciones a los problemas que se le plantean en su quehacer. Desde este punto de vista incluimos como temáticas a trabajar:

- ❑ El sentido de misión y visión de la escuela, propiciando la presencia de objetivos comunes y que apuntan a cumplir con la responsabilidad social que tiene la institución escolar
- ❑ El campo de conciencia colectiva sobre el hecho de formar un grupo de trabajo articulado que tiene objetivos comunes
- ❑ Las concepciones del profesorado sobre los procesos que realizan, sus prácticas educativas, el modelo de gestión y organización que se plantean para cumplir con los objetivos
- ❑ La necesidad de trabajar en equipo para operacionalizar lo planteado en el punto anterior, creando formas comunes de pensar y actuar.
- ❑ Los mecanismos de comunicación interna y externa, facilitando la creación de redes de comunicación entre la comunidad educativa y entre la comunidad y el sistema externo.
- ❑ La eficacia de los tiempos compartidos como son las reuniones, consejos, coordinaciones, de modo que éstas contribuyan a aunar criterios, pensar en conjunto, co-responsabilizarse respecto al quehacer educativo, tomar decisiones conjuntas, seguir las acciones acordadas y evaluar permanentemente las prácticas.

2) **Los objetivos que se busca alcanzar:**

El planteamiento de objetivos en un proyecto de intervención debe estar obviamente, en estrecha relación con la demanda que se ha acordado como objeto de la intervención. La demanda se ha consensuado como una situación en la que se quieren introducir cambios y es producto de la reflexión colectiva. Podemos pensar en demandas tales como: mejorar la educación sexual de los estudiantes del colegio, producir aprendizaje significativo, mejorar la comunicación entre los profesores.

Las demandas expresan, en definitiva, una necesidad. Esto es un estado que no es el deseado y que se quisiera transformar. Esa es la base para transformar las demandas en objetivos.

A continuación se presenta un esquema que facilita el análisis de las demandas en la vía de transformarlas en objetivos:

<i>Ejemplos de análisis de las demandas planteadas. Responde a la pregunta: ¿qué deseamos cambiar respecto a....?</i>	<i>Estado</i>		<i>Demanda a satisfacer</i>
	<i>Es</i>	<i>Debe ser</i>	
Proyecto Educativo <ul style="list-style-type: none"> ■ Nivel de conocimiento de los distintos actores ■ Adecuación al contexto actual 			1) Llevar a la práctica pedagógica el proyecto educativo
Programa de orientación <ul style="list-style-type: none"> ■ Adecuación al período evolutivo de los alumnos ■ Tipo de actividades ■ Metodología ■ Rol del profesor jefe ■ Pertinencia a las inquietudes de los alumnos 			2) Programas de orientación que motiven a los alumnos

Comunicaciones institucionales <ul style="list-style-type: none"> ■ Nivel de participación de los distintos actores ■ Agilidad de la comunicación ■ Sub-sistemas que participan 			3) Mejorar las comunicación al interior de la institución
Gestión de la sala de clases <ul style="list-style-type: none"> ■ Uso del tiempo ■ Manejo de conflictos ■ Posibilidades para la participación de los alumnos. 			4) Mejorar la gestión al interior de la sala de clases

Guía de análisis para trabajar demandas en vías a transformarlas en objetivos

La posibilidad de llevar a la práctica una determinada intervención está en relación directa con la corrección de los objetivos planteados.

¿Qué son los objetivos?

- Un **Objetivo** es un estado o situación deseable de alcanzar en una población, grupo de beneficiarios o unidad educativa con relación a una situación que se desea modificar.

De acuerdo a su grado de especificidad distinguimos dos tipos de objetivos:

- **Objetivo general**, expresa las transformaciones o cambios que se esperan como producto final de la intervención.
- **Objetivos específicos**, detallan con mayor precisión los cambios que se persiguen. Éstos, en conjunto, deben conducir al cumplimiento del objetivo general.

De estas definiciones, se desprende que:

- Un objetivo correctamente definido es la base para la realización de la intervención. Sirve para recordar en forma permanente lo siguiente: qué debe ser logrado, bajo qué circunstancias, cómo tiene que ser determinado el logro.
- El **objetivo general** expresa en forma global el cambio que conduce a la solución deseada.
- Los **objetivos específicos** son expresiones de cambios que conducen a parcialidades de la situación deseada.

Por ejemplo, podemos plantear:

Demanda: “quisiéramos que el proyecto educativo realmente sea una guía para la acción, ya que actualmente no lo es”

Después del análisis que hacemos de lo que es actualmente y lo que debiera llegar a ser el proyecto educativo, podemos plantear:

Objetivo General:

- Aplicar los principios del proyecto educativo en la práctica educativa cotidiana de la escuela

Objetivos específicos:

- Conocer los principios del proyecto educativo
- Enriquecer el proyecto educativo con los aportes de los distintos actores del proceso educativo
- Evaluar la relación entre las actividades programadas en la práctica diaria y los principios del proyecto educativo
- Programar los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a los principios del proyecto educativo

Dada la importancia de la correcta formulación de los objetivos, realizaremos algunas sugerencias a este respecto:

a. Recomendaciones para la formulación de objetivos

Al programar objetivos se debe considerar:

➤ Usar formas verbales infinitivas en la formulación de objetivos, lo cual aporta claridad a éstos. Ejemplos:

- Establecer
- Diseñar
- Elaborar

➤ Los objetivos deben dar respuesta a la pregunta: "¿ qué deseamos alcanzar?"

➤ Utilizar verbos que sugieran acciones observables y unívocas:

Por ejemplo, "*tomar conciencia de la necesidad de desarrollar aprendizajes significativos*" es muy difícil de evaluar.

En cambio, "*realizar actividades pedagógicas dirigidas a desarrollar aprendizaje significativo*" es observable.

➤ Formular objetivos con un solo referente.

Por ejemplo:

“ *Criticar la práctica pedagógica centrada en una transmisión pasiva del conocimiento* ” tiene como referente único “ *la práctica pedagógica* ” en lo relacionado a la transmisión del conocimiento. Mientras que el objetivo:

“ *Diseñar metodologías de aprendizaje y formas de evaluación que atiendan la diversidad de estilos de aprendizaje* ”, tiene dos referentes, a saber, el ámbito de **la metodología** y el ámbito de **la evaluación**. Al momento de evaluar ese objetivo, nos encontraremos con dificultades por su

bi-referencialidad. ¿Qué pasa si se cumple uno de los aspectos, pero el otro no se cumple?

➤ En relación con cada objetivo, especificar un sólo resultado esperado.

"Aumentar la auto-estima académica y la auto-estima familiar" alude a dos direcciones que pueden ser abordadas de manera distinta y por lo tanto, ser logradas en forma independiente.

Un objetivo es válido si es operacional, se ciñe a un tiempo concreto y especifica un resultado observable

A continuación proveemos un listado de objetivos que pueden ayudar al momento de planificar (tomado de Ferroni, 1993)

Objetivos relativos al aprender a aprender:

<ul style="list-style-type: none">• Analizar• Aplicar• Asociar• Buscar• Calificar• Caracterizar• Clasificar• Codificar• Combinar• Comparar• Compilar• Comprender• Conocer• Cotejar• Criticar• Cuestionar• Deducir• Definir• Demostrar• Desarrollar• Describir• Diferenciar	<ul style="list-style-type: none">• Ejercitar• Enumerar• Enunciar• Elegir• Recoger• Escribir• Estudiar• Escuchar• Evaluar• Explicar• Exponer• Expresar• Extraer• Formular• Fundamental• Hipotetizar• Identificar• Inferir• Informar• Integrar• Interpretar• Inventar	<ul style="list-style-type: none">• Modificar• Nombrar• Observar• Operar• Ordenar• Organizar• Perfeccionar• Planificar• Plantear• Problematizar• Producir• Proyectar• Razonar• Reconocer• Recopilar• Recordar• Redactar• Reflexionar• Relacionar• Reproducir• Resumir• Saber
---	---	---

<ul style="list-style-type: none"> • Discriminar • Distinguir • Elaborar • Ejemplificar 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar • Justificar • Leer • Memorizar 	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar • Señalar • Sintetizar • Transcribir • Verificar
---	---	--

Objetivos relativos a aprender a hacer:

<ul style="list-style-type: none"> • Actuar • Aplicar • Armar • Arreglar • Calibrar • Conectar • Confeccionar • Construir • Desplazar/se • Diagramar • Dibujar • Diseñar 	<ul style="list-style-type: none"> • Emplear • Escribir • Fichar • Fijar • Ilustrar • Interpretar • Inventar • Leer • Manejar • Manipular • Mejorar • Mezclar 	<ul style="list-style-type: none"> • Montar • Mover/se • Movilizar/se • Preparar • Pronunciar • Proyectar • Representar • Resolver • Señalar • Solucionar • Trazar • utilizar
--	---	---

Objetivos relativos a aprender a ser:

<ul style="list-style-type: none"> • Aceptar • Actuar • Agrupar/se • Admirar • Alentar • Analizar (conductas) • Aportar • Apreciar • Aprobar • Ayudar/se • Compartir • Colaborar • Comprender • Comunicar/se • Confiar 	<ul style="list-style-type: none"> • Consultar • Cooperar • Criticar • Cuestionar • Decidir • Defender • Dialogar • Diferenciar • Discutir • Ejercer • Escuchar • Evaluar/se • Expresar/se • Funcionar • Identificar/se 	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar/se • Interactuar • Intervenir • Juzgar • Opinar • Optar • Orientar • Participar • Relacionar/se • Respetar • Solicitar • Solidarizar • Tolerar • Valorar
---	--	--

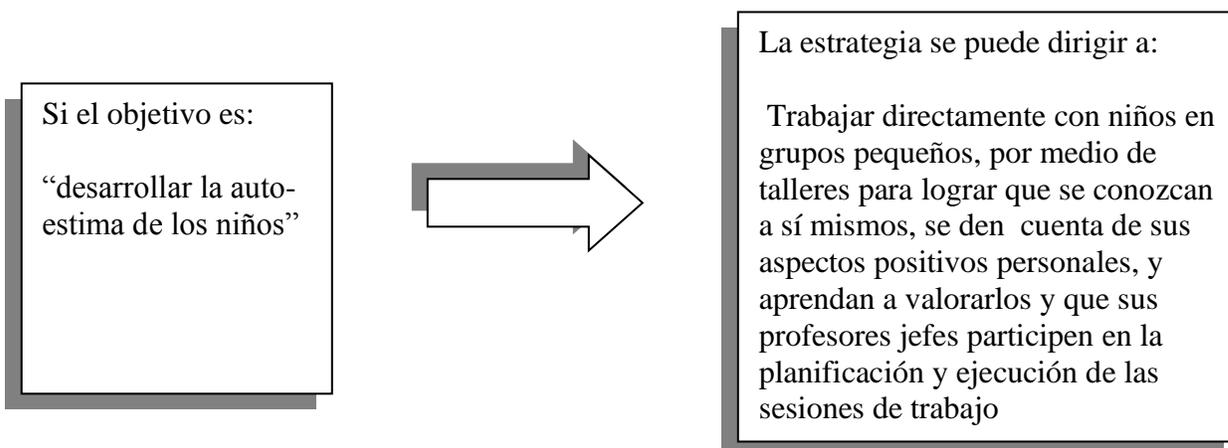
3) **Diseño de la estrategia:**

La **estrategia** es la definición global de un conjunto de acciones articuladas para alcanzar el propósito y los resultados acordados del modo más eficaz posible y la definición de cómo llevarlas a cabo.

La estrategia responde a preguntas del tipo ¿cómo es posible lograr los objetivos con los medios y recursos disponibles? Por tanto, la estrategia dice relación con el *cómo intervenir* para lograr los resultados planteados.

Las **actividades** son acciones más específicas y forman parte del desarrollo de las estrategias. Para que las acciones constituyan estrategias deben ser articuladas entre sí, no pueden ser desarrolladas en forma independiente.

Ejemplo:



Las actividades planificadas deben ser coherentes con el objetivo y la estrategia general. Un mismo objetivo puede ser alcanzado a través de estrategias y actividades distintas. Detrás de una estrategia determinada hay un enfoque, un punto de vista teórico. Siempre es necesario revisar la coherencia entre estos aspectos.

4) **Planificación de la ejecución:**

Este aspecto se refiere a las actividades que se desarrollan en coherencia con la estrategia para lograr los objetivos.

Las actividades son todo el conjunto de acciones destinadas al desarrollo de una temática específica, con participación directa de los involucrados. Puede incluir diversos tipos de técnicas específicas: debates, clases magistrales, observaciones, experiencias grupales, trabajos de campo, etc.

Cuando nos referimos a actividades, apuntamos a una acepción amplia, entendiéndolas como acciones orientadas a una meta concreta, las que deben tener una progresión clara y cumplir con ciertos requisitos.

De acuerdo con estas ideas, podríamos esquematizar algunos aspectos que es necesario tener siempre en cuenta al momento de diseñar las actividades:

- Nivel cognitivo del grupo con el que se trabajará. Si son adultos qué tipo de formación general tienen, si son niños, cuál es el grupo etáreo al que pertenecen, etc.
- Sondeo y explicitación de las ideas que tienen los participantes sobre el tema a tratar: conocimientos previos del grupo sobre la temática específica.
- Ordenar las actividades de acuerdo a su nivel de dificultad y procurando una progresión creciente en el aprendizaje de conceptos.
- Incorporación de procesos de evaluación de las actividades. Siempre hay que planificar un momento de reflexión conjunta, conclusiones y toma de conciencia por parte del grupo de los aspectos trabajados. **Sin este espacio no es posible asegurar la incorporación real y significativa de la experiencia.**
- Coherencia teórica entre las actividades planificadas y el tipo de enfoque utilizado en la intervención. No parece apropiado, por ejemplo, si se está

realizando un taller de desarrollo de habilidades cognitivas con docentes, utilizar actividades de condicionamiento o aprendizaje por auto-instrucción.

La planificación anterior es conveniente que sea realizada en equipo, de modo de ir asentando el contexto de colaboración entre asesores y miembros de la institución.

Una vez que se han tomado acuerdos respecto a los pasos anteriores, se debe proceder al diseño de las actividades apropiadas al grupo destinatario. El diseño o elección de éstas (podemos adaptar actividades realizadas por otros) debiera considerar ciertas sugerencias:

- Modalidades de trabajo variadas: lo cual permite que los participantes desarrollen diferentes modos de actuar, en contextos distintos unos de otros, pudiendo también observar los modos de actuar de los demás. Esto facilita la incorporación de estrategias diferentes a las propias y una metacognición enriquecida.
- Incorporar distintos momentos en la realización de una intervención: es conveniente destinar momentos para la realización de actividades grupales y reflexiones colectivas, como también momentos de reflexión y acción personal.
- Distribuir los roles en base a las competencias y conocimientos personales de los miembros del equipo: en ocasiones, logramos encontrar actividades que parecen cumplir con todas las condiciones planteadas, pero que ningún miembro del equipo está en condiciones de dirigir, por falta de experiencia, conocimientos o tiempo. En ese caso, es mejor buscar actividades adecuadas a las competencias del equipo.

Hay también un principio que es muy conocido por los educadores y que no se debe dejar de considerar en esta etapa de la intervención: "Las actividades no deben ser necesariamente 'entretenidas' para el grupo de participantes". Si este es el criterio que prima para su elección, se corre el riesgo de dejar de lado otras alternativas que podrían cumplir mejor con el objetivo propuesto. Ojalá la actividad resulte 'entretenida' pero si no es así, lo relevante es que cumpla con el fin que fue diseñada, aunque implique esfuerzo, discusión y trabajo intenso por parte de los participantes.

Desde una perspectiva formal, también es necesario considerar la incorporación de algunos aspectos que darán indicios acerca de la continuidad entre las actividades de una sesión y otra, la inversión de tiempo y recursos personales de los conductores, la necesidad de profundizar o lograr una mayor preparación, etc. Dentro de estos aspectos, incorporamos, como sugieren Juan y Caballer (1989), los siguientes:

- Objetivos que cubre la (s) actividad (es)
- Tiempo de realización aproximado de cada actividad
- Contenidos que aborda
- Materiales necesarios para su realización
- Tipo de intervención de los participantes en ella
- Distribución del espacio de aula
- Actividades fuera del aula
- Mecanismo de evaluación (aunque no se aplique inmediatamente a la realización de las actividades)
- Preparación de documentos necesarios para la realización
- Bibliografía para el mediador de la sesión
- Guión de trabajo (si fuere necesario)
- Preparación de diapositivas, películas, transparencias, etc.
- Preparación de materiales fungibles

5) La evaluación de las actividades:

Si entendemos la programación de actividades como una hipótesis de trabajo en la que suponemos que se alcanza un aprendizaje significativo mediante el desarrollo de una secuencia programada de acciones, será imprescindible disponer de mecanismos que nos proporcionen datos que permitan el análisis y la reestructuración, si es necesario, para cumplir con las metas propuestas.

Esta forma de entender la programación es consecuencia de la concepción del trabajo del mediador como el de un individuo que reflexiona sobre su propia tarea y que va adaptando las acciones a la realidad concreta con la que trabaja, respetando los procesos particulares que en cada grupo se generan. Por este motivo, un trabajo bien diseñado requerirá que se programe la evaluación con antelación al desarrollo de las sesiones y que en ella se contemplen no sólo aspectos de calificación del trabajo de los participantes sino también aspectos valorativos acerca de si se han conseguido o no los objetivos iniciales. (Juan y Caballer, 1989).

Por su parte, los conductores de las actividades tendrán que contar también con procedimientos de evaluación de su propio actuar y del funcionamiento de las sesiones de trabajo. Para ello, Larrieta y Peteiro (1993), proponen una pauta guía para el conductor o conductores de las actividades, a través de preguntas que el equipo planificador deberá responder. Aquí presentamos una adaptación:



Informe-cuestionario del conductor:

· Los objetivos planificados en cada sesión:

- ¿Han sido suficientes y graduados para atender las diferencias de los participantes?
- ¿Se han tenido presentes a lo largo del proceso?

· El diseño de actividades:

- ¿Se ha adaptado a las capacidades e intereses del grupo?
- El grado de libertad con que se ha planteado, ¿ha sido el adecuado?

- ❑ Las actividades específicas de aporte de información, ¿han sido suficientes y adaptadas a las necesidades de cada momento?
- ❑ Las actividades complementarias, ¿han cubierto la finalidad que tenían?

• ***La intervención del conductor:***

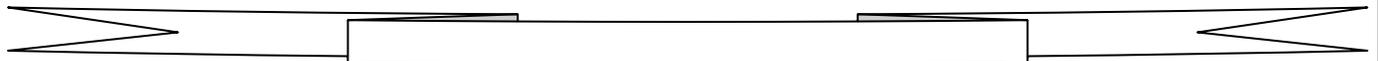
- ❑ ¿Ha respetado la autonomía y la creatividad de los participantes?
- ❑ ¿Se ha abusado en la exposición de informaciones que bien podrían haberse entregado en otra modalidad?
- ❑ ¿Se han detectado preocupaciones especiales en algún momento del proceso?
- ❑ ¿Se ha atendido a los grupos en función de la necesidad de cada momento?
- ❑ ¿Ha habido dificultades de relación entre conductor y participantes, o entre los mismos participantes?
- ❑ En caso afirmativo, ¿puede estar el origen en el diseño de la actividad o en su puesta en práctica?

• ***Los recursos materiales:***

- ❑ El material con que se contaba, ¿fue suficiente?
- ❑ El desarrollo de la actividad ¿sugiere algunas modificaciones respecto a la modificación del espacio?

• ***El tiempo programado:***

- ❑ ¿Fue suficiente para la sesión en su conjunto y para cada actividad?
- ❑ ¿Ha habido tiempo para la observación del trabajo de participantes, y para la atención individualizada?
- ❑ ¿Ha permitido repasar y reflexionar sobre lo realizado?
- ❑ ¿Ha habido tiempo para lo espontáneo y la relación interpersonal?



5) Diseño de la evaluación del proyecto:

La evaluación de la intervención no debe ser vista como un producto final y por lo tanto, realizable al final de la intervención. Ésta debe ser vista como un proceso dinámico a través del cual se introducen cambios en el programa de intervención. Por lo mismo, los

procedimientos de evaluación se deben determinar al momento de desarrollar los objetivos. Esto permite asegurar que dichos objetivos son de hecho, evaluables.

La finalidad de evaluar un proyecto de intervención no es sólo determinar si éste sirvió o no, sino tomar decisiones con respecto a su desarrollo. De allí surgen los siguientes conceptos:

- **EVALUACIÓN FORMATIVA:** se realiza de forma periódica en todas las fases del proceso de intervención y se utiliza para retroalimentar al equipo asesor, de modo de hacer cambios en el proceso, si esto se visualiza como necesario.
La idea es identificar procesos que no están resultando de acuerdo a los objetivos.
- **EVALUACIÓN SUMATIVA** es llevada a cabo al finalizar el programa y se realiza para proporcionar información sobre los resultados finales del programa al equipo asesor y a grupos externos a él (dirección de la escuela, etc.)

La evaluación formativa se centra en el proceso de la intervención en tanto la evaluación sumativa se centra en los resultados. Una metáfora podría ser que la evaluación formativa se da cuando el cocinero prueba la sopa, mientras la prepara, y la evaluación sumativa se da cuando es el invitado quien la prueba.

A continuación, presentamos una comparación entre la evaluación formativa y la sumativa:

COMPARACIÓN ENTRE LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y SUMATIVA

(Adaptado de Sanz, 1990)

Áreas	Formativa	Sumativa
1) ¿Qué decisiones se deben tomar?	Cómo mejorar el programa	Elegir entre dos programas
2) ¿A quién sirve la evaluación?	Al equipo gestor	Al equipo gestor y a la escuela que ha demandado la intervención
3) ¿Cuándo se planifica la evaluación?	Al inicio, necesariamente	Al inicio, pero también se puede planificar al final
4) ¿Cuál es el rol de la evaluación?	Promover el éxito del programa	Evaluar si el programa sirvió o no
5) ¿Cuál es el foco de la evaluación?	Supervisar el proceso del programa	Los resultados del programa
6) ¿Cuál es la metodología preferentemente utilizada?	Observación, entrevistas, información anecdótica	Cuestionarios, aplicación de instrumentos antes-después
7) ¿Qué necesita conocer el evaluador sobre el programa?	Los procesos y procedimientos del programa	Las metas de resultado que su han fijado en el programa
8) ¿Qué tipo de información hará el evaluador?	Informales, orales frente al equipo gestor	Formales, escritos

La evaluación sistemática de un programa de intervención tiene al menos tres componentes que deben ser respetados cuidadosamente:

- Los objetivos deben ser explícitamente enunciados
- Se deben establecer una serie de “criterios” que permitan comprobar si los objetivos se han cumplido o no
- Se debe realizar un informe acerca de la consecución de los objetivos

Para dar mayor claridad acerca de los procesos de evaluación, citamos a continuación algunas dificultades que se encuentran al momento de evaluar, cuya mención puede servir de ayuda para realizar las acciones necesarias para prevenirlas:

- Objetivos formulados en términos imprecisos y que no permiten ser evaluados
- Uso de criterios de largo plazo que son difíciles de medir en el mediano plazo: “satisfacción en el trabajo”, “felicidad personal”
- Criterios de evaluación que no dependen del programa de intervención, sino que dependen de muchas otras variables tales como: “disminución de la deserción escolar”, “aumento del promedio de notas”

ACTIVIDADES PRÁCTICAS

1) Competencias en el proceso de diseño de la intervención:

Considere las diversas etapas del diseño de intervención:

- Formulación de la temática a trabajar
- Definición de los objetivos que se busca alcanzar
- Diseño de una estrategia para lograr dichos objetivos
- Planificación de la ejecución (actividades coherentes con la estrategia)
- Diseño de evaluación del proyecto

A partir de éstas, defina en cuál de ellas usted considera tener mayores competencias (explíctelas) y en cuál se considera con más debilidades o menos desarrollo (explíquelas también).

2) **Formulación de objetivos:**

A continuación le presentamos algunos objetivos generales y específicos. Usted deberá evaluar si están o no contruidos en forma apropiada, justificando su afirmación. Si el objetivo no está adecuado, reformúlelo:

Objetivos generales:

Objetivo	Evaluación	Reformulación
* Desarrollar en la comunidad educativa un sentimiento de pertenencia que le permita identificarse con la institución teniendo claridad sobre los roles y funciones de cada uno de los miembros que la componen.		
* Asesorar al equipo directivo de la institución en procesos de liderazgo y resolución de conflictos		

Objetivos específicos:

Objetivo	Evaluación	Reformulación
- Aumentar la tolerancia al stress en el equipo de docentes de la enseñanza media.		
- Mejorar los canales de comunicación formales existentes entre apoderados y docentes de la escuela.		
- Desarrollar, en conjunto con los docentes del ciclo básico, una propuesta de programa de orientación para fomentar las relaciones humanas armónicas entre los alumnos.		

3) **Formulación de objetivos a partir de una demanda:**

Considere la siguiente demanda:

Elaboración conjunta (directivos, estudiantes, profesores, apoderados, otros) de un manual de convivencia para la institución educativa

A partir de ella:

- Proponga un objetivo general y dos objetivos específicos
- Diseñe una estrategia general para alcanzarlos
- Proponga un diseño de evaluación
- Proponga una sesión de trabajo.

SEXTO MÓDULO:

“Formando equipos de trabajo”

En este módulo se realiza una revisión sintética de los elementos necesarios a considerar para lograr un trabajo en equipo con los docentes. Se pretende que el psicólogo en formación se apropie de los conocimientos y desarrolle las habilidades necesarias para liderar como agente de cambio en los procesos de innovación educativa.

FUNCIONAMIENTO DE LOS EQUIPOS DE TRABAJO

Hemos planteado de manera permanente, como una característica distintiva de la intervención constructivista, el trabajo colaborativo y en equipo con los docentes. Dado que es parte del rol del psicólogo plasmar tal forma de trabajo, es relevante revisar los requerimientos que debe sustentar el rol para lograr dicha tarea.

Diversos teóricos enmarcados en el ámbito de las Ciencias Humanas, realizan diversos planteamientos respecto a la importancia del desarrollo de equipos de trabajo, como eje central para el éxito de una intervención. En este sentido, Gardner (1995) al plantear su teoría de las inteligencias múltiples, conceptualiza dos inteligencias ligadas a la forma de interactuar con otros, y que aparecen necesarias para los requerimientos profesionales del psicólogo. La primera de ellas es la llamada *inteligencia intrapersonal*, relacionada con la capacidad para cultivar intereses propios, sentirse cómodo solo, identificar los propios sentimientos, conocer las propias fortalezas y debilidades y la capacidad de ser reflexivos e intuitivos. La segunda de ellas, sería la *inteligencia interpersonal* que está referida a la capacidad para mediar en conflictos, ofrecer ayuda, entender los sentimientos de otros y resolver los problemas en conjunto.

Por su parte, Goleman, (1995) plantea como factor importante del éxito en el ámbito laboral, a lo que ha denominado, *inteligencia emocional*. Ésta estaría referida a la habilidad para interactuar positivamente con otros y generar equipos de trabajo. En este aspecto, aporta estudios sobre las características de las personas que logran un efectivo trabajo en equipo. Entre ellas están:

- **La habilidad para la colaboración y cooperación** (trabajar con otros para alcanzar objetivos compartidos)

Las personas que tienen desarrollada esta aptitud:

- Logran equilibrar la orientación hacia la tarea con la atención que brindan a las relaciones interpersonales.
- Colaboran compartiendo planes, información y recursos.
- Promueven climas afectivos y cooperativos.

- Incentivan las oportunidades de colaboración, descubriendo espacios para ello.
- **Las capacidades de equipo** (crear sinergia para trabajar en pos de las metas colectivas).

Las personas que tienen esta aptitud:

- Son un modelo constante de respeto, colaboración y disposición a ayudar
- Impulsan a que todos los integrantes participen de manera activa y entusiasta
- Fortalecen la identidad del equipo, el espíritu de cuerpo y el compromiso.
- Protegen al grupo y comparten sus méritos.

Una integración de las características personales recién señaladas, con los elementos específicos de las competencias del psicólogo en el contexto del trabajo en equipo, nos permite señalar que éste debe contar con habilidades, conocimientos y estrategias en los siguientes ámbitos:

- 1) **Aspectos generales del rol de psicólogo: necesidad de auto-conocimiento, manejo de interacciones y revisión constante.**
- 2) **Procesos de motivación de equipos**
- 3) **Roles dentro de un equipo de trabajo**
- 4) **Liderazgo y conducción de reuniones**
- 5) **Gestión de conflictos**

Procedemos a realizar una revisión de cada punto:

1) Aspectos generales del rol de psicólogo: necesidad de auto-conocimiento, manejo de interacciones y revisión constante.

Cuando consideramos a la institución educativa como un sistema, estamos aludiendo a la necesidad de comprender los modelos de relaciones que esa institución ha establecido en su interior y que puede haber establecido con otros asesores en el pasado. Este modo de funcionar se manifestará en las diferentes instancias de trabajo y podrá ser develado en el proceso de observación y conocimiento constante que se hace de la organización.

Las expectativas en torno a nuestro rol de psicólogos teñirán la manera en que los miembros de la institución interactúen con otros. Es necesario, por lo tanto, que al intervenir como psicólogos formulemos algunas hipótesis sobre los modos de relación establecidos por los miembros de la institución y a partir de ellos, definamos una estrategia de acercamiento y de generación de relaciones de confianza.

Existen, por ejemplo, instituciones en las cuáles las experiencias previas de intervención psicoeducativa han estado centradas en establecer una relación jerárquica con el psicólogo, como el “experto que resuelve problemas” mientras los docentes observan pasivamente este actuar. En un contexto con esas características, la llegada de un psicólogo educacional constructivista podría percibirse con desconcierto por el tipo de actitudes de éste, que no fueron parte de las pautas relacionales que antes se utilizaron.

Otro elemento importante de considerar, planteado por Selvini (1993), es que las organizaciones como sistemas manifiestan algunos fenómenos comunes en torno a la presencia del psicólogo:

- Algunas de ellas consideran la contratación de un psicólogo como la posibilidad de establecer una alianza estratégica con un personaje clave de la organización, en contra de un tercero que aparece con más poder. De ello deriva, la generación de “formas de comunicación” que se orientan a conseguir del psicólogo un aliado, ya sea entregando información extraordinaria, convocándolo a participaciones específicas, etc. Es en esta

situación que el psicólogo debe estar alerta para no perder el objetivo de construcción conjunta del proceso, “aliándose” a un grupo muy específico dentro del sistema.

- Otras organizaciones manifiestan explícitamente deseos de cambio a través de la instalación de estructuras tan complejas que no permitirían que este cambio se propiciase. Esta demanda al asesor, debe ser por ende, analizada para poder canalizar ese impulso de cambio hacia la creación de estrategias tanto simples como efectivas.
- En otros momentos, la existencia de desacuerdos en los estamentos directivos se mantienen en el tiempo como una manera de continuar teniendo poder sobre los miembros de ésta y no se permite la participación de un asesor en estas cúpulas, pues rompería con esa relación dada.

Los fenómenos anteriormente descritos dejan claro que la forma de actuar del psicólogo en su rol de mediador es relevante en el camino para resolver las problemáticas existentes y que la creación del trabajo colaborativo es fundamental para alcanzar estos logros.

En esta perspectiva, se requiere de una observación constante y consciente de las estrategias de comunicación que con mayor frecuencia utiliza la institución como también del repertorio de pautas de comunicación que el psicólogo posee. Las experiencias previas de este último con otras instituciones probablemente han generado estrategias preferenciales para resolver conflictos, para relacionarse con la autoridad o para lograr motivación entre los participantes, las que no pueden ser aplicadas de manera mecánica en otra institución aunque hayan resultado efectivas previamente. El conocimiento que el propio psicólogo posea sobre sus modelos de relación (exitosos o no) es indispensable en la creación y mantención de equipos de trabajo.

La disposición para revisar y reestructurar los propios modelos de interacción y comunicación, de acuerdo al actual contexto a enfrentar, es una competencia altamente valorable en el psicólogo.

Otra actitud efectiva es la mantención de un alerta constante para reconocer los errores y considerarlos como fuente de aprendizaje que permita elaborar criterios de intervención definidos y conscientes para proyectar soluciones eficaces.

Algunas aplicaciones y estrategias de acción que fomentan la revisión constante del rol.

En la perspectiva anteriormente analizada, Maurí (1996) plantea que existen ciertos objetivos a lograr y acciones a realizar por los asesores de una institución educativa para lograr responder al rol esperado, a la luz de los desafíos que plantea hoy la educación. Algunos de éstos son los siguientes : (adaptación de las autoras)

- Reconstruir críticamente los conocimientos profesionales tomando como referencia los principios y elementos psicopedagógicos y curriculares que plantea la intervención psicoeducativa.
- Revisar y redefinir, si es posible, la propia participación profesional en los centros y los ámbitos de intervención prioritarios. El establecer un marco de colaboración entre asesor y asesorado supone la creación de instancias de participación del psicólogo en la dinamización, elaboración, seguimiento y evaluación de procesos de innovación y mejora educativos.
- Caracterizar la actividad del propio rol en cada uno de los ámbitos de intervención que se consideran prioritarios.
- Establecer planes de acción realistas que ayuden a otros a tomar decisiones y que tengan en cuenta las condiciones de su trabajo, los recursos y las ayudas de que se dispone.
- Definir y desarrollar una actitud profesional no neutral sino comprometida con ciertos valores (por ejemplo, el valor de democratizar la enseñanza, el valor de la ayuda profesional responsable para con las necesidades de los otros a los que se dirige, el valor de la cooperación, el de la práctica de la auto-evaluación y la auto-crítica, etc.).
- Desarrollar un saber hacer práctico acorde con nuevos intereses y necesidades también nuevas que les permita identificar aquellos aspectos para los que aún no posee soluciones claramente definidas y para los que puede ser necesario solicitar ayuda o formación.

- Aprender estrategias de trabajo en grupo y estrategias para ayudar a otros a trabajar en grupo y desarrollar actitudes de trabajo colaborativo y de gestión compartida.

2. Procesos de motivación de los equipos de trabajo:

Sabemos que para que un proceso de cambio que implica aprendizaje de nuevas habilidades tenga lugar, no basta que se involucren los aspectos cognitivos, sino que se requiere una fuerte carga de elementos afectivos y motivacionales. Dichos elementos son los que permiten, finalmente, que estos procesos se desarrollen. La conocida frase “si alguien no quiere aprender, no lo va a hacer” se refiere precisamente a esta consideración .

Esta premisa también se aplica a los procesos desarrollados al interior de los equipos de trabajo. Mantener vigente “el significado” que para cada uno de los miembros de estos equipos cobra la tarea que se realiza, es parte de la labor constante del asesor. Se trata de ayudar a cada persona a encontrar los sentidos particulares que pudiera tener la intervención, manteniendo vigente las metas que, como equipo, se plantearon.

Esto implica una explicitación continua de las metas proyectadas, una evaluación permanente de los logros alcanzados, la valoración del error como fuente de aprendizaje colectivo y la adecuación constante de las expectativas personales y grupales, de manera que sean coherentes unas con otras.

3. Roles dentro de un equipo de trabajo:

Como una manera de reflexionar sobre este aspecto, le invitamos a responder el siguiente cuestionario, según las indicaciones señaladas a continuación:

INVENTARIO AUTOPERCEPTIVO DEL TRABAJO EN EQUIPO

Instrucciones:

Para cada una de las secciones distribuya **un total de diez puntos** entre las oraciones que usted crea que **describen mejor su comportamiento**. Estos puntos pueden ser distribuidos entre varias oraciones. En casos extremos, los puntos pueden ser distribuidos en todas las oraciones o solamente entre dos de ellas.

SECCION I. LO QUE CREO QUE PUEDO CONTRIBUIR AL GRUPO:

N°	Puntos
10	Creo que puedo apreciar cada situación que se presenta y tomar ventaja de las nuevas oportunidades que se ofrecen.
11	Trabajo bien con un rango muy amplio de personas.
12	Producir ideas es una de mis características naturales.
13	Tengo habilidad para hacer que las personas se expresen cuando detecto que tienen algo valioso para contribuir al grupo.
14	Se puede confiar en mí para terminar cualquier tarea que asuma.
15	Estoy muy dispuesto a ser fuerte y levantar la voz con el objeto de que se hagan las cosas correctamente.
16	Usualmente puedo decir si un plan o una idea va a encajar en una situación particular.
17	Trato de presentar el caso con varias acciones alternativas sin desviaciones o prejuicios.

SECCIÓN II. SI TENGO UN POSIBLE DEFECTO EN MI TRABAJO EN GRUPO:

N°	Puntos
20	Estoy tranquilo desde que las sesiones están bien estructuradas, controladas y bien conducidas.
21	Tiendo a ser generoso con quienes tienen una opinión válida a la que no se ha dado la debida atención.

-
- 22 Tengo la tendencia a hablar demasiado, una vez que el grupo aborda un nuevo t3pico.
-
- 23 Mi perspectiva de objetivos me hace muy dif3cil el que me pueda unir con entusiasmo a otros colegas.
-
- 24 Cuando se trata de asuntos importantes, soy visto a veces como un imponente o dictador.
-
- 25 Encuentro dif3cil dirigir desde el frente, tal vez porque me incomoda la atm3sfera del grupo.
-
- 26 Tiendo a encerrarme demasiado en ideas que se me ocurren, y por lo tanto pierdo el rastro de las cosas que est3n ocurriendo.
-
- 27 No me gusta expresar mi opini3n sobre propuestas o planes incompletos o insuficientemente detallados.
-

SECCI3N III. CUANDO ESTOY INVOLUCRADO EN UN PROYECTO CON OTRA GENTE:

N3	PUNTOS
30	Tengo capacidad de influir sobre las personas sin presionarlas.
31	Puedo tomar parte en prevenir errores y omisiones para no echar a perder el 3xito de una operaci3n.
32	Frecuentemente presiono hacia la acci3n, para que en las reuniones no se pierda el tiempo o se desv3en los objetivos.
33	Usualmente puedo contribuir con algunas ideas originales en actividades para resolver problemas.
34	Estoy siempre dispuesto a apoyar una buena sugerencia por el inter3s com3n.
35	Soy r3pido para ver las posibilidades de nuevas ideas y desarrollos.
36	Creo que mi capacidad de juicio puede ayudar a que se tomen las decisiones correctas.
37	Se puede confiar en m3 para asegurar que todas las cosas necesarias est3n siendo organizadas

“Taller de Liderazgo Creativo” Florenzano, T. Serrano, M. Vald3s. Facultad de Medicina Universidad de Chile. Unidad de Salud Mental. 1995.

SECCIÓN IV. MI INCLINACIÓN CARACTERÍSTICA HACIA EL TRABAJO EN GRUPO ES:

Nº	Puntos
40	Tengo interés en conocer bien a mis colegas
41	No me importa contradecir el punto de vista de otros o el tener un punto de vista minoritario o solo.
42	Tengo habilidades para producir argumentos razonables en defensa de propuestas nuevas, y detectar posibles debilidades.
43	Creo que tengo el talento para hacer que las cosas funcionen, una vez el plan es puesto en operación.
44	Prefiero hacer a un lado lo obvio y buscar soluciones creativas e inesperadas.
45	Me gusta tomar una responsabilidad a la que pueda dar mi atención detallada
46	Me gusta hacer contactos de trabajo fuera de mi departamento o colegio.
47	Usualmente empleo una cantidad de tiempo razonable oyendo las opiniones de todos, pero no dudo en hablar cuando se tiene que tomar una decisión.

SECCIÓN V. ME DA SATISFACCIÓN UN TRABAJO PORQUE:

Nº	Puntos
50	Me gusta analizar situaciones y sopesar todas las posibles opciones.
51	Me gusta el desafío de trabajar con problemas prácticos.
52	Me gusta sentir que estoy promoviendo buenas relaciones de trabajo
53	Puedo tener una influencia fuerte en las decisiones
54	Puedo tener la oportunidad de conocer nuevas personas con ideas diferentes.
55	Puedo hacer que las personas se pongan de acuerdo en prioridades.
56	Me enorgullezco de hacer un trabajo particularmente bien hecho.
57	Puedo encontrar un tópico que amplíe mi imaginación.

SECCIÓN VI. SI DE PRONTO SE ME DA UNA TAREA MUY DIFÍCIL, CON TIEMPO LIMITADO Y PERSONAS DESCONOCIDAS:

Nº	Puntos
60	Trataría de llegar a una solución por mí mismo y luego trataría de vendérsela al grupo.
61	Estaría dispuesto a trabajar con la persona que demuestra la inclinación más positiva.
62	Encontraría alguna manera de reducir el tamaño de la tarea, vinculando otras personas que puedan contribuir mejor.
63	Mi sentido de urgencia y prioridades asegura que muy raramente nos atrasaríamos en el programa propuesto.

- | | |
|----|--|
| 64 | Creo que conservaría la calma y la capacidad de pensar claro. |
| 65 | A pesar de las presiones conflictivas, yo saldría con cualquier cosa que necesitara hacer. |
| 66 | Tiendo a desertar si siento que el grupo no progresa. |
| 67 | Abro discusiones con el objeto de estimular nuevas ideas y hacer algo. |

SECCIÓN VII. CON REFERENCIA A LOS PROBLEMAS A LOS QUE ESTOY SUJETO CUANDO TRABAJO EN GRUPO:

Nº	Puntos
70	Estoy dispuesto a multiplicarme cuando los demás detienen el progreso.
71	Algunas personas me critican porque soy analítico.
72	Mi deseo de chequear que todos los detalles estén correctos no es siempre bienvenido.
73	Tiendo a mostrar aburrimiento, a menos que me dedique activamente a estimular a las personas.
74	Se me hace difícil empezar, a menos que las metas estén claramente definidas.
75	No tengo mucha habilidad para comunicar a la gente ideas y opiniones complejas.
76	No tengo inconveniente en demandar de otros las cosas que no puedo hacer personalmente.
77	Titubeo antes de expresar mi opinión personal cuando encuentro una oposición fuerte.

“Taller de Liderazgo Creativo”. R. Florenzano, T. Serrano, M. Valdés. Facultad de Medicina Universidad de Chile. Unidad de Salud Mental. 1995.

TABLA DE PUNTAJES – INVENTARIO AUTOPERCEPTIVO DE TRABAJO EN EQUIPO.

Sección	Presidente. Moderador.	Colaborador	Creativo	Relacionista	Evaluador
----------------	-----------------------------------	--------------------	-----------------	---------------------	------------------

I	Nº									
	13		16		12		10		14	
II	15						11		17	
	21		20		26		22		23	
III	24						25		27	
	30		37		33		34		31	
IV	32						35		36	
	41		43		44		40		42	
V	47						46		45	
	53		51		57		52		50	
VI	55						54		56	
	62		65		60		61		63	
VII	66						67		64	
	70		74		73		75		71	
TOTAL	76						77		72	
	*2		*2		*2		*2		*2	

“Taller de Liderazgo Creativo”. R. Florenzano, T. Serrano, M. Valdés. Facultad de Medicina Universidad de Chile. Unidad de Salud Mental. 1995.

¿Cómo le fue? ¿Cuál resultó ser su rol más relevante?

Escríbalo
aquí:

Este ejercicio pretende aproximarlos a la realidad de la diferenciación de funciones que se pueden dar al interior de los equipos de trabajo con docentes. Existen diversas y variadas categorizaciones de los posibles roles a adoptar, las cuales no tienen importancia intrínseca, sino que creemos que éstas deben ser consideradas al momento de promover la autonomía y el trabajo colaborativo. Este necesario análisis requiere de la consideración de algunos aspectos teóricos:

Diferencia Entre Grupo y Equipo

En general en los ambientes laborales es bastante factible encontrar grupos de trabajo. Mucho más difícil es encontrar equipos de trabajo

¿ Cual es la diferencia entre uno y otro ?

En el **grupo de trabajo** se trata de un número de personas que laboran juntas, que pueden o no tener algunos objetivos comunes, teniendo funciones no necesariamente definidas o aceptadas por los miembros del grupo.

En el **equipo de trabajo** se trata de un número de personas que trabajan juntas con objetivos personales y a la vez, conjuntos y que además, poseen funciones definidas para cada miembro del equipo.

Características y Diferencias Entre Grupo y Equipo

GRUPO DE TRABAJO	EQUIPO DE TRABAJO
-Objetivos conjuntos están definidos o impuestos externamente	- Objetivos conjuntos están asumidos internamente por las personas
- Objetivos personales a veces se contradicen con los objetivos conjuntos	- Objetivos personales no son contradictorios con los objetivos conjuntos
- Las funciones no siempre están definidas con claridad	- Funciones de cada miembro del equipo definidas claramente
- Muchas veces existen funciones o tareas desvalorizadas	- Cada función o tarea es valorizada y respetada
- Las personas tienden a poner atención sólo en sí mismas porque no están involucradas en la planificación de los objetivos.	- Las personas se sienten involucradas y tienen compromiso con las metas del equipo
- Las personas son cautelosas para expresarse ya que no es posible entablar una verdadera comunicación. Pueden darse dobles juegos.	- Las personas se comunican abierta y honestamente. Hay clima de confianza y motivación para expresarse
- Las personas sólo a veces participan en las decisiones que afectan al grupo.	- las personas participan en la toma de decisiones

Elementos básicos que permiten que un grupo se transforme en equipo

De acuerdo a Johnson y Johnson, (1995) para que un grupo se transforme en equipo, es necesario desarrollar cinco elementos básicos:

I.- Interdependencia positiva: referido a la sensación que se genera en el equipo de que todos trabajan juntos y que si esa condición no se expresa, el trabajo no resulta.

Por lo mismo, la responsabilidad en torno a los aprendizajes es compartida: “es responsabilidad de todos que tú aprendas y que yo aprenda”.

II.- Interacción cara a cara: las relaciones en el interior del equipo deben basarse en una cercanía que permita plantear abierta y claramente la comunicación, respetando y considerando las características diferenciales que los seres humanos poseemos.

III.- Responsabilidad individual: convicción existente en el grupo de que cada uno tiene la capacidad para efectuar sus tareas y que a la vez, el aprendizaje que se va produciendo en el equipo permite el crecimiento de cada uno de los individuos.

IV.- Habilidades colaborativas: desarrollo de un trabajo que implique conocimiento mutuo acerca de lo que cada miembro del equipo hace, junto con apoyo y complementación de saberes y competencias cada vez que se requiera.

V.- Procesamiento por el grupo: presencia de espacios planificados en los que los miembros del grupo pueden evaluar los desempeños grupales e individuales, además de elaborar en conjunto las experiencias vividas en el proceso.

El desarrollo del tema de los roles en los equipos de trabajo y sus características específicas en el asesoramiento a docentes ha sido tratado por diversos autores. Invitamos a revisar la siguiente bibliografía al respecto:

- Monereo C., Solé I. (1996) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (Cap. 6). Madrid: Alianza
- Bonals J. (1996) *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.

4. Liderazgo y conducción de reuniones:

El rol de mediador en una institución va asociado a la capacidad para ir evaluando, en cada momento, las necesidades y potencialidades que manifiesta una persona o un grupo de ellas. Esto es necesario para planificar la apertura de espacios que permitan generar condiciones de desarrollo.

En ese sentido, el psicólogo educacional tiene una función de liderazgo referida a la preocupación y acción constantes en pro del logro de la participación de los miembros de la comunidad educativa en vías a hacer efectivos los procesos de co-construcción. De este modo, convocar y organizar reuniones, incentivar los aportes de los participantes y lograr que éstas sean fructíferas es una manera de ir mostrando a la institución estrategias y modos de actuar en colaboración.

A continuación revisamos algunas maneras de cumplir con dicho cometido:

Facilitación de la participación:

Una de las funciones más importantes del líder dentro del grupo es facilitar la participación. Algunas actitudes que ayudan son:

- Motivar y entusiasmar al grupo a participar, opinar y proponer ideas.
- Facilitar la comunicación entre los integrantes
- Inducir a tomar las decisiones en conjunto
- Facilitar la cohesión por medio de actividades de conocimiento e integración de las personas que participan por primera vez.

Liderazgo del trabajo en equipo :

Se trata de lograr ser un buen constructor y organizador de equipos. Ser un buen constructor se relaciona con la capacidad para percibir las motivaciones e intereses de los participantes y, a partir de ellos, generar actividades que apunten tanto a satisfacer los objetivos planteados como a cohesionar al grupo. El buen organizador realiza en forma eficiente las actividades, enfrenta adecuadamente los conflictos y se ocupa de mantener al grupo activo, diseñando acciones de manera que todos asuman alguna responsabilidad.

El líder no sólo educa promoviendo el aprendizaje en un área específica, sino que también lo hace siendo un modelo de relación y actitud. Este estilo para trabajar requiere que se pongan en juego de manera permanente aquellas competencias relacionadas con el área de la gestión de relaciones. Éstas implican la capacidad de poder comunicarse de manera efectiva, resolver conflictos y manejar en forma apropiada las diversas dinámicas que surgirán en los diversos espacios de encuentro que se producirán en la institución, como producto del impulso dado al trabajo en equipo.

Es importante, por tanto, reflexionar sobre algunas habilidades muy específicas que es deseable manejar cuando se coordinan y dirigen reuniones con personas de diversos roles, profesiones y estatus al interior de la organización.

Los psicólogos Dinkmayer, Mc Kay y Dinkmayer Jr. (1980), plantean algunas acciones a realizar que permiten dar seguridad a un facilitador y que generan un clima respetuoso, orientado a las metas que se desea alcanzar y en el que se promueve la participación e involucramiento permanente de todos los integrantes. Éstas se explicitan a continuación, pudiendo ser utilizadas como auto-evaluación en una intervención o como modelo de liderazgo.

Las siguientes acciones ayudan a sentirse más seguro y a controlar mejor algunas situaciones que se generan en las discusiones o participación grupal:

I. Estructurar:

La mayoría de los miembros de un grupo tiende una y otra vez a desviarse del tema en discusión por lo que es necesario recordar periódicamente cuales son los objetivos y metas

de la sesión. A esto le llamamos estructurar y una forma sencilla de hacerlo es acordar en la primera sesión algunas normas básicas que guiarán el actuar de todos, las que el líder sólo deber recordar cuando éstas no se estén cumpliendo.

II. Universalizar:

Es necesario buscar oportunidades para apoyar a los participantes del grupo, haciéndoles sentir que sus preocupaciones e intereses son compartidos. Algunas personas (y también algunos líderes) temen expresar sus inquietudes pensando: "¿Qué opinarán mis colegas de mí?" , "mejor que no hable mucho o pensarán que soy problemático". Esta ansiedad se puede eliminar universalizando preguntas o preocupaciones cada vez que sea posible: ¿Quién más tiene esa preocupación?, ¿ha pasado alguien más por esa situación?

III. Redirigir:

Los grupos son más efectivos cuando todos los miembros están activamente involucrados. Queremos que los participantes hablen entre sí y no sólo lo hagan hacia el líder. Así, cuando las preguntas y comentarios vayan dirigidas a Ud. rediríjalas hacia el grupo: ¿Qué piensan los demás sobre esto?

Redirigir sirve para dos propósitos: incentivar al grupo a participar en las discusiones y salirse del rol de figura de autoridad creando un ambiente más activo.

IV. Lluvia de ideas:

Estimule la creatividad y promueva la participación pidiendo al grupo que de todas las ideas que se les ocurran sobre un tema o problema específico. Ninguna idea será considerada "tonta" y no deberán ser evaluadas hasta que se hayan dado todas las sugerencias. Una vez que las ideas son evaluadas se elige una alternativa que se probará por un período para realizar después otra evaluación, pero esta vez de la acción.

V. Bloquear:

A veces las discusiones del grupo pueden transformarse en ataques o conductas agresivas, entonces habrá que intervenir bloqueando esas expresiones y manifestando al grupo que no se aceptará esos comentarios, ya que es una responsabilidad compartida el proteger la

autoestima de los participantes y promover una atmósfera de respeto mutuo.

VI. Resumir:

Esta habilidad logra centrar las discusiones ayudando a los participantes a asimilar los conceptos e ideas vertidas. También permite conocer si se ha comprendido bien el tema. El resumen se puede hacer en varios momentos de la reunión y no es exclusivo del líder ya que resulta muy provechoso el solicitar a alguno de los participantes que lo haga.

Como regla general conviene siempre resumir cuando se cambia el tema o la discusión ha sido muy extensa, al término de la reunión y cuando algunos miembros muestren confusión respecto de lo que se está tratando.

¿Cómo se resume?

Lo común es que el conductor anote lo más relevante de cada intervención .

Después que se ha hecho una cantidad importante de intervenciones, el conductor destaca aquellos aspectos diferentes que hayan surgido y los ordena para presentarlos verbalmente al grupo. Esta misma función puede ser realizada por otra persona.

Al resumir, se obtienen diversos resultados positivos: cada integrante siente que es escuchado y comprendido, lo que resulta gratificante y además estimula la cohesión, se logra avanzar más rápido en los temas y acuerdos y se evita así suponer acuerdos donde no los había.

VII. Centrar:

Es llamar la atención al grupo por algo que ha sucedido o se ha dicho y que tiene importancia para el desarrollo de la reunión.

Esta habilidad se utiliza principalmente cuando alguien ha hecho una contribución relevante y el grupo lo está dejando pasar o se están desviando de los objetivos iniciales.

En algunas ocasiones se debe centrar repetidas veces en un mismo tema. Esto puede significar que el grupo no está interesado en el tema acordado previamente y otro problema está requiriendo de mayor atención.

Cuando el conductor nota que es necesario centrar, es conveniente esperar un momento para ver si algún miembro del grupo asume esta función. Si esto no ocurre, deberá entonces hacerlo el conductor .

Ejemplo: “Hace un momento Isabel dio una idea que en la discusión no se tomó en cuenta y me parece que debíamos discutirla”.

VIII. Regular:

Si nuestro objetivo es lograr la participación de todo el grupo tenemos que cuidar especialmente que esta sea equitativa, limitando el número de intervenciones o el tiempo que algunos miembros usan para intervenir, o alentando a los que hablan poco para que den su opinión al grupo. A esto le llamamos regular.

Cuando se produce una conversación o discusión entre dos o tres personas y los demás no participan de ella, como cuando los miembros del grupo comienzan a dirigirse en forma casi exclusiva al conductor, es el momento de intervenir regulando la discusión o sino redirigiendo, según corresponda.

IX. Promover el estímulo:

Una de las habilidades más importante de un líder es el poder concentrarse en las capacidades y demostrar confianza en la posibilidad que cada uno tiene de mejorar y cambiar. Mantener siempre como principio que los errores son parte vital del aprendizaje y el cambio. Los líderes efectivos tienen el valor de reconocer sus errores e intentan evitarlos, ya que con su ejemplo y estímulo incentivan a los demás a tener una actitud similar.

5. Gestionar Conflictos:

El conflicto es un fenómeno esperable dentro de las organizaciones. Por el solo hecho de estar compuestas por personas, éstas están expuestas a conflictos.

Aunque muchos lo consideran deseable, no es posible crear una organización libre de conflictos. Éstos son inherentes a las organizaciones, sin que constituyan necesariamente un fenómeno negativo. Sin embargo, los conflictos deben ser trabajados y procesados, siendo necesaria la creación de capacidades al interior de las organizaciones que hagan posible la comprensión, diagnóstico y solución de la mayoría de ellos.

La institución escolar muestra cotidianamente tensión entre grupos de interés que mantienen diferentes posiciones respecto al hecho educativo, a la manera de desarrollar los procesos de enseñanza y formación, al lugar y rol que cada uno tiene en la institución. La caracterización de lo positivo o negativo de un conflicto depende del impacto que éste tenga sobre el logro de las metas de la organización.

En ese sentido, podemos caracterizar a un conflicto como funcional si representa una confrontación de grupos que incrementa o beneficia el desempeño de la organización. En cambio, el conflicto disfuncional es aquel que obstaculiza el logro de las metas organizacionales.

Los conflictos generalmente se relacionan con la consecución de metas: dos o más grupos dependen mutuamente para llevar a cabo sus tareas, éstas no pueden ser alcanzadas simultáneamente por falta de recursos (humanos, tiempo, etc.), roles, estrategias, percepciones inexactas por falta de información, percepción de prioridades, etc.

Entre los aspectos positivos suscitados por una intensidad adecuada de conflicto, destacan los siguientes:

- a) El conflicto es un medio que posibilita el cambio organizacional, al modificar la estructura actual de poder, los patrones de interacción y las actitudes arraigadas entre sus miembros.
- b) El conflicto favorece la cohesión del grupo, cuando se da con otro u otros grupos. Las amenazas externas tienden a incrementar la identificación y la solidaridad con el propio

grupo, a la vez que disminuyen las divergencias y la tensión al interior de éste.

c) El conflicto produce un incremento en el nivel de tensión del grupo y lo torna más creativo y constructivo, ya que un nivel sumamente bajo de tensión provee las bases para un conformismo desmotivador que inhibe la autocrítica y la creatividad en las actividades a desarrollar por los miembros del grupo.

Un aspecto relevante a considerar para diagnosticar una situación pre-conflictiva, se refiere al “análisis de las quejas” manifestadas por los miembros de la organización. Las situaciones de trabajo mal toleradas suponen un freno inconsciente a la cooperación, que se puede prolongar indefinidamente si no se explicitan a modo de queja o disconformidad con la situación actual. Si las quejas se mantienen y no son solucionadas, provocan una pérdida de la esperanza sobre la resolución de los conflictos.

Manejo de conflictos intergrupales

Existen diversas aproximaciones a una categorización sobre modos de resolución de conflictos. Aquí presentamos la elaborada por Gibson, (1987):

- a) **Confrontación:** se intenta reducir el conflicto por medio de reuniones cara a cara de los grupos en conflicto. El propósito de la reunión consiste en identificar el problema y resolverlo. Los grupos en conflicto debaten abiertamente la cuestión aportando toda la información pertinente hasta llegar a una decisión. Para la solución de problemas más complejos, en los que los grupos tienen distintos sistemas de valores, este método puede resultar ineficaz.

- b) **Buscar las metas de orden superior:** implica ir más allá de la temática que suscitó el conflicto y centrarse en aquello que es aglutinador para las partes en conflicto.

- c) **Evitación:** postergación del conflicto, lo que requiere una buena caracterización de la situación.
- d) **Suavizamiento:** se pone el énfasis en los intereses comunes de los grupos en conflicto y se resta importancia a las diferencias. Al destacar los puntos de vista compartidos sobre ciertas cuestiones, se facilita el movimiento hacia una meta común. Puede ser una solución a corto plazo.
- e) **Componenda:** funciona cuando la meta del grupo es divisible. De no ser así se puede usar la concesión: un grupo da algo a cambio de otra cosa. La transacción puede implicar intervenciones de terceros así como negociación o representación de los grupos.
- f) **Orden de la autoridad:** uso de la jerarquía formal para resolver los conflictos. Los subalternos acatan una decisión de los superiores, estén de acuerdo o no con ella. Como los métodos anteriores, no aborda la causa del conflicto.
- g) **Modificar la variable humana:** cambiar la conducta de las personas. Puede ser lento y costoso, pero puede producir resultados importantes.
- h) **Modificación de las variables estructurales:** cambiar la estructura formal de la organización: transferir, intercambiar, rotar miembros de los grupos, o crear posiciones para servir de coordinador o mediador.
- i) **Identificar un enemigo común:** los grupos en conflicto pueden dirimir sus diferencias temporalmente para combatir un enemigo común.

ACTIVIDADES PRÁCTICAS

Este módulo ha abordado de manera muy sintética, una serie de elementos necesarios de tener en cuenta al momento de generar y promover equipos de trabajo al interior de la escuela. Una forma de determinar hasta que punto estos elementos han logrado ser incorporados por usted, es llevándolo directamente a la práctica. Para ello, realice las siguientes actividades:

1) Dinámica grupal de acción:

Constitúyase en un grupo de alrededor de 6 personas. Lean el siguiente instructivo y desarrollen todo lo que allí se solicita en un tiempo de 30 minutos. Una vez finalizado el tiempo, deberán completar la pauta de reflexión que se adjunta. La única condición para el trabajo es que deben elegir una persona que actúe de líder.

“Su grupo ha sido seleccionado para representar a la universidad en un *Congreso de Estudiantes Latinoamericanos de Psicología*. Su misión, si deciden aceptarla, es preparar informes y cuestionarios sobre los siguientes temas. Para ello deberá movilizar a todo el grupo ya que sólo cuentan con 30 minutos. ¿De acuerdo? Entonces este mensaje se autodestruirá en 15 segundos. ¡Buena suerte!”.

- a. Desarrolle un cuestionario que permita a los profesionales de la educación identificar si poseen habilidades de liderazgo o no.
- b. Considere la siguiente situación y describa, en forma de argumento legal, la estrategia que utilizaría para resolverla, justificando fundamentadamente su respuesta.

En un liceo municipalizado de Santiago, se solicita la asesoría psicológica de un grupo de 3 profesionales para capacitar a los docentes en el desarrollo de habilidades cognitivas superiores en sus alumnos. Después de cada sesión de

trabajo, algunos docentes manifiestan que la capacitación no cumple con sus expectativas porque se abordan temáticas ya conocidas por ellos. Antes de la penúltima sesión, la dirección del colegio informa a los asesores que no cancelará los honorarios correspondientes hasta que no se realice una modificación congruente con las expectativas de los docentes aún no satisfechas: contar con técnicas novedosas para aplicar al aula.

- c. Prepare un breve informe en el que se planifique (con todos los elementos que un plan requiere) una sesión de trabajo con alumnos de 4to año medio, sobre el tema “Las decisiones de un proyecto de vida”.
- d. Represente, por medio de un afiche o collage, las ventajas que significa trabajar en equipo al interior de una institución educativa hoy.

2) Reflexión sobre el trabajo grupal:

Una vez finalizadas todas las acciones, reflexione con su grupo en base a la siguiente pauta:

ANÁLISIS DEL TRABAJO EN EQUIPO

A. Instrucciones preliminares al líder para realizar el análisis:

1. Disponen de 15 minutos para responder este cuestionario.
2. Intenten aprovechar al máximo la experiencia grupal auto-analizando lo mejor posible las observaciones realizadas. Dialoguen, conversen, escúchense con atención.

B. Evalúen los siguientes aspectos del trabajo en equipo. Asegúrense de hacerlo con respeto y siempre buscando nuevos aprendizajes. Utilicen la siguiente escala:

Muy alto: MA ; Alto: A ; Regular: R ; Bajo: B ; Muy Bajo: MB

1. Nivel de colaboración y apoyo logrado como equipo de trabajo:
2. Claridad del objetivo a alcanzar:
3. Claridad de tener un rol asignado y de tener objetivos a cumplir por parte de cada miembro:
4. Nivel de motivación de logro y de participación grupal en la actividad:
(Si alguien se marginó, indaguen con el afectado sobre lo sucedido. Intenten explicarse este fenómeno).
5. Nivel de interdependencia positiva:
6. Calidad del ambiente emocional y clima laboral que lograron crear como equipo:
7. Grado de interés grupal en el tema de la calidad de los productos solicitados:
8. Nivel de comprensión y respeto mutuo durante el desarrollo de la actividad:
9. Capacidad para escucharse y comunicarse:
10. Grado de creatividad y hallazgo de formas ingeniosas para trabajar juntos
11. Destreza grupal para manejar el tiempo:

Evalúen el trabajo de equipo realizado:

Justifiquen su respuesta:

C. Hagan un breve punteo de sus descubrimientos y sus aprendizajes como grupo.
Deleguen la transmisión de estos descubrimientos al vocero del equipo.

1.

2.

3.

4.

3) Reflexión sobre las competencias:

- a. Considerando todos los elementos de este quinto bloque, realicen una discusión crítica en torno a las posibilidades que su formación de pre grado les brinda de manera estructurada y sistemática, para lograr desarrollar las habilidades y conocimientos aquí planteados.



ÚLTIMO MÓDULO:

“EVALUANDO MIS COMPETENCIAS”

Al finalizar, evaluamos el desarrollo que hemos logrado a través de este proceso de aprendizaje acerca de la intervención psicoeducativa

AUTO-EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Revise cuidadosamente el perfil de competencias que se presenta a continuación y contrástelo con su persona. ¿Cuál de estas competencias posee, cuál cree que está débil en Ud.? Marque con un signo +, en el lado izquierdo de la página, aquellas que cree que posee, con dos signos ++, aquellas que destacan en Ud., con un signo -, alguna en la que se sienta carente y con dos signos --, aquellas en la que se siente muy carente.

COMPETENCIAS DEL PSICÓLOGO EDUCACIONAL
I. CAPACIDADES DE CONOCIMIENTO Y DOMINIO PERSONAL
<ul style="list-style-type: none">• Conocimiento de sí mismo: reconocer las propias emociones, las propias fortalezas y debilidades
<ul style="list-style-type: none">• Autorregulación: capacidad para canalizar las propias emociones en la dirección adecuada
<ul style="list-style-type: none">• Auto-confianza: seguridad en la valoración que se hace de sí mismo y de las propias capacidades
<ul style="list-style-type: none">• Flexibilidad: capacidad de adaptación a situaciones de cambio
<ul style="list-style-type: none">• Perseverancia: persistencia en la consecución de objetivos, pese a los obstáculos y dificultades que se puedan presentar
<ul style="list-style-type: none">• Proactividad: prontitud para tomar iniciativas que guíen o faciliten la obtención de metas, aprovechando las oportunidades que se presenten para ello

II. COMPETENCIAS DE GESTIÓN DE RELACIONES
<ul style="list-style-type: none">• Liderazgo: capacidad de convocatoria y de producir compromiso en los actores educativos con las metas a alcanzar
<ul style="list-style-type: none">• Cercanía empática: capacidad de escuchar activamente y de manifestar comprensión de las preocupaciones e intereses de los otros y de responder activamente a ellos
<ul style="list-style-type: none">• Habilidades de manejo efectivo de grupos

<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de toma de decisiones y delegación de funciones
<ul style="list-style-type: none"> • Manejo de estrategias de resolución de conflictos: capacidad de negociar y resolver desacuerdos
<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo: capacidad de trabajar con otros para llegar a metas comunes
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento organizacional: capacidad para comprender y utilizar la dinámica existente en las organizaciones.
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad mediadora: capacidad de identificar los puntos fuertes y débiles de las personas y de la organización educativa, actuando como un agente que logre proporcionar los andamiajes necesarios para que éstas alcancen su zona de desarrollo próximo
<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilidad intercultural: sensibilidad para apreciar y valorar las diferencias y la diversidad de las personas
<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades de comunicación: capacidad de escuchar eficazmente, interpretando lo que dice, piensa y siente el que habla y capacidad de producir mensajes claros y convincentes
<p>III. COMPETENCIAS COGNITIVAS Y DE RAZONAMIENTO</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento analítico: capacidad para comprender las situaciones y resolver los problemas a base de separar las partes que las constituyen y reflexionar acerca de ello de manera lógica y sistemática
<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento sistémico: capacidad para percibir las interacciones entre las partes de un todo
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de modelos: capacidad de identificar modelos o conexiones entre situaciones que no están relacionadas de forma obvia, y de identificar aspectos clave o subyacentes en asuntos complejos

2. **Comparación:**

Realice una comparación entre su evaluación previa a iniciar su proceso de aprendizaje de los procesos relacionados con la intervención psico-educativa y después de terminarlo

ANTES	DESPUÉS

3. Resumen del cuaderno de aprendizaje:

Haga un resumen a partir de una revisión de su cuaderno de proceso de aprendizaje en los siguientes aspectos:

SITUACIONES DESAFIANTES QUE DEBIÓ ENFRENTAR:

EXPERIENCIAS DE INSIGHT VIVIDAS A LO LARGO DEL PROCESO:

**PROGRESO EXPERIMENTADO A LO LARGO DEL PROCESO DE
APRENDIZAJE**

BIBLIOGRAFÍA

- Antúnez S. (1996) Los centros educativos como contexto de la intervención psicopedagógica. En: Monereo C. & Solé I. (coords.) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. (59-76). Madrid: Alianza Editorial.
- Arteché M., Rodríguez L. (2002) ¿Son las escuelas organizaciones inteligentes?
www.maestros yprofesores.com.ar
- Bassedas E., Huguet T. (1989) El lugar de la intervención psicopedagógica.
Cuadernos de Pedagogía, 168
- Bassedas E. (1988) El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva constructivista. Revista *Cuadernos de Pedagogía*, 199; pp. 63-71
- Bolívar C. (2000) Más allá de la formación: el desarrollo de competencias.
www.areas.com
- Coll C., Palacios J., Marchesi A. (1992) *Desarrollo Psicológico y Educación II*. Madrid: Alianza.
- Coll (1988) *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Barcelona: Barcanova
- Dinkmeyer, D., Mc Kay, G. & Dinkmeyer, D. Jr. (1980) *Systematic training for effective teaching*. Minnesota: American Guidance Service Inc.
- Florenzano, R., Serrano, T. Valdés M. (1995) “Taller de liderazgo creativo”, Santiago de Chile: Facultad de Medicina Universidad de Chile, Unidad de Salud Mental
- Ferroni S. (1993) *Técnicas de aula-taller II*. Buenos Aires: Consultoría Pedagógica.
- Gardner H. (1995) *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós
- Gairín J. (1996) *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gibson C., Ivanicevich I., Donnelly C. (1987) *Organizaciones, conducta, estructura y proceso*. Santiago de Chile: Interamericana

- Goleman, D.(1999). *La inteligencia emocional en la empresa*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor
- Goleman D., Boyatzis R., Mc Kee A. (2002) *Primal leadership: realizing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School Press
- Johnson D. & Johnson R. (1995) *Nuevos círculos del aprendizaje*. Alexandria U.A.: Association for Supervisión and Curricular Development
- Juan E., Caballer, M.J. (1989) Programación de unidades didácticas. *Cuadernos de pedagogía*. 169, 1 – 6
- Kolb D. & Fry R. (1975) Toward an applied theory of experimental learning. En Cooper (ed.) *Theories of group process*. London: John Wiley
- Larrieta, L., Peteiro M. (1993) Dos unidades didácticas. *Cuadernos de Pedagogía*. 218, 24 – 31
- Marrodán M. & Oliván M. (1996) Análisis de la demanda y rol del asesor en su valoración, orientación y seguimiento. En: Monereo C. & Solé (coords.) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. (241-256). Madrid: Alianza
- Maturana, H. (1997) *La objetividad. Un argumento para obligar*. Santiago de Chile: Dolmen
- Maurí, T. (1996) La formación de los profesionales asesores: actualización y autoformación. En: Monereo C. & Solé I. (coords.) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. (479-499). Madrid: Alianza
- Monereo, C. & Solé I. (1996) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moyetta L. Valle M., Jacob I.(sin fecha) Incidentes críticos en el aprendizaje de la práctica profesional psicopedagógica. Conseguído en septiembre de 2003 en unrc.edu.ar/publicar/cde
- Palazzolo y Asociados “Psicología educacional/vocacional” www.psicolink.com, Conseguído en el 2003
- PIIE – CIDE (1986) “*Formación de dirigentes para la conducción de organizaciones*”. Santiago de Chile: CIDE

- Renau M. (1998) *¿Otra psicología en la escuela? Un enfoque institucional y comunitario*. Barcelona: Paidós
- Rodríguez N. (2003) Competencia laboral. www.cinterfor.org.uy
- Román M. (1999) *Hacia una evaluación constructivista de proyectos sociales*. *Revista Mad*. N° 1. Formato electrónico.
<http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/mad/01/paper04.htm>
- Sanz R. (1990) *Evaluación de programas en orientación educativa*. Madrid: Pirámide.
- Santos M. (2001) *La escuela que aprende*. Madrid: Morata
- Santos M. (1990) El centro. *Cuadernos de Pedagogía*, 185
- Senge P. & otros (1992) *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Gránica
- Selvini, M., Cirillo S., D Etorre L., Garbellini M., Ghezzi D. & otros(1993) *El mago sin magia* .Buenos Aires: Paidós
- Selvini, M. & otros (1986) *Al frente de la organización: estrategias y tácticas* . Buenos Aires: Paidós
- UNESCO (2002) “*Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*”. Santiago de Chile: UNESCO
- Vigotsky L.(1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo