

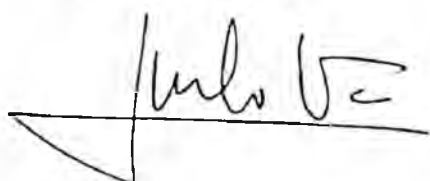
UNIVERSIDAD DE DEUSTO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA: INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

UN MODELO DE AUTOANÁLISIS DOCENTE

Tesis Doctoral presentada por Dña. Concepción Yániz Álvarez de Eulate

Dirigida por el Dr. D. Aurelio Villa Sánchez

EL DIRECTOR

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Aurelio Villa', with a long horizontal stroke extending to the left.

LA DOCTORANDA

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'C. Yániz', with a large, stylized loop at the bottom.

Bilbao, Octubre, 1997

A Javi, Miriam y Maite

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi reconocimiento a todas las personas que han hecho posible la realización de esta tesis.

En primer lugar, al Dr. Aurelio Villa le agradezco profundamente su estímulo, su disponibilidad a lo largo de estos años y sus valiosos consejos, que han constituido una ayuda imprescindible para la realización de este trabajo.

Asimismo, quiero dar las gracias a todas las personas que han prestado su colaboración en las diferentes partes del mismo: a los expertos consultados, a los profesores de educación primaria y a los equipos de los centros con los que he trabajado. A la profesora Dña. Almudena Gabiola por su ayuda en el inicio.

Muchas gracias a mis compañeros del Instituto de Ciencias de la Educación por el apoyo y la ayuda que me han brindado en todo momento.

Quiero agradecer, de manera especial, a mis compañeros y amigos, profesores de la Escuela de Profesorado Begoñako Andra Mari, su contagioso entusiasmo por la educación y la práctica compartida de trabajo en equipo, experiencias ambas que están en la base de esta tesis.

Por último, pero con enorme intensidad, muchas gracias a mi familia por su paciencia, su comprensión, su apoyo y su ayuda sin las que no habría sido posible la realización de esta tesis. Espero que esta experiencia haya sido para mis hijas ocasión de aprendizaje y no un mero tiempo irrecuperable.

ÍNDICES

ÍNDICE GENERAL

UN MODELO DE AUTOANÁLISIS DOCENTE

	PÁGINAS
INTRODUCCIÓN GENERAL.....	1
 CAPÍTULO 1. DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO.....	13
1 0. INTRODUCCIÓN.....	17
1 1 EL PROFESORADO EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL EVOLUCIÓN DE OBJETIVOS, FUNCIONES Y EXIGENCIAS DESDE 1970 HASTA LA ACTUALIDAD.....	20
1 1 1 EL PROFESORADO DESDE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970 HASTA LA LEY ORGÁNICA REGULADORA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE 1985.....	21
1 1 1 1 Libro Blanco y Ley General de Educación de 1970.....	21
1 1 1 2 Ley Orgánica de Estatuto de Centros Escolares de 1980 y Proyecto de los Nuevos Programas de E.G.B.....	24
1 1 2 EL PROFESORADO A PARTIR DE LA LEY ORGÁNICA REGULADORA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN (L.O.D.E.).....	26
1.1 2.1 El Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo de 1989 y la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 4/10/90). (L.O.G.S.E.).....	29
1 1 3 EN CONCLUSIÓN: SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS EN LAS FUNCIONES ASIGNADAS AL PROFESORADO.....	33
1 2 PROFESORADO E INNOVACIÓN EDUCATIVA.....	38
1 2 1 ENFOQUES TEÓRICOS SOBRE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA.....	40
1 2 1.1 Enfoque científico-técnico.....	40
1.2.1.2. Enfoque cultural.....	41

1.2.1.3. Enfoque sociopolítico	42
1 2.2. FASES DE LA INNOVACIÓN Y PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN CADA UNA DE ELLAS	43
1.2.2.1. Diseño del plan	44
1.2.2.2. La difusión de la innovación	46
1.2.2.3. Adopción de la innovación	47
1.2.2.4. Desarrollo de la innovación	48
1.2.2.5. Evaluación de la innovación	48
1 2.3. PAPEL DEL PROFESORADO EN EL PROCESO INNOVADOR	49
1 3. FORMACIÓN DEL PROFESORADO	53
1.3.1. CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL: FORMACIÓN INICIAL, RECICLAJE Y FORMACIÓN PERMANENTE	53
1.3.2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA L G E DE 1970 Y EN EL DESARROLLO DE LA MISMA	55
1.3.3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA L O G S E	60
1.3.4. LOS MODELOS DE FORMACIÓN PERMANENTE	62
1.3.4.1. Características comunes a los distintos modelos	62
1.3.4.2. Las tendencias generales en la formación del profesorado	63
1.3.4.3. Algunas críticas a los programas de formación permanente	74
1.3.4.4. Nuestro modelo	75
1.3.5. EL DESARROLLO PROFESIONAL COMO OBJETIVO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.	76
1 4. EVALUACIÓN DE LA ACTUACIÓN DOCENTE	78
1.4.1. LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO	78
1.4.1.1. Qué evaluar	79

1.4.1.2. Para qué evaluar al profesorado. Evaluación formativa o evaluación sumativa.....	84
1 4 1 3 Quién debe participar en la evaluación del profesorado.....	88
1 4 1 4 Conclusión	90
1 4 2 LA AUTOEVALUACIÓN DOCENTE.....	91
1 4 2 1 Ventajas y limitaciones de la autoevaluación docente.	91
1 4 2 2 Tipos de autoevaluación	93
1 4 3 CRITERIOS A CONSIDERAR EN UN SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO	96
1 5 LA PROFESIONALIZACIÓN DEL PROFESORADO	100
1 5 1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	100
1 5 2 EL CONCEPTO DE PROFESIÓN Y SU APLICACIÓN AL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	100
1 5 3 CORRIENTES DEFENSORAS Y DETRACTORAS DE LA PROFESIONALIZACIÓN DEL PROFESORADO	104
1 5 4 JUSTIFICACIÓN DE LA IMPORTANCIA DE DESARROLLAR UN PROCESO DE PROFESIONALIZACIÓN PARA EL PROFESORADO	107
1 6 CONCLUSIONES	111
 CAPÍTULO 2. DESARROLLO COOPERATIVO DEL CENTRO ESCOLAR.....	115
2 1 AUTONOMÍA ESCOLAR Y AUTONOMÍA DOCENTE	119
2 1 1 INTRODUCCIÓN	119
2 1 2 PRECISIONES CONCEPTUALES.....	121
2 1 3 AUTONOMÍA ESCOLAR DESDE LA LEY GENERAL DE 1970 HASTA LA ACTUALIDAD	122
2 1 3 1 La Ley General de Educación de 1970	123

2 1 3 2. La Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centro Docentes y los Programas Renovados	125
2 1 3 3 Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación	127
2 1 3 4 Desde la promulgación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo hasta la actualidad	129
2 1 4 LA AUTONOMÍA DOCENTE: VENTAJAS, INCONVENIENTES Y EXIGENCIAS	132
2 1 4 1 Justificación de la autonomía institucional	132
2 1 4 2 Algunas condiciones para desarrollar las ventajas potenciales de la autonomía escolar	133
2 1 4 3. Posibles desventajas de la autonomía institucional	136
2 1 4 4 Autonomía de Centro y modelo de profesor	138
2 1 4 5 Autonomía de Centro y modelo de profesor	139
2 1 5 CULTURA ESCOLAR Y AUTONOMÍA INSTITUCIONAL	141
2 1 5 1 Tipos de <i>culturas escolares</i>	143
2 1 5 2 Innovación y cultura escolar	150
2 1 5 3 La reestructuración de la escuela como respuesta global a las nuevas necesidades: <i>el mosaico móvil</i> , quinta forma de cultura del profesorado	152
2 1 6 LOS CENTROS ESCOLARES AUTÓNOMOS COMO COMUNIDADES	157
2 1 6 1. Interrogantes sobre las organizaciones escolares como comunidades	158
2 1 6 2. Comunidades educativas y desarrollo del profesorado: autonomía docente e institucional en una comunidad educativa	160
2 1 7 MODELOS DE FORMACIÓN DOCENTE Y MEJORA ESCOLAR QUE FAVORECEN UNA CULTURA COLABORATIVA	170
2 1 7.1. La Investigación-Acción Cooperativa	171
2 1 7 2. El Proyecto Educativo de Centro	175

2 1 7 3	Las auditorías participativas, el autoanálisis del Centro y los Círculos de Calidad	176
2 1 7 4	En síntesis	182
2 2	DESARROLLO PROFESIONAL COOPERATIVO	183
2 2 1	INTRODUCCIÓN	183
2 2 2	JUSTIFICACIÓN DE LA NECESIDAD DEL DESARROLLO PROFESIONAL COOPERATIVO	184
2 2 2 1	Características de las <i>organizaciones inteligentes</i>	184
2 2 2 2	El desarrollo profesional cooperativo elemento constitutivo de las <i>escuelas inteligentes</i>	191
2 2 3	LA CONSTITUCIÓN DE EQUIPOS DE PROFESORES	196
2 2 3 1	El qué consiste el trabajo en equipo de los profesores	196
2 2 3 2	Consideraciones previas al trabajo en equipo de los profesores	198
2 2 3 3	Dificultades y características que facilitan el trabajo en equipo de los profesores	199
2 3	A MODO DE SÍNTESIS	202
CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO		205
3 0	INTRODUCCIÓN	209
3 1	OBJETIVOS	212
3 2	LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	213
3 3	ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DISEÑO DEL PROCESO DE ELABORACIÓN	214
3 4	DISEÑO DEL ESTUDIO EMPÍRICO	219
3 4 1	OBJETIVOS	219
3 4 2	DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA	219

3 5 DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN	224
3 5 1 OBJETIVOS	224
3 5 2 DESCRIPCIÓN DE LOS EQUIPOS	224
 CAPÍTULO 4. ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN PARA PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	229
4 0 INTRODUCCIÓN	233
4 1 REVISIÓN DIRECTA DEL CUESTIONARIO P A D	235
4 1 1 PRESENTACIÓN DEL CUESTIONARIO	235
4 1 2 REVISIÓN	236
4 2 CONSULTAS A EXPERTOS	238
4 2 1 APLICACIÓN DE LA TÉCNICA DELPHI A UN GRUPO DE EXPERTOS EN ASPECTOS EDUCATIVOS RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN PRIMARIA	238
4 2 2 ANÁLISIS DE RESULTADOS	241
4 2 3 CONCLUSIONES PARA LA ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO Y PARA EL DESARROLLO DEL MODELO	254
4 2 3 1 Funciones asignadas al profesor	254
4 2 3 2 Aspectos del Centro que inciden en el desarrollo de las tareas del profesorado y condiciones de trabajo más influyentes	255
4 2 3 3 Consecuencias de la Reforma para el trabajo del profesorado	256
4 2 3 4 Características de la educación primaria y características que representan mejor el espíritu de la Reforma	256
4 2 3 5 Aspectos que deben incluirse en la evaluación según los expertos	257
4 3 CONSULTAS A PROFESORES EN EJERCICIO	258
4 4 REVISIÓN DE LOS DISEÑOS CURRICULARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA	263

4.5. ESTUDIO PILOTO.....	265
4.5.1. ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO.....	265
4.5.2. REALIZACIÓN DEL ESTUDIO.....	267
4.5.2.1. Elaboración de Proyectos	267
4.5.2.2. Programación del trabajo	270
4.5.2.3. Desarrollo del trabajo programado con las alumnas y los alumnos	272
4.5.2.4. Algunas características del Centro	277
4.6. CONCLUSIONES	280
 CAPÍTULO 5. ESTUDIO EMPÍRICO	287
5.0. INTRODUCCIÓN.....	291
5.0.1. FIABILIDAD	291
5.0.2. VALIDEZ	291
5.0.3. UTILIDAD	292
5.0.4. CONVENIENCIA.....	294
5.0.5. VIABILIDAD	295
5.1. DESCRIPCIÓN DE LAS DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO.....	297
5.1.1. PLANIFICACIÓN.....	297
5.1.2. PROGRAMACIÓN DEL PROCESO EDUCATIVO	301
5.1.3. DESARROLLO DEL PROCESO	305
5.1.4. OTRAS VARIABLES INFLUYENTES EN LA TAREA DEL PROFESOR	310
5.2. RESULTADOS.....	314
5.2.1. COMPARACIÓN DEL MEDIAS.....	315
5.2.1.1. Valoraciones globales	315

5 2 1 2 Valoraciones por grupos	317
5 2 2 CORRELACIONES ENTRE FACTORES	332
5 3 CONCLUSIONES	337
CAPÍTULO 6. PLAN DE INTERVENCIÓN	345
6 0 INTRODUCCIÓN	349
6 1 DISEÑO DE UN PLAN DE EVALUACIÓN Y MEJORA. OBJETIVOS Y FASES	353
6 1 1 OBJETIVOS	353
6 1 2 FASES DE INTERVENCIÓN	354
6 1 2 1 Papel de la asesora	359
6 1 2 2 Relación teoría-práctica	360
6 1 2 3 Una intervención basada en el Centro	362
6 2 LA EXPERIENCIA LLEVADA A CABO EN TRES CENTROS	363
6 2 1 DESARROLLO DEL PLAN	363
6 2 1 1 Planteamiento del trabajo	364
6 2 1 2 Primera reunión	365
6 2 1 3 Complimentación del Cuestionario, elaboración de los informes devolución y análisis grupal de resultados	368
6 2 1 4 Selección de aspectos a trabajar y programación de la siguiente fase	375
6 2 1 5 Desarrollo del plan de trabajo sobre el tema elegido	377
6 2 2 EVALUACIÓN DEL PROCESO Y DE LOS RESULTADOS	384
6 2 2 1 Evaluación del proceso	384
6 2 2 2 Evaluación final	385

6 2.3. CONCLUSIONES.....	389
6.3. VALORACIÓN GENERAL DEL PLAN DE INTERVENCIÓN.....	395
6 3 1 SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES.....	396
 CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES.....	 399
7.1. CONCLUSIONES FINALES.....	401
7.2. LIMITACIONES.....	416
7 3. SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES.....	417
 BIBLIOGRAFIA.....	 421
 ANEXOS	
ANEXO I Primera versión del Cuestionario de Autoevaluación.....	449
ANEXO II Versión definitiva del Cuestionario de Autoevaluación.....	463
ANEXO III Extracto del diario de sesiones de asesoramiento.....	471

ÍNDICE DE TABLAS

1.1.	Resumen comparativo de las funciones asignadas al profesorado en la L.G.E. y en la L.O.G.S.E.	34
2.1.	Algunas características de dos modelos de organización del sistema escolar	135
3.1.	Población de Centros de Educación Primaria con ocho profesores o más de la Comunidad Autónoma Vaca	219
3.2.	Muestra invitada a participar en el estudio	220
3.3.	Muestra definitiva distribuida por provincias y tipo de Centro	221
4.1.	Valoraciones de los expertos sobre características de la Educación Primaria	242
4.2.	Valoraciones de los expertos sobre la importancia de las funciones del profesorado de E.P.	244
4.3.	Valoraciones de los expertos sobre características que representan mejor el espíritu de la Reforma educativa	246
4.4.	Consecuencias que la Reforma tiene para el trabajo del profesorado de Educación Primaria	248
4.5.	Valoraciones de los expertos sobre la incidencia de diferentes aspectos de un Centro escolar en el desarrollo de las tareas del profesorado	250
4.6.	Elección de las condiciones de trabajo más influyentes en las tareas del profesorado	252
4.7.	Elección de las áreas a incluir en la evaluación del profesorado de Educación Primaria	253
5.1.	Resultado del análisis factorial del bloque de las preguntas referidas a elaboración de proyectos y preparación del ambiente	298
5.2.	Resultados del análisis factorial del bloque de preguntas referidas a la programación del proceso educativo	302
5.3.	Resultados del análisis factorial del bloque de preguntas referidas al desarrollo del proceso	305
5.4.	Resultados del análisis factorial del bloque de preguntas referidas a otras variables influyentes en la tarea del profesorado	311

5.5.	Resultados, mediante estadísticos descriptivos, de todas las dimensiones	316
5.6.	Medias y desviaciones típicas según tipo de centro y modelo lingüístico	318
5.7.	Medias y desviaciones típicas según sexo y edad	320
5.8.	Medias y desviaciones típicas según tipo de profesor y años de docencia	323
5.9.	Medias y desviaciones típicas según la titulación y el tipo de contrato del profesorado	326
5.10.	Medias y desviaciones típicas por ciclos	329
5.11.	Matriz de correlaciones entre todos los factores	333

ÍNDICE DE FIGURAS

1.1.	Desarrollo profesional del profesorado. Resumen del capítulo 1	17
1.2.	Fases en la aplicación de un proceso de innovación e intervención del profesorado	44
1.3	La dinámica de la evaluación del profesor	80
1.4	Dimensiones a evaluar en el desarrollo profesional de los docentes	83

ÍNDICE DE GRÁFICOS

5.1	Promedios de las diferentes dimensiones en la totalidad de la muestra	316
5.2.	Pormedios en las diferentes dimensiones según tipo de Centro	319
5.3	Promedios en las diferentes dimensiones según modelos lingüísticos	319
5.4	Promedios de las diferentes dimensiones atendiendo a la variable sexo	321
5.5	Promedios de las diferentes dimensiones atendiendo al grupo de edad	322
5.6	Promedios de las diferentes dimensiones según el tipo de profesor	324
5.7	Promedios de las diferentes dimensiones según el número de años de docencia	325
5.8	Promedios de las diferentes dimensiones atendiendo al tipo de titulación del profesorado	327
5.9	Proemdios de las diferentes dimensiones atendiendo a la situación laboral	328
5.10.	Promedios de las diferentes dimensiones por ciclos	330

INTRODUCCIÓN GENERAL

PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA TESIS

I. INTRODUCCIÓN

El objeto inicial del presente trabajo era indagar en un tema relativamente nuevo en nuestro sistema educativo: la evaluación del profesorado como condición de mejora y desarrollo profesional docente.

LA HISTORIA RECIENTE

Tradicionalmente la escuela ha estado preocupada por la evaluación, por los problemas que la evaluación ha generado, destacando el fracaso escolar, por encontrar formas más adecuadas, "formativas" y "justas" de llevarla a cabo. Pero, ciñéndose en todo momento a la evaluación de los alumnos; y, más concretamente, de los "resultados" que éstos obtienen en sus aprendizajes conceptuales, así como de algunas actitudes hacia ese aprendizaje.

1 Ley General de 1970

A partir de la Ley General de Educación de 1970, se divulgó dentro del Sistema Educativo Español el concepto de **evaluación continua y formativa**, en referencia a un sistema de evaluación o parte del mismo que pretendía mejorar el proceso y no simplemente constatar el resultado final.

Al profundizar en las características que debería tener un sistema de evaluación formativa, una de las primeras que se manifiesta es la necesidad de evaluar más elementos del proceso educativo, que meramente el alumno y sus aprendizajes. Asimismo se analizan diferentes relaciones entre los elementos que participan en el proceso educativo. La investigación educativa ha puesto de manifiesto que existen condicionamientos, implicaciones y causas de los fenómenos educativos más variados y complicados de lo que se había interpretado hasta ese momento.

Mejorar la educación pasa ineludiblemente por conocer esta red de elementos y relaciones, e intervenir modificándola allí donde no es eficaz.

Entre los elementos que influyen en la consecución de los objetivos educativos, destaca la importancia del profesor. Del mismo se han estudiado características personales más influyentes en su tarea educativa (identificada sobre todo con promover la formación intelectual de niños y adolescentes, impartiendo aquellos conocimientos que las familias no pueden o no saben enseñar a sus hijos), y se han pretendido diferentes clasificaciones de tipos de profesores.

Hasta la citada Ley General de Educación de 1970, el maestro tenía un papel perfectamente definido y delimitado dentro de la escuela. El Sistema normativizaba sus actuaciones, indicándole contenidos, pretensiones, metodologías, evaluación, horarios,... ayudado todo ello por un número no excesivo de documentos que debía cumplimentar, y que garantizaban el cumplimiento de las normas.

En torno a los años 60, los teóricos de la educación llevaron a cabo diferentes reflexiones sobre el papel de la escuela y la función del maestro; se cuestionaron los tipos de educación, la legitimidad de cada uno de ellos y trataron de precisar hasta qué punto debía permitirse que las características propias del profesor influyeran en el proceso educativo y cómo actuar para lograr una intervención educativa *neutra*. Estas reflexiones se reforzaron con el desarrollo de la Sociología de la Educación. Ya anteriormente, con las aportaciones de la Escuela Nueva y otros movimientos como la Escuela Moderna de Freinet, se había cuestionado la tarea docente y elaborado pautas para la actuación del profesor, alternativas a las propias de lo que se denominó Educación Tradicional.

Por otro lado reaparecieron en la escena de la reflexión educativa, conceptos como la libertad de cátedra, que reconocían y exigían el respeto al derecho del profesor para aportar sus propias ideas, a la práctica educativa.

La Ley General del 70, reflejando cierta influencia de estas reflexiones que ya habían calado en el contexto educativo español, especialmente en el universitario, defendía la necesidad de dejar un margen en el desarrollo educativo, a las peculiaridades de las zonas donde debía ponerse en práctica. Los profesores serían protagonistas importantes, junto a otros agentes de la Administración Educativa local (inspectores, etc.), de esta realización.

La práctica de los 20 años que estuvo vigente la Ley, se vio condicionada por la inercia de la tradición educativa existente, según la cual el maestro esperaba más prescripciones para su práctica y recriminaciones cuando introducía aportaciones personales. Por otro lado, las ofertas de ayudas y orientaciones que la Administración proporcionaba con el objeto de facilitar la tarea del profesorado se tomaban como norma de actuación. Y, por último, hay que reconocer la existencia de importantes lagunas en la formación, en el tiempo disponible y en las orientaciones que los maestros tenían para poder generar demasiadas aportaciones propias.

2 Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990

Con la L.O.G.S.E. se realza la importancia del profesor en el proceso educativo. Los diferentes documentos publicados en torno al proyecto de reforma educativa y los propios textos legales explicitan las tareas y funciones que corresponden al profesorado,

indicando los motivos que las justifican y el valor de funciones aportan en el proceso educativo

a) La opción por un currículo abierto exige de manera directa e inmediata que los profesores protagonicen, en diferentes niveles, las adaptaciones que de ese currículo debe hacerse en el centro escolar. Esta labor tiene exigencias individuales e impone la creación de equipos de trabajo y la participación de todos los profesores en los mismos.

b) En segundo lugar, los principios psicopedagógicos que soportan este currículo modifican sensiblemente la tarea docente. A temas de reconocida importancia anterior, como la necesidad de motivar a los alumnos para el aprendizaje y la adquisición de determinadas actitudes, de contar con el desarrollo efectivo del alumnado para adecuar la enseñanza a las posibilidades reales de quienes la reciben, de programar los procesos para poder controlarlos y valorar la coherencia de los mismos en su planteamiento, etc. se incorporan otros aspectos:

- Se rescata el concepto de Zona del Desarrollo Próximo de Vigotski como indicador de las posibilidades de desarrollo inmediato y de aprendizaje del alumno. La Escuela debe ofertarle experiencias que se ajusten a su situación. Para esto el profesor tendrá que poder evaluarla y adecuar su programación a los resultados obtenidos.
- Entre las principales finalidades didácticas está "promover aprendizajes significativos". Para ello se debe garantizar por un lado, que los nuevos contenidos a enseñar, conecten con los que el alumno ya tiene; sean adecuados a sus capacidades de aprendizaje; y le resulten funcionales, conectando con algún punto de sus intereses. Por otro, que estén presentados siguiendo una secuencia lógica y respetando la estructura característica de los mismos.

El profesor que dirija este proceso deberá tener una formación de base importante y ser capaz de aplicar sus conocimientos teóricos a la programación. Utilizar una metodología adecuada, tener abundantes recursos de actividades variadas,... Deberá evaluar tanto capacidades como conocimientos previos, relacionados con los nuevos aprendizajes y ajustar el desarrollo posterior a las valoraciones obtenidas.

- Se reconoce el conflicto cognitivo como motor de los nuevos aprendizajes. El trabajo en grupo con otros compañeros es una situación de aprendizaje privilegiada para promover esos conflictos.

Además entre los valores y actitudes que destacan en el currículo encontramos un buen elenco de ellas relacionadas con la colaboración, participación, etc. De nuevo aspectos que exigen el trabajo en equipo.

En consecuencia, el **profesor debe organizar y coordinar equipos de trabajo y ser un buen dinamizador de grupos.**

c) Con la L.O.G.S.E. se recoge por primera vez, de forma explícita, la **necesidad de evaluar la tarea del profesor**. Se hace referencia a una evaluación indirecta, a través de la evaluación del centro, del proceso de enseñanza-aprendizaje,... Y de manera directa, se menciona como **evaluación de la tarea docente**.

3. Camino hacia la autonomía

En las sucesivas reformas educativas, encontramos una línea de progresión común, en el conjunto de aspectos que se renuevan (curriculares, organizativos, etc.): todos ellos van de una situación de dependencia, de norma impuesta y de régimen general de funcionamiento, a una situación de progresiva independencia, de adaptación a cada situación o contexto educativo, de poder de decisión, etc. en definitiva, a una mayor autonomía.

Encontramos este fenómeno en la Administración, en las zonas escolares, en los centros, en los profesores y también en los alumnos, para los que se plantea como un objetivo educativo primordial, la autonomía en el aprendizaje y en su propio desarrollo.

Como consecuencia de esa mayor autonomía, los profesores se encuentran con tareas que no habían sido competencia suya hasta ese momento, como elaborar los Proyectos Curriculares del Centro, si bien algunos profesores y equipos de centros habían desarrollado diferentes experiencias de elaboración de proyectos propios. Asimismo, se anuncian nuevos controles externos, tanto formalizados como espontáneos, a través de la evaluación de centros, de los procesos educativos, etc. que garanticen la coherencia con el curriculum general y el cumplimiento de unos mínimos comunes por parte de todos los equipos educativos, en el ejercicio autónomo de sus funciones.

Por todo ello, los profesores necesitarán conocer más minuciosa y profundamente su situación, encontrar las ayudas adecuadas para mejorarla y sentirse cómodos cuanto antes en el desempeño de estas nuevas funciones, de manera que no interfieran en el conjunto de las que deben cumplir.

Dicho de otro modo, una ayuda interesante en este contexto será su propia evaluación entendida "como reflexión crítica que le ayude a conocer cuáles están siendo sus resultados y la marcha del proceso en general, para poder tomar las decisiones más adecuadas para la consecución de los objetivos educativos" (MEC, 1989a)

II CENTRANDO EL TEMA: DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Consideramos que la función dominante en la evaluación del profesorado debería ser la **formativa**, igual que se propone en la evaluación de los alumnos. No negando valor ni importancia a otras funciones, regular la actuación docente de manera continuada, redundará en procesos educativos más adecuados para el logro de los objetivos pretendidos.

Motivado por un interés de mejora general del Sistema Educativo, de una educación de mayor calidad y de una mayor eficacia en la educación, es por lo que se plantea la evaluación del profesorado. Por lo tanto, el objetivo principal en la evaluación del profesorado será mejorar directamente la función docente del mismo, controlando, orientando y reconduciéndola. Con ello se lograrán otros efectos positivos en el proceso educativo, aunque sea de manera indirecta.

Situado así el tema, inmediatamente aparecen una serie de cuestiones cuya respuesta es fundamental para orientar este trabajo:

¿Qué evaluar como aspectos o indicadores fundamentales de la función docente?

¿Cómo llevar a cabo esta evaluación, teniendo en cuenta la tradicional animadversión que el profesorado tiene por la misma, sin generar actitudes de rechazo?

¿Quién es más conveniente que realice la evaluación, de manera que se preserve la función formativa de la misma?

¿Qué utilidad potencial tienen los resultados de la evaluación?

¿Qué uso hacer de esos resultados para lograr una mejor orientación e intervención renovadora en la función que está siendo evaluada?

Si nos situamos en la perspectiva del propio profesorado constatamos la existencia de necesidades, inducidas desde fuera unas, y sentidas por el propio profesorado otras, de evaluar las funciones docentes y el desarrollo de las mismas.

Asimismo, constatamos la necesidad amplia y fuertemente manifestada por el profesorado, de diversas ayudas teórico-prácticas que le orienten en el desarrollo de su trabajo actual, cada vez más extenso, profundo y complejo en sus exigencias.

Las respuestas que reciben son parciales. Bien se les proporciona materiales evaluadores que llegan hasta la constatación de una situación, bien planes de asesoramiento y formación nacidos de las llamadas "necesidades del sistema" o de las líneas preferentes marcadas por los gestores educativos.

La evaluación propia es percibida con frecuencia por el profesorado, como la exigencia de rendir cuentas de un trabajo que perciben desbordante para sus posibilidades y para las ayudas que se les brindan en su desarrollo.

Las posibilidades de recibir asesoramiento son escasas, en relación a la cantidad de tareas nuevas que deben acometer y a los conflictos que deben resolver, y con frecuencia alejadas de las propias necesidades. Así es frecuente oír la queja entre los profesores, de que estas ayudas les sitúan trabajando en frentes que dispersan sus ocupaciones más inmediatas y prioritarias. Al mismo tiempo, frecuentemente manifiestan dificultades para detectar con precisión lo que necesitarían, para resolver problemas o realizar nuevas elaboraciones.

En respuesta a todo ello podemos entender el problema del siguiente modo:

- 1) **¿Se puede diseñar un modelo de evaluación formativa e intervención, que induzca a los profesores a reflexionar sobre la realidad escolar en la que están inmersos; les ayude a detectar aspectos fuertes y débiles; refuerce aquellos aspectos que incidan en una mejora real de la propia función docente; tanto en su dimensión individual, como de equipo; y que se pueda aplicar con distintos niveles de extensión y profundidad, según los medios de que disponga cada equipo y el interés de los profesores correspondientes?**
- 2) **¿Qué condiciones de los centros y de los equipos docentes son más favorables para el uso de un sistema como el descrito y de qué manera debe presentarse el modelo para que conecte con los intereses del profesorado, no le resulte amenazante e incida en la calidad educativa general del centro?**
- 3) **¿Qué modalidad de intervención en orden a la mejora educativa, planteada desde la actuación docente, sería más efectiva para conseguir la finalidad planteada ?**

Esta definición del problema, válida para el profesorado de cualquier etapa educativa, requiere condiciones de estudio diferentes en cada una de ellas, dadas las diferencias existentes entre los distintos colectivos. Esta tesis ha abordado el estudio de la evaluación formativa y la intervención para la mejora, en el profesorado de Educación Primaria

El motivo por el que el presente trabajo se ha centrado en la evaluación y en el desarrollo profesional del profesorado de Educación Primaria se ha debido, en gran medida, a mi práctica profesional. Esta experiencia llevada a cabo durante trece años en la Escuela de Formación del Profesorado de E.G.B. Begoñako Andra Mari y en los últimos años en el I.C.E. de la Universidad de Deusto, siempre en contacto directo con

los centros y con los diferentes equipos de profesores dentro de los mismos, me ha proporcionado un amplio conocimiento del profesorado que en el Sistema actual corresponde a la Etapa de Educación Primaria (anteriormente E G B) y del contexto en el que este colectivo lleva a cabo su labor.

El profesorado de esta etapa constituye un colectivo sensible a la mejora de su tarea docente y al propio desarrollo profesional docente, pero necesitado de instrumentos y procedimientos sistemáticos de trabajo que favorezcan el avance en estos aspectos, de manera realista y eficaz. Con el desarrollo de un sistema de autoevaluación y de un procedimiento de intervención para la mejora de la tarea educativa, objeto de esta tesis, se pretende realizar una aportación, modesta pero valiosa, para avanzar en la satisfacción de estas necesidades detectadas

III OBJETIVOS

1 Objetivo General

"Elaborar un modelo de autoevaluación formativa y mejora de la tarea docente para profesorado de Educación Primaria".

2 Objetivos Específicos

- Conocer las necesidades de evaluación que tanto la legislación actual como la práctica, imponen "de hecho" al profesorado de Educación Primaria
- Elaborar un instrumento base de autoevaluación de profesorado que posibilite la reflexión sobre la propia práctica; respetando los principios didácticos y psicopedagógicos más comúnmente aceptados por las Ciencias de la Educación en la actualidad, y recogidos en la L.O G S.E.
- Analizar comparativamente las ventajas de la autoevaluación formativa frente a otras modalidades de evaluación de profesorado.
- Evaluar la efectividad en términos de rendimiento y de satisfacción del destinatario de los actuales modelos de asesoramiento de profesorado
- Diseñar un modelo de asesoramiento que garantice la intervención en los aspectos necesitados de mejora y en el perfeccionamiento general de la tarea educativa

- Integrar el proceso de autoevaluación y la intervención en un plan de mejora para los centros, que se adapte a cada contexto escolar y que admita diferentes itinerarios en su aplicación.
- Desarrollar prácticamente este sistema de autoevaluación y mejora, comprobando la adaptabilidad y la flexibilidad del mismo.

IV ESTRUCTURA DE LA TESIS

El sistema de autoevaluación y mejora docente que se propone, tiene como referente teórico las funciones y tareas que se le asignan al profesorado de Educación Primaria y la autonomía tanto personal como de los equipos docentes para ejercer esas tareas

Capítulo 1: El Desarrollo Profesional del Profesorado

Las tareas y funciones del profesorado se recogen en el primer capítulo. Dentro de este capítulo se han analizado en primer lugar, las funciones y tareas asignadas al profesorado de Educación Primaria en el Sistema Educativo inspirado por la L.O.G.S.E., destacándose las diferencias fundamentales respecto al Sistema anterior

Como esta tesis se ha realizado en un periodo de reforma educativa, se ha estudiado el comportamiento del profesorado ante la innovación educativa, tratando de entender las respuestas que los docentes dan cuando deben acometer las nuevas tareas y el modo como éstas son ejercidas.

Pero nuestra propuesta de autoevaluación y mejora docente no pretende ser un mero *modelo legalista*, que se ajuste a las prescripciones del Sistema acriticamente. Por este motivo se ha intentado profundizar en las teorías actuales que interpretan el *desarrollo profesional del profesorado* y hemos encontrado tres referencias principales como soportes de este desarrollo profesional: la evaluación docente, la formación profesional permanente y la profesionalización del profesorado

Tanto el modelo de profesor alentado por la legislación educativa y las exigencias que debe satisfacer, como el desarrollo profesional del profesorado, conducen al predominio de la práctica profesional en equipo. Los equipos de profesores gozan de autonomía creciente para elaborar y desarrollar proyectos propios

Capítulo 2: Desarrollo Cooperativo del Centro Escolar

En el segundo capítulo se profundiza en el concepto de autonomía docente y organizativa. En primer lugar se clarifica el concepto y se analiza el tratamiento de este tema en la legislación actual. A continuación se valoran las ventajas y los inconvenientes que la autonomía docente genera a los profesores y a las organizaciones escolares.

Por otro lado, en este capítulo se abordan las características de las organizaciones escolares más adecuadas para el ejercicio de la autonomía docente y para el desarrollo profesional del profesorado, tal y como ha sido definido en el capítulo anterior. Los conceptos de cultura escolar y de organizaciones inteligentes servirán de guía para este análisis.

Igual que en el capítulo uno, se llega a la conclusión de que la práctica profesional en equipo constituye un elemento esencial para el desarrollo del profesorado y de la organización escolar como tal.

Los siguientes capítulos están dedicados a la parte empírica de la investigación, que ha consistido en la elaboración de un Cuestionario de Autoevaluación para el Profesorado de Educación Primaria, en un estudio realizado a través de la aplicación de este instrumento en cincuenta y dos centros de la Comunidad Autónoma Vasca y, por último, en un plan de intervención para la mejora de la tarea docente, realizado con tres equipos de profesores.

Capítulo 3: Diseño metodológico

En el tercer capítulo se recogen los elementos del diseño metodológico referidos a la elaboración del Cuestionario de Autoevaluación, al estudio llevado a cabo con este instrumento y al plan de intervención con equipos de profesores. Se exponen las características de las muestras, los procedimientos y los recursos metodológicos utilizados en cada caso.

Capítulo 4: Elaboración del Cuestionario de Autoevaluación para el Profesorado de Educación Primaria

En este cuarto capítulo se explica el procedimiento seguido para la elaboración de este instrumento. Ha consistido en la adaptación de un Cuestionario de Autoevaluación para el Profesorado de Secundaria (P.A.D.), la realización de un ejercicio a través de la técnica Delphi con un grupo de expertos en temas educativos relacionados con la Educación Primaria, la revisión de los documentos legales y de las orientaciones proporcionadas por la Administración Educativa, una encuesta realizada a un grupo de profesores en ejercicio y, por último, un estudio piloto realizado en ocho centros de Educación Primaria.

Capítulo 5: Estudio Empírico

En el quinto capítulo se recogen los resultados y la interpretación de los mismos, del estudio realizado a través del Cuestionario de Autoevaluación, en una muestra representativa de cincuenta y dos centros de la Comunidad Autónoma Vasca.

En primer lugar se expone la estructura factorial obtenida y las dimensiones teóricas a las que dan lugar los diferentes factores. A continuación se presentan los resultados globales y se comparan resultados en las diferentes dimensiones, asociados a características diferenciales de los centros y de los profesores participantes.

Capítulo 6: Plan de Intervención

En el sexto capítulo se expone el plan de intervención para la mejora de la tarea docente, llevado a cabo con tres equipos de profesores pertenecientes a tres centros educativos de la Comunidad Autónoma Vasca. Presentaremos las fases generales de esta propuesta de intervención; la adaptación del plan a diferentes contextos educativos, verificando la posibilidad de realizarlo siguiendo diferentes itinerarios según las necesidades y posibilidades de cada equipo; los resultados obtenidos y las reflexiones que los mismos nos han suscitado.

Capítulo 7: Conclusiones finales, limitaciones y sugerencias para futuras investigaciones

Finalmente en el séptimo capítulo se recogen las conclusiones generales de la tesis, las limitaciones que deben considerarse en la interpretación de estas conclusiones y las sugerencias para futuras investigaciones, que se han suscitado en las diferentes partes de esta tesis y que trascendían las posibilidades de la misma.

CAPÍTULO 1

DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO

CAPÍTULO 1. DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO

	pág
1 0 INTRODUCCIÓN	17
1.1 EL PROFESORADO EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL. EVOLUCIÓN DE OBJETIVOS, FUNCIONES Y EXIGENCIAS DESDE 1970 HASTA LA ACTUALIDAD	20
1.1.1. EL PROFESORADO DESDE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970 HASTA LA LEY ORGÁNICA REGULADORA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE 1985	21
1.1.1.1 Libro Blanco y Ley General de Educación de 1970	21
1.1.1.2. Ley Orgánica de Estatuto de Centros Escolares de 1980 y Proyecto de los Nuevos Programas de E.G.B.	24
1.1.2. EL PROFESORADO A PARTIR DE LA LEY ORGÁNICA REGULADORA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN (L.O.D.E.)	26
1.1.2.1 El Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo de 1989 y la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 4/10/90) (L.O.G.S.E.)	29
1.1.3. EN CONCLUSIÓN: SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS EN LAS FUNCIONES ASIGNADAS AL PROFESORADO	33
1 2. PROFESORADO E INNOVACIÓN EDUCATIVA	38
1.2.1. ENFOQUES TEÓRICOS SOBRE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA	40
1.2.1.1. Enfoque científico-técnico	40
1.2.1.2 Enfoque cultural	41
1.2.1.3 Enfoque sociopolítico	42
1.2.2 FASES DE LA INNOVACIÓN Y PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN CADA UNA DE ELLAS	43
1.2.2.1. Diseño del plan	44
1.2.2.2 La difusión de la innovación	46
1.2.2.3. Adopción de la innovación	47
1.2.2.4. Desarrollo de la innovación	48
1.2.2.5 Evaluación de la innovación	48
1.2.3. PAPEL DEL PROFESORADO EN EL PROCESO INNOVADOR	49
1.3 FORMACIÓN DEL PROFESORADO	53

1.3.1. CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL: FORMACIÓN INICIAL, RECICLAJE Y FORMACIÓN PERMANENTE	53
1.3.2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA L.G.E. DE 1970 Y EN EL DESARROLLO DE LA MISMA	55
1.3.3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA L.O.G.S.E.	60
1.3.4. LOS MODELOS DE FORMACIÓN PERMANENTE	62
1.3.4.1. Características comunes a los distintos modelos	62
1.3.4.2. Las tendencias generales en la formación del profesorado	63
1.3.4.3. Algunas críticas a los programas de formación permanente	74
1.3.4.4. Nuestro modelo	75
1.3.5. EL DESARROLLO PROFESIONAL COMO OBJETIVO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO	76
1.4. EVALUACIÓN DE LA ACTUACIÓN DOCENTE	78
1.4.1. LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO	78
1.4.1.1. Qué evaluar	79
1.4.1.2. Para qué evaluar al profesorado. Evaluación formativa o evaluación sumativa	84
1.4.1.3. Quién debe participar en la evaluación del profesorado	88
1.4.1.4. Conclusión	90
1.4.2. LA AUTOEVALUACIÓN DOCENTE	91
1.4.2.1. Ventajas y limitaciones de la autoevaluación docente	91
1.4.2.2. Tipos de autoevaluación	93
1.4.3. CRITERIOS A CONSIDERAR EN UN SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO	96
1.5. LA PROFESIONALIZACIÓN DEL PROFESORADO	100
1.5.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	100
1.5.2. EL CONCEPTO DE PROFESIÓN Y SU APLICACIÓN AL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	100
1.5.3. CORRIENTES DEFENSORAS Y DETRACTORAS DE LA PROFESIONALIZACIÓN DEL PROFESORADO	104
1.5.4. JUSTIFICACIÓN DE LA IMPORTANCIA DE DESARROLLAR UN PROCESO DE PROFESIONALIZACIÓN PARA EL PROFESORADO	107
1.6. CONCLUSIONES	111

1.0. INTRODUCCIÓN

El capítulo uno se dedica al *desarrollo profesional del profesorado* de Educación Primaria. Algunos contenidos son generales y válidos para el profesorado de cualquier etapa del Sistema Educativo, otros son específicos por las características que le asigna cada etapa y en estos casos se harán las referencias específicas pertinentes. El concepto de Desarrollo Profesional del Profesor es el referente principal del presente trabajo, puesto que todo el planteamiento y la intervención desarrollada con los profesores tiene el objetivo de reforzar el desarrollo profesional de los mismos.

Este esquema expresa resumidamente el planteamiento del capítulo:



Figura 1.1: Desarrollo profesional del profesorado. Resumen del capítulo 1

Para abordar el tema partimos de la legislación actual, como marco en el que debe moverse el profesorado en todas sus intervenciones. La L.O.G.S.E. y los Diseños Curriculares correspondientes, indican qué funciones y tareas competen al profesor, cuál es el modelo docente en que se inspira y otras aportaciones referidas al mismo.

Con la finalidad de facilitar una comprensión más clara del modelo, se comparan las características del tipo de profesor promovido por la L.O.G.S.E., con las del correspondiente a la Ley General de Educación de 1970, así como la evolución acontecida entre ambos.

Los contenidos normativos no son incorporados de una manera mecánica por los docentes. Éstos personalizan, a través de un proceso de reconstrucción particular, los curricula y en general todas las pautas que reciben para incorporar cambios a su tarea. Por este motivo en el apartado dos se desarrollarán algunos contenidos que pretenden explicar cómo ocurre esta reconstrucción y qué variantes de la misma se pueden dar.

En los textos legales y en los documentos relacionados con el papel del profesor en la reforma o innovación educativa, encontramos con insistencia la necesidad de *profesionalizar* a los docentes, de que sean considerados como *profesionales*, etc. Por otro lado, en la literatura revisada que aborda directamente el tema del desarrollo profesional, el concepto de profesionalización del docente aparece íntimamente vinculado al mismo. Profesionalizar una tarea es un concepto que se refiere a un proceso complejo, el cual ha sido utilizado con sentidos e intencionalidades diferentes por distintas corrientes, autores y sistemas educativos. Sin embargo, en todos ellos, se presentan ambos conceptos: *desarrollo profesional* y *profesionalización* vinculados de una manera especial con la formación y con la evaluación del profesorado.

La formación permanente referida a un contenido específico y desconocido para las personas que no pertenecen a una determinada profesión, junto con la evaluación o control profesional, es una de las condiciones principales de profesionalización de un colectivo. Por otro lado, al abordar directamente el *desarrollo profesional del profesorado*, encontramos la formación, en sus diferentes fases y modalidades, como el tema principal. Algunos autores reducen el desarrollo profesional, al proceso de formación del profesorado en las diferentes etapas dentro de la vida profesional del mismo. Por último, las situaciones de innovación del Sistema Educativo como es el caso de la Reforma derivada de la L.O.G.S.E., que enmarca el papel del profesorado en la actualidad, requieren cuidar de manera especial la formación del profesorado que debe incorporar nuevos conocimientos, actitudes y concepciones de su realización profesional. Por todo ello, el apartado tres se dedicará a desarrollar ampliamente la formación del profesorado.

Razones similares a las expuestas para la formación, justifican la necesidad de abordar la evaluación docente. Se añaden dos motivos más: la utilidad de un buen diagnóstico o evaluación inicial para elaborar planes de formación, adecuados a la realidad en la que deben incidir y para diseñar proyectos de desarrollo profesional en general; y la utilidad de la evaluación para regular cualquier proceso que se desarrolle dentro de la tarea educativa, incluidos los procesos docentes. En el apartado cuatro se profundiza en la evaluación como concepto general, en la evaluación docente y en los criterios que se deben seguir para que tal evaluación cumpla los objetivos que se pretenden con ella.

Como ya se ha indicado anteriormente abordar el tema del desarrollo profesional del profesorado, lleva inmediatamente al concepto de profesionalización. El quinto y último apartado del capítulo, se dedicará a clarificar este concepto y sus relaciones con los temas expuestos en los apartados anteriores; asimismo se indicarán los diferentes enfoques que abordan el tema en la actualidad, incluyendo las visiones críticas del mismo.

1.1. EL PROFESORADO EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL. EVOLUCIÓN DE OBJETIVOS, FUNCIONES Y EXIGENCIAS DESDE 1970 HASTA LA ACTUALIDAD

La historia del Sistema Educativo español en los últimos treinta años, y las dos Reformas generales que ha experimentado, han estado estrechamente vinculadas a los movimientos económico, políticos, sociales, científicos y tecnológicos de este periodo

La Reforma de 1970 tuvo lugar en una etapa de optimismo económico, en la cual la realidad social se encontraba en un proceso de cambio generalizado y el desarrollo tecnológico del momento anunciaba un futuro desconocido y apasionante. Paradójicamente, el contexto político estaba caracterizado por un gran inmovilismo. Al Sistema Educativo se le planteó la necesidad de responder a todas las carencias que la sociedad tenía para adecuarse a la nueva situación, y al profesorado se le pidió que protagonizara en bastante medida esta adaptación. Se trataba de reformar un Sistema Educativo estructurado para una sociedad rural, estática y preindustrial, correspondiente a la España del siglo XIX y principios del siglo XX.

El profesorado se encontraba atrapado entre las demandas que se le hacían y la falta de condiciones de trabajo y de formación adecuadas para responder a las mismas. Por una parte, se le exigía cambio, flexibilidad y adaptación a situaciones completamente nuevas y por otra, su mentalidad y cultura profesional de enorme tradición le colocaban en una posición estática, que el propio sistema reforzaba, ensalzando la perdurabilidad de los valores que tal tradición representaba. Debía utilizar nuevas tecnologías y métodos educativos desconocidos para él, pero no se le proporcionaban medios suficientes para formarse en el conocimiento de los mismos.

Tras un periodo breve de desarrollo de la nueva legislación educativa con los correspondientes cambios en la estructura del Sistema Educativo, las condiciones sociales y sobre todo, la situación política cambió en nuestro país radicalmente, de manera que se vio necesaria la adaptación del Sistema Educativo a la nueva realidad. En 1980 se promulgó la L.O.E.C.E. y en 1981 y 1982 se reorganizó la primera etapa de E.G.B. en dos ciclos, a través de lo que se llamaron los Programas Renovados. Esta, junto a otras renovaciones parciales de los diferentes niveles educativos, culminó en 1989 con un proyecto de reforma general del Sistema Educativo regulada por la L.O.G.S.E. en 1990.

La Reforma de 1990, igual que la de 1970, se vinculó con profundos cambios sociales, económicos y tecnológicos, a los que se trataba de dar una respuesta educativa adecuada, desde el Sistema Escolar. Se habla de una sociedad postmoderna, con potentes redes de comunicación que redimensionan las distancias geográficas y culturales y proporcionan una enorme cantidad de información, a la que

se puede acceder de manera sencilla, desde infraestructuras de fácil adquisición para la población. Se percibe el mundo como una globalidad interrelacionada, compleja y en permanente movimiento. Las funciones de la escuela deben reestructurarse en función de las demandas de esta sociedad denominada postmoderna

Quizás la gran paradoja de la etapa correspondiente a la L.O.G.S.E. esté situada en el ámbito socioeconómico. El paro como fenómeno de enormes proporciones en una sociedad desarrollada, que se considera ya un elemento estructural de la misma, es otra característica que ejerce gran influencia en el Sistema Educativo

El profesorado de los noventa se encontrará en una escuela que debe formar a toda la población para *la sociedad postmoderna*, pero que lo hace desde la conciencia de que una parte del alumnado se verá excluido de la misma. Igualmente, como grupo profesional, se encuentra urgido por una formación cada vez más cualificada y a la vez amenazado por el desempleo.

Para comprender la situación con mayor realismo, deben tenerse en cuenta, junto al modelo profesional promocionado por el Sistema Educativo en cada época, las dificultades y dilemas que debe afrontar el profesorado en cada una de ellas, como consecuencia del contexto general en el que desarrolla su profesión.

Sin olvidar el marco social en cada una de las situaciones, trataremos, en primer lugar, de establecer las variaciones más importantes que la L.O.G.S.E. introduce respecto a la L.G.E. y su desarrollo, en las funciones y exigencias que se le asignan al profesor. Para ello examinaremos los rasgos que caracterizan a ambas

1.1.1. EL PROFESOR DESDE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970 HASTA LA LEY ORGÁNICA REGULADORA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE 1985

1.1.1.1. Libro Blanco y Ley General de 1970

Los textos en los que se encuentran las referencias al profesor, sus características y funciones en esta Reforma son "La Educación en España. Bases para una política educativa" publicado en Madrid por el M.E.C. en 1969 y la propia Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa 14/1970, de 4 de agosto (BOE, 6/8/1970).

El profesor era considerado, por los promotores de la Reforma de 1970, un elemento esencial dentro del núcleo de la educación, porque su papel era decisivo a la hora de organizar y desarrollar todos los aspectos de la misma. Por consiguiente, si se pretendía cambiar la educación, debía cambiar la actuación y el modelo subyacente

de profesor. En concreto, en aquel momento, se le pedía al maestro que liderara una auténtica innovación educativa en la que se promoviera una escuela activa, un espíritu de investigación y en general, que aumentara su formación para modernizar los métodos de enseñanza y para que pudiera utilizar los medios tecnológicos que permitieran una mayor eficacia pedagógica. El profesor era considerado como un elemento importante de innovación. Su contribución principal al cambio educativo estaba en la aplicación de metodologías diferentes y más adecuadas a los nuevos objetivos, sobre todo para una enseñanza más activa.

De un modo más analítico, podemos atender a los siguientes subrayados en cuanto a características, funciones y exigencias para el profesor:

1º) El modelo de enseñanza propuesto tenía algunas pretensiones tecnológicas, por lo que el profesor debía añadir a sus roles de carácter ético y socializador, más clásicos y coincidentes con otros momentos del Sistema Educativo Español, un rol técnico. La enseñanza y, en términos generales, la educación, se indicaba que debía ser un proceso programado, dirigido y controlado según objetivos previamente establecidos, y el profesor el artífice de las tareas que conformaran este proceso.

Además, y atendiendo a otra acepción del término tecnológico, complementaria de la anterior, la escuela debía incorporar las nuevas tecnologías o recursos tecnológicos, que se le presentaban como soportes didácticos muy prometedores en los resultados de mejora de la enseñanza y del aprendizaje escolar. Entre ellos, los medios audiovisuales tuvieron especial relevancia en estos años, debido a lo novedosos y relativamente asequibles que resultaban estos recursos. El profesor debía conocer dichos recursos y las posibilidades de utilización de los mismos en la escuela.

Dicho de otro modo, la L.G.E. embarcaba al profesor en una serie de tareas de adaptación, programación, selección de recursos y métodos, etc. (Art. 109 uno y dos) y le indicaba que debía tomar muchas decisiones de carácter didáctico, cuyo ámbito de aplicación era la clase en el doble sentido de grupo (alumnos) y de aula (espacio).

Se manifestaba la duda de si el profesorado que tenía que afrontar la tarea educativa, desde una perspectiva abierta, estaba capacitado para ello, dados los niveles de formación del mismo. Este hecho despertó enorme preocupación tanto en los propios profesores como en las autoridades educativas, que fueron proponiendo algunas medidas, con la intención de conseguir que el nuevo plan se ajustara a las intenciones pretendidas. Parte de estas medidas eran de carácter organizativo, por ejemplo, asignar al Servicio de Inspección Técnica de Educación, entre otras funciones las de asesoramiento y evaluación de profesores (art. 142). Otras, quizás las más importantes, se centraron en la formación del profesorado.

2º) La preocupación por la formación del profesorado provocó que, junto a la conversión de los estudios de Magisterio en estudios superiores, de carácter universitario, se potenciaron las instituciones dedicadas a la formación de los maestros, como los centros de Profesores y los Institutos de Ciencias de la Educación (I.C.E.), y todo tipo de iniciativa en esta línea que ayudara a aprender nuevos métodos, a investigar procedimientos innovadores, etc.

Por tanto, el segundo subrayado fue la exigencia explícita hecha al profesorado de formarse de una manera continuada. El nivel de preparación de los maestros era uno de los indicadores utilizados para evaluar el rendimiento escolar en el nivel básico, junto al porcentaje de alumnos que terminaban la escolaridad obligatoria, la calidad de los planes y programas de estudio, de los métodos y técnicas de enseñanza y de los textos y materiales didácticos.

El planteamiento formativo que se le hizo al profesorado, tenía un carácter individual y se enfocaba desde la perspectiva de la relación que mantenía cada profesor con su clase. Se consideraba que en la medida en que cada profesor mejorara su tarea en el aula mejorarían los centros y la educación en general; como si se tratara de un simple proceso sumativo, en el cual la mejora de diferentes elementos aislados produce por adición un mejor resultado global, y no un proceso sistémico complejo como ha sido estudiado y definido posteriormente, en referencia a la formación docente.

En cuanto a los contenidos que esta formación debía recoger, se insistía en la importancia de la tradición, reconociendo unos valores permanentes, válidos para cualquier época, y se abogaba por una mayor capacitación didáctica que garantizara las adquisiciones de los alumnos y un mayor conocimiento de las Ciencias de la Educación (M.E.C. 1969a ptos. 61 y 62; L.G.E. art. tercero párrafo dos, art. 104 d; art. 109, seis).

3º) Se animaba, aunque timidamente, al trabajo en equipo planteado como cooperación o ayuda al trabajo individual (art.109, cuatro)

4º) Junto a esta caracterización técnico-profesional del maestro, aparentemente se seguía pensando en una dedicación educativa de tipo vocacional, voluntaria, vinculada a deberes personales (art. 104 a y b). En este sentido encontramos menciones al buen ejemplo, a la responsabilidad social, incluso se exigía al profesorado que participara en actividades extraescolares con los adultos (art. 109, tres). Asimismo, a la hora de seleccionar los maestros para los centros estatales, se daba la orientación de que no sólo se atendiera a su cualificación científica y pedagógica, sino que también debían tenerse en cuenta características personales (art. 107), con lo que este hecho podía tener de control sobre el profesorado

Esto era así a pesar de la intencionalidad manifestada en el Libro Blanco y en la Ley, de que la Reforma de 1970 pretendía modificar el papel del maestro dándole un carácter más profesional y rompiendo la situación que Lerena describe del siguiente modo: "Para ejercer como maestro se ha considerado y se considera imprescindible que los candidatos estén en condiciones de dar las buenas respuestas en las cuestiones relativas al ser, no al saber: rutinas prácticas, y alta dosis de moralidad, alrededor de un vacío intelectual profundo" (Lerena 1989).

En resumen, podemos decir que la L.G.E. propone el siguiente modelo:

La educación es una tarea individual del profesor, al que se le asigna una serie de competencias y deberes. El centro es el soporte de la relación entre el profesor y el alumno en un grupo o clase. La dirección del centro, y en su caso la Inspección, controlan que el profesor cumpla las disposiciones sobre la enseñanza, cooperando con las autoridades, ... , y se rija por unas normas éticas, al mismo tiempo que le ayudan en su tarea individual, asesorándole.

La Administración se compromete ante el profesorado a proporcionarle formación psicopedagógica que le capacite para asumir los retos que la sociedad lanza a la escuela. Y se compromete ante la sociedad a mejorar la cualificación del profesorado, haciendo, en primer lugar, de su formación inicial un ciclo de rango universitario y a continuación, reforzando la formación del profesorado en ejercicio.

1.1.1.2 Ley Orgánica de Estatuto de Centros Escolares de 1980 y Proyecto de los Nuevos Programas de E.G.B.

En 1980 se promulgó la Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, (BOE 27/6/80) por la que se regulaba el Estatuto de Centros Escolares (L.O.E.C.E.) y en 1981 y 1982 se presentaron los Proyectos de los nuevos Programas de EGB, también llamados Programas Renovados. Se publicaron varios documentos con el objetivo de que los profesores, junto a otros miembros de la Comunidad Educativa, participaran en las novedades que se fueran incorporando al Sistema Educativo, pudiendo aportar las sugerencias que consideraran oportunas y asumiendo personalmente esas novedades. En definitiva, se pretendía que el profesorado se implicara en la Reforma. En todos los documentos se hacía mención al profesorado como motor de la Reforma, condición indispensable para llevarla adelante, etc.

Al especificar las funciones del profesorado, se daba más importancia que en los planes anteriores a tareas de tipo técnico y se establecían algunas diferencias atendiendo al Ciclo en que fueran a ejercer su labor:

Del profesor de Ciclo Inicial y Medio se esperaba que fuera un buen generalista, conocedor de las características psicológicas del niño y de los objetivos y contenidos del conjunto de las áreas para poder programarlas de un modo adaptado. Se seguía insistiendo en la importancia de los métodos y recursos que se utilizaran para el trabajo escolar, y por consiguiente se daba importancia al conocimiento y al uso que el profesor tuviera e hiciera del mismo. El profesor rotaría en el ciclo, entre otros motivos referidos a beneficios para el proceso educativo y para los alumnos, porque esta organización posibilitaría una más exacta evaluación del rendimiento del personal docente.

Al profesor de segunda etapa se le seguía asignando el papel de especialista de área y, generalmente, tutor de un grupo.

Al mismo tiempo, se mantenía el rol ético y socializador del profesor a través de su función como modelo para los alumnos en actitudes y conductas a imitar. Este enfoque presentaba diferencias respecto a la L.G.E. en el carácter más laico de los contenidos y en la importancia asignada a aquellas actitudes relacionadas con una buena convivencia social. Se le pedía al profesor que fuera tolerante, respetuoso, responsable,... siendo éste el modo de crear las mismas actitudes en los alumnos.

Se puede considerar que se seguía en la tónica de dar al profesorado un mayor margen de actuación, exigirle que mejorara su formación profesional y controlar el desarrollo de la misma.

Con los Programas Renovados se intensificó el modelo de enseñanza por objetivos o modelo de producto que caracterizaba la propuesta de la L.G.E. El profesor era definido desde este modelo, como un técnico que aplica correctamente los contenidos y metodologías que le llegan de planificadores, investigadores y teóricos, realizando programaciones exhaustivas de objetivos operativos, contenidos detallados, actividades, recursos, temporalizaciones minuciosas y actividades de evaluación para cada objetivo.

A partir de los Programas Renovados, el profesor tuvo un margen de actuación mayor. De hecho, los aspectos prescriptivos del curriculum se redujeron a los Niveles Básicos de Referencia y a los Bloques de Contenidos. Sin embargo, la inercia del sistema de funcionamiento anterior, y la ausencia de recursos formativos, personales y materiales suficientes, provocaron, en algunas ocasiones, que los desarrollos curriculares presentados por las administraciones educativas como ejemplos que ayudaran a los profesores a elaborar los suyos propios, fueran considerados por ellos como normas de "obligado cumplimiento", y los profesores se limitaran a aplicar estas programaciones, en muchos casos, con una insuficiente adaptación a la situación particular.

Las posibilidades de que el profesorado eligiera diferentes modos de desarrollar el currículo, que habían aumentado desde la Reforma de 1970, y aún más en los nuevos planes, estaban limitadas por las condiciones reales del mismo. El profesor podía desarrollar los programas con diferentes metodologías o tipos de actividades, podía utilizar los recursos que considerara más adecuados, en definitiva, podía tomar decisiones referidas a todo lo que constituye la aplicación práctica del plan. Pero el enfoque y los planteamientos que inspiraban esa práctica le venían dados.

Tales planteamientos, independientemente de su adecuación y pertinencia para los procesos educativos, no eran suficientemente conocidos y comprendidos por el profesorado e igualmente, eran desconocidos los presupuestos teóricos que subyacían a los mismos. Por este motivo, adaptar los programas a cada contexto escolar e introducir cualquier modificación de lo programado, cuando al aplicarlo se ponía de manifiesto algún tipo de contradicción o diferencia entre lo previsto y los resultados, eran tareas difíciles para el profesorado.

El desarrollo de este planteamiento curricular más abierto, junto a la exigencia de una formación más intensa del profesorado, comenzado con la L.G.E., supusieron cambios en el modelo de profesor respecto al modelo de épocas anteriores, en las que el profesor era concebido como un artesano que enseñaba con mejor o peor fortuna según su habilidad personal, el conocimiento de la materia y el nivel de interés y motivación en cada momento. El nuevo modelo de profesor como técnico puede entenderse como una tendencia u orientación que se había instalado progresivamente en el nuevo Sistema y que guiaba las diferentes actuaciones con el profesor real, de modo que podía utilizarse como criterio para diseñar planes de formación, etc.

Durante estos años se le ofertaron al profesorado numerosas actividades formativas que, con diferentes modalidades (cursillos, seminarios, cursos de especialización, etc.), supusieron una cantidad importante de posibilidades para el aprendizaje profesional. Asimismo, las condiciones laborales del profesorado, tanto de centros públicos como privados, mejoraron sensiblemente respecto a los años anteriores, aproximándose los niveles salariales a los de otras profesiones de rango similar y elevándose el estatus social de la profesión docente.

1.1.2. EL PROFESOR A PARTIR DE LA LEY ORGÁNICA REGULADORA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN (L.O.D.E.)

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, (BOE 4/7/85), reguladora del Derecho a la Educación (L.O.D.E.), que derogó la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares aprobada en 1980, regulaba el ejercicio simultáneo de los diversos derechos y libertades relacionadas con la educación. En lo que se refiere a las funciones y más genéricamente al modelo de profesorado promovido por el Sistema Educativo,

introduce dos novedades importantes: la primera se refiere a la participación, especialmente en el centro escolar, y la segunda al predominio de la perspectiva grupal o de equipo sobre la perspectiva individual, en las tareas del profesor.

La participación es uno de los dos principios inspiradores de la Ley, como queda expuesto en el Discurso del Ministro de Educación y Ciencia en defensa del proyecto de ley orgánica del derecho a la educación, que prologa la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (L.O.D.E.) y reglamentos publicada por el Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia en Cuadernos Legislativos (1985):

"Se trata con este proyecto de reformar nuestro Sistema Educativo para que los poderes públicos cumplan con su deber de garantizar el derecho a la educación y de amparar la libertad de enseñanza, tal como quedan obligados por el artículo 27.1 de la Constitución. Para ello el proyecto de Ley se asienta en los principios básicos, que son pieza clave en el tratamiento que de la educación hace la Constitución. Por un lado, el principio de la programación de la enseñanza, por el que se asegura el derecho a un puesto escolar digno para todos y se fomenta la posibilidad de elección; por otro lado, el principio de la participación, sobre todo de padres y de profesores, en las actividades de los centros escolares y en la gestión del propio Sistema Educativo, participación que habrá de promover las libertades y la responsabilidad en el campo de la enseñanza". (Subrayado nuestro)

Dados los cambios sociales y políticos de estos años, parecía coherente pretender un sistema escolar democratizado en el que todos los grupos implicados tuvieran medios formalizados para intervenir en el funcionamiento del mismo.

Procurar mayores niveles de participación en el Sistema Escolar, generó nuevos contenidos, tareas y necesidades en los diferentes estamentos implicados, y de un modo relevante en los profesores. Éstos se encontraron con la posibilidad, por un lado, y con la obligación, por otro, de implicarse en las actividades de los centros, en la elaboración de distintos proyectos y en la gestión de los mismos. La L.O.D.E. definió los órganos de participación, sus funciones y los niveles de las mismas.

Los centros gozaron a partir de este momento de autonomía para adaptar los programas a las propias características (L.O.D.E. artículo quince), y esta adaptación debía ser fruto de la tarea compartida de todos los miembros de la comunidad escolar. A la vez se reconoció la autonomía del profesor, regulada en el artículo tercero de la Ley donde se recogía la libertad de cátedra. Coordinar de manera equilibrada ambos niveles de autonomía, logrando mejores proyectos en los centros, junto a un mejor desarrollo profesional y mayor satisfacción en el profesorado, fue uno de los retos del Sistema Educativo a partir de este momento, sobre el cual deberemos volver más adelante.

Como ya se ha dicho, la segunda novedad que incorporó la L.O.D.E. fue el refuerzo de la perspectiva de equipo a la hora de referirse al profesorado y a las tareas que debía realizar. Este segundo modelo de funcionamiento, a diferencia del propuesto en la L.G.E., depositaba la responsabilidad de la educación en el centro, con un sistema más complejo de órganos unipersonales y colegiados. El profesor era reconocido como miembro de diferentes grupos y equipos de trabajo. El centro era tratado como un organismo vivo, y no sólo como un soporte físico; se trata de una comunidad escolar.

Se adoptó el uso del término "Comunidad Escolar". De este concepto destacan las siguientes características: la idea implícita de comunicación entre sus miembros, de compartir ideas y experiencias; el funcionamiento de todos los que la componen en una misma dirección y la posesión de un proyecto y unos objetivos comunes que rigen la vida de la comunidad. Por otro lado, se puede considerar que el término comunidad hace referencia a una agrupación en la cual el nivel de implicación personal y de pertenencia de sus miembros, es mayor y más profundo que en otro tipo de grupos. Quizás en el caso de la escuela, y en lo que se refiere al profesorado, ponía de manifiesto la idea vocacional, romántica, voluntariosa y en cierta medida gratuita, que se le seguía asignando, con mayor o menor conciencia, a la profesión de maestro y que le distingue de otras concepciones profesionales más modernas

En la L.O.D.E., no se le asignan funciones al profesor directamente. Se habla de éste como miembro de un claustro y se especifican las tareas o competencias del claustro (art. 45). Estas tareas en las que participarían todos los profesores se refieren sobre todo, a la programación de actividades docentes, fijar y coordinar criterios sobre diferentes aspectos del centro, promover iniciativas de investigación educativa y evaluar el desarrollo de los proyectos. El trabajo individual del profesor estaría supeditado a las decisiones tomadas en el claustro. Para reforzar la coherencia del desarrollo con lo planificado se debía mantener una continua coordinación en el trabajo de cada ciclo y nivel y, por lo tanto, era necesario el trabajo en equipo en los niveles más próximos al aula.

Por otro lado, también en los fines de la actividad educativa que regula la Ley (artículo segundo), se encuentra información sobre las funciones y las tareas que debe realizar el profesorado. El planteamiento educativo avanza en la dirección que se había tomado a partir de la Ley General de 1970. Se pretende lograr una educación integral (personal, intelectual y profesional), de ciudadanos participativos, respetuosos con las diferentes culturas que conviven en nuestra sociedad y que asumen como valores básicos la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos. Estos fines comportan una responsabilidad claramente definida del profesor ante sus alumnos, en el desarrollo de los mismos como futuros ciudadanos dentro de una sociedad plural y democrática.

El hecho de no detallar específicamente las competencias individuales del profesor, también constituye una novedad respecto al sistema anterior. Esta ausencia puede interpretarse como indicador de que se estaba reconociendo, de hecho, la existencia de diferentes modos de organizar los centros y de conseguir estos objetivos; así como de realizar las tareas que los claustros, consejos escolares, etc. tenían encomendadas. Por lo tanto, también a los profesores se les permitía asumir sus tareas de modos diferentes.

Las posibilidades de un funcionamiento más autónomo para el profesorado y para los centros, así como las mayores exigencias de trabajo en equipo, produjeron nuevos contenidos para la formación del profesorado. Se requerían instrumentos y formación suficientes para aprovechar eficazmente la autonomía que la nueva legislación ofrecía.

En definitiva, e intentando resumir las exigencias más novedosas para el profesorado a partir de la L.O.D.E., encontramos que deben participar en la elaboración del Proyecto Educativo de Centro (P.E.C.), en el cual se enmarcan el resto de las actuaciones. La elaboración del P.E.C. va a suponer en el caso de muchos profesores, el primer intento de trabajo en equipo y, sobre todo, de realizar un proyecto en común con otros, en su vida profesional. Una vez realizado este proyecto el profesorado deberá participar de manera continuada en la programación general de las actividades docentes. Esta programación se elabora a tenor de la Memoria Anual del centro, que implica una consideración de la actuación pasada de los profesores y de los resultados obtenidos por los alumnos. Los profesores tienen la responsabilidad de la programación de su actividad docente y de los resultados obtenidos por los alumnos, ante el Claustro, el Director, y el Consejo Escolar, y finalmente ante la Administración.

Estas exigencias toman forma y se desarrollan extensamente, a partir de este momento, en todas las propuestas de la legislación educativa posterior. Cada documento, ley o norma del rango que sea, va a suponer para el profesor un añadido de tareas, responsabilidades y funciones. Su tarea se complejiza progresivamente.

1.1.2.1. El Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo de 1989 y la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 4/10/90). (L.O.G.S.E.)

En el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, publicado por el M.E.C. en 1989, encontramos una relación exhaustiva de características, exigencias y funciones del profesor, directamente consideradas, así como exigencias y funciones que vienen indirectamente planteadas desde otros temas educativos. En las sucesivas

publicaciones como los Diseños Curriculares Base, legislación, etc. se insiste repetidamente en las mismas.

En primer lugar, se indica que el profesor como protagonista de los procesos de enseñanza-aprendizaje y mediador de la acción educativa, debe renovarse y modificar pautas de conducta anteriores, para conseguir novedades en el proceso. Dicho de otro modo, para que haya cambios en el proceso educativo debe cambiar el profesor que lo va a desarrollar.

A continuación, se menciona la exigencia de mantener altos niveles de motivación y cualificación en el profesorado, para lo cual la Administración tendrá que poner los medios adecuados, como una remuneración suficiente, procurar un mayor reconocimiento social y promocionar programas de formación.

Estas dos ideas: la necesidad de que el profesor cambie para que haya cambios en el proceso educativo y la exigencia a la Administración de medios adecuados, formativos, entre otros, para ayudar al profesorado a poner en práctica las novedades, están presentes en el inicio de todas las reformas, más o menos generales, que se han ido procurando.

El perfil del profesor que se pretende fomentar a partir de la L.O.G.S.E., manteniendo cualidades y virtudes del modelo tradicional, debe tener las siguientes características

1) Ser un Mediador. "Organizador de la interacción de cada alumno con el objeto de conocimiento,(...) haciendo que éste resulte significativo y estimulando el potencial de desarrollo de cada alumno"(M.E.C. 1989a:209).

Se rompe la idea del profesor como depositario del conocimiento. En primer lugar, porque el bagaje de conocimientos actual lo imposibilita, máxime si pensamos en un profesor generalista. Pero también, porque ha cambiado profundamente el concepto de conocimiento y de ciencia. Desde la nueva comprensión del conocimiento, no se trata de proporcionar al alumno un producto acabado, sino de ponerle en el camino de búsqueda: proporcionarle herramientas de aprendizaje e investigación que le capaciten en el presente y en el futuro para dotarse del conocimiento que necesite en cada momento.

Para el profesor asumir esta función conlleva una formación cualitativa y cuantitativamente diferente a la que ha necesitado hasta ese momento. Sobre todo conlleva una conceptualización del conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje y su propio ser profesional diferente.

El Constructivismo dominante en el actual diseño curricular, describe el aprendizaje como una elaboración propia del aprendiz, que la realiza en la medida en

que encuentra contenidos significativos para él, de los que percibe su funcionalidad. La enseñanza será, básicamente, crear las condiciones para que esto sea posible y se realice de la manera más efectiva posibles. El papel del profesor consiste, sobre todo, en crear estas condiciones.

2) Debe ser Capaz de

- "analizar el contexto en que se desarrolla su actividad y de planificarla" (punto 4, p. 210)
- "diseñar y organizar trabajos disciplinares e interdisciplinares, y de combinar la comprensividad con las diferencias individuales
- facilitar a los alumnos la integración de todas las ofertas formativas" (M.E.C. 1989a punto 3 p. 209)

Para llevar adelante estas exigencias el profesorado requiere unos conocimientos de didáctica y de tecnología educativa amplios. Las tareas que conlleva tener que desarrollar estas capacidades son complejas, y se necesita para hacerlo habilidades cuya adquisición entraña algunas dificultades.

En algunos casos, se hace mención a objetivos que se encuentran entre los intentos de innovación más destacados, con fuertes exigencias respecto a la cualificación que necesita el profesorado para su desarrollo, como por ejemplo la integración de comprensividad y diversidad. En otros, a aspectos que están a debate porque ponen en cuestión el papel actual de la escuela, por ejemplo la combinación de una formación que prepare para la sociedad actual o para el cambio crítico

Con todo ello, quizá se le esté asignando al profesorado una pesada carga que dificultará su labor, y restando fuerza a la motivación, ilusión, e incluso comprensión, de los aspectos beneficiosos que la Reforma del Sistema Educativo podría proporcionarle.

3) Ser capaz de:

- "dar respuesta a una sociedad cambiante" (punto 4), y "de colaborar con el mundo exterior a la escuela" (punto 3).
- reproducir una tradición cultural y de generar contradicciones y promover alternativas" (punto 3 p. 209)

Por lo tanto, no sólo requerirá una cualificación profesional importante. Tendrá que ser un ciudadano ejemplar, constructivo e innovador.

"Un profesor con autonomía profesional y responsable ante todos los miembros de la comunidad interesados en la educación" (punto 4 p. 210).

En resumen, podríamos decir que a pesar de encontrar en las propuestas de la actual Reforma, un modelo de profesor bastante diferente al del plan de 1970, miembro de un equipo, un buen didacta y tecnólogo educativo, etc., se sigue pretendiendo que el profesor acoja y se haga cargo del conjunto de valores sociales del momento. Éstos se han complejizado de tal modo, que el profesor, si se hiciera una interpretación extrema o excesivamente literal de los textos, tendría que convertirse en un *ser completo y perfecto*.

Se necesitarían algunas precisiones que ayudaran a los docentes a delimitar sus tareas en un marco abarcable y posible de asumir. Con ello, al realismo objetivo que se requiere para que los cambios sean posibles, se añadirían el componente de motivación que tiene percibir una tarea factible, frente a la ansiedad que genera una exigencia desmesurada.

4) Ejercer la función tutorial. Se insiste en la importancia de la función tutorial como parte de la función docente en todas las etapas y modalidades de enseñanza. Ésta se hace consistir en conocer aptitudes e intereses del alumnado para orientarles en su aprendizaje, identificar las dificultades que encuentren y ayudarles a superarlas demandando las ayudas necesarias, establecer las relaciones de las familias con el centro y coordinar a todos los profesores que trabajen con un grupo.

La función tutorial se había introducido con fuerza a raíz de la L.G.E. de 1970, pero en relación al profesorado de segunda etapa de E.G.B. y al de secundaria. Los profesores de Ciclo Inicial y Medio, por la forma como debían dirigir la clase, la tenían implícita entre sus funciones. Con el nuevo sistema, en el que se incluyen especialistas en los niveles de Primaria, cambia el sentido de esta función en esta etapa y se requiere una mayor explicitación de las tareas que tal función conlleva.

5) No puede ser un mero aplicador de lo que otros han decidido, sino un diseñador del currículo que contesta con sus compañeros al qué cómo cuándo enseñar y evaluar

A partir de la Reforma del 70, el profesorado comenzó a realizar algunas tareas de planificación. Por ejemplo, primero se les exigió desde la Administración Educativa la elaboración de un Plan de Trabajo Anual para el nivel en el que trabajaban, y posteriormente, con los Programas Renovados, tuvieron que elaborar un Plan para el ciclo. A partir de la L.O.D.E. se hizo más patente la necesidad de trabajar en equipo y tuvieron que elaborar el Proyecto Educativo de centro. A raíz de la L.O.G.S.E. la exigencia de estas tareas planificadoras, realizadas en equipo se intensifican y generalizan. Todos los proyectos, el desarrollo y los controles evaluadores de los mismos que se realicen en los centros, tendrán que implicar al profesorado. En los Diseños Curriculares Base y en la legislación de las Comunidades Autónomas se

avanza en algunas concreciones que indican cómo realizarlo y con qué objetivos más específicos

En el año 1992 se publica el Diseño Curricular Base de Educación Primaria, para la Comunidad Autónoma Vasca. En el mismo, se aborda la organización del profesorado para que se puedan lograr los siguientes objetivos:

- posibilitar que el tutor o tutora de cada grupo sea la persona más capaz para atender a las necesidades del grupo
- formar equipos de ciclo que realicen una actuación coordinada en todo el ciclo y autosuficiente
- mantener en lo posible el carácter flexible del maestro y maestra, y no recurrir fácilmente al profesorado especialista
- posibilitar una actuación conjunta y vertebrada del profesorado del centro
- optimizar los recursos didácticos y materiales de que disponga el centro

Por encima de los derechos individuales debe ponderarse el conjunto de los recursos humanos del centro y las características del trabajo que se debe desarrollar

En la formación de los equipos de ciclo se deberán tener en cuenta las aptitudes del profesorado... debe estar, siempre que sea posible, integrado en un equipo" (Gobierno Vasco, 1992:97).

1.1.3 EN CONCLUSIÓN: SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS EN LAS FUNCIONES ASIGNADAS AL PROFESORADO

Resulta difícil establecer comparaciones entre las funciones asignadas al profesorado en las sucesivas reformas educativas, por la variedad de enfoques, tipos de contenidos y diferentes denominaciones que encontramos en cada texto. Por ello vamos a adoptar el concepto de función como referente para analizar las semejanzas y diferencias encontradas.

Basándonos en la Teoría de la Función de Biddle (1990), encontramos las siguientes semejanzas y diferencias entre las funciones asignadas al profesor en el plan de 1970 y en el actual:

- 1) Funciones conductuales. Biddle indica que son funciones limitadas contextualmente a la escuela, al aula, o a otro contexto en el que se reconoce al profesor como miembro de una posición social; y limitadas sectorialmente. A veces, se confunden

con el concepto de "perfil del profesor", que sería el conjunto de rasgos característicos no conductuales.

Como vemos a continuación en el cuadro resumen, estas funciones se han multiplicado y complejizado desde la aplicación de la L.G.E. hasta la L.O.G.S.E. Debemos destacar que debajo de cada función, se encuentra un elenco extenso de tareas.

Tabla 1.1. Resumen comparativo de funciones asignadas al profesorado en la L.G.E. y en la L.O.G.S.E.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN	LEY ORGÁNICA GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO
• Dirigir la formación • Adaptar los programas a la clase • Mantener estrecha relación con las familias • Organizar actividades extraescolares para adultos • Participar en actividades de perfeccionamiento.	• Mediar entre el alumno y el objeto de conocimiento. • Hacer que el conocimiento sea significativo y estimule el potencial de desarrollo de cada alumno. • Reproducir una tradición cultural y a la vez generar contradicciones y promover alternativas. • Facilitar a los alumnos la integración de todas las ofertas formativas, internas y externas a la escuela. • Tutorizar a los alumnos: orientarles en el aprendizaje. • Diversificar su actuación, identificando las dificultades en los alumnos que las tengan, y ayudándoles a superarlas. • Coordinar (si es generalista) a todos los profesores que trabajen con un grupo. • Establecer las relaciones de las familias con el centro. • Analizar el contexto en que se desarrolla su actividad y responder a una sociedad cambiante. • Colaborar con el mundo exterior • Planificar con los compañeros el Proyecto Curricular. • Diseñar y organizar trabajos disciplinares e interdisciplinares. • Ser autónomo y responsable ante todos. • Reflexionar sobre su práctica y deducir los cambios necesarios en su programación. • Realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes.

2) Función como posición social. Este concepto indica una serie de características compartidas por un grupo de personas a las que se les denomina con una etiqueta reconocida dentro de la sociedad. En nuestro caso se trata de un grupo de personas que enseñan regularmente a los alumnos y que son designados como "profesores", "maestros", "educadores", etc.

Es habitual utilizar el concepto de estatus como referente de la posición social. Este concepto tiene que ver con la categoría de las posiciones sociales en función de las características que se juzguen deseables. Podemos indicar tres criterios dominantes para la categoría de estatus:

- Prestigio o poder de atraer la conducta diferencial de otras personas que no son miembros del grupo.
- Riqueza cuyo indicador está en si adquieren comodidades o se les da el control de las mismas.
- Autoridad entendida como capacidad para conseguir que otros sigan sus dictados.

Repasaremos someramente la situación, puesto que no es contenido prioritario de nuestro trabajo, pero debe ser tenido en cuenta por la repercusión que la posición social tiene en el desarrollo del trabajo profesional.

Respecto al prestigio, los estudios consultados tienden a situar al profesorado en la parte inferior de las ocupaciones consideradas profesionales; y entre los profesores, el maestro de primaria se encontraría en el nivel más bajo. Tomamos como referencia un estudio realizado por el I.N.E.M. en el año 1978, "El prestigio social de las ocupaciones en España", en el que se manifestaba la pérdida general de prestigio de esta profesión, pero de manera diversa entre clases sociales y en el medio rural y urbano. Así entre las clases populares se encontraba por encima de pequeños empresarios, funcionarios medios, etc y debajo de la enfermería. Mientras que en las clases más altas y especialmente en el medio urbano se situaba debajo de todas ellas.

En el año 1993, un estudio de la Fundación Santa María (González y González-Auleo, 1993) seguía revelando datos similares. Aunque el valor comparativo es muy limitado porque éste estaba planteado desde la percepción del propio profesorado, merecería la pena destacar que el 86% del profesorado creía que su profesión debería tener un prestigio mayor o mucho mayor del que tiene. Además, consideraban que estaba por debajo de abogados, médicos, periodistas, militares de carrera y funcionarios medios, y por encima de los empleados.

Previsiblemente, a falta de estudios más recientes con la misma estructuración muestral y las mismas variables que el referido de 1978, tal situación haya variado, empeorando en las zonas rurales en las que el maestro mantenía cierto estatus en términos de prestigio, puesto que en los últimos años se han aproximado algunas condiciones económicas y de estilo de vida de estas zonas, al medio urbano.

Las razones que se suelen aducir para explicar la escasez relativa de prestigio son las siguientes: el predominio de mujeres entre el profesorado de educación primaria; el hecho de trabajar con sectores jóvenes de la sociedad; la devaluación que ha sufrido en nuestra sociedad, el conocimiento considerado necesario para ser profesor; el gran número de personas disponibles para ser profesor, etc. También se podría pensar que el conocimiento que transmite el profesorado de esta etapa, se ha generalizado entre el conjunto de la población, y en consecuencia ha perdido *el prestigio de lo exclusivo*

En el aspecto económico, ha sido una profesión tradicionalmente poco considerada. Justamente en estos últimos treinta años, y especialmente el profesorado de la enseñanza pública, ha mejorado sensiblemente en la retribución económica. Sin embargo, comparando con otras profesiones que exigen una cualificación profesional de rango similar, sigue teniendo una remuneración económica menor. El estudio de la Fundación Santa María citado anteriormente, refleja que más de la mitad del profesorado se manifiesta insatisfecho con el salario que percibe

La propia Administración educativa reconoce este hecho cuando, entre otros textos, en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo de 1989, en el primer punto del capítulo XIII dedicado al Profesorado y su Formación dice: "La Administración deberá conseguir, por todos los medios, mantener altos niveles de motivación y competencia docente de los profesores mediante la adecuada remuneración y reconocimiento social, así como a través de la oferta de programas de formación que aseguren su cualificación" (subrayado nuestro)

En lo referente a la autoridad, el profesorado ha tenido una pérdida importante en este periodo.

Por un lado, ha habido un cambio general en todos los ámbitos sociales, en el modo de entender y ejercer la autoridad. No se acepta ésta sin más, sino como delegación o como reconocimiento *merecido* de una determinada cualificación, demostrada previamente. En el caso del profesorado se le va a exigir para que sea reconocida su autoridad, que demuestre el conocimiento profesional y que justifique las exigencias que hace a los alumnos. A la vez, los cambios acontecidos en las relaciones familiares, modifican la manera cómo los padres se sitúan ante los profesores y ante las relaciones de éstos con sus hijos, de modo que, en algunas ocasiones, el profesorado se encuentra desautorizado por los propios padres.

Por otro lado, el desprestigio de su conocimiento, al que se ha aludido más arriba, también le ha restado autoridad. En este momento, y en la medida en que va habiendo una mayor cualificación profesional, más específica y tecnificada, los propios profesores van recuperando autoridad y haciéndola valer socialmente. El aumento de conocimientos en las Ciencias de la Educación es un soporte importante en este proceso.

3) Función esperada o expectativas sobre las conductas de los profesores mantenidas por ellos mismos y por otras personas.

En el análisis de las funciones conductuales del profesorado y de la evolución que han seguido hasta llegar al sistema actual, vemos como las expectativas hacia el profesorado se han desbordado. Progresivamente se ha convertido en el depositario de todas las ayudas e intervenciones que necesitan los niños y jóvenes con quienes trabajan, y en ocasiones también de las necesidades de los adultos que les rodean.

Tales expectativas generan dos problemas fundamentales:

Por un lado, la imposibilidad del profesorado para responder a una enorme cantidad de demandas. A las estrictamente educativas, entre las que aparentemente se pretendería que el profesor fuera educador, psicólogo, terapeuta, etc. se añade la petición de soluciones para problemas laborales, sociales, etc. Estas demandas no guardan proporción con los medios de que dispone el profesorado para ejercer su tarea.

Y por otro, las contradicciones con las que se encuentra el profesorado, en las mismas expectativas. Debería formar personas que pudieran adaptarse perfectamente al mercado laboral y a la sociedad, pero a la vez debería introducir elementos críticos e innovar. Debería formar integralmente, atender a la diversidad, y a la vez debería fomentar el desarrollo de individuos competitivos. Y así sucesivamente.

Muchas de estas contradicciones aparecen entre las demandas de diferentes grupos sociales: padres y autoridades educativas, grupos sociales y empresas, etc. El profesorado se encuentra sometido a las contradicciones que la propia sociedad vive y obligado a integrar tales demandas, teniendo que hacer difíciles equilibrios para responder a las mismas.

1.2. PROFESORADO E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Una vez vistas las funciones y características que las sucesivas Reformas han ido exigiendo al profesorado, en este apartado se pretende analizar la función que el profesorado tiene en las reformas en cuanto procesos de cambio; qué dificultades puede encontrar para responder a las demandas que se le hacen y qué desajustes evidencia la realidad pasada y presente.

Se trata en primer lugar, de definir el concepto de *innovación educativa*, que identifica una buena parte de las Reformas del Sistema Educativo, y reconocer las implicaciones que todo proceso de innovación educativa tiene. Se prescindirá de precisiones terminológicas que diferencian conceptualmente *cambio educativo*, *reforma*, *innovación* y otros términos similares (González y Escudero, 1987) porque a efectos del contenido de este apartado carecerían de relevancia y se utilizará indistintamente uno u otro, con la indicación, en cada caso, de la profundidad y/o extensión del cambio designado con el mismo.

Basándonos en los estudios de Escudero y González (1984), podemos decir que la *innovación educativa* está caracterizada por cuatro aspectos:

- Se trata de un proceso tecnológico de mejora de programas, procesos, resultados educativos y reducción de costos (aunque el costo general del sistema puede aumentar porque se amplía) sin mermar otras variables.
- Implica cambios de programas y de personas.
- Además de ser un proceso técnico de mejora es un proceso normativo.
- Está situado en el flujo del cambio social.

Estos aspectos están presentes en las Reformas generales y parciales del sistema, acontecidas desde la L.G.E. de 1970. Todas han supuesto un cambio de programas y del planteamiento de los diferentes procesos educativos; han intentado lograr un mayor rendimiento del Sistema Educativo; han supuesto cambios importantes en las tareas y en el número de profesores y de otros profesionales en torno a la escuela; han estado acompañados de una legislación exhaustiva que ha regulado su desarrollo; y por último, se han planteado y justificado a partir de novedades sociales como el cambio económico y de los sistemas productivos, el cambio del régimen político imperante, etc., las cuales exigían en cada momento una adaptación del Sistema Educativo a las mismas y que la escuela cumpliera funciones subsidiarias para mejorar la situación en aquellos aspectos sociales que presentaban deficiencias. Sin embargo, habría que evaluar si tales cambios propugnados desde la Administración, han constituido auténticos procesos de innovación educativa en los centros escolares.

Marcelo (1996a;1996c) realiza una revisión amplia de los conceptos de innovación y cambio y concluye que la mayoría de las definiciones coinciden en afirmar que una innovación "es un cambio fundamental, que no es casual sino planificado con mayor o menor publicidad, pero con una clara intención de mejora" (Marcelo, 1996c:47). Estas innovaciones pueden incidir en aspectos más superficiales o más profundos dentro de los procesos educativos e, igualmente, pueden afectar a aspectos funcionales o estructurales de las instituciones educativas. Los niveles de incidencia ayudan a entender la permanencia o no de determinadas innovaciones.

"Los cambios por si solos e independientemente de la política y proceso de implantación adoptada, no son esencialmente positivos o negativos" (Marcelo, 1996a:8). Esta idea ya había sido recogida por Huberman (1973) mucho tiempo antes, cuando indicaba que "innovación" es un término engañoso, seductor y equivoco, porque parece indicar mejora pero únicamente significa cambio y puede referirse a cambios elementales o profundos, de igual manera.

El criterio para valorar una innovación es su contribución a la mejora educativa y escolar, es decir, si favorece que cada centro "evolucione, se desarrolle, aprenda y resuelva sus problemas" (Marcelo, 1996a:16) y que los procesos educativos se lleven adelante con un logro más eficaz de los objetivos que tienen planteados.

Huberman (1973) distinguía el "cambio creador" y el "cambio por defecto" en los procesos de innovación educativa. Ambos conceptos expresan diferentes tipos de motivación que pueden impulsar la innovación. "Por motivaciones "creadoras" de la innovación se entiende un deseo deliberado y consciente de cambiar los usos habituales, de acortar las distancias entre los objetivos del sistema y las prácticas vigentes, de redefinir los problemas, de explorar nuevos problemas y de crear nuevas maneras de bregar con ellos" (Huberman, 1973:8-9). Las motivaciones por defecto se refieren a problemas o crisis que producen la introducción de novedades que resuelvan los conflictos.

Estos conceptos pueden ser considerados importantes y actuales, en cuanto ayudan a distinguir entre equipos, centros e instituciones educativas innovadoras y aquellas que no lo son. Creemos que la innovación como respuesta al "cambio creativo" es una característica valiosa para un equipo educativo y que las instancias pertinentes (Administración, equipos directivos, etc.) deberían promocionar el desarrollo de este carácter entre los equipos educativos que lideran.

Según lo expuesto hasta aquí, utilizaremos los términos de *cambio* e *innovación* sobreentendiendo en todos los casos, que nos referimos a la aplicación de novedades planificadas y coherentes con los proyectos que se quieren desarrollar en los centros educativos, y favorecedoras de la mejora escolar y educativa. También consideraremos que la innovación por "motivaciones creadoras" es una cualidad

valiosa en los equipos e instituciones educativas que debería promocionarse y que por tanto debería ser tenida en cuenta en cualquier intervención con dichos equipo e instituciones.

1.2.1 ENFOQUES TEÓRICOS SOBRE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Desde los años 60 se han ido elaborando diferentes corrientes o paradigmas que han ofrecido determinadas concepciones teóricas del cambio educativo y que han sugerido determinadas estrategias para su elaboración, desarrollo y evaluación coherente con esas concepciones, pasando "así la innovación a constituirse en una parcela específica para la construcción teórica y para la propuesta de estrategias prácticas, en vez de ser, como lo era hace poco, un ámbito para la nueva aplicación de programas y tecnologías supuestamente innovadoras" (González y Escudero, 1987:35).

En estas corrientes se ha ido ampliando la preocupación por los contenidos y métodos que debían, a juicio de los representantes de cada una, incluirse en una propuesta de reforma. Progresivamente han incluido aspectos relativos a la práctica educativa que se pretendía desarrollar con cada propuesta y a las variables que incidían en esta puesta en práctica; destacando, entre estas variables, la escuela como organización con rasgos propios y diferenciados y el profesor como mediador entre el proyecto de cambio y la práctica. Asimismo, se han ido incorporando reflexiones sobre el sentido, función y legitimidad de las sucesivas propuestas de cambio. El acento en uno u otro aspecto y los diferentes planteamientos teórico-prácticos que conllevan diferencian a unas y otras corrientes.

González y Escudero (1987) categorizan las diferentes teorizaciones en tres enfoques: el científico-técnico, el cultural y el sociocrítico.

1.2.1.1 Enfoque científico-técnico

Desde este enfoque se entiende la realidad educativa como un conjunto de variables susceptibles de definición objetiva y operativa, y se defiende que el análisis de la misma debe realizarse desde los imperativos del método científico, tal y como se entiende en el ámbito de las ciencias físico-naturales (a partir de las manifestaciones externas y observables de los fenómenos, elaborar leyes que relacionen las diferentes variables, de manera que se pueda predecir sus desarrollos futuros, si se mantienen ciertas condiciones previamente estipuladas).

La teoría científica resultante es la garantía racional de que las actuaciones sobre la realidad, que pretenden reproducir los comportamientos *óptimos* desvelados en el análisis empírico, lograrán su propósito. En consecuencia, la teoría se convierte en un recurso instrumental para la acción técnica eficaz y "la actuación de los sujetos, en aras de la racionalidad y la eficacia, queda definida como un proceso de desarrollo y aplicación de aquellos principios o leyes formuladas por la teoría. Dicha práctica, se da por supuesto que resulta susceptible de control científico: el ajuste de la misma a las prescripciones científicas la definen como racional y potencialmente eficaz, frente a otra posible modalidad de práctica surgida del sentido común, de la carencia de justificación científica, o de la mera reacción espontánea de los sujetos a las condiciones frente a las que deben actuar." (González y Escudero, 1987:42)

El enfoque científico-técnico en el ámbito de la innovación educativa, considera el cambio como un bien deseable en sí mismo y presupone un cierto consenso entre los implicados, tanto en intereses como en valores, relacionado con el cambio en cuestión. La preocupación y los esfuerzos se concentran en *el cómo*, relativizando, si no prescindiendo, del *porqué* y del *para qué*. La innovación educativa, desde esta perspectiva, es un proceso de tipo técnico que consiste en elaborar mejores procedimientos para aumentar la eficacia de la enseñanza y ponerlos en práctica

Los pasos seguidos en los intentos de reforma educativa que se orientan desde este enfoque son los siguientes: 1º) un grupo de expertos diseña un plan; 2º) lo comprueba experimentalmente para determinar su grado de eficacia; 3º) se difunde a los centros educativos. Se da por supuesto que los maestros adoptarán el producto y lo pondrán en práctica si se les proporciona la información y los recursos necesarios para ello.

La figura del experto adquiere una enorme relevancia. Su función consiste en identificar problemas de la vida escolar, diseñar programas para resolverlos y evaluar las soluciones propuestas, por un lado. Por otro, deben identificar los procedimientos más adecuados para conseguir que los maestros acepten y adopten propuestas de cambio. "De algún modo, se considera que el maestro es una persona pasiva, resistente al cambio y poco capacitado para el mismo. Se hace necesario, entonces, eliminar esa resistencia e *instruirlo* para que acepten y desarrollen la innovación lo más fielmente posible." (González y Escudero, 1987:51).

1.2.1.2. Enfoque cultural

Desde esta perspectiva, los fenómenos sociales, entre ellos la educación, no manifiestan su verdadera naturaleza en sus expresiones externas y observables, sino en el universo de los significados, representaciones, valoraciones, vivencias e intenciones de los sujetos inmersos en ellas. Tales fenómenos son lo que los sujetos

hacen que sean y por eso presentan tal variabilidad, que difícilmente se pueden traducir en leyes científicas que los expliquen. En todo caso se puede hablar de reglas sociales: patrones relativamente regulares y estables, modulados por la influencia del contexto.

La teoría resultante aspira a proponer una cierta interpretación y ordenación de los fenómenos, para clarificar la percepción de los mismos por parte de los individuos. Se trata de un recurso informativo e iluminador para la práctica personal y social. La acción, según este enfoque, "viene a suponer un determinado compromiso personal con la práctica que reclama de los sujetos una plataforma decisional (...) saturada de contenidos axiológicos y morales, de conocimientos personales y experienciales al lado de otros más formalizados, y de marcos de incertidumbre que reclaman de los individuos capacidades de análisis y juicio profesional".

El rasgo más característico de este enfoque es el reconocimiento de que las reformas educativas "son fenómenos y procesos complejos, que sufren alteraciones, modificaciones e, incluso con frecuencia, no llegan a incidir significativamente en las prácticas educativas" (González y Escudero, 1987:56), por diferentes causas e influencias.

En primer lugar, la escuela es una organización con peculiaridades propias, que constituyen una barrera para las innovaciones propuestas desde instancias externas. En segundo lugar, las particulares opiniones sobre el cambio de los profesores y sus patrones de actuación disponibles, median entre las innovaciones que se les ofrecen y las actuaciones que ejercen en las aulas.

Los desarrollos teóricos basados en este enfoque se distinguen por atender de modo más destacado al aspecto organizativo o al personal, pero en todos ellos el foco de atención va a ser el funcionamiento de la innovación en la práctica y la comprensión de los procesos de cambio en los centros escolares.

1.2.1.3. Enfoque sociopolítico

La base de este enfoque se encuentra en la creencia de que el conocimiento está relacionado con las condiciones ideológicas en las que se elabora y no es ajeno a los contextos sociopolíticos y a los intereses sociales en los que surge. La teoría resultante "pretende, en relación con los sujetos, no sólo iluminar su pensamiento, sino también dotarles de un poder reflexivo y crítico." (González y Escudero, 1987:45).

Popkewitz (1988) propone considerar, de forma interrelacionada, tres contextos para una lectura adecuada de las reformas, de sus desarrollos y de los resultados de las mismas: un contexto propiamente pedagógico, otro representado por lo que

denomina *ideologías profesionales*, y el tercero, relativo a intereses culturales y de clase. La puesta en relación de estos tres contextos permite una visión de los nuevos programas en la que se pone de manifiesto su naturaleza ideológica, cuyos indicadores serán las prácticas que promueven, los contenidos que presentan y los patrones de pensamiento y trabajo que lo definen. Éstos no están al margen de intereses culturales, de grupos de poder y de clases sociales. Por otro lado, señala Popkewitz, que los rituales y las ceremonias que acompañan a las reformas, así como su simbología y los sentimientos de mejora que ofrecen, no son independientes de la hegemonía que la comunidad de expertos y científicos trata de ejercer y conservar.

En un planteamiento curricular de tipo tecnológico, como es el que progresivamente se va implantando en nuestro sistema desde la L.G.E. de 1970, el profesor es concebido como un profesional técnico, que, en principio, podrá ser equipado con una serie de competencias y habilidades que hagan de él un docente eficaz en determinados contextos y situaciones. Tal equipamiento se logra a través de planes de formación al efecto.

Pero además, el profesor es una de las variables que inciden en el cambio. La disposición a la innovación en el profesorado, sus estilos de enseñanza, la organización del aula, la organización del propio profesorado, el trabajo en equipo, la participación en los centros, etc. son aspectos de enorme incidencia en los proyectos de reforma educativa.

La Reforma de 1990 incorpora elementos del paradigma cultural, en la medida en que cuenta con las peculiaridades de cada equipo y de cada contexto educativo y prevé diferentes adaptaciones de un mismo diseño, es decir, distintos desarrollos innovadores.

1.2.2. FASES DE LA INNOVACIÓN Y PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN CADA UNA DE ELLAS

Todo proceso de innovación educativa pasa por una serie de fases, cada una de las cuales puede estar protagonizada por diferentes sujetos escolares y sociales. Centrando la atención en el profesor, se puede afirmar que su participación de uno u otro modo en alguna de estas fases o la ausencia de la misma, influirá en el logro de los objetivos propuestos.

Las cinco fases que se presentan a continuación marcan los aspectos más importantes del proceso innovador y "las decisiones que sobre cada una se tomen, estarán, en principio, condicionadas por el modelo o modelos de innovación con los que implícita o explícitamente se esté operando" (Escudero y González, 1984: 51-52). En ningún caso deben interpretarse como correctivas cronológicamente y con un

recorrido lineal; en realidad se trata de realizaciones interrelacionadas en el tiempo con diferentes avances y retrocesos entre ellas, según aparece reflejado en la figura 1.2.

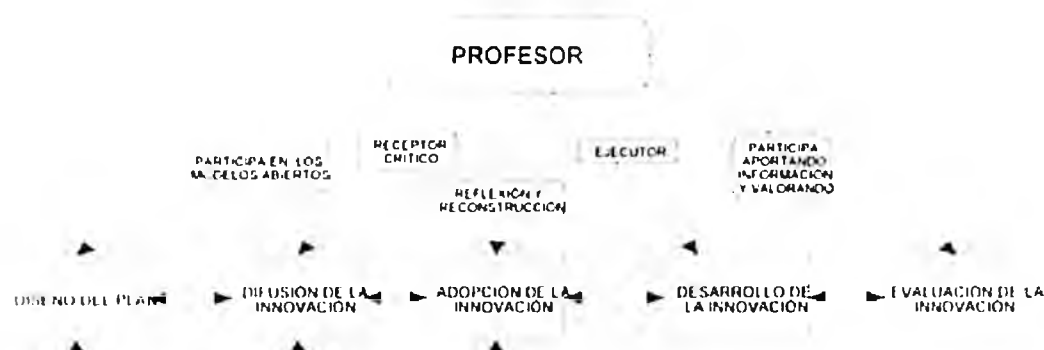


Figura 1.2. Fases en la aplicación de un proceso de innovación e intervención del profesorado en cada una

1.2.2.1 Diseño del plan

Supone tomar decisiones relativas a las características de la innovación, a los ámbitos sobre los que ésta se proyecta y al grado de alteración pretendida de la situación anterior a la implementación de la misma. El tipo de diseño dependerá del propósito de la innovación y del contexto.

Existen múltiples estrategias de planificación. González y Escudero (1987), las distinguen en función de tres variables:

- 1) Sobre qué base se elabora el curriculum. Se distingue un curriculum de tipo general para todas las escuelas, diseñado por planificadores externos, y un curriculum pensado para un contexto particular, diseñado por los maestros.
- 2) Quiénes participan en el proceso de elaboración y qué cualificación tienen, distinguiendo expertos en las ciencias o disciplinas, especialistas en contextos socio-educativos concretos, especialistas en curriculum y un cuarto caso en el que hay una coordinación equilibrada de diferentes tipos de expertos.
- 3) Qué rol se le asigna al maestro en la implementación de la reforma. Puede ser una implementación dirigida en la que el maestro actúa como ejecutor; una estrategia de

adaptación limitada en la cual el maestro es el responsable de la puesta en práctica pero con una participación activa y una estrategia de adaptación abierta en la cual el maestro interviene también en el diseño curricular.

La combinación de los diferentes tipos de variable permite identificar distintas estrategias de planificación:

1. Si el curriculum es de aplicación general, elaborado por expertos y la aplicación por parte de los maestros está dirigida, el resultado es un programa general y prescriptivo, en el que se tienen en cuenta las opiniones de los expertos en cada asignatura o ciencia, más que las de los psicopedagogos o didactas.
2. La segunda posibilidad se caracteriza por un curriculum de aplicación general, elaborado por conocedores del contexto socio-educativo en el que deberá desarrollarse y los profesores tienen cierta posibilidad de participar en la adaptación del mismo a cada realidad. Generalmente, en estos casos, un organismo externo a la escuela elabora un curriculum que, con ciertas limitaciones, puede adaptarse a las peculiaridades del contexto en que se vaya a poner en práctica. El peso recae en especialistas en conocer el medio socio-cultural en que se desarrolla la educación. Es menos prescriptivo que el anterior.
3. En la tercera posibilidad, la elaboración del curriculum se realiza en el mismo contexto en el que se pondrá en práctica y los maestros están activamente implicados en la planificación de modo que garanticen que el nuevo curriculum puede adaptarse a las circunstancias para las que se planifica. Las decisiones se toman cooperativamente entre todos los expertos relevantes, coordinados por un especialista en temas de aplicación curricular o en didáctica.

En las sucesivas Reformas desde 1970, el protagonismo fundamental en la fase de diseño lo han tenido técnicos educativos (pedagogos, psicólogos, didactas, etc.), considerados como expertos, que a través de su participación en diferentes comisiones han preparado los planes necesarios para la reforma pretendida. La diferencia en la elaboración de los Diseños de la L.O.G.S.E. respecto a los planes anteriores, ha estado en la implicación mayor de expertos en curriculum y en contenidos de enseñanza y aprendizaje.

Progresivamente ha ido aumentando la participación del profesorado. Especialmente desde 1981 y 1982, a raíz de los Programas Renovados, se ha impuesto en el sistema escolar una fórmula de consultas directas sobre los proyectos que se estaban diseñando, en algunas ocasiones a través de encuestas y en otras a través de la publicación de documentos en los que se recogían esos proyectos para que el profesorado introdujera las enmiendas que considerara oportunas. De hecho los Diseños Curriculares Base publicados por el M.E.C. en 1989 y posteriormente los publicados por las correspondientes comunidades autónomas, tenían esta finalidad.

Los profesores, en la medida en que el contexto, la tradición y el procedimiento de consulta se lo permitieran, pudieron manifestar las modificaciones que consideraran pertinentes para el proyecto. Pero también en esta ocasión podemos afirmar que el protagonismo del diseño inicial y del definitivo, plasmado en los Decretos de Desarrollo Curricular, ha estado más en los técnicos.

1.2.2.2. La difusión de la innovación

Es necesario que todos aquellos que se van a ver implicados como sujetos en una reforma, conozcan el nuevo plan. Y entre ellos, de manera destacada, los profesores, por el nivel de implicación que estos cambios les exigen. Transmitir una información lo más completa posible sobre los nuevos planes y la fundamentación de los mismos, ayuda a comprenderlos, facilita que se puedan asumir, proporciona instrumentos para su desarrollo y refuerza el logro de los objetivos pretendidos.

Desde los enfoques culturales la difusión no consiste solamente en dar a conocer los cambios, sino que esta constituida por el conjunto de actividades y tareas que median entre el diseño del nuevo plan y su puesta en práctica, a través de las cuales el profesorado se familiariza con la innovación, desarrolla un proceso de análisis y reflexión sobre la misma y se generan decisiones personales y grupales para la adaptación, reconstrucción y redefinición del nuevo curriculum.

Este aspecto también se ha intensificado en los sucesivos planes de Reforma en nuestro Sistema Educativo. Las administraciones educativas se han preocupado cada vez más de difundir información sobre las novedades que se pretendían introducir. Podemos decir que se ha ido desde los aspectos más externos (objetivos, contenidos, modelos de programación), hasta otros más profundos y que constituyen el soporte de los anteriores (fuentes y teorías de base, etc.). Las vías de transmisión han sido, por una parte, publicaciones específicas y la propia legislación que se ha difundido en formatos más *digeribles* para el lector y por otra, los planes de formación, que en ocasiones han tenido entre sus prioridades cursos breves y seminarios con la finalidad de introducir a los profesores en los aspectos más básicos de la Reforma.

En la fase de difusión de la L.O.G.S.E., y como conclusión de nuestra relación directa con profesores y centros, pensamos que se puede haber padecido una situación de cierta sobreinformación que habría producido efectos contrarios a los pretendidos. Ha resultado difícil para algunos profesores utilizar e integrar la gran cantidad de información que se le iba proporcionando, así como relacionarla con su quehacer diario. Este hecho ha tenido como consecuencia que los esfuerzos de divulgación hayan sido, en ocasiones, poco operativos.

Por otro lado, si analizamos la situación presente desde el enfoque cultural, se podría afirmar que en algunos centros está vigente esta fase de divulgación de la Reforma, en cuanto que se encuentran familiarizándose con los conceptos y planteamientos, tomando decisiones, etc.

1 2.2.3. Adopción de la innovación

En el caso del profesorado se trataría de asumirla más o menos críticamente, pero con una actitud positiva, desde la cual se considere que la innovación en cuestión merece la pena y que conecta con la realidad educativa y con las necesidades propias y las del Sistema en general. Los procesos de adopción son más favorables cuanto más reflexivos y participativos sean estos procesos

Encontramos en la relación con los profesores en los centros, que cuando los cambios que se introducen responden a una necesidad sentida por el profesorado, sobre la cual han trabajado, reflexionando y tomando decisiones previamente, los resultados y sobre todo el grado de satisfacción es alto. También ocurre así cuando la reforma que se propone desde fuera conecta con esas necesidades, bien por el contenido o, más frecuentemente, porque a la hora de acceder a la información se ha relacionado adecuadamente con la propia situación. Cuando no se establecen estos vínculos entre la novedad y el sistema vigente, el profesorado manifiesta distintas resistencias al cambio.

Se puede considerar *justificada* una respuesta defensiva ante cualquier novedad desconocida y de la que se prevea que va a desestabilizar el equilibrio de una persona o de un grupo. Este mecanismo ampliamente estudiado desde la psicología, podría bastar para explicar por qué el profesorado se puede mostrar remiso a aceptar cualquier reforma y manifieste, de manera común, una serie de prejuicios para los cuales se encuentra justificación en situaciones similares de épocas anteriores y de anteriores Reformas. Pero limitarse a esta interpretación es insuficiente, puesto que se está prescindiendo de otros datos relevantes. La necesidad de cambios en las condiciones en las que trabaja el profesorado y la lentitud con que éstos le son proporcionados, las necesidades formativas, las ofertas formativas que no siempre se adaptan a las mismas, ni son suficientemente efectivas, la sobreinformación mencionada anteriormente que exagera la magnitud de lo que se debe hacer, etc., son aspectos que también pueden estar influyendo en esta dificultad

1.2.2.4 Desarrollo de la innovación

La puesta en práctica de la innovación ha sido considerada, desde el enfoque tecnológico, como la consecuencia lógica de la divulgación y la adopción, y por tanto, como un proceso que se producirá de manera lineal una vez que se ha pasado por las fases anteriores. La sencillez de esta fase queda cuestionada por el fracaso producido en reformas planteadas desde una perspectiva de linealidad.

Los motivos de este fracaso se han achacado, en ocasiones, a la incompetencia del profesorado para aplicar los diseños y, en otras ocasiones, a la resistencia que el profesorado ejercía hacia el cambio. Desde las administraciones, se pretende superar estas dificultades ofreciendo ayuda al maestro a través de acciones que le capaciten para su trabajo y sirvan para ganar su disponibilidad y aceptación.

Para comprender más a fondo estas dificultades, se deben tener en cuenta las aportaciones de los enfoques culturales, desde los cuales se interpreta la aplicación de un cambio como un proceso de adaptación entre el diseño del mismo y el contexto en el que va a aplicarse, incluyendo en dicho proceso variables organizativo-culturales y a los profesores individualmente considerados que reconstruirán el plan produciendo diferentes resultados.

Por último, cabe resaltar que en esta fase se encuentran la mayor parte de las tareas y responsabilidades para el profesor implicado en un plan de reforma educativa. Uno de los problemas más comunes a los procesos de innovación está en que el profesorado únicamente participe en esta fase.

1.2.2.5 Evaluación de la innovación

Incluye tanto la evaluación final, una vez implementadas las novedades, para comprobar si se han logrado los objetivos pretendidos, como el control continuo que debe hacerse durante todo el proceso, con un carácter formativo.

El Sistema Educativo carece de tradición evaluadora en y desde los centros escolares, a excepción de la evaluación del aprendizaje de los alumnos. Por el contrario, en las Reformas mencionadas en este trabajo se ha intentado valorar el sistema en funcionamiento, para explicar las necesidades que motivaban un cambio y para adecuar mejor los procesos innovadores a la realidad. De manera destacada encontramos abundante información sobre los resultados de estas evaluaciones, en el Libro Blanco de 1969, previo a la Ley General de 1970, y en los documentos anteriores a la L.O.G.S.E.. Estos documentos muestran evaluaciones valiosas realizadas en el seno del Sistema desde diferentes instancias de la Administración Educativa.

En los planes que se están estableciendo actualmente, uno de los aspectos más relevados en el contenido del diseño es la evaluación; evaluación del proceso y de los elementos implicados en el mismo. Se pretende introducir en los procesos educativos, planes de evaluación formativa y sumativa que ayuden a mejorarlos. Se puede considerar que, en la medida en que esta previsión sea realmente llevada a la práctica, los procesos de innovación se establecerán con más facilidad y con mayor realismo, además de reforzar el posible éxito de los mismos

1 2 3 PAPEL DEL PROFESORADO EN EL PROCESO INNOVADOR

El origen de las sucesivas Reformas a las que estamos haciendo referencia, según la justificación que aparece en los diferentes documentos analizados, ha estado en la detección de una serie de necesidades o carencias en diferentes ámbitos (social, económico, profesional, etc.), que han generado algunas demandas sociales. Las tareas consiguientes se le encomiendan al Sistema Escolar, al que se considera encargado de satisfacerlas. Ésta, quizás, ha sido una petición unidireccional, en la que no se ha tenido en cuenta, suficientemente, la capacidad de la escuela para filtrar o analizar estas demandas y por tanto, de ser así y personalizando, no se le habría reconocido al profesorado tal capacidad. Con esta actuación se le está diciendo a la escuela qué debe hacer, como se hace con un servicio no profesionalizado, sino meramente subsidiario, que refuerza otras acciones o tareas de mayor importancia cuyos realizadores se encuentran en otros ámbitos sociales (sanitarios, empresariales, etc.)

Al plantear los cambios educativos de este modo, al profesorado se le está negando la capacidad de aportar ideas sobre la función de la escuela y del Sistema Escolar en su conjunto, dentro de la sociedad. Se han analizado las necesidades sociales desde otras entidades, y se le asigna al Sistema Educativo la función de satisfacerlas y además se le dice cómo debe hacerlo y con qué diseño curricular. Esto significa que existe una ausencia importante de reconocimiento profesional del profesor, en fuerte contradicción con la presencia de las demandas complejas de ejecución que éste recibe y con la necesidad de que asuma las innovaciones, puesto que es una de las condiciones que garantizan el éxito de las mismas

Por otro lado, se está perdiendo la posibilidad de que el profesorado analice las necesidades sociales desde la perspectiva de la educación, haga una lectura más crítica de estas necesidades que se transforman en demandas para el Sistema Educativo, e indique qué es lo que la escuela podría aportar y qué no puede hacer, bien porque no tiene capacitación técnica para ello o bien porque no es una función que le competa, teniendo en cuenta que no es el único agente educativo dentro de la

sociedad. Es decir, se están perdiendo aportaciones profesionales valiosas para la sociedad

En este modelo, que identificamos sobre todo en la Reforma de 1970, las funciones están separadas entre los diferentes agentes implicados en las reformas. Las decisiones están en el nivel político-administrativo, el diseño en el nivel de los técnicos, que progresivamente se van instaurando como grupos profesionales en el Sistema, y la ejecución en el de los profesores.

Se presupone que el cambio y su materialización en unos planes concretos tienen valor en sí, y que la aplicación de los mismos y la transformación de la enseñanza se van a producir automáticamente, una vez que se decida una innovación. Cuando no se logran los resultados esperados se interpreta que la responsabilidad principal está en el profesor, como único ejecutor del plan. La causa puede estar en la falta de formación del profesorado, en la desmotivación o en otras situaciones no deseadas. Como además el tipo de evaluación que se hace, cuando se hace alguna, es de carácter terminal y cuantitativo (porcentaje de graduados escolares, porcentaje de fracaso en cada ciclo, etc.) y únicamente se fija en un tipo de datos, resulta francamente difícil mejorar los procesos. El modelo se niega a sí mismo la posibilidad de saber por qué los procesos resultan de un determinado modo, en la medida en que no se siguen, ni analizan las fases, no se valoran otros elementos del proceso y no se tienen en cuenta datos cualitativos.

Este proceso descrito someramente, se puede relacionar con el hecho de que progresivamente, desde finales de los años 60, se fuera instaurando en el Sistema Educativo un modelo de racionalidad técnico-científica de manera que a partir de la L.G.E. de 1970, se puede hablar de un enfoque de innovación técnico-científico.

En las sucesivas Reformas posteriores se ha tratado de intensificar la participación de especialistas, incluyendo al profesorado, en el diseño, en la recepción de información, etc. y también ha sido mayor el número de profesores que se encontraban entre los técnicos que han elaborado los sucesivos planes. De este modo han disminuido los aspectos que le daban el carácter burocrático al paradigma anterior (se sustituye la intervención funcional por la experta-profesional), y se han reforzado los componentes científicos, puesto que un mayor desarrollo en las diferentes disciplinas que constituyen las Ciencias de la Educación, permite destacar los parámetros y componentes propios del funcionamiento del sistema y de los procesos educativos.

En el planteamiento de cambio que inspira la L.O.G.S.E. y en los sucesivos diseños que se generan en torno a esta ley, se tienen en cuenta los aspectos culturales, organizativos y personales; se puede apreciar la presencia de enfoques

culturales ausentes hasta ese momento. Asimismo, se explicitan los presupuestos ideológicos que inspiran la pretendida Reforma.

El profesor será el ejecutor principal del desarrollo de los diseños y un participante importante en el resto de las fases, como hemos visto anteriormente, por ello trataremos de analizar el proceso de innovación en el profesor. Este análisis nos puede ayudar a explicar el éxito y el fracaso de determinadas reformas o cambios pretendidos y a mejorar cualquier intervención que permita reforzarlas, tanto en la implantación organizativa y curricular directa como en los apoyos a través de recursos, formación del profesorado, etc.

La innovación educativa es progresiva, no es instantánea, ni se implanta por decreto. Debe ser considerada como un proceso constructivo y no como una ejecución reproductiva. El profesor interactúa con los proyectos de cambio que le son propuestos y los reconstruye: para ello debe acomodar sus sistemas de pensamiento y acción a las exigencias de un supuesto proyecto de cambio. A su vez este proyecto será captado asimilado y utilizado según los esquemas de pensamiento y acción del mismo profesor. Por ello, cuando se trate de un diseño curricular muy cerrado y lo que se pretenda es que el profesorado lo ejecute fielmente, con facilidad se encontrarán diferencias entre la realización y lo que se había planificado.

Paradójicamente, un análisis superficial de la realidad, en los centros, hace creer que no es así, puesto que se suele desarrollar toda una serie de formalismos perfectamente ajustados a la norma a través de programaciones, recursos a utilizar, etc. Sin embargo si se valoran en profundidad los resultados, comparándolos con los objetivos pretendidos, se ve que esto no es así.

Por el contrario, la apertura del currículo, en la medida en que tenga en cuenta e integre en su planteamiento la reconstrucción que va a hacer el profesorado, dibuja un contexto escolar que facilita la innovación, aprovecha la riqueza que la pluralidad del profesorado aporta al Sistema y la propuesta original queda enriquecida con las aportaciones en el desarrollo de todos los ejecutores.

Cuando la propuesta de innovación supone una reforma de cierta entidad, el profesor tiene que afrontar una gran incertidumbre. En primer lugar, percibe que es puesta en cuestión la efectividad de los métodos que utiliza, de los contenidos, etc. En segundo lugar, se modifica su propio rol de profesor, dentro y fuera del aula; las funciones se hacen más complejas, aumentan las tareas y algunas son tareas nuevas. En tercer lugar, la propia innovación genera incertidumbre por los propósitos de la misma, por no saber cómo iniciar el proceso de cambio, etc. Esta situación puede tener una gran influencia en la elaboración y en el consiguiente desarrollo que cada profesor haga de la propuesta innovadora. Sus esquemas de pensamiento y acción estarán mediatizados por el conflicto que la situación le genera y la reelaboración y

adaptación de los cambios también irán en la dirección de calmar su incertidumbre y encontrar un nuevo equilibrio en su tarea.

Por tanto, atendiendo a la distinción de Fullan (1982), para valorar el éxito de una reforma se debería adoptar un enfoque de *proceso* o *adaptación mutua*, analizando las variables que influyen en el desarrollo y si el diseño se ha adaptado al contexto. En nuestro caso, en el que nos interesa el papel del profesor para llegar a un modelo de evaluación de la práctica docente y de mejora de la misma, este enfoque nos permitirá considerar con suficiente garantía la construcción que el propio profesorado hace, en todos los casos, de la propuesta de innovación. Para que una intervención con profesores, en la que se pretenda impulsar alguna innovación educativa, tenga éxito sería conveniente comprender de la manera más completa posible, el significado profundo que tiene para el profesorado su propia situación en el momento de afrontar la Reforma (se siente protagonista de un proyecto beneficioso, útil, etc.) y las exigencias que los cambios exigidos llevan asociados (tiempo, cantidad de tareas, conocimientos específicos, etc.).

Si por el contrario se adopta un enfoque de *fidelidad* (Fullan, 1982), pretendiendo valorar la proximidad o lejanía del desarrollo de la innovación a lo planificado, es decir, si se trata de valorar la fidelidad del profesorado en la ejecución del diseño, los resultados tendrán muchos puntos débiles, puesto que en ese caso se está prescindiendo de la reconstrucción hecha por el profesorado.

Por último, no se debe perder de vista que la participación del profesorado en los procesos de innovación, no es simplemente una cuestión de buena voluntad o que dependa de los deseos de cambiar que estén presentes en cada individuo. El profesorado necesita para protagonizar estos procesos bases teóricas suficientes y procedimientos adecuados; en definitiva, necesita formación.

1.3 FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Toda reforma del Sistema Educativo provoca en los profesionales que deben desarrollarla, la necesidad de actualizar su formación, de manera que estén en condiciones de acometer las nuevas exigencias. La L.G.E. de 1970 y la L.O.G.S.E. de 1990 han venido acompañadas de fuertes exigencias formativas para el profesorado. En ambos casos se plantea un cambio profundo del Sistema y de los planteamientos del mismo, por lo que la formación exigida va más allá de un mero aprendizaje de métodos o de contenidos nuevos.

Por ese motivo, nos encontramos en los últimos cursos, coincidiendo con la implantación de la L.O.G.S.E., con un despliegue de planes de formación que se ofertan a los profesores desde las administraciones educativas y desde otras instancias. Igualmente, éstos demandan con insistencia apoyo formativo para acometer las novedades que deben asumir en su tarea, como exigencia de la Reforma.

La formación del profesorado, como la de cualquier otro profesional en la actualidad, no debería vincularse únicamente a las reformas del Sistema Educativo. Lo que denominamos *formación permanente* debería ser un componente habitual del desarrollo profesional que se justifica por los cambios que de manera permanente se producen en todos los órdenes de la sociedad. Estos cambios exigen adaptaciones en los procesos educativos. Por otro lado, el desarrollo de los conocimientos psicopedagógicos que pueden aportar importantes ayudas a la tarea de los educadores, también evidencia la necesidad de *formación permanente* en el profesorado.

Las exigencias de adaptación referidas, aportan contenido a los procesos de formación permanente; y un cierto afianzamiento en el sentir colectivo de que el desarrollo integral del ser humano es un proceso que dura toda su vida, del cual la formación profesional es un importante estímulo.

1.3.1. CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL: FORMACIÓN INICIAL, RECICLAJE Y FORMACIÓN PERMANENTE

Es necesaria una somera distinción de términos que ayude a clarificar los diferentes niveles y objetivos formativos posibles, en las distintas fases del desarrollo profesional de los profesores, porque, además, son niveles interrelacionados y condicionados entre sí.

Formación del profesorado: "es el proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores -en formación o en ejercicio- se implican individual o

colectivamente en un proceso formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicie la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia profesional" (Marcelo, 1989:30).

Formación inicial: se entiende por tal el curriculum académico formalizado que deben desarrollar todos los aspirantes a profesores en una institución universitaria, antes de comenzar su práctica profesional.

Formación permanente: "Toda actividad que el profesor en ejercicio realiza con una finalidad formativa —tanto de desarrollo profesional como personal, de modo individual o en grupo— que tienda a una más eficaz realización de sus actuales tareas o le preparen para el desempeño de otras nuevas" (García Álvarez, 1987:23). Se refiere a la formación del profesorado durante el desarrollo de toda su carrera profesional, necesaria por las limitaciones inherentes a toda *formación inicial*, por la rápida evolución de conocimientos, de técnicas y de concepciones de la enseñanza-aprendizaje y por la relativa estabilidad actual del profesorado. Es comúnmente aceptada la necesidad de la misma como medio de desarrollo profesional del propio docente.

Reciclaje: es un aspecto de la formación permanente. "Un mecanismo de preparación intensiva necesaria en casos de crisis de aptitud que se dan cuando el conocimiento por parte del profesor (de una asignatura) se hace súbitamente obsoleto o cuando se admite que existen lagunas críticas en la educación del profesor" (G de Landsheere 1985:4807). Se distinguen tres estrategias como las más adecuadas para un *reciclaje*: la difusión de información, de vital importancia cuando la carencia del profesor se debe a alguna novedad introducida en el Sistema Educativo; los llamados mecanismos de sensibilización, entre los que se considera como ejemplo más representativo los cursos intensivos de una semana, en los cuales el profesor tiene tiempo de identificar lagunas en su propio trabajo y comenzar a vislumbrar pistas para rellenarlas; y por último, el trabajo cooperativo, considerada la estrategia más eficaz para una modificación profunda en el comportamiento de los profesores.

Consideramos esta distinción de gran importancia, porque analizando los planes de formación que se han llegado a planificar y diseñar en nuestro Sistema, difícilmente se puede encontrar iniciativas que podamos denominar de *Formación Permanente* estricta, en el sentido de que sean iniciativas formativas desvinculadas de alguna propuesta de reforma educativa o escolar.

En realidad se encuentran planes de *Reciclaje* vinculados a las innovaciones que se han pretendido introducir desde las diferentes administraciones educativas. En algunos casos relacionándose la necesidad de los mismos con las deficiencias valoradas en la *Formación Inicial* de los profesores en ejercicio en ese momento (M.E.C. 1969). Paradójicamente, hasta mediados de la década de los ochenta, ante

una situación de fuertes carencias formativas de base y teniendo los profesores que asumir importantes novedades en su tarea, era frecuente que las ofertas más difundidas fueran cursos breves más o menos intensivos que en muchas ocasiones *sensibilizan* hacia un tema, una problemática escolar o un ámbito de actuación, pero que, quizás, aumentan la frustración de los profesores por no encontrar respuesta a las necesidades de cambio detectadas a través de los mismos. Más recientemente se han diversificado estas ofertas incluyendo posibilidades de diferente extensión, profundidad y distintas modalidades para llevarlas adelante, tratando de adecuar las ofertas formativas a las necesidades del profesorado y pretendiendo, también, mejorar la efectividad de las mismas.

Nuestro trabajo está planteado desde la consideración de que la *Formación Permanente* es un reto importante en la formación del profesorado y que debemos encontrar modelos de formación *normalizados* y no vinculados a una percepción de *deficiencia general* en la actuación profesional de los docentes. Se trata de encontrar modelos de formación y modalidades de actuación formativa que favorezcan el *desarrollo* de los profesores para ejercer una actividad compleja como es la enseñanza, reorientar su actividad cuando las exigencias de adaptación social o de innovación educativa así lo reclamen y para resolver los problemas concretos que los propios educadores detectan en los procesos educativos que desarrollan.

1.3.2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA L.G.E. DE 1970 Y EN EL DESARROLLO DE LA MISMA

En el plan de 1970 la formación del profesorado ocupaba el primer lugar entre las preocupaciones de la Administración Educativa. Se encuentran indicaciones sobre la *formación inicial: será universitaria*, y sobre las instituciones que tendrán responsabilidades o deberán encargarse de la formación del profesorado en ejercicio: Inspección, ICÉs, Escuelas de Profesores, etc. Sin embargo, los modelos formativos no están demasiado explícitos. Se hacen tímidas menciones a los contenidos de tal formación: las referencias a la *formación inicial* se resumen en dar mayor importancia a los contenidos de pedagogía, didácticas y psicología; y los de la formación del maestro en ejercicio al aprendizaje de nuevos métodos y del uso de recursos como los medios audiovisuales, junto a una, todavía más tímida, indicación de la conveniencia de incorporar un cierto espíritu investigador a la tarea docente (M.E.C. 1969:51-56, ptos.63-83).

Asimismo, no era un tema que despertara optimismo en *el entorno* del Sistema, como se refleja en el Informe final del Comité de Cooperación Internacional para la Reforma de la educación en España de 1969: "Probablemente el problema crucial y más difícil para asegurar el éxito de las innovaciones sea el reentrenamiento y

formación del profesorado para su adaptación a los nuevos métodos. En el mejor de los casos, esto requiere un esfuerzo largo y paciente y una gran imaginación" (Navarro, 1992).

Al irse desarrollando las nuevas propuestas, se pusieron de manifiesto las carencias formativas del profesorado y hubo una pretensión potente de transformar a fondo la situación, empezando por la *formación inicial* que adolecía de bastantes carencias.

Analizando los programas propuestos para la *formación inicial* en los planes de estudio de la diplomatura de profesorado de E.G.B. y las diferentes ofertas de *reciclaje* para profesores, se encuentran algunas pistas sobre el modelo formativo predominante en cada uno de ellos. Recogemos la *formación inicial* porque en este momento, al menos en el planteamiento teórico, está muy vinculada a la formación del profesorado en ejercicio. En el primer caso se pretende darle rango universitario, y a una primera previsión de programas adecuados para ello, hubo que introducir cambios al contrastarlos con los resultados que tales planes obtenían. En el segundo, formación del profesorado en activo, se atiende al gran número de profesores cuya *formación inicial* ha tenido importantes carencias para las exigencias que el Sistema tiene con ellos en los planes de E.G.B., por tanto, la formación de estos profesores en bastante medida compartía contenidos con el primero, integrándolo en una planificación diferente.

Como exponente de este hecho se puede considerar el diseño de un Perfil Profesional del Profesor de EGB indicando las tareas que se derivan de cada función, y en consecuencia qué aprendizajes deberían incluirse en la formación necesaria para cada una de las funciones, realizado en torno a la elaboración de los contenidos que recoge la Orden de 13 de junio de 1977, sobre directrices para la elaboración de los planes de estudio de las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica BOE "5-VI-1977, por un equipo formado por Alberto Aizpún, Francisco Aparicio Izquierdo, Miguel Fernández Pérez, José Gimeno Sacristán, Rosa María González Tirados y María Gregoria Núñez Moreno (Arribas 1983):

1. PLANIFICACIÓN Y PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA:

- Formular objetivos de diversos tipos.
- Programar experiencias de aprendizaje teniendo en cuenta las características de los alumnos, los contenidos, el entorno, etc.
- Seleccionar y diseñar método y recursos didácticos.
- Realizar las programaciones en equipo.
- Programar las actividades de diagnóstico, evaluación y recuperación.
- Planificar y programar actividades de tiempo libre y extensión cultural.

2. DESARROLLO DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

- Analizar actitudes y comportamientos de los alumnos y considerar su desarrollo evolutivo.
- Estructurar situaciones de aprendizaje basadas en principios de actividad, individualización, creatividad y conexión con la realidad.
- Fomentar hábitos de estudio y trabajo intelectual en los alumnos.
- Estructurar los contenidos según su naturaleza científica y valor psico-pedagógico
- Aplicar las técnicas de grupo a situaciones de aprendizaje.
- Aplicar métodos y recursos de individualización.
- Fomentar el aprendizaje independiente de los alumnos.
- Aprovechar los recursos didácticos que le ofrece el medio.
- Utilizar y confeccionar diferentes recursos audiovisuales, medios reprográficos, instrumentos y equipos de laboratorio.
- Seleccionar libros de texto y otros materiales impresos de acuerdo con los criterios científicos, psicológicos y pedagógicos.
- Fomentar un clima de trabajo que favorezca la autodisciplina, convivencia, aprendizaje, cooperación y equilibrio emocional en el aula y en el centro

3. EVALUACIÓN Y CONTROL.

- Elaborar y aplicar diferentes tipos de pruebas, adecuadas a los objetivos y contenidos de aprendizaje, e interpretar los resultados.
- Aplicar los resultados de la evaluación a la revisión permanente de su actuación pedagógica y a las actividades de recuperación.

4. PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN.

- Colaborar en las tareas de distribución del espacio escolar, horarios, etc
- Aplicar conocimientos de legislación escolar y procedimiento administrativo a las diferentes situaciones derivadas de su ejercicio profesional.

5. RELACIONES CON EL ENTORNO.

- Con los padres para la resolución de problemas que lo requieran fomentando su participación en la comunidad educativa.
- Promover y colaborar en las actividades extensión educativa y desarrollo comunitario en el entorno escolar.

6. INNOVACIÓN Y AUTOPERFECCIONAMIENTO.

- Utilizar medios bibliográficos.
- Desarrollar un programa permanente de autoevaluación profesional
- Intercambiar experiencias con colegas.
- participar en cursos, seminarios u otras actividades de perfeccionamiento

7. ORIENTACIÓN GENERAL.

- Detectar problemas personales y orientar a alumnos y familias para resolverlos.
- Informar sobre opciones de estudios y profesionales.
- Analizar las posibles causas del fracaso escolar.

- Ayudar a reconocer aficiones e intereses y cauces de su realización.

A estas tareas se añaden otras, o en algunos casos se concretan aspectos, según la etapa a la que vaya a dedicarse cada profesor.

Se debe subrayar, en primer lugar, que con este perfil se dibuja un modelo de profesor bastante próximo al que demanda nuestro Sistema actual: miembro de un equipo más que un trabajador solitario, planificador y programador, mediador de aprendizajes y promotor de los mismos, orientador en estrecha relación con la familia, comprometido en la innovación y en la formación y desarrollo profesional propios, participante en la gestión del centro y conector con la comunidad donde se inserta el centro. Se podría pensar que la Reforma del Sistema Educativo había promovido una reflexión y una modernización importante sobre lo que debía considerarse el modelo de profesor a desarrollar.

Sin embargo el riesgo de elaborar planes de formación a partir de un perfil de profesor que se define por sus competencias, como se nos presenta en este caso, está en el mecanicismo que puede regir tales planes. De hecho se encuentra con frecuencia tanto en la *formación inicial* como en las ofertas para profesores en ejercicio, propuestas que tienen tal planteamiento: el profesor debe aprender cómo realizar la tarea, pero cuando el contexto en que va a aplicar tal conocimiento presenta algún elemento no previsto, la aplicación resulta imposible. Desde un modelo competencial como éste, la formación del profesorado consistiría en el desarrollo de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas (competencias) adecuadas para ejercer las diferentes funciones y tareas asignadas al perfil profesional.

El planteamiento formativo, que directamente se desprende de esta relación de funciones y sus correspondientes tareas, pretende dotar al profesorado del aprendizaje pertinente para realizar cada tarea o aplicación. El profesorado debe adquirir procedimientos claros para desarrollar cada una de ellas. Enfocar la formación del profesorado de esta manera, resulta coherente con una concepción del profesor como técnico ejecutor que aplica procedimientos de enseñanza inspirados por los teóricos e investigadores educativos. Los planes de estudios de Magisterio y de formación permanente se inspiraron en estas tareas, aunque estuvieron lejos de desarrollar programas como los así llamados de "Formación del profesorado basada en la competencia" que tuvieron amplia difusión en Estados Unidos en los años 70, y de los cuales realizó un interesante estudio que encontramos extensamente expuesto en Villar Angulo (1977).

Los planes de *reciclaje* o formación permanente consistían principalmente en cursos, seminarios u otro tipo de encuentros para realizar cada aprendizaje. De hecho, proliferaron tales actividades y supusieron un enorme avance en la formación del profesorado, respecto a épocas anteriores. Estas actividades pretendían

compensar, como ya hemos dicho anteriormente, las supuestas carencias formativas del profesorado, dada su escasa *formación inicial* en muchos casos. Tal situación se había comenzado a poner de manifiesto desde 1964, al prolongarse la escolaridad obligatoria hasta los 14 años (Ley 27/1964. BOE, 4/V/1964) con la consiguiente exigencia de elevar los conocimientos del profesorado. En un primer momento se pretendió compensar la carencia de suficientes conocimientos sobre los contenidos que el profesor debía enseñar y se propuso un modelo que podríamos denominar *perennialista* (Imbernón, 1994). Los profesores debían aprender los contenidos académicos del curriculum que desconocían, para enseñarlos posteriormente, considerados conocimientos definitivos. Posteriormente, con los avances tecnológicos y el desarrollo de la psicología conductista, se sustituyó este enfoque formativo por una orientación más *técnica* o *racional-técnica*, interesada por la formación instrumental del profesor.

El sesgo mecanicista mencionado y la consiguiente falta de efectividad de la propuesta fue criticada por algunos de los propios autores de la misma (Gimeno y Fernández, 1980 y Gimeno 1982). Según estos autores, el reto estaba en lograr una formación que proporcionara al profesor la capacidad de diagnosticar las situaciones en que se encuentre y adaptar sus conocimientos a la misma, tomando decisiones pertinentes en cada caso. Para ello necesitaba conocimientos teóricos y experiencias que generaran conflictos en su estilo cognitivo y variaciones en lo que se ha dado en llamar *el sentido común pedagógico*, elaborado a partir de la propia experiencia como alumno, la formación profesional recibida y su experiencia como profesor.

Las iniciativas de los diferentes Movimientos de Renovación Pedagógica, entre los que resulta paradigmática la Escuela de Maestros de Rosa Sensat, y las Escuelas de Verano como actividades más destacadas de los mismos, fueron los foros de la época, donde se ensayaron otros tipos (quizás sin entidad suficiente para denominarlo modelos formativos) de formación para el profesorado. Se pretendía adquirir conocimientos de técnicas, recursos, procedimientos, etc. Pero también, y no menos importante, que los profesores reflexionaran en común e intercambiaran experiencias. La formación del profesor adquirió una dimensión más amplia y potencialmente de mayor profundidad. El profesor destinatario no se conformaba con ser un técnico de la educación que aplicaba lo que otros le decían; por el contrario quería reflexionar sobre el sentido de su actividad, sobre la escuela que pretende, y experimentar diferentes alternativas para lograr sus objetivos.

1.3.3 LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA L.O.G.S.E.

Con la L.O.G.S.E., aumenta la exigencia de cualidades y responsabilidades para el profesor que necesita nuevos contenidos formativos para asumirlas. La formación es planteada no sólo como un derecho sino también como un deber. A través de la formación continua del profesorado se pretende responder a la cambiante situación social, tecnológica, etc. a la que la escuela debe adaptarse y que además la sociedad le demanda; e incorporar las innovaciones didácticas y metodológicas que las ciencias de la educación aportan continuamente. (L.O.G.S.E. art. 55, 56.2)

Se define el perfil de profesor al que pretende responder la formación: "El perfil deseable del profesor deberá ser el de un profesional capaz de analizar el contexto en que se desarrolla su actividad y de planificarla; de combinar la comprensividad de una enseñanza para todos con las exigencias individuales, venciendo las desigualdades, pero fomentando la diversidad latente en los sujetos; y de saber trabajar integrado en un equipo dentro de un proyecto de centro" (M.E.C. 1989b:105), y además se perfila un plan marco de formación en el que se explicita el modelo formativo mencionado en el Libro Blanco.

El modelo de formación permanente propuesto en El Libro Blanco (M.E.C. 1989a) destaca por:

a) "Estar basado en la práctica profesional" (p.213). Articulada en una reflexión del profesorado sobre su práctica, para iniciar un proceso de autoevaluación que oriente su desarrollo profesional. "Así concebida, la práctica docente se convierte en un proceso de investigación en la acción" (p. 213).

Para unir los programas de formación permanente con los problemas reales hay que "concebirlos como procesos de investigación y experimentación del currículo" (p 213)

b) "Estar centrado en la escuela"(p.213).

Un currículo abierto como el que plantea la L.O.G.S.E. da autonomía a los centros para elaborar proyectos curriculares y es por tanto en los centros donde mayor incidencia debe tener la formación. Será un proceso grupal que fomente el trabajo cooperativo.

c) "Promover estrategias diversificadas en un contexto organizativo, flexible y abierto" (p 213) Se justifica esta característica por la heterogeneidad del propio grupo de profesores, lo cual demanda actuaciones formativas diversificadas para lograr una mayor profesionalización de todos ellos.

d) Su carácter descentralizado" (p. 214). Consecuencia lógica del punto anterior. Si el colectivo es muy diverso, el nivel formativo de partida variado y las funciones de cada profesor también diversas, esto provocará demandas diferentes en cada zona, con caracteres muy específicos y difíciles de atender desde la distancia.

A estas características debemos añadir, según se indica en el Diseño Curricular Base (D.C.B.) (M.E.C. 1989c:58-59), que hay que centrar la atención en la formación de los equipos docentes por ser los que deben llevar a cabo las concreciones en un Proyecto Curricular y porque las programaciones exigen coordinación entre los profesores.

El profesorado necesita tiempo para reflexionar sobre su práctica y para deducir los cambios necesarios en su programación

En el D.C.B. de la Comunidad Autónoma Vasca la formación del profesorado se vincula con la evaluación. Se hace referencia explícita a la evaluación de la práctica docente planteada del siguiente modo: "evaluar la práctica docente se identifica con situar al profesorado en el centro de la reflexión" (Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, 1992:65) sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, como modo de mejorar al propio profesorado y la calidad de la oferta educativa. No se trata de un ejercicio de control, sino de ayuda al perfeccionamiento del profesorado.

"La evaluación de la práctica docente corresponde, en primer lugar, al propio profesor o profesora, como una actividad y actitud permanente y crítica en todas sus tareas y funciones. De igual modo, los equipos docentes, en actitud recíproca y de participación colectiva, intercambiarán puntos de vista, analizarán, deliberarán y llegarán a acuerdos que enriquezcan mutuamente la cultura y práctica pedagógica de los componentes" (Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, 1992:67)

Dicho de otro modo, la formación deberá estar vinculada a las necesidades del profesorado y especialmente a las necesidades percibidas por el propio profesorado. Para que esto sea posible, en primer lugar debe darse una autoevaluación.

El referente indicado para extraer los criterios de evaluación de la práctica docente es el Proyecto Curricular, con sus diferentes elementos: objetivos, contenidos, actividades docentes, clima y relaciones en el aula, medios y recursos, funcionamiento del equipo de profesores, gestión de espacios, tiempos y otros elementos y el sistema de evaluación utilizado.

La *formación permanente* del profesorado se considera como un derecho y una obligación del profesor y responsabilidad de las administraciones educativas. Es el

modo de abordar la permanente adaptación del profesorado a la renovación que la educación del futuro exige.

La formación del profesorado, a partir de este *enfoque oficializado*, se establece tomando la práctica como referencia. "La finalidad es la formación de profesores que sean capaces de evaluar individual y colectivamente la necesidad potencial y la calidad de la innovación, que posean ciertas destrezas básicas en el ámbito de las estrategias de la enseñanza, de la planificación curricular, del diagnóstico de necesidades y de la evaluación, que sean capaces de modificar tareas educativas continuamente, en un intento de adaptación a la diversidad del alumnado y del contexto social. En un sentido más general, han de poseer habilidades que apenas vienen mencionadas en los programas formales de formación del profesorado: interactuar y aprender con sus iguales, consultar y relacionarse con personas ajenas al centro, relacionarse con directores, padres y otros miembros de la comunidad educativa, etc." (Imbernón, 1994: 43).

1.3.4. LOS MODELOS DE FORMACIÓN PERMANENTE

1.3.4.1.- Características comunes a los distintos modelos

Consideraremos la formación del profesorado, desde la definición dada al comienzo de este apartado, como un proceso sistemático y organizado, por tanto intencional, que puede enfocarse desde una perspectiva individual cuando se implica un solo profesor y desde una perspectiva colectiva, cuando se implica un grupo de profesores para trabajar sobre sus intereses y necesidades. La formación con incidencia colectiva tiene una mayor potencialidad de cambio que la realizada de manera individual.

Marcelo (1989) considera una serie de principios válidos para incidir en la formación del profesorado, en el sentido en que se ha definido anteriormente:

- 1 La formación del profesorado debe concebirse como un continuo desde la *formación inicial* hasta la *permanente* durante toda la vida profesional de los profesores. Continuo en cuanto al modelo de enseñanza y al modelo de profesor que se promueve, y en cuanto al curriculum que compone tal formación.
- 2 En los planes de formación se deben integrar contenidos disciplinares y pedagógicos. El conocimiento resultante estructura el pensamiento pedagógico del profesor.
- 3 La práctica debe ser el núcleo estructural del curriculum formativo y se convierte en fuente de conocimiento en la medida en que se acompaña de análisis y reflexión

en y sobre la propia acción. Por tanto, integración de teoría y práctica en los planes de formación.

4. Es necesario buscar el isomorfismo entre la formación recibida por el profesor y el tipo de educación que posteriormente debe desarrollar. "Resulta de gran importancia la congruencia entre el conocimiento de contenido pedagógico y el conocimiento pedagógico transmitido, y la forma cómo ese conocimiento se transmite" (Marcelo, 1989:33).

5. Se concibe la formación del profesorado como un fenómeno social y dinámico, y por ello se debe considerar las características de los sujetos que participan, el contexto en el que se desarrolla y la interacción social de los participantes.

6. En los planes de formación se debe mantener el principio de individualización, entendiendo como unidad tanto a cada profesor, como cada equipo o centro. La individualización implica que la formación debe basarse en las necesidades e intereses de los participantes, debe estar adaptada al contexto en el que éstos trabajan y fomentar la participación y la reflexión de los mismos.

7. Se debe utilizar la supervisión como asesoramiento práctico y efectivo que promueve la reflexión de los profesores en formación, sobre ellos mismos y sobre su actuación.

8. Se debe introducir procesos de indagación reflexiva para analizar las causas y consecuencias de la conducta docente, superando los límites del aula.

Estos principios son comúnmente aceptados por los diferentes enfoques que han abordado la formación del profesorado. Se puede decir que constituyen las características, al menos en el planteamiento teórico, de todos los programas actuales. Sin embargo la concreción de los mismos y los desarrollos prácticos correspondientes, presentan variaciones importantes entre unos y otros.

1.3.4.2. - Las tendencias generales en la formación del profesorado

Al estudiar las prácticas de formación del profesorado, especialmente formación del profesorado en ejercicio, durante los últimos años, se encuentran una variedad importante de planteamientos y de estilos de intervención. Sin embargo, es difícil encontrar modelos de *formación permanente* que tengan como referencia una concepción global de la formación, del proceso de enseñanza-aprendizaje, etc., en definitiva modelos soportados por una teoría comprensiva de la formación del profesorado. Con frecuencia, se identifican como modelos a diferentes modalidades de formación, que no pasarían de ser diferentes tipos de intervención en cada una de

las cuales se prima alguno de los aspectos parciales (organización más o menos centralizada, tipo de contenido, metodología, etc.) que tienen que ver con la formación del profesorado.

Para poder hablar de un auténtico modelo de formación, éste "debiera concebirse a partir del tipo de educación que se pretende dar. Si lo que pretendemos es la eficacia educativa, en un mundo dominado por la competencia intelectual, podemos recurrir a los modelos que desarrollan las características del profesor eficaz. Pero si nuestro objetivo es la formación integral, tendremos que recurrir a modelos de formación que dolen al profesorado de las capacidades, contenidos y estrategias que les permitan alcanzar esas facetas formativas" (García Álvarez 1993: 88). Esta concepción educativa, que se basará en lo que consideremos deseable para la persona y su desarrollo, nos indica la finalidad de la *formación permanente* y según ésta la adecuación de los restantes elementos del modelo (contenidos, metodología, modalidades, etc)

La clasificación de modelos que más se aproxima a una concepción global es la de Zeichner (1983), el cual define un modelo de formación del profesorado como "una matriz de creencias y supuestos acerca de la naturaleza y propósitos de la escuela, la enseñanza, los profesores y su formación, que conforman unas características específicas en la formación del profesorado" (Zeichner, 1983:3) y distingue cuatro tendencias: Tradicional-oficio, Personalista, Tecnológica y de orientación a la Indagación. Estos cuatro paradigmas pueden agruparse en función de dos dimensiones

- el grado en que consideran los contextos sociales e institucionales como ciertos o válidos, o bien como problemáticos y discutibles
- el grado en el que el curriculum de formación es o no establecido de antemano

Según el autor: "Todas las orientaciones se preocupan de algún modo por el dominio del conocimiento del contenido y las destrezas técnicas de la enseñanza. Todas las orientaciones se preocupan por la reorganización de las percepciones del profesor y por fomentar algún tipo de indagación sobre la enseñanza. Lo que distingue a una aproximación de otra es el conjunto de prioridades dentro del cual se responde a las otras preocupaciones". (Zeichner, 1983:7).

Se puede considerar que un modelo de formación del profesorado que pretenda ser integral y eficaz en el logro de sus objetivos, tiene que incorporar características de los diferentes modelos. A continuación exponemos de manera resumida, algunas de estas características.

A - La concepción tradicional-oficio

Esta tendencia se desarrolla a partir de dos premisas principales. Por un lado, la consideración de que lo importante para enseñar es conocer los contenidos que se van a transmitir, completados con algunos conocimientos psicopedagógicos. Y por otro, que aprender a transmitirlos se hace a través de la observación e imitación del modelo de otros profesores. Es el procedimiento seguido en el aprendizaje tradicional de cualquier oficio. Cuando el profesor tiene que afrontar en solitario la puesta en práctica de los nuevos aprendizajes, hará sucesivos intentos de ensayo y error, hasta lograr la maestría o el dominio de las técnicas correspondientes.

Este modelo ha estado presente hasta la actualidad, en muchos planteamientos de *formación inicial* de profesorado. La teoría se imparte en cursos tradicionales, más centrados en contenidos disciplinares o en contenidos pedagógicos, posteriormente, durante un periodo largo los futuros profesores *aprenden cómo se pone en práctica lo aprendido observando a profesores experimentados*. Esta parte práctica es valorada por los profesores y por los aprendices, como la parte más importante del currículum, aquella en la que realmente se produce el aprendizaje del oficio de enseñar. Algunas actividades de *formación permanente* con planteamientos de seminario o taller también siguen este modelo.

Creemos que hay tres elementos de este enfoque que aportan características valiosas a un plan de formación:

- La inclusión de contenidos científicos.
- La inclusión de contenidos psicopedagógicos.

En este sentido, han sido criticados algunos planes de formación por sus carencias en uno de los dos contenidos y complementariamente por la excesiva insistencia en el otro. Esta característica puede estar vinculada a los modelos curriculares imperantes, como por ejemplo ocurría en los programas renovados de EGB.

- El tercer elemento valioso es el aprendizaje a partir de la práctica de los profesores más experimentados.

B - La concepción personalista

Según esta tendencia, la formación de la persona del profesor es el aspecto principal al que debe atender la formación y un elemento que garantiza la futura eficacia docente del mismo. Se basa en diferentes teorías psicológicas que conforman lo que se ha llamado corriente humanista, la cual parte de tres principios en su concepción del hombre:

- El hombre percibe el mundo externo de acuerdo con su realidad personal y subjetiva
- La persona está constituida por un núcleo central estructurado: el yo.
- El hombre está impulsado por una tendencia hacia la autorrealización.

Combs (citado por García Álvarez, 1987) afirma que toda conducta es el resultado del campo de percepciones de la persona en el momento de su comportamiento: a) cómo se ve a sí misma; b) cómo ve la situación en la que está inmersa; c) la interrelación entre estas dos percepciones. Por tanto, cada profesor percibe el fenómeno educativo y desarrolla estrategias de actuación de un modo particular. De estas ideas, según García Álvarez (1993), se desprenden algunas consecuencias para la formación del profesorado:

- No podemos modificar la conducta del profesor (síntoma) si antes no modificamos su campo perceptivo (causas que los producen). Toda formación que se empeña en el cambio de conductas resulta estéril porque incide en los síntomas y no en las causas que los producen.
- El profesor no podrá comprender la conducta de sus alumnos si no indaga en su mundo perceptivo. Por tanto es fundamental la empatía del profesor para comprender a los alumnos
- El mundo perceptivo del profesor debería tenerse más presente para diseñar programas de formación, en el sentido mencionado en la primera consecuencia y también para lograr que el profesor sea más eficaz, ya que si se perciben a ellos mismos como capaces mejora su eficacia.

Dentro de esta corriente el elemento central de atención para la formación permanente es el *autoconcepto del profesor*. El *profesor suficiente*, concepto que sustituye al de profesor eficaz, es "aquella persona que tiende a percibirse a sí misma de manera positiva, que percibe el mundo y a sí misma de manera exacta y realista, que se identifica profundamente con los demás y que está bien informada" (Combs, 1979 en Marcelo, 1989:43).

Un proceso de formación de profesorado es un proceso de auto-descubrimiento personal, de tomar conciencia de sí mismo, en definitiva un proceso de desarrollo personal. Cada profesor debe descubrir su modo personal de enseñar que será el método más eficaz para cada uno en función de las características personales (Nias, 1989). El fortalecimiento de la persona del profesor es también condición necesaria para poder asumir contenidos curriculares de tipo afectivo y actitudinal dentro del proceso educativo. Si el profesor debe favorecer un autoconcepto ajustado en sus alumnos, debe tener en sí mismo un determinado desarrollo al respecto; si debe

trabajar actitudes relativas a las relaciones humanas, debe tenerlas desarrolladas en su persona, etc.

Creemos que los elementos más valiosos de este modelo están en la importancia asignada al mundo perceptivo del profesorado

- El carácter eficaz de toda propuesta formativa para el profesorado, se reforzará partiendo de las percepciones que los profesores tienen de la realidad educativa y de su propia actuación en la misma, según ha quedado justificado en el apartado anterior, referido al profesor y la innovación educativa.
- El desarrollo personal del profesorado con su consiguiente aportación a la formación integral del mismo, requiere atender al autoconcepto y, de manera específica al autoconcepto profesional. Conocer cómo es este aspecto entre los profesores que participan de una acción formativa ayuda a adaptarla mejor a la realidad. Asimismo, el autoconcepto del profesorado debe reforzarse positivamente en la propia actuación formativa, utilizando los enfoques y recursos pertinentes como *una pedagogía del éxito*, la promoción de la autonomía profesional, etc.

C - La concepción tecnológica

Está relacionada con la concepción del profesor como técnico (planificador y ejecutor de actuaciones que han sido investigadas y valoradas como efectivas) que aparece en Estados Unidos en los años sesenta. El concepto del profesor como técnico y del proceso educativo como un proceso tecnológico están vinculados al desarrollo de otras corrientes que incidían en el mundo educativo

- El positivismo dominante en todas las áreas de conocimiento e investigación que va impregnando progresivamente a las ciencias sociales
- El auge de la psicología conductista que aportó importantes conocimientos a la comprensión del aprendizaje y a la planificación de las actuaciones humanas
- El desarrollo de la teoría de sistemas que analiza las interrelaciones y desarrollos secuenciales en las realidades complejas
- El movimiento de "rendimiento de cuentas" que en todos los campos subraya la claridad de objetivos y la evaluación de los resultados
- Los modelos didácticos proceso-producto que, utilizando metodología experimental y correlacional, buscan establecer relaciones causa-efecto entre comportamientos del profesor y rendimiento de los alumnos.

- Una concepción analítica de la enseñanza en la que ésta se concibe como un conjunto estructurado de actividades que pueden ser programadas y controladas.

Creemos que las aportaciones más valiosas de este modelo a la formación del profesorado se encuentran en:

- la importancia asignada a la evidencia en las intervenciones educativas y al análisis sistemático de los procesos;
- las aportaciones metodológicas e instrumentales para intervenir sobre la realidad educativa.

Estas aportaciones metodológicas son útiles para el diseño y el desarrollo de cualquier acción formativa en la que se requieran procedimientos específicos. Creemos que aún cuando una propuesta formativa no esté sujeta en su conjunto a la racionalidad estricta de un modelo tecnológico porque se parta de otro paradigma teórico, determinadas fases en su desarrollo se verán beneficiadas por estas aportaciones que carecen de alternativas en otros modelos.

D - Enfoques orientados a la indagación

Se encuentran en este enfoque una serie de corrientes formativas caracterizadas según Pérez y Gimeno (1988) por lo siguiente:

- Consideran el carácter intencional de la conducta humana que orienta ésta hacia metas que aún no existen y que por lo tanto no admite sólo explicaciones causales
- Los fenómenos educativos son entendidos como construcciones sociales
- Predominan los procedimientos y técnicas de investigación cualitativa y etnográfica. La enseñanza se analiza contextualizada en un centro.
- Los diferentes autores que se sitúan en este enfoque, pretenden superar la relación lineal y mecánica entre conocimiento científico-técnico y práctica y subrayan la dimensión artística de la enseñanza.
- Niegan la existencia de relación causal lineal entre la acción de enseñanza del profesor y el aprendizaje del alumno. El aprendizaje es producto de una construcción personal condicionada por la estructura psicológica personal y por el contexto
- Aparece un creciente interés por el pensamiento práctico de los profesores que expresa al participar en las situaciones educativas.

- Se integra la teoría y la práctica de la enseñanza tanto en la investigación como en la formación del profesorado.

Desde este enfoque a través de la formación del profesorado se pretende que los profesores sean capaces de afrontar la clase como un marco social complejo, al que no se puede transferir directamente soluciones prefabricadas.

Se puede considerar que este enfoque ha integrado los aspectos relevantes de los modelos descritos anteriormente. La propuesta de *un sistema de autoanálisis y mejora para el profesorado*, elaborada en esta tesis se ha inspirado en gran medida en enfoque orientado a la indagación. Por este motivo expondremos las ideas más relevantes de algunas de las corrientes dentro de este enfoque que han sido utilizadas como referente para la realización de nuestro modelo y para su puesta en práctica.

Se pueden distinguir las siguientes corrientes:

a) Centradas en el pensamiento del profesor

Pueden considerarse una evolución de los *modelos mediacionales* basados en competencias cognitivas, que se centraban en el procesamiento de información y en la toma de decisiones, hacia la consideración de contenidos, ideas y teorías sobre todos los elementos que intervienen directa o indirectamente en los procesos educativos y que orientan el pensamiento y la actuación del profesor en el aula. Incluye los aspectos psicológicos y sociales que configuran el pensamiento, las rutinas que lo integran y el carácter afectivo del mismo.

El pensamiento práctico del profesor (diferenciable del pensamiento formal) se toma como eje de la formación de profesores. Los trabajos desde este planteamiento se han aplicado especialmente a la *formación inicial*, y dentro de ésta a las prácticas como elemento potente de configuración del pensamiento práctico de los profesores.

b) Formación de profesionales reflexivos

Este movimiento promovido por Schön, quien retoma la diferencia establecida por Dewey entre enseñanza rutinaria y enseñanza reflexiva, considera que ayudar al profesorado a formar su pensamiento práctico, esto es, el que utiliza para afrontar las diversas situaciones que le plantea su actividad educativa, supone ponerle en condiciones de desarrollar *conocimiento en la acción* (el que se manifiesta en el saber hacer), *reflexión en o durante la acción* (diálogo interior crítico con lo que se está viviendo) y *reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción* (reflexión individual o compartida sobre lo hecho y sobre el diálogo crítico interno mantenido).

Entre las prácticas de esta tendencia se distinguen aquellas que se quedan en la reflexión técnica, las que pasan a la reflexión práctica y por último las que pretenden

llegar a la reflexión crítica que incorpora criterios morales y éticos a la reflexión práctica (Rodríguez y Gutiérrez, 1995).

c) Investigación-Acción

La Investigación-Acción tiene su origen en Kurt Lewin (1946) que la aplicó a numerosos experimentos comunitarios en la Norteamérica de posguerra y ha sido definida por Elliot (1986) como el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de acción dentro de la misma. Dos de las ideas cruciales de esta tendencia son las de *decisión de grupo* y la de *compromiso de los participantes con la mejora*.

Stenhouse y posteriormente Elliot impulsan este enfoque dentro de la educación. Investigación-Acción significa en este contexto planificar-actuar-observar-reflexionar más cuidadosa, sistemática y rigurosamente de lo que suele hacerse en la vida cotidiana, y utilizar las relaciones entre esos momentos distintos del proceso como fuente de conocimiento y mejora. Se trata de un proceso de reflexión y cambio continuado en la forma de trabajar.

La formación del profesorado igual que otras intervenciones que pretendan mejorar los procesos docentes, debe ser planteadas como un proceso de investigación que se desarrolla en la acción educativa misma, que a su vez es un proceso continuo de investigación, en la medida en que el profesor explora, realiza hipótesis las comprueba, etc.

El procedimiento de trabajo según plantea el propio Elliot (*et al.*, 1986) consiste en

- 1 Identificación y clarificación de una *Idea General*, entendiendo por tal una situación que se desea cambiar o modificar. Esta *Idea* debe estar vinculada a la actuación del profesor y debe ser susceptible de modificación.
- 2 Exploración. Esta fase consiste en describir los hechos que soportan la *Idea General* y explicarlos a modo de hipótesis explicativas y comprobación de las mismas.
- 3 Construcción del plan general, incluyendo una descripción revisada de la idea general, factores que se deben cambiar para mejorar la situación y acciones que deben realizarse, negociaciones que habrá que hacerse con colegas, etc. descripción de los recursos necesarios y de las normas éticas por las que se regirá el uso de la información.
- 4 Desarrollo de las acciones con control, triangulación y verificación.

Carr, Kemmis, McTaggart y otros desarrollan un modelo de Investigación-Acción denominado crítico, cuya particularidad se encuentra en la insistencia del aspecto

colaborativo en el trabajo de los profesores y en la ampliación del contexto reflexivo hasta ámbitos sociales, histórico éticos, etc. en los que toda acción educativa de sitúa.

Definen la Investigación-Acción como "una forma de indagación introspectiva *colectiva* emprendida por participantes en situaciones sociales con el objetivo de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar" (Kemmis y McTaggart, 1988:23). Los grupos pueden estar formados por cualquier persona que comparta con el resto una preocupación. Se trata de una investigación participativa, colaboradora, que surge de la clarificación de preocupaciones. Los miembros del grupo exponen sus preocupaciones, exploran qué piensan los demás, e intentan describir qué puede hacerse. "La preocupación temática no debe confundirse con un método utilizable para mejorar las cosas. Debe intentar la formulación de la naturaleza problemática de una determinada preocupación educativa, y no aceptar o proponer acriticamente un método o medio educativo supuestamente mejor" (Kemmis y McTaggart, 1988:27).

Desde la corriente crítica se consideran los siguientes puntos clave de la investigación-acción:

- Se propone *mejorar* la educación mediante su *cambio* y aprender a partir de las consecuencias de los cambios que se introduzcan.
- Es *participativa*. A través de ella las personas trabajan por la mejora de sus propias prácticas (y secundariamente por las de otros)
- Se desarrolla siguiendo una *espiral introspectiva*: *ciclos de planificación, acción* (establecimiento de planes), *observación* (sistemática), *reflexión* y *replanificación*. Se puede iniciar un proyecto recogiendo datos iniciales en un área de interés general, después reflexionar, y luego elaborar un plan para una acción cambiada. Otro modo es realizar un cambio exploratorio, recoger datos sobre los que sucede, reflexionar y preparar planes de acción más afinados.

Lo esencial es que la espiral sea seguida de modo deliberado y sistemático mediante procesos de crítica de grupo.

d) Formación basada en la escuela

Esta corriente de formación se desarrolla como un intento de lograr mayor eficacia en la formación de los profesores. A partir de las deficiencias encontradas en las diferentes modalidades de formación, surge inmediatamente la pregunta sobre qué características y condiciones debe tener una intervención que pretenda superar estas deficiencias y lograr los objetivos que se proponga.

Las características de una formación permanente eficaz, según el estudio de diversos autores realizado por García Álvarez (1993), entre otras, serían:

- "los programas deberían ser participativos, diseñados como consecuencia de la sistemática identificación de los problemas por aquellas personas directamente afectadas por los mismos;
- los programas deberían ser sensibles a las situaciones específicas y a los cambios en los participantes;
- deberían depender más de las personas del centro que de personas externas; etc. (p.32)

Estas características y otras mejoras en los planes de formación, se han pretendido lograr a través de lo que se ha dado en llamar *la formación centrada en la escuela*. "nos estamos refiriendo a una perspectiva teórica y práctica que merece incluir expresiones tales como: desarrollo curricular basado en la escuela, revisión basada en la escuela, formación en centros, formación basada en la colaboración y el apoyo profesional mutuo entre los profesores, autoevaluación escolar, investigación-acción institucional, investigación en colaboración, investigación crítica" (Escudero, 1992a 13).

La pretensión de este movimiento es responder a las necesidades globales del centro escolar como un todo y no tanto a los individuos que aisladamente asisten a cursos, a veces con la finalidad de promoción personal, únicamente, y posteriormente no encuentran las condiciones para aplicar lo aprendido en los centros donde desarrollan su labor. Se trata en definitiva de una estrategia de intervención para la mejora de las organizaciones escolares que potencia al mismo tiempo sus capacidades para la innovación y para la resolución de problemas. En ella subyacen:

- una manera de concebir la organización escolar cercana a las aproximaciones interpretativas y críticas
- una conceptualización del curriculum como una realidad dinámica y la consideración de que el cambio educativo no puede producirse en ausencia de determinadas condiciones en la escuela
- la insistencia, entre las estrategias para el desarrollo profesional del profesor, de la reflexión colaborativa sistemática sobre la práctica y la importancia asignada a una cultura escolar que potencie las relaciones e interdependencias de los profesores.

El estudio de los planes de formación de los países más próximos como Gran Bretaña y Francia (García Álvarez 1993) reflejan opciones similares en esta línea de *Formación Centrada en la Escuela* porque han detectado la ineficacia de estos planes

de incidencia individual. Como ya se ha comentado anteriormente, el plan marco de formación elaborado al hilo de la L.O.G.S.E. y los planes más recientes de la Comunidad Autónoma Vasca también explicitan los mismos principios

Según este movimiento formativo:

- el centro escolar es el lugar idóneo para la definición de las necesidades de formación y para el inicio de la misma
- la formación está destinada a los equipos y no a participantes individuales
- la formación se orienta y se centra sobre el proyecto de la escuela concreta

Podemos decir que se trata más bien de un planteamiento de desarrollo organizativo que de perfeccionamiento del profesorado (Escudero, 1992a). Sin embargo presenta una propuesta metodológica para la formación, que coincide en los siguientes pasos:

- 1 Creación de una relación inicial con los centros.
- 2 Diagnóstico de la situación y determinación de ámbitos preferentes de mejora
- 3 Análisis y formulación de problemas.
- 4 Búsqueda de soluciones y satisfacción de necesidades como preparación para la elaboración de un plan del acción.
- 5 Planificación
- 6 Preparación de la puesta en práctica y desarrollo del plan
- 7 Desarrollo colaborativo del plan.
- 8 Evaluación.

La *Formación Centrada en la Escuela* ha pasado por tres enfoques dominantes. En un primer momento surge como una ayuda para planificar, realizar y evaluar el currículo en países como Reino Unido donde los profesores se encontraron en los años 70 con esta tarea para la que no estaban formados. Un segundo enfoque trata de incidir en la mejora de la actuación del profesor en el aula tras un diagnóstico de sus deficiencias. El tercer enfoque adopta una perspectiva organizativa y globalizadora que afecta al centro en todos sus aspectos y que generalmente se organiza y desarrolla a través de los proyectos de centro.

No todo son ventajas en este sistema de formación. La O.C.D.E. en sucesivos informes ha puesto de manifiesto dificultades que puede entrañar: necesidad de

contar con recursos externos para poder realizar un programa de calidad, se requiere capacidad en los docentes para asumir los nuevos roles que tales planes conllevan, se necesita una coordinación eficaz dentro del centro y con instancias externas, la dirección del centro y el clima escolar deben ser propicios para desarrollar la formación planteada, etc. (O.C.D.E. 1976, 1979, 1989, 1990 en García Álvarez 1993). De aquí que estos aspectos deban tenerse en cuenta al desarrollar cualquier proyecto de estas características en un centro.

1.3.4.3 Algunas críticas a los programas de formación permanente

García Álvarez (1993) realiza una interesante recopilación de las críticas que diferentes autores han hecho a la formación permanente en sus diversas modalidades, durante las dos últimas décadas, y las clasifica del siguiente modo:

- **en cuanto a la organización:** actividades esporádicas, de corta duración; aisladas, sin relación entre ellas por falta de una concepción global de la formación; sin relación con la *formación inicial*; falta de apoyos ulteriores a esas actividades; dirigidas a personal desvinculadas de sus centros; programadas y realizadas por personas ajenas al centro, etc.
- **en cuanto a los contenidos:** seleccionados por personas ajenas; no responden a las necesidades del profesorado ni del centro, son irrelevantes, están desfasados, no están relacionadas con la práctica, etc..
- **en cuanto a los efectos:** faltan evaluaciones sobre sus efectos, lo que obliga a basarla en estimaciones de su mayor o menor eficacia; no lograr cambios en los centros de donde proceden los profesores, etc." (García Álvarez, 1993:30)

Críticas más recientes recogen aspectos similares. Algunas de estas deficiencias se consideran relacionadas con la motivación del profesorado, con la dificultad de coordinar las necesidades individuales, del grupo y de la escuela, con la dificultad de evaluar los efectos de la formación recibida por el profesor en los alumnos y de transferir los conocimientos y destrezas enseñados en los diferentes planes de formación a la práctica educativa.

El mismo autor analiza algunos límites en la actualización didáctica del profesor a partir de los programas de formación. Un buen número de propuestas formativas han tratado de responder a la actualización científica y didáctica de los profesores que las siguen. Valorando los resultados, en base al uso posterior que hacen los profesores de las novedades metodológicas impartidas en estos planes de formación, encontramos que los resultados en aprendizajes de tipo científico superan con mucho

al aprendizaje didáctico. En consecuencia la formación del profesorado es muy poco eficaz en cuanto a la innovación de la enseñanza.

Una parte de la explicación de este hecho, está en la descripción que hemos realizado en otro punto anterior, sobre cómo reconstruye el profesor las propuestas innovadoras que le llegan, la relación de los contenidos formativos con las necesidades del profesorado, el tipo de experiencia docente, etc. provocan diferentes modos de integrar las novedades formativas. Pero nos interesa aquí subrayar otras variables influyentes, que deberán ser tenidas en cuenta al diseñar un plan de intervención que pretenda algún cambio o mejora. García Álvarez (1993) destaca entre los factores personales *el pensamiento del profesor y las teorías implícitas* que determinan la toma de decisiones. Debemos preguntarnos cuál considera el profesor que es la finalidad fundamental de su actuación docente y cómo considera que es el aprendizaje de sus alumnos.

Por otro lado las fases del proceso de formación también van a posibilitar o no la transferencia del mismo a las situaciones reales. La mayoría de los autores estudiados por García Álvarez (1993) consideran que la metodología de una adecuada intervención efectiva debe seguir un proceso de *presentación, demostración, práctica, feedback y asesoramiento*.

1.3.4.4. Nuestro modelo

El modelo adoptado en el plan de intervención que hemos elaborado y desarrollado, dentro del sistema de autoanálisis y mejora, en esta tesis, se fundamenta en los principios del enfoque denominado *Formación Basada en el Centro*. El procedimiento seguido para el diseño y las propuestas de actuación que se recogen en las diferentes fases del mismo, se ha nutrido de las aportaciones teóricas y prácticas encontradas en las diferentes corrientes de Investigación-Acción y en la Formación de Profesionales Reflexivos. En el resto de corrientes expuestas en este apartado, se han encontrado interesantes sugerencias para el desarrollo práctico de los proyectos llevados a cabo.

En definitiva, creemos que la adopción de un modelo ecléctico, constituye la mejor opción para garantizar un plan que incida en las diferentes dimensiones que abarca el *desarrollo profesional del profesorado*.

1.3.5 EL DESARROLLO PROFESIONAL COMO OBJETIVO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La formación del profesorado se ha asociado en muchas perspectivas con el concepto de perfeccionamiento, que nos sugiere áreas débiles o imperfectas. Sin embargo el concepto de desarrollo, más utilizado en la actualidad, subraya la idea de evolución y continuidad como procesos propios de la vida de la persona en todas sus dimensiones, incluida la profesional.

Por otro lado, el *desarrollo profesional del profesorado* presupone un enfoque que valora el carácter contextual, organizativo y orientado al cambio de la formación, con lo que se supera el carácter tradicionalmente individualista de la resolución de problemas escolares y de la propia formación como medio para ello (Marcelo 1989 y 1994)

El *desarrollo profesional del profesorado* abarca diferentes dimensiones (Marcelo 1989) *desarrollo pedagógico* definido como mejora de la enseñanza del profesor mediante actividades centradas en determinadas áreas del curriculum, o bien en destrezas instruccionales o de gestión de clase; *conocimiento y comprensión de sí mismo*; *desarrollo cognitivo* o adquisición de conocimientos y mejora de las estrategias de procesamiento de información; *desarrollo teórico* como reflexión del profesor sobre su práctica teórica; y *desarrollo de la carrera* entendido como adopción de nuevos roles profesionales. Estas dimensiones indican niveles que deben abordarse desde un plan cuya intencionalidad sea el desarrollo profesional y que comprenderá, por tanto, contenidos conceptuales, procedimientos a aprender y actitudes a desarrollar, tanto de tipo psicopedagógico como referidos a otros campos del conocimiento, superación de conflictos personales que afectan negativamente a la autoestima del profesor, reflexión individual y compartida y una identidad profesional que se va modificando con el tiempo y los cambios exigidos a la Escuela.

Por último, dentro de esta perspectiva de vinculación a la formación, el concepto de desarrollo proporciona una serie de elementos (Marcelo, 1989) o características que deben ser consideradas en cualquier plan:

- *Interactividad*. Los factores sociales, organizativos, culturales han de analizarse en interacción con los personales y psicopedagógicos a la hora de determinar o valorar un plan, en cuanto son perspectivas todas ellas que influyen en el desarrollo profesional.
- *Comprehensividad*. Cada actividad debe estar integrada en un programa general, de manera que esté claro qué objetivo cumple en el mismo.

- *Continuidad.* El desarrollo profesional no debe entenderse como actividades puntuales y asistemáticas, sino como un proceso que debe ser reforzado de manera continua.
- *Potencia.* Se refiere a la relevancia y practicidad del contenido del programa de desarrollo. Los profesores tienen que percibirlo así, experimentando que puede ser aplicado a su situación y que contribuye a mejorar la propia enseñanza. No debe entenderse que se prescinde de la teoría como elemento de reflexión, sino que es necesario contextualizarla en función de la realidad personal y profesional vivida por cada profesor.
- *Participación.* Los propios profesores deben participar en el diseño y organización de los programas de desarrollo. De este modo se logra incidir en los problemas que los profesores consideran fundamentales y una mayor implicación de éstos en la ejecución del programa.

Laffitte (1992) plantea otra perspectiva interesante del tema, desde la que se subraya el vínculo entre desarrollo profesional y desarrollo institucional. Integra en el concepto de desarrollo profesional (o desarrollo del personal) la formación permanente del profesorado, la evaluación formativa del mismo y el desarrollo organizativo de las instituciones en las que los profesores llevan adelante su tarea.

Según esta autora, "el desarrollo del personal e institucional significa sobre todo crecimiento, adecuación en relación con el propio conocimiento, pero también en relación con las actitudes hacia el trabajo, la institución y su futuro, y la consideración de las necesidades de los clientes, de ahí que en los planes del desarrollo del personal se incluyan actividades de varios tipos, y la evaluación del profesorado sea una de las consideradas más importantes y una parte inseparable de la evaluación del centro, al mismo tiempo que se incorpora como un elemento básico de apoyo a la toma de decisiones a nivel institucional" (Laffitte, 1992:115-116).

Más adelante se ampliará la referencia al aspecto organizativo. Sin embargo, dentro de una perspectiva de estudio global del profesor, individualmente considerado, debe profundizarse en los aspectos relacionados con la evaluación del profesorado, especialmente en su vertiente de evaluación formativa. La evaluación para la mejora es un elemento inevitablemente vinculado a la innovación educativa y a la formación docente.

1.4 EVALUACIÓN DE LA ACTUACIÓN DOCENTE

La evaluación es el complemento necesario de la formación para que haya un auténtico desarrollo profesional docente. "La evaluación es un instrumento de primer orden, no sólo porque señala dónde se encuentra el nivel mínimo de exigencia en la competencia de los profesores, sino esencialmente, por su potencial en el desarrollo profesional progresivo de los docentes" (De Vicente, 1996: 300). Detectar puntos fuertes y débiles en la actividad del profesor, identificar los objetivos logrados y las dificultades que impiden el logro de otros, analizar la situación real a la que hay que adaptar todo tipo de intervención, como planes de formación y de mejora, etc. pasaría por un proceso de evaluación en el que se recogiera información, se analizara e interpretara, se valorara y se tomaran decisiones coherentes con tal valoración y con los objetivos del proceso educativo en el que la evaluación estuviera inmerso.

La evaluación de la actuación docente se hace también necesaria, como medio de control profesional que el propio profesorado debe utilizar para garantizar los conocimientos y la actuación responsable de los miembros de esa profesión. Al mismo tiempo, y en la medida en que los profesores en cuanto profesionales, adquieren mayor autonomía en sus actuaciones, encontrará en la evaluación una herramienta útil para explicar y justificar ante otros las decisiones y las acciones que cada profesor ha desarrollado (Elliot, 1981b).

Por último, en la medida en que el Sistema Educativo se empeña en la tarea de lograr una educación de calidad, es imprescindible evaluar todos los elementos implicados, entre ellos al profesor, como procedimiento o conjunto de procedimientos para la mejora.

1.4.1 LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

Es una práctica que carece de tradición en nuestro Sistema Educativo. En los últimos años se han comenzado algunas experiencias con el profesorado universitario (Arbizu, 1994), pero no así con los profesores de otros niveles incluidos los de Educación Primaria. Sin embargo, la legislación educativa actual introduce la exigencia de evaluación del profesorado, como parte de la evaluación del Sistema Educativo (L O G S E art 62), propuesta para garantizar la calidad de la enseñanza.

En el diseño y en los primeros desarrollos del currículum actual, se recogen dos insistencias especiales sobre la evaluación:

1. La necesidad de que la evaluación mantenga, sobre cualquier otra, una función formativa. Es decir, una evaluación cuya finalidad sea mejorar el proceso educativo, reforzar los objetivos planteados para este proceso tanto con la finalidad de la propia

evaluación como con los procedimientos y medios que utiliza. Una evaluación que es en sí misma un proceso de valoración, orientación, modificación y seguimiento, y no una mera sanción en términos de bueno/malo o de suficiente/insuficiente de lo evaluado.

2. La necesidad de que sean evaluados los diferentes agentes que participan en el proceso educativo así como el propio proceso y sus elementos. En este punto se plantea la necesidad de evaluar la tarea de profesor:

"Evaluar la práctica docente significa convertir al profesor o profesora en centro de reflexión. La valoración de la práctica docente no puede entenderse como un sistema de control de la trayectoria, sino como una actuación de crítica positiva, en la que se pretende alcanzar un mayor conocimiento y control de las variables que concurren en la vida escolar, orientación, estímulo, formación y perfeccionamiento personal (Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, 1992: 65).

El Proyecto Curricular será el referente para extraer los criterios de evaluación que han de abarcar todos los elementos que conforman el currículo escolar, en cuanto es el profesorado quien, en última instancia, lo determina al ponerlo en práctica" (p. 66).

Según estas referencias, el marco normativo en el que debe moverse el profesor de Educación Primaria en la actualidad, exige (L.O.G.S.E.) que él mismo sea evaluado como parte de la evaluación del Sistema Educativo, y concretamente que se evalúe su práctica docente. De hecho, por el nivel de concreción al que se llega en las propuestas hechas desde las administraciones educativas, hasta el momento tal exigencia no va más allá de una declaración de intenciones genéricas. Quedaría por concretar para el futuro qué debe evaluarse, cómo se puede hacer, con qué finalidades, así como desarrollar modelos o herramientas que puedan utilizarse al efecto.

1.4.1.1. Qué evaluar

Basándose en Medley, Coker y Soar (1984), Villa y Morales (1993) distinguen cuatro aspectos que pueden ser evaluados en un profesor:

1. Aptitudes docentes: conocimiento, habilidades o valores específicos considerados importantes para ser un buen profesor y que el profesorado puede o no poseer.
2. Competencia docente: se refiere al repertorio de competencias que posee el profesorado. Cuanto mayor sea este repertorio más competente se considera a un profesor.
3. Actuación docente: incluye lo que hace en su trabajo, expresado en términos de conducta.

- 4 Efectividad docente: los resultados que un profesor logra, definidos en términos de lo que hacen los alumnos.

Señalan además cinco situaciones importantes en la carrera profesional de un profesor en las que éste puede ser evaluado con distintos propósitos y en términos de diferentes dimensiones de la enseñanza. La figura 1.3 expresa estas situaciones



Figura 1.3 "La dinámica de la evaluación del profesor. Reproducido de Medley, Coker y Soar (1984: 16)" (Villa y Morales, 1993: 28)

1 Evaluar las aptitudes o características personales previas. El momento adecuado para evaluar estas aptitudes será cuando se solicite el comienzo de la formación como profesor. Se deben evaluar aquellas aptitudes que supuestamente las tiene que poseer cada aspirante a maestro, porque no se espera que las adquiriera como resultado de esta formación.

La evaluación de este tipo de contenidos plantea una serie de problemas

1º) Las primeras dificultades se encuentran en fijar cuáles son las aptitudes docentes necesarias y determinar quién las debe definir.

Los autores sugieren algunas aptitudes que deben incluirse, como paciencia y sensibilidad interpersonal, habilidad suficiente para completar su formación con éxito, habilidades de comunicación y una educación liberal en general. Sin embargo ellos mismos plantean los infructuosos resultados obtenidos de los estudios realizados para identificarlas.

2º) Otro problema es el derivado de la duda sobre si existen aptitudes no modificables mediante un proceso de desarrollo, o bien, como parece sugerir la

psicología actual, toda aptitud posee entre sus cualidades la modificabilidad, aunque ésta pueda tener una intensidad diferente en cada caso

Refiriéndonos a personas que tienen una estructura básica mínima de aptitudes, conocimientos y actitudes, puesto que han realizado un recorrido formativo establecido y aceptando la modificabilidad de los individuos, máxime cuando intervienen procesos de aprendizaje, difícilmente se pueden establecer aptitudes no presentes en todos los candidatos a profesores o no desarrollables en su proceso de *formación inicial*

3º) Otro grupo de dificultades se encuentran en la determinación de instrumentos útiles para medir estas aptitudes de modo válido y fiable

En las escuelas de Magisterio existieron durante parte de los años 70 y 80 procesos de selección debidos a la gran demanda de estudiantes que trataban de acceder a las mismas. Algunas escuelas pretendieron diseñar un cierto perfil de aptitudes y, sobre todo, características personales previas, medidas mediante pruebas de personalidad y a través de indicadores de intereses vocacionales. Pero, igual que en las conclusiones de Medley, Coker y Soar, ningún estudio dio resultados concluyentes al respecto. El hecho de que tal proceso desapareciera ante la disminución de la demanda, hace pensar que estos intentos no pasan de ser estrategias de regulación más o menos teñidas de elementos ideológicos

2. Evaluar las competencias docentes. Se plantea como la evaluación adecuada para hacer al finalizar la *formación inicial*, con el objetivo de determinar si existen un conjunto de competencias mínimas para una práctica segura de la profesión. Para establecer estas competencias es necesario mostrar correlaciones entre las mismas y las medidas de las actuaciones de los profesores, consideradas valiosas. De este modo se pueden utilizar los resultados para mejorar la *formación inicial* de los profesores, introduciendo contenidos orientados al fortalecimiento de las competencias que hayan obtenido mejor valoración. En la actualidad, no existen tales datos, si algunos estudios que relacionan actuaciones y eficacia del profesor

Una dificultad para enfocar los estudios sobre evaluación en esta dirección está en la influencia de otras variables además de las competencias docentes en las actuaciones educativas del profesorado. En este sentido, se puede considerar que en determinados casos un posible fracaso no se debería a la carencia de competencias, sino a otro tipo de influencias. Según esto, el valor predictivo de estas variables queda cuestionado

3. Evaluar la actuación docente. Se intenta evaluar la calidad del acto de enseñanza en una situación concreta, considerándola expresión del desarrollo de las competencias docentes del profesorado. Los autores plantean el comienzo del trabajo docente como el momento adecuado para esta evaluación

La observación fundamental que cabe hacer a este planteamiento procede de la necesidad de valorar la influencia del contexto en la actuación del profesorado, sobre todo en la medida en que quiera entenderse esta actuación como expresión de su competencia docente. Y más aún si los resultados se van a utilizar a efectos de promociones, cambios en las condiciones de trabajo, etc. porque puede estarse tomando determinados resultados como fruto de la conducta del profesorado, cuando realmente pueden ser consecuencia de aspectos que no tienen que ver con él (ambientales, familiares, etc.) y, que incluso, el profesorado no puede controlar ni influir sobre ellos. En estas situaciones el profesorado se encontraría, profesionalmente, a merced del ambiente, las familias, etc.

4. Evaluar las experiencias de aprendizaje del alumnado. Esta evaluación tiene sentido e interés en la medida en que se considere que la función básica del profesor es ofrecer a los alumnos experiencias cuyo resultado sea el aprendizaje pretendido y que la evaluación del profesor no pretenda en sí revisar el comportamiento del profesor, sino valorar las consecuencias. Se trata de analizar la conducta del profesor en la medida en que produce determinados efectos en los alumnos. Es una medida de eficacia, pero no de las actuaciones ni de la competencia del profesor.

5. Evaluar los resultados del aprendizaje. Es decir, evaluar los cambios estables que se producen en los alumnos. El aspecto más conflictivo de esta vía de evaluación docente está en determinar la influencia del profesor y de otras variables, en el aprendizaje.

En síntesis, la evaluación de las aptitudes y de las competencias se basa en cualidades personales que el profesor posee y puede manifestar. La evaluación de las experiencias de aprendizaje y de los resultados se basa más en la conducta de los alumnos que en la de los profesores. Finalmente, la evaluación hecha a partir de la actuación del profesor puede ser el método principal para evaluar a los profesores ya que se puede observar si las cualidades que el profesor posee afectan a la conducta de los alumnos" (Villa y Morales, 1993). Pero a tenor de lo que el estado actual de la cuestión pone de manifiesto, no habría que considerar esta evaluación como una mera valoración basada en datos conductuales, sino más bien tener en cuenta que "la comunidad científica está defendiendo un tipo de profesor considerado como práctico reflexivo y como un profesional que piensa sus acciones, y promoviendo el desarrollo de técnicas de evaluación que no sólo consideren las conductas de clase, sino además el pensamiento de los profesores y las habilidades de toma de decisiones" (de Vicente, 1996: 293). Se tratará, por lo tanto, de un análisis de la actuación del profesor en un sentido amplio, incluyendo las reflexiones que le llevan a actuar o a posicionarse de una determinada manera, en las múltiples situaciones dilemáticas en las que se ve involucrado.

Ferreres (1996) adopta una perspectiva globalizadora y propone un esquema en el que se recogen las dimensiones a evaluar en el docente, atendiendo principalmente al crecimiento profesional como producto del desarrollo personal y profesional, que es el objetivo inmediato de la evaluación docente, y, secundariamente, a las acciones formativas destinadas a aumentar el conocimiento del profesor dirigido a la mejora:

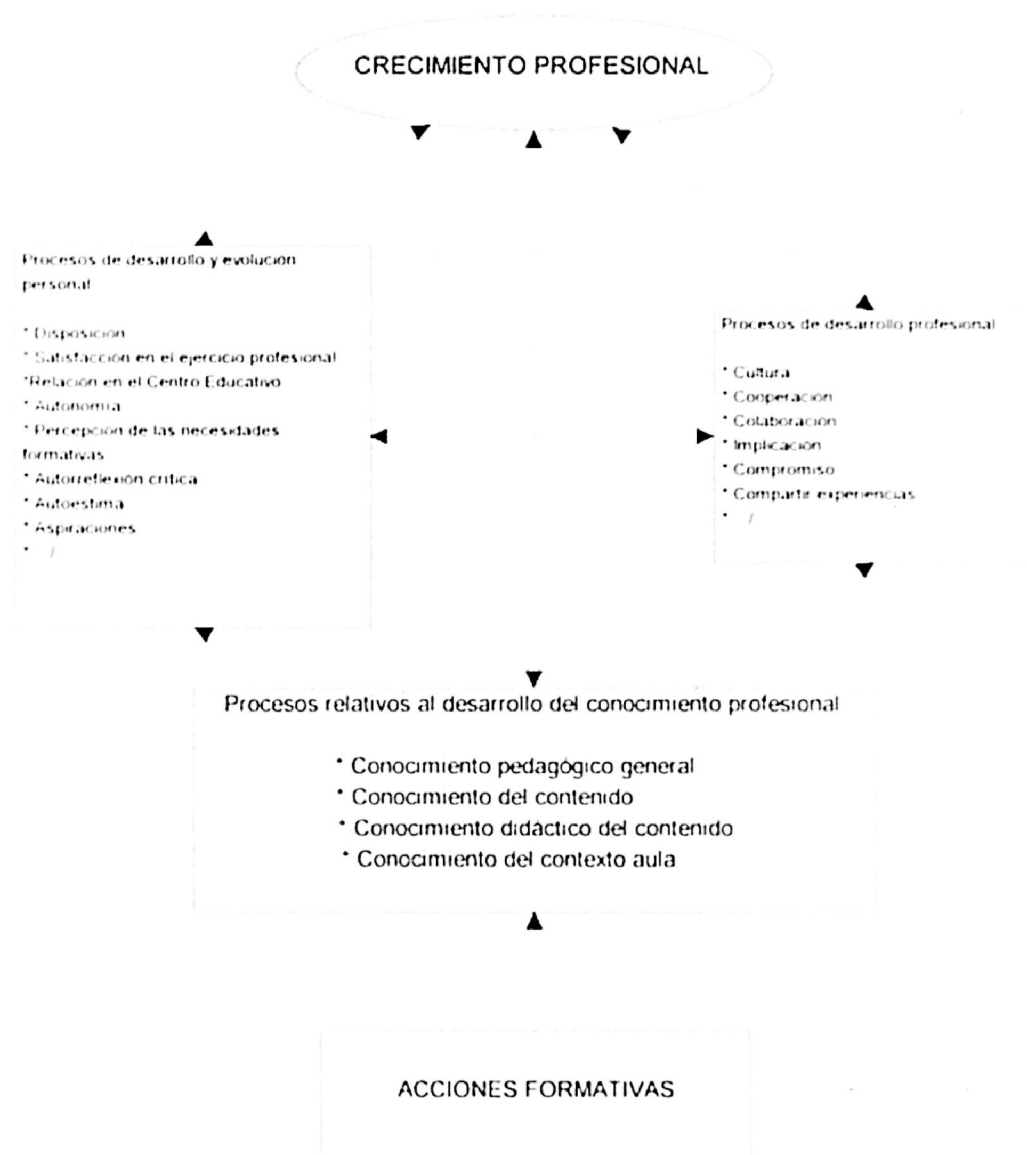


Figura 1.4. Dimensiones a evaluar en el desarrollo profesional de los docentes (Ferreres, 1996: 165)

1.4.1.2 Para qué evaluar al profesorado. Evaluación formativa o evaluación sumativa

Basándonos en la literatura sobre el tema y en los proyectos llevados adelante en otros países, especialmente en Estados Unidos y en el Reino Unido, a la evaluación del profesorado se le asignan dos finalidades básicas: 1) una finalidad de control, orientado a la toma de decisiones y 2) una finalidad de mejora de la actividad docente, orientada hacia los individuos y sus necesidades formativas. Ambas finalidades se identifican con las propias de la evaluación sumativa y de la evaluación formativa, respectivamente

A - La evaluación sumativa del profesorado

La evaluación sumativa o para el control de la actuación del profesorado, se denomina actualmente en la teoría general de evaluación, *rendimiento de cuentas*, traducción del término inglés *accountability*. Laffitte (1992) realiza un extenso estudio de este tipo de evaluación para lo cual parte del concepto mismo. Rendir cuentas implica informar sobre la administración de recursos en base al trabajo confiado dentro de una organización, tiene por tanto un importante componente informativo. Además, incide en la responsabilidad del que rinde cuentas, de responder de su propia actuación con referencia a una obligación adquirida. En el caso del profesor, este tipo de evaluación se inscribe en la responsabilidad social que el educador adquiere por el hecho de serlo y esta dirigida a informar sobre dicha actuación a fin de tomar decisiones con fines administrativos.

Laffitte considera siete motivos que justificarían el rendimiento de cuentas del profesor:

- 1) Control social
- 2) Obligación contractual
- 3) Eficacia y eficiencia. Implica alcanzar objetivos establecidos de la forma más rentable posible
- 4) La exigencia de lograr unos estándares o niveles por parte de todos los alumnos del Sistema
- 5) Recoger información sobre el funcionamiento del Sistema Educativo para transmitirla a la sociedad
- 6) Responsabilidad del profesor de cumplir las obligaciones adquiridas
- 7) Diálogo profesional entre los diferentes estamentos del Sistema Educativo

Laffitte revisa los distintos usos dados a los resultados de este tipo de evaluación en aquellos países en los que se ha utilizado, especialmente el modelo de control usado en EE UU en los años sesenta y setenta y menciona la contratación de profesores en función de su actuación, la asignación de sueldos según los logros de los alumnos, el diseño de módulos de aprendizaje atendiendo a la competencia o capacidad de cada profesor, etc. En términos generales, por lo tanto, se trata de una evaluación ligada al

rendimiento de la actividad del profesor y su correspondiente reconocimiento en términos salariales o bien de promoción. Únicamente desde el paradigma proceso-producto se utiliza para elaborar planes de formación personalizados

Las diferentes revisiones que se han consultado (Laffitte, 1992, García Álvarez, 1993, Solabarrieta, 1993) manifiestan las suspicacias que este tipo de evaluación genera entre los colectivos de profesores de los países en los que se ha aplicado, a pesar de los esfuerzos de diferentes autores por mostrar los aspectos positivos del rendimiento de cuentas y sobre todo por insistir en la posibilidad real de integrar aspectos sumativos y formativos en tales sistemas de evaluación (Darling Hammond, Wise y Pease, 1983, McLaughlin y Pfeifer, 1988, Darling Hammond, 1990, Stufflebeam, 1996)

En nuestro país no existe experiencia alguna de este tipo de evaluación y la cultura escolar al respecto hace prever un difícil éxito de tales planteamientos. En primer lugar, con la excepción de algunos sectores productivos concretos, la evaluación del desempeño en las empresas ha sido un tema conflictivo y desdeñado por los empleados de forma masiva. Por lo tanto, entendiendo que el profesorado pudiera recibir alguna influencia del contexto laboral general, ésta sería contraria al *rendimiento de cuentas*

En segundo lugar, la experiencia de aplicaciones positivas de tal evaluación en el sentido de una aplicación con el objetivo principal de introducir una mejora como diseñar un plan de formación, por ejemplo, es prácticamente nula. El uso se vincula más bien a las carencias y problemas o incompetencias de los empleados (absentismo, rendimiento escaso, etc.)

En tercer lugar, el sector educativo se ha mantenido totalmente al margen de este sistema de funcionamiento, con escasa conciencia de tener que justificar la propia actuación socialmente o en ocasiones considerando que para *prestarse a rendir cuentas* se les debería ofrecer unas condiciones muy diferentes en la actividad profesional del profesorado

Por último, la oferta de contraprestaciones en términos de incentivos o promoción es tremendamente limitada, por lo cual no hay motivación alguna para aceptar un control de la propia tarea

Esta resistencia al control se expresa en el planteamiento de la evaluación del profesorado desde la propia Administración Educativa. "La valoración de la práctica docente no puede entenderse como un sistema de control de la trayectoria profesional sino como una actuación de crítica positiva, en la que se pretende alcanzar un mayor conocimiento y control de las variables que concurren en la vida escolar, orientación estímulo, formación y perfeccionamiento personal" (D C B de la C A V, 1992: 66)

B - La evaluación formativa del profesorado

Por evaluación formativa se entiende aquella que tiene como finalidad inmediata la mejora de la actuación docente y el desarrollo del profesorado como medio para el perfeccionamiento de la calidad de la enseñanza. La evaluación formativa mejora la calidad de la enseñanza, principalmente, identificando áreas deficientes que necesitan atención. Para decidir cómo plantear la evaluación formativa del profesorado es muy importante recordar que el objetivo es la mejora de la calidad de la enseñanza y, por tanto, que está condicionada por la dinámica de interrelaciones y actuaciones que favorecen este objetivo.

McLaughlin y Pfeifer (1988) señalan dos niveles para mejorar la calidad de la enseñanza

- reconocimiento de las áreas potenciales de desarrollo a partir de la reflexión sobre la enseñanza
- motivación para cambiar o para implicarse en un proceso de aprendizaje y actualización docente

No basta con una actuación sobre el profesorado individualmente considerado. Los profesores son miembros de una organización y la mejora de la calidad de la enseñanza pasa por definir y conseguir los objetivos institucionales. "La experiencia demuestra que la evaluación del profesor favorece la creación de las condiciones necesarias para poder progresar (reflexión, motivación, mayor integración) que, unidas a los recursos necesarios para la actualización y desarrollo institucional, pueden dar como resultado un cambio substancias en la calidad global de la organización." (Villa y Morales, 1993 35)

El perfeccionamiento del profesorado, como parte de un proceso de desarrollo profesional, se basa en tres aspectos fundamentales (McLaughlin, 1991):

a) Reflexión sobre la propia tarea y sobre lo que acontece en el contexto en el que ésta se desarrolla

Las condiciones en las que los profesores desarrollan su tarea no propicia excesivamente esta reflexión:

- la mayor parte de la tarea la realizan solos en sus aulas y reciben pocos comentarios sobre la misma
- el grupo de alumno exige la atención constante del profesor y a éste le queda poco tiempo para intercambiar ideas con sus colegas y para reflexionar sobre su propia práctica

- como parte de la socialización profesional, se produce el aprendizaje a evitar una reflexión que les pueda sugerir la necesidad de introducir cambios o de experimentar nuevos métodos, etc.

En consecuencia un proceso de evaluación para mejorar la calidad de la enseñanza debe incluir modificaciones en estas condiciones y crear otras en las cuales la reflexión fuera posible y se promoviera tanto a nivel individual como entre los equipos docentes. Para ello tiene que cambiar, de manera real, la concepción del profesor como mero artesano por la del "profesor reflexivo (que) es aquel que tiene la capacidad para analizar su propia práctica y el contexto en el que tiene lugar, el que es capaz de volver sobre su propia práctica para evaluarla y responsabilizarse de su acción futura" (de Vicente, 1995b 63)

b) Motivación para el cambio

McLaughlin y Pfeifer (1988) comprobaron que cuando existe una fuerte motivación interna para aprender, esta motivación puede ser estimulada a partir de la evaluación del profesor. Identificar las áreas específicas para el desarrollo les movería a buscar formas de mejorar y poner en práctica las actuaciones correspondientes. A nivel institucional ocurriría un fenómeno similar, cada nueva evaluación proporcionaría una nueva oportunidad de aprender y definir criterios de actuación aceptables dentro de la institución.

Estos datos son muy importantes porque suponen una ruptura con la resistencia que frecuentemente se encuentra en los profesores a participar en procesos de evaluación. Ésta se transforma en aceptación cuando está hecha de tal manera que se constata la utilidad para identificar puntos fuertes y débiles y encontrar sugerencias operativas de mejora. Conocer la motivación inicial para el aprendizaje y el cambio, de los profesores que van a participar en un proceso de evaluación formativa es una información interesante para pronosticar el éxito y diseñar un plan adecuado.

c) Integración de las metas individuales e institucionales

Los cambios que se suscitan a partir de la evaluación del profesorado no siempre se orientan en la dirección de los objetivos y de las prácticas instituidas en las organizaciones. De igual modo la institución educativa puede detectar necesidad de cambios difíciles de asumir por los profesores. Una actitud abierta y flexible por ambas partes constituirá la condición necesaria para que puedan integrarse ambos niveles de objetivos con el consiguiente avance en la calidad de la enseñanza. La ausencia de flexibilidad y apertura institucional puede invalidar el interés de un proceso de evaluación docente cuyos objetivos formativos se vean frustrados por este motivo.

La necesidad de unir el desarrollo del personal con el desarrollo institucional ha sido descrita por De Vicente (1996). Para el autor, el desarrollo profesional debe formar parte

de una estrategia global de reforma profesional e institucional. El profesorado es el puente de unión entre la mejora de la clase y la mejora de la escuela. En el profesorado se combinan cuatro aspectos esenciales: el técnico, el reflexivo, el indagador y el colaborativo. El desarrollo del docente en cualquiera de estos cuatro aspectos deberá apoyarse en los resultados de la evaluación, por medio de la cual conocerá su capacidad de dominar y aplicar las habilidades técnicas para la práctica, saber hasta qué punto es capaz de incrementar la claridad, la significatividad y la coherencia a través de la práctica reflexiva; determinar si tiene conocimiento y habilidad suficiente para la investigación y la exploración; y aclarar si posee la actitud adecuada para la colaboración. Este desarrollo traerá en consecuencia el desarrollo institucional puesto que "el desarrollo profesional del profesor y de la mejora de la institución escolar son dos caras de la misma moneda, de forma que es difícil pensar en una sin otra" (Marcelo, 1994: 319).

Villa y Morales (1993) indican una serie de consideraciones sobre la evaluación formativa, que constituyen pautas prácticas para reforzar el carácter reflexivo, motivador e integrador de la misma:

- La información debe ser recibida únicamente por el propio profesor. Esta restricción es necesaria para que los profesores se sientan libres de buscar las ayudas pertinentes que se derivan de los resultados, sin que pueda tener repercusiones negativas para ellos.
- La información puede recogerse frecuente e informalmente. De hecho si una de las finalidades de la evaluación formativa es regular los procesos, en el caso de la evaluación de la actuación docente, la frecuencia es necesaria para que tal regulación sea real.
- La evaluación orientada al propio desarrollo personal es muy útil a largo plazo.
- La información recogida es mucho más útil cuando es muy concreta, detallada y centrada en conductas específicas y características del curso.
- La información compartida con otro a menudo, aumenta su utilidad. El asesoramiento externo, que el profesor puede recibir tanto individualmente como en equipo, constituye una ocasión de compartir información y por tanto de reforzar la utilidad formativa de la evaluación.

1.4.1.3 Quién debe participar en la evaluación del profesorado

Generalmente se plantea si debe ser un proceso de evaluación interna (en el propio centro) o externa (con intervención de agentes no pertenecientes al centro) y en

términos generales qué instancias de la Administración Educativa deben o no participar, igualmente los miembros de la dirección y los diferentes niveles de participación del profesorado (nula, coevaluación o autoevaluación). Para responder, en cada caso, a estas cuestiones convendría considerar algunas condiciones o cualidades que deben respetarse en un proceso de evaluación.

Darling Hammond, Wise y Pease (1983), refiriéndose a las personas que van a tomar parte en un proceso de evaluación del profesorado, establecen cuatro condiciones mínimas necesarias para que tenga éxito:

- Todos los actores del sistema tienen una comprensión compartida de los criterios y de los procesos para la evaluación del profesor.
- Todos los actores entienden cómo estos criterios y procesos se relacionan con los símbolos dominantes de la organización, es decir, existe un sentimiento compartido de que recogen los aspectos más importantes de la enseñanza, que el sistema de evaluación es consonante con las finalidades educativas y con las concepciones del trabajo docente.
- Los profesores perciben que el procedimiento de evaluación les capacita y les motiva para mejorar en su actuación, y los directores perciben que el procedimiento les capacita para proporcionar un liderazgo instructivo.
- Todos los actores del sistema perciben que el procedimiento de evaluación les permite hallar un equilibrio "entre la adaptación y la adaptabilidad, entre la estabilidad y el manejo de demandas presentes y la flexibilidad para manejar demandas no anticipadas" (Weick, 1982: 674), es decir, que el procedimiento logra un equilibrio entre el control y la autonomía para los diversos actores del sistema" (Darling Hammond, Wise y Pease, 1983: 320).

Solabarrieta (1993) realiza un exhaustivo estudio de los diversos autores que han trabajado la evaluación del profesorado y concluye que la mayoría de ellos se posicionan a favor de la participación del profesorado en su propia evaluación. La justificación de esta defensa queda resumida en la siguiente manifestación de McLaughlin: "La implicación de los profesores contribuye al menos con tres factores esenciales para el éxito en el desarrollo y la implementación de un esfuerzo de evaluación del profesor: mayor compromiso del profesor con la evaluación y motivación para participar completamente, mayor tolerancia para con los errores y defectos inevitables en el desarrollo del sistema, consejos y asistencia de los profesores durante el curso del desarrollo que puede ser vital para la viabilidad a largo plazo del sistema" (McLaughlin, 1990: 407).

La participación del profesorado resulta indispensable cuando se trata de un proceso de evaluación formativa. De esta manera se da un primer paso para la

reflexión individual y colectiva, a partir de las valoraciones hechas, al menos en parte, por ellos mismos. Presuponiendo una cierta motivación para el cambio, el profesorado se verá implicado desde el comienzo en detectar los aspectos sobre los cuales introducir esos cambios, diseñar modificaciones pertinentes para la situación y ponerlas en práctica; estos pasos constituyen un proceso continuo de evaluación para la mejora y un proceso de mejora en ellos mismos, como procedimiento integrado en el trabajo cotidiano del profesorado. Por último, si el profesorado estuviera implicado en el proceso evaluador sería más fácil integrar los propios objetivos con los de la institución, logrando mayor efectividad en la calidad de la educación.

1.4.1.4. Conclusión

Para que un programa de evaluación docente logre los objetivos que tenga propuestos, además de resolver las cuestiones sobre qué evaluar, con qué finalidad y quién debe participar en el proceso, debe atender a una serie de características

1. La existencia de un cierto consenso de valores entre las personas implicadas que dé sentido, eficacia y valor educativo a la evaluación.
2. La creación de una atmósfera de confianza que garantice el acceso a una información fidedigna y el respeto a todas las personas implicadas
3. Mentalidad abierta en las personas implicadas que proporcione mayores posibilidades de incidencia de la evaluación en la calidad de la enseñanza y resuelva la presencia de múltiples trabas que de otra forma podrían aparecer.
4. Tener en cuenta la autoimagen del profesorado.
5. Se necesita que el clima organizativo sea positivo.
6. Cada profesor conviene que disponga de una descripción del trabajo
7. Los resultados que se esperan de la evaluación deben estar especificados desde el principio
8. Ambas partes necesitan prepararse para la evaluación (Solabarrieta, 1993)

Estas características junto con la presencia de aspectos formativos en todo proceso de evaluación y la participación de los evaluados, constituyen las condiciones básicas para que un sistema de evaluación docente funcione.

1.4.2. LA AUTOEVALUACIÓN DOCENTE

Se puede definir la autoevaluación docente como "el proceso de auto-examen en el que el profesor utiliza una serie de estrategias de feedback secuenciales con un propósito de auto-mejora docente" (Solabarrieta, 1993:82). Bollington, Hopkins y West (1990) distinguen entre las aproximaciones cuantitativas y cualitativas a la autoevaluación del profesor. Las primeras son las que animan al profesor a usar un conjunto de criterios de evaluación para analizar su enseñanza y producir un perfil descriptivo de las prácticas percibidas; mientras que las aproximaciones cualitativas se acercan al concepto de auto-revisión propuesto por Stenhouse con su idea de *profesor investigador* y por Schön con su noción de *profesional reflexivo*.

Este sistema de evaluación docente aparece explícitamente recogido en los Diseños Curriculares que orientan el Sistema Educativo en la actualidad. "La evaluación de la práctica docente corresponde en primer lugar, al propio profesor o profesora, como una actividad y actitud permanente y crítica en todas sus tareas y funciones. De igual modo, los equipos docentes, en actitud recíproca y de participación colectiva, intercambiarán puntos de vista, analizarán, deliberarán y llegarán a acuerdos que enriquezcan mutuamente la cultura y práctica pedagógica de los componentes. El alumnado es un tercer elemento necesario, ya que de la convivencia diaria deduce valoraciones significativas sobre el proceder docente." (Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, 1992:66). Se propone, por lo tanto, la autoevaluación individual y colectiva del profesorado que se complementa con la evaluación a partir del feedback que ofrecen los alumnos.

1.4.2.1. Ventajas y limitaciones de la autoevaluación docente

Han existido muchas reticencias entre los diferentes enfoques y autores que han estudiado la evaluación, a considerar la autoevaluación como una actividad evaluadora digna de ser tenida en cuenta. El origen de las mismas se encuentra en dos creencias que los deseos de auto-realce de los profesores provocan una gran cantidad de error en los resultados y que los profesores son incapaces de analizarse a ellos mismos de modo objetivo o fiable como para proporcionar una información suficientemente precisa.

Sin embargo en las últimas décadas han surgido valoraciones más positivas de la autoevaluación, motivadas por la profesionalización de la enseñanza que lleva a que las propias opiniones de los profesores sean tomadas más en consideración, por las ventajas económicas que la autoevaluación reporta frente a otros sistemas de evaluación, por el incremento de la *rendición de cuentas* en la enseñanza y por la necesidad de procesos alternativos de mejora de la enseñanza.

Uno de los valores obvios de las técnicas de autoevaluación es su flexibilidad. Los profesores individuales pueden utilizarlas para tener una percepción más fiel de su actuación en el aula. Grupos de profesores pueden emplearlas para comprender mejor su escuela. En algunos casos esto permitirá que se tomen medidas.

Los cambios que se introducen como resultado de alguna forma de autoevaluación tienen muchas más probabilidades de mantenerse que los cambios cuya introducción haya sido negociada por alguien ajeno a la escuela " (Mortimore, 1986 234)

Se puede afirmar que los planteamientos teóricos sobre modelos de enseñanza y de profesor, desde los que se aboga por la autoevaluación docente como modelo idóneo, son aquellos que se fundamentan en la profesionalización y autonomía del profesorado. La autoevaluación supone, desde esta perspectiva, un reconocimiento de la profesionalización del profesorado, en la medida en que le otorga la palabra que le corresponde sobre su práctica y le reconoce como dueño de su propio crecimiento profesional. La autonomía es otro componente de la profesionalización, causa y consecuencia de la misma, y la autoevaluación supone en sí misma un ejercicio de autonomía del profesor.

Por otro lado, considerando las distintas teorías de evaluación, la autoevaluación responde a un modelo de evaluación formativa, con un gran potencial para reforzar los procesos de mejora de la calidad de la enseñanza. Hace posible más que cualquier otro sistema, el mantenimiento de las condiciones propuestas por McLaughlin (1991) para este tipo de evaluación.

En primer lugar, puede reforzar la reflexión del profesorado sobre su práctica, tanto individualmente como en equipo, de hecho la propia autoevaluación es un proceso de reflexión sobre la práctica con diferentes características y niveles de profundidad según el modelo y los instrumentos que se utilicen para su realización.

En segundo lugar, puede estimular la motivación para el cambio más que ningún otro sistema de evaluación, puesto que son los mismo profesores los que analizan y valoran los aspectos débiles descubriendo orientaciones para la mejora.

En tercer lugar, especialmente si se utilizara algún procedimiento de autoevaluación en equipo, la autoevaluación facilita el diálogo sobre los objetivos de mejora del profesorado y de la institución y, asimismo, facilita la integración de ambos. La autoevaluación individual y la institucional (de la cual una parte es la autoevaluación llevada a cabo por los equipos de profesores), se producen en una coordinación productiva para la mejora del proceso educativo en su conjunto.

A estas ventajas se deben añadir las ya referidas anteriormente, fruto de la participación del profesorado en su propia evaluación, por las que se facilita la

regulación continuada de su propia actuación y el desarrollo profesional en un sentido amplio

Solabarrieta (1993) realiza un extenso estudio sobre autores, modelos y programas de autoevaluación docente contrastados empíricamente, que justifican la utilidad y validez de este sistema de evaluación. Las limitaciones que también se manifiestan, a las que nos hemos referido anteriormente, se minimizan con un control adecuado del proceso y de los instrumentos, así como utilizando recursos adecuados de contraste o triangulación. Se considera que la autoevaluación, sobre todo individual, realizada con un único medio, no satisface totalmente las exigencias de rigor y validez exigibles a un proceso de evaluación. Sin embargo, si se incluye en un proceso en el que se utilizan otros medios complementarios, por ejemplo, análisis de documentos, contrastes con otros compañeros, supervisión externa, etc. las condiciones están suficientemente satisfechas. Además, se puede considerar la autoevaluación docente como un punto de partida potente para la reflexión, el diálogo y el trabajo en equipo entre los profesores, para la incorporación de mejoras y para la realización de planes de formación profesional adaptados a los contextos reales. Como tal, constituye junto a la formación permanente, un elemento esencial de desarrollo profesional para el profesorado.

1.4.2.2 Tipos de autoevaluación

Elliot (1986) distingue tres tipos de autoevaluación con diferentes consecuencias para el desarrollo profesional de los maestros:

1) Autoevaluación irreflexiva basada en el conocimiento práctico tácito

El conocimiento práctico se define como "saber cómo" en lugar de "saber qué" y es anterior al conocimiento teórico de principios. Los principios se abstraen de los conocimientos prácticos, cuyos fundamentos jamás pueden explicarse y formularse plenamente. El conocimiento práctico constituye la capacidad para evaluar y decidir lo que hay que hacer en determinadas circunstancias y no conlleva necesariamente la habilidad de justificar la evaluación aludiendo a principios generales. Los profesores desde este nivel, "hacen que sus alumnos observen y emulen las formas correctas de hacer las cosas, evaluando y corrigiendo su actuación por medio de la identificación de lo que hacen bien y lo que hacen mal, sin explicar necesariamente por qué cierto aspecto de ello es correcto o erróneo, a saber, el principio o teoría que explica la actuación. Esta explicación no le diría al alumno qué es exactamente lo que tiene que hacer para corregir su actuación" (Elliot, 1986: 240).

Según Elliot, a los profesores se les podría considerar como profesionales autónomos en la medida en que fueran capaces de autoevaluar sus actividades basándose en el conocimiento práctico que nace de su experiencia y de la de otros. De

este modo lograrían un desarrollo profesional denominado "desarrollo hacia la competencia" y que Elliot define como "la utilización hábil de las existencias de conocimiento profesional tácito" (1986:242), pero sin ir más allá de la tradición en la que ha sido iniciados profesionalmente y sin desarrollar su conocimiento práctico más allá de lo que ya saben

2) Autoevaluación como deliberación práctica.

Las situaciones educativas que deben adaptarse a numerosas innovaciones, no pueden resolverse utilizando únicamente el conocimiento práctico tácito, sino que se requiere además, algún tipo de reflexión consciente e investigación. Elliot utiliza, para denominar este nivel de conocimiento, el término aristotélico *deliberación*, cuyos rasgos centrales son los siguientes:

- 1 El resultado de la deliberación es una decisión o elección acerca del mejor medio de conseguir cierto fin en una situación concreta determinada
- 2 El objeto de la deliberación es la acción humana voluntaria, por tanto algo modificable por la voluntad humana y no supeditado a leyes causales
- 3 La deliberación es un método apropiado de investigación cuando la acción humana no puede ser gobernada por reglas técnicas exactas. "Cuando los medios para llegar a un fin pueden seleccionarse mediante la estricta aplicación de reglas, estos medios constituyen actividades técnicas en lugar de actividades prácticas. Si existe acuerdo en torno a los fines, los desacuerdos en torno a la *acción técnica* para alcanzarlos pueden resolverse siempre consultando las reglas. El resultado de la deliberación siempre se presta al debate y, por ende, debería tener siempre en cuenta los argumentos y puntos de vista de otros ejercitantes" (Elliot, 1986:244)
- 4 La deliberación es guiada por concepciones éticas en vez de técnicas de los fines. Elliot parte de la distinción realizada por Aristóteles entre actividades que constituyen la *fabricación* de un producto y las que llevan aparejado *hacer algo bien*. Las primeras pueden ser descritas previamente a su realización en un plano o explicadas en términos de objetivos y es posible crear una técnica o adquirir el conocimiento de un conjunto de reglas para producir el producto requerido y aprender cómo utilizarlas. Si se aplica esta idea a la educación nos encontramos con la creencia de que se puede extraer práctica de un conocimiento teórico, con lo cual la enseñanza se transformaría en una tecnología. Según Elliot, esto es lo que se realiza desde el modelo de objetivos que parece querer *producir* aprendizaje como si la enseñanza fuera un proceso de fabricación

Sin embargo, entendiendo los procesos educativos como actividades que llevan implícito *hacer algo bien*, se incluyen ideales y valores éticos, cualidades éstas que se encuentran en el proceso. Estos procesos nunca pueden ser captados ni comprendidos perfectamente, y, por lo tanto, no es posible desarrollar un conjunto de reglas que guíen la actuación. Siempre quedará un margen para la imprevisión, el juicio personal y el diálogo que constituyen la deliberación.

En el proceso educativo, los profesores se encuentran continuamente con dilemas que les llevan a tomar decisiones y éstas tienen un claro componente ético y no técnico. Se trata en definitiva de ir acordando *el deber ser* en las diferentes situaciones y procesos sobre los que versa la deliberación (con los diálogos correspondientes). La reflexión y el diálogo se refieren a las condiciones en las que todo ello acontece y no al resultado que no puede determinarse previamente de manera definitiva.

- 5 La deliberación lleva aparejada la reflexión conjunta sobre los medios y los fines.
- 6 La deliberación se basa en el conocimiento tácito de la tradición. La desarrolla para que se adapte a las circunstancias cambiantes y de ese modo se producen las innovaciones. Produce en el profesor que ejerce la deliberación, un desarrollo "más allá del dominio", en la medida en que desarrollan su propia práctica. Este desarrollo no depende simplemente de la propia competencia sino de la capacidad deliberativa del profesor y se trata de un proceso de autodesarrollo.

La autoevaluación deliberativa se fundamenta en una responsabilidad moral y no en una mera responsabilidad contractual.

3) Autoevaluación basada en un conocimiento explícito de reglas técnicas

Se trata de un conocimiento explícito y consciente y la autoevaluación que lo tome como criterio constituirá un método para mejorar la competencia técnica o la habilidad, aunque no sea una condición necesaria para tal mejora. Es un método alternativo para mejorar la competencia.

Elliot indica algunos inconvenientes de este modelo de autoevaluación. Por un lado no disminuye necesariamente el control externo, aunque éste puede hacerse menos manifiesto y la influencia de quien lidera estos procesos puede ser excesiva, de manera que cuando desaparece, las innovaciones que se han introducido como fruto de esta autoevaluación tienden a derrumbarse. Este hecho pone de manifiesto que el profesorado no ha asumido el proceso; aparentemente "desaprende" el conocimiento técnico adquirido.

Por otro lado, esta evaluación técnica no complementa al conocimiento práctico sino que lo sustituye, con lo que según Elliot, no puede producir el *desarrollo profesional* ya que realmente desprofesionaliza al profesor convirtiéndole en un técnico cuyas actuaciones pueden ser controladas política y administrativamente.

Estas tres clases de autoevaluación son aplicables y valiosas teniendo en cuenta las diferentes situaciones y circunstancias en que se pueden encontrar los profesores y los centros. Un tipo de reflexión que haga posible el conocimiento deliberativo exige un nivel de evolución que no todos los profesores han desarrollado. No se puede obviar la experiencia, bastante extendida en la tradición de los centros escolares, que lleva a sobrevalorar, e incluso a absolutizar en algunas ocasiones, la práctica como fuente inmediata de conocimiento a la que se recurre para afrontar cualquier nueva situación. Esta tradición está reforzada, en parte, por las intervenciones insuficientemente eficaces o alejadas de las expectativas del profesorado. Actuaciones dirigidas a introducir alguna innovación o debidas a actividades de formación docente, que llevan a los profesores a autoafirmarse en su práctica. En estos casos, lograr un desarrollo que haga posible entrar en procesos de autoevaluación deliberativa, pasa por comenzar con una autoevaluación basada en el conocimiento práctico.

En otro orden de cosas, hay aspectos del proceso educativo y, dentro de éste, de la actuación docente que reclaman una evaluación técnica y una intervención posterior basada en procedimientos tecnológicos. La *autoevaluación basada en el conocimiento explícito de reglas tecnológicas*, puede considerarse un importante complemento para los otros dos tipos de autoevaluación. En el primer caso, sería fácilmente asumible por el profesorado cuando se abordaran contenidos novedosos, si recibiera la ayuda necesaria y de la manera adecuada, según los inconvenientes comentados anteriormente. En el segundo, cabe pensar que un profesorado que desarrollase su tarea en una permanente reflexión e investigación, estaría abierto a estas aportaciones que reconstruiría y transformaría en actuaciones personalizadas.

1.4.3 CRITERIOS A CONSIDERAR EN UN SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

Hasta aquí se ha definido el concepto de evaluación, se han expuesto diferentes tipos atendiendo a la finalidad de la misma y se han estudiado condiciones y características que afectan a la evaluación docente. Esto sitúa el tema ante la decisión de adoptar un sistema u otro de evaluación.

A la hora de decidir qué tipo de evaluación adoptar, es definitiva la comprensión que se tenga de qué es la enseñanza y en qué consiste la profesión docente. Stufflebeam (1992) tiene en cuenta las seis interpretaciones siguientes:

- Un arte o profesión que requiere un perfeccionamiento continuo
- Una profesión que requiere que el profesional rinda cuentas de la calidad de su servicio
- Un puesto de trabajo que necesita ser supervisado
- Una profesión en la que confluyen diversas variables o factores que es necesario identificar y evaluar
- Un servicio público que debe ser eficaz y que subraya la responsabilidad docente de cara a su eficacia
- Una tarea llevada a cabo por personas que necesitan reconocimiento y compensaciones de diversa índole

Dependiendo del punto de vista comprensivo que se adopte, se optará por un sistema de evaluación formativa que analice el proceso educativo y las actuaciones que se están llevando a cabo, si el objetivo es la mejora, y esta evaluación será más o menos continua si está pensada para la mejora permanente o para intervenciones en momentos específicos

Por el contrario si la finalidad es explicar a otros la propia actuación, el sistema de evaluación será de tipo sumativo y atendiendo al nivel de profesionalización y autonomía que se le otorgue teóricamente al profesor, la evaluación será colegiada o una mera inspección externa que supervisa *por si alguna norma no se está cumpliendo suficientemente*

Desde la perspectiva de la propia evaluación, las Normas para la Evaluación de Programas y para la Evaluación del Personal del Joint Committee norteamericano (1994 última revisión y 1988 respectivamente) proporcionan una serie de criterios que ayudan a elegir sistemas de evaluación en los que se garantice el rigor mínimo que todo sistema debe tener. Las normas básicas que debe cumplir toda evaluación se organizan en cuatro categorías. A continuación se exponen estas categorías con sus correspondientes normas para la evaluación del personal

1 Utilidad. Toda evaluación debe estar dirigida a aquellas personas o grupos implicados o responsables de la realidad que se evalúa y debe ser informativa oportuna e influyente. Las principales normas que favorecen la utilidad de la evaluación del personal son las siguientes

- Orientación constructiva
- Usos definidos de los resultados e identificación de los implicados o afectados por la evaluación.

- Credibilidad del evaluador en función de su cualificación, destrezas y autoridad.
- Elaboración de informes funcionales: claros, oportunos, precisos y pertinentes, de tal manera que tengan un valor práctico para los evaluados y para otros implicados en el proceso.
- Seguimiento y valoración del impacto para tomar decisiones oportunas

2. Conveniencia o propiedad. Es la garantía de que una evaluación sea dirigida legal y éticamente, protegiendo los derechos de los implicados en la evaluación y de aquellos afectados por sus resultados. Las normas que garantizan la *conveniencia* son

- Orientación hacia el servicio, fomentando principios educativos profundos, asegurando el cumplimiento de los objetivos institucionales y la respuesta a las necesidades de los alumnos, la comunidad y la sociedad.
- Formalización de las pautas de evaluación. Se debe recoger por escrito qué se va a hacer, cómo, por qué y cuándo.
- Los conflictos de intereses deben ser identificados y tratados abiertamente, de manera que no comprometan el proceso y los resultados de la evaluación
- Relaciones humanas en las que los evaluadores interaccionen con los evaluados con un carácter profesional, considerado y cortés, sin dañar su autoestima, motivación, reputación profesional, actuación y actitudes hacia la evaluación
- Respetar los derechos de las personas respetando los principios éticos que deben presidir la actuación evaluadora. Destacan el consentimiento de los participantes, la garantía de juicios sin prejuicio, respeto al carácter privado y/o confidencial de ciertas opiniones e informaciones y la protección de la salud y seguridad
- Acceso a los informes de evaluación del personal, limitado a las personas con una necesidad legítima de revisar y usar los informes, de tal manera que se asegure un uso apropiado de la información.

3. Precisión. Se refiere a la si la información recogida sobre características o actuaciones relevantes de un educador es fiable. Se requiere que la información lograda sea técnicamente defendible, y que las conclusiones se relacionen de un modo lógico con los datos. Las normas a seguir son las siguientes:

- Definición del rol de la persona que va a ser evaluada.

- Descripción y registro del contexto de trabajo
 - Descripción de los propósitos y procedimientos de la evaluación
 - Información válida
 - Información fiable
 - Control sistemático de la información para poder corregir cualquier error
 - Conclusiones justificadas de manera que los destinatarios puedan valorarlas
 - Sistemas de seguimiento de la evaluación o metaevaluación
- 4 Viabilidad Puesto que las evaluaciones se llevan a cabo en marcos organizativos con unos recursos limitados e influidos por diferentes fuerzas sociales y políticas, se debe garantizar que la evaluación sea realista, prudente, diplomática y económica. Las normas para preservar la viabilidad son
- Uso de procedimientos prácticos atendiendo al tiempo, presupuesto y personal disponibles
 - Viabilidad política o atención a la cooperación de los diferentes grupos de interés involucrados
 - Eficacia del coste La evaluación debe ser eficiente y producir información de suficiente valor como para justificar los recursos empleados. Los beneficios (materiales o no) deben igualar o superar los costes (de todo tipo)

Una reflexión previa a la programación e implementación de un sistema de evaluación, que analice la realidad a la luz de los criterios mencionados, ofrecerá una mayor garantía de éxito en los objetivos pretendidos con tal evaluación

1.5 LA PROFESIONALIZACIÓN DEL PROFESORADO

1.5.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La *profesionalización* del profesor, el profesor como *profesional* y otras atribuciones semejantes, se intensifican con el aumento de funciones y tareas asignadas al docente de todos los niveles, particular y específicamente al de Educación Primaria. La consideración de éste como *profesional* es un intento más, como ha sido dar a la *formación inicial* rango universitario, fortalecer la formación permanente de los profesores en ejercicio, etc., de elevar el estatus del maestro.

Se puede pensar que estos intentos han sido debidos a diferentes causas. Por un lado la contradicción entre el número y la importancia social de las funciones que se le han asignado y el escaso reconocimiento real que han tenido. Por otro, la presión ejercida por los colectivos de profesores (movimientos de renovación pedagógica, agrupaciones sindicales,...) y el esfuerzo de éstos por autoafirmarse profesionalmente, reivindicando tanto condiciones de trabajo objetivamente mejores (salario, etc.), como un mayor reconocimiento social de la profesión. Por último, la tendencia manifiesta en la sociedad en general, de pretender que la escuela asuma el intento de solucionar un buen número de problemas sociales que otras instancias no son capaces de resolver (violencia, crisis de valores sociales, etc.), adjudicando a la educación el valor de remediar todos los males, provoca que se pretenda asignar a las personas que deben acometer tales tareas, un estatus que justifique la razonabilidad de lo que se les pide y que se encuentra, sobre todo, en insistir en su profesionalidad (como un *deber ser* más que como una realidad presente); en definitiva, la frase "*es un profesional*" adjudica en nuestros días un valor tan indefinido como ilimitado al destinatario de tal calificativo.

Igualmente la justificación de la necesidad e importancia de la formación y de la evaluación, vista anteriormente, tiene entre sus principales motivos, la necesidad de una mayor profesionalización de la docencia. Pero nos preguntamos ¿qué es profesionalizar esta tarea? ¿qué es una profesión a diferencia de otro tipo de ocupaciones que no lo sean?

1.5.2 EL CONCEPTO DE PROFESIÓN Y SU APLICACIÓN AL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Este concepto ha sido desarrollado sobre todo desde la sociología, que le ha asignado diferentes características dependiendo de la perspectiva teórica desde la cual se ha enfocado. Por ejemplo, Quintana (1980) siguiendo a Liebermann considera una profesión caracterizada por a) realizar oportuno servicio a la sociedad,

importantes y claramente diferenciados, b) aprendida en instituciones educativas en las que se imparten unos conocimientos sistematizados, aplicables a la práctica y de difícil acceso para los miembros de la sociedad que no pasan por ella, c) un alto grado de libertad de decisión en sus miembros para satisfacer los intereses de los clientes, d) está regulada por prescripciones normativas y códigos de comportamiento que funcionan como control del grupo profesional y que garantizan la calidad del servicio profesional, e) la formación permanente de los profesionales y la investigación cuidan de que la actividad profesional se realice siempre sobre una base profesional segura

Se incluyen algunas características que sirven para diferenciarlas de otras ocupaciones laborales no profesionales, pero el límite es difuso. Por ejemplo, el componente vocacional según el cual las profesiones se guían por una serie de expectativas de conducta, reforzadas durante la formación y que acaban imponiéndose a otras motivaciones de la actividad como puede ser la remuneración económica y que se ha traducido en expresiones del tipo siguiente *el profesional no trabaja para que se le pague sino que se le paga para que pueda trabajar*. Caracterizaciones, por otra parte, bastante ligadas a las profesiones liberales y que, en buena parte, han servido para distinguirlas del trabajo asalariado bajo contrato

El concepto de profesión ha servido para explicar el desarrollo de algunos trabajos a medida que la división social de los mismos se ha ido complejizando. Así en la perspectiva marxista, para explicar la situación resultante del desarrollo del capitalismo y especialmente de la revolución científico-técnica, con la que "aparecen asalariados que ya viven en unas condiciones confortables en cuanto alimentación, vivienda, salud, cultura, etc." (García García, 1980: 384), se identifica un grupo de los llamados trabajadores de *cuello blanco* formado en buena parte por profesionales. Paralelamente al desarrollo social del mundo del trabajo, el concepto de profesión también se va haciendo más complejo, va adquiriendo matices diversos y tomando significados sociales de estatus, control, etc. diferentes

En este somero acercamiento a la sociología, interesa resaltar que el concepto de profesión se utiliza siempre como expresión de una mejora en el trabajo que califica. En unos casos, para expresar características de un grupo que ha logrado mejores condiciones de vida que otros trabajadores (perspectiva marxista) y en la mayoría de los casos, para realzar a los grupos profesionales correspondientes sobre el resto, subrayando aspectos de sus aportaciones que les dan más valor social.

Actualmente los rasgos más comúnmente aceptados de toda profesión en cuanto tal son los siguientes:

- La posesión de un saber específico no trivial, de cierta complejidad y dificultad de dominio, que distingue (separa) a los miembros de una profesión de quienes no la

ejercen o no pueden (no deben) ejercerla, precisamente porque (criterio profesionalizante) les falta el saber específico citado.

- La incorporación continua de novedades de carácter técnico, adaptadas a los cambios en las necesidades y posibilidades de servicios para el conjunto de la sociedad y apoyadas en una fundamentación crítico científica.
- La autopercepción del profesional, identificándose con nitidez y cierto grado de satisfacción como tal profesional (de la enseñanza).
- Cierta nivel de institucionalización de la normativa que regula el ejercicio de la profesión (legislación, asociaciones profesionales, etc.).
- Reconocimiento social del servicio que los profesionales de ese campo prestan a la sociedad

Entre los profesores de Educación Primaria, se manifiestan algunas resistencias a asumir aspectos de su práctica docente que servirían de indicadores profesionales, en cuanto se refieren a los rasgos citados

Frecuentemente se encuentra que los profesores no dan excesiva importancia a la complejidad y dificultad de su saber profesional y se nutren más bien de rutinas establecidas y carentes de revisión crítica alguna. De este modo la necesidad de investigación, de formación permanente y de autoanálisis de la propia práctica carece de sentido para ellos. "Incluso se puede afirmar que el oficio de enseñar como práctica *artesanal* previa no ha codificado, al menos en la medida en que lo hicieron otros oficios, el saber especializado pertinente dentro de la misma profesión para transmitirlo con eficacia a otros" (Gimeno, 1993:61).

Por otro lado, la autopercepción de los profesores como profesionales, considerada como característica que indique la valoración positiva de la profesión, no se manifiesta como un cualidad presente en la realidad aparente del profesorado. Los docentes de niveles que tienen un mayor reconocimiento social, se identifican con lo que estudiaron más que con el ejercicio profesional concreto. No es éste el caso de los maestros, los cuales no tienen alternativa de identificación en otros estudios con utilidad profesional polivalente.

Pero si se compara la realidad de los educadores o docentes de todos los niveles del Sistema Educativo, más aún si se incluye el nivel universitario, y si aparecen otros datos como por ejemplo las respuestas dadas por los profesores en nuestro estudio piloto, en el cual los dos ítems de menor puntuación son el ciento quince y el ciento veinte, referidos a satisfacción con el salario y el reconocimiento social de la profesión, se podría concluir que la autopercepción profesional del maestro es más una identificación resignada que satisfecha. En parte la explicación de

este hecho la encontraríamos en los seis factores citados por Gimeno (1993), el cual considera que determinan el prestigio relativo de la profesión docente en comparación con otras y que son los siguientes:

- 1 El origen del colectivo, que en los niveles infantil, primario y secundario procede de las clases media y bajas.
- 2 El tamaño del grupo profesional, tan numeroso en este caso, que dificulta una mejora salarial sustanciosa en competencia con otras profesiones.
- 3 La proporción de mujeres, que en la medida en que son un colectivo discriminado, manifiesta la selección indirecta
- 4 Los estudios iniciales de nivel medio para el profesorado de Educación infantil y primaria
- 5 El estatus de sus clientes que son inmaduros y dependientes
- 6 La relación con los clientes no es voluntaria, sino basada en la obligatoriedad del consumo de la educación. Esto hace que sea un consumo de "uso natural" y que la figura del profesor sea una más de las que acompañan al mundo de la infancia y adolescencia, más que la de un profesional al que se le reclaman decididamente una serie de prestaciones en un momento dado

En cuanto a la normativa que protege el ejercicio de la profesión se ha pasado por diferentes situaciones, pero encontramos ciertas constantes poca exigencia de formación profesional específica (psicopedagógica), menor cuanto más alto y socialmente considerado es el nivel del que se va a ser profesor, la posibilidad de que cualquiera ejerza la tarea docente sin penalizarse en absoluto el intrusismo profesional, etc. Las limitaciones sobre las condiciones de los profesionales que pueden ejercer la tarea docente en el caso de la Educación Primaria, se producen únicamente cuando esta etapa queda reducida a unos pocos cursos y a escasos destinatarios, etc.

Por último no parece que la percepción social actual indique una reconocimiento de gran valor en lo que el saber docente aporta a la sociedad. Se difunde la idea de insuficiencia educativa tanto cuantitativa como cualitativa, reforzándose la misma con el supuesto de que un buen número de problemas sociales (violencia, pasividad, ...) provienen de la falta de educación. Dentro del conjunto de los profesores, aquellos que tienen una mayor formación como docentes (maestros) son los que tienen menos prestigio y reconocimiento social. Por tanto tenemos el "problema de convencer a la sociedad de que existe un conocimiento específico y especializado propio de los profesionales docentes, de que los docentes son unos profesionales lo cual pone de

manifiesto la debilidad del colectivo en el entramado social en el que se inscribe su trabajo" (Consejo Escolar de Euskadi, 1996:9).

Atendiendo a las limitaciones que la profesión de maestro encontraría para ser considerada como tal desde la perspectiva sociológica, podemos decir que se trata más bien de una *semiprofesión* (Tenorth, 1988 y Gimeno, 1993) que de un grupo profesional en sentido estricto.

1.5.3 CORRIENTES DEFENSORAS Y DETRACTORAS DE LA PROFESIONALIZACIÓN DEL PROFESORADO

La mayoría de los autores estudiados distinguen *aspectos más o menos nobles* en el deseo de profesionalización de los diferentes colectivos, es decir, una parte orientada al servicio social y otra a la búsqueda de mayor estatus o logro de diferentes beneficios. La diferencia entre unos y otros se sitúa en la valoración que hagan de tales aspectos y en la creencia de que se puedan mantener unos y desechar otros.

Tenorth define la profesionalización como "el conjunto de procesos históricamente analizables mediante los cuales un grupo de profesionales logra demostrar su competencia en una actividad de relevancia social y es capaz de transmitir a otros tal competencia y de imponer su modelo frente a otros profesionales y profesiones concurrentes con la ayuda del Estado, es decir, es capaz a juicio de éste, de conservar el monopolio y las gratificaciones en orden a una solución de los problemas, aceptada socialmente" (Tenorth, 1988:82). Distingue entre una explicación funcional de los procesos de profesionalización y otra que considere los intereses del estatus profesional. En el primer caso se cree que "las profesiones son necesarias por razón de las demandas sociales y de sus características en un determinado periodo del desarrollo tecnológico, sociocultural y socioeconómico" (p. 82). Algunos servicios como la salud, la justicia, etc. "por su complejidad e inconcreción solo pueden prestarse y garantizarse a la larga encargando la tarea a expertos, otorgando a éstos una autonomía (relativa), sometiéndolos por tanto a controles exclusivamente internos, dando satisfacción a sus expectativas de cualificación mediante la institucionalización de su carrera y remunerando adecuadamente el servicio que prestan" (p. 82).

Que estos procesos conlleven un aumento de prestigio y de ingresos económicos provoca el deseo en numerosos colectivos de una mayor profesionalización. Por ello es difícil distinguir los motivos que se encuentran tras la insistencia de esos colectivos en promover un proceso de estas características.

Pero algunos autores defienden que el concepto de profesión es un concepto irreconciliable con determinados objetivos del Sistema Educativo. Así, Burbules y

Densmores (1992a y 1992b) analizan los intentos de insistir en la profesionalización de los profesores como característica importante de la reforma educativa en Estados Unidos. Obviando las diferencias que puede tener con nuestro sistema, consideramos que una buena parte del análisis se refiere a situaciones coincidentes. En primer lugar ponen de manifiesto la proximidad entre pedir la reforma educativa y la consecución de un estatus *profesional* para los profesores, asignándole a este hecho una enorme repercusión en el primero. Algunos de los autores e instituciones que realizan tal petición, distinguen entre características no interesantes que encontramos en algunas acepciones del término, como exclusión, autoproteccionismo, excesiva especialización, autoengrandecimiento, formalismo, jerarquía y mistificación, y otras características de interés en las que ser profesional se identifica con realizar un buen trabajo, acepción propia del uso común del término. Las llamadas manifestadas al profesionalismo abogan por éstas últimas.

Burbules y Densmores consideran que tales llamadas caen en tres errores

1 Ignoran el proceso por el que las ocupaciones se convierten realmente en *profesiones*. Como se ha visto anteriormente, la forma de definir una ocupación como *profesión* es a través de la constatación de que tal ocupación posee determinadas características (autonomía, saber experto, control de la formación y de los nuevos profesionales, autogobierno, etc.). "La tradición crítica de la sociología de las profesiones analiza la consecución del estatus profesional no como la adquisición o desarrollo en primer lugar de ciertas características (incluso si se da el caso de que estas características son comunes a algunas ocupaciones existentes), sino como el resultado positivo de una lucha política para legitimar diversos privilegios y recompensas económicas. Desde esta perspectiva, *profesional* no es un término descriptivo, sino un símbolo que reserva nuestra cultura para unas pocas ocupaciones, un constructo que promueve una identificación positiva de grupo y sirve para resaltar y legitimar las diferencias entre los grupos de élite y los otros" (Burbules y Densmore, 1992a:72). De hecho algunas profesiones tradicionales siguen siendo consideradas como tales aunque han perdido muchos de sus rasgos característicos, han cedido ciertos beneficios y privilegios para conservar otros vinculados al prestigio social.

2 Suponen que una ocupación puede seleccionar algunos aspectos de la profesionalización y desechar otros y consideran que tal profesionalización del profesorado supondría un cambio en la estructura burocrática de la escuela. Sin embargo, en otras profesiones se observa como la profesionalización no cambia las condiciones estructurales y de trabajo; por el contrario, el cambio en estas condiciones está modificando hasta las profesiones más tradicionales, que en ocasiones están perdiendo autonomía y orientación al servicio público.

3 En la medida en que hacen de la profesionalidad de los docentes la prioridad número uno de la reforma educativa, distraen la atención de otros problemas más fundamentales a los que se enfrenta la escuela. Esta búsqueda de mayor *profesionalización* pretende, entre otras cosas, ganar un mayor control de la actuación docente, desprendiéndose del que ejercen padres y sociedad como logro de una mayor democratización dentro del Sistema Educativo

Desde nuestra perspectiva, el *profesionalismo de la docencia* se ha convertido en una ideología, un sistema de creencias que contiene una parte de percepción que sirve también para oscurecer cuestiones importantes. Las ideologías son estructuras de justificación y valor que la gente inexperta de forma diversa según sus situaciones e intereses" (Burbules y Densmore, 1992a 69) En el caso de los profesores tal ideología surge por las conflictivas expectativas que la sociedad les demanda, la responsabilidad que directa o indirectamente les otorga (en la medida que se le asigna a la educación responsabilidad en determinadas situaciones de crisis o problemas sociales) y las condiciones de trabajo poco satisfactorias en las que se han encontrado (salarios, etc) *Profesionalizar* a los profesores significa en este contexto, mejorar el reconocimiento social y las condiciones en las que trabaja

En la misma línea, Fernández Enguita (1991, 1992) afirma que no hace mucho los profesores se identificaban a ellos mismos como *trabajadores de la enseñanza* y en la actualidad han pasado a considerarse *profesionales*, lo cual podría interpretarse como el paso del deseo de identificarse con el resto de los trabajadores, en una época en la que se pretendía la solidaridad de padres y alumnos para arrancarle competencias a la Administración y a los propietarios de los centros, al deseo de diferenciarse de ellos ya que cuando el problema pasó a ser la defensa de viejas o nuevas competencias frente a los padres, o incluso arrebatárles algunas de sus prerrogativas sobre sus propios hijos, se hizo necesario buscar una identidad que situara al grupo por encima de su público, la del *profesional*" (Fernández Enguita, 1992 43)

Sykes (1992) en abierta polémica con este análisis (como respuesta pública al artículo de Burbule y Densmore, 1992a) indica que la profesionalización es necesaria para mejorar la enseñanza y otros problemas que el Sistema Educativo encuentra y debe resolver "En términos políticos lo que justifica la delegación del control democrático directo en los profesionales es el rol del conocimiento experto en prácticas complejas. En las sociedades modernas los ciudadanos y sus representantes no poseen el conocimientos especializado necesario para evaluar una amplia gama de materias complejas, por lo que deben delegar cierta autoridad en los expertos aun conservando el cuidado de la supervisión (p 88) "Cuando los profesionales cuentan con demasiada poca autoridad ... no pueden cumplir sus responsabilidades democráticas" (p 89).

En opinión de este autor las nuevas exigencias que se les hacen a los profesores con las reformas educativas, pueden ser aprovechadas por los centros para aumentar la colegialidad entre los profesores en torno a la observación y valoración de la enseñanza y el desarrollo y la coordinación curricular. "El gran reto al que nos enfrentamos es, el de la creación en las escuelas de una cultura profesional que dé apoyo a una mayor colaboración e implicación del profesorado en la mejora colectiva del aprendizaje y en la elaboración de normas que proporcionen la base moral de la enseñanza (Sykes, 1992.95).

Por último, aborda la discusión que en ocasiones se plantea en torno a la separación de los aspectos morales y técnicos de la enseñanza. Se tiende a identificar la profesionalización con la insistencia en los aspectos técnicos, suscitando recelos respecto a que éstos desplacen o distorsionen los valores y cualidades humanas. Sykes considera que los profesores no pueden actuar moralmente si son técnicamente incompetentes, si no tienen capacidad de decisión ni poseen los recursos necesarios para ejercer su tarea. La unión de lo técnico y lo moral se encuentra en la *conciencia de oficio*, según la conceptualización de Green (Sykes 1992) que se ejercita cuando valoramos las propias actuaciones técnicas, el uso del conocimiento y las destrezas según patrones de excelencia. "La conciencia de oficio debe cultivarse entre los profesores a través de la educación formal y la socialización informal, a través de procesos de iniciación y asesoramiento, y a través de la formación permanente y la reflexión sistemática sobre la propia práctica. Pero esta conciencia no es algo privado. Las normas de conducta y los modelos para la práctica son más bien colectivos y abarcan tanto los compromisos del conocimiento técnico como los éticos." (Sykes, 1992.96).

1.5.4 JUSTIFICACIÓN DE LA IMPORTANCIA DE DESARROLLAR UN PROCESO DE PROFESIONALIZACIÓN PARA EL PROFESORADO

Imbernón, acercando la reflexión a nuestro contexto educativo, insiste en que "asumir una *cultura profesional* propia hará avanzar al colectivo tanto social como educativamente" (Imbernón, 1994:14). Pero al mismo tiempo considera que se debe modificar el concepto de profesión, pasando de un enfoque neoliberalista a otro *más social*, más dinámico, más complejo y *multidimensional*. "En términos generales, el profesionalismo en la docencia implica una referencia a una determinada *organización del trabajo dentro del Sistema Educativo* y a la *dinámica externa e interna del mercado de trabajo*, por tanto, ser un profesional implica dominar una serie de capacidades y habilidades especiales que nos harán ser competentes en un determinado trabajo y nos permitirán entrar en esa dinámica del mercado y, además, nos ligarán a un grupo profesional más o menos coordinado y sujeto a algún tipo de control" (pp 14-15)

Tomando como referencia una investigación de Firestone y Bader (1991) Imbernón, (1994) distingue el profesionalismo y la perspectiva burocrática como síntoma más emblemático de desprofesionalización. Esta distinción se sitúa en cinco niveles de análisis:

- 1 Autoridad y autonomía. La nueva cultura profesional propuesta por Imbernón, refuerza la autonomía y la responsabilidad del profesorado al participar activamente en la planificación, puesta en práctica y evaluación del curriculum.
- 2 Gestión desde la colegialidad.
- 3 Rango y remuneración. Se promueve la competencia entre iguales e introduce diferentes tipos de incentivos, no sólo económicos
- 4 Variedad de temas. El conocimiento se enriquece y se hace más poderoso al enfrentarse el profesorado con tareas más amplias, diversas y cambiantes
- 5 Organización formal en una organización ágil que facilita la cooperación y la participación en una democratización real de la comunidad educativa

Tal distinción, más bien la oposición entre ambos procesos profesionalización y burocratización, aparece mencionada en la mayoría de los autores que abordan el tema. Pero el posicionamiento ante el problema es muy variado. Lerena (1989), al respecto afirma lo siguiente: "Sin embargo, dado el creciente proceso de burocratización de las profesiones (en el sentido de profesiones liberales) la disolución de éstas en organizaciones burocráticas convierte, a mi juicio, en obsoleta la cuestión de saber si ante los maestros estamos ante una profesión (la profesión docente) o ante *un cuerpo de funcionarios especializados*. Más allá del arcaísmo que representa, en su uso convencional, la noción de profesión, concretamente en este campo, la sola distinción relevante parece ser el ejercicio de la ocupación de maestro dentro de la burocracia privada o dentro de la burocracia estatal." (p.161).

Entendemos que en la propuesta defendida por Imbernón se pretende superar esta absorción burocrática que lleva irremediabilmente a la multiplicación de controles externos a los profesores y a la heteronomía en su actuación. "Los enseñantes deben seguir programas establecidos, cumplir horarios, aceptar pautas de evaluación, cumplir toda suerte de normas burocráticas; en definitiva, aceptar que otros controlen en cierto grado su trabajo, tanto como producto cuanto como proceso" (Fernández Enguita, 1991 17). Actualmente, asumir una mayor profesionalidad puede significar ganar en democratización del colectivo en el desarrollo de una nueva cultura profesional. El avance en el tema debe centrarse en el desarrollo de esa nueva cultura profesional.

Ser un profesional debe entenderse, no tanto desde el concepto más tradicional de perfeccionamiento sino, desde el de desarrollo. El perfeccionamiento se centra en los individuos, indica mejora en las propias habilidades, pero no la misma influencia en la práctica y en el desarrollo educativo general. "El cambio pedagógico y el perfeccionamiento del profesorado es preciso plantearlo como un modelo de desarrollo profesional y personal, evolutivo y continuado, pues su profesionalidad está arraigada en mecanismos culturales, institucionales y personales muy fuertes y de efecto permanente, en relación y dentro de programas que quieran incidir en los contextos inmediatos, y más remotos que condicionan y también determinan su práctica" () "El desarrollo profesional tiene que estar referido a los contextos que determinan su práctica y debe ayudarse de programas dirigidos específicamente al cambio de esos contextos " (Gimeno, 1993:71).

Este desarrollo exige que los profesores encuentren mecanismo que les permitan dirigir sus propias actuaciones, apoyos que les capaciten individual y colectivamente para hacerlo y, quizás como condición previa, condiciones de trabajo en las que esto sea posible

Como ya se ha mencionado anteriormente la situación actual y sobre todo los procesos seguidos en las últimas décadas presentan recorridos paradójicos. Ciertamente se ha aumentado la exigencia a los profesores para asumir funciones sociales más complejas, pero a la vez se les ha quitado autonomía en la decisión real de su ejercicio, especialmente a través de los controles externos de sus tareas muy regulada por los representantes más próximos de la Administración y a través de la extensión de los currícula que tienen que desarrollar con escasa capacitación para ello. Por otro lado, los ingresos económicos han aumentado pero el reconocimiento social y la atribución de prestigio ha disminuido sensiblemente. De este modo, resulta difícil definir la situación actual del profesorado como resultante de un proceso de profesionalización, de semiprofesionalización o de desprofesionalización, a pesar de que el discurso oficial desde la L.G.E. de 1970 insiste en la necesidad de profesionalizar a los docentes de todos los niveles.

La reivindicación actual de una mayor profesionalización parte tanto de los colectivos de profesores, como de las instancias administrativas responsables de gestionar los servicios educativos y de otros cuyo exponente es el Consejo Escolar. Los motivos incluyen argumentos referidos a la funcionalidad del servicio y a la necesidad de aumentar el estatus profesional de los profesores. En todos los casos, el objetivo último es lograr mayor calidad en los procesos educativos y encontrar alternativas de actuación que posibiliten la consecución del mismo.

"a) La mejora de la educación sólo es pensable si se da un proceso permanente de profesionalización pedagógica de los profesores.

b) Este proceso de profesionalización cualitativa puede instrumentarse con especial eficacia, si se institucionaliza un esquema de renovación educativa sistemática, anclado en los tres pivotes básicos del perfeccionamiento, la investigación en el aula y el análisis de la práctica escolar por los mismos profesores, con cuantas asistencias y asesoramientos se desee (entre estos pivotes existen relaciones recíprocas de sinergia y condicionamiento)." (Fernández Pérez, 1988:12).

1.6 CONCLUSIONES

La Reforma del Sistema Educativo Español introducida con la LOGSE supone un importante cambio de funciones y tareas para el profesorado. En primer lugar, la concepción del profesor como un técnico que aplica los resultados de las investigaciones realizadas por otros expertos, teóricos y prácticos, es sustituida por un concepto de profesor reflexivo y crítico. Al profesorado que está dentro del nuevo modelo, se le exige que aporte sus opiniones sobre el funcionamiento del Sistema, sobre que debe cambiarse y qué sigue siendo válido, se le pide que analice y reflexione sobre su práctica y la de la organización en la que lleva adelante su tarea. En definitiva, se le asigna al profesorado un papel más profesional, término al que se recurrirá continuamente cuando se quiera hacer referencia a responsabilidades, implicaciones y exigencias de mayor importancia que las que había tenido hasta ese momento. Este nuevo modelo, también añade una importante cantidad de nuevas tareas curriculares, a las que ya tenía asignadas.

Llevar a la práctica estas novedades no es una simple cuestión de voluntad y buenas intenciones. Los profesores individual y colectivamente considerados, personalizan las innovaciones y las incorporan a la realidad escolar concreta. La experiencia previa, el pensamiento del profesor y el clima organizativo en el que esto acontece, condicionan el resultado en cada caso. Si no hay una relación previa de lo nuevo con los intereses y necesidades del profesorado, difícilmente lo asumirán.

Las exigencias normativas y la particular reconstrucción que cada docente realice de las mismas, será el marco en el que se realice su desarrollo profesional, es decir, la evolución desde que comienza la *formación inicial* hasta que finaliza la vida profesional de un profesor o profesora. La formación permanente es el elemento principal que potencia este desarrollo.

De los diferentes modelos de formación docente estudiados, aquéllos que se fundamentan en la reflexión y/o indagación del profesorado parecen ser los más efectivos para lograr adquisiciones permanentes, tanto en conocimientos como en aplicaciones y actitudes. Además los modelos que se desarrollan en los contextos en los que los profesores desarrollan su tarea, se considera que producen mejoras relacionadas con la calidad de la enseñanza, que en definitiva es el objetivo de la formación, en mayor medida que otros modelos. Teniendo en cuenta que la educación es una tarea de equipos que desarrollan diversos proyectos y que generan diferentes culturas escolares en interacción con cada contexto particular, el centro y el equipo debe ser un referente relevante, para que los programas formativos incidan suficientemente en cada contexto.

Igualmente, para que cualquier intervención o mejora que se introduzca en el contexto de actuación docente sea efectiva, se debe partir de un análisis de la

realidad que detecte los aspectos fuertes y débiles de la misma, de manera que se refuercen los primeros y se mejoren los segundos. Para realizar este análisis es conveniente introducir, entre otros, procesos de evaluación formativa de las prácticas profesionales de los profesores y de otros aspectos que influyen directamente en las mismas.

Entre las diferentes prácticas de evaluación formativa posibles, la autoevaluación es un instrumento útil, válido y económico de análisis. Un proceso de autoevaluación docente, máxime si se lleva adelante en equipo, constituye un potente estímulo inicial para la mejora de los procesos educativos. Entrar en un plan de auto-revisión compartida ayuda a la reflexión y al diálogo, sistematizándolo y centrando los contenidos; ayuda también a priorizar puntos de atención para la formación y la mejora; y orienta los cambios que se deban introducir, así como la manera de hacerlo. La reflexión que se haga responderá al nivel de evolución profesional del equipo, pero, previsiblemente, generará desarrollo profesional en los docentes y provocará niveles de reflexión cada vez más evolucionados que posibilitarán el paso de la reflexión práctica a la deliberativa, y que, si se utiliza un asesoramiento adecuado, podrá enriquecerse con las aportaciones técnicas de interés para la realidad de cada centro, asumibles para el profesorado correspondiente. De hecho se puede decir que la propia autoevaluación constituiría una fase del proceso de mejora.

La formación y la evaluación docente, incluyendo la modalidad de autoevaluación, son también exigencias de la normativa actual que regula el Sistema Educativo. Constituyen los dos elementos principales de la profesionalización que se reivindica tanto en la legislación como en los Diseños Curriculares y otros textos orientadores para la puesta en práctica del nuevo currículum. Profesionalización se utiliza predominantemente en referencia a los procesos de mejora profesional de los docentes. Por un lado, como procesos de avance en responsabilidad y autonomía profesional, de reconocimiento de su saber sobre educación y de atención a las aportaciones que tal colectivo realiza. Por otro lado, como mejora en el estatus social que este colectivo debe tener y que se concreta en un mayor reconocimiento y respeto por parte del resto de instancias sociales, así como en mejoras salariales y de condiciones de trabajo en general, aspectos éstos que van unidos a los anteriores.

Sin embargo se encuentran algunas voces críticas entre los autores que han estudiado la profesionalización en general y la profesionalización docente en particular, que indican la ambigüedad de tal reivindicación. Alertan sobre la búsqueda de privilegios que tantas veces acompaña la legítima reclamación de mejoras y reconocimiento, desde la perspectiva de los propios profesionales. Analizando la perspectiva administrativa e institucional, subrayan la existencia de procesos de burocratización y consiguiente desprofesionalización en lo que aparentemente se presenta como discurso de profesionalización docente.

Tales llamadas de atención son referentes críticos que deben ser tenidos en cuenta, pero que en absoluto anulan la necesidad de una mayor profesionalización docente como elemento de desarrollo profesional.

El sistema de auto-análisis para la mejora que se propone en este trabajo, se fundamenta y respeta estas conclusiones. Considera los principios normativos que regulan el Sistema Educativo en la actualidad, trabaja sobre la contextualización que cada equipo docente hace del mismo a partir del conocimiento, pensamiento, cultura y clima institucional respectivo. Favorece la reflexión crítica y la autonomía profesional del profesorado a través de la autoevaluación y la formación basada en cada contexto escolar. Genera, o refuerza, un sistema de actuación válido para abordar temáticas y procedimientos diversos que se adopta como hábito de trabajo. Y, en definitiva, pretende ser un elemento de ayuda para el desarrollo profesional del profesorado.

CAPÍTULO 2

DESARROLLO COOPERATIVO DEL CENTRO ESCOLAR

CAPÍTULO 2. DESARROLLO COOPERATIVO DEL CENTRO ESCOLAR

	pág.
2.1. AUTONOMÍA ESCOLAR Y AUTONOMÍA DOCENTE	119
2.1.1. INTRODUCCIÓN	119
2.1.2. PRECISIONES CONCEPTUALES	121
2.1.3. AUTONOMÍA ESCOLAR DESDE LA LEY GENERAL DE 1970 HASTA LA ACTUALIDAD	122
2.1.3.1 La Ley General de Educación de 1970	123
2.1.3.2. La Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centro Docentes y los Programas Renovados	125
2.1.3.3. Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación	127
2.1.3.4. Desde la promulgación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo hasta la actualidad	129
2.1.4. LA AUTONOMÍA DOCENTE: VENTAJAS, INCONVENIENTES Y EXIGENCIAS	132
2.1.4.1 Justificación de la autonomía institucional	132
2.1.4.2. Algunas condiciones para desarrollar las ventajas potenciales de la autonomía escolar	133
2.1.4.3 Posibles desventajas de la autonomía institucional	136
2.1.4.4 Autonomía de centro y modelo de profesor	138
2.1.4.5 Autonomía de centro y modelo de profesor	139
2.1.5 CULTURA ESCOLAR Y AUTONOMÍA INSTITUCIONAL	141
2.1.5.1. Tipos de <i>culturas escolares</i>	143
2.1.5.2. Innovación y cultura escolar	150
2.1.5.3. La reestructuración de la escuela como respuesta global a las nuevas necesidades: <i>el mosaico móvil</i> , quinta forma de cultura del profesorado	152
2.1.6. LOS CENTROS ESCOLARES AUTÓNOMOS COMO COMUNIDADES	157
2.1.6.1 Interrogantes sobre las organizaciones escolares como comunidades	158
2.1.6.2 Comunidades educativas y desarrollo del profesorado. autonomía docente e institucional en una comunidad educativa	160

2 1 7. MODELOS DE FORMACIÓN DOCENTE Y MEJORA ESCOLAR QUE FAVORECEN UNA CULTURA COLABORATIVA	170
2 1 7 1. La Investigación-Acción Cooperativa	171
2 1 7.2. El Proyecto Educativo de Centro	175
2 1 7 3 Las auditorías participativas, el autoanálisis del Centro y los Círculos de Calidad	176
2 1 7.4. En síntesis	182
2.2 DESARROLLO PROFESIONAL COOPERATIVO	183
2 2.1 INTRODUCCIÓN	183
2 2 2 JUSTIFICACIÓN DE LA NECESIDAD DEL DESARROLLO PROFESIONAL COOPERATIVO	184
2 2 2 1. Características de las <i>organizaciones inteligentes</i>	184
2 2.2.2. El desarrollo profesional cooperativo elemento constitutivo de las <i>escuelas inteligentes</i>	191
2 2 3. LA CONSTITUCIÓN DE EQUIPOS DE PROFESORES	196
2.2.3.1. El qué consiste el trabajo en equipo de los profesores	196
2 2 3 2 Consideraciones previas al trabajo en equipo de los profesores	198
2 2 3 3 Dificultades y características que facilitan el trabajo en equipo de los profesores	199
2 3 A MODO DE SÍNTESIS	202

2.1. AUTONOMÍA ESCOLAR Y AUTONOMÍA DOCENTE

2.1.1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo profesional del profesor se lleva a cabo, en un contexto escolar cuyas características ejercen una influencia condicionante del mismo. Uno de los elementos más novedosos del Sistema Escolar actual es la creciente autonomía con la que se pretende dotar a los centros escolares. El ejercicio de esta autonomía impone la revisión de los modelos organizativos, los modos de trabajo y las funciones y tareas llevadas adelante por los profesores.

En este segundo capítulo se estudiarán algunos aspectos relacionados con esta situación. En primer lugar definiremos el concepto de *autonomía* distinguiendo diferentes tipos, entre los que se destacarán, por el tratamiento posterior del tema, la autonomía institucional y la autonomía personal. Igualmente se hará referencia a los distintos niveles posibles de autonomía en los centros educativos, dependiendo, principalmente, de los ámbitos, pedagógico, económico o de gestión, a los que se aplique la misma.

A continuación analizaremos cómo ha sido abordado este aspecto en la legislación educativa, desde la Ley General de Educación de 1970 hasta la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes de 1995. En este apartado se harán algunas referencias a la regulación propia de la Comunidad Autónoma Vasca porque ha tenido características peculiares y normas específicas, especialmente la Ley de la Escuela Pública Vasca, que recoge de manera relevante diferentes puntos relacionados con la autonomía escolar.

En el apartado siguiente, se profundizará en las ventajas, los inconvenientes y las exigencias que la autonomía docente tiene para el Sistema Educativo. Se recogerán también algunas características que deberían estar presentes en el profesorado de un centro autónomo y que pueden considerarse constitutivas de un modelo, relativamente nuevo, de profesor. Utilizaremos el término *autonomía docente* con un sentido global, incluyendo tanto la autonomía institucional de la escuela, como la autonomía personal del profesorado y se analizarán las influencias entre ambas, así como las interferencias que ambas pueden producirse mutuamente.

Con el reconocimiento de que la autonomía docente no se ejerce simplemente porque, de manera formal, exista la posibilidad, sino que requiere un contexto escolar adecuado, se pasa en los siguientes apartados a estudiar los aspectos del mismo que más condicionan una autonomía escolar real.

En el siguiente punto se abordará la cultura escolar, en cuanto conjunto de normas, historia institucional, etc. como elemento definitorio de la organización escolar.

Estudiaremos las culturas escolares más frecuentes y trataremos de identificar las características de las mismas que favorecen un mayor desarrollo escolar autónomo en los centros escolares.

Las continuas referencias a la *organización escolar como comunidad educativa*, que se encuentran tanto en la legislación como en la literatura educativa general, nos lleva a analizar los aspectos característicos de una organización comunitaria, los condicionantes que crea en la cultura organizativa propia y los aspectos favorables o desfavorables que puede aportar a un ejercicio de autonomía docente real. En este apartado abordaremos de manera directa, si son compatibles la autonomía organizacional y personal dentro de una comunidad educativa, qué dificultades y conflictos pueden generarse; y trataremos de describir un modelo teórico que ayude a diagnosticar las diferentes situaciones que pueden encontrarse en las organizaciones escolares y ofrezca, asimismo, pautas y criterios para construir una situación favorable, tanto para el desarrollo autónomo de las organizaciones, como de las personas.

Debido al objeto de estudio de esta tesis, una vez descritas las características contextuales y organizativas en las que debe producirse el desarrollo profesional del profesorado, se finalizará la primera parte del capítulo dos analizando algunos modelos formativos y de mejora docente coherentes con las características mencionadas. Esta exposición completa desde esta nueva perspectiva el tratamiento que se ha hecho del tema en el capítulo uno.

Toda la primera parte de este capítulo se orienta a la reflexión sobre las diferentes dimensiones de la tarea docente, hacia una realidad que debe ser de colaboración. El contexto que se va generando a partir del momento en el que los centros disponen de una amplia independencia, en los diferentes niveles de su organización y funcionamiento, aconseja cada vez más la cooperación y colaboración como funcionamiento dominante del profesorado. Hasta el punto de plantearse el desarrollo profesional como *desarrollo profesional cooperativo*. Sin esta dimensión que complete o, más aún, que atraviese transversalmente los diferentes aspectos que se han tratado en el capítulo uno, el profesorado difícilmente podrá encarar los retos de la actualidad educativa.

La segunda parte del presente capítulo se dedicará al desarrollo profesional cooperativo. En la misma se tratará de justificar la importancia del tema a partir de los enfoques actuales de las organizaciones llamadas inteligentes, concepto que consideramos de interés para la escuela. Dentro de este enfoque se atenderá de manera especial al trabajo en equipo como concreción práctica de la cooperación. Y por último se desarrollarán algunos contenidos específicos del trabajo en equipo de los profesores en la actualidad: tareas, condiciones, precauciones, etc. que refuerzan el desarrollo cooperativo.

2.1.2. PRECISIONES CONCEPTUALES

Autonomía es un término de uso común en distintos ámbitos de la vida social. En el Sistema Educativo se utiliza en referencia a diferentes elementos y procesos del mismo.

Podemos definir el término *autonomía* como "libertad e independencia de cualquier entidad e individuo" (Casares, 1973). En el significado que se le asigna desde las ciencias de la educación: "Capacidad del hombre de autogobernarse, determinando su propia conducta. Ser dueño de uno mismo. Expresión de la libertad. Por extensión, se aplica a instituciones ..." (Santillana, 1988:159).

Es interesante indicar algunas distinciones en la aplicación del término, que se necesitarán posteriormente para interpretar correctamente la realidad escolar actual, tanto en el nivel de desarrollo de la autonomía real, como en el de necesidades de autonomía para lograr objetivos que están en la intencionalidad explícita del Sistema, tal y como queda expresado en las leyes reguladoras del mismo.

En primer lugar se debe distinguir la "*autonomía institucional* que hace referencia, por tanto, a la capacidad de decidir y ejecutar actuaciones relacionadas con la vida institucional" (Gairín, 1994a:28). En segundo lugar, la *autonomía personal* en la que esta capacidad de decidir y ejecutar está en los individuos.

En una organización es posible la existencia de un tipo de autonomía (institucional o personal) sin la otra. Más frecuentemente se encuentran organizaciones que gozan de *autonomía institucional* sin *autonomía personal*, se trata de instituciones autónomas en las cuales la organización interna es muy jerárquica, formalmente establecida y en las que la participación y capacidad de decisión de los niveles bajos de la jerarquía son pequeños. Sin embargo, en los centros docentes observamos ambos casos ejemplificados en los prototipos siguientes: un centro escolar privado, con una estructura organizativa como la descrita, es una institución con amplio margen de autonomía institucional y escasa autonomía personal en el profesorado u otros miembros de la institución. Del mismo modo, un centro público de enseñanza, en el funcionamiento que ha sido tradicional dentro de nuestro Sistema Escolar, puede ser considerado un ejemplo de escasa autonomía institucional y amplia autonomía personal. En este caso el funcionamiento de la institución ha estado exhaustivamente regulado por la normativa y los controles administrativos, a la vez que los profesores, dentro de cada centro y aula, han dispuesto de un margen amplio para decidir y ejecutar según su criterio.

Dentro de la autonomía institucional Reguzzoni (1994, 1995) distingue la *autonomía de Sistema* referida a la independencia de la organización de la escuela respecto de los estamentos que gobiernan el sistema educativo, y la *autonomía de comportamiento*. Se habla de tal cuando tenemos formas de organización de los procesos de formación que permiten que los propios agentes tomen decisiones determinantes en lo que se refiere a

la utilización de los recursos (autonomía administrativa o financiera), la programación de la enseñanza dentro de un determinado marco curricular (autonomía didáctica o curricular), la estructuración de los servicios, de los horarios y de las asignaturas (autonomía organizativa) y la elaboración de un proyecto educativo específico que comporte la definición de los objetivos, la determinación de los programas o la contratación del personal (autonomía de gestión). Dicho de otro modo, *la autonomía de comportamiento* indica la existencia de condiciones reales para que se dé autonomía en lo curricular, en la organización del centro, en la gestión económica y en la de recursos humanos y materiales. Por lo tanto, una última distinción se refiere a los ámbitos escolares en los que se ejerce la autonomía: *autonomía curricular, organizativa, de gestión económica y/o de gestión de recursos*

2.1.3 AUTONOMÍA ESCOLAR DESDE LA LEY GENERAL DE 1970 HASTA LA ACTUALIDAD

Analizando la historia escolar desde el punto de vista de la autonomía de centros y de la autonomía de los profesores, se encuentran datos que manifiestan avances y retrocesos en el control que se ha ejercido desde otras instancias, dependiendo de los aspectos que se analicen y de la época. Se puede decir que el camino de la autonomía escolar, no ha sido un proceso lineal.

Como ya se ha mencionado en el capítulo uno, los centros escolares y los profesores individualmente considerados, han ido perdiendo autonomía en parte de sus funciones, en la medida en que los sistemas escolares se han complejizado y jerarquizado, hecho que ha ido acompañado de una progresiva burocratización con el consiguiente control de la vida escolar por parte de las Administraciones y de otras instancias sociales. La intervención ha respondido a diferentes intenciones: garantizar la calidad de la enseñanza, asegurar una oferta escolar similar para todos los ciudadanos, etc.

Desde otro punto de vista, en algunas ocasiones se observa que aportaciones favorables para la formación y profesionalización del profesorado, han estado acompañadas de cierta pérdida en la autonomía para desarrollar la tarea educativa, debido al control que acompaña a tales mejoras. Así por ejemplo, el nacimiento de las Escuelas Normales españolas, la primera en Madrid en 1839, hito importante en el reconocimiento de la tarea del maestro como tarea profesional, tuvo, entre otras, la intención de ejercer un mayor control sobre el profesorado y a través de él de la escuela (Escolano, 1982). En el mismo sentido, los primeros planes de estudios de las Escuelas de Formación de Profesorado cuando se les asignaron rango universitario a partir de 1970, vinieron impuestos desde la Administración Educativa que decidió el modelo profesional que debía asumir el colectivo de maestros, con escasas posibilidades de

que el profesorado como grupo profesional participara en su elaboración. Más recientemente, encontramos este tipo de intervención acompañando a algunos planes de reciclaje y formación permanente del profesorado, en los cuales las prioridades y los contenidos se imponen a los profesores sin atender las demandas de cada equipo. Este hecho significa cierta negación de autonomía. Junto a la manifiesta intencionalidad de potenciar el desarrollo profesional de los docentes encontramos un intento de controlar el modo cómo éstos desarrollen su función, prescindiendo de las aportaciones y decisiones que como profesionales podrían hacer.

A pesar de reconocer un camino irregular en la práctica de la autonomía y el control en el Sistema Educativo, se puede considerar que el recorrido desde 1970 hasta la actualidad ha sido globalmente de avance en la consecución de mayor autonomía para los centros y para los docentes. Asimismo, en estos años ha sido un aspecto presente entre los objetivos, las reivindicaciones y los puntos de mejora reconocidos por el profesorado, los centros escolares, los Centros de Profesores, etc.

La Ley General de Educación de 1970 pretendió establecer márgenes más amplios de actuación para el profesorado y para los centros, aunque con irregulares resultados en aspectos curriculares, recogidos de manera explícita en el Libro Blanco y en la L.G.E., y en aspectos de gestión, apenas mencionados en la Ley y en la normativa que la desarrolló posteriormente. A partir de la L.O.D.E. la autonomía, especialmente autonomía de los centros, es reconocida de manera expresa como un medio imprescindible para conseguir una educación más contextualizada y de mayor calidad y se manifiesta en la intención de las sucesivas leyes posteriores a la L.O.D.E.

2.1.3.1 La Ley General de Educación de 1970

Con la reforma del Sistema Educativo de 1970 se planteó la necesidad de una mayor contextualización de los procesos educativos que había habido hasta ese momento, necesidad motivada por la intencionalidad básica del nuevo planteamiento educativo. La Ley General tiene como fines fundamentales el acceso a la educación de todos los ciudadanos, una mayor adecuación de esta educación a las demandas de la sociedad del momento y especialmente una formación profesional más adecuada a dichas demandas, y para lograr tales finalidades, atendiendo a la gran variedad de alumnado y de necesidades a las que cada centro va a tener que dar respuesta, *reconoce* en su introducción "la inadecuación de pretender una regulación uniforme, imperativa y pormenorizada de la personalidad del maestro, su relación con los alumnos y todos los elementos que constituyen un ambiente favorecedor de la enseñanza".

"El espíritu de la Ley no consiste, por tanto, ni en el establecimiento de un cuerpo de dogmas pedagógicos reconocidos por todos ni en la imposición autoritaria de un

determinado tipo de criterios. Lejos de ello, esta Ley está inspirada en la convicción de que todos aquellos que participan en las tareas educativas han de estar subordinados al éxito de la obra educadora, y que quienes tienen las responsabilidades de esas tareas han de tener el ánimo abierto al ensayo, a la reforma y a la colaboración, venga ésta de donde venga.

La Ley.. ha tratado de huir de todo uniformismo. La experiencia ha demostrado cuán poco eficaces son las reformas de los centros docentes intentadas mediante una disposición general y rígida, prescribiendo planes o métodos no ensayados todavía y dirigidos a un personal docente que no esté identificado con el pensamiento del legislador, o que carece de formación y medios para secundarle. ...

La uniformidad estricta impide que cada centro docente sea considerado en su situación peculiar y en la singularidad de las condiciones derivadas del pueblo, ... El régimen de conciertos y de estatutos que la Ley postula y, en general, la autonomía de los centros que ésta propugna, trata de obviar tales dificultades. ... se hará posible el que a los centros puedan llevarse con mayor facilidad nuevas iniciativas, sin el obstáculo de una falsa tradición o de los llamados derechos o intereses adquiridos" (Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa 14/1970, de 4 de agosto Introducción)

En el contenido de la Ley se mencionan someramente los márgenes de actuación del profesor y del centro:

En el artículo 105, entre los derechos de los educadores se menciona el derecho

"a) A ejercer funciones de docencia e investigación empleando métodos que consideren más adecuados dentro de las orientaciones pedagógicas, planes y programas aprobados. ... c) A intervenir en cuanto afecte a la vida, actividad y disciplina de sus respectivos centros docentes a través de los cauces reglamentarios"

El ejercicio de la función docente según criterios personales (o de equipos diferencialmente) se desarrolla en la medida en que los profesores pueden utilizar recursos formativos y mejorar las condiciones laborales, de manera que se encuentran en mejores condiciones, personales y contextuales de ejercer tal derecho. La intervención en la vida de los centros, sobre todo en el caso de los centros pertenecientes a la red pública, se reguló exhaustivamente a través de circulares que las Delegaciones Provinciales de Educación enviaban a los centros, refrendadas a horarios, calendarios, formatos de programación, normas de evaluación, informes, etc. Por este motivo se puede considerar que la intervención del profesorado a la que hace referencia la Ley, se convirtió en la realidad de su aplicación, más en el cumplimiento de una exhaustiva normativa de la vida escolar que en un ejercicio de autonomía

En el artículo 56 uno, y referido a la autonomía de los centros, leemos:

"los centros docentes gozarán de la autonomía necesaria para establecer materias y actividades optativas, adaptar los programas a las características y necesidades del medio en que están emplazados, ensayar y adoptar nuevos métodos de enseñanza y establecer sistemas peculiares de gobierno y administración".

Las posibilidades ofrecidas por la L.G.E. de 1970, para la intervención autónoma desde los centros se referían a aspectos curriculares únicamente y el ejercicio o desarrollo de dichas posibilidades era difícil para el profesorado en la medida en que carecían de recursos, de tiempo y de conocimientos para poner en práctica las posibilidades de decisión que se le ofrecían. El propio *Libro Blanco de Educación* ("La Educación en España. Bases para una política educativa") de 1969, recogía un análisis de la realidad de los profesores en aquel momento, en el que indicaba las carencias formativas y de disposición de recursos suficientes en las escuelas, por un lado, y las precarias condiciones laborales en las que desarrollaban su tarea los maestros, por otro, lo cual les llevaba a tener que ocupar el tiempo fuera de la jornada escolar en otros trabajos que les posibilitaran recursos suficientes para vivir (M.E.C. 1969). En la medida en que posteriormente han mejorado la formación y los medios educativos, junto con las propias condiciones de salarios, dedicaciones a tareas no lectivas, etc. se ha potenciado la posibilidad de que el profesorado tome decisiones sobre los diferentes elementos curriculares y contextualice la intervención educativa.

2.1.3.2 La Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Docentes y los Programas Renovados

La Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (L.O.E.C.E.) (B.O.E. 27 de junio de 1980), no supuso un cambio sustancial respecto a la L.G.E., más bien expresaba aspectos que no habían quedado explícitamente recogidos por el carácter de una Ley, como era la L.G.E., que atendía a la organización general del Sistema y a los aspectos curriculares y reflejaba en las tímidas referencias a la participación en aspectos no curriculares de la vida académica, la situación social y política que había sufrido algunos cambios a finales de la década anterior (Constitución, etc.) En lo que se refiere a la autonomía de los centros escolares, que es la mención expresa al tema que nos ocupa, encontramos lo siguiente:

"artículo trece: los centros que tengan previa autorización para impartir enseñanzas de los niveles obligatorios gozarán de plenas facultades académicas. ."

artículo catorce. Los centros sin discriminación para ningún miembro de la comunidad educativa, y dentro de los límites fijados por las leyes, tendrán autonomía para establecer materias optativas, adaptar los programas a la características del medio

en que estén insertos, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades culturales y extraescolares.

La autonomía queda limitada por el precepto constitucional de no discriminación y por las normas que rigen la ordenación del sistema educativo y las enseñanzas mínimas. El ejercicio de esta autonomía ha de basarse en las decisiones del Consejo de Dirección y Claustro de Profesores.

En la misma época en la que se aprobó la L.O.E.C.E., se estaban preparando los Programas Renovados de E.G.B., que supusieron modificaciones importantes en el enfoque de las dos etapas correspondientes. Para esta elaboración se analizó la práctica de la E.G.B. en la década de los 70 y uno de los elementos, conclusión de dicho análisis, es el reconocimiento de las dificultades encontradas para ejercer el margen de decisión curricular asignado a profesores y centros.

En el Documento Base-Programas Renovados de la EGB se indica lo siguiente: "no cabe duda de que las Orientaciones Pedagógicas de 1970, pese a la bondad de los principios que las inspiraron, presentaban determinadas deficiencias, cuyos resultados se han ido haciendo patentes a lo largo de su aplicación:

a) En primer lugar, su carácter meramente indicativo, poco congruente con la necesidad de adquisición de unos niveles culturales mínimos para toda la población infantil española.

b) La formulación de objetivos y contenidos en términos tan amplios o generales que hace difícil interpretar cuáles son los objetivos concretos de aprendizaje y distinguir entre lo "imprescindible" o lo meramente "deseable".

c) La falta de instrumentos de apoyo al profesorado para el desarrollo de una actividad didáctica que se pretendía renovadora."

Se pone de manifiesto en los propios textos de la Administración que el grado de realismo en las propuestas de cambio, tanto en lo referido a posibilidades del Sistema Educativo como a la preparación en los diferentes agentes que deben desarrollarlas, determinan la autonomía posible.

Por lo tanto, se puede concluir que el margen de autonomía disponible para ser ejercida por el profesor en su actuación, habrá producido en parte resultados no deseados. Los profesores que carecían de recursos propios suficientes para gestionar la nueva situación, se aferraban a técnicas, recursos y textos que les ayudaran a afrontarla, con el consiguiente riesgo de sustituir unos controles por otros, en vez de fortalecer la participación del profesorado. Con todo, desorientación, inseguridad y rigidez en el desarrollo de la tarea del profesor, no habían sido los únicos resultados de

la reforma introducida con la L.G.E. En el Documento Base se reconoce que se ha estimulado en gran medida la iniciativa y la creatividad del profesorado.

En conclusión, se puede considerar que el proceso de autonomía no es independiente de las posibilidades que el Sistema Escolar proporciona a las personas e instituciones que deben ejercerla. Aún en los sistemas fuertemente descentralizados, con amplios márgenes de intervención y decisión para centros y para el profesorado, se establecen mecanismos de regulación, de manera que se coordinen las distintas actuaciones y se garantice un proceso educativo de calidad. Enfocar la autonomía como un simple dejar hacer sin control, ni medios para ello, esta abocado a la desorientación de los centros y de los docentes, a la influencia de elementos externos a los procesos educativos que en algunas ocasiones se asumen sin demasiado análisis crítico y, en definitiva, a una pérdida de calidad educativa. La autonomía se encuentra en un punto de equilibrio entre una normativa que dé márgenes de actuación y a la vez garantice los medios necesarios para ejercerla.

La existencia de procesos normativos más o menos desarrollados o de planificaciones de carácter general no tiene porque ser negativa para la autonomía de los centros, depende de la forma como se configuran esos marcos de acción y del espíritu con que se aplican. La autonomía no excluye los procesos de planificación educativa, pero modifica su naturaleza. Así se puede reclamar una *planificación participativa*, lo cual exige clarificar la extensión de la participación junto a las actuaciones de profesores y centros y los niveles de participación; exige también precisar quiénes deberían estar implicados en la misma (profesores y otros miembros de la comunidad educativa), bajo el supuesto de que no todos pueden participar de la misma manera ni en el mismo sentido (Gairin 1994a).

Un proceso de planificación así orientado puede convertirse en un instrumento de innovación y cambio del Sistema Escolar, ya que el proceso de información y reflexión que genera en la comunidad educativa, su elaboración, ejecución y control, obliga habitualmente a nuevos planteamientos, tanto en el nivel organizativo como en el curricular o pedagógico, y suscita la necesidad de nuevas estrategias. El cambio exige planificación pero, además, implica que los miembros de la comunidad escolar participen coordinadamente para que haya coherencia en las diferentes actuaciones. En este intento se sitúan los cambios posteriores, introducidos a partir de la L.O.D.E.

2.1.3.3. Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (BOE 4.7 85) (L.O.D.E.) constituyó un punto de inflexión en las posibilidades de autonomía de los centros y en las propuestas organizativas para desarrollarla, con la

institucionalización de los consejos escolares, así como en la filosofía que subyace, referida al sentido de la participación y autonomía escolar. En los consejos escolares se encuentran representados todos los estamentos del centro, equipo directivo, profesores y alumnos, y otros grupos sociales que tengan que ver con él, padres y autoridades locales, reconociendo con ello el sentido del centro escolar como una comunidad educativa en la que se decide cómo desarrollar la vida escolar. La limitación al desarrollo de este modelo vendrá fundamentalmente, por las restricciones en la disposición de un presupuesto que pueda ser administrado desde las comunidades escolares (los recursos y la administración de los mismos sigue estando en manos de la Administración Educativa), hecho que provoca el que en ocasiones no se disponga de recursos para llevar adelante las decisiones tomadas en los centros.

La autonomía escolar, como otros aspectos del Sistema Educativo, también se inscribe en un determinado contexto sociopolítico. El proceso de democratización de los años 80 impulsó los procesos de participación directa y con ella la transferencia de servicios a las comunidades más cercanas (comunidades autónomas y organismos locales) y al individuo.

Los centros constituidos como comunidad educativa y participativa, pasaron a ser interlocutores que dialogaban con la sociedad a la que pertenecían, enriqueciendo la comunicación con puntos de vista plurales, emitiendo demandas que reforzaban sus planteamientos educativos, en definitiva, no conformándose con ser depositarios de las exigencias que la sociedad tiende a volcar sobre un Sistema Escolar monolítico y pasivo.

"La concreción de esa autonomía debe pasar necesariamente por su institucionalización, esto es, por su reconocimiento como entidad propia, por la elaboración de un proyecto pedagógico y por la ordenación autónoma de la estructura científica operativa y de gestión" (Gairín 1994a: 50).

En este sentido, la primera exigencia que se suscitó a partir de la LO DE fue que se elaborara en cada centro un Proyecto Educativo propio que recogiera la concreción educativa específica de cada comunidad educativa e inspirase la vida del centro en su conjunto. El Proyecto Educativo supuso una importante novedad en los centros públicos, los cuales habían carecido, en general, de una tradición semejante. Para algunos centros de titularidad privada, supuso el estímulo a la participación de todos los miembros de la comunidad escolar en el proyecto, anteriormente elaborado por una parte de los mismos.

2.1.3.4 Desde la promulgación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo hasta la actualidad

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) dentro del espíritu de la L.O.D.E., incorporó la autonomía, especialmente la autonomía de los centros, a los aspectos curriculares.

Artículo 2, 3 "La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios ... f) La autonomía pedagógica de los centros dentro de los límites establecidos por las leyes, así como la actividad investigadora de los profesores a partir de su práctica docente".

Artículo 57, 1. "Los centros docentes completarán el currículo de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades de enseñanza en el marco de su programación docente. ...

3 Las Administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros y favorecerán y estimularán el trabajo de los profesores".

Artículo 58, 1 "Los centros docentes estarán dotados de los recursos educativos humanos y materiales necesarios para garantizar una enseñanza de calidad".

A raíz de la entrada en vigor de la LOGSE, los centros deben elaborar un Proyecto Curricular propio en el que se adapte y desarrolle para el centro la propuesta curricular hecha por la Administración a través del correspondiente Diseño Curricular Base y del Decreto de Desarrollo Curricular. La realización de esta tarea es continuación del trabajo comenzado con la realización de los Proyectos Educativos (P.E.C.), el cual supuso para los centros una importante tarea de equipo y el comienzo, en muchos casos, de una dinámica de toma de decisiones novedosa y enriquecedora para el proceso educativo que se desarrollaba en cada centro.

La elaboración del P.C.C. es la primera concreción de la autonomía curricular que la LOGSE concede a los centros. Analizando la literalidad de los textos, en comparación a las posibilidades de decisión curricular que gozaban los centros desde los Programas Renovados de E.G.B. de 1981, no se encuentran grandes diferencias. La normativa general permitía, desde entonces, que los centros tomaran decisiones propias sobre muchos aspectos curriculares diferentes. La limitación, como ya se ha mencionado anteriormente, había estado, por una parte, en la exigencia de una reglamentación exhaustiva y en la regulación establecida desde las Delegaciones Territoriales, que cerraban posibilidades abiertas, *teóricamente*, por la ley (evaluación del aprendizaje de los alumnos en cada ciclo, modelos de programación exigidos, distribución horaria y de calendario en los centros, etc.). Esta regulación que se puede considerar como un razonable procedimiento para garantizar un nivel suficiente de

calidad educativa en cada centro, se convierte en algunos casos en un obstáculo para el desarrollo de proyectos innovadores.

Por otro lado, y a nuestro juicio más efectivos en obstaculizar el desarrollo del potencial de autonomía que la legislación posibilita a centros y profesorado, los medios (materiales, formativos, humanos, etc.) con los que ha contado el profesorado para ejercer su autonomía y las condiciones de tiempo, etc. han dificultado en ocasiones tal ejercicio.

Por todo ello, se puede considerar que la novedad principal de la actual legislación, no estaría tanto en los planteamientos generales sino en la coherencia de los medios aportados para su desarrollo (ofertas formativas adaptadas a las necesidades de los equipos docente, posibilidades de asesoramiento para los centros, potenciación de los proyectos de innovación, etc.) y en la regulación que de la misma se lleve a cabo, desde las Delegaciones correspondientes (márgenes amplios para la aplicación de cada exigencia y menor número de normas sobre cada aspecto de la vida escolar).

En el País Vasco se aprobó en 1993 la Ley de la Escuela Pública Vasca (Ley de 19 de febrero de 1993 (BOPV 25/2/93) que regula la autonomía en los centros públicos de la Comunidad Autónoma, la cual, a pesar de incidir, únicamente, en una parte del Sistema Escolar aporta algunos avances en el logro de la autonomía escolar, sobre la situación general. En lo referente a la autonomía de los centros, el Título V de la Ley, supone la ampliación de la misma, puesto que a la autonomía pedagógica vigente se añade la de organización y gestión económica, así como cierto nivel de participación en la gestión de personal, diseño de las plantillas, la definición de los perfiles profesionales de los propios docentes o la participación en procesos de selección de tal manera que pueda contarse también con un profesorado adaptado a las necesidades expresadas por la comunidad escolar en cada uno de los centros.

Los centros concertados, que se encuentran fuera de la influencia de esta Ley, padecen situaciones ambiguas a la hora de definir la propia autonomía en términos de qué competencias tiene asignada cada miembro de la comunidad escolar y cómo llevarla adelante. El uso de recursos públicos para la gestión de estos centros conlleva cierta exigencia de participación social en el uso de los mismos; y al mismo tiempo, por tratarse de centros de titularidad privada, mantienen la capacidad de decisión del titular sobre determinados aspectos. La articulación de ambos niveles de intervención no es un proceso sencillo y el resultado del mismo estará condicionado por el tipo de dirección que se ejerza en cada caso, el clima de centro, etc., en definitiva por las variables organizacionales que estén presentes en cada caso.

Los niveles de participación exigidos a partir de la constitución de los consejos escolares desde la promulgación de la L.O.D.E., que se han intensificado con la L.O.G.S.E. y la regulación de la misma, generan situaciones complicadas entre el

profesorado, el cual no dispone de posibilidades de decisión en la organización y gestión, en proporción y coherencia a otras exigencias de participación. De este modo, por ejemplo, el profesorado se ve en la obligación de elaborar un Proyecto Curricular exhaustivo con el que debe identificarse, pero no tiene competencia para garantizar los recursos que su desarrollo exige tener; se puede optar por una determinada metodología coherente con el Proyecto Educativo del Centro y con la intencionalidad de los docentes, pero éstos no disponen de capacidad decisoria para utilizar los recursos materiales, el espacio o los horarios de manera que dicha opción pueda llevarse adelante. En ocasiones tampoco dispone de condiciones laborales (tiempo, horario, etc.) que posibiliten la elaboración del propio proyecto, por lo cual se verá en la tesitura de utilizar su tiempo libre o afrontar un conflicto. En consecuencia, si estos centros no promocionan un tipo de organización y dirección participativa, en la que se recojan los intereses de todos sus miembros, se potencie la responsabilidad y la asunción personal de los proyectos y el profesorado se sienta tenido en cuenta y motivado por ello a la colaboración, la autonomía del profesorado como parte de la autonomía del centro, será más un elemento fuente de conflicto que de desarrollo institucional y de mejora de la calidad educativa.

Por último, La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de Noviembre, (BOE 21/11/95), de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (L.O.P.E.G.C.E.), abre nuevas posibilidades de autonomía escolar que complementan el proceso de autonomía y participación en la vida escolar, comenzado con la L.O.D.E. y el desarrollo de la autonomía pedagógica recogido en la L.O.G.S.E. Algunas de las nuevas posibilidades ya habían sido asumidas en la L.E.P.V. de aplicación en la Comunidad Autónoma Vasca, así como otras que la L.E.P.V. había recogido, especialmente las referidas a la formación de las plantillas docentes, no llegan a contemplarse en la presente Ley. Las novedades principales se encuentran en la consideración de un mayor número de aspectos sujetos a la decisión de cada centro. El artículo 5 indica que "los centros dispondrán de autonomía para definir el modelo de gestión organizativa y pedagógica, que deberá concretarse, en cada caso, mediante los correspondientes proyectos educativos, curriculares y, en su caso, normas de funcionamiento", los centros públicos dispondrán de una mayor autonomía en su gestión económica (art. 7), pudiendo obtener recursos económicos complementarios a los que reciban de la Administración y utilizarlos para sus gastos de funcionamiento.

El claustro de profesores recibe nuevas competencias que refuerzan su carácter participativo y protagonista de los aspectos de la vida escolar. Para el uso de esas competencias requieren de conocimientos educativos profesionales; en definitiva, de aspectos que favorecen el desarrollo profesional del docente. El claustro de profesores "tiene la responsabilidad de planificar, coordinar, decidir y, en su caso, informar sobre todos los aspectos docentes del mismo" (art.14,1). Entre las competencias que se le asigna, se incluye la de formular al equipo directivo propuestas para la elaboración de

los proyectos de centro, aprobar y evaluar los proyectos curriculares y los aspectos docentes, promover iniciativas de experimentación, investigación pedagógica y formación del profesorado del centro, analizar y valorar la evaluación del centro realizada por la Administración (art 15).

2.1.4 LA AUTONOMÍA DOCENTE. VENTAJAS, INCONVENIENTES Y EXIGENCIAS

2.1.4.1 Justificación de la autonomía institucional

Se reconoce que la autonomía de los centros educativos (autonomía institucional) es un proceso positivo que mejora la calidad educativa. "El progresivo aumento de la autonomía para adoptar decisiones sobre la organización y funcionamiento de los centros docentes suele considerarse un factor importante para mejorar la calidad del sistema educativo" (M.E.C., 1994: 25). A continuación se exponen algunos motivos e indicadores de esta mejora:

1) Adaptación de los proyectos educativos al contexto en el que van a desarrollarse

La autonomía escolar favorece la calidad educativa porque posibilita adaptar los proyectos educativos a las demandas del entorno donde está ubicada la escuela, a las necesidades del alumnado (Gómez Dacal, 1994), etc. El centro selecciona el currículum más adecuado para responder a estas demandas y necesidades, las cuales están contempladas sin sesgos ni parcialidad significativa, en la medida en que participan en las decisiones, los diferentes sectores implicados en las consecuencias de las mismas. "La autonomía de los centros educativos es un proceso positivo, capaz de estimular la vida de los mismos y de permitirles responder a las demandas de su entorno y de sus alumnos, si al mismo tiempo se favorece y fortalece la participación de los distintos sectores que constituyen la comunidad educativa" (M.E.C., 1994: 26). Cada sector (padres, alumnos, profesores, etc.) tiene diferentes niveles y ámbitos de participación y decisión, atendiendo a criterios profesionales y de nivel de implicación de cada uno en los procesos que se desarrollan en el centro. Pero la presencia de todos ellos garantiza que se atenderá, en la medida correspondiente, sus intereses educativos.

2) Economía y rentabilidad de los recursos

Asimismo, cuando el centro dispone de autonomía se puede orientar la selección y el uso de recursos materiales y humanos según las necesidades reales de cada contexto. Entre los recursos se puede considerar la formación del profesorado, seleccionando y priorizando aquellos que resulten más adecuados en cada realidad con la consiguiente mejora directa de los procesos educativos. De este modo, se economizan recursos puesto que se utilizan únicamente los necesarios en cada caso y

se ahorra la burocracia que generan los sistemas más centralizados. "La excesiva concentración de competencias en la Administración escolar, amparada en la pretensión del Estado de prestar equitativa y eficientemente el servicio público de la educación, se constata como innecesaria, siempre que las organizaciones docentes cuenten con suficientes recursos humanos, técnicos y materiales como para dar una respuesta efectiva, sin tal tutela, a los requerimientos sociales en materia de educación" (Gómez Dacal, 1994:326).

3) Refuerzo de la motivación e implicación de los componentes de la comunidad escolar en el desarrollo del proyecto de centro

Un tercer nivel de incidencia de la autonomía de los centros en la calidad educativa, viene dada por el efecto psicológico que tiene en el profesorado (Maeroff, 1988). Tal autonomía proporciona la posibilidad de que los profesores y otros miembros de la comunidad educativa participen en la marcha de las mismas, y la posibilidad de participación es un elemento de motivación e implicación de las personas en las organizaciones. De manera especial, la motivación e implicación consiguiente del profesorado en el proyecto que un centro quiere llevar adelante es un potente motor que impulsa la innovación educativa y refuerza la eficacia del mismo. En conclusión, beneficia a la calidad educativa.

4) Mejora del centro como unidad educativa en las condiciones que caracterizan un centro de calidad

Por último, como ya ha quedado reflejado en el capítulo uno, el centro es considerado, desde la perspectiva pedagógica, como una unidad, tanto al estudiar las condiciones que favorecen la innovación educativa, como al describir las características de la formación docente con repercusión en la práctica educativa o los sistemas de evaluación formativa. Los rasgos presentes en un centro de calidad, según son descritos por el movimiento de escuelas eficaces (objetivos claros y consensuados, planificación de la tarea, trabajo en equipo, etc.) se consiguen con mayor facilidad en centros que gozan de autonomía para gestionar sus recursos y tomar decisiones curriculares, organizativas, etc.

2.1.4.2 Algunas condiciones para desarrollar las ventajas potenciales de la autonomía escolar

No se debe caer en la simplificación de creer que la posibilidad de actuación independiente, proporciona automáticamente los beneficios educativos mencionados. Éstos se obtendrán en mayor o menor medida, según cuál sea el contenido con el que se dote a la autonomía escolar.

Escudero (1993) indica que el *movimiento por la reconstrucción de la organización educativa del centro*, que incluye autores y experiencias promotoras de una mayor autonomía de los centros escolares, como medio para aprovechar estos beneficios que conlleva la independencia en las decisiones y en la actuación, pretenden la intersección de tres dominios pedagógicos:

- 1) El desarrollo y la mejora de los centros de acuerdo con valores como la participación, la profundización democrática, la construcción dialogada y colegiada del curriculum y su práctica, la colaboración entre profesores, de éstos y el centro con asesores, etc.
- 2) La adaptación, elaboración y control por parte de cada centro del curriculum general
- 3) La formación del profesorado en los centros.

"El valor defendible de que los centros tengan más márgenes de decisión en la reconstrucción y control de su curriculum sólo puede resultar tal si hacemos esfuerzos congruentes para hacer posible que los proyectos de centro sean relevantes y constituyan verdaderos procesos para mejorar la educación de los alumnos. La colaboración entre profesores puede ser muy provechosa, pero quizás sólo a condición de que, además de lo que puede suponer como un clima social más enriquecedor, se garantice que los contenidos pedagógicos de sus intercambios e interacciones sean realmente valiosos e innovadores" (Escudero, 1993:86)

Es decir, los centros deben disponer de condiciones adecuadas para gestionar la autonomía, las cuales incluyen recursos gestionados por el propio centro y una organización participativa y de colaboración, para que las consecuencias favorecedoras de una educación de mayor calidad se hagan realidad.

Gairin (1994a 43) resume en el siguiente cuadro las condiciones en la organización de la enseñanza de un modelo de escuela autónoma y participativa frente a una normativizada y dependiente, condiciones que pueden considerarse necesarias para que se desarrolle una auténtica *autonomía de comportamiento* en términos de Reguzzoni, la cual posibilita el logro de los beneficios mencionados en la calidad educativa resultante

Variables organizativas	Escuela dependiente	Escuela autónoma
Planteamientos institucionales.	Impuestos, completos.	Orientadores, abiertos
Estructuras de participación.	No existen.	Múltiples
Estructuras pedagógicas.	No son necesarias	Imprescindibles
Sistemas de comunicación.	Vertical	Horizontal
Toma de decisiones.	Impuestas	Democráticas
Papel de Administración.	Regulación, control	Garantía de mínimos
Modelo de dirección.	Gestor	Animador, coordinador
Funciones directivas.	Burocráticas, control	Dinamizar, organizar
Modelo de profesor/a.	Individualista, técnico	Cooperativo, crítico
Función docente.	Transmisor de conocimientos	Configurador del currículo
Estilo docente.	Autoritario, jerárquico	Democrático, participativo
Formación del profesorado.	Individualizada	Basada en el centro
Curriculo	Cerrado	Abierto
Papel de los técnicos.	Prescriptivo	Asesor

Tabla 2.1 Algunas características de dos modelos de organización del sistema escolar (Gairin, 1991, 12), en Gairin (1994a:43)

En este modelo de escuela autónoma se subraya también la autonomía del profesorado con el límite de que éste debe vincularse a un proyecto común, en buena parte elaborado por el equipo docente. El trabajo docente debe planificarse y realizarse en equipo

2.1.4.3. Posibles desventajas de la autonomía institucional

1) La tendencia a dotar a los centros escolares de mayor autonomía, con la consiguiente reducción de la presencia de la Administración en los mismos parece ser la común en los sistemas escolares más desarrollados (Bolívar, 1995, Ferrer, 1994a, 1994b, Gairin, 1994a; Muñoz-Repiso, 1994; Reguzzoni, 1994; 1995). Una lectura crítica de este hecho nos lleva a descubrir que los motivos de tal tendencia, más o menos intensa y con diferentes significados según países y tradiciones, no están únicamente en la potencial mejora de la calidad de la enseñanza que puede llevar asociada. "Mediante la potenciación de la autonomía y de las políticas de descentralización se pueden transferir a los niveles inferiores gran parte de los problemas que corresponden a los sistemas educativos; esto es, los macroconflictos estructurales se diluyen en microconflictos, al mismo tiempo que se difuminan responsabilidades y se evitan problemas a los niveles superiores del sistema educativo" (Gairin, 1994a:37-38)

Existe el riesgo de que la autonomía haga derivar hacia el profesorado gran parte de la responsabilidad sobre los resultados educativos sin mejorar sus condiciones de trabajo. En la actualidad, los centros, como ya se ha mencionado anteriormente, deben elaborar las diferentes concreciones del Curriculum Base adaptándolo al medio en el que desarrollan su labor, para lograr los mejores resultados posibles. La capacidad de gestión económica y de recursos, de que disponen los centros, no va paralela a esta nueva responsabilidad.

Por otro lado, las condiciones de trabajo de los profesores no han sufrido cambios substanciales y las mejoras se van introduciendo lentamente. Al mismo tiempo, según los autores citados, la potencia reivindicativa queda debilitada a través de esta vinculación responsable más estrecha con el centro y con sus proyectos

En consecuencia podría darse la situación de que el hecho de tener mayor margen de actuación, no lleve asociado un beneficio claro para el profesorado que debe ejercerla. De este modo los beneficios para una enseñanza de mayor calidad no serían tan evidentes, puesto que la interferencia de otras variables perjudicaría lo que, aparentemente, es un proceso directo de mejora, a través de la independencia y la libertad de decisión.

Debe considerarse, además, que el Sistema Escolar se encuentra en la actualidad en un proceso de ajuste, debido al desequilibrio que se ha producido en los últimos años, fruto de la variación en el índice de natalidad. Este hecho sitúa a algunos centros en una situación precaria, la cual constituye otro elemento de empeoramiento en algunas condiciones de trabajo para los profesores. Difícilmente se puede pensar en ampliar plantillas, diversificar las áreas en las que trabajan, etc. Por el contrario los profesores multiplican la dedicación a tareas lectivas, el número de grupos a los que atienden y las áreas de especialización que imparten. De este modo, cuando se

necesita compaginar horarios para reuniones que posibiliten el trabajo en proyectos comunes, la toma de decisiones, etc. existen inconvenientes objetivos para ello. Igualmente, el elemento motivador al que nos hemos referido en el punto anterior, se debilita por esta situación.

2) En un nivel completamente diferente, se contempla por algunos autores (Bolívar, 1994; Escudero, 1992b; Muñoz-Repiso, 1994) el riesgo de que a las ventajas de poder elaborar un proyecto adaptado al centro y gestionar recursos propios, se asocien situaciones segregadoras, discriminatorias o insolidarias, fruto de que cada comunidad escolar se cierre sobre sí misma.

"En la medida en que los contextos sociales en que los centros están ubicados presentan enormes diferencias, se hace imprescindible la regulación de mecanismos compensatorios que no perpetúen estas diferencias en lo que tienen de deficitarias en algunos medios. De no existir tales mecanismos, la autonomía se constituiría en un elemento discriminatorio más" (Gairín, 1994a:62)

El estudio de este aspecto requeriría un nivel de profundización y extensión que trasciende el objeto de este trabajo, pero consideramos la conveniencia de tenerlo en cuenta en la propuesta de cualquier modelo de intervención escolar que abogue por una mayor autonomía institucional y personal.

La identificación de estos posibles riesgos, que la adjudicación a los centros escolares de un mayor poder de decisión tiene asociados, podría llevar al Sistema a cuestionar el valor de la misma. Sin embargo, una valoración global, posterior a un análisis crítico de los planteamientos teóricos que subyacen en los diferentes desarrollos prácticos de los mismos, creemos que nos llevaría a la conclusión de que se debe cuidar el modo de ejercer el poder de decidir sobre determinadas actuaciones y ejecutar esas actuaciones sin generar otros perjuicios. "La autonomía es el correlato institucional de la libertad personal y por tanto camino ineludible hacia la humanización. La adquisición y el ejercicio de la libertad del individuo o de la autonomía de los grupos humanos e instituciones es el único medio de llevar una vida auténticamente humana. Lo demás puede ser más ordenado, más práctico a corto plazo, más cómodo, más controlable ... pero es menos humanizado. Por eso puede considerarse que la autonomía con todos sus riesgos, es un valor en sí misma.

Además la autonomía es un medio educativo por excelencia, la asunción de responsabilidades por parte de todos los sectores de la comunidad educativa es la mejor manera de aprender a tomar decisiones, de vivir y no sólo de teorizar." (Muñoz-Repiso, 1994 356-357)

2.1.4.4. Autonomía de centro y modelo de profesor

En el caso de una escuela no autónoma, en un Sistema Escolar centralizado a nivel estatal o local, que generalmente suele responder a un modelo técnico-burocrático, el modelo de profesor que domina es el del profesor "reproductor". Este tipo de profesor desarrolla la parte del currículum que le corresponde, no precisa de coordinación con otros compañeros ya que la unidad de acción viene establecida desde arriba por la separación de funciones que se hace, y tiene un alto individualismo. Por otro lado, en este sistema centralizado, la participación de las familias en el centro no tiene sentido salvo para dar y recibir información sobre el proceso que están siguiendo sus hijos. El plan de 1970 tenía numerosas exigencias para el profesorado que se correspondían con esta tipología descrita. El profesor, más que una verdadera autonomía, tenía tareas que desarrollar por su cuenta y tenía el deber de aplicar lo que se le indicaba desde otras instancias (Administración, Inspección o dirección de los centros)

En el caso de un Sistema Escolar que pretenda descentralizar su actuación, encontramos que la comunidad educativa que constituye cada centro autónomo, debe establecer sus propios planteamientos en cuando al diseño y desarrollo de los diferentes proyectos. En la realización de las tareas que tal establecimiento conlleva, las familias, el profesorado, el alumnado y la institución gozan de numerosas responsabilidades educativas y para lograr que la participación de todos resulte operativa, será conveniente delimitar funciones entre los diferentes protagonistas

Centrándonos en el profesorado, éste debe reflexionar sobre su trabajo, interrogarse por el desarrollo que se está haciendo, evaluar el proceso y los resultados e introducir las innovaciones pertinentes de mejora, para que desarrolle sus funciones aportando capacidad y profesionalidad docente al centro y al proyecto educativo. De no ser así, inconscientemente se recurrirá a esquemas de funcionamiento antiguos, porque han constituido la única experiencia y referencia conocida para el profesorado

Este ejercicio no puede realizarlo cada profesor sólo; puesto que estamos ante el desarrollo de un proyecto de equipo, tendrá que hacerlo en colaboración con el resto de profesores. En consecuencia, tanto para el diseño como para el desarrollo de un proyecto educativo y para la participación en la gestión del centro, se requiere un modelo de profesor colaborador, que coopere y dialogue con sus compañeros para el establecimiento de criterios comunes y que desarrolle de manera adecuada sus actuaciones individuales, de modo que el proyecto diseñado se desarrolle según la intencionalidad que lo inspire. En definitiva un profesor que se puede calificar como *participativo* y *autónomo*. Estas características y sus correspondientes actitudes y conductas en el profesorado, no constituyen la condición suficiente para que la escuela sea eficaz, pero sí una condición necesaria, junto a otras: "Se argumenta con razón que la gestión basada en la escuela no garantiza la eficacia y el cumplimiento de los fines de ésta. No obstante, ..., parece incontestable, por un lado que los afectados directamente

por las decisiones tienen que tomar parte en ellas y, por otro, que las reformas sólo serán efectivas y duraderas si son llevadas a cabo por personas con un sentido de pertenencia, de implicación y de responsabilidad en el proceso de la educación." (Muñoz-Repiso, 1994:356).

El logro de cualidades como la cooperación, participación, autonomía, etc. en el ejercicio de la tarea docente, no se logra únicamente con buena voluntad. Este modelo de profesor requiere una formación que le coloque en situación de responder a las demandas del Sistema. El objeto de la formación no es tanto conocer qué se debe hacer en cada situación, sino dotarse de una base psicopedagógica y de una capacidad reflexiva desarrollada, con la cual poder decidir cómo actuar en las múltiples y diferentes situaciones que encuentre en el ejercicio de su profesión. La formación tiene que complementarse con una metodología de trabajo que haga eficaz el esfuerzo del profesorado, la cual incluya procesos institucionalizados de evaluación interna formativa y continua que ayuden a los docentes a controlar y regular su actuación.

Los consejos escolares y otros órganos colegiados en los centros, a pesar de tener definidas sus funciones colectivas, pueden encontrar dificultades en el desarrollo de las mismas para delimitar las actuaciones y el nivel de implicación de cada estamento en el grupo. Por ejemplo, puede ser complejo aclarar la ejecución práctica de las competencias en el diseño y decisiones de algunos aspectos pedagógicos atendidos desde el Consejo Escolar y desde el Claustro, o bien pueden surgir diferencias entre el punto de vista del profesorado y de otros estamentos representados en el mismo. Estas dificultades en ocasiones deben superarse y para ello se requiere utilizar procedimientos adecuados, pero en otras deben tolerarse como inherentes que son a la participación y al pluralismo. El profesorado que se ve implicado en esta dinámica necesita capacidad para tolerar y resolver conflictos, habilidades sociales que faciliten la participación en agrupamientos plurales y, sobre todo, conocimiento de sus funciones y seguridad en sí mismo como tal profesor (Maeroff, 1988; 1993). En definitiva, profesionalización en el sentido de desarrollo profesional que ha sido expuesto en el capítulo uno.

2.1.4.5 Autonomía del centro y autonomía del profesor

La autonomía de los centros no siempre está unida a la autonomía del profesor. De hecho, se puede sofocar la libertad del profesor con el pretexto de reforzar la institución (Garin, 1994). En el encuentro con la realidad de los centros de diferente configuración y titularidad, se manifiestan algunos ejemplos que ilustran esta afirmación:

- 1) En algunos casos, ha permanecido en el ambiente de la institución una concepción de la dirección del centro poco participativa, ejercida con un marcado carácter directivo. Se trata de un estilo de dirección correspondiente a una época anterior, que parece

obviar los cambios de filosofía o de planteamientos básicos que orientan la gestión de las organizaciones escolares y la actual legislación al respecto. En este modelo de funcionamiento, el profesorado suele responder a la dirección con una actitud sumisa en ocasiones y, sobre todo, dependiente. Se siguen las instrucciones del director del centro tanto si proceden de su iniciativa personal, como de la delegación del Consejo Escolar o directamente de las indicaciones de la Administración.

La profesionalización del profesorado y, sobre todo, de los equipos directivos, con la correspondiente formación específica, facilitarían la superación de estos esquemas de actuación que dificultan el ejercicio de la autonomía curricular, de gestión u otras, tanto en su vertiente personal como institucional.

2) En otros casos, el individualismo del profesorado es el rasgo dominante. Sea cual sea el ambiente institucional (liberal en unos casos, directivo en otros), el aula es el feudo privado del maestro o la maestra. Existe autonomía docente, si por tal se entiende poder o margen de decisión, pero está desprovista de las influencias positivas en el logro de una enseñanza de calidad. Se observa fácilmente que carece de las cualidades descritas con anterioridad como necesarias para conseguir tal logro: contextualización y adaptación del proyecto, etc.

3) Una tercera situación se deriva de los intentos habidos en el Sistema Escolar, de lograr mejores condiciones laborales por parte del profesorado. En la medida en que se ha establecido una dinámica más reivindicativa en los centros escolares, el logro de algunas mejoras en las condiciones de trabajo ha venido acompañado de un mayor control y exigencia respecto a dedicación de tiempo, tareas, etc. Este hecho no tiene porque suponer menos autonomía para el profesorado, por el contrario, podemos entenderlo como un avance en la profesionalización del docente y de la institución en la que desarrolla su labor. Pero el equilibrio entre control y autonomía puede romperse por un exceso en el control, o simplemente por el modo cómo éste se ejerce. De esta manera, ciertas resistencias en el profesorado a implicarse en el proyecto de centro o a tener una mayor iniciativa en su tarea, se explican o se justifican como la respuesta al control ejercido sobre ellos por la dirección del centro o por el titular. Control que limita el margen de actuación del profesorado y la posibilidad de participar en la toma de decisiones o de ser escuchados en sus opiniones y consideraciones sobre aspectos que influyen en su labor. Aparentemente se establece un círculo que podemos entender como control-pasividad, desfavorable para promocionar un sistema de mayor autonomía personal.

Únicamente si el profesorado se siente implicado en el proyecto institucional, suficientemente reconocido como individuo y con posibilidades de desarrollarse profesional y personalmente, ambos hechos, autonomía institucional y autonomía docente, serán compatibles y se reforzarán mutuamente. Para que la autonomía sea real se requiere el compromiso de todos los implicados en el centro escolar, exige

voluntad por parte de los miembros de la comunidad escolar para ejercer tal autonomía. Pero también son necesarios medios de todo tipo que hagan posible este ejercicio: formación de profesores y de otros implicados, tiempo disponible para reuniones y otras labores, recursos económicos, etc. en definitiva, cambios en las condiciones laborales. En el Sistema Escolar, especialmente el profesorado, está acostumbrado a que una mayor exigencia de tareas y responsabilidades no vaya acompañada de condiciones de trabajo adecuadas a tales novedades. Este cambio de condiciones tiene que ser una característica más de su profesionalización.

4) No se debe interpretar el desarrollo de un planteamiento de autonomía escolar, docente e institucional, como un funcionamiento carente de normas. Por el contrario, es necesario mantener un equilibrio entre la normativa externa e interna establecida y la autonomía permitida, que dé coherencia a la actuación de órganos y personas y al mismo tiempo permita aprovechar la riqueza de las iniciativas y soluciones a situaciones conflictivas que aportan los miembros de la organización.

En la búsqueda de este equilibrio, se pueden emitir normas que pretendan, bienintencionadamente, regular en exceso la vida del centro. En estas situaciones se impide que los individuos, tengan suficiente margen para decidir sobre su propia actuación y se desmotiva al profesorado para manifestar iniciativas por ser poco tenidas en cuenta o no encontrar el ámbito en el que puedan llevarse adelante. Las normas se emiten desde los propios centros, igual que se ha descrito respecto al Sistema Escolar. Si la vida escolar está completamente regulada en todos sus detalles no hay lugar para la originalidad, ni para las aportaciones de los diferentes miembros del centro porque sus aportaciones constituyen novedades que dan al traste con el marco establecido.

2.1.5 CULTURA ESCOLAR Y AUTONOMÍA INSTITUCIONAL

El contexto, la historia institucional y su cultura organizativa caracterizan a cada centro escolar.

Se debe comprender el centro escolar como una organización peculiar con una cultura propia y la enseñanza como una práctica construida socialmente con unos significados, rituales, patrones de acción, etc. que —a nivel implícito— configuran la vida del centro escolar (Bolívar, 1993). Esta cultura está constituida por representaciones, expectativas, tradiciones y simbologías propias, roles, códigos de conducta, normas y patrones de acción. Dentro de cada cultura escolar se puede distinguir, en ocasiones, subculturas profesionales específicas, con perspectivas diferentes entre sí y, a veces, con intereses enfrentados. En consecuencia se puede entender la cultura escolar como una realidad que aglutina, que da unidad a la organización escolar en cuanto conjunto de metas y valores compartidos; y, a la vez,

como una realidad generadora de conflictos, desacuerdos y diferencias entre grupos dentro de la escuela.

La cultura escolar puede ser definida en función de dos factores o dimensiones importantes, contenido y forma (Hargreaves, 1996). (Sustancia y forma en términos de Carr y Kemmis, 1988; Kemmis y McTaggart, 1988):

1) "El contenido de las culturas de los profesores consiste en las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y modos de hacer las cosas fundamentales y compartidas en el seno de un determinado grupo de maestros o por la comunidad docente, en general (Hargreaves, 1996:190). Cuando se define la cultura de esta manera con facilidad se sobrestiman los aspectos compartidos de la misma, hecho importante en aquellos centros que poseen un ideario y/o en centros que gozan de fuertes lazos de integración y consenso. Pero generalmente, desde esta perspectiva de análisis, en un gran número de centros habrá varias subculturas, como las correspondientes a diversas áreas de enseñanza, etc.

Se puede incluir entre los elementos de distinción de la cultura escolar atendiendo al contenido, la feminización de la docencia, especialmente en las etapas Infantil y Primaria. Esta realidad, objetivada numéricamente y reconocida en su repercusión desde la Sociología de la Educación actual, como elemento generador de cultura escolar, incluye características socialmente asignadas al género femenino, como el altruismo, la abnegación, la valoración de la calidez y el apoyo en las relaciones, etc. dentro de la cultura profesional. Marcelo (1995) revisa la interpretación de este hecho en diferentes autores y encuentra acuerdos en el reconocimiento de la realidad, pero diferencias en la interpretación de la repercusión que este hecho tiene en la vida escolar y en la organización de la misma.

2) "La forma de la cultura de los profesores consiste en los modelos de relación y formas de asociación características entre los partícipes de esas culturas, se pone de manifiesto en el modo de articularse las relaciones entre los docentes y sus colegas" (Hargreaves, 1996:191), relaciones de trabajo que los profesores tienen con sus colegas dentro y fuera de la escuela.

La forma puede ser más importante, en términos de repercusión en la actuación y en la vida del centro en general, que el propio contenido. Aparentemente, determina la realidad de manera más decisiva el tipo de relaciones establecidas que los valores expresados como valores compartidos. Quizás haya que distinguir los contenidos expresados de los contenidos actuados puesto que no siempre coinciden.

2.1.5.1. Tipos de culturas escolares

Resulta difícil, a nuestro juicio, establecer una separación nítida entre contenido y forma. Desde la perspectiva predominantemente formal, se ha tendido a distinguir "dos tipos básicos de culturas con muy diferentes implicaciones para el cambio y la mejora" (Fullan y Hargreaves, 1991:52): una cultura del individualismo y una cultura de la colaboración, que da lugar, a su vez, a tres tipos de culturas atendiendo de diferentes variantes de colaboración

A - Cultura del individualismo

Una *cultura del individualismo* está caracterizada por el aislamiento profesional, en la que los profesores trabajan solos al lado de otros colegas y que ha sido la más relevante en la enseñanza, según Fullan y Hargreaves.

Características

Un centro cuya cultura escolar pueda ser denominada cultura individualista, está caracterizado por el aislamiento físico y psicológico del profesorado que mantiene entre sí interacciones fragmentadas, esporádicas y superficiales. Cada profesor o profesora tiene la responsabilidad individual de su aula o grupo con el que trabaja en privado y está preocupado por cumplir esa responsabilidad.

En coherencia con estas características, en la organización espacial de los centros correspondientes, no se cuentan con espacios para el trabajo compartido ni para el encuentro. Es frecuente contar únicamente con una Sala de Profesores como lugar común, cuyo uso es una combinación de tiempo de descanso y *lugar donde dejar las cosas*, en la medida en que los profesores han tenido que pasar por más de un aula en la segunda etapa de E.G.B. o ya en la Educación Primaria actual, en la que se contemplan intervenciones de varios profesores en cada grupo. E igualmente, en la distribución del tiempo de trabajo no se contemplan momentos para el trabajo compartido. Este hecho es importante, por un lado, como indicador del tipo de cultura dominante en el centro y, por otro, como elemento condicionante de cualquier modificación que se quiera introducir en la misma

De este modo, en la actualidad una de las dificultades mayores para lograr realizar determinadas tareas en equipo, está en encontrar el tiempo para hacerlo, tiempo en el que coincidan todos los profesores que pretende participar en esa tarea. Incluso en la distribución de horarios lectivos, no es frecuente que se tenga en cuenta la colaboración como criterio de planificación. Los intentos de intervenir conjuntamente, realizar observaciones mutuas, etc. resultan casi imposibles, en algunos casos

El profesorado que trabaja desarrollando su tarea de manera privada y físicamente aislado, padece una gran soledad profesional. Carece de apoyos para resolver las situaciones conflictivas que toda práctica profesional conlleva y de contraste en la reflexión sobre cómo mejorar su intervención educativa. Por ello, es difícil que se promocióne cualquier innovación que haga más patente esta soledad, puesto que si encuentra dificultades no tiene recursos que le ayuden a superarlas y si obtiene éxitos no serán reconocidos y tenidos en cuenta.

Algunos elementos que refuerzan el aislamiento

Fullan y Hargreaves hacen referencia a las situaciones de evaluación formal (experiencias corrientes en USA y en otros países) como las únicas (o, en ocasiones, las primeras) experiencias de relación con otros adultos que tienen muchos profesores. La incertidumbre respecto al uso que se hará de tal evaluación y la impresión de no recibir las ayudas necesarias para superar las dificultades o mejorar el propio trabajo, produce, en algunos casos, entre el profesorado un reforzamiento del individualismo y el aislamiento como medida de autoprotección. En nuestro Sistema Escolar, encontramos que durante bastante tiempo la única relación que sacaba al profesor de su aislamiento era la relación esporádica con la Inspección Educativa, la cual ha generado en un pasado reciente, las mismas actitudes defensivas que indican Fullan y Hargreaves en referencia a otros países. Tener en cuenta este hecho puede ser útil en la actualidad, cuando se está comenzando la andadura en la evaluación docente, para iluminar los modelos que se vayan a utilizar. La evaluación formativa y sobre todo los modelos de autoevaluación puede ser una medida preventiva, que preserve a los centros de tal riesgo.

Otro elemento reforzador de esta cultura escolar individualista, se encuentra en "las expectativas increíblemente altas que muchos profesores ponen sobre ellos mismos, en un trabajo con unos límites pobremente definidos" (Fullan y Hargreaves, 1991: 57). La pretensión de responder a todas las demandas que explicita o implícitamente recibe el profesor de Educación Primaria, le imposibilita disponer de tiempo dedicado al trabajo compartido con otros colegas. Paradójicamente, la asunción de tareas que le llevan a requerir ayudas, para las cuales trabajar en equipo, intercambiar experiencias y ser observado por otros compañeros podrían ser valiosos apoyos, ponen al profesor en unas condiciones que dificultan el uso de tales ayudas. Además el profesorado puede sospechar que existe la posibilidad de ser valorado negativamente por los propios colegas, sospecha que le llevará a refugiarse en la soledad de su aula.

Hargreaves (1993) valora la incidencia que los diversos factores que refuerzan el aislamiento en que trabaja el profesor pueden tener, y considera las condiciones en que éste realiza su trabajo como un aspecto más influyente en reforzar el aislamiento que la preferencia personal o los intentos defensivos. Además, el aislamiento docente

no responde a la misma interpretación en todos los casos, ni tiene las mismas consecuencias para el profesorado y su trabajo. Posteriormente, Hargreaves (1996) insiste en la necesidad de no adjudicar al profesor el individualismo o las explicaciones del mismo, como características psicológicas, cuando se trata en realidad de una manifestación de las condiciones en que éste se ve obligado a realizar sus tareas. Al justificar esta idea, realiza ciertas autocriticas a otras expuestas por el mismo en publicaciones anteriores y nos insta a relativizar las mismas y a observar la realidad más críticamente, sin entender por ello "que nunca se pueda culpar a los profesores por tendencia a mantenerse en un espléndido aislamiento" (Hargreaves, 1996:195).

Aspectos positivos del individualismo

El aislamiento de otros adultos y el individualismo en que ha solido trabajar el profesorado, viene siendo cuestionado desde hace tiempo, tanto por los efectos en la educación, como en el desarrollo personal del propio profesorado (Nias, 1989). Sin embargo Fullan y Hargreaves (1991) animan a no confundir el aislamiento como elemento que entorpece la tarea docente, del necesario tiempo de reflexión personal (escuchar la *propia voz interna*) que ayuda a profundizar en el trasfondo de la tarea inmediata, a huir del fragor de la actividad diaria y a contemplar con perspectiva y orientación a largo plazo, los procesos educativos en los que cada uno está implicado. "La moralidad y practicidad de la mejora requiere que el profesor localice su voz interior, la escuche seriamente y la articule también para hacer valer su influencia entre sus otros colegas" (Fullan y Hargreaves, 1991:89).

Como conclusión de este apartado, se pueden tener en cuenta los tipos de individualismo que recoge Hargreaves (1996) y que ayudan a analizar y distinguir los aspectos positivos y negativos del mismo:

- Individualismo restringido, se da cuando los profesores trabajan solos debido a limitaciones administrativas u otras propias de las condiciones en que lo hacen, que suponen un obstáculo o impedimento para hacerlo de otro modo.
- Individualismo estratégico, se refiere al utilizado por los profesores como modo de concentrar al máximo sus esfuerzos, dada la cantidad de tareas que deben realizar y las altas expectativas a las que deben responder.
- Individualismo electivo, se refiere a la opción libre de trabajar solo, durante una parte o durante todo el tiempo, independientemente de que existan oportunidades y estímulos para trabajar en colaboración con otros compañeros. Esta elección puede estar relacionada con tres motivos:

- El maestro en cuestión valora sobre todo la posibilidad de atender a sus alumnos, ejercer la *propiedad* que siente sobre su clase y controlar todo lo que ocurra en ella.
- Puede ser una opción debida a que algunos profesores no sienten atendida y valorada su propia individualidad, perciben que la institución no considera suficientemente las iniciativas de los profesores.
- Por último, algunas personas necesitan la soledad para algunas tareas de creación. Se trata de un estilo personal y de una preferencia lícita "Si los docente sólo prefieren la soledad en algunos momentos o si sólo algunos maestros desean un estado de soledad, la escuela y su Administración deben tolerarla. Una escuela que no pueda tolerar a excéntricos interesantes y entusiastas, que no pueda acomodar a profesores fuertes e imaginativos que trabajan mejor solos que acompañados, ... es un sistema carente de flexibilidad y pobre de espíritu." (Hargreaves, 1996:208)

B - Cultura de la colaboración

Una *cultura de la colaboración* está presente en una organización escolar que se rige por normas de colegialidad, los profesores se ayudan y apoyan unos a otros de modo habitual, con un gran sentido de comunidad y comparten fines y objetivos

Desde esta perspectiva cultural

- 1) La enseñanza se concibe como una tarea colectiva en la que cada profesor colabora de manera espontánea y participa voluntariamente. La colaboración puede estar animada o facilitarse desde otras instancias (Administración, etc.), pero si existe una auténtica cultura de colaboración, las relaciones evolucionan y se mantienen gracias al profesorado que está persuadido, por experiencia y/o por convencimiento, de que trabajar juntos es entretenido y productivo.
- 2) El trabajo en común en una cultura colaborativa, pretende desarrollar iniciativas del propio profesorado o bien iniciativas de otros, con las que se comprometen por considerarlas interesantes. "En las culturas colaborativas los profesores fijan, con mucha frecuencia, las tareas y fines del trabajo conjunto, en vez de someterse a implementar los objetivos de terceros. ... Cuando tienen que responder a imposiciones externas, lo hacen de forma selectiva, fundándose en su confianza profesional y su juicio discrecional, en cuanto comunidad" (Hargreaves, 1996:218)
- 3) Los tiempos y espacios de trabajo conjunto no están prefijados y la mayor parte de las actuaciones conjuntas son informales, constituyendo un estilo de actuación que

incluye intercambios verbales y no verbales, ofrecimientos de ayuda, sugerencias, puesta en común de problemas, etc.; aunque exista la estructura y el contexto adecuado para promover el trabajo en común. La interdependencia y la coordinación es una característica del funcionamiento cotidiano asumido personal y colectivamente.

Según Hargreaves (1996) tanto en las reformas curriculares basadas en la escuela, como en aquellas más centralizadas, la colaboración entre el profesorado en la planificación e implementación del curriculum produce resultados más eficaces. En el primer caso es comúnmente aceptado que un ambiente de colaboración y colegialidad constituye un prerrequisito para el desarrollo curricular eficaz, basado en la escuela. En el segundo, las posibilidades de interpretar y adaptar las orientaciones generales a cada escuela, son mayores si hay unas relaciones de colaboración entre el profesorado. Aunque debe tenerse en cuenta que si las decisiones sobre el curriculum y la evaluación están muy centralizadas, la colaboración no es posible, puesto que los profesores no tienen capacidad de valorar y controlar lo que hacen.

Little (1990) distingue diferentes contenidos y grados de intercambio entre los profesores: compartir anécdotas, intercambiar ayudas y asesoramientos puntuales para responder a una determinada situación, intercambiar experiencias, y trabajar conjuntamente. Según esta autora, las tres primeras son formas débiles de colaboración, aunque presentes en una cultura colaborativa, en la medida en que son intercambios superficiales o que no van acompañados de una profundización en común. Únicamente el trabajo en común, programando en equipo, observándose mutuamente, etc. supone un modo potente de colaboración el cual da lugar a una realidad susceptible de ser denominada cultura colaborativa. El trabajo en colaboración implica y genera, a la vez, interdependencia, responsabilidad compartida, compromiso y mejora colectiva.

Los profesores que desarrollan su tarea en centros con estas características, se sienten más seguros y protegidos en sus actuaciones individuales, apoyados en el desarrollo de las mismas y perciben que son atendidos como personas. Por ello, también a nivel individual, se posibilita un desarrollo mayor. La relación con los colegas permite ejercer la reflexión crítica enriquecida con las ideas de otros, de manera que se favorece que el colectivo reciba con agrado las aportaciones de cada miembro del mismo.

Fullan y Hargreaves (1991) y Hargreaves (1996), matizan esta distinción simple entre culturas individualistas y colaborativas, describiendo tres contextos escolares, en lo que denominan *los problemas de la colaboración*, fruto de diferentes situaciones percibidas en algunos centros. Estos centros, aparentemente provistos de culturas colaborativas, responden en realidad a características diferentes de las descritas anteriormente, de manera que, finalmente, se puede hablar de cuatro tipologías

diferentes de culturas escolares: cultura del individualismo, balcanizada, colegialidad artificial y cultura de colaboración

C - Cultura balcanizada

Por cultura balcanizada (o cultura formada por grupos independientes en términos de Gather Thurler, 1994) se entiende la que caracteriza a un centro en el que existen diferentes subculturas aisladas o impermeables entre sí, cuando no en abierta rivalidad y competencia, pertenecientes a subgrupos con pocos elementos en común. El aprendizaje profesional ocurre en estos subgrupos.

Los grupos permanecen relativamente estables. Cada grupo tiene su modo de trabajar y entender la enseñanza, la disciplina y el currículum, y cada profesor o profesora se identifica con el subgrupo al que pertenece, con sus modos propios de pensar y enseñar. Estos grupos se mantienen separados y cada vez están más distantes unos de otros, con la consiguiente pérdida de enfoque global del centro y por tanto, de desarrollo de un proyecto conjunto.

Este tipo de cultura se ve favorecida en una organización escolar en la que la estructura disciplinar (materia o área) condiciona la organización y en la que, generalmente, los diferentes departamentos funcionan como tales. Tal estructura es más frecuente en los centros de secundaria; sin embargo, en los centros de Educación Primaria se generan ciertos subgrupos en torno a los distintos ciclos. En algunos casos se observa un funcionamiento independiente entre ellos, así como estilos de trabajo y relación diferentes entre unos y otros.

Por último, se observa que en este tipo de culturas escolares, cada grupo ejerce el mismo papel para el profesor que el aislamiento en el aula dentro de la cultura individualizada. El profesor elude el diálogo constructor para superar los conflictos entre colegas y grupos, refugiándose en el subgrupo en el que comparte sus puntos de vista y aislándose del resto.

D - Colegialidad artificial o impuesta

La colegialidad procurada artificialmente o impuesta, designa la cultura de aquellas organizaciones escolares, en la que las relaciones de trabajo en común son exigidas externamente, bien sea por la Administración, por la dirección del centro, etc.

Las reuniones o encuentros están formalizados, son obligatorios (directa o indirectamente) y son utilizados como un recurso instrumental para conseguir ciertas metas prefijadas, en tiempos y espacios previamente determinados. El trabajo conjunto es artificial, forzado y, en los casos en los cuales permanece una cierta práctica más espontánea o no hay un control directo permanente sobre el mismo, predominan las intervenciones y tareas individuales.

Fullan y Hargreaves (1991) valoran algunas de estas prácticas, como una contribución beneficiosa para avanzar en el camino de una colaboración auténtica. Se trata de un camino que no puede hacerse de manera rápida y precipitada y que requiere de ciertos aprendizajes para quienes deben recorrerlo. Las prácticas colaborativas formalizadas y promovidas desde el *exterior del propio profesorado o del centro*, son aprovechables si contribuyen a ese aprendizaje. "Puede usarse en una fase preliminar para poner una mayor fortaleza en las relaciones colaborativas entre los profesores" (p. 78)

La experiencia actual de la generalidad de los centros de Educación Primaria, que se han encontrado en la tesitura de tener que trabajar en equipo para elaborar el Proyecto Educativo, primero, y el Proyecto Curricular de centro, después, ha puesto de manifiesto, en algunos casos, el inconveniente de que los centros gozaban de una cultura de aislamiento más que de la colaboración. Incluso en grupos en los que la interacción personal es rica, en ocasiones los contenidos del trabajo están fuera de esa relación o se encuentran en el nivel de la anécdota o la consulta ocasional a la que hace referencia Little (1990). La obligación de trabajar en equipo ha sido ocasión y estímulo, en algunos de estos centros, para avanzar hacia la colaboración. Sería muy interesante identificar qué condiciones y características están presentes en los centros en los que ocurre esto y cuáles en aquellos en los que esta exigencia se convierte en un detonador de conflictos latentes.

Fullan y Hargreaves afirman que la colegialidad provocada o impuesta, es una situación que entraña riesgos para los profesores y para la mejora de la educación que se pretende impartir en los centros. La colegialidad artificial "puede reducir las soluciones innovadoras e imaginativas a situaciones individuales, así como la susceptibilidad a actualizar las últimas innovaciones elegidas y el pensamiento del grupo. Como la psicología básica nos dice, los grupos son más vulnerables a las novedades que los individuos" (Fullan y Hargreaves, 1991:14).

En conclusión, se puede intuir a partir de esta doble valoración que realizan Fullan y Hargreaves sobre la *colaboración artificial*, que, potencialmente, tanto los cambios en la valoración general de la colaboración pasando a considerarla un estilo de trabajo beneficioso, de las relaciones laborales y personales con los colegas, de la necesidad de implicarse en compromisos que potencien el desarrollo de los proyectos educativos, etc.; como los cambios formales que exijan comenzar a intercambiar opiniones, tomar decisiones conjuntas o hacer elaboraciones que constituyan partes de un proyecto común; pueden ser el comienzo de una cultura colaborativa, siempre que se den una serie de condiciones en el punto de partida y en el desarrollo, las cuales deben ser identificadas.

En cualquier caso la instauración de una cultura colaborativa auténtica, en un centro, es un proceso largo y complejo, en el que se debe mantener una actitud de

análisis crítico para que determinados aspectos formales no provoquen el espejismo que lleva a ver colaboración donde hay dependencia, autodefensa o imposición.

"Aparte de los deseos, el compromiso organizativo de un centro comienza cuando sus miembros se sienten involucrados de forma personal y colectiva por mejorar la institución, aceptan consensuadamente unos fines y metas de la organización, y gozan -como condición estructural- de una estabilidad en el centro... la generación de un compromiso organizativo no es fruto de cambios sólo estructurales ni un asunto de voluntad individual, tampoco es un suceso específico, sino que es resultado de un largo proceso en que el conjunto de sus miembros se van implicando en dinámicas de trabajo que capacitan al centro para autorrenovarse, y, cuando -por suerte- logran institucionalizarse, llegan a formar parte de la cultura organizativa del centro" (Bolívar, 1993:72).

2.1.5.2 Innovación y cultura escolar

Al introducir cualquier innovación curricular se debe contemplar el grado de concordancia o disonancia de ésta con la cultura escolar, que facilitará y explicará, en muchos casos, los motivos del éxito o fracaso de determinadas mejoras resultantes de una innovación pretendida. Un cambio que viola los patrones culturales genera mayor o menor resistencia y oposición, según el carácter de estos patrones y del grado de novedad que suponga para la cultura del centro correspondiente y para sus distintas subculturas.

En el trabajo realizado con los profesores en sus centros, encontramos notables diferencias entre unos y otros para asumir las novedades. Incluso en los casos en los que las necesidades que deben satisfacerse y las mejoras a implementar hayan sido detectadas por los propios profesores, la puesta en práctica de las mismas varía según el modelo más o menos colaborativo de actividad institucionalizado en el centro, la organización vertical o participativa, la concepción del papel del profesor como educador en un sentido amplio o como alguien que enseña dentro de unos límites precisados y establecidos previamente, el grado de autonomía-sumisión etc. que caracteriza a los centros analizados. "El análisis de la cultura escolar puede convertirse, entonces, en un buen predictor del impacto que puedan tener determinadas innovaciones" (Bolívar, 1993:69).

En la actualidad nos encontramos con una propuesta curricular que requiere para ser desarrollada, niveles importantes de colaboración en los equipos docentes. Sin embargo la tradición escolar entre el profesorado de Educación Primaria no ha ido en esa dirección. Por el contrario, se ha desarrollado más un trabajo independiente, en el

que cada profesor en su aula actúa como cree conveniente y resuelve los problemas de la mejor manera posible, pero independientemente del resto.

Este hábito se ha visto reforzado en algunos niveles de esta etapa porque, en muchos casos, únicamente entraba en cada aula un profesor. En la medida en que se ha ido modificando esta situación, bien por necesidades de nuevas áreas, bien porque los profesores han considerado interesante para lograr los objetivos de los procesos educativos planteados, que hubiera una intervención de varios profesores en cada grupo, se ha comenzado un intercambio más frecuente entre los profesores que participan en un mismo nivel e incluso en todo un ciclo.

La relación más intensa entre profesores de diferentes grupos, que puede ser considerada un cierto avance hacia la colaboración, ha producido en ocasiones la existencia de grupos o subculturas independientes. De hecho, se encuentran en algunos centros estilos, planteamientos y metodologías de trabajo completamente diferentes entre diversos ciclos de una misma etapa; diferentes enfoques a la hora de acordar qué es lo prioritario del currículum; etc. Esta realidad se suele justificar apoyándose en las diferencias que los propios alumnos tienen por edad o por el momento evolutivo. Pero al analizar en un proceso de evaluación, el recorrido completo a lo largo de la etapa, aparecen discordancias, lagunas o cambios bruscos, de manera que el proceso educativo deja de ser uno, coherente con un único proyecto y una línea de actuación. Mejorar la coherencia del proceso educativo a través de la coordinación de los diferentes subgrupos de una etapa, será un objetivo valioso en todo plan de mejora del proceso educativo.

Por lo tanto, es fundamental considerar dentro de cada cultura escolar (dominante), la subcultura desarrollada por cada grupo: departamento, equipo de ciclo, etc. que provoca el predominio de las diferencias y conflictos, más que el consenso. Este proceso deberá ser provocado, acordado y programado por parte de todos los profesores implicados en el mismo. En cada caso, el recorrido espontáneo ha llevado al agrupamiento en torno a las tareas inmediatas y a las necesidades y conflictos cotidianos, lo cual hace pensar que difícilmente, de manera espontánea, se generará una dinámica colaborativa entre los diferentes grupos.

Si intentamos analizar e interpretar la existencia de subgrupos dentro de la Educación Primaria, especialmente de ciclo, las características de los mismos nos hacen intuir que no existe fácilmente una identidad asignada a la etapa. Con frecuencia los profesores del primer ciclo asumen estilos de trabajo y de valoración próximos a los de la etapa anterior. Del mismo modo, en el tercer ciclo se anticipan elementos asignados a la educación secundaria. Quizás, un elemento de confluencia que reforzaría la colaboración y podría mejorar el proceso educativo en su conjunto, estaría en recoger el carácter propio de la Educación Primaria y, aún más, en

asignarle el valor correspondiente a la repercusión que esta etapa tiene en la formación del alumnado, a lo largo de toda su vida.

Las exigencias actuales, recogidas en las normas y orientaciones que regulan el funcionamiento del Sistema Educativo (L.O.G.S.E., Diseños Curriculares, etc.), no inciden únicamente en la colaboración. Con idéntica intensidad se exhorta al profesor a reflexionar sobre su práctica, dotar de intencionalidad coherente con los proyectos de centro a sus actuaciones, regular la acción a través de un proceso continuo de autoevaluación formativa, etc. En definitiva se puede considerar que el funcionamiento de los centros debe asumir un estilo colaborativo de actuación que integre y se enriquezca con las aportaciones de todos los individuos que forman los equipos docentes. Se pretende lograr la síntesis de los elementos más positivos de la individualidad y de la colegialidad, en una cooperación efectiva que beneficie procesos educativos de mayor calidad, sin olvidar el desarrollo personal del profesorado ni el desarrollo institucional del centro.

Dicho en otros términos, el objetivo es conseguir organizaciones escolares autónomas, formadas por profesores (y otro personal) autónomos, reflexivos y colaboradores. La implantación de un sistema de mayor autonomía en un centro, debe ser progresiva atendiendo a la cultura institucional del mismo. Es decir, debe tenerse en cuenta si existe un ambiente que permita más o menos interpretar los sentimientos de la comunidad y gestionar los servicios que necesite, cuál es la legislación o normativa que la hace posible, y qué formación poseen los protagonistas que llevarán adelante tal sistema (Gairin 1994).

2.1.5.3 La reestructuración de la escuela como respuesta global a las nuevas necesidades: el mosaico móvil, quinta forma de cultura del profesorado

No se debe perder de vista que el objetivo último de toda innovación educativa tanto en el ámbito curricular, como en el organizativo referido a la estructura o al desarrollo profesional del profesorado, es la mejora de la calidad educativa.

Hargreaves (1996) considera, a partir de un exhaustivo análisis de diferentes experiencias escolares y de una revisión de la literatura sobre el tema, que las reformas escolares fracasarán en la medida en que afecten a elementos aislados y no consideren en conjunto los distintos componentes de la reforma educativa, en sus interrelaciones, como un sistema complejo. Si se modifican únicamente aspectos curriculares, la formación del profesorado, las pautas colaborativas o las estrategias directivas por separado, sin incidir en los demás elementos, cabe esperar que el fracaso permanezca.

Por lo tanto, los cambios curriculares han de afrontarse junto al desarrollo profesional docente, el liderazgo con unas determinadas características, la intensificación de interrelaciones colaborativas entre todos los integrantes de la comunidad escolar y los cambios pertinentes en la organización de los centros y del Sistema Escolar como tal.

Por otro lado, el mismo autor alerta sobre la necesidad de no prescindir de una perspectiva micropolítica tanto en el análisis de la realidad escolar, como en el diseño de la reforma global. Esta perspectiva se centra en el uso del poder para conseguir los resultados deseados en el ámbito educativo. Desde ella, las diferencias entre los distintos grupos de una organización tienen más importancia que las semejanzas y proporciona una herramienta útil para leer críticamente los riesgos de supuestas innovaciones educativas, de dotar de autonomía a profesores y centros, de promover administrativamente la colaboración docente, etc.; en definitiva, constituye una ayuda para profundizar reflexivamente en las apariencias beneficiosas de determinadas modificaciones, reforzando una calidad educativa auténtica.

Una reforma que pretenda ser eficaz en los términos expuestos, deberá constituir una auténtica *reestructuración de la escuela*. Hargreaves (1996) recoge una serie de características en términos de principios y objetivos, que aseguran una reestructuración auténtica:

1) Principio de colaboración

Desde la perspectiva micropolítica, se afirma que con la reestructuración escolar se pretende reconstruir las relaciones de poder establecidas entre la dirección, los profesores, los alumnos, etc. "Tendríamos que esperar que la vida de trabajo de los profesores no se organizase en torno a los principios de jerarquía y aislamiento, sino a los de colaboración y colegialidad" (Hargreaves, 1996:268).

Como ya se ha expuesto en este mismo capítulo, la colaboración es un término que exige matizaciones y precisiones. Además como referente de una cultura escolar puede ejercerse de diferentes maneras.

Los siguientes aspectos pueden entenderse como **características u objetivos** de la cultura de colaboración presente en una reestructuración escolar global:

- Apoyo moral. Permite que los profesores encuentren ayuda para mejorar sus puntos débiles y para superar las dificultades que les surgen ante los cambios. Asimismo, refuerza la resolución para decidir actuaciones pertinentes en cada caso.
- Aumento de la eficacia, fruto de la coordinación entre los profesores y de compartir responsabilidades.

- Mejora de la eficacia. La calidad de la enseñanza mejora, al asumir los profesores el riesgo de introducir modificaciones en su actividad, diversidad de estrategias, etc. que son revisadas con ayuda de la retroalimentación proporcionada por los propios compañeros y rectificadas cuando es necesario. La colaboración fortalece la confianza en ellos mismos de los profesores. El aprendizaje de los alumnos se beneficia de esta mejor calidad de enseñanza.
- Reducción del exceso de trabajo. Se comparten las cargas y las presiones de diferente tipo y procedencia, recibidas (alumnos, padres, etc.)
- Perspectivas temporales sincronizadas. Las perspectivas y expectativas temporales ante los cambios entre administradores, profesores y alumnos son comunes y más realistas en la medida en que todos participan de la planificación e implementación de las mismas.
- Certeza realista sobre lo que los profesores y el centro como tal pueden conseguir y sobre los límites que tienen que considerar. Tal certeza surge de la *sabiduría* profesional colectiva.
- Asertividad política. "La colaboración fortalece la confianza para adoptar innovaciones procedentes del exterior, la prudencia necesaria para retrasar su adopción y la fortaleza moral para oponerse a ellas." (Hargreaves, 1996:270)
- Mayor capacidad de reflexión en los profesores fruto de la información que les proporcionan los colegas, del diálogo y de la acción en común
- Capacidad de respuesta de la organización reforzada al aunar los conocimientos y las capacidades del profesorado y del resto de la comunidad escolar
- Oportunidades para aprender unos de otros. "La colaboración constituye una poderosa fuente de aprendizaje profesional, para realizar mejor la tarea" (Hargreaves, 1996:270)
- Perfeccionamiento continuo como un deseo permanente en el profesorado, estimulado por la dinámica de reflexión compartida, el aprendizaje profesional y la adquisición de nuevas destrezas profesionales.
- Autorrevisión que prevenga de la autocomplacencia, el conformismo, la imposición externa, las presiones indirectas o cualquier otro riesgo del que, una aparente colaboración genuina, puede verse afectado.

2) Potenciación de la profesionalidad docente

Se estudió extensamente en el capítulo uno el concepto de profesionalidad del profesor, los distintos enfoques del tema y las virtudes y riesgos que conlleva. La

reestructuración escolar, tal como se entiende en este apartado, se apoya sobre la profesionalidad docente entendida como conocimiento profesional referido a la educación que es escuchado, valorado y tenido en cuenta para la toma de decisiones, por la administración, la dirección de los centros y la comunidad escolar en su conjunto.

El profesorado no es un mero receptor sometido al control burocrático, sino que "reciben apoyo, estímulo y oportunidades nuevas para efectuar las mejoras que estimen pertinentes, en colaboración con los directores, los padres y los alumnos." (Hargreaves, 1996:272).

Pero el apoyo a las iniciativas de cada profesor y a la colaboración de éstos con el resto de miembros de la comunidad escolar, exige un paso más. Se necesita comprometer, reconciliar y dialogar con los diferentes puntos de vista y las diferentes aportaciones. La colaboración se completa con la participación y el reconocimiento de todos.

3) Confianza en las personas y en los procesos

"El establecimiento de la confianza es esencial para la elaboración de unas relaciones de trabajo cooperativas, eficaces y significativas" (Hargreaves, 1996 275).

Se pueden distinguir diversos destinatarios, personas y situaciones, de la confianza dentro de una organización:

- En primer lugar será esencial la confianza en sí mismo que libera al profesor de trabas para la propia actuación profesional y para los riesgos que esta conlleve. La confianza personal se refuerza en las culturas colaborativas y a través del desarrollo profesional.
- En segundo lugar puede considerarse la confianza interpersonal. Para que esta confianza surja se requiere, generalmente, tiempo y permanencia en las relaciones que demuestren la persistencia de determinadas características merecedoras de tal reconocimiento. En los centros escolares la movilidad de los profesores puede ser frecuente, debido a las normas del sistema público, a condiciones de contratación general o por la tendencia social actual al cambio, de manera que este tipo de confianza puede encontrar dificultades.
- En tercer lugar, la confianza en los sistemas y principios abstractos como la confianza en la educación o en el sistema educativo. La burocratización moderna de los sistemas, también del educativo, provoca que se hagan rígidos y por tanto difícilmente válidos para responder a las circunstancias locales y a las nuevas necesidades. Por ello, determinadas llamadas sociales a la educación como solución de algunos problemas o al sistema educativo como responsable y

competente para ello, se puede interpretar más como la manifestación de una deseo que como el reconocimiento de una auténtica confianza en ello.

Hargreaves (1996) propone la regeneración de nuevos tipos de confianza en los procesos y en las personas, como condición esencial de la reestructuración escolar. En primer lugar, se debe reconstruir la confianza personal puesto que constituye una condición indispensable para el trabajo cooperativo y refuerza la unidad y autonomía de la organización escolar. Esta reconstrucción debe prever y poner medios que contrarresten el riesgo de paternalismo y dependencia.

En segundo lugar, es importante restablecer la confianza en los procesos que contribuyen a que las organizaciones se desarrollen y resuelvan las dificultades cambiantes de forma continua, como la comunicación mejorada, la participación en las decisiones, la creación de oportunidades de aprendizaje colegial, el establecimiento de relaciones permanente con otras organizaciones escolares y de otros tipos, el compromiso con la investigación continua, etc.

"El reto de la confianza consiste en reconstruir unas relaciones de trabajo en colaboración entre colegas próximos que refuerce la significación personal sin fortalecer el paternalismo y el localismo. Es también el reto de la construcción de la confianza y la relación entre profesores que quizás no se conozcan demasiado bien, depositando su mutua confianza en la complementariedad de sus respectivas pericias, sin que esto lleve consigo el desarrollo de la burocracia" (Hargreaves, 1996 279)

4) Cambio cultural más que reforma de la estructura

Los cambios que se pretenden introducir en los centros educativos, generalmente son cambios estructurales: sustituir unos contenidos por otros, unas estrategias por otras, un tipo de evaluación, un tipo de tareas, etc. Según lo que hemos visto en este apartado referido a la cultura escolar, estos cambios estructurales manifiestan una enorme debilidad, aunque sean apoyados con planes de formación para el profesorado, frente a las creencias profundas, las prácticas, tradiciones, etc que constituyen la cultura escolar.

Hemos mencionado anteriormente que el cambio se produce cuando se actúa sobre la cultura, apoyándola y poniendo medios para estimular y favorecer una cultura de colaboración: tiempo para trabajar juntos, ayuda para planificar de manera cooperativa, estímulos para innovar, etc. De este modo el profesorado es capaz desde su convencimiento, de efectuar los cambios adecuados para cada situación.

Se debe reconocer que estos cambios culturales no son sencillos y en muchos casos, requieren a su vez de modificaciones previas en las estructuras escolares, para poder llevarse a cabo. "El modelo del mosaico móvil,...., se encuentra entre las

posibilidades más prometedoras para la era postmoderna y proporciona una base estructural para una quinta forma de cultura del profesorado" (Hargreaves, 1996:282).

Las características de las organizaciones que reciben esta denominación, son la flexibilidad, la adaptabilidad, la creatividad, el aprovechamiento de las oportunidades, la colaboración, el perfeccionamiento continuo, una orientación positiva hacia la resolución de problemas y el compromiso de aprender sobre su propio contexto y sobre ellas mismas. No tienen una estructura fija, ni tareas permanentemente asignadas, sino que la organización se estructura en torno a proyectos, manteniendo responsabilidades relativamente estables; forman agrupamientos que se solapan y las personas se incluyen en varios grupos según las circunstancias y necesidades.

Este tipo de organización excluye la especialización de los profesores como tutores de un ciclo de manera permanente o la realización de otras tareas fijas. Más bien habría que pensar en asignaciones relativamente estables a cada ciclo y en la participación de los profesores en diferentes agrupamientos interciclos que se constituyen para desarrollar proyectos concretos de profundización, mejora o solución de problemas. En la misma línea los equipos directivos y de coordinación requerirían una estructura flexible y cambiante según las circunstancias.

2.1.6 LOS CENTROS ESCOLARES AUTÓNOMOS COMO COMUNIDADES

Bolívar (1994) indica que frente a las características que se encuentran en la escuela que responde a una organización burocrática e "hiperracionalizadora", como la desprofesionalización de la enseñanza, el fracaso de aparentemente buenos intentos reformadores, la distorsión del proceso de enseñanza o la paralización del desarrollo institucional de los centros; se plantean nuevos diseños organizativos de los mismos. Los nuevos planteamientos organizativos tienen que ser tales que posibiliten una reprofesionalización del profesorado, un cambio en la cultura escolar existente, potenciar la toma de decisiones, implicar al profesorado en el desarrollo institucional y organizativo.

También desde el denominado movimiento de "escuelas eficaces" (Stoll, 1992; García Álvarez, 1993; Huberman, 1993) y desde la "reestructuración escolar" (Escudero, 1992a;1993) se concluye que para que el cambio llegue al aula, tendrá que afectar a las condiciones organizativas del centro escolar. Las características de estos centros son: "mayor descentralización, un grado más alto de diferenciación interna, unidades de trabajo más autónomas, poca rigidez en las estructuras internas, las responsabilidades están levemente unidas a roles específicos y el control y coordinación tienen menos que ver con la autoridad jerárquica, que con esfuerzos por un trabajo cooperativo." (Bolívar, 1994:385).

En el camino seguido en estos intentos de modificar los diseños organizativos, se ha contrapuesto la imagen de comunidad en la que domina la colegialidad, las creencias y los valores compartidos, a la imagen burocratizada de los centros escolares como organizaciones formales uniformadas. Lo característico de las comunidades es que se sustituye una relación contractual —como ocurre en un grupo organizado de individuos— por una relación *comunal*. Se pasa del acuerdo y el contrato, a la pertenencia; del interés común a la identificación, entendida como reducción de las individualidades al grupo. Los miembros de la comunidad perciben a ésta como fuente de la identidad personal, en alguna medida. "En los centros escolares como comunidades habría un conjunto de valores compartidos, que son los que enlazan a las personas en función de una causa común, y proveen de normas que guían la conducta y dan significado a la vida de la comunidad. Una comunidad escolar tiene como núcleo un pacto de valores convenidos entre padres, alumno y profesores. En lugar de un control externo y de procesos de trabajo estandarizados domina la interdependencia natural, las metas y la cooperación común" (Bolívar, 1994: 385-386).

Por *comunidad* se entiende un conjunto social orgánico en el que la asociación está basada en la voluntad natural. Domina el sentimiento de pertenencia a la colectividad, las personas están unidas por vínculos naturales o espontáneos, por lo que se da una cooperación de cada miembro y la unidad del grupo, identificándose la vida y el interés de los miembros con la del conjunto. El control burocrático y la autoridad técnico-racional, son sustituidas por la autoridad y el liderazgo moral. En definitiva se pretende transformar un grupo caracterizado por el lugar donde actúa y por la ocupación que les une, en un grupo primario, caracterizado por las relaciones afectivas, el conocimiento interpersonal compartido, en los cuales la relación en sí misma constituye un valor, como ocurre en las relaciones familiares o de amistad.

Fullan y Hargreaves (1991) reconocen entre las características que evidencian una cultura colaborativa, detalles que se perciben en aspectos informales como signos, celebraciones, bromas, etc. que indican simpatía y comprensión, aspectos que relacionan la vida profesional con la vida personal. También, "son lugares en los que se trabaja duro, hay un fuerte compromiso común, dedicación, responsabilidad colectiva y se siente de manera especial el orgullo de la institución" (p. 66). Se entremezclan aspectos propios de una organización eficaz, con otros vinculados a la pertenencia y a los grupos primarios.

2.1.6.1 Interrogantes sobre las organizaciones escolares como comunidades

El planteamiento de la organización escolar como una comunidad educativa, ha suscitado algunos interrogantes referidos a los posibles perjuicios que tal enfoque

podiera tener para la propia organización y para el profesorado como grupo constitutivo de la misma.

1) "La propuesta de centros escolares autónomos bajo la metáfora de comunidades, con una pretendida reivindicación progresista, puede esconder la vieja utopía romántica de convertir una organización (con su propia lógica conflictiva e imperativos institucionales) en una comunidad natural añorada (como la familia, comunidad rural o camaradería y amistad)" (Bolívar, 1994:387). De alguna forma, nos encontraríamos ante el intento de eludir el conflicto apelando a los afectos y a las relaciones personales y a los vínculos afectivos. Este tipo de organización no beneficiará el desarrollo personal, ni el desarrollo institucional y, probablemente, se verá abocado al empobrecimiento o a la generación de un conflicto en el futuro que recoja el conjunto de los conflictos no resueltos en sus procesos anteriores. En consecuencia, no generará un proceso educativo coherente con los objetivos del mismo (todo Proyecto incluye el desarrollo personal y autónomo de los alumnos, su socialización, el desarrollo del pensamiento y de habilidades científicas, etc.), ni eficaz en los resultados de aprendizaje y formación general del alumnado.

2) La organización escolar ha tenido modificaciones en los últimos treinta años, especialmente desde la década de los 80, hacia la constitución de organizaciones de trabajo normalizadas. Se ha considerado este recorrido como una parte constitutiva de la profesionalización del profesorado y de la tarea educativa en general y un proceso necesario para lograr una mayor calidad educativa.

El concepto de "comunidad" presenta elementos como el sentido de pertenencia, el trabajo desinteresado, etc. difíciles de adaptar en este proceso de normalización organizativa. En ocasiones, estos elementos se nos presentan como una dificultad para seguir este recorrido, cuestionando reivindicaciones educativas y laborales de los profesores. Así por ejemplo, dificultades educativas (atención a la diversidad, disciplina, etc.) se pretenden resolver con una *mayor entrega y dedicación* de los docentes en vez de asignar los medios técnicos y humanos pertinentes (personal especializado, aulas acondicionadas adecuadamente, etc.). En definitiva, al plantear esta dificultad se está volviendo al cuestionamiento sobre la desprofesionalización y proletarianización del profesorado, que se tocó extensamente en el capítulo uno.

3) En la actualidad conviven dentro del Sistema Escolar dos insistencias difíciles de unir. Por un lado este enfoque de Comunidad Educativa, enriquecido con el intento de desarrollar culturas colaborativas en los centros, con las consiguientes exigencias para el profesorado en la línea de identificación y pertenencia a la institución, relación personal, etc. Y por otro, la tendencia a incluir los centros escolares en procesos de calidad, bajo modelos que conllevan un trabajo muy estructurado y formalizado, con criterios de eficacia y competitividad en el servicio prestado, el cual lleva implícito un estilo de trabajo más tecnificado y basado en el conocimiento profesional. Esta

dificultad en su versión inversa, se encuentra actualmente en muchas organizaciones empresariales vinculadas a otros campos de la producción o de los servicios y se formula en la siguiente cuestión: cómo conseguir estilos organizativos que vinculen a las personas sin perder el potencial de conocimiento profesional. Algunos de los modelos aplicados en estas organizaciones como los *Círculos de Calidad*, etc., a los que nos referiremos más adelante, pueden aportar modos de trabajo que ayuden a la escuela para compaginar las dos pretensiones citadas.

2 1 6 2 Comunidades educativas y desarrollo del profesorado: autonomía docente e institucional en una comunidad educativa

Ya hemos comentado anteriormente la oposición potencial entre autonomía individual del profesor y autonomía del centro escolar, entre autonomía docente y autonomía institucional. Un enfoque de la organización escolar de tipo comunitario ¿alivia o refuerza esta oposición? ¿Es posible la autonomía personal en un grupo comunitario? ¿Qué tipo de organización escolar posibilita el desarrollo de la autonomía docente? y, por lo tanto, ¿qué tipo de organización se beneficia más de la misma? Planteamos estas cuestiones, dando por supuesto que el desarrollo de las opiniones de cada individuo, la aportación de éstas a la comunidad, el acuerdo entre los miembros para que el grupo funcione, etc. es un beneficio social mayor que el que se obtiene con la renuncia a los propios planteamientos por parte de cada miembro de la organización, en aras del bien común. Práctica ésta que se presta al totalitarismo ejercido de manera formal o informal por líderes personales o por el liderazgo dominante de algún subgrupo que anulan la identidad de otros miembros de la organización, con el consiguiente empobrecimiento de la misma.

La evidencia del riesgo de perder la identidad individual diluida en la comunidad educativa, no necesita más explicación. Sin embargo, se necesita un modelo teórico que enmarque una alternativa positiva, en la que individuo y organización salgan fortalecidos en su desarrollo autonómico (profesional e institucional), en beneficio de una mayor calidad educativa.

El modelo desarrollado por Brian Hall y Benjamin Tonna tiene la virtualidad de explicar qué ocurre en las diferentes situaciones que se encuentran en cada organización escolar (culturas institucionales, actitudes y comportamientos de los miembros de cada centro, etc.), así como, de identificar qué se podría hacer para prevenir o mejorar situaciones no deseadas y todo ello atendiendo a los individuos que participan en cada organización y a la organización como tal.

Este modelo compagina un marco teórico y una metodología de análisis de valores presentes en los individuos y en las instituciones, según una

conceptualización peculiar del término *valor*. La metodología de análisis constituye una herramienta de diagnóstico personal e institucional que proporciona información orientadora tanto para el desarrollo de las personas como de cada organización y clarifica las pautas a seguir según los objetivos que la organización y los miembros, respectivamente, se planteen.

Consideramos que el modelo de Hall y Tonna proporciona claves para responder a las preguntas planteadas sobre la posibilidad de compaginar autonomía del profesor y autonomía escolar y, asimismo, facilita pautas que clarifican las actuaciones que integran ambas pretensiones y los ámbitos que deben ser considerados para ello.

A - El modelo de valores de Hall y Tonna

Según este modelo, "valores son los ideales que dan significado a nuestras vidas, los cuales se reflejan a través de las prioridades que escogemos, a partir de las que actuamos persistente y repetidamente. Son designados por una codificación especial de palabras en el lenguaje oral y escrito y experimentados a través de nuestros sentimientos y de la imaginación, y son percibidos en individuos, en instituciones y en los productos del esfuerzo humano, tales como el trabajo o el arte" (Hall, 1994:39). Los documentos escritos, especialmente los de las organizaciones, constituyen un producto en el que quedan recogidos los valores.

Entre los valores, según los definen Hall y Tonna, se incluyen las prioridades, intereses o preocupaciones que influyen en la conducta individual y colectiva, y no sólo lo que verbalmente se reconoce como valor. Dentro de este enfoque, "el concepto de valor tienen un sentido muy peculiar, desprovisto totalmente de connotaciones de juicio moral. Además en la teoría de Hall y Tonna no hay valores buenos y malos (o contravalores), sólo hay combinaciones peculiares (casi de podría decir irrepetibles) de valores que reflejan la forma de entender el mundo de los individuos, los grupos o las instituciones" (Bunes y Eléxpuru, 1994a 117). Lo cual no significa que todos los valores y todas las combinaciones llevan a las personas y a las organizaciones en una línea de desarrollo; por el contrario, se encuentran combinaciones de valores que provocan avance y otras que llevan a retroceder a fases o etapas anteriores del desarrollo personal o institucional.

Se puede considerar que, centrándonos en aquellas conductas relacionadas con lo que anteriormente se ha denominado cultura escolar y en los documentos de los centros, se encontrarían con facilidad las tendencias, en términos de valores, dominantes en cada caso, así como la coherencia entre todas las manifestaciones (conductuales y de lenguaje), entre las líneas de los diferentes grupos (departamentos, equipos de ciclo, etc.) e individuos (profesores).

Hall y Tonna han identificado 125 valores presentes en el lenguaje de individuos y organizaciones de diferentes lugares y culturas y los han clasificado en cuatro fases, que representan diferentes formas de experimentar el mundo:

- Los valores de la fase uno (fase I) representan una realidad externa amenazante y hostil, de la que hay que protegerse. Los individuos perciben que no tienen control sobre su vida y la responsabilidad de sus acciones la adjudican a circunstancias externas. Los valores correspondientes son todos los que tienen que ver con la supervivencia física, autocontrol y seguridad.
- Los de la fase dos (fase II) representan un mundo organizado jerárquicamente según normas y reglamentos concretos, cuyo seguimiento proporciona la aceptación y el reconocimiento necesario para funcionar adecuadamente dentro de las instituciones sociales. Las relaciones con el mundo se establecen a través de los grupos en los que se participa. El individuo percibe que su vida está controlada desde el exterior por la autoridad. Entre los valores de esta fase están la autoestima, la familia, la pertenencia, la afirmación social, la amistad, el apoyo de los semejantes, la autocompetencia, el trabajo, la competitividad, el deber, la comunicación, el éxito, la eficacia, etc. En definitiva, los que caracterizarían al grupo primario anteriormente nombrado.
- Los valores de la fase tres (fase III) representan una visión del mundo como una realidad poco estructurada, en cuya construcción se quiere participar, se trata de un proyecto en el que todos estamos implicados. En esta fase hay un primer nivel de desarrollo que pretende la autoafirmación e independencia para evolucionar hacia la colaboración interpersonal e interinstitucional. El control y la autoridad son internos, no proceden del exterior. "La fase tres se caracteriza por la conquista de la conciencia autónoma. Es la primera vez que una persona madura ha tenido la consciencia y destrezas para tomar decisiones basadas en lo que piensa que está bien o mal, sin poner la confianza en la autoridad externa. Por primera vez, el individuo reconoce que existen diferentes puntos de vista en cuestiones significativas y comienza a moverse hacia una visión objetiva, racional de la verdad y la justicia que trasciende lo inmediato" (Bunes et al., 1993:31). Ya no se necesita la aceptación de los otros, ni responder a sus expectativas para valorarse a uno mismo. Se desarrolla un sentido personal de poder y autoridad que reemplaza el control institucional de la conducta.

La autonomía personal y la autonomía institucional requieren de esta fase de desarrollo personal y/o institucional para ser tales.

Los valores propios de esta fase son autorrealización, igualdad, integración, servicio, justicia, ser uno mismo, aceptación, flexibilidad, autoevaluación, autoridad personal, compartir, colaboración, comunidad, crecimiento, etc.

- La fase cuatro (fase IV) se basa en una visión del mundo preocupada por cuestiones globales y universales. Se recogen valores como la trascendencia, igualdad, verdad, derechos humanos, macroeconomía, etc.

Cada una de estas fases incluye dos etapas (A y B), que se refieren a la forma individual o institucional de vivir los valores. A su vez cada etapa (A o B), dentro de cada fase (I, II, III o IV), distingue unos *valores meta* que constituyen los objetivos a medio y largo plazo y unos *valores medio* que constituyen herramientas para alcanzar los objetivos o metas. Los primeros se caracterizan por su permanencia y estabilidad en las conductas o en el trasfondo, más o menos consciente, de las mismas, frente a los segundos que son más variables. Los valores meta se transforman, no se sustituyen por otros, haciéndose cada vez más complejos.

La *indefinición* más o menos provisional de valores meta y la falta de sintonía de valores meta entre los individuos y entre éstos y la organización a la que pertenecen, provoca desorientación en las actuaciones, ansiedad ante la poca claridad de referencias que den sentido a las acciones y, como consecuencia de ésta ansiedad, un activismo sin dirección o el bloqueo y la paralización.

Al elaborar el perfil de valores de un individuo o de una institución, puede manifestarse que se encuentra en un momento de transición entre dos fases. El paso de una fase a otra, conlleva cambios en la visión del mundo por lo que los valores que manifiestan estas combinaciones indican una situación menos sólida, provisional y a veces confusa en cuanto a la posición frente al mundo de una persona u organización.

A la combinación de dos etapas contiguas de la misma o de diferente fase, se le denomina *ciclo de desarrollo*.

B - Fases en el desarrollo de valores correspondientes a la autonomía docente e institucional

La autonomía que hemos definido como "libertad e independencia de cualquier entidad e individuo", únicamente puede desarrollarse en individuos u organizaciones que se encuentren, como mínimo, en la fase tres del desarrollo de valores en términos de Hall y Tonna. Es decir, se requiere haber superado la fase en la cual la visión dominante del mundo es la de *un problema que se debe resolver* y pasar a una visión del mundo como *un proyecto en el que se desea participar*. Centrándonos en el ámbito educativo, se necesitaría un enfoque del Proyecto Educativo de un centro autónomo y constituido por profesionales autónomos y colaborativos, como una elaboración propia que pretende aportar construcciones positivas y originales al desarrollo de los alumnos que van a ser educados en el centro en cuestión.

Por la propia naturaleza de la tarea educativa, cualquier proyecto elaborado desde un centro escolar contemplará valores relacionados con la supervivencia y con la pertenencia (fases uno y dos del desarrollo de valores). Así, el autocontrol, la seguridad personal y social, la autoestima, el sentimiento de pertenencia a los grupos próximos, la competencia personal y colectiva, la responsabilidad, el trabajo bien hecho, etc. constituyen elementos valiosos de cualquier proyecto educativo. Pero para posibilitar la independencia de actuación y de pensamiento tanto en los individuos como en las organizaciones, para lograr coordinar intencionadamente a cada miembro del equipo con el resto, en una auténtica colaboración y obtener los beneficios creativos que tal colaboración aporta y que se convierten en una educación de calidad, innovadora, etc., se requieren otros valores como la integración, la igualdad, aceptación, flexibilidad, confianza, colaboración, cooperación, innovación, originalidad, ..., en definitiva, los valores que se recogen en la fase tres del desarrollo de valores. Estos valores son los que posibilitan la adaptación del proyecto educativo a una realidad cambiante, porque proporcionan la flexibilidad que se requiere para ello. Crean el marco en el que es posible coordinar los deseos, las necesidades y las aportaciones de los individuos que forman la comunidad escolar, integrándolos en un proyecto común que se refuerza con las aportaciones de cada uno, aprovechando la diversidad y no sofocándola en la uniformidad de una organización homogénea.

Para que el desarrollo de un individuo sea coherente y pleno, debe existir una determinada correspondencia entre la fase del desarrollo de valores en que se encuentra y las fases de desarrollo correspondientes a las instituciones significativas para él, en las que participa. De igual modo el desarrollo de una institución estará mediatizada por las fases de desarrollo correspondientes a los individuos que la integran

1) Situaciones en las que el individuo y la organización entran en conflicto

No se debe perder de vista la cuestión original que nos ha traído a este punto de la reflexión. La autonomía de los centros escolares es un valor potencial para beneficiar una educación de calidad y exige, para ejercerse con éxito, el desarrollo de una cultura colaborativa. El logro de esta situación de autonomía institucional y de colaboración como actitud dominante en una organización, ¿supone irremediabilmente la renuncia de los miembros de la misma a su propia independencia o autonomía? ¿Es posible potenciar la autonomía institución a la vez que se refuerza la autonomía personal del profesorado?

Según Brian Hall, la condición para que cada miembro del grupo salga reforzado en su propio desarrollo, lo cual incluye que aumenta su propia independencia de pensamiento y conducta, es que la institución a la que pertenece vaya por delante de los miembros que la componen, individualmente considerados, en el desarrollo de sus valores.

Por lo tanto, la autonomía docente entraría en conflicto con la autonomía institucional, si el profesorado o una parte de él se encuentra en una etapa de autoiniciativa dentro de la fase tres, mientras que el centro funciona con valores de la fase dos como control, deber, obligación, racionalidad, trabajo, etc. Es decir, si un centro escolar gozara de autonomía formal, proporcionada por la normativa general vigente y/o por la reglamentación propia, pero al analizar la *autonomía de comportamiento* encontráramos que ésta no es tal en un sentido profundo sino que hay más bien control y rigidez en el funcionamiento, los profesores cuyos valores actuales estuvieran situados en una etapa posterior de autoafirmación y autoiniciativa, verían entorpecido cualquier intento de avanzar por iniciativa propia e igualmente las aportaciones originales que hicieran a la comunidad escolar serían fácilmente desestimadas en la medida en que se percibieran como un peligro para el camino común establecido.

Del mismo modo, un centro escolar cuyos valores institucionales hubieran evolucionado hasta la fase tres (etapa de *Nuevo Orden* en términos de Hall y Tonna), encontrarían interferencias para su desarrollo constructivo en aquellos profesores, también en otros miembros de la comunidad escolar, que en su evolución individual permanecieran en valores de una fase anterior, anclados en la búsqueda de seguridad y en la defensa de la pertenencia al grupo, sin arriesgar ninguna manifestación o conducta diferente a la percibida como consensuada por las opiniones o actuaciones institucionales.

2) Situaciones en las que el individuo y la organización se complementan y potencian en su desarrollo

A continuación trataremos de proponer una situación diferente, en la que sería posible desarrollar la autonomía profesional del profesorado y la autonomía institucional, mutuamente reforzadas e integradas en una situación de colaboración que se nutriera de los valores individuales presentes y a la vez estimulara el avance de los mismo hacia otros de mayor riqueza para las personas y para la institución.

Como ya se ha mencionado anteriormente, según Hall (1994) una condición para que esta situación se dé, debe ser que la institución vaya por delante de los individuos que la componen, en el planteamiento de valores. También hemos mencionado como la fase tres sería el mínimo de desarrollo de valores, necesario para que la situación de un centro escolar sea la deseable. Por lo tanto, si el desarrollo institucional de un centro estuviera situado en la etapa B de la fase tres (*nuevo orden*) y la mayor parte de los profesores se encontraran en la etapa A de la misma fase (*autoiniciativa*) se darían las condiciones adecuadas para potenciar el desarrollo individual e institucional en una auténtica independencia y colaboración.

Un centro escolar que se encontrara en esta fase tendría entre sus *valores meta* insertos en el diseño y en el desarrollo de su proyecto educativo algunos de los

siguientes: el placer ante la naturaleza y las elaboraciones humanas, el conocimiento a través del descubrimiento, lograr un nuevo orden en todos los ámbitos del conocimiento y en el terreno social, mejorar la convivencia, la justicia y la dignidad humana, favorecer la comunicación y que cada persona sea ella misma, lo cual incluye el conocimiento de su propia realidad y la capacidad de actuar con independencia a la vez que cooperando. Los valores medio utilizados para conseguir estas metas serían: colaboración, apoyo, cooperación, creatividad, soledad (encuentro consigo mismo), educación, conocimiento, investigación, innovación, progreso, responsabilidad compartida, unidad y diversidad. La organización que goza de tales características en términos de valores, favorece la iniciativa de sus miembros, crea las condiciones para que estas iniciativas puedan actuarse y valora las aportaciones de cada individuo como un modo de enriquecer a la comunidad. No sólo no entorpece la individualidad, sino que la potencia porque existe la creencia de que beneficiará al proyecto común.

El profesorado cuyo desarrollo individual se encontrara en la etapa de *autoiniciativa* dentro de la fase tres, tendría entre sus valores meta la autorrealización, la igualdad, la liberación, la integración personal y el servicio a la sociedad. Algunos de los medios para lograrlos serían el conocimiento de sí mismo y la aceptación de las propias limitaciones, la adaptabilidad y flexibilidad, la autoafirmación, franqueza, honestidad, compartir, tener iniciativa, independencia, responsabilidad, etc.

Estos individuos se caracterizarían por el desarrollo de su capacidad de independencia. Estarían en la situación idónea para ejercer la propia autonomía profesional y serían capaces de compartir sus experiencias con otros. Hall considera que la auténtica colaboración requiere un paso más. La institución en la que trabajarían estas personas, si gozara de las cualidades mencionadas, les proporcionaría el estímulo necesario para avanzar desde la propia autoafirmación hasta la colaboración con los demás, sin perder la propia identidad. Se encontrarían en un *ciclo de desarrollo* cuyos valores nucleares son la independencia y la colaboración. En la organización escolar, el profesorado que pasara por esta experiencia percibiría que colaborar en la consecución del proyecto educativo común refuerza su propia individualidad que crece en conocimiento y satisfacción. Las iniciativas personales son tenidas en cuenta y se reciben con agradecimiento, de manera que la persona se encuentra cada vez más motivada para ofrecer nuevas ideas y trabajar por ellas. Al mismo tiempo la recepción de las aportaciones de los otros enriquecen las propias ideas. También se descubriría desde esta experiencia, que el trabajo colaborativo obtiene mejores resultados educativos y de un modo más efectivo.

Dadas las diferencias de edad, experiencia profesional e historia de los diferentes profesores que participan en un centro escolar, fácilmente algunos miembros de la organización escolar que se acaba de describir, podrían encontrarse en un momento de transición entre la fase dos y la tres. En estos casos se deberían prever conflictos, debidos al cambio esencial en la visión de los planteamientos educativos y organizativos

fundamentales que para esas personas supondría el tránsito de valores en el que se encuentran inmersos. El paso de la dependencia a la independencia, del individualismo a la colaboración, de lo establecido a lo incierto, no es simplemente una cuestión de racionalidad y voluntad. Por el contrario implica procesos complejos que afectan al conjunto de la persona y/o de la organización y que incluyen nuevos sentimientos, conocimientos y conductas. En tales casos se requeriría una estrategia que estimule a avanzar hacia la independencia y la colaboración y que prevenga el riesgo de retroceder hacia la dependencia y la búsqueda de seguridad en la supeditación al grupo.

Por último mencionaremos tres reglas para la vivencia colectiva de los valores, recogidas por Bunes y Elexpuru (en prensa) que proporcionan pistas prácticas para tener en cuenta en las organizaciones escolares:

- Para la vivencia colectiva de los valores se requiere la conciencia personal del equipo directivo y del profesorado sobre los mismos, es decir, el convencimiento de que son tales
- La motivación grupal sólo se produce cuando el grupo elige sus valores por consenso, a partir de valores individuales que tienen en común.
- Para convertir los principios en conductas, se deben identificar los valores que están por debajo de los principios y convertirlos en normas de la organización

3) Otras variables que favorecen la integración de la autonomía personal e institucional y refuerzan la constitución de una cultura escolar colaborativa

Estilos de liderazgo

Junto a los valores dominantes en una organización, el tipo de liderazgo que se ejerza en la misma será un elemento decisivo a la hora de potenciar o entorpecer el desarrollo de los valores pretendidos.

En el modelo de Hall y Tonna se hace una descripción de los diferentes estilos de liderazgo y su correspondencia con cada fase y etapa de desarrollo. Entre los estilos que dificultan la autonomía y la colaboración se puede considerar: El autocrático caracterizado por ejercer un poder totalitario, sin delegar tareas y generando una total dependencia de sus seguidores. El estilo benévolo y paternalista que produce dependencia y obediencia en los demás. El estilo burocrático, correspondiente a un gerente eficaz que requiere seguidores fieles y que delega tareas únicamente en aquellos miembros inequívocamente fieles al líder y manifiestamente capaces para ejecutarlas.

El estilo de liderazgo permisivo podemos considerarlo como un estilo de transición. No produce grandes beneficios pero, según otras características de la organización, las

dificultades que genera tampoco serán muy notorias. Se trata de un estilo que deja hacer y ayuda a clarificar las situaciones en la medida en que escucha y soporta los conflictos. Su mayor dificultad la encuentra en la toma de decisiones y en la necesidad del apoyo de los demás.

El estilo que claramente potenciará los valores mencionados en la organización y en los miembros de la misma será el estilo colaborador. El líder caracterizado por este estilo es un facilitador, posee energía creativa y es productivo, ejerce de intermediario entre iguales y tiene una visión clara de la institución eficaz.

Estos estilos de liderazgo tienen especial relevancia en su aplicación para el análisis de los equipos directivos. Junto a las características asignadas a la organización como tal, la existencia de un estilo de liderazgo colaborador en directores, jefes de estudio y coordinadores, favorecerá el desarrollo de una auténtica cultura colaborativa y el ejercicio de la autonomía profesional e institucional en el centro. Por el contrario el exceso de control, de paternalismo o de dejación de responsabilidades, dificultará la consecución de los mismos.

Habilidades y destrezas que favorecen la actuación de los valores

Cuando una persona identifica algunos valores meta que desea conseguir, por ejemplo la independencia, necesita adquirir determinadas habilidades o destrezas que le permitan aplicarlos (Hall, 1994). Estas habilidades, Hall las clasifica en cuatro categorías: instrumentales, interpersonales, para utilizar nuestra imaginación y para dominar sistemas.

Planteadas en términos del profesor, las habilidades instrumentales incluyen una mezcla de destrezas e inteligencia que le permiten desarrollar sus tareas profesionales con efectividad, como programar la tarea, explicar correctamente, etc. Las habilidades interpersonales están relacionadas con la capacidad de actuar con generosidad y comprensión hacia los demás y se genera a partir de la capacidad de conocerse a sí mismo. Estas habilidades permiten al profesor establecer relaciones adecuadas dentro y fuera de aula, manejar los conflictos que se generan, realizar sus tareas tutoriales o de orientación, etc.

Hall considera las habilidades imaginativas como un tipo especial de capacidad que integra destrezas instrumentales y sentimientos, dándoles un nuevo sentido y una nueva dimensión. "Las habilidades imaginativas usan esa mezcla peculiar de fantasía interna y de sentimiento que nos permite exteriorizar nuestras ideas de manera efectiva. Incluyen la habilidad para ver y dar sentido a cantidades crecientes de datos. Desarrollamos la capacidad de aprender de nuestra experiencia directa y a ser creativos en nuestras elecciones así como la manera de actuar sobre ellas. Las habilidades imaginativas actúan como un sintetizador que integra el resto de nuestras habilidades".

(Hall, 1994:106). Algunos ejemplos de estas destrezas son la habilidad para hacer conscientes los propios valores, combinar y adaptar nueva información, generar nuevas ideas a partir de datos aparentemente inconexos, solucionar de manera creativa problemas complejos, etc. Estas habilidades se desarrollan cuando existe madurez emocional en la persona. Se manifiestan en un estado en el que la persona está más motivada para actuar activamente sobre el mundo que para reaccionar respondiendo a los estímulos que le llegan de él y tiene conciencia de su propia identidad o unicidad. Según Hall, estas habilidades no se adquieren espontáneamente sino que requieren un determinado contexto y un aprendizaje específico en las personas.

Para desarrollar un proyecto educativo autónomo y colaborativamente, obteniendo una educación innovadora de calidad, se requeriría en los profesores el uso de estas habilidades. Se necesitaría conocer en cada equipo qué capacidades o habilidades existen e incorporar en los planes de formación contenidos y procedimientos para la adquisición de aquellas habilidades de las que se carece.

Por último, las habilidades para dominar sistemas "son una peculiar mezcla de imaginación, sensibilidad, y competencia que da lugar a la capacidad de ver todas las partes de un sistema relacionadas con el total" (Hall, 1994:110). Incluyen la habilidad para diferenciar entre necesidades interpersonales y necesidades del sistema en un grupo, clarificar la complejidad de un grupo, establecer prioridades teniendo en cuenta las presiones internas y externas, implicarse y dirigir procesos de planificación y establecimiento de metas a largo plazo, etc. Algunas de estas habilidades se requerirán para comprender los procesos educativos en toda su complejidad y actuar sobre ellos, para percibir el sistema educativo como tal y para reconocer la influencia de las intervenciones con cada alumno o grupo en el conjunto del centro y las de cada centro en el sistema escolar y en la sociedad.

La superación de algunos riesgos que la autonomía escolar conlleva, como la creación de mayores diferencias entre los diferentes centros, requeriría del uso de estas habilidades que garantizarán la visión del conjunto y la posibilidad de actuar desde una perspectiva global, imprescindible para lograr una auténtica reestructuración de la escuela que se adapte a las necesidades de la sociedad postmoderna (Hargreaves, 1996). En este sentido, sería necesario garantizar la formación en algunas de estas destrezas o capacidades junto con las habilidades imaginativas.

2.1.7 MODELOS DE FORMACIÓN DOCENTE Y MEJORA ESCOLAR QUE FAVORECEN UNA CULTURA COLABORATIVA

Son múltiples los aspectos y variables organizativas que influyen en el tipo de cultura escolar dominante en un centro y en las diferentes subculturas que se generan en el mismo. La formación docente y el estilo de afrontamiento de la innovación educativa son aspectos que se relacionan con la cultura escolar en una doble dirección:

- Por un lado, son consecuencia de la misma o, al menos, reciben una fuerte influencia que explica determinadas actuaciones. El estilo de cada centro refuerza un modelo formativo más que otro y facilita la aceptación, el rechazo u otro tipo de actitudes como primeros posicionamientos o primeras tendencias ante una propuesta.
- Por otro lado, el desarrollo de un modelo formativo y el fomento de determinadas actitudes ante la innovación, generan cultura escolar y pueden llegar a modificar la existente en un centro, en la medida en que estas actuaciones producen, además, la revisión y el cambio de otras variables influyentes en la cultura escolar.

Reconocida tal influencia, es necesario identificar qué modelos y qué estilos de intervención son más adecuados para fortalecer una cultura escolar colaborativa que posibilite el ejercicio de la autonomía del profesorado y del centro, y el diseño y desarrollo de un proyecto educativo de calidad, adecuado a cada contexto.

Entre los modelos formativos que se expusieron en el capítulo uno, la *formación centrada en la escuela* constituye el enfoque más próximo a la creación del marco básico y global en el que es posible generar y establecer una cultura escolar colaborativa. Las experiencias de *formación basada en la escuela* que puedan llevarse a cabo en los centros escolares, se ajustarán a las orientaciones de colaboración y reflexión sobre la práctica o práctica reflexiva, en la medida en que se utilicen procedimientos de indagación como medios fundamentales de trabajo individual y en equipo.

Debemos puntualizar que el enfoque dado a las diferentes modalidades de *formación basada en el centro*, tratadas en este apartado, trasciende la idea de modalidad de formación. Todas las propuestas que se van a comentar, tienen incidencia en el conjunto de los procesos de un centro escolar. Esta idea es la que se pretende expresar con el epígrafe *modalidades de formación y mejora*. Los diferentes desarrollos o modalidades de los modelos que se ha denominado "Formación Centrada en la Escuela" se consideran en la exposición que sigue, desde la influencia que tienen en el desarrollo del profesorado y en el desarrollo institucional del centro.

García Álvarez (1993, 1997) analiza las diferentes modalidades de *formación centrada en la escuela*, reconociendo las siguientes: Círculos de Calidad, auditorías participativas, autoanálisis del centro escolar, Proyecto Educativo de Centro, Formación del personal del centro docente e Investigación-Acción Cooperativa. Se hará una exposición más extensa en las modalidades, que por causas diversas, están relacionadas con corrientes que están influyendo en el Sistema Educativo actualmente.

2.1.7.1. La Investigación-Acción Cooperativa

Esta modalidad de formación se ha recogido en el capítulo uno y se puede decir que "va adquiriendo una creciente importancia, quizás más por las numerosas publicaciones sobre el tema que por su aplicación a la práctica educativa" (García Álvarez, 1993 153), aunque progresivamente se van desarrollando más experiencias con equipos de profesores (De Miguel *et al.*, 1996).

La Investigación-Acción Cooperativa se adecua a la perspectiva teórica y a los objetivos que la actual Administración Educativa explicita para los planes de formación del profesorado. Analizaremos esta relación en concreto, porque nuestra propuesta de intervención para la mejora de la actividad docente, se inscribe, ineludiblemente, en los límites y posibilidades que las orientaciones *oficiales* ofrecen.

Centrándonos en la Comunidad Autónoma Vasca, referente geográfico y político de nuestro trabajo, la primera insistencia que encontramos en el Plan Marco para la Formación del Profesorado es, lo que el propio Departamento de Educación del Gobierno Vasco denomina, "La Formación de centro" como la opción fundamental de este plan. Los motivos para esta opción son que el centro es:

- El origen de los recursos para la formación continua.
- El mejor lugar para llevar a cabo el desarrollo profesional del profesorado
- Donde se puede promover una mayor **actividad** significativa
- Donde mejor se puede lograr las **contextualizaciones** que se requieren.
- Donde mejor se puede facilitar el desarrollo de profesionales **críticos**, capaces de **reflexionar** e **indagar** sobre su propia práctica.

Tenemos, por lo tanto, como punto de partida, algunos aspectos coincidentes con el propio planteamiento de la Investigación-Acción Cooperativa: la formación se plantea como un elemento de mejora para el centro, es decir, hay un planteamiento grupal, no individualista ("El desarrollo profesional está directamente vinculado al

desarrollo institucional o de centro" y toda acción formativa "persigue la mejora de los centros") se habla de actividad de contextualización y de profesionales críticos y reflexivos que indaguen sobre su práctica.

En segundo lugar se solicitan propuestas a las instituciones formativas que conlleven métodos de trabajo diferentes a los tradicionales. En este sentido la Investigación-Acción es, no sólo un planteamiento sino también, una práctica alternativa a los modelos tradicionales; con la ventaja de que ofrece modos de trabajo muy bien especificados, pautas detalladas para que los grupos y los individuos sepan a que atenerse en cada momento. Dicho de otro modo, nos queda perfectamente claro cómo planificar la Investigación-Acción.

En tercer lugar, debemos tener presente que el Plan Marco de Formación está inscrito en el desarrollo de un curriculum que ha sido caracterizado como abierto y flexible. Diferentes planes de formación que vayan a desarrollarse en diferentes centros, los cuales han adaptado (curriculum abierto) el curriculum a su propia realidad y lo van reajustando en función de las necesidades y variaciones que encuentran (curriculum flexible), necesariamente deberán estar caracterizados de la misma manera. Si queremos ser coherentes, la apertura y la flexibilidad deberán ser características de los planes de formación. La Investigación-Acción es siempre un proceso flexible, abierto a la improvisación que viene exigida por la realidad. Y en este sentido coherente con el planteamiento curricular de nuestro plan.

En cuarto lugar, el curriculum actual conlleva una serie de exigencias para el profesor, entre las que podríamos destacar la autonomía (tanto en su pensamiento como en su práctica) y el trabajo en equipo en la medida en que debe elaborar proyectos de centro, vincularse a ellos, desarrollarlos, etc. La Investigación-Acción considera a las personas agentes autónomos y responsables, participantes activos en la elaboración de sus propias historias y condiciones de vida, capaces de ser más eficaces si conocen aquello que hacen y capaces de colaborar en la construcción de su historia y sus condiciones de vida colectivas."

Por último, la Investigación-Acción se plantea como un modo útil para contrastar si la escuela está siendo coherente con los valores educativos que dice querer promocionar, pretende dar cabida a los diferentes valores que sus miembros ostentan y potenciar la discusión constructiva de los mismos. Este es un tema de enorme importancia para los centros que tienen la exigencia, relativamente novedosa, de definir valores prioritarios, y en ocasiones desconocen cómo se puede hacer esto a través de diálogos positivos, hasta llegar a acuerdos asumidos por los equipos que participan del proyecto.

Aunque aparentemente hay múltiples coincidencias entre las orientaciones del Plan Marco para la Formación del Profesorado de la Comunidad Autónoma Vasca y

esta modalidad formativa, conviene también indicar algunas limitaciones o dificultades que tal aplicación puede encontrar. Algunas de ellas son, únicamente, resistencias que pueden hacerlo más costoso o que deberían tenerse en cuenta a la hora de desarrollar un plan determinado, para tratarlas o solventarlas y de esa manera aliviar el proceso. Otras hacen dudar de la viabilidad de este planteamiento en determinados tipos de centros o equipos. Utilizaremos como referencia el modelo de práctica propuesto por Kemmis y McTaggart (1988).

1 Prevedemos que es difícil conseguir que los profesores, de manera general, acepten un plan de formación compartido con los padres u otros miembros de la comunidad escolar. Asimismo existe poca tradición, y por lo tanto puede haber dificultades en el resto de los miembros de la comunidad, para implicarse en la formación-reflexión-compromiso en la mejora, etc. Únicamente hay experiencias compartidas en la toma de decisiones organizativas y en la solución de conflictos a través de los consejos escolares.

2 Algunas dificultades vienen dadas por las condiciones laborales del profesorado y la falta de flexibilidad para adaptar horarios (reuniones fuera de la jornada escolar para coincidir con padres, etc.), disponer de tiempo no lectivo, etc. Esta dificultad se hace extensiva a cualquier tipo de intervención de todo el equipo en la mejora del centro.

3 Otra dificultad radica en la poca autonomía real que tienen el profesorado y los centros como tales para tomar decisiones. Se pueden destacar tres situaciones en las que se manifiesta este hecho, las cuales se presentan de manera independiente o simultánea:

- Los controles reales ejercidos a través de normas que limitan las decisiones de cada centro: calendarios, horarios, prácticas de evaluación, etc. La pretensión de tal normativa es garantizar ciertas condiciones en todos los centros escolares, pero topan con la dificultad de regular tales garantías sin entorpecer el proyecto del centro.
- Controles autoimpuestos por tradición. En ocasiones, desde los centros se asigna a la Administración el ejercicio de un control mayor y la emisión de más prescripciones que las reales, por ejemplo en limitaciones a los contenidos u objetivos curriculares, fruto de una lectura restrictiva de las diversas normas o de confundir orientaciones y prescripciones. La costumbre de trabajar sobre un currículum cerrado interfiere cuando se requiere un punto de vista más abierto. Estas confusiones dificultan que el personal asuma la responsabilidad necesaria y tome decisiones, cómoda y eficazmente, para mejorar.

- Por último, hay ocasiones en las que la falta de conocimientos sobre determinados contenidos que deben incorporarse a los currículos o sobre las características de los procesos de adquisición de los mismos, impide al profesorado ejercer el margen de actuación de que dispone por la apertura del currículo. Se necesitarían planes de formación adecuados para satisfacer estas necesidades.

4 Con cierta frecuencia, la premura en la formación de los profesores provoca que centren sus intereses en encontrar métodos de aplicación sencilla y directa, la búsqueda de la receta que resuelva un determinado problema, etc. Una de las mayores dificultades en los planes de formación y mejora, está en involucrar a los profesores en un plan de reflexión, de búsqueda, de autoformación, que los asesores o coordinadores transmitan o que los propios profesores descubran el sentido práctico y la utilidad que tiene para ellos mismos, conocer y comprender el contexto amplio en el que se desarrolla su labor; otras que se interesen por aspectos más teóricos que puedan iluminar sus dificultades, etc.

5 En los planes de formación y mejora que se desarrollan, sujetos a convocatorias de la Administración Educativa, en los cuales hay que prever todos los aspectos antes de solicitar la aceptación del plan no se puede dejar a la improvisación ningún detalle del mismo. Por este motivo, la adaptación y el reajuste continuo del proyecto original, según lo que el equipo de trabajo va reflexionando y valorando *al hilo* de la puesta en práctica, característica propia de la Investigación-Acción Cooperativa, resulta muy difícil de conseguir respetando las condiciones exteriormente impuestas.

6 Para trabajar con un método que incluye reflexionar sobre la acción, observar para actuar y planificar o replanificar, se requiere estabilidad en los equipos, tema que por otra parte, la propia Administración ya tiene planteado.

En conclusión, la Investigación-Acción Cooperativa es un planteamiento y un procedimiento de trabajo coherente, útil y adecuado para el logro de los objetivos que el Plan General de Formación del Profesorado de la C.A.V. tiene planteado en la actualidad. Además, también mantiene estas características respecto a otros aspectos del desarrollo o de diferentes aplicaciones de nuestro currículum, por ejemplo, se podrían hacer usos interesantes del mismo en la elaboración de proyectos de centro, para tomar acuerdos, etc.

Sin embargo, algunos hábitos institucionalizados en los centros, la poca tradición de trabajo en equipo y de otros aspectos mencionados anteriormente, constituyen dificultades que deben ser consideradas y, en la medida de lo posible, superadas para su puesta en práctica. Además, es necesario lograr una mayor flexibilidad del sistema para asumir y potenciar proyectos diversos e innovadores, disminuir la burocratización que puede entorpecer la decisión de un equipo de profesores para trabajar en esta línea y consumir energías que podrían dedicarse a la mejora del

centro y desarrollar la autonomía reconocida en la legislación actual. En definitiva, se necesitan unas condiciones que no hagan depender la mayor parte del éxito de un proyecto del entusiasmo, la buena voluntad, el esfuerzo y la gratuidad de los equipos docentes, aunque éstos sean ingredientes que siempre reforzarán el éxito del mismo

2.1.7.2. El Proyecto Educativo de Centro

Los Proyectos Educativos de Centro son la concreción operativa de la autonomía institucional. Estos proyectos orientan todas las actuaciones del centro, por un lado, y son la manifestación pública de la especificidad del mismo, garantizando el necesario control social, por otro (Gairin, 1994a).

"Pretende una eficaz gestión de todo el centro educativo en los ámbitos pedagógicos, institucional, administrativo, humano y servicios" (García Álvarez, 1993: 150). Cabe plantearlo como una modalidad de formación centrada en la escuela (y de mejora o desarrollo) en la medida en que plantea orientaciones concretas para desarrollar una opción particular en cada centro sobre valores, objetivos propios y un Proyecto Curricular.

El punto de partida para la elaboración del Proyecto debe ser un análisis del contexto interno y externo del centro, al que se pretende adaptar la concreción de un currículo abierto.

Con la perspectiva que proporciona el tiempo transcurrido desde que se plantea esta exigencia en nuestro Sistema Educativo, primero con la L.O.D.E. en 1985 y posteriormente con la L.O.G.S.E. en 1990, que incorpora el Proyecto Curricular al Proyecto Educativo de Centro, convendría revisar su consideración de *modalidad de formación basada en la escuela*. Es necesario analizar si esta exigencia ha generado una modalidad de reflexión y trabajo colaborativo entre el profesorado o más bien modalidades diferentes de organización, estilos de trabajo o formación del profesorado, según otras variables como estilos de dirección, tipo de liderazgo, cultura escolar anterior, etc. Realizar un análisis en profundidad de la cuestión que aquí se plantea, va más allá de los límites que impone la realización de esta tesis. Sin embargo, será motivo de revisión en la intervención con diferentes grupos de profesores.

2.1.7.3 Las auditorías participativas, el autoanálisis del Centro y los Círculos de Calidad

Constituyen aplicaciones, con mayor o menor entidad, de experiencias propias de otro tipo de empresas u organizaciones a los centros educativos.

A - Las experiencias de auditorías participativas, entendiendo por tales el análisis del centro en el que participan todos los implicados, con la finalidad de lograr una mejora global del mismo, han sido poco conocidas en los centros de Educación Primaria. Generalmente las auditorías se vinculan a proyectos de mejora de la calidad cada vez más frecuentes en centros educativos, sobre todo en Formación Profesional y Universitaria.

En el País Vasco la Fundación Vasca para el Fomento de la Calidad (FVFC/KSEI) está llevando adelante en la actualidad, una serie de planes para centros escolares cuya primera fase, de carácter formativo, incide en los equipos directivos; en sucesivas fases que constituyen *un proceso en cascada*, se pretende llegar al resto de estamentos de cada centro. Progresivamente, los centros de todas las etapas del Sistema, incluidos los centros de Educación Primaria, se vinculan en mayor número a estos proyectos de mejora de la calidad, por lo cual cabe suponer que en el futuro esta modalidad de *auditoria participativa* tendrá mayor incidencia en la escuela, vinculada a Planes de Fomento de la Calidad, Proyectos de Calidad Total, etc.

B - Los Círculos de Calidad constituyen una modalidad digna de ser analizada en su utilidad para la mejora de los centros, por los objetivos que pretenden y por los presupuestos psicológicos y motivacionales en los que se fundamentan y no tanto por la incidencia práctica que han tenido.

Se debe situar su origen en Japón en 1962, y desde entonces las actividades de los Círculos de Calidad se han extendido en más de 40 países (Ishikawa 1988).

Desde 1949, la Unión Japonesa de Científicos e Ingenieros (JUSE) estableció un Grupo de Investigación sobre Control de Calidad, preparando el camino para una amplia campaña de educación y una extensión de las prácticas de control de calidad en las operaciones industriales japonesas.

En esta primera época, la JUSE invitó a destacados profesores norteamericanos tales como el Dr. W. E. Deming y el Dr. J. M. Juran a explicar en Japón métodos y técnicas de control de la calidad. Sus enseñanzas fueron adaptadas al entorno sociocultural japonés, y se hizo un gran esfuerzo por concienciar al conjunto de la fuerza de trabajo en las tecnologías de control de calidad. Desde 1956 se movilizaron los medios de comunicación para este esfuerzo educativo, incluidos radio y televisión, a partir de un texto editado por la JUSE sobre control de calidad para capataces, y en

1962 comenzó la publicación de la revista mensual *Quality Control For the Foreman* (FQC). Para el año 1983, esta revista había alcanzado una tirada de 150.000 ejemplares, habiéndose convertido en un eficaz instrumento educativo. De forma simultánea a la aparición de la revista, su Comité Editorial sugiere la formación de pequeños grupos de trabajadores en los centros de trabajo. Era el nacimiento de los Círculos de Calidad, para los que se postularon dos objetivos:

- Leer y estudiar conjuntamente la revista FQC y
- Discutir en los centros de trabajo problemas para mejorar el control (estadístico) del proceso

En esta misma época, las actividades de Control de Calidad estaban evolucionando desde el enfoque estadístico hacia el concepto del "Control Total de Calidad" (TQC) japonés, que implica la participación de todos los departamentos de la empresa, de todos sus empleados, así como la integración, junto a la calidad, de aspectos de seguridad, costes, entregas y otros factores sociales como la motivación de las personas y la conservación del medio

Un Círculo de Calidad es un pequeño grupo que de forma voluntaria desarrolla actividades de control de calidad dentro de un área de trabajo concreta. Con esta denominación también se designa "una estrategia que busca ampliar la participación de los trabajadores, mediante grupos que se reúnen espontáneamente para analizar problemas y proponer soluciones en su sitio de trabajo" (ITESM, 1994: 7). Este pequeño grupo es una organización que tiene continuidad en el tiempo, y sus actuaciones se inscriben en los objetivos de calidad de la empresa, pero orientadas al desarrollo mutuo, el control del proceso y las mejoras en un área de trabajo utilizando técnicas de control de calidad con plena participación de todos sus miembros.

Los conceptos básicos que subyacen en las actividades de los Círculos de Calidad son los siguientes:

- 1 Contribuir a la mejora y desarrollo de la empresa.
- 2 Respeto a los valores humanos y construcción de entornos de trabajo más atractivos
- 3 Dar oportunidades a las capacidades de cada individuo, promocionar y aprovechar su potencial
- 4 Partir del presupuesto de que nadie conoce mejor su trabajo que quienes lo están realizando cotidianamente.

5. **Analizar en grupo los problemas que les afectan, las propuestas alternativas de solución de los mismos y elegir las más adecuadas. Para ello se requiere formación permanente.**

Cabe destacar la importancia de la voluntariedad como factor de éxito de los círculos de calidad. Ello significa que las personas se comprometen libremente en las actividades de los círculos por iniciativa propia. Más que obedecer órdenes desde arriba, buscan e implantan mejoras por su propia voluntad.

Sin embargo, aunque el énfasis se pone en la *autonomía* y la *iniciativa* de los trabajadores, ello no significa ausencia de dirección. Es esencial que la dirección de cada empresa defina las políticas a seguir y provea cauces de ayuda para las actividades de los círculos de calidad.

En cuanto a la metodología de trabajo, los miembros de un círculo de calidad pertenecen habitualmente a una misma área de trabajo. El grupo se reúne una hora por semana, bien en su lugar de trabajo o en una sala preparada para ello. Cada círculo tiene un líder que puede ser el jefe inmediato. Su misión es ayudar a la efectividad de las reuniones y en la resolución de conflictos que pueden bloquear el trabajo de equipo. Reciben formación del facilitador, que provee de información, materiales y otros recursos necesarios para el funcionamiento de los círculos, incluida la colaboración en las presentaciones ante la dirección. Facilitador y líder enseñan al grupo el uso de una variedad de técnicas de resolución de problemas durante las primeras reuniones, así como a presentar sus conclusiones y recomendaciones de manera efectiva. Normalmente un círculo emplea entre seis y diez semanas en analizar un problema sencillo de su área de trabajo. Cuando se trata de problemas complejos, el proyecto puede alargarse a varios meses.

Tras la presentación de las conclusiones por parte de un círculo de calidad, la dirección puede aceptar, rechazar o modificar las recomendaciones de un círculo, que se implantan cuando son aprobadas.

Los temas son elegidos libremente por el círculo, si bien deben ser compatibles con los objetivos de la empresa. Son temas prioritarios aquellos familiares a los miembros, que puedan ser resueltos por ellos en un plazo de 3 a 6 meses.

Las etapas habituales en las que se lleva a cabo un proyecto de un círculo son las siguientes:

- 1 Selección del proyecto
- 2 Definición del problema
- 3 Recogida y análisis de datos
- 4 Análisis de causas posibles y principales
- 5 Generación y selección de posibles soluciones

- 6 Preparación para la presentación de conclusiones
- 7 Implantación de las acciones
- 8 Evaluación de resultados y selección de nuevos proyectos

García Álvarez (1993; 1997) realiza una exhaustiva revisión de la literatura y de las experiencias existentes sobre círculos de calidad en centros educativos, indicando como relevantes las experiencias en Estados Unidos y en las asociaciones francesas de profesores, así como la práctica inexistencia de literatura española sobre el tema.

“Los círculos de calidad en el mundo educativo, como modalidad de formación centrada en la escuela, han contribuido a dar respuesta a las preguntas que todos nos formulamos ¿cómo lograr que todos los que trabajan en un centro escolar participen en la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean en el mismo?, ¿cómo pueden participar los profesores en la organización y gestión del centro escolar?, ¿cómo crear un clima de confianza mutua, de trabajo en equipo, de respeto a los compañeros, de decisiones democráticas?” (García Álvarez, 1993 147-148) Entre las ventajas obtenidas de su implantación en centros escolares u otras organizaciones educativas, se pueden considerar:

- Romper el aislamiento del profesor y mejorar el clima de comunicación
- Desarrollar las relaciones humanas en el centro
- Favorecer la participación en la toma de decisiones
- Mayor satisfacción en la realización de las propias tareas y motivación para el trabajo. El profesor comprueba los efectos de sus aportaciones y se siente más responsabilizado en la marcha del mismo, participando en la solución de los problemas organizativos. Se considera más realizado profesionalmente
- Crear un clima escolar más cooperativo y exigente
- Trabajo en grupo más eficaz
- Más capacidad de resolución de problemas
- Promoción del desarrollo personal y del liderazgo
- Mejoras en la resolución de problemas de aprendizaje de los alumnos que son considerados contenidos de trabajo para los equipos

Entre las dificultades:

- En algunos centros se manifiesta resistencia a transformar una gestión escolar autocrática en una gestión democrática y participativa.

- La complejidad del concepto de calidad en educación.

Los círculos de calidad constituyen actualmente una práctica controvertida dentro de las organizaciones que trabajan con programas de calidad, debido sobre todo a la poca perdurabilidad en las experiencias que se han puesto en funcionamiento. Sin embargo, el trabajo a través de equipos o más exactamente en los equipos constituidos de trabajo, como departamentos, etc., que planifican las tareas a llevar a cabo y analizan problemas o aspectos mejorables dentro de cada organización, buscan alternativas, las ponen en práctica y controlan posteriormente, es una práctica común en el desarrollo de planes de calidad, sea cual sea la denominación que se le dé a este sistema de trabajo.

Centrándonos en organizaciones educativas, el planteamiento de efectividad o de eficacia en la actuación del trabajo en equipo de los profesores, que se encuentra a la base de estas propuestas, completan el enfoque de otras modalidades como la Investigación-Acción Cooperativa en las que la reflexión en (sobre y en torno a) la acción, el desarrollo profesional del profesorado, la autonomía personal e institucional, la coherencia de la práctica con los valores del proyecto de centro, etc. son los aspectos más potentes o reforzados.

Al mismo tiempo, este planteamiento de eficacia pone de manifiesto aspectos que requieren una mayor clarificación en el mundo de la educación. Es difícil acordar qué se entiende por una intervención educativa eficaz e igualmente se requiere clarificar qué es una educación de calidad (Pérez Juste *et al.*, 1994):

1) Todos los grupos que forman la comunidad escolar no comparten idénticos propósitos, ni con el mismo peso cada uno de ellos, por lo cual habrá diferentes ideas al respecto. Desde la perspectiva pedagógica o educativa de los docentes se puede insistir en los aspectos de desarrollo integral y aprendizajes de todo tipo como forma de lograr una intervención educativa más efectiva y de mayor calidad, desde la perspectiva de los padres el acento estará en lograr los mejores resultados que abran el máximo de posibilidades en las opciones posteriores de sus hijos, desde el mundo laboral garantizar una formación que se ajuste a las necesidades del mercado de trabajo, etc.

2) Los planteamientos, el lenguaje y los procedimientos o técnicas de mejora que se utilizan en otros sectores, requieren una adaptación significativa para ser comprendidas, utilizadas y aprovechadas por el Sistema Escolar. La escuela no sólo pretende ofrecer *el producto* que se ajusta a la *demand*a de los *consumidores* de educación (fundamentalmente alumnos y sus padres), también pretende modificar la demanda, convencer de que otras pretensiones y productos educativos merecen la pena porque mejoran la vida de las personas o de los grupos, mantener el difícil

equilibrio de tener que desarrollar valores sociales de difícil compatibilidad en la práctica (integración y competitividad, por ejemplo), etc.

3) La utilización de modalidades de formación y mejora vinculadas a planes de calidad como la gestión de calidad total requieren ser acompañados de una redefinición de la organización escolar que se quiere y de los objetivos de la misma. Es difícil compaginar el esquema de una empresa mercantilista y competitiva con una comunidad educativa; el rol de cliente (que mantiene una relación aséptica y exigente con su proveedor), con el de miembro de la comunidad (que se vincula a la misma por lazos de pertenencia y que valora la relación en sí misma además de la calidad de las acciones). Se requiere generar un modelo propio, que se adecue a las organizaciones de servicios básicos, pensado más en términos de usuarios y prestadores de servicios, que de cliente y vendedor; de participación y control social democrático que de *consumidor insatisfecho que reclama* ante el servicio que no se ajusta a la excelencia.

4) "La calidad no puede reducirse a la eficacia, ya que ésta es tanto más fácil de conseguir cuanto menos exigentes sean los objetivos planteados, es más, que, en aras de la eficacia, hasta se pueden sacrificar las metas educativas de mayor entidad

La eficacia es, por tanto, una cuestión cuya valoración debe hacerse en contextos educativos de calidad, esto es, lo que interesa es lograr la eficacia en el logro de proyectos educativos cualitativamente valiosos" (Pérez Juste *et al.*, 1994, 16)

Los mismo autores ofrecen una relación de cualidades que caracterizaría lo que se podría calificar como una educación de calidad ejercida desde un centro escolar:

- *Totalidad*, es decir, que tenga todos los componentes de la educación.
- *Integralidad* de las actuaciones de los distintos miembros del centro que se dirigen al desarrollo de los proyectos compartidos y asumidos por todos.
- *Adecuación* a las características del alumnado a través de la personalización de todos los proyectos educativos.
- *Armonía y coherencia* en todas las intervenciones y a lo largo de todas las etapas educativas.
- El centro en el que se desarrolle este proceso educativo debe tener un *adecuado clima*, con una *organización funcional* y con la *necesaria coordinación y cooperación* de los que trabajan en el mismo.

2.1.7.4 En síntesis

Las propuestas formativas y de mejora escolar a las que nos hemos referido en este apartado, se enmarcan en distintos referentes teórico-prácticos que están presentes en la actualidad en el Sistema Escolar y todas ellas pretenden el desarrollo de una cultura colaborativa en los centros como la más adecuada para llevar adelante proyectos educativos valiosos (formativos, integrales, de calidad, etc.).

En primer lugar, la filosofía educativa que inspira al Sistema, expresada de manera explícita en la L.O.D.E., aboga por la elaboración de los Proyectos Educativos de Centro desde las propias comunidades educativas. Esta orientación se convierte en una modalidad de mejora educativa, en la medida en que impulsa la participación en los centros Escolares, el trabajo en equipo de los profesores, su implicación en un proyecto común desde la autonomía personal e institucional, y proporciona algunos medios para hacerlo posible.

En torno a la promulgación de la L.O.G.S.E. se introduce con fuerza la idea del profesor como práctico reflexivo y de los centros Escolares como contextos educativos en los que se lleva adelante el desarrollo profesional colaborativo, a través de la indagación sobre la práctica y la reflexión crítica. Este enfoque está presente en los documentos referidos al profesor y sus funciones y en los diferentes Planes Marco de Formación, tanto del M.E.C. como de las diferentes comunidades autónomas. Hemos seleccionado la Investigación-Acción Cooperativa como la modalidad formativa y de mejora escolar que recoge de manera más completa estas características. Aunque, como se ha expuesto anteriormente, consideramos que las condiciones reales de los centros Escolares dificilmente posibilitan su aplicación; y más bien, parece que las propuestas de la Administración se corresponden con un enfoque *blando y teórico* del tema. En cualquier caso, la participación, la cooperación en equipo, el desarrollo de proyectos de formación y mejora desde los contextos educativos reales y la autonomía del profesorado para desarrollar sus propios Proyectos Educativos, están también presentes en este enfoque crítico.

Por último, desde el enfoque de Calidad Total, movimiento tecnológico y empresarial que está tomando un importante auge en el Sistema Escolar, también se hacen propuestas de formación y mejora caracterizadas por la participación autónoma de los profesores implicados en los proyectos educativos, el trabajo en equipo y la intervención en los contextos educativos reales.

En definitiva, consideramos que el hecho de que tres enfoques tan dispares en sus planteamientos (primordialmente humanistas, críticos o tecnológicos) incluyan una serie de características comunes en sus propuestas de proyectos de mejora Educativa, constituye una orientación valiosa a la hora de seleccionar criterios y cualidades para un plan de intervención.

2.2. DESARROLLO PROFESIONAL COOPERATIVO

2.2.1 INTRODUCCIÓN

Se ha planteado en la primera parte de este capítulo la autonomía institucional y la autonomía docente en una cultura escolar colaborativa, como el marco en el cual el profesorado de primaria tiene que ejercer su profesión en la actualidad. Exigencia que se desprende de la normativa explícitamente expresada en la legislación educativa actual, de otras demandas como la adaptación curricular, etc. las cuales difícilmente podrían llevarse a cabo en contextos escolares con otras características y, por último, de las propias características de la sociedad actual que requiere de las organizaciones flexibilidad y enfoque global para ser eficaces en sus funciones.

Este marco descrito no se refiere a una realidad construida en el actual Sistema Escolar, por el contrario, plantea los objetivos, deseos y tendencias que deben caracterizar al conjunto del Sistema Educativo, para responder a las necesidades de la sociedad presente y futura. Es una tendencia, una línea que orienta la dirección que deberían tomar los centros y los equipos educativos para avanzar hacia el futuro. Esta tendencia se pone de manifiesto en la literatura que surge de los estudiosos de la educación y también de las Administraciones educativas.

El desarrollo profesional, al que se dedicó el capítulo uno, debería ser en buena medida, para garantizar su coherencia con el marco de autonomía y colaboración, *un desarrollo cooperativo*. En esta segunda parte del capítulo dos, trataremos de profundizar en el significado, condiciones e implicaciones que tal desarrollo puede tener.

Por Desarrollo Profesional Cooperativo entendemos "un proceso mediante el cual pequeños grupos de profesores trabajan juntos, usando una variedad de métodos y estructuras para su propio desarrollo profesional. Los grupos de dos a seis miembros parecen funcionar mejor. La característica diferenciadora es la cooperación entre compañeros, el método y la estructura varían" (Glatthorn, 1987: 31). Este proceso hace hincapié en la necesidad de coordinación, colaboración entre los profesores para el desarrollo de actividades en las cuales los protagonistas son los propios profesores. Con él se puede pretender el desarrollo de la competencia profesional, el desarrollo psicológico y la evolución de la carrera docente. La meta es el establecimiento de una Cultura de Colaboración en las escuelas. Glatthorn (1987) identifica algunas actividades, cuyo ejercicio en los centros podría ser considerada condición necesaria, pero no suficiente, para el desarrollo profesional cooperativo: diálogo profesional, colaboración de los profesores en el desarrollo del currículum, supervisión y asesoramiento entre compañeros, etc.

2 2 2 JUSTIFICACIÓN DE LA NECESIDAD DEL DESARROLLO PROFESIONAL COOPERATIVO

La importancia que la cooperación puede tener, en cuanto ayuda y refuerzo para la tarea del profesor individualmente considerado, ha sido mencionada en varias ocasiones, tanto en el capítulo uno al referirnos al desarrollo profesional del profesorado, como en la primera parte del presente capítulo. Desde la perspectiva de la organización escolar, también se manifiesta como una característica fundamental

Consideramos que no deberíamos limitarnos a abordar este aspecto desde la organización escolar estrictamente considerada. Hacerlo de ese modo nos proporcionaría información, únicamente, sobre el camino recorrido hasta el presente, del cual ha quedado expuesto lo fundamental al referirnos a las culturas escolares. Por este motivo se ha intentado profundizar desde una perspectiva más amplia, la de las organizaciones en general, buscando orientaciones nuevas que amplíen las posibilidades de análisis e intervención en la escuela

Senge (1992) habla de *organizaciones inteligentes* al referirse a las organizaciones que consiguen llevar adelante, con éxito, su misión. En este sentido, podríamos considerar como centro escolar inteligente, aquel que desarrolla su Proyecto Educativo con éxito o lo que es lo mismo, que logra una educación de calidad, teniendo como referente de calidad el Proyecto Educativo que han diseñado, para un contexto determinado

2 2 2 1 Características de las organizaciones inteligentes

En opinión de Senge, la primera condición para que una organización goce de esta cualidad es que mantenga la visión de que forma parte de una realidad más amplia, compleja, interrelacionada y global, perspectiva que se pierde por el aprendizaje a que todos nos sometemos desde la infancia, de analizar la realidad compleja para comprenderla mejor. "Cuando se abandona la ilusión de que el mundo está compuesto por fuerzas separadas y desconectadas se puede construir una *organización inteligente*." (Senge, 1992:11).

Lo que distingue a las *organizaciones inteligentes* de las tradicionales es el dominio de ciertas *disciplinas* básicas, entendiendo por disciplina el "corpus teórico y técnico que se debe estudiar y dominar ... Una disciplina es una senda de desarrollo para adquirir ciertas aptitudes o competencias, ... algunas personas tienen un "don" innato, pero con la práctica cualquiera puede desarrollar un grado de habilidad" (Senge, 1992:20)

Estas *disciplinas* constituyen la condición para pasar de la invención a la innovación, es decir, para que una idea nueva, un planteamiento o un enfoque diferente al que se venía utilizando en un área determinada, se ponga en práctica y produzca la mejora que se buscaba. Los componentes de una innovación en la conducta humana son las *disciplinas*, del mismo modo que las tecnologías son componentes de las innovaciones en ingeniería. Las *disciplinas*, o mejor la ausencia de algunas *disciplinas*, pueden proporcionar algunas explicaciones de porque las reformas escolares no constituyen, en algunos casos, una auténtica innovación educativa, quedándose en una mera invención.

Las *disciplinas* propuestas por Senge son las siguientes:

A - *Dominio personal o crecimiento y aprendizaje personal*

Dominio personal, entendido como el desarrollo de los integrantes de una organización. En esta *disciplina* se incluiría una parte de los elementos que constituyen, lo que en este trabajo se ha denominado, el *desarrollo profesional del profesor*.

En opinión de Senge "El aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje organizacional, pero no hay aprendizaje organizacional sin aprendizaje individual" (1992:179). Afirmación que nos lleva, por un lado, a considerar la importancia de la formación individual del profesorado y de la reflexión personal como elemento dinamizador de los centros escolares. Por otro, a evitar percibir el desarrollo personal como alternativo al desarrollo del centro, a la formación basada en la escuela y a otras propuestas de intervención colectiva. El desarrollo personal y organizacional deben entenderse como complementarios y mutuamente reforzantes.

Desde la organización, con el *dominio personal* se pretende, por un lado, clarificar continuamente qué es importante y, por otro lado, aprender continuamente a ver con mayor claridad la realidad presente. La diferencia entre ambas constituye lo que Senge denomina *tensión creativa*, que es la fuerza para unir ambas situaciones. Sin embargo, según este autor, pocas organizaciones alientan el crecimiento de sus integrantes, de manera que los miembros de la organización que inicialmente eran brillantes, interesados en sacar adelante un proyecto compartido, se encuentran en un periodo breve de tiempo tratando primordialmente de sacar adelante su propia carrera o de ocupar, de la mejor manera posible, su tiempo libre y en cualquier caso desinteresados por el proyecto de la organización.

Las personas con alto nivel de *dominio personal* tienen, entre otras, las siguientes características:

- Un sentido especial del propósito que subyace a sus visiones y metas

- Perciben la realidad actual como un aliado y no como un enemigo
- Han aprendido a percibir las fuerzas del cambio y a trabajar con ellas en vez de resistirse a las mismas
- Son inquisitivas. quieren ver la realidad con precisión
- Se sienten conectados con otras personas y con la vida misma sin sacrificar su singularidad
- Están comprometidos y son responsables con su trabajo
- Tienen iniciativa
- Aprenden continuamente. Son conscientes de su ignorancia y de sus limitaciones, pero tienen confianza en sí mismas

Las organizaciones que estimulan el dominio personal comprenden que las personas que lo poseen son más comprometidas, poseen mayor iniciativa, tienen un sentido más amplio y profundo de la responsabilidad en su trabajo y aprenden con mas rapidez, en definitiva, comportan un importante beneficio para las propias organizaciones

Seguendo las aportaciones de Senge, se puede afirmar que para estimular el *dominio personal* en las organizaciones escolares se requieren algunas condiciones

- Que los equipos directivos (incluidas las Administraciones educativas) perciban y comprendan la riqueza que este aspecto aporta al centro y al proyecto que en el mismo se pretenda desarrollar
- Una actitud básica de confianza en que el profesorado, protagonista principal del dominio de esta disciplina, está integrado por personas interesadas en su propio desarrollo
- La dedicación generosa de recursos, invertidos con confianza en el beneficio que reportarán

B - Modelos mentales o preconcepciones

Modelos mentales, son supuestos, generalizaciones e imágenes profundamente arraigadas en las personas, que influyen sobre su modo de comprender el mundo y de actuar. La percepción de situaciones que exigen cambio no se llevan a cabo porque los cambios necesarios entran en conflicto con *poderosos modelos mentales*. La persistencia de éstos en las personas, impide que determinadas actuaciones, se lleguen a realizar

Esto explica que algunas prácticas escolares, como la transmisión memorística de gran cantidad de contenidos informativos a los que se podría acceder en la actualidad por otros medios, el trabajo solitario y sin coordinación entre los profesores de algunos ciclos, etc. se mantengan, a pesar de que hayan sido identificadas en numerosas ocasiones por los propios profesores que las ejercen, como causa de problemas que esos mismos profesores padecen posteriormente.

La adaptación continua de las personas y las organizaciones, y el crecimiento de un ámbito cambiante dependen del aprendizaje institucional. Este aprendizaje estará condicionado por la cultura dominante de una organización y constituye la herramienta que puede utilizarse para modificar *modelos mentales* compartidos acerca de las áreas relacionadas con las propias tareas y el desarrollo del proyecto organizativo. Se puede decir que el cambio de estos *modelos mentales* estaría incluida en la reestructuración escolar según es propuesta por Hargreaves (1996). Es necesario identificar qué *modelos* beneficiarían prácticas escolares potenciadoras de mejoras educativas y cuáles entorpecerían los cambios pertinentes.

La disciplina de trabajar con modelos mentales empieza por volver el espejo hacia adentro: aprender a exhumar nuestras imágenes internas del mundo, para llevarlas a la superficie y someterlas a un riguroso escrutinio. También incluye la aptitud para entablar conversaciones abiertas donde se equilibre la indagación (actitud inquisitiva) con la persuasión, donde la gente manifieste sus pensamientos para exponerlos a la influencia de otros (Senge, 1992:18).

Para reconocer los propios *modelos mentales* se requiere reflexión, específicamente reflexión de, en y sobre la práctica en el sentido Shontiano del término (Schon, 1987; Argyris and Schön, 1977). Moderar la velocidad de los propios procesos de pensamiento para tomar conciencia de cómo cada persona forma sus *modelos mentales* y cómo éstos influyen sobre sus actos. Al mismo tiempo tomar distancia de la realidad para tener perspectiva y poder reconocer los *modelos* que realmente se están poniendo en práctica.

Schon (1987) explica que los profesionales que aprenden de manera generativa, es decir, produciendo mejoras efectivas en su práctica, realizan una reflexión en (de y sobre) la práctica. Se requiere una reflexión en la que realmente haya una expansión de la capacidad de cada persona para crear, imprescindible para un aprendizaje generativo (Senge, 1992). Para que haya aprendizaje cada persona necesita analizar la brecha entre la teoría verbalizada por él mismo y la teoría demostrada por las propias acciones. Este análisis pondrá de manifiesto los *modelos mentales*, que muchas veces son inconscientes. La ayuda de otros colegas puede ser útil para desarrollar aptitudes reflexivas; por tanto, como ya se ha mencionado anteriormente, el trabajo con otros ayudará a mejorar la reflexión.

En los intentos de poner en práctica estas ideas, se encuentran algunas dificultades. La propia reflexión se manifiesta contaminada por los *modelos mentales* que constituyen conceptualizaciones muy arraigadas en el profesorado, como han puesto de manifiesto los estudios sobre *el pensamiento del profesor* (Villar, 1986, 1988a) y se requieren algunos apoyos como procedimientos, nuevos aprendizajes y colaboración entre colegas que faciliten el proceso. Además, la persistencia a permanecer vinculados a lo concreto dificulta que algunos profesores puedan separarse de la realidad inmediata, para reconocer desde la distancia una realidad más global que haga patente el *modelo* puesto en práctica.

C - Construcción de una visión compartida o un Proyecto Educativo común

Las *visiones* "son imágenes que lleva la gente de una organización. Crea una sensación de vínculo común que impregna la organización y brinda coherencia a actividades dispares" (Senge, 1992:261). La *visión* de una organización escolar se plasma en el Proyecto Educativo de Centro y en los sucesivos planes que lo desarrollan, atendiendo a las prioridades de cada momento, como los Planes Anuales, etc

Construir una *visión* compartida significa compartir una imagen del futuro que se pretende crear. Según Senge, cuando esto es así, es decir, cuando realmente cada miembro de la organización manifiesta una *visión* genuina, no necesita sobresalir, ni aprende porque se lo ordenen, sino porque lo desea. "La práctica de la *visión* compartida supone aptitudes para configurar *visiones de futuro* compartidas que propicien un compromiso genuino antes que mero acatamiento" (Senge, 1992:19). En el funcionamiento de una organización es contraproducente tratar de imponer una *visión* desde la dirección o desde otras instancias, por sincera que sea.

Una *visión* es compartida cuando dos personas tienen una imagen similar y el interés de que sea mutua, no sólo cuando la tiene cada uno.

D - Aprendizaje en equipo

Según Senge en las organizaciones modernas, la unidad fundamental de aprendizaje es el equipo.

La *inteligencia del equipo* supera (o resulta mucho menor en algunos casos que) la inteligencia de sus integrantes. Además, los equipos pueden desarrollar aptitudes extraordinarias para la acción coordinada, que van más allá de la mera suma de las acciones de sus miembros. Ejemplos de la idea de que la capacidad de un equipo es diferente de la suma de las capacidades de sus miembros, se encuentran en tanto equipos deportivos capaces de lograr actuaciones extraordinarias, así como en determinadas organizaciones, formadas por personas de gran capacidad en un campo del conocimiento, que fracasan de manera inexplicable en su empresa.

Cuando los equipos aprenden generan resultados extraordinarios y además sus integrantes se desarrollan con mayor rapidez. "El aprendizaje en equipo es el proceso de alinearse y desarrollar la capacidad de un equipo para crear los resultados que sus miembros realmente desean" (Senge, 1992:296). En la mayoría de los equipos la energía de cada miembro se encauza en diversas direcciones y hay una pérdida de la misma. En los equipos *alineados* las energías individuales se armonizan y hay una dirección común. Los individuos no sacrifican sus intereses personales a la visión del equipo, sino que la visión compartida se transforma en una prolongación de sus visiones personales, como ocurre en las organizaciones que se han desarrollado hasta la fase IIIB del modelo de Hall y Tonna (Hall, 1994).

El aprendizaje individual en ocasiones es irrelevante para el aprendizaje organizacional. Puede ocurrir que los miembros de una organización realicen un aprendizaje y la organización no se vea afectada por el mismo. Por el contrario, si los equipos aprenden se convierten en un contexto adecuado para que los individuos aprendan a través de la organización.

El aprendizaje en equipo tiene tres dimensiones críticas:

- 1 Necesidad de pensar agudamente sobre problemas complejos. Se trata de aprender a explorar el potencial de muchas mentes para ser más inteligentes que una mente sola (a veces la inteligencia del equipo se vuelve inferior porque no se explora correctamente).
- 2 Necesidad de una acción innovadora y coordinada. Exige que cada miembro sea consciente de los demás y actúe de manera que complemente los actos de estos.
- 3 Los miembros del equipo desempeñan un papel en otros equipos. Esta interrelación refuerza el aprendizaje de todos.

Las dos herramientas principales del aprendizaje en equipo son el *diálogo* y la *discusión*. Senge describe el diálogo como el libre flujo del significado a través del grupo, lo cual permite a éste descubrir significados que no se alcanzan individualmente. Con el diálogo se aprende a reconocer los patrones de interacción que erosionan el aprendizaje en un equipo, si se detectan y se hacen aflorar creativamente, pueden acelerar el aprendizaje. La *discusión* conlleva un peloteo de ideas en competencia, de la que el ganador se queda con todo.

La disciplina del *aprendizaje en equipo* implica dominar las prácticas del diálogo y la discusión. En el primero hay una exploración libre y creativa de asuntos complejos y sutiles, en la cual la perspectiva propia se modifica. En el segundo se presentan y defienden diferentes perspectivas y se busca la mejor para respaldar las decisiones que se tomen.

También se requiere aprender a afrontar creativamente las situaciones que se oponen al diálogo y la discusión y que constituyen rutinas defensivas; se debe comenzar por utilizar la reflexión e indagación como modos de liberar la energía que encierran estas rutinas y focalizarla después en el diálogo y la discusión

Hay tres condiciones para el diálogo:

- 1 Todos los participantes deben mantener sus supuestos ante sí mismos, disponibles para el cuestionamiento y la observación.
- 2 Todos los participantes deben verse como colegas. Las personas sienten que están construyendo algo, un entendimiento nuevo y más profundo. Se trata de elaborar un *pensamiento de complementación* Bonals (1996) en el que se articulan las diferentes aportaciones para conformar un producto integrador de todas ellas.
- 3 Tiene que haber un árbitro que mantenga el contexto del diálogo. Proporciona la garantía de que todo el mundo puede participar, evita que el diálogo se vaya por otros derroteros, manifiesta ideas contrarias a las que se están expresando para contemplar todas las posibilidades. El árbitro se hace menos necesario con la experiencia.

El consenso al que se aspira con el diálogo no es nivelador sino aperturista. Se trata de llegar a una visión que surge de lo que veríamos si cada uno mirara desde la propia perspectiva y desde la de los demás.

E - El pensamiento sistémico

Constituye la quinta disciplina, que integra a las demás, fusionándolas en un cuerpo coherente de teoría y práctica, lo cual impide que sean recursos separados.

Pero esta disciplina también requiere de las demás: la construcción de una *visión* compartida alienta un compromiso a largo plazo; los *modelos mentales* ayudan a superar las limitaciones en la manera actual de ver el mundo; el *aprendizaje en equipo* desarrolla las aptitudes de grupos de personas para buscar una figura más amplia que trascienda las perspectivas individuales; el *dominio personal* alienta la motivación personal para aprender continuamente cómo nuestros actos afectan al mundo.

Para que una organización sea eficaz e innovadora en el desarrollo de su proyecto, es necesario que las cinco disciplinas se desarrollen como un conjunto en el seno de la misma. Debe tenerse en cuenta que es más difícil integrar herramientas nuevas que aplicarlas por separado, por lo que con facilidad alguna de ellas puede quedar relegada.

El *pensamiento sistémico* permite comprender la percepción que la organización tiene de sí misma y del mundo, descubrir cómo crea su realidad y cómo puede

modificarla. "La visión pinta la imagen de lo que deseamos crear, el pensamiento sistémico revela cómo hemos creado lo que tenemos ahora" (Senge, 1992:291). Desarrollar este tipo de pensamiento exige que los miembros de la organización adquieran las destrezas sistémicas correspondientes (Hall, 1994), con las implicaciones que este hecho debería tener para los planes de formación y mejora que se lleven a cabo en el Sistema Educativo. Situar en la perspectiva de la sociedad postmoderna (Hargreaves, 1996) asumiendo la flexibilidad y globalidad que exige, a la hora de reflexionar sobre la educación y sus implicaciones, llevaría a detectar la necesidad de adquirir las mencionadas destrezas (Hall, 1994) y a orientar a las organizaciones escolares, junto con los miembros que las integran, hacia el *pensamiento sistémico* (Senge, 1992).

2.2.2.2 El desarrollo profesional cooperativo elemento constitutivo de las escuelas inteligentes

Consideramos un centro escolar inteligente, como se ha dicho anteriormente, a aquel que desarrolla su Proyecto Educativo con éxito, es decir, que logra una educación de calidad, teniendo como referente de calidad el Proyecto Educativo que han diseñado los miembros de la comunidad educativa, para un contexto determinado. De las conclusiones obtenidas para las organizaciones inteligentes, en cuanto a la influencia del desarrollo de las *disciplinas* estudiado por Senge (1992, Senge *et al.*, 1995) en las mismas, se pueden extraer conclusiones contextualizadas en las organizaciones escolares.

El aprendizaje en equipo

Se puede considerar el *aprendizaje en equipo* como el núcleo de la organización escolar inteligente. El equipo de profesores constituye la posibilidad de aumentar la capacidad de un centro, para transformar un modelo de cambio en un auténtico proyecto de innovación educativa, que es llevado a la práctica con éxito. El producto de plantear el desarrollo del proyecto desde la interacción de todos los profesores que participan en él, multiplica la influencia positiva de cada experiencia individual y de los diferentes enfoques para resolver las cuestiones educativas planteadas, mantiene presente un vasto conjunto de situaciones y características de destinatarios de la educación, a las que se debe adaptar el proyecto de centro, previniendo el olvido en el que pueden caer determinados aspectos que no constituyen variables patentes en los procesos de aprendizaje.

Esta influencia positiva es reconocida por la propia Administración Educativa que en referencia a los criterios de calidad de los centros dice: "los centros educativos que ofrecen una enseñanza de mayor calidad presentan una serie de rasgos y características ... Así, por ejemplo, ... la oferta educativa, el currículo y el trabajo

académico de los alumnos es el resultado de una planificación minuciosa y coordinada; en los que existe un clima de buenas relaciones personales entre el profesorado sobre la base de un proyecto educativo y curricular compartido, ... y, en suma, en los que hay un compromiso común de profesores, alumnos y padres con una serie de valores, metas y normas que configuran el clima o cultura peculiar del centro, le confieren su identidad y generan en todos sus miembros un fuerte sentimiento de pertenencia" (M.E.C., 1994:59-60).

Igualmente, otras instituciones vinculadas al Sistema Educativo insisten en la misma idea: "En varias ocasiones hemos hecho alusión a la necesidad de entender la actuación profesional del docente como un ejercicio colectivo o compartido en el que el saber se vuelve más útil y la dimensión colectiva de profesionalidad confiere a ésta una mayor capacidad de transformación social" (Consejo Escolar de Euskadi, 1996:18).

Desde esta perspectiva, el equipo de profesores no constituye, únicamente, una modalidad organizativa o de trabajo que facilita la tarea de cada profesor individualmente considerado, que sirva de consuelo ante los problemas o de ayuda para superar las dificultades. Antes que cualquier otra cosa, el equipo de profesores es la *unidad base* que garantiza el funcionamiento de la organización escolar, hacia el logro de una enseñanza de calidad. Anticipar el futuro y proyectar, desde una *visión compartida*, cómo construirlo, desterrar concepciones pedagógicas obsoletas y sustituirlas por *modelos mentales* que constituyan auténticas alternativas para las necesidades educativas actuales y futuras, mantener la conciencia de realidades en interdependencia sistémica dentro y fuera del Sistema Educativo, pasa necesariamente por el aprendizaje y el ejercicio de equipos en la escuela, y de manera destacada equipos de profesores. "El trabajo en equipo se entiende como la mejor forma de facilitar la toma de decisiones, de alcanzar un funcionamiento más participativo por parte de los profesores y de conseguir un mayor grado de compromiso con las decisiones adoptadas. Además, la planificación de la enseñanza, tal como se concibe en la reforma, presenta también importantes aspectos relacionados con la formación de los profesores, y alcanzan mayores niveles de eficacia en la medida en que la labor de equipo se desarrolle con fluidez" (M.E.C., 1994:82).

El Proyecto Educativo, expresión de la *visión compartida*

El mantenimiento de un Proyecto Educativo común proporciona coherencia a las actividades más o menos dispares de cada profesor. Todas estas actividades están vinculadas por la imagen de futuro que ha quedado plasmada en el Proyecto y que refleja el modelo de persona y sociedad por la que se trabaja en cada centro

Determinados logros únicamente se consiguen si hay coherencia en la actuación y sostenimiento de un proyecto. "La necesidad de abordar el ejercicio profesional de forma colectiva está plenamente fundamentada. Hay objetivos que no se podrán lograr si no existe un proyecto educativo sostenido por todo el equipo docente que garantice su coherencia horizontal y vertical y muchos de los requerimientos que desde la sociedad llegan a la escuela sólo pueden tener cumplida respuesta desde una acción coordinada." (Consejo Escolar de Euskadi, 1996:18). El mismo Consejo indica como las razones más específicas de la escuela para optar por estimular la mediación profesional grupal las siguientes:

- Coherencia en el tratamiento exigida por el alumnado.
- La pretensión de desarrollar una cultura integradora de distintos saberes
- El intento de lograr objetivos y destrezas comunes a través de las áreas
- El curriculum exige continuidad secuencial
- Las exigencias del propio alumnado desbordan el ámbito de cada una de las áreas
- Un contexto organizado favorece el ambiente del aprendizaje.

Razones que se aglutinan en la existencia de un Proyecto Educativo

Un reto importante para las organizaciones escolares esta en la producción de un proyecto que constituya realmente la *visión conjunta* de los miembros del centro y no tanto un producto del consenso que surge de ceder por parte de las diferentes posturas y que deja a todos con sentimientos de frustración. La consecución de esta meta se puede lograr a través del diálogo en el sentido anteriormente expuesto.

Si los equipos de profesores avanzan hacia el aprendizaje compartido a través de una elaboración conjunta de conocimiento fruto del diálogo, el proyecto será un producto de este aprendizaje, construido desde la integración de las aportaciones de cada profesor, aprendizaje que tendrá como resultado una construcción diferente a la mera suma de opiniones o del consenso por acuerdo, más creativa y adecuada a la realidad en que debe desarrollarse. El aprendizaje descrito por Senge (1992) es el que queda recogido en el término *metanoia* que conlleva un cambio de enfoque en el planteamiento de los problemas y las situaciones nuevas, el paso de una perspectiva a otra en el tratamiento de la información., diferente de la mera absorción de información. A través del aprendizaje el equipo cambia y aumenta su capacidad para hacer algo que antes no podía hacer, percibe nuevamente el mundo y sus relaciones con él. Una organización inteligente produce el aprendizaje adaptativo (para la supervivencia) junto con el aprendizaje generativo que aumenta su capacidad creativa. El proyecto que resulta de un proceso de este tipo, nunca puede ser la copia

de una norma o el cumplimiento de una exigencia burocrática. Por el contrario, está impregnado de la vida del centro y de una perspectiva imaginativa del futuro

Generalmente los proyectos surgen de la discusión más que del diálogo. El cambio fundamental consiste en aumentar éste, limitando la discusión a los contenidos estratégicos o formales. Este cambio refuerza el compromiso de los profesores con el proyecto y el interés en compartirlo.

Preconcepciones sobre educación, *modelos mentales* de fuerte arraigo

Las concepciones educativas de los profesores, constituyen imágenes persistentes que se han elaborado desde las experiencias previas a la práctica profesional. Las primeras experiencias educativas se han tenido siendo alumnos y una parte de las prácticas posteriores como profesores tienen su origen en esas primeras experiencias, lo cual pone de manifiesto el origen primitivo en cada individuo de las teorías que sustentan dichas prácticas. No se trata, por tanto, de meras intuiciones puestas a prueba en un pequeño número de ocasiones y fáciles de sustituir.

Únicamente la reflexión sobre la práctica puede proporcionar al profesorado conocimiento de sus concepciones educativas y de los resultados reales que está obteniendo al utilizarlas. Esta reflexión incluye la introspección personal, pero sobre todo se requiere una reflexión compartida en la que unos profesores sirvan de reflejo para otros y se integre en un diálogo generativo de mejoras educativas a corto y a medio plazo. El diálogo y la reflexión compartida garantizan que se genere un aprendizaje transformador en vez de reforzarse los puntos de vista previos de cada profesor, los cuales constituyen el origen de las situaciones del presente.

La reflexión puede plantearse en tres niveles diferentes cada uno de los cuales aborda un nivel relacionado con la causa de las situaciones:

- 1) En primer lugar está el nivel de los hechos. Explicar una situación en el proceso educativo o en la organización escolar desde los hechos que la producen o que la sustentan, mantiene la situación o lleva a retroceder en el proceso si se interpreta que los resultados producidos son no deseados. Es lo que ocurre cuando ante la concesión a los alumnos de la posibilidad de participar en una decisión, se produce alboroto o indisciplina y la medida para mejorar la situación consiste en retirar la nueva oportunidad.
- 2) El nivel siguiente se sitúa en los patrones o tendencias de conducta que dan la posibilidad de prever la evolución a más largo plazo e imaginar cómo evolucionará una situación en ese periodo. En el ejemplo mencionado se analizarían las pautas de actuación que se han seguido hasta el presente y se concluiría que los alumnos requieren un proceso de habituación a la nueva situación y un plan de enseñanza y refuerzo para que puedan opinar productivamente.

3) El nivel estructural lleva la reflexión a las causas profundas que generan la situación y sitúan las innovaciones en ese nivel. Siguiendo con el ejemplo, encontraríamos que hay un planteamiento general directivo en la intervención educativa y se iría a una organización que se base en la participación como sistema de funcionamiento general en el grupo y/o en el centro.

Llevar la reflexión al nivel estructural, tanto en pensamiento y diálogo, como en la toma de decisiones e implementación de las mismas, requiere necesariamente del equipo de profesores. Senge (1992) asegura que las respuestas estructurales tienen un enorme impacto en las organizaciones y por tanto conviene llevar a este nivel las reflexiones docentes, siempre que sea posible.

La reflexión estructural constituye, asimismo, la posibilidad de aumentar el *pensamiento sistémico*. Esto es así porque la reflexión pone de manifiesto a los equipos de profesores, que la realidad escolar y educativa es compleja, formada por múltiples elementos y procesos interrelacionados; que la modificación de cualquier elemento afecta a la totalidad y que las propias actuaciones trascienden la afección del grupo sobre el que cada profesor interviene.

El pensamiento sistémico, en definitiva, se utiliza para cambiar los propios *modelos mentales* mejorándolos.

El desarrollo personal del profesor

Este aspecto ha sido ampliamente desarrollado en el capítulo uno. En este punto se trata de retomar el potencial de mejora individual que puede encontrarse en el *aprendizaje en equipo*.

"es preciso destacar los proyectos de formación en centros por su importancia creciente y por su relación directa con algunas de las nuevas funciones de los profesores... es necesario crear una nueva dinámica que fomente los proyectos de centros docentes y cuyo objetivo sea la formación de sus profesores o la innovación educativa en general" (M.E.C., 1994:90)

Sin perder de vista la llamada de atención de Hargreaves (1996) y de Fullan y Hargreaves (1991) sobre el valor de los estilos individuales de desarrollo, se puede considerar el aprendizaje en equipo como el contexto a potenciar para el desarrollo individual, de manera que hablemos del desarrollo profesional cooperativo como el modo más beneficioso de plantearlo, tanto para los profesores como para las organizaciones escolares, en un ejercicio real de reciprocidad positiva (Bonals, 1996)

2 2 3 LA CONSTITUCIÓN DE EQUIPOS DE PROFESORES

En este punto se tratará de reconocer el trabajo en equipo del profesor en la actualidad, en el sistema generado por la implantación de la LOGSE (1990), concretar en qué consisten las tareas que deben llevarse adelante y algunos aspectos, características y situaciones contextuales que condicionan su desarrollo

2 2 3.1 En qué consiste el trabajo en equipo de los profesores

Dadas las exigencias actuales que el Sistema Escolar hace a cada centro, éstos se ven en la tesitura de conseguir importantes acuerdos entre el profesorado y de dotarse de conocimientos suficientes para lograr una organización y un funcionamiento adecuado para gestionar la autonomía pedagógica, organizativa y económica que van teniendo, de manera creciente, en la actualidad

Para que un centro en el que está establecida cierta dinámica participativa funcione correctamente, los profesores se reunirán con frecuencia para transmitirse información, organizar el centro, repartir trabajos, coordinarlos y para coordinar de manera permanente las actuaciones referidas al desarrollo curricular. Por lo tanto, las sesiones en grupo de los profesores pueden ser reuniones informativas o reuniones de coordinación (Bonals, 1996), estas últimas son las que entenderemos como trabajo en equipo estricto. En los claustros que trabajan en equipo se requiere una dinámica continua de transmisión mutua de información, pero si los encuentros se limitan a ella no se hablará de trabajo en equipo, más bien se trata de un trabajo individual por parte de cada uno, que es puesto en común. En este caso se está en una cultura individualista abierta, no en una cultura colaborativa.

Las reuniones de coordinación son las que se dedican a articular las actuaciones de los profesores. El contenido puede ser organizativo o pedagógico. Serán sesiones organizativas aquellas que estén destinadas a la organización del centro, a repartir trabajos y funciones o a realizar el seguimiento de las decisiones tomadas previamente. El ritmo y la dinámica que se lleve en cada centro dependerá de la estructuración previa del mismo.

La estructura organizativa de un centro es un elemento esencial para potenciar el trabajo en equipo. Una estructuración vertical y poco participativa, evidentemente dificulta la colaboración y el trabajo cooperativo. Pero igualmente, una organización en la que haya poca división o delegación de tareas, con participación total de todos los profesores en todas las tareas, hace inviable el trabajo en equipo. Las exigencias de tiempo y de contenidos a abordar por todo el profesorado, pueden llegar a ser tan amplias que éste se vea impedido en la práctica para la cooperación en algunas de

ellas, probablemente en las pedagógicas por ser las más fácilmente asumibles de manera individual, si los profesores se encuentran con falta de tiempo para que sean trabajadas en equipo.

Los encuentros informativos están muy vinculados a la estructura organizativa. Lograr el equilibrio entre la disposición por parte de cada profesor, de la información necesaria para poder actuar adecuadamente, así como para mantener la conciencia de compromiso con un proyecto común y no saturar a los docentes pretendiendo que les llegue a todos y cada uno toda la información disponible, es una condición que facilita el trabajo del profesorado.

Las reuniones pedagógicas son las que se dedican a planificar, hacer el seguimiento y coordinar las actuaciones con los alumnos. Constituyen el núcleo del trabajo en equipo en la escuela y el área fundamental para transformar una cultura escolar en colaborativa, así como para desarrollar el aprendizaje del equipo de profesores. El ámbito organizativo proporciona un marco de posibilidades, pero la esencia de la colaboración y del trabajo cooperativo está en los aspectos pedagógicos y especialmente en los curriculares.

Todos los equipos de profesores de primaria se han visto en la obligación de elaborar un Proyecto Curricular de centro. Esta tarea ha dado la posibilidad de realizar un trabajo en equipo a todos los claustros que hayan realizado su P C C, en el que se habrán abordado, probablemente, de manera destacada los aspectos pedagógicos. En la medida en que se haya realizado como mera respuesta a un trámite burocrático, habrá sido una posibilidad no aprovechada; es decir, el trabajo en equipo está más en el cómo se haya hecho que en el aparente producto resultante. Conviene valorar si ha sido el producto de la reflexión y el diálogo compartido, si integra las aportaciones de todos los profesores en un proyecto que vincula y compromete a todos, si el resultado es más creativo y constructivo para la práctica que las *visiones* individuales primitivas, etc.

Las tareas más concretas que se pueden recoger en la coordinación pedagógica, consistirán generalmente, en acordar objetivos y contenidos para la etapa, así como la secuenciación y temporalización de los mismos e introducir la priorización en su desarrollo, seleccionar metodologías de trabajo y recursos en base a criterios psicopedagógicos y epistemológicos previos y decidir su puesta en práctica, contando con las características de cada profesor y de cada grupo de alumnos; adoptar un sistema de tratamiento de la diversidad del alumnado y un sistema de evaluación. En una primera fase, la correspondiente a la elaboración del Proyecto Curricular o de otros proyectos, estas tareas son principalmente de planificación. En la dinámica más normalizada de los centros, una vez que ha pasado tiempo desde la implantación de la Reforma, el trabajo en equipo es de evaluación continua, modificación y mejora;

programación e innovación; en otras palabras, de revisión y ajuste o regulación del proyecto en su desarrollo.

Con cierta facilidad, la tradición arraigada en algunos centros y en algunos profesores genera cierta inercia en el funcionamiento de los equipos, que empuja al trabajo individual en la programación y revisión de la marcha de los proyectos en su desarrollo. Eventos puntuales como la exigencia desde la Administración educativa de un proyecto determinado o la participación en un plan formativo, estimula a poner en común algunos aspectos del trabajo individual mencionado. Pero no se llega a un auténtico trabajo en equipo.

2.2.3.2. Consideraciones previas al trabajo en equipo de los profesores

Existen en cada centro una serie de condiciones relativas al clima y a las relaciones escolares que deben tomarse como el punto cero del comienzo de todo plan que pretenda mejorar el trabajo en equipo de los profesores.

a) Las condiciones generales de satisfacción en que se encuentran los profesores al ejercer sus tareas, influirán notablemente en el trabajo en equipo. Bonals (1996) considera como elementos esenciales en el caso del profesorado, que en ocasiones su ausencia provoca un importante malestar, los siguientes: tiempo suficiente para llevar a término las tareas, utensilios y recursos adecuados, reconocimiento de la valía de cada uno como profesional y como persona, buena consideración por parte de los compañeros de trabajo, posibilidades de participación suficiente en el trabajo en grupo y en la toma de decisiones. La existencia limitada de estos elementos puede provocar fácilmente, que los otros se presenten ante cada miembro del grupo como rivales que pueden acaparar algo que es escaso en el ámbito escolar. En este caso el proyecto común y los diferentes propósitos individuales de los otros, constituyen un riesgo para la consecución de los propósitos de cada profesor. Sin embargo, aunque sea una tarea difícil, para lograr un clima de desarrollo cooperativo se necesita comprender y actuar desde la perspectiva de que la escasez de recursos se lleva adelante con mayor provecho para todos, individual o grupalmente considerados, en la medida en que hay trabajo en equipo y colaboración. Colaboración que multiplica el valor productivo de los recursos para el proyecto de todos.

b) Las relaciones interpersonales entre los profesores forman otro elemento influyente. Éstas están condicionadas por el sentimiento de *confianza básica* que marca el modo como se posiciona cada individuo ante los demás. Esta característica está vinculada a la historia individual de cada profesor, sin embargo las condiciones de la organización pueden reforzar en uno u otro sentido las experiencias personales previas y cada profesor puede tomar conciencia del modo como tiende a vincularse a los demás.

Uno de los elementos que ayuda a mejorar esta característica es el hábito de expresar el reconocimiento a la actuación de los otros de un modo auténtico, sin adulación, que es percibido de igual modo por los demás.

Las relaciones caracterizadas de este modo, liberan a los profesores de la ansiedad producida por las presiones externas e internas a las que frecuentemente se ven sometidos en el desarrollo de su trabajo. Tener esta experiencia impulsa la colaboración puesto que, por un lado, proporciona la tranquilidad que puede darles compartir las dificultades con otros y, por otro, constituye en sí un recurso para resituar la relación con las fuentes de tensión y tener procedimientos de trabajo liberadores.

c) La actitud tolerante y el respeto a la diversidad como características del funcionamiento de un centro, posibilitan el desarrollo de una cultura colaborativa y el logro de beneficios a través del aprendizaje en equipo. Ambas características son complementarias y constituyen en la realidad una única. Reconocer las diferencias de todo tipo entre los individuos, incluidos los profesores, reconocer el derecho de cada uno a esta diferencia, apreciar la riqueza que la diversidad aporta al equipo, proporciona la situación adecuada para comprender las dificultades de los demás, las decisiones que toman en ocasiones y para que cada profesor pueda expresar cualquier idea o dificultad esperando que sea escuchada, respetada y en algunos casos que reciba ayuda. El trabajo en equipo puede ser eficaz únicamente en este clima. De lo contrario se verá continuamente entorpecido y distorsionado por las precauciones presentes en las actuaciones de los profesores.

2.2.3.3. Dificultades y características que facilitan el trabajo en equipo de los profesores

La carencia de condiciones y medios adecuados para todos los profesores, el tipo de relaciones interpersonales y las presiones a las que se ven sometidos por el propio trabajo, por los alumnos, por los padres, etc. son elementos que condicionan el trabajo en equipo, como también tienen una enorme influencia en otras tareas del profesorado y en otros niveles de la vida del centro. Sin embargo, hay una serie de cualidades de las propias tareas a desarrollar en común que dificultan o facilitan el trabajo en equipo (Shaw, 1980; Bonals, 1996).

En primer lugar podemos considerar la dificultad de la tarea. Los trabajos aumentan en dificultad por la extensión de los mismos, la complejidad, la exigencia de conocimientos específicos, de capacidad organizativa, etc. La distorsión de la tarea de un equipo de profesores no viene tanto por la dificultad de la tarea, sino por no haberla previsto suficientemente y no haber ajustado previamente los medios. Es fundamental conocer con suficiente aproximación esta dificultad y buscar los medios que ayudarán

al grupo a llevarla a cabo: formación, asesoramiento, tiempo, etc. Si no existe la posibilidad de lograr apoyos, reforzará el clima favorable para el trabajo en equipo, renunciar a su realización.

Podemos considerar como ejemplo de la influencia de la característica mencionada en el trabajo en equipo de los profesores el siguiente. Con motivo de la LOGSE algunos centros han tenido dificultades en la elaboración de los proyectos de centro. Se trataba de acometer un volumen enorme de tareas para las que no se tenía formación suficiente, en algunos casos, no se disponía de tiempo, en otros, y en general, no se vislumbraba el interés de la misma para el trabajo docente inmediato. Como consecuencia de las mismas, se encuentran en la actualidad muy reticentes a otros trabajos de equipo, de manera que en vez de beneficiar la colaboración esta tarea la ha perjudicado. En absoluto se quiere dar a entender que ésta sea una situación mayoritaria en los centros, pero si encontramos algunos casos en los que ocurre lo descrito.

En segundo lugar, la claridad del propósito y del recorrido que se va a hacer para lograrlo, es una condición necesaria y facilitadora del trabajo en equipo. Si los miembros del equipo conocen los objetivos con claridad y las fases por las que se va a pasar en su consecución, tienen tranquilidad respecto al futuro y cuando encuentran dificultades analizan cómo pueden resolverlas o qué ayudas necesitan buscar para conseguirlo. Por el contrario, la falta de claridad en la meta, añade confusión al trabajo que influye en la dinámica del grupo dificultando todo el proceso.

En el ejemplo mencionado anteriormente, se encuentran también, en algunos equipos, dificultades debidas a la poca claridad de objetivos. Al comenzar la elaboración del P.C.C. no tenían una imagen nitida de qué se pretendía con la elaboración de un Proyecto Curricular que no estuviera ya reflejado en otros documentos. Pero sobre todo había poca claridad en el proceso a seguir para su elaboración. Por este motivo, con frecuencia los equipos no sabían reconocer en qué momento se encontraban o qué estaban haciendo exactamente.

En tercer lugar el trabajo en equipo está determinado por el interés que genera en los profesores. El interés está mediatizado por la participación que tengan los miembros del equipo en precisar los objetivos y el proceso que se va a seguir para llevarlos a cabo, pero el elemento más decisivo se encuentra en la utilidad que el trabajo en cuestión tenga para los profesores.

Conectar con las necesidades o con los deseos que garanticen la utilidad de la tarea, requiere procedimientos de diagnóstico adecuados para ello y que se evite la presión tanto de equipos directivos como de grupos de profesores para vincular a otros profesores sin contar de hecho con su interés real.

El profesorado se encuentra en algunas ocasiones teniendo que realizar tareas que, no sólo no responden a sus intereses inmediatos sino que además, distorsionan el trabajo en el que se encuentra inmerso en un momento determinado. Sirva como ejemplo la realización del Proyecto que se viene mencionando en párrafos anteriores. Las exigencias burocráticas impiden que las necesidades se expresen y se plasmen en una modalidad de tareas adecuadas a las mismas, cuya aportación y facilitación de la labor estimularía, cabe suponer, futuras realizaciones en equipo y la asunción de esta dinámica como el sistema habitual de funcionamiento.

2.3 A MODO DE SÍNTESIS

En este capítulo se han estudiado las exigencias contextuales y organizacionales que se han desarrollado en torno a los centros docentes durante los últimos años, como consecuencia de las sucesivas reformas que se han introducido en el Sistema Educativo español. Orientaciones que siguen las mismas pautas que la mayoría de los sistemas escolares de otros países. Nos hemos situado en la perspectiva de las repercusiones que las exigencias citadas tienen en el profesorado que compone los equipos de cada centro.

La autonomía docente constituye el elemento más influyente en el resto de aspectos. Se ha visto como el concepto de autonomía, entendido en el sentido de independencia de decisión y actuación, aparentemente claro y positivo para los centros, encierra una enorme complejidad y algunas consecuencias de dudoso beneficio para quienes las padecen.

En primer lugar, se requiere poder decidir sobre aspectos pedagógicos, económicos y de gestión, en alguna medida, para que el ejercicio de la autonomía no se convierta en un cúmulo de tareas para el profesorado, que le aboquen a la frustración, añadida a la sobrecarga, de no poder poner en práctica las conclusiones a las que se llega en el desarrollo de tales tareas, porque carezcan de poder sobre los medios necesarios para ello.

En segundo lugar, los centros necesitan recursos y algunas mejoras en las condiciones de trabajo de los profesores, como tiempo, formación, etc. que les sitúen en condiciones reales de actuar sobre más aspectos, siguiendo criterios propios justificados y adaptados a las necesidades del entorno escolar.

Entre estas condiciones, algunas son de orden organizativo y conllevan exigencias de transformación en el interior de los centros. Lo que se ha llamado *cultura escolar colaborativa* constituye el estilo de funcionamiento más adecuado para que los centros puedan asumir de manera efectiva el conjunto de funciones y tareas que le son demandadas. Cultura colaborativa que asume, respeta, integra y potencia los aspectos individuales positivos, sean éstos intereses, cualidades o planteamientos del profesorado.

En esta dinámica de autonomía y colaboración, las organizaciones escolares adquieren una entidad nueva, de gran potencia para la mejora educativa. Se constituyen en sistemas inteligentes de funcionamiento colectivo, por lo cual el trabajo en común del profesorado es mucho más que un procedimiento de ayuda mutua o de efectividad, logra un potencial de comprensión de las situaciones educativas y de propuestas alternativas para mejorarlas, mayor que cualquier otro planteamiento parcial o individual. Junto al trabajo en equipo basado en la reflexión y el diálogo, un elemento esencial para constituir este tipo de organización es la existencia de un proyecto común que recoja los propósitos de todos los docentes y el interés de compartirlo.

Dentro del enfoque de colaboración, en el contenido de los textos orientadores de nuestro sistema, se ha encontrado una insistencia primordial en el modelo de comunidad educativa. Se ha visto como este modelo comporta algunos interrogantes, referidos al

riesgo de que la comunidad se forme a partir de la renuncia de sus miembros, a la autonomía personal. El antídoto a este riesgo está en una organización, que asuma genuinos valores de colaboración, basados en el desarrollo de sus miembros, que anime a éstos a comunicar sus intereses y puntos de vista de todo tipo, así como a ponerlos en práctica, y que facilite los medios para ello. En definitiva, una organización escolar que como tal y de manera especial desde sus líderes, abra camino hacia la independencia, la colaboración y el desarrollo integral de sus miembros.

CAPÍTULO 3

DISEÑO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO

	pág.
3 0. INTRODUCCIÓN	209
3 1 OBJETIVOS	212
3 2. LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	213
3 3. ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DISEÑO DEL PROCESO DE ELABORACIÓN	214
3 4 DISEÑO DEL ESTUDIO EMPÍRICO	219
3.4.1. OBJETIVOS	219
3.4.2. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA	219
3 5 DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN	224
3.5.1. OBJETIVOS	224
3.5.2. DESCRIPCIÓN DE LOS EQUIPOS	224

3.0. INTRODUCCIÓN

Una vez concluido el desarrollo teórico, que incluye referencias al Desarrollo Profesional del Profesorado y al Desarrollo Cooperativo del Centro Escolar, pasamos a presentar la parte empírica de la tesis.

De acuerdo con el marco teórico que ha fundamentado y dirigido esta investigación, se requiere promover sistemas de actuación para los equipos de profesores que favorezcan su desarrollo profesional, así como el desarrollo de las organizaciones en las que llevan adelante su tarea educativa. Los elementos y las cualidades que deben incluirse en dichos sistemas o modelos de actuación han quedado exhaustivamente recogidos en los capítulos correspondientes.

Al analizar la realidad, desde estos parámetros, hemos constatado :

- El déficit de instrumentos de autoevaluación docente, más concretamente de instrumentos adecuados para el profesorado de Educación Primaria, que ayuden a los profesores a revisar su tarea y a precisar los cambios necesarios, a determinar las prioridades formativas y a planificar la mejora.
- La existencia de necesidades en los profesores relacionadas con diferentes aspectos de su tarea educativa, vinculadas a los contextos particulares donde se lleva adelante dicha tarea y que difícilmente se pueden satisfacer desde propuestas generales descontextualizadas. Estas necesidades se ponen de manifiesto en las peticiones de servicios de apoyo y formación que los profesores, de manera particular, y los centros institucionalmente, realizan a los asesores y a las instituciones dedicadas a la formación.
- La demanda de *modelos de mejora* educativa en los que se integren acciones de evaluación, formación e innovación, orientadas al logro de objetivos coherentes, claros y asumidos por los profesores, sujetos activos de la consecución de los mismos. En nuestra relación profesional con los centros, comprobamos la escasez de modelos de mejora, a pesar de la existencia de esta demanda.

El estudio teórico y la constatación de necesidades relacionadas con el desarrollo profesional de los profesores nos ha llevado a plantearnos el problema que da origen a esta investigación, el cual queda recogido en las siguientes cuestiones.

- 1) ¿Se puede diseñar un modelo de evaluación formativa e intervención, que

induzca a los profesores a reflexionar sobre la realidad escolar en la que están inmersos,

les ayude a detectar aspectos fuertes y débiles,

refuerce aquellos aspectos que incidan en una mejora real de la propia función docente, tanto en su dimensión individual, como de equipo,

y que se pueda aplicar con distintos niveles de extensión y profundidad, según los medios de que disponga cada equipo y el interés de los profesores correspondientes?

2) ¿Qué condiciones de los centros y de los equipos son más favorables para el uso de un sistema como el descrito y de qué manera debe presentarse el modelo para que conecte con los intereses del profesorado, no le resulte amenazante e incida en la calidad educativa general del centro?

3) ¿Qué modalidad de intervención en orden a la mejora educativa, planteada desde la actuación docente, sería más efectiva para conseguir la finalidad planteada ?

Este conjunto de cuestiones nos ha llevado a elaborar *un sistema de autoevaluación y mejora para el profesorado de Educación Primaria*.

El trabajo práctico ha consistido en:

- 1 la elaboración de un instrumento de Autoevaluación para el profesorado de Educación Primaria
- 2 la realización de un estudio en una muestra de cincuenta y dos centros escolares de la Comunidad Autónoma Vasca
- 3 el diseño y la aplicación en tres centros de un plan de intervención para la mejora de la práctica educativa.

Finalmente, debemos indicar que el diseño y el desarrollo del trabajo que se expone a continuación, ha pretendido ser una modesta aportación en la línea de las sugerentes ideas recogidas en esta cita del profesor Escudero Muñoz:

El desarrollo de la escuela aspira a ser una práctica investigadora en la medida en que pretende ser un proceso apoyado en el análisis de la realidad y en la comprensión de la misma. Es en este sentido en el que se hace necesaria la utilización de instrumentos, la recogida de datos, la representación e interpretación de los mismo. Pero bajo estos supuestos, investigar en educación no debe equivaler solo a describir y comprender la realidad, sino al tiempo e irrenunciablemente a transformarla. Descripción, comprensión y transformación han de ser procesos indagadores estrechamente unidos y reciprocamente condicionados.

De este modo el protagonismo del investigador externo debe perder su espacio propio y tradicional para recuperar, construir y crear uno compartido con la institución y con los sujetos; la primacía de los instrumentos y del rigor formal metodológico debe sufrir el veredicto de la pertinencia, viabilidad y relevancia de la situación, de los mismo sujetos, de los problemas y de la mejora de la práctica; los tiempos del análisis no deben primar sobre los tiempos de la formación y de la transformación de la realidad y, en definitiva, la investigación debe dejar de ser una actividad yuxtapuesta a la acción pedagógica para ir siendo, en sí misma, una forma de reflexión y acción transformadora de la misma práctica y de los sujetos más directamente implicados en ella. En estas coordenadas, la investigación ha de hacerse práctica pedagógica institucional y personal, y la misma práctica ha de convertirse en investigadora al ir siendo analítica, reflexiva, consciente, crítica.” (Escudero, 1992:17).

3.1. OBJETIVOS

- Conocer las necesidades de evaluación que tanto la legislación actual como la práctica, imponen "de hecho" al profesorado de Educación Primaria.
- Elaborar un instrumento base de autoevaluación de profesorado que posibilite la reflexión sobre la propia práctica; respetando los principios didácticos y psicopedagógicos más comúnmente aceptados por las Ciencias de la Educación en la actualidad, y recogidos en la L.O.G.S.E.
- Analizar comparativamente las ventajas de la autoevaluación formativa frente a otras modalidades de evaluación de profesorado.
- Evaluar la efectividad en términos de rendimiento y de satisfacción al destinatario de los actuales modelos de asesoramiento de profesorado.
- Diseñar un modelo de asesoramiento que garantice la intervención en los aspectos necesitados de mejora y en el perfeccionamiento general de la tarea educativa.
- Integrar el proceso de autoevaluación y la intervención en un plan de mejora para los centros, que se adapte a cada contexto escolar y que admita diferentes itinerarios en su aplicación.
- Desarrollar prácticamente este sistema de autoevaluación y mejora, comprobando la adaptabilidad y la flexibilidad del mismo.

La consecución del primer objetivo ha sido trabajada a través de la revisión bibliográfica y ha quedado extensamente expuesta en los dos primeros capítulos dedicados al marco teórico. Igualmente, los objetivos tercero y cuarto, responden fundamentalmente a un enfoque teórico del nivel de análisis y reflexión, y parte de las conclusiones referidas a los mismos, se han recogido con anterioridad en las referencias a diferentes modelos de evaluación y de formación de profesores.

3.2. LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Debido a la naturaleza del problema planteado y a los objetivos de esta investigación se ha creído necesario utilizar una pluralidad de métodos y técnicas tanto cuantitativas como cualitativas. Se ha pretendido seleccionar los procedimientos metodológicos más adecuados para lograr la finalidad perseguida en cada caso y han sido los siguientes :

Para la elaboración del Cuestionario:

Análisis documentales, Cuestionarios abiertos, Entrevistas estructuradas, Observación, Técnica Delphi, Análisis Factoriales, Pruebas de fiabilidad y validez.

Para el estudio empírico:

Técnicas estadísticas descriptivas, Análisis de Varianza y Análisis de Correlaciones entre factores.

Para el análisis del Plan de Intervención :

Análisis de Documentos, Triangulación de datos, Diario de sesiones, Informes.

3.3. ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DISEÑO DEL PROCESO DE ELABORACIÓN

Inicialmente se había planteado este cuestionario como una adaptación del Programa de Autoevaluación Docente (P.A.D.). Este programa, elaborado por Aurelio Villa y Josu Solabarrieta, está dirigido a profesores de Educación Secundaria. El PAD es un cuestionario muy extenso que aborda una gran variedad de aspectos referentes al profesorado. La adaptación para el profesorado de Educación Primaria pretendía ajustar los contenidos y las dimensiones que se exploran, diferentes en cada una de las etapas debido a los propios objetivos de las mismas, modificando o eliminando las cuestiones que fuera necesario. Por otro lado, se trataba de reducir y simplificar el cuestionario, dada la extensión y complejidad del P.A.D., características que incorporan algunas dificultades a la autoevaluación.

En la medida en que se fue avanzando en el análisis para la adaptación, se vio que realmente el cuestionario destinado al profesorado de Primaria debía contar con importantes diferencias respecto al PAD. De este modo la revisión del P.A.D. pasó a ser un proceso de revisión más, junto a otros que se describen a continuación.

Por tanto, el diseño del Cuestionario de Autoevaluación del Profesorado de Educación Primaria se realizó a través de varios procesos que, por una parte, atendían diferentes aspectos complementándose y, por otra, servían de contraste entre sí. Los procesos seguidos fueron los siguientes:

1) Seleccionar las partes e ítems del P.A.D. que se adecuaban al trabajo del profesor de Educación Primaria y eliminar aquellos claramente inadecuados, en función de los objetivos de la etapa, de la organización de la misma, de la distribución del profesorado, de las características evolutivas de las niñas y niños de 6 a 12 años, etc.

Paralelamente se realizó una revisión bibliográfica Clifton y Nelson (1990); Domenech (1977); Ferreres (1996); Santos (1993a) Stufflebeam (1992); Stufflebeam y Sanders (1990); Villa y Morales (1993) y de algunos materiales de evaluación del profesorado (cuestionarios registros de observación y auto-observación), con el objeto de modificar la estructura general del cuestionario. Se optó por una estructuración que respetara la tarea real del profesor, por considerarla más sencilla y significativa para el mismo.

2) Se realizó una consulta a un grupo de expertos en educación sobre los aspectos que consideraban más importantes en el trabajo y en una posible evaluación del profesorado de Educación Primaria. Para ello se utilizó una variación de la técnica Delphi en la que participaron, dieciocho expertos:

- un profesor de la Universidad de Deusto

- una profesora de la Universidad del País Vasco
- cuatro profesores de Escuelas de Magisterio:
 - un profesor de Didáctica de las matemáticas
 - un profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales.
 - una profesora de Didáctica de las Ciencias Naturales
 - una profesora de Didáctica de la lengua
- dos directores pedagógicos de centros de Educación Primaria
- tres inspectores de Educación Primaria
- una técnica de educación perteneciente al Departamento de Renovación Pedagógica de la Consejería de Educación del Gobierno Vasco
- una técnica de Educación Primaria del Instituto de la Reforma
- cinco especialistas en Educación Primaria y orientadores de centros de profesores (C.O.P.)
- una experta en formación de profesorado, colaboradora permanente del I.C.E. de la Universidad de Deusto.

Descripción de la técnica DELPHI

La técnica Delphi según la describe Ruiz Olabuénaga (1989), es una técnica de análisis del estado de opinión sobre un tema. Parte del supuesto de que una opinión cualificada es mucho más fiable que la opinión de un individuo cualquiera, y más aún, si se considera la opinión de un grupo de expertos en vez de la de un individuo aislado.

Con esta técnica se consigue, a través del contraste entre las opiniones cualificadas de varios expertos en un tema determinado, encontrar los aspectos fundamentales consensuados por los participantes, sobre el tema que es objeto de opinión. De igual modo, se manifiestan los aspectos en los que hay disensión, pudiendo identificarse en qué medida las diferencias están relacionadas con las características de los participantes.

Los elementos consensuados y disentidos, se pueden jerarquizar según la importancia que los mismos participantes le asignen, para el tema que esté siendo objeto de estudio. En consecuencia el investigador obtiene información sobre aspectos que deberían ser priorizados o desechados en su estudio, junto al grado de consenso o controversia que existe en cada uno de ellos, entre los conocedores del tema o expertos.

Características

- Las intervenciones son anónimas. Cada participante desconoce a quién corresponde cada una del resto de las opiniones que le llegan, de este modo nunca sabe qué opina cada uno de los individuos concretos. Por este motivo cada

uno se encuentra en libertad para opinar y hacerlo tan extensamente como desee, sin problemas de interferencias, cortes, etc.

- Se produce una *retroalimentación controlada*, puesto que en sucesivas vueltas cada experto expone su opinión, recibiendo previamente un resumen de las opiniones anteriormente expresadas por el grupo y por él mismo. De este modo se reorienta la discusión, evitando interferencias de otros temas o de otros intereses.
- En todo momento cada individuo sabe hasta qué punto coincide o se aparta del grupo, jerarquiza la importancia de sus diferencias y puede valorar las razones de su postura.

Fases de aplicación

"Como todo procedimiento de carácter cualitativo, parte de un principio operativo ... El análisis cualitativo no puede partir de un esquema fijo, ni teórico ni procedimental. El investigador debe prepararse en todo momento a cambiar de táctica, de planteamiento y de enfoque. Esta flexibilidad y adaptabilidad es una de sus características básicas y no se puede renunciar a ella en ningún caso." (Ruiz Olabuénaga, 1989:176-177). Sin embargo se pueden fijar una serie de momentos y pasos centrales en el uso general de esta técnica:

1. Formulación del problema central en torno al cual va a girar todo el proceso de investigación: qué se quiere averiguar de los expertos.
2. Selección del grupo de expertos con el criterio fundamental de que tengan información sobre el tema, que estén motivados para hacerlo, que dispongan de tiempo para hacerlo y que tengan opinión personal a partir de conocimientos que superen la información general.
3. Elaboración del cuestionario que debe ser de forma abierta y desestructurada, para que el experto pueda responder con la máxima libertad de enfoque, de desarrollo y de terminología.
4. Análisis de las respuesta al primer cuestionario. Categorización y sistematización de las respuestas.
5. Desarrollo del segundo cuestionario que debe incluir todos los temas abordados por los expertos y ofrecer todas las alternativas en forma de categorías de respuesta. Se solicita a los expertos que jerarquicen la importancia de los temas y expresen el grado de acuerdo o desacuerdo con cada uno
6. Sobre las respuestas, se aclara en cuales hay mayoría, uniformidad o disensión y cada miembro sabe en que posición se encuentra respecto al grupo.

Si se encuentran en los extremos, pueden razonar los motivos de sus discrepancias.

A partir de este punto se puede establecer sucesivas argumentaciones y contraargumentaciones, hasta llegar a un cuestionario final en el que los expertos deben exponer su opinión definitiva.

7. Se analizan los resultados

8. Se elabora un informe en el que aparecen los puntos de consenso, la jerarquización de los temas y los argumentos a favor y en contra.

El material se puede dividir en temas importantes sobre los que hay consenso mayoritario o total, temas importantes sobre los que no es posible llegar a un acuerdo; temas secundarios con consenso; y temas secundarios sobre los que no es posible encontrar ningún tipo de consenso. Todo ello debe constituir una ayuda para tomar las decisiones que se pretendan y que han orientado la realización del diálogo a través de la técnica DELPHI.

Ventajas de la utilización de esta técnica

Esta técnica es similar a una entrevista de grupo en profundidad; persigue los mismos objetivos. Pero tienen la ventaja de superar algunas dificultades asociadas a las reuniones de grupo necesarias para realizar estas entrevistas:

- Neutraliza la influencia de individuos dominantes que influyen excesivamente en las opiniones del grupo.
- Evita el peso excesivo, que provoca discusiones irrelevantes o sesgadas respecto al tema sobre el que se trata de opinar, de los intereses individuales o de subgrupos dentro del grupo.
- Diluye la presión del grupo que lleva a algunos individuos a intentar acomodarse a la opinión mayoritaria del grupo.
- Evita que los individuos se orienten a responder siguiendo las expectativas que ciertas etiquetas sociales (profesionales, políticas, etc.) pueden provocar en ellos.
- Simplifica las dificultades de tiempo y desplazamiento para juntarse.

3) Se realizó una encuesta a un grupo de treinta profesores de Educación Primaria a los que se les había solicitado que cumplimentaran el Cuestionario de Autoevaluación para Profesorado de Educación Primaria, controlando una serie de aspectos sobre las dificultades que se podían encontrar para responderlo

El objetivo de esta consulta era comprobar si todos los ítems se comprendían correctamente y de manera unívoca, si había alguna dificultad provocada por el tipo de escala, por la extensión del cuestionario, etc. En general, se pretendía garantizar la adecuación y adaptación del Cuestionario a las claves prácticas y a la realidad cotidiana del profesorado.

4) Se revisaron los Diseños Curriculares Base de Educación Primaria, tanto del Ministerio de Educación y Ciencia como de la Comunidad Autónoma Vasca, especialmente en las partes que recogen las orientaciones referentes a los temas que se exploran en el Cuestionario de Autoevaluación para Profesorado de Educación Primaria, y a los principios psicopedagógicos inspiradores de los propios diseños.

5) Se realizó un estudio piloto con el objetivo de tener una primera aproximación a la estructura del Cuestionario e indagar en algunas dificultades que pudiera presentar posteriormente para subsanar las posibles causas.

Muestra : ocho centros, en la que participaron 139 profesores. Todos ellos eran centros privados-concertados.

Procedimiento para la selección : la solicitud voluntaria desde los propios centros de esta actividad, que se les había ofertado desde el I.C.E. de la Universidad de Deusto, junto a otras actividades de carácter formativo.

Los resultados de esta muestra constituyeron un estudio piloto con el que se pretendía pulir el instrumento. Se trataba de mejorar los ítems y de reducir y simplificar, en la medida en que fuese posible, el Cuestionario, atendiendo a las sugerencias que se habían recibido de los profesores que habían participado en el análisis previo

Se realizó un primer análisis factorial de las diferentes partes en que se había estructurado el cuestionario: Elaboración del proyecto, programación del trabajo con las alumnas y alumnos, desarrollo del trabajo programado, características del centro y desarrollo y satisfacción profesional, realizado según el método de extracción de factores de "Componentes Principales" y rotación de factores tipo "Varimax". El motivo de este análisis parcial fue doble, por una parte nos interesaba afinar cada uno de los aspectos y por otro respetar los criterios estadísticos de número de sujetos aconsejable por ítem.

3.4. DISEÑO DEL ESTUDIO EMPÍRICO

3.4.1. OBJETIVOS

- Conocer los niveles de validez y fiabilidad de las diferentes dimensiones que componen el Cuestionario de Autevaluación para Profesorado de Educación Primaria.
- Identificar los perfiles que describen el modo en el que tienden a autoevaluarse los equipos docentes de la muestra.
- Detectar las relaciones existentes entre las diferentes dimensiones que se autoevalúan con el instrumento.

Para lograr el primer objetivo se realizó un análisis factorial que permitió conocer la estructura factorial subyacente en las respuestas de los profesores

Para lograr el segundo objetivo se realizó una comparación de medias en los diferentes factores entre distintos grupos de profesores, utilizando como criterio de división algunas de las variables estructurales que se recogían en los dato personales solicitados en el cuestionario.

Por último, para satisfacer el tercer objetivo se hizo un estudio de correlaciones entre las dimensiones obtenidas.

3.4.2. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Se realizó un muestreo aleatorio, utilizando una tabla de dígitos equiprobables obtenida con el programa informático SPSS, sobre la totalidad de los centros de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma Vasca con ocho o más profesores.

Población: Centros con ocho profesores o más

Tabla 3.1. Población de centros de Educación Primaria con ocho profesores o mas, de la Comunidad Autónoma Vasca

CENTROS → PROVINCIA ↓	PUBLICOS	CONCERTADOS	TOTAL
ALAVA	53	26	79
GUIPUZCOA	86	86	172
VIZCAYA	150	110	260
	289	222	511

Muestra: 52 centros.

Criterios de selección de la muestra: Proporcional por provincias
 Proporcional según tipo de centro: público o concertado.

Tabla 3.2 : Muestra invitada a participar en el estudio

CENTROS → PROVINCIA ↓	PUBLICOS	CONCERTADOS	TOTAL
ALAVA	5	3	8
GUIPUZCOA	8	9	17
VIZCAYA	16	11	27
	29	23	52

Procedimiento: a) Se envió una carta con el objeto de invitarles a participar en el estudio, en la que se les explicaba que se había extraído una muestra al azar de la población de centros de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma Vasca, en la que habían resultado seleccionados. Asimismo, se les informaba de que próximamente tendrían una llamada telefónica para confirmar su participación.

b) En un periodo no superior a diez días, se contactó telefónicamente con los directores para contrastar si la carta se había recibido y confirmar la participación.

Junto a la petición de colaboración se expresó el compromiso de enviar un informe con los resultados de cada centro.

Limitaciones

Respondió afirmativamente el 55% de la muestra inicial invitada, el resto no aceptó participar aduciendo las siguientes razones:

- Coincidencia de la solicitud con varias actividades festivas en el centro que ocupaban mucho tiempo al profesorado para su preparación.
- Coincidencia con las elecciones a Consejo Escolar, lo cual hacía desaconsejable plantear al profesorado una petición de autoevaluación, debido a la tensión que el proceso había generado en los centros.
- Estar realizando actividades de formación o preparación de planes de innovación en el centro, lo cual tenía ocupaba todo el tiempo disponible del profesorado.

Para completar la muestra, se fueron seleccionando, con el mismo procedimiento, centros de características similares.

Finalmente, algunos de los centros que inicialmente habían aceptado participar, no enviaron las respuestas.

Muestra definitiva: Se presentan de manera comparativa los porcentajes de centros, públicos o concertados correspondientes a cada provincia en la muestra invitada y en **negrita** los porcentajes que quedaron representados en la muestra final.

Tabla 3.3. Muestra definitiva distribuida por provincias y tipo de centros

CENTROS → PROVINCIA ↓	PUBLICOS	CONCERTADOS	TOTAL
ALAVA	65 % / 50%	35 % / 50%	15% / 14%
GUIPUZCOA	50 % / 40%	50 % / 60%	34% / 35%
VIZCAYA	58 % / 58%	42 % / 42%	51% / 51%

Se mantiene la proporcionalidad por provincias y en Vizcaya también por tipo de centro.

El reparto por provincias fue del 51% (31% centros públicos y 20% concertados) correspondientes a Vizcaya, 35% (11% a públicos y 24% a concertados) a Guipuzcoa y 14% (7% públicos y 7% concertados) a Alava. Distribución que se aproxima a la general en las tres provincias: 51% Vizcaya, 34% Guipuzcoa y 15% Alava. La distribución de centros públicos y concertados mantiene la proporción con la población en Vizcaya, no así en Guipuzcoa que es de un 50% para cada una, ni en Alava, donde los centros públicos constituyen el 65% frente a los concertados que son el 35%.

El número de profesores que respondieron el cuestionario fue de 360. A continuación se exponen las características de los mismos atendiendo a algunas variables identificatorias. Se han comparado los datos con la distribución general del profesorado de la Comunidad Autónoma Vasca, según los datos publicados por el Instituto Vasco de Estadística en 1997, para analizar cómo se mantiene en la muestra la representatividad de la población de profesores. En las variables edad, sexo y titulación se incluyen entre paréntesis los datos de la población.

Los datos de identificación solicitados (variables estructurales) fueron los siguientes:

Edad: El 6,4% de los profesores tienen menos de 30 años (6,39%); de 30 a 39 el 42,4% (48,63%); de 40 a 49 el 37,6% (28,65)% y 50 o más el 13,6% (16%).

Debe tenerse en cuenta que nuestra muestra se ha seleccionado entre la población de centros de ocho unidades o más. Sin embargo, los datos del EUSTAT que hemos utilizado, corresponden a la totalidad de los centros de Educación Primaria, ya que no existen datos separados, atendiendo al número de unidades en cada centro con los que establecer la comparación.

Estos centros de ocho unidades o más, se corresponden mayoritariamente con los más estables en número de aulas, entre los de titularidad privada, y con los mejor situados geográficamente, entre los de titularidad pública. Este hecho puede explicar el porcentaje ligeramente superior en los grupos de mayor edad de la muestra (a partir de 40 años) puesto que la tendencia de los profesores a permanecer en este tipo de centros es mayor que la tendencia a permanecer en los centros de otras características. Esta tendencia es común en la población.

Sexo: el 22% (21,31)% eran hombres y el 78% (78,69) mujeres.

Años de docencia: el 24% diez cursos o menos; el 43% de once a veinte cursos; el 28% entre veintiuno y treinta; y el 5% más de treinta y uno.

Modelo lingüístico en el que trabaja: el 34% en modelo A; el 15% en B y el 51% en D.

Ciclo: 31% en el primero; 30% en el segundo y 39% en el tercero. En este caso hay que precisar que los especialistas que indicaban dar clase en varios ciclos, han sido asignados al más alto de los indicados.

Tipo de profesor (especialista o generalista): el 73% eran tutores generalistas y el 27% especialistas.

Número de horas de clase a la semana: 4% diez o menos; el 19% de once a veinte; el 75% de veintiuno a treinta y el 6% más de treinta y uno.

Horas no lectivas: el 80% entre una y diez; el 15% entre once y veinte y el 5% más de veintiuna.

Número de grupos a los que da clase: el 37% a uno; el 25% a dos; el 13% a tres y el 25% a cuatro o más.

Titulación: el 84% (82%) eran maestros; el 11% (15%) licenciados y el 5% con otras titulaciones.

Igual que en la variable edad, la ligera variación de porcentajes estaría relacionada con el tipo de centro seleccionado, que acoge al profesorado de más edad.

y mayor número de años de docencia, lo cual se corresponde con el número ligeramente menor de licenciados y mayor de maestros.

Situación laboral: el 87% con contrato fijo y el 13% eventuales

3.5. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

Se planteó como parte de esta investigación el desarrollo de un proyecto de intervención, aplicando el Plan de Mejora diseñado como continuación del proceso de autoevaluación, el cual es susceptible de ser utilizado por todos los equipos que realicen la autoevaluación y lo crean conveniente.

Este estudio se llevo a cabo con tres equipos, por lo que el diseño de investigación utilizado corresponde, prácticamente, a un *diseño de caso*. Lo característico de los casos utilizados es la normalidad dentro de la población de equipos educativos de nuestro contexto y los criterios de *naturalidad* en el sentido asignado por los enfoques naturalistas de investigación (Goetz y LeCompte, 1988) utilizados en la selección de los grupos y en los procedimientos de estudio utilizados.

3.5.1. OBJETIVOS

- Comprobar la aplicabilidad para el logro de los objetivos previstos, del Plan Mejora de la Tarea Docente elaborado para aplicarse tras la autoevaluación.
- Detectar puntos débiles en la adaptabilidad y flexibilidad del Plan
- Verificar su eficacia en la promoción de proyectos de desarrollo profesional de los profesores y en el refuerzo del clima de colaboración en los equipos.

Estos objetivos de investigación se completan con la comprobación del logro de los objetivos específicos del Proyecto que se expondrán en el capítulo seis, dedicado al Plan de Intervención.

3.5.2 DESCRIPCIÓN DE LOS EQUIPOS

Los grupos no han sufrido ninguna manipulación con pretensiones de control. Se quería investigar el funcionamiento de la propuesta de *autoevaluación y mejora para los profesores de Educación Primaria*, en los contextos reales de trabajo, tal y como se llevan adelante otras acciones formativas. Tampoco se han seleccionado por sus características, el único criterio para incluirlos en la reflexión de esta tesis ha sido que hubieran realizado el proceso completo durante, al menos, un curso.

Indicaremos las características de los profesores, los hábitos de trabajo en equipo y el sistema de funcionamiento que siguen en los mismos y, por último, algunas referencias al procedimiento utilizado para elaborar los proyectos de centro en cada uno de ellos.

Pertenecen a tres centros privados concertados, ubicados en Bilbao.

Grupo 1: Formado por veinte profesores.

- Cuatro generalistas (profesoras que se encargan de la mayoría del curriculum en el ciclo correspondiente), tutoras de primer ciclo;
- Cuatro generalistas, tutoras de segundo ciclo, de las cuales una se encarga también de música, otra de danza y una tercera de inglés en este ciclo;
- Cuatro tutores de tercer ciclo, dos son profesores generalistas, una profesora especialista de idiomas y la cuarta de matemáticas.

El resto de profesores son especialistas que imparten clase en diferentes niveles:

- una de aula especial,
- dos profesores de euskera,
- dos profesoras de inglés,
- uno de educación física y
- dos de música.

Los profesores especialistas, imparten clase también en otras etapas.

En este grupo, los equipos que se constituyeron para trabajar por ciclos fueron: seis profesoras en primer ciclo, seis profesoras y profesores en segundo y ocho en tercero. En cada caso, a los tutores correspondientes se sumaban profesores especialistas con incidencia especial en ese ciclo.

Hábitos de trabajo en grupo:

Antes de comenzar el desarrollo del *proyecto de autoevaluación y mejora*, el profesorado de cada nivel o ciclo, según el caso, se reunía por separado para realizar diferentes tareas de coordinación. El contenido de estos encuentros dependía del equipo y existía poca comunicación de unos equipos con otros. En ocasiones, tampoco había comunicación entre los niveles, dentro de un mismo ciclo. Disponían de una sesión de 50 minutos a la semana en la que podían coincidir todos los profesores de la etapa. Este tiempo debía utilizarse también para otras tareas internas al centro, para entrevistas con padres, etc. Los grupos de ciclo podían disponer, en algunas ocasiones, de una segunda sesión semanal en otros horarios.

Experiencia en la elaboración de proyectos de centro:

Durante los dos cursos inmediatamente anteriores a comenzar este trabajo, habían estado dedicados a la elaboración del Proyecto Curricular de Centro. Según explicaban las propias profesoras y profesores, al comienzo del proceso de elaboración del P.C.C. habían acogido esta tarea con buen talante y con expectativas positivas sobre la posibilidad de obtener beneficios en la tarea docente. Sin embargo, la duración excesiva del proceso, la exigencia de tiempo de dedicación que el mismo les había supuesto y el asesoramiento que habían recibido para realizarlo, les había generado actitudes menos positivas y cierta prevención hacia cualquier actividad similar.

Grupo 2: Formado por 14 profesores.

- Cuatro tutoras de primer ciclo ;
- tres tutoras y un tutor de segundo; y
- cinco profesoras y un profesor de tercero, especialistas de lengua (en los tres idiomas), matemáticas, educación física, aula de apoyo y conocimiento del medio, cuatro de los cuales son los tutores de los grupos correspondientes

Hábitos de trabajo en grupo:

Habitualmente programaban y revisaban diferentes aspectos de la tarea educativa en los equipos de ciclo, que constituían grupos cohesionados, especialmente los de primer y segundo ciclo. Disponen de una tarde a la semana para trabajo no lectivo compartido y programan este tiempo atendiendo al conjunto de tareas y según las prioridades presentes en cada momento.

Experiencia en la elaboración de proyectos de centro:

Igual que el grupo uno, habían dedicado dos cursos a elaborar el Proyecto Curricular de Centro. Expresaban que había sido un trabajo intenso, pero el resultado les parecía satisfactorio. Cuando comenzamos el desarrollo de este proyecto se encontraban pensando cómo acometer las fases siguientes en la adaptación curricular al centro (programaciones, etc.)

Grupo 3: Formado por 17 profesores.

- Cinco de primer ciclo, cuatro tutoras y una profesora de apoyo ;
- cuatro tutoras de segundo ciclo y

- ocho profesoras del tercero, especialistas de las diferentes áreas, cuatro ejercían como tutoras y el resto compartían clases en otras etapas.

Hábitos de trabajo en grupo:

Habían comenzado a trabajar por ciclos y etapas con motivo de la elaboración del Proyecto Curricular. Para otras tareas, se coordinaban por niveles. Tenían bastantes tradición de establecer colaboraciones espontáneas, pero la única experiencia de trabajo en equipo sistemático había sido la elaboración del Proyecto. Disponen de dos horas semanales para juntarse, después de finalizar las clases de la tarde.

Experiencia en la elaboración de proyectos de centro:

El profesorado narraba esta experiencia como costosa pero satisfactoria. Una parte del grupo se manifestaba escéptica sobre la posibilidad de desarrollar el conjunto de lo proyectado.

Destacamos la diferencia existente entre los tres grupos respecto a que los profesores estén más o menos centrados en un nivel, ciclo, etapa o que intervengan en diferentes etapas. El grupo 2 es el que presenta menos movilidad, a continuación el grupo 3 y el grupo 1 está formado por los profesores que individualmente atienden a un mayor número de grupos.

Por otro lado, el profesorado de los tres centros ha participado con el I C E de la Universidad de Deusto en diferentes actividades formativas e igualmente han recibido asesoramiento en el centro en otros proyectos diferentes. Por lo tanto, la institución les resulta muy familiar. Por el contrario, era el primer contacto en acciones formativas o de asesoramiento con la asesora de este proyecto.

Finalmente, se debe indicar que el Grupo 1 y el Grupo 2 realizaron su demanda en dos fases: primero plantearon realizar una autoevaluación del equipo y, posteriormente, cuando se devolvieron los informes y fueron analizados, plantearon realizar un proceso de mejora. Sin embargo el Grupo 3, demandó el proceso íntegro desde el principio con un tiempo de dedicación previsto y fechas asignadas previamente.

CAPÍTULO 4

ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN PARA PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

CAPÍTULO 4. ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN PARA PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

4.0. INTRODUCCIÓN	233
4.1. REVISIÓN DEL CUESTIONARIO P.A.D	235
4.1.1. PRESENTACIÓN DEL CUESTIONARIO	235
4.1.2. REVISIÓN	236
4.2. CONSULTAS A EXPERTOS	238
4.2.1. APLICACIÓN DE LA TÉCNICA DELPHI A UN GRUPO DE EXPERTOS EN ASPECTOS EDUCATIVOS RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN PRIMARIA	238
4.2.2. ANÁLISIS DE RESULTADOS	241
4.2.3. CONCLUSIONES PARA LA ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO Y PARA EL DESARROLLO DEL MODELO	254
4.2.3.1. Funciones asignadas al profesor	254
4.2.3.2. Aspectos del centro que inciden en el desarrollo de las tareas del profesorado y condiciones de trabajo más influyentes	255
4.2.3.3. Consecuencias de la Reforma para el trabajo del profesorado	256
4.2.3.4. Características de la educación primaria y características que representan mejor el espíritu de la Reforma	256
4.2.3.5. Aspectos que deben incluirse en la evaluación según los expertos	257
4.3. CONSULTAS A PROFESORES EN EJERCICIO	258
4.4. REVISIÓN DE LOS DISEÑOS CURRICULARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA	263
4.5. ESTUDIO PILOTO	265
4.5.1. ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO	265
4.5.2. REALIZACIÓN DEL ESTUDIO	267
4.5.2.1. Elaboración de Proyectos	267
4.5.2.2. Programación del trabajo	270
4.5.2.3. Desarrollo del trabajo programado con las alumnas y los alumnos	272
4.5.2.4. Algunas características del centro	277
4.6. CONCLUSIONES	280

4.0. INTRODUCCIÓN

La elaboración de un cuestionario de autoevaluación para el profesorado, ha sido el primer paso en el diseño del "modelo de autoanálisis docente con asesoramiento externo", objeto de esta tesis. El Cuestionario de Autoevaluación Para el Profesorado de Educación Primaria pretende ser un instrumento facilitador de la indagación, la reflexión y del diagnóstico de la práctica docente en los centros educativos de Educación Primaria.

Teniendo en cuenta la escasez de tiempo y otras dificultades derivadas de los hábitos de trabajo existentes en los claustros de profesores, como por ejemplo la frecuencia del trabajo individual más que en equipo, sería útil para la práctica de los equipos disponer de un instrumento que proporcionara abundante información en poco tiempo y que no se requiriera dedicar mucha energía para utilizarlo.

En el cuestionario se intentaba recoger el conjunto de funciones y tareas desarrolladas por el profesorado de manera individual o en equipo, y, atendiendo a las características u orientaciones psicopedagógicas que rigen el Sistema Educativo actual, plasmarlas en una serie de afirmaciones que cada profesor valora en una escala de seis puntos, según identifique su práctica, su opinión, su interés, etc. con la afirmación correspondiente.

Se pretendía que el cuestionario pudiera utilizarse para diferentes finalidades:

- a) Que cada profesor usuario del mismo, pueda encontrar en el conjunto de las preguntas, ayuda para reflexionar de manera sistemática sobre la totalidad de su trabajo e identificar con relativa facilidad los aspectos más o menos débiles, atendiendo a sus propias percepciones de los mismos.
- b) Que los equipos de ciclo, área y etapa obtengan un perfil de equipo en los aspectos mencionados. Esta información se basa en las opiniones de la totalidad de los profesores, emitidas anónimamente y sin exigencia alguna de dar explicaciones sobre las mismas.
- c) Del perfil grupal se debe poder obtener información sobre aspectos en los que pueda interesar hacer un análisis más profundo, sobre lagunas que sugieran contenidos para la formación, sobre áreas a las que se esté dedicando demasiados esfuerzos, etc. En definitiva, orientaciones prácticas para programar planes de formación y mejora, adecuados a las necesidades y objetivos de cada centro.
- d) Que pueda ser utilizado un número indeterminado de veces por los mismos equipos. De manera que haberlo contestado anteriormente, no sólo no invalide su uso sino que, refuerce el potencial indagador del mismo, porque el ejercicio de reflexión que conlleva proporciona la capacidad de ser más agudo y crítico en el autoanálisis.

- e) Que constituya un instrumento de evaluación para la mejora, es decir, de evaluación formativa que facilite el cambio coherente con el Proyecto de cada centro.
- f) Que proporcione información clara y justificada sobre necesidades formativas prioritarias para cada individuo y cada equipo, en cada situación.
- g) Que pueda utilizarse como instrumento de mejora de la escuela, en aquellos centros en los que el equipo de profesores esté empeñado en esta empresa e integre procesos de evaluación en el ritmo habitual de funcionamiento.

4.1. REVISIÓN DEL CUESTIONARIO P.A.D.

4.1.1. PRESENTACIÓN DEL CUESTIONARIO

El cuestionario P.A.D. (Villa y Solabarrieta, 1992) es un Cuestionario de Autoevaluación para profesorado de Educación Secundaria que consta de dos partes diferenciadas, autoevaluación de variables pedagógicas y autoevaluación de variables profesionales. Las variables pedagógicas están organizadas en cuatro bloques que incluyen, a su vez, diferentes grupos de preguntas referidas a:

Planificación de la enseñanza: Objetivos, Contenidos, Tiempo, Recursos, Evaluación, Responsabilidades y Funciones.

Programación de la enseñanza: Objetivos, Contenidos, Actividades/tareas, Tiempo, Recursos/Materiales, Evaluación Formativa/Sumativa.

Gestión del aula: Gestión del Tiempo, Rutinas/Asignación de Tareas, Autonomía, Implicación de los alumnos, Comunicación/Feedback, Motivación Inicial y prolongada, Metodologías, Ayudas y Materiales, Tipos de Aprendizaje, Atención a la Diversidad, Evaluación de la Enseñanza-Aprendizaje.

Entorno de aprendizaje: Clima, Entorno Físico, Ritmo/Secuencia, Tareas para casa, Implicación Familias/Información Familias.

El cuestionario de autoevaluación de variables pedagógicas consta de 200 ítems.

Las variables profesionales se organizan en torno a tres bloques: sentido de la eficacia del profesor, satisfacción laboral de los profesores y reflexión docente. Sobre esta parte no entraremos en más detalles porque, como ya se ha mencionado, puede utilizarse como tal para el profesorado de Primaria, si se pretende hacer un análisis exhaustivo y, para la elaboración del instrumento que nos ocupa únicamente se seleccionaron algunos aspectos más significativos, de manera que no podemos hablar de una adaptación de esta parte.

Centrándonos en la primera parte, se puede asegurar que la justificación y fundamentación de las variables utilizadas, así como el proceso de validación del instrumento (Solabarrieta, 1993) hacen de él un instrumento suficientemente sólido, para constituir en sí un punto de partida, que no requiere volver sobre los procesos seguidos por el autor.

4.1.2. REVISIÓN

En esta fase se hizo una primera simplificación del cuestionario. Teniendo en cuenta, en primer lugar, las dificultades que frecuentemente se habían encontrado en la aplicación del P.A.D. debido a su extensión, en segundo lugar, que las dos partes diferenciadas "Cuestionario de Variables Pedagógicas" y "Cuestionario de Variables Personales" se podían aplicar de manera conjunta o separada según el objetivo y, en tercer lugar, que la parte de Variables Personales y cada una de sus subescalas, si atendemos a las condiciones, apenas requieren modificaciones para adaptarla a Educación Primaria, se hizo una adaptación del Cuestionario sobre Variables Pedagógicas. Posteriormente se seleccionó un pequeño número de ítems del Cuestionario de Variables Personales, en el que se recogían aspectos relativos a la organización del centro, al desarrollo y formación del profesorado y al nivel de satisfacción.

Se realizaron sucesivas revisiones. En la primera, se adecuó el vocabulario a los usos y principios orientadores del mismo que se han ido introduciendo con motivo de la reforma regulada por la L.O.G.S.E. Principalmente, las modificaciones consistieron en introducir el uso explícito del masculino y el femenino donde era pertinente, reforzar el uso de términos didácticos o curriculares adecuados a los diseños curriculares reguladores de la enseñanza actual y a las diferencias que tienen su origen en las propias especificidades previstas para cada etapa.

Por otro lado, aunque la intención era reducir el cuestionario, en esta primera revisión se aumentó sensiblemente el número de ítems, ya que algunos aspectos explorados en el P.A.D., referentes al aprendizaje del alumnado y a diferentes tipos de tareas, en la edad de primaria exige una mayor secuenciación y análisis. También se contempló una primera previsión de ítems que debían eliminarse, pero previamente se quería contrastar con los datos obtenidos del resto de consultas (documentos escritos y consulta a expertos) que se iban a realizar. Todo ello se realizó con el objetivo de lograr un cuestionario que no fuera exhaustivo en los aspectos explorados, sino que recogiera lo fundamental, significativo y representativo de la tarea docente. El uso previsto para el instrumento, dentro del modelo de autonálisis docente que se pretendía desarrollar, contemplaba el análisis exhaustivo en otra fase posterior a la cumplimentación del cuestionario.

En las siguientes revisiones se fueron eliminando, sustituyendo y aumentando, en algunos apartados, los ítems, teniendo en cuenta la información que los otros procesos de consulta y contraste iban proporcionando.

Finalmente, junto a la determinación última de los ítems, se modificó la estructura del cuestionario tomando como referencia las aportaciones obtenidas del resto de revisiones y consultas. En este sentido, un criterio decisivo fue combinar las

propuestas teóricas y de la investigación educativa, con la concepción que el propio profesorado tiene de su tarea y con la práctica más frecuente en los centros educativos. Asimismo se pretendió utilizar un lenguaje riguroso, pero próximo a la práctica docente y al lenguaje profesional propio de los centros escolares.

4.2. CONSULTAS A EXPERTOS

Se seleccionó un grupo de profesionales expertos en diferentes aspectos educativos, que en el momento de hacer la consulta trabajaban en la Universidad, en centros de Profesores o en la Administración Educativa, llevando adelante tareas de reflexión y elaboraciones teóricas sobre diferentes aspectos educativos, así como en formación y asesoramiento a profesorado en ejercicio. Una característica común a todos ellos era que habían tenido, anteriormente, experiencia directa en Educación Primaria o en E.G.B. Se les propuso participar en un trabajo sobre la Educación Primaria y su profesorado, utilizando la técnica DELPHI.

4.2.1. APLICACIÓN DE LA TÉCNICA DELPHI A UN GRUPO DE EXPERTOS EN ASPECTOS EDUCATIVOS RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN PRIMARIA

1) Formulación del problema

El problema objeto del trabajo era determinar qué contenidos debían recogerse en las preguntas de un cuestionario de autoevaluación de profesores de Educación Primaria, que resultara útil para facilitar una revisión de las tareas que el mismo desarrolla y las funciones que debería cumplir.

2) Selección del grupo de expertos

Como se ha expuesto en el capítulo tres, se seleccionaron un grupo de dieciocho expertos para participar en esta experiencia, los cuales inicialmente manifestaron su conformidad en hacerlo. En la elección se respetó el criterio fundamental, para la aplicación de esta técnica, de que tuvieran información sobre el tema, estuvieran motivados para hacerlo, dispusieran de tiempo y que tuvieran opinión personal a partir de conocimientos que superen la información general que se suele tener sobre el tema.

3) Elaboración del cuestionario de la técnica Delphi

Se seleccionaron las preguntas para el primer cuestionario. El objetivo de las mismas era recabar *información dialogada* (en cuanto que se tiene la opinión de cada participante contrastada, en la medida en que el interesado lo desee, con la del resto de los participantes) sobre las funciones y tareas del profesorado de educación primaria, que sirvieran de referencia para la selección de ítems del Cuestionario de Autoevaluación para Profesorado de Educación Primaria.

Como la legislación educativa actual constituye el marco de la labor del profesorado y nuestro interés estaba en elaborar un instrumento aplicable en ese contexto normativo, también se pretendió conocer la opinión de los expertos sobre diferentes aspectos de la Educación Primaria dentro del Sistema Educativo Español, que determinan la tarea del profesorado.

En tercer lugar, teniendo en cuenta que el contexto físico y organizativo en el que el profesorado desarrolla su labor tiene una gran influencia en la misma, se consideró que era conveniente introducir algunos ítems relativos a este aspecto en el cuestionario. La información que se obtuviera de estas cuestiones podría ser útil para interpretar algunos resultados o para clarificar las decisiones que ayudaran a mejorar determinadas situaciones. Por este motivo, se preguntó a los expertos sobre ellos

Por último, se consideró previsiblemente clarificador para el objetivo de esta experiencia, conocer la opinión de los participantes sobre la evaluación del profesorado, como tal.

De este modo se elaboraron ocho preguntas que recogían los intereses mencionados.

- 1 - ¿Cuáles son en su opinión las características de la Educación Primaria?
- 2 - ¿Cuáles cree que son las funciones y tareas más importantes a desarrollar por el profesorado de Educación Primaria?
- 3 - ¿En qué consisten básicamente cada una de estas tareas?
- 4 - ¿Qué caracteriza a su juicio la Educación Primaria tal y como es presentada en la Reforma educativa?
- 5 - ¿Qué consecuencias tienen estas características en el trabajo del profesorado de esta etapa?
- 6 - ¿Qué aspectos de un centro escolar cree que influyen significativamente en el desarrollo de las tareas del profesorado?
- 7 - ¿Qué cuestiones en las que trabaja el profesor de educación Primaria (condiciones laborales, formación, relaciones, situación personal, ...) influyen más en su tarea?
- 8 - ¿Qué áreas deberían incluirse en la evaluación del profesorado de esta etapa?

4) Análisis de las respuestas: categorización y sistematización de las respuestas

Se obtuvieron respuestas de doce de los dieciocho expertos que se habían comprometido inicialmente a hacerlo. Los seis que no respondieron fue debido a circunstancias imprevistas de ocupaciones laborales que les impedían utilizar el tiempo necesario para ello.

Las respuestas obtenidas, produjeron un gran número de ideas para cada una de las cuestiones y, en algunos casos, enfoques bastante diferentes de los temas.

El procedimiento seguido con la información recibida, fue transcribir una detrás de otra, las respuestas de todos los participantes a cada una de las preguntas. Con el conjunto de las ideas presentes se seleccionaron de manera interpretativa (puesto que el lenguaje utilizado también era muy diferente), las ideas que se compartían por todos ellos y se elaboró una síntesis de las mismas. En primer lugar, se buscaron las diferentes categorías que aparecían en el conjunto del texto, examinando los datos aportados por los expertos; a continuación se realizó una tentativa de análisis a través de las categorías que se habían establecido, asignando a cada unidad el código determinado previamente. Al mismo tiempo se identificaron las ideas contrapuestas y diferentes.

Como la extensión del documento resultante era excesiva para que los participantes pudieran repasarlo y replantear a la vez sus respuestas, se decidió dar al segundo cuestionario un formato menos abierto. El hecho de que algunos sujetos de la muestra inicial hubieran tenido dificultades y que otros de los que habían mandado las respuestas habían manifestado el esfuerzo que tal tarea requería, nos hizo valorar la conveniencia de adaptar el proceso a la realidad, garantizando la participación de todos ellos y favoreciendo el logro de los objetivos planteados con este ejercicio.

5) Desarrollo del segundo cuestionario

Se cuidó que incluyera todos los temas abordados por los expertos (categorías) y que se ofreciera todas las alternativas en forma de categorías de respuesta (unidades). Igualmente se solicitó a los expertos que valorasen la importancia de cada uno y que jerarquizaran la importancia de los temas.

Tratando de facilitar las respuestas se organizaron las cuestiones en torno a siete aspectos: características de la Educación Primaria, funciones a desarrollar por el profesorado de esta etapa, características que representan mejor el espíritu de la reforma educativa, consecuencias de la reforma para el trabajo del profesorado de Educación Primaria, aspectos de un centro escolar influyentes en el desarrollo de las tareas del profesorado, condiciones de trabajo que influyen en la tarea del profesorado de Educación Primaria y áreas a incluir en la evaluación del profesorado de esta etapa. La tercera pregunta del primer cuestionario: "¿En qué consisten básicamente cada una de estas tareas?" había sido respondida en casi todos los casos junto a la anterior, en la que se preguntaba cuáles eran las funciones y tareas del profesor. Por este motivo se eliminó como cuestión separada. Debajo de cada cuestión o tema se hacía constar una serie de afirmaciones que recogían las ideas compartidas que ellos mismo habían expuesto en las respuestas al primer cuestionario y un último apartado de "otros", que dejaba abierta la posibilidad de manifestar de nuevo ideas no compartidas con el resto o de añadir ideas nuevas, no emitidas anteriormente y sugeridas por el propio cuestionario.

Asimismo, se modificó el procedimiento de respuesta, solicitando que dentro de cada apartado, se puntuara de 1 a 10 cada una de las cuestiones que aparecían, y que se señalara con un aspa las tres que se considerase más importantes.

El cuestionario se presenta en el apartado siguiente, junto a los resultados.

Dado que no se veía viable continuar con sucesivas rondas de preguntas y seguir implicando a los participantes en la tarea, por motivos de tiempo disponible para ello, se decidió enviar este cuestionario al conjunto de la muestra inicial. En este caso se obtuvieron respuesta de los dieciocho sujetos.

6) Análisis de las respuesta al segundo cuestionario

Se realizó el análisis de las respuestas a los dos tipos de preguntas hechas. Por un lado un análisis de frecuencias sobre las respuestas a las tres características o aspectos principales en cada apartado y, por otro, la distribución de medias y sus correspondientes desviaciones típicas respecto al conjunto de aspectos.

4.2.2. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Se realizó un análisis de frecuencias para reducir las respuestas al segundo cuestionario y poder hacer manejables los datos, a continuación se exponen los resultados

Primero se presentan cada uno de los siete apartados con sus correspondientes ítems, en una tabla en la que se incluyen tres columnas con la siguiente información :

- En la columna de la izquierda, el porcentaje del total de expertos que ha elegido ese ítem entre los tres más importantes y a qué lugar (1º, 2º o 3º) corresponde cada porcentaje de elecciones.
- En la columna central está el cuestionario, tal y como se les ha presentado a los expertos.

En la derecha, la puntuación media ($\bar{X}$) y la desviación típica (S) obtenida por cada ítem.

En segundo lugar, se destacarán detrás de cada apartado, los tres aspectos que han obtenido mayor frecuencia en la elección del primero más importante, del segundo y del tercero, así como los tres que hayan obtenidos mayor frecuencia considerándolos globalmente, si no coincide exactamente con los anteriores.

Tabla 4 1. Valoraciones de los expertos sobre características de la Educación Primaria

Señale 3 más importantes	1. Valore las siguientes características de la Educación Primaria.	Valore de 1 a 10	
		$\bar{X}$	S
56% como 1º	1.- Su carácter comprensivo y su función compensatoria, atendiendo a la diversidad y previniendo el fracaso escolar.	8,6;	1,81
28% como 1º; 22% como 2º; 17% como 3º	2.- Los contenidos procedimentales (hábitos de lenguaje y expresión, de trabajo, de observación...) adquieren relevancia por sí mismos y como soportes para el aprendizaje de otros tipos de contenidos.	8,5;	1,82
11% como 1º 11% como 2º 17% como 3º	3.- El desarrollo afectivo (confianza, autoestima,...) y el desarrollo social (integración en el grupo, escucha, toma de decisiones,...).	8,2;	1,79
6% como 2º 6% como 3º	4.- La introducción de la lengua extranjera.	5,6	2,18
17% como 2º 22% como 3º	5.- El desarrollo total de la personalidad, incluyendo además de la dimensión intelectual, la estética, física, social y afectiva.	8	2,11
17% como 2º	6.- Su carácter condicionante del porvenir escolar de las niñas y niños, así como de su integración en el sistema educativo.	7	2,21
22% como 2º 11% como 3º	7.- El tratamiento globalizador y/o interdisciplinar de los contenidos.	7,5	2
11% como 3º	8.- El influjo en la formación de actitudes de los modelos que los profesores ofrecen con su conducta.	6,5	2,15
6% como 1º 17% como 3º	9.- La evaluación como mecanismo regulador y orientador de todos los elementos y procesos.	7,5	1,94
6% como 2º	10.- Otras.		

De las características de la Educación Primaria, destacan los siguientes aspectos:

- Más de la mitad de los expertos consultados (57%) señala como característica más importante la uno, referida al carácter comprensivo y a la función compensatoria, atención a la diversidad y prevención del fracaso escolar.
- Las características que han obtenido mayor frecuencia como segundas en importancia han sido la dos, referida a la relevancia de los contenidos procedimentales como soportes de otros aprendizajes, y la siete, referida al tratamiento globalizador e interdisciplinar de los contenidos, con el 22% de elección respectivamente.

- El ítem de mayor frecuencia para el tercer lugar de importancia es el cinco, referido al desarrollo total de la personalidad.
- Si se consideran las frecuencias totales de ítems elegidos como los tres más importantes, son el dos, el tres y el cinco. Estos dos últimos pueden interpretarse como coincidentes, incluyendo el cinco al tres, es decir, la formación integral a la afectiva y social. En este caso incluiríamos como tercera característica al recogido en el ítem uno. Por tanto las características globalmente valoradas como más importantes, serían la relevancia de los contenidos procedimentales como soporte del resto de aprendizajes, el carácter comprensivo y compensatorio de la educación primaria y el desarrollo integral de la personalidad del alumno.

Tabla 4.2. Valoraciones de los expertos sobre la importancia de las funciones del profesorado de E.F.

Señale 3 más importantes	2. Valore la importancia de las funciones a desarrollar por el profesorado de Educación Primaria que aparecen a continuación.	Valore de 1 a 10	
		$\bar{X}$	S
72% como 1º 17% como 2º 6% como 3º	1.- Garantizar el proceso de enseñanza-aprendizaje: definir objetivos y contenidos y los pasos para conseguirlo, utilizar recursos que propicien aprendizajes significativos, reforzar las posibilidades de aprendizaje de todos....	9	1,24
17% como 1º 45% como 2º	2.- Función formativa: conocer a cada niña o niño y disponer los medios para su desarrollo integral, ofrecer seguridad afectiva, contribuir al desarrollo de actitudes de colaboración y al establecimiento de una normativa de relación grupal....	9	1,40
11% como 1º 6% como 2º 17% como 3º	3.- Tutoría: añade a la función formativa la orientación del alumnado, la relación y colaboración con las familias, la coordinación del profesorado que incide sobre el mismo grupo....	8	0,88
22% como 2º 33% como 3º	4.- Evaluación: observación y valoración del proceso y resultados de las alumnas y alumnos, reflexión sobre las propuestas didácticas y la intervención del profesor....	8,5	1,34
11% como 2º 17% como 3º	5.- Participación en el equipo educativo: toma de decisiones conjunta, asumir decisiones y responsabilidades....	8	1,32
	6.- Colaboración y cooperación con el medio social (en campañas preventivas, apoyo a los servicios sociales con aquellos niños que los necesiten....).	6,7	1,16
17% como 3º	7.- Desarrollo profesional a través de la formación permanente: informarse y permanecer abierto a los acontecimientos mundiales, prestar atención a las innovaciones didácticas y pedagógicas, ...	7	1,59
	8.- Otras		

Respecto a las funciones del profesorado de educación primaria las valoraciones a destacar serían las siguientes:

- La función más elegida en primer lugar de importancia ha sido la uno, referida a garantizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la definición de objetivos y contenidos, el uso de recursos que propicien aprendizajes significativos, etc. y elegida por el 72,2% de los expertos.
- Como segunda función del profesor, el 44,4% de los expertos considera la función formativa en la que se incluyen las tareas referidas al conocimiento de las niñas y niños, proporcionarles seguridad y medios para su formación integral, etc.

- La tercera función más importantes, valorada como tal por el 33,3% de los expertos, ha sido la función evaluadora que incluye la evaluación del alumnado, de los procesos y resultados, de las propuestas didácticas, de la tarea docente, etc.
- Globalmente consideradas, coinciden las tres funciones.

Tabla 4.3 Valoraciones de los expertos sobre las características que representan mejora el espíritu de la Reforma educativa

Señale 3 más importantes	3. De las siguientes características, indique cuáles representan mejor el espíritu de la reforma educativa.	Valores de 1 a 10	
		$\bar{X}$	S
6º como 1º	1.- La estructuración de la etapa en tres ciclos que permite una mejor adaptación a las necesidades y posibilidades de los alumnos.	6.5	1.50
6º como 2º	2.- La ampliación del curriculum con la tercera lengua y las líneas transversales	6.5	1.48
22º como 1º 11º como 2º	3.- La apertura del curriculum para facilitar su adaptación al entorno de cada centro y la consiguiente exigencia de reflexión permanente desde diferentes perspectivas (psicológica, sociológica, etc.)	8.2	1.69
11º como 1º 6º como 2º	4.- El enfoque dado al tratamiento de la diversidad en el que este concepto se trata en su sentido más amplio.	8	1.37
22º como 1º 11º como 2º 11º como 3º	5.- La formulación de objetivos en términos de capacidades y no de conductas observables para enfatizar el proceso respecto a los resultados finales.	8	1.37
22º como 1º 22º como 2º	6.- La asignación a la Educación Primaria de dos grandes tipos de finalidades educativas: * Adquisición de una amplia gama de instrumentos para el desarrollo personal y social y su integración en sociedad. * Adquisición de conocimientos que faciliten nuevos aprendizajes en etapas educativas posteriores.	8	1.54
11º como 2º 33º como 3º	7.- La ampliación del concepto del contenido educativo, concediendo gran importancia a los contenidos actitudinales y procedimentales.	8.5	1.28
6º como 2º 6º como 3º	8.- Las interacciones profesor-alumno y alumno-alumno como el mecanismo clave del proceso de enseñanza/aprendizaje	7.6	1.50
6º como 1º 17º como 3º	9.- La aspiración de que los aprendizajes sean significativos y funcionales.	8.5	1.41
6º como 1º 17º como 2º 6º como 3º	10.- La evaluación entendida sobre todo como mecanismo regulador de todos los elementos (alumnos, profesores, centro, etc.) y procesos (enseñanza/aprendizaje, elaboración y desarrollo de proyectos, etc.).	8.2	1.62
	11.- Posibilita la autonomía real en el funcionamiento de los centros.	6	2.09
6º como 1º 6º como 2º 11º como 3º	12.- La importancia que se le da a la elaboración de proyectos comunes de centro que sirven de marco referencial al trabajo que realiza cada profesor.	8.2	1.07
	13.- Da un papel más activo y participativo al profesor en la elaboración del propio curriculum que tiene que desarrollar.	7.5	1.23
	14.- El exceso de contenidos prescriptivos dificulta la apertura del curriculum.	5	2.58
6º como 3º	15.- Otros		

Sobre los aspectos que mejor caracterizan a la reforma educativa las frecuencias quedan repartidas entre las diferentes propuestas. Aparentemente la reflexión sobre las respuestas dadas a las primeras preguntas no ha producido apenas modificaciones en los puntos de vista.

- El primer aspecto en orden de importancia se reparte entre el cinco, referido a la formulación de objetivos en términos de capacidades y el seis, referido a las finalidades principales de la educación primaria (adquisición de instrumentos para el desarrollo personal y social y de conocimientos que faciliten el aprendizaje en etapas posteriores). Ambos cuentan con un 22,2% de respuestas.
- El segundo lugar es asignado en la elección de mayor frecuencia (22,2%) al ítem seis.
- El tercer lugar más elegido es el siete, que se refiere a la importancia asignada a la inclusión de contenidos actitudinales y procedimentales.
- Las valoraciones globales coinciden con las ya mencionadas.

Tabla 4.4. Valoraciones de los expertos sobre las consecuencias de la Reforma para el trabajo del profesorado de Educación Primaria.

Señale 3 más importantes	4.- Consecuencias que la reforma tiene para el trabajo del profesorado de Educación Primaria.	Valores de 1 a 10	
		$\bar{X}$	S
17% como 1º 6% como 2º	1.- Exigencia de una formación epistemológica, psicopedagógica y cultural amplia y actualizada	7,8	1,51
22% como 1º 11% como 2º	2.- Capacidad de trabajo autónomo y de trabajo en equipo en el desarrollo de su tarea.	8,5	1,41
33% como 1º 6% como 2º 11% como 3º	3.- Incorporación a su tarea docente, de modo sistemático, la reflexión, la crítica y el estudio.	8,7	1,31
	4.- Desarrollo la tarea docente como un arte que requiere la observación y la improvisación según las necesidades del momento y del contexto.	6,7	1,61
6% como 1º 6% como 2º	5.- Realización la función tutorial en relación con otros compañeros (se incorporan nuevos especialistas a la etapa y otros profesionales en relación a diferentes necesidades) y con las familias	7,6	1,42
11% como 1º 22% como 2º 6% como 3º	6.- Planificación y desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje en interacción con el alumnado y el entorno	8,3	1,10
17% como 2º 22% como 3º	7.- Evaluación de todos los elementos que intervienen en el proceso educativo	8,6	1,18
6% como 1º 6% como 2º 28% como 3º	8.- Participación en el equipo docente sustituyendo una cultura individualista por una colaborativa.	8,8	0,97
28% como 3º	9.- Necesidad de orientación, de equipos de apoyo, de investigación-acción, de intercambio con otros colegas, y del tiempo para ello	8	1,27
6% como 3º	10.- Otras.		

De las consecuencias que la reforma tiene para el trabajo del profesorado de Educación Primaria:

- La mayor frecuencia en la asignación del primero (33,3%) se encuentra en el ítem tres: incorporación a la tarea docente, de modo sistemático, la reflexión, la crítica y el estudio.

- En segundo lugar es elegido por el 22,2% el seis, referido a la planificación y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en interacción con el alumnado y el entorno.
- La mayor elección para el tercer lugar, corresponde al ocho, sobre participación en el equipo y exigencia de una cultura colaborativa.
- En las valoraciones globales, se añade a los tres ítems mencionados el siete, que se refiere a la evaluación de todos los elementos del proceso educativo, cuya frecuencia global coincide con la del seis y ocho.

Tabla 4.5 | Valoraciones de los expertos sobre la incidencia de diferentes aspectos de un centro escolar en el desarrollo de las tareas del profesorado.

Señale 3 mas importantes	5- Valore la incidencia de los siguientes aspectos de un centro escolar en el desarrollo de las tareas del profesorado.	Valore de 1 a 10	
		$\bar{X}$	S
69% como 1º 6% como 2º 6% como 3º	1.- La tradición del centro: costumbres y actuaciones arraigadas en la su organización , métodos de enseñanza....	6,8	1,98
66% como 2º	2.- Tipo de centro: público, privado o privado concertado.	5,6	1,91
11% como 1º 6% como 2º 6% como 3º	3.- Curriculum oculto: valores y contenidos de todo tipo transmitidos sin pretenderlo expresamente y por lo tanto sin estar sujetos a evaluación de ningún tipo.	7,5	1,84
69% como 1º 6% como 2º	4.- Tipo de alumnado: intereses, expectativas como estudiantes, extracción social....	7,2	1,32
67% como 1º 11% como 2º 11% como 3º	5.- Existencia de un proyecto compartido y asumido por el equipo docente.	9,3	0,81
11% como 1º 17% como 2º 22% como 3º	6.- La existencia de un organigrama funcional y operativo con funciones explicitadas, y según el cual cada miembro del centro sabe cuál es su papel y cómo debe actuar en el día a día	8,3	0,99
28% como 2º 6 como 3º	7.- El clima del centro: cómo son las relaciones, si existe o no un ambiente de diálogo habitual, existencia de conflictos, etc.	8,5	1,17
69% como 2º 11% como 3º	8.- Un equipo de profesores estable y con buena preparación.	8	0,91
69% como 2º 11% como 3º	9.- Condiciones laborales: salario, carga docente, tiempos para preparación, coordinación, etc.	8,1	1,14
	10.- Condiciones materiales: organización del espacio-clase y otros espacios educativos; dotación, selección, adquisición, etc. de equipamientos y recursos...	7,2	0,93
11% como 2º 6% como 3º	11.- Plan de formación para el profesorado con objetivos, determinación de tiempos y recursos, etc.	6,5	2,19
11% como 3º	12.- Implicación de los padres en tareas de gestión y pedagógicas del centro.	7,5	1,64
11% como 3º	13.- Relación con el entorno social (administración, otros centros, ayuntamiento, y otras instituciones culturales y sociales en general)	6,3	1,60
	14.- Otras.	5,4	1,26

Entre los aspectos del centro que inciden en el desarrollo de las tareas del profesorado:

- El 66,7% de los expertos considera mas importante el cinco: existencia de un proyecto compartido y asumido por el equipo docente.

- El 27,8% asigna el segundo lugar al siete que se refiere al clima del centro
- El 22,2% considera que el tercero en importancia es el seis, referido a la existencia de un organigrama claro y operativo según el cual todos saben cuál es su papel y cómo actuar.

Tabla 4.6 Elección de las condiciones de trabajo más influyentes en la tarea del profesorado

Señale 3 más importantes	6.- De las siguientes condiciones en las que trabaja el profesor de Educación Primaria cuáles creen que influyen más en su tarea.	Valores de 1 a 10	
		$\bar{X}$	S
22% como 1º 11% como 2º 17% como 3º	1.- Formación, que mejore el nivel cultural, su capacidad de crítica y de innovación.	8,2	1,07
6% como 1º 11% como 2º 6% como 3º	2.- Condiciones laborales: estabilidad (mantener el puesto de trabajo y/o en el mismo centro), el número de horas de trabajo lectivo y no lectivo, permanencia o cambio de etapa.... etc.	8	1,34
6% como 2º	3.- Las expectativas de futuro ante los cambios por descenso de natalidad, demandas sociales, etc.	6,5	1,62
39% como 1º 6% como 2º 6% como 3º	4.- Clima de relaciones con los compañeros.	8,3	1,40
6% como 2º	5.- Las relaciones con las familias.(calidad de las mismas, si hay colaboración o crítica a su tarea, si se siente respetado en su función, etc.).	6,9	1,15
22% como 1º 56% como 2º 22% como 3º	6.- La planificación y trabajo general en equipo, así como que el centro favorezca condiciones que lo hagan posible.	9,1	0,87
6% como 2º 11% como 3º	7.- Asesoramiento y evaluación externa (sobre todo con fines formativos que le ayuden a mejorar su tarea)	7,5	1,54
6% como 3º	8.- Problemas de disciplina o dificultades dentro del aula, que generan situaciones personales difíciles.	6,8	1,78
11% como 1º 33% como 3º	9.- La propia personalidad o equilibrio personal.	8,5	1,58
	10.- Otras.		

De las condiciones de trabajo más influyentes en la tarea del profesor:

- El primer lugar es asignado por el 38,9% de los expertos al clima de relaciones con los compañeros (número cuatro)
- El segundo lugar es asignado por el 55,6% a la planificación y trabajo general en equipo, así como que el centro favorezca condiciones que lo hagan posible (ítem seis). Es elegido además por un 22,2% en primer lugar y por un porcentaje similar en tercero, siendo globalmente el ítem de mayor frecuencia.
- El 33,3% elige en tercer lugar el nueve, referido a la personalidad del profesor o equilibrio personal del mismo.
- En las valoraciones globales, junto al seis, ya mencionado, están el cuatro y el uno que se refiere a la formación para mejorar el nivel cultural, la capacidad crítica y de innovación.

Tabla 4.7: Elección de las áreas a incluir en la evaluación del profesorado de Educación Primaria.

Señale 3 más importantes	7.- Señale las áreas a incluir en la evaluación del profesorado de esta etapa	Valores de 1 a 10	
		$\bar{x}$	s
6% como 1º	1.- Aspectos de su personalidad.	6,7	2
44% como 1º 16% como 2º 11% como 3º	2.- Capacidades básicas (docentes y formativas) del profesor	9	1,03
22% como 1º 6% como 2º 11% como 3º	3.- La formación inicial y permanente.	8,2	1,05
6% como 1º 44% como 2º 6% como 3º	4.- La participación de cada uno en la elaboración y desarrollo de un proyecto común	8,5	1,29
11% como 1º 6% como 2º 39% como 3º	5.- Programación, desarrollo y evaluación de la docencia	8,8	1,01
22% como 2º 17% como 3º	6.- Tipos de relación con los compañeros, los órganos de gestión y dirección del centro (iniciativa, compromiso, colaboración,...).	8,3	1,32
	7.- Tipos (ocasional, sistemático, etc.) y finalidad de la relación con las familias.	7,4	1,23
	8.- Relaciones con otras instituciones implicadas en la escuela	6,2	1,41
	9.- La participación del profesor en actividades dentro y fuera del centro.	6,5	1,81
6% como 1º 6% como 2º 6% como 3º	10.- La organización en el centro del personal, recursos, tiempos, etc.	7,5	1,97
	- Otras: ...		

De los aspectos que deben incluirse en la evaluación

- El 44,4% considera en primer lugar las capacidades básicas (docentes y formativas) del profesor, recogida en el ítem dos.
- Un porcentaje similar considera en segundo lugar, la participación de cada uno en la elaboración y desarrollo de un proyecto común, pregunta cuatro.
- El 38,9% considera en tercer lugar el ítem cinco, referido a la programación, desarrollo y evaluación de la docencia.

- Los ítems de mayor frecuencia global son el dos, el cinco, el cuatro y coincidente el seis, referido a las relaciones con los compañeros, los órganos de gestión y dirección del centro.

Las puntuaciones directas en términos de medias y desviaciones típicas, ponen de manifiesto el mayor o menor consenso en las opiniones sobre cada uno de los ítems.

4.2.3 CONCLUSIONES PARA LA ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO Y PARA EL DESARROLLO DEL MODELO

El análisis de los datos obtenidos proporcionó una serie de orientaciones útiles para determinar los contenidos que debían mantenerse y/o priorizarse en el cuestionario y también sugerencias que se podían utilizar en la aplicación del modelo de autoanálisis y mejora docente globalmente considerado, así como pautas que deben promoverse en las intervenciones que se lleven adelante como aplicación del mismo.

4.2.3.1. Funciones asignadas al profesor

En primer lugar deben considerarse las funciones asignadas al profesor, puesto que el objetivo prioritario del instrumento es ayudar en el análisis del desarrollo de las mismas.

De las funciones que se han valorado de manera prioritaria se concluye que deben incluirse ítems referidos a la definición de objetivos y contenidos por parte de los docentes, al uso de recursos que propicien aprendizajes significativos; al conocimiento de las niñas y niños que se aseguran los profesores, al proporcionamiento de seguridad y medios para su formación integral, a la evaluación del alumnado, de los procesos y resultados, de las propuestas didácticas, de la tarea docente, etc.

Del resto de las funciones tenidas en cuenta, se concluye que deben incluirse ítems referidos a la orientación del alumnado, a la relación con las familias. A la coordinación del equipo, a la participación, a la toma de decisiones conjunta, al funcionamiento y a la colaboración con el entorno. Al desarrollo y formación profesional.

4.2.3.2. Aspectos del centro que inciden en el desarrollo de las tareas del profesorado y condiciones de trabajo más influyentes

Por otro lado, los aspectos del centro que inciden en el desarrollo de las tareas del profesorado y las condiciones de trabajo más influyentes en la tarea de éste, aportan contenidos para analizar la realidad en la que el profesorado desarrolla su tarea, de manera que pueda encontrar datos para interpretar acontecimientos y posibilidades de mejora que trascienden sus posibilidades individualmente consideradas y las del equipo docente como tal. Por este motivo se decidió mantener una parte del cuestionario dedicada a explorar estos aspectos.

En este caso los aspectos más valorados indican que deben incluirse ítems referidos a la existencia de un proyecto compartido y asumido por el equipo docente, a la planificación y trabajo general en equipo, así como que el centro favorezca condiciones que lo hagan posible, al clima de relaciones con los compañeros y del centro, a la existencia de un organigrama claro y operativo.

La personalidad y el equilibrio personal se consideran aspectos difícilmente evaluables y, quizás, no pertinentes para el objetivo de evaluación de un modelo como el presente. Por ello, a pesar de aparecer repetidamente entre los aspectos más valorados por los expertos, no se considera para incluir ítems en el cuestionario.

La formación para mejorar el nivel cultural, la capacidad crítica y de innovación no se considera evaluable con este instrumento, pero sí puede ser significativo conocer las opinión que el propio profesorado tiene sobre la importancia o interés de la misma, como indicador de desarrollo profesional.

Otros aspectos que también han sido aportados por los expertos y que deben contemplarse en los ítems, son las condiciones materiales del centro en cuanto a equipamiento, recursos, organización de los mismos, etc. Este contenido se contempla en las afirmaciones sobre la opinión que tienen los profesores de la realidad del propio centro al respecto, junto a otras en las que se indica la previsión, gestión y organización compartida, además de atendiendo a criterios previamente establecidos. Del mismo modo respecto a otros contenidos, como el modo que tienen de resolver los conflictos en clase.

Las condiciones laborales junto con las características de puesto, como número de horas lectivas y no lectivas, ciclos en los que se trabaja, número de grupos, etc. se recogen entre los datos de identificación. Se considera que en los análisis grupales esta información puede aportar ayuda para valorar los resultados.

La tradición del centro, el tipo de cultura escolar dominante, el curriculum oculto que esté actuando en cada caso, las características del alumnado, son aspectos que se considerarían fundamentales y como tales se tendrían en cuenta para orientar la

reflexión en equipo sobre los resultados obtenidos en el cuestionario, así como para establecer cualquier plan de mejora a través de intervenciones concretas.

4.2.3.3. Consecuencias de la Reforma para el trabajo del profesorado

Del mismo modo, los aspectos que se han recogido como consecuencias de la reforma para el trabajo del profesorado: trabajo autónomo, trabajo en equipo, reflexión, crítica y estudio como tareas presentes de manera permanente en el trabajo del profesor, deben considerarse en las intervenciones de mejora, primero para analizar la situación y después para cambiarla en lo que sea necesario.

Entre los ítems del cuestionario se recogen algunos referidos a la existencia de colaboraciones con otros centros y equipos, a la recepción de ayuda y orientación por servicios al efectos y a intercambios con otros en general. También se tendrán en cuenta entre los ítems, incluir algunos que reflejen la planificación y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en interacción con el alumnado y el entorno, siendo éste uno de los aspectos más valorado por los expertos. Otros aspectos de este apartado han sido ya comentados en otros con los que coinciden.

4.2.3.4. Características de la educación primaria y características que representan mejor el espíritu de la Reforma

La utilidad de estos dos apartados ha sido, primordialmente, para detectar contenidos adecuados para los ítems con los que se pretendía explorar los aspectos mencionados anteriormente. Es decir, con las conclusiones obtenidas de las preguntas que se refieren a funciones y tareas del profesorado, se concretan dimensiones que deben ser evaluadas desde la perspectiva de los expertos; y, con las conclusiones de características de la etapa, se concretan algunos contenidos que ayudarían a evaluar esas dimensiones, atendiendo a criterios adecuados para el caso.

Partiendo de los aspectos más valorados, se concluye que debe haber preguntas referidas al carácter comprensivo y a la función compensatoria de las actividades que programa y desarrolla el profesorado, a la atención a la diversidad y a los medios que se ponen para prevenir el fracaso escolar. Otros en los que se contemple la relevancia concedida a los contenidos procedimentales, y la inclusión de contenidos actitudinales y procedimentales en todos los casos, así como a la adquisición de instrumentos para el desarrollo personal y social y de conocimientos que faciliten el aprendizaje en etapas posteriores. Por último cuestiones referidas al tratamiento globalizador e interdisciplinar de los contenidos y a la inclusión de objetivos que aborden todo tipo de capacidades tal y como es contemplado en la normativa actual.

También se recogen aportaciones que indican la inclusión de algunos contenidos puntuales como la introducción de la lengua extranjera y la influencia en la formación de actitudes de los modelos que ofrecen los profesores. Finalmente se insiste de nuevo en la evaluación de todos los elementos y procesos como mecanismo regulador y orientador.

4.2.3.5. Aspectos que deben incluirse en la evaluación según los expertos

Entre las más valoradas se recogen: las capacidades básicas (docentes y formativas) del profesor; la programación, desarrollo y evaluación de la docencia; la participación de cada uno en la elaboración y desarrollo de un proyecto común; el tipo de relaciones con los compañeros, los órganos de gestión y dirección del centro.

De segundo orden en cuanto a la valoración, pero también consideradas están la inclusión de ítems que exploren la formación, la participación en un proyecto común, relación con la familia, relación con otras instituciones, la participación en actividades dentro y fuera del centro y, por último, la organización en el centro del personal, recursos y tiempos. Estos aspectos se tendrán en cuenta de manera especial para la elaboración de la última parte del cuestionario, en la que se incluirán cuestiones sobre el centro y el desarrollo profesional de los docentes.

4.3. CONSULTAS A PROFESORES EN EJERCICIO

Veintitrés de estos profesores constituyeron un equipo de etapa de un centro; respondieron el cuestionario en una sesión conjunta y posteriormente se les solicitó verbalmente su opinión sobre los aspectos de la encuesta.

De este grupo se recogieron también datos a través de la observación de algunas actitudes que se pusieron de manifiesto mientras se estaba respondiendo al cuestionario:

- Tendencia a hacerlo en común con los compañeros con los que habitualmente programaban y compartían tareas, acompañado de una fuerte resistencia en algunos profesores a reflexionar individualmente y también a responder sobre su actuación personal, generalmente la vinculaban a la actuación del grupo;
- En otros profesores un cuidado extremo por preservar la intimidad de sus respuestas;
- Distintas reacciones ante los enunciados más complejos y ante preguntas que ponían en evidencia la ausencia en su intervención de algunas características supuestamente deseables;
- Se suscitaban algunas discusiones tanto referidas al contenido de lo que se preguntaba como a lo que se debía responder, patentizando diferencias e incluso conflictos que existían en el equipo, así como los temas más necesitados de clarificación en el trabajo cotidiano.

Estos datos de observación espontánea se han tenido en cuenta como aspectos que pueden utilizarse para ser reflexionados por los propios interesados. Y, de manera más general, para ser incluidos en las condiciones en que se pide que sea respondido el cuestionario (por ejemplo, insistir en que se haga de manera individual, etc.)

Los otros siete lo hicieron de manera individual y respondieron a la encuesta por escrito.

A continuación se presentan las preguntas junto a las respuestas obtenidas. Salvo las puntuaciones numéricas, de las que se precisa el valor promedio, las respuestas se expondrán sin consideraciones de porcentajes, ni valoraciones similares, puesto que todas las ideas han sido tenidas en cuenta. Las expresiones de los profesores se escriben en cursiva, independientemente de que correspondan a uno o a varios.

ENCUESTA

- 1) Anote el tiempo que le ha llevado responder el cuestionario.

El promedio de tiempo dedicado a responder ha sido de treinta minutos. La respuesta más breve ha sido de veinte y la más larga de una hora.

- 2) ¿Quedan reflejados todos los aspectos importantes de su trabajo?

¿Qué aspectos le parece que faltan y son importantes?

La mayoría de las respuestas manifiestan conformidad con el contenido que se recoge en las preguntas. *"Cuestionario completo, refleja los aspectos más relevantes".*

En algunos casos se hace referencia a aspectos concretos que convendría incluir:

"un apartado sobre el P.I.F." (Plan de Formación promovido por el Gobierno Vasco en el momento en que se hizo esta consulta).

"preguntas sobre los distintos condicionantes fruto de las relaciones con las administraciones".

"Falta tener en cuenta el sentimiento de hacer algo verdaderamente importante o no (el reconocimiento social de tu labor)".

"algún modo de plasmar los diferentes grados en los aspectos de coordinación (niveles, cursos, ciclos o el centro en general)".

- 3) ¿Qué preguntas suprimiría? explique brevemente el motivo.

No se menciona ninguna. Sin embargo, en el grupo de centro, expresan la dificultad de las preguntas sobre aspectos de planificación. Algunos profesores encuentran dificultades en comprenderlas y otros indican que se exige *hilar muy fino* para hacerlo.

- 4) ¿Cuáles añadiría?

"Habría que estudiar las funciones del consultor" (en relación con la pregunta nº 20).

"El papel a desarrollar por determinados especialistas de Primaria (música y educación física) en concordancia con los profesores tutores".

- 5) Señale el número de las preguntas que no son claras e indique el motivo.

Se indicaron las correspondientes del apartado primero. Además

"Las preguntas como es lógico, están realizadas con lenguaje y claves de la Reforma que no siempre son utilizadas todavía por nosotros en el centro".

6) Exponga brevemente su opinión sobre cada uno de los siguientes aspectos del cuestionario, añadiendo cualquier sugerencia que nos quiera hacer:

- longitud:

Las respuestas referidas a este aspecto manifiestan gran diversidad de opinión entre los profesores:

Aproximadamente la mitad de los profesores que respondieron consideraban que era adecuada:

"La longitud de los ítems no es excesiva y la información es clara y concisa". "En cuanto al cuestionario suficiente, no cansa";. "Adecuada".

Y, por el contrario, la otra mitad considera que es

"Excesiva",

"Se hace largo" o "se hace muy largo"

"Sería más adecuado responderlo en fases, probablemente: programación del aula, coordinación, el centro en general"

- opciones de respuesta (escala):

En general se valora como adecuada: *"La escala par con seis opciones es acertada, obliga a un mínimo de definición". "Bien".*

Pero también encontramos otras sugerencias:

"Demasiadas, sería más cómodo responder con 4 o 5 opciones".

"Añadiría opiniones, aclaraciones en cada apartado".

- contenido de las preguntas:

En general responden que están bien. También nos dan otras sugerencias

"Demasiados contenidos literalmente sacados de la nueva Ley de Educación. Cuando no se trabaja respondiendo a todas las variables se desconfia y se miente".

Debemos aclarar que no hay ningún ítem que recoja textos literales de ningún documento. Suponemos que el vocabulario, todavía poco generalizado en el uso

espontáneo y cotidiano de los profesores cuando se paso este cuestionario, indujo a este profesor a creer que habia contenidos literales y que se refiere a la nueva Ley de Educación como indicativo genérico de la reforma educativa.

"Habria que completar aspectos relacionados con el tratamiento linguistico y con las n.E.E."

- formulación de las preguntas:

Correcta y oportuna; Bien; Es clara

- las instrucciones:

Adecuadas y claras. Bien

- el orden en que se presentan las preguntas:

Acertada, coherente, Bien

7) Qué cambiaría de su formato (tamaño y tipo de la letra, etc.)?

Las respuestas se reparten entre *Nada* y el *Tamaño*, referido a la extensión del Cuestionario o número de preguntas.

8) Cuáles han sido las dificultades más importantes que has encontrado para responder a este cuestionario?

"Faltan elementos suficientes de juicios y funcionamiento práctico de la reforma".

"Ausencia de espacio para aclarar la respuesta".

"No he tenido dificultades".

"Muy ambicioso en comparación con el ideal. Con grupos de 29 niños y las horas no lectivas con las que contamos es imposible planificar la acción educativa teniendo en cuenta tantas variables"

"Este tipo de tareas dan un poco de pereza, aunque se agradece que se vayan haciendo esfuerzos".

Se revisaron todas las respuesta y se valoró cada una de ellas. Entre las modificaciones introducidas como consecuencia de estas aportaciones, destacamos las siguientes:

- La reducción del Cuestionario, que pasó de tener ciento veinte a tener cien preguntas

- La simplificación del lenguaje utilizado en los ítems. Se trató de adecuarlo más al uso común de los profesores, aunque sin renunciar a los contenidos fundamentales de los planteamientos psicopedagógicos subyacentes al actual enfoque curricular y educativo, que en ocasiones requieren familiarizarse con ellos para comprenderlos en todo su sentido, con facilidad.
- Introducir en las consignas para contestar al Cuestionario, la insistencia en que se trata de responder individualmente.

4.4. REVISIÓN DE LOS DISEÑOS CURRICULARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Partimos de las funciones, tareas y exigencias de todo tipo asignadas al profesorado de primaria, a partir de la promulgación de la LOGSE y que se han expuesto en el capítulo uno, incluyendo también los aspectos recogidos en los Diseños Curriculares de la Administración Central y Vasca.

Asimismo se revisaron las indicaciones que aparecen en el Diseño Curricular Base de la Comunidad Autónoma Vasca, en relación a la evaluación de la práctica docente (Departamento de Educación, Investigación y Universidades del Gobierno Vasco, 1992:65-67) y que se exponen a continuación :

- Se plantea la **evaluación de la práctica docente** como condición necesaria para el perfeccionamiento del profesorado y para mejorar la oferta formativa de los centros.
- Se propone la **autoevaluación docente** como la **modalidad principal de evaluación** del profesorado, justificada por ser "el enseñante quien dirige y organiza los procesos de enseñanza-aprendizaje y quien posee la primera y más directa fuente de información". (p. 65).
- "De igual modo, **los equipos docentes**, en actitud recíproca y de participación colectiva, **intercambiarán** puntos de vista, **analizarán**, **deliberarán** y **llegarán a acuerdos** que enriquezcan mutuamente la cultura y práctica pedagógica de los componentes" (p.66).
- Se propone el Proyecto Curricular como referente para extraer los criterios de evaluación docente y se indica que ésta debe abarcar todos los elementos que conforman el currículo escolar. Los aspectos serían :
 - Concreción y adecuación de los objetivos a los diferentes proyectos ; secuenciación y progresividad por ciclos y en las unidades didácticas.
 - Selección de contenidos significativos, funcionales y adecuados a los objetivos, a la madurez, capacidad y conocimientos del alumnado.
 - Programación de actividades que favorezcan todo tipo de adquisiciones en el alumnado, para diferentes niveles de capacidades, ritmos e intereses, y coherentes con los principios metodológicos que se quiera seguir.
 - Clima y relaciones en el aula que favorezcan la tarea, el trabajo autónomo y la socialización.

- Organización espacial y temporal funcional, racional y adecuada para lograr los objetivos pretendidos.
- Utilización, rentable educativamente, de medios y recursos variados : el entorno, el lenguaje, la imagen, diferentes tecnologías, material didáctico, etc.
- Uso de un Sistema de evaluación del alumnado y de la propia práctica docente, eficaz para conocer y mejorar el objeto de evaluación en cada caso.

Como resultado de esta revisión, finalmente se decidió organizar el cuestionario atendiendo al tipo y nivel de actuación de los profesores, entre los que se distinguió la Planificación o Elaboración de Proyectos, la Programación del trabajo y el desarrollo o puesta en práctica de lo programado. Esta organización se revisó teniendo en cuenta las aportaciones de los expertos y de los profesores y se añadió un apartado de Características del centro y Desarrollo del Profesor que recogía los contenidos valorados desde diferentes fuentes, como influyentes en la tarea docente

4.5. ESTUDIO PILOTO

De los diferentes análisis y contrastes realizados (PAD, Delphi con expertos, consultas a profesores en ejercicio, revisión bibliográfica y de los diseños curriculares), se hizo una relación de categorías que debían recogerse en el cuestionario definitivo. Las categorías encontradas fueron las siguientes:

adaptación del proyecto, evaluación de diferentes elementos, objetivos y contenidos adecuados y coherentes, coordinación por ciclos y niveles, líneas transversales tutoría, metodología, bilingüismo, tareas para casa, organización del aula, satisfacción del profesorado, recursos, tratamiento de la diversidad/individualización, autonomía, socialización, satisfacción y bienestar de los alumnos, programación, formación del profesor, variedad de actividades, evaluación formativa, familias, motivación, normas/orden, atención al desarrollo de capacidades, rendimiento, desarrollo del profesor, aprendizaje significativo. Referidas al centro: organización, coordinación, actuación en equipo, mejora e innovación del equipo, recursos, reconocimiento, satisfacción, implicación en los proyectos, formación individual del profesorado.

El cuestionario contendría ítems que cubrirían el conjunto de categorías mencionadas.

4.5.1. ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO Y PRIMERAS REVISIONES

El cuestionario elaborado (ANEXO I) estaba constituido por ciento veinte ítems, en los que se realizaba una afirmación que debía ser valorada de uno a seis según el grado de identificación de cada profesor con la acción, opinión o interés al que se hacía mención.

La escala elegida se hizo intentando que proporcionara valores suficientes para que quedasen reflejados diferentes matices de respuesta. Por este motivo se daban seis opciones, aunque algunos profesores consultados habían indicado que eran muchos. Y se ofrecía un número par de opciones para evitar la tendencia espontánea a elegir el valor central, propio de las opciones impares.

Los ítems quedaron organizados en los siguientes apartados :

Elaboración de Proyectos que incluía los veintidós primeros ítems y que presentaba una doble escala de respuesta : una primera común al resto y una segunda en la que se debía indicar el tipo de agrupamiento en el que se realizaba la tarea a la que se hacía mención en cada caso, pudiendo elegir hasta tres entre individual, curso, ciclo, etapa y centro.

Preparación del ambiente, incluye desde el ítem 23 al 27.

Programación del trabajo desde el ítem 28 hasta el 49

Desarrollo del trabajo programado desde el 50 hasta el 84. En este apartado, los ítems 78 a 84 constituían un subapartado referido todo él a la valoración del uso de diferentes recursos.

Relación con las familias, ítems 85 a 89.

Características del centro, del 90 al 98. Aquí se incluyeron aspectos que en las opiniones de los expertos y en la revisión bibliográfica, habían aparecido como más influyentes sobre la tarea docente. El motivo de considerarlos en un cuestionario de autoevaluación docente, era obtener información que ayudase a interpretar u orientar situaciones que pudieran manifestarse en las tareas estrictas del profesor y a omitir consejos que requerirían condiciones no existentes en el centro correspondiente

Desarrollo y satisfacción profesional desde el ítem 99 al 120

Se realizó una primera previsión de factores, a partir de los criterios que se habían utilizado para la realización del cuestionario, en cuanto aspectos generales que se pretendían explorar, cruzándola con la estructura que se decidió asignar al mismo, que tomaba como eje la división de tipos de tareas que todos los profesores comparten (planificación, programación, desarrollo de la tarea y otros), para el conjunto del cuestionario. La distribución de factores o variables quedaba del modo siguiente

- 1 Adaptación del proyecto: 1, 7, 9, 22
- 2 Coordinación de planes:
 - 2.1. Objetivos-contenidos: 2, 3, 4, 5
 - 2.2. Metodología: 6, 8, 10, 13, 17, 40
 - 2.3. Evaluación: 18, 19, 20
- 3 Organización-gestión de aula: 24, 25, 27, 50, 69, 70
- 4 Coherencia de la Programación: 30, 31, 34, 39, 43
- 5 Metodología siguiendo los principios adecuados: 52, 54, 55, 61
- 6 Motivación del alumnado: 28, 29, 32, 51, 52, 53, 57, 60
- 7 Utilización de recursos variados: 26, 44, 78-84
- 8 Variedad de actividades para diferentes finalidades: 37, 38, 41, 62-65
- 9 Tratamiento de la diversidad: 21, 23, 36, 42, 56, 58
10. Fomentar la autonomía del alumnado: 59, 66-68
- 11 Implicación del alumnado en la tarea y vida de la clase: 75-77
12. Relación con las familias: 48, 85-89
13. Modos de evaluación 45-47
14. Evaluación formativa: 35, 71-74
15. Organización-gestión centro: 14-16, 90-95
16. Desarrollo y formación del equipo: 96-98

- 17. Desarrollo y formación personal: 33, 49, 102-106
- 18. Implicación del profesorado en el desarrollo del proyecto: 99-101.
- 19. Satisfacción del profesorado: 107-120.

Esta previsión se ha manifestado interesante, para el análisis posterior en los casos en los que hay otras intervenciones con el equipo. No ha sido posible realizar un análisis factorial con el conjunto del cuestionario que sirviera de contraste a la misma, por lo que se ha utilizado como elemento de comparación en algunos tramos o de manera orientativa.

4.5.2. REALIZACIÓN DEL ESTUDIO

Los resultados que se obtuvieron presentaban algunas diferencias respecto a nuestra previsión, dignas de ser tenidas en cuenta:

4.5.2.1 Elaboración de Proyectos

El primer bloque lo componían 22 ítems referidos a planificación. Obtuvimos 4 factores que podemos denominar: Factor 1 Coordinación de elementos, Factor 2 Concreciones y acuerdos tomados, Factor 3 Contextualización y Factor 4 Gestión de Tiempo.

Este análisis se completó con la factorización de los 27 primeros ítems, en los que se añadían a los anteriormente citados, cinco referidos a preparación del ambiente. De este estudio se obtenían seis factores, y un índice de consistencia de .9009 que nos indica una alta fiabilidad, lo cual constituía algunas variaciones importantes sobre el primero. Los ítems 24, 25, 26 y 27 se agrupaban en un factor claro con pesos de 0,64-0,73-0,73 y 0,83 respectivamente.

Sin embargo el ítem 23 se agrupaba con el 11 y el 18 constituyendo una dimensión que podríamos denominar atención a la diversidad, puesto que estos ítems se refieren a tareas que se le mandan al alumno y a evaluación y se interpretó que lo común a los tres estaría en la atención individualizada como posibilidad, que subyace a los tres aspectos; el peso del ítem 23 en este factor era 0,69 y en el factor preparación del ambiente 0,25. Revisando la intencionalidad de la pregunta se optó por mantener, provisionalmente, el bloque "preparación del ambiente" con los cinco ítems, interpretándolos con una dimensión única, cuyo índice de fiabilidad en términos de Alpha de Cronbach era 0.7159, pudiendo considerarla suficientemente alta para este número de ítems. El ítem 23 se modificó para hacerlo más comprensible y subrayar el contenido objeto de la pregunta.

FACTORES OBTENIDOS

ELABORACIÓN DEL PROYECTO	F 1	F 2	F 3	F 4
7 - Decidimos cómo vamos a tratar las distintas lenguas teniendo en cuenta los modelos lingüísticos del centro, las características del propio centro y su entorno.	.7831			
5 - Al secuenciar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, nos aseguramos de que no haya lagunas ni solapamientos entre niveles o áreas.	6548			
3 - Coordinamos los objetivos de cada área con los objetivos generales del ciclo	6391			
6 - Acordamos como organizar (de modo disciplinar, interdisciplinar, globalizado) los contenidos en cada ciclo	6324			
9 - Decidimos en qué lengua se realizará el aprendizaje de la lecto-escritura	6306			
10 - Acordamos la metodología a utilizar en cada área dentro de cada ciclo	6076			
2 - Coordinamos los objetivos de cada ciclo con los de los otros ciclos	5689			
4 - Nos aseguramos de que el conjunto de los objetivos de etapa y áreas garantizan el desarrollo de las líneas transversales	4714			
11 - Acordamos la orientación a seguir en las tareas del alumnado para casa		7337		
20 - Prevemos que la evaluación del alumnado se realice entre todos los profesores/as que intervienen en el aula, pudiendo decirse que planteamos verdaderamente una coevaluación.		6925		
8 - Concretamos la forma de hacer la tutoría en la etapa		5839		
19 - Secuenciamos los criterios de evaluación de cada área por ciclos		5122		
1 - Adaptamos los objetivos y contenidos oficiales a las circunstancias de nuestro centro y a las características de su alumnado		4596		
17 - Elegimos, analizamos y evaluamos sistemáticamente los materiales curriculares (especialmente las guías o libros de editoriales) a utilizar en el centro			8200	
16 - Elaboramos el horario escolar teniendo en cuenta la dificultad y el esfuerzo necesario de las áreas y/o actividades, de modo que su distribución sea la más adecuada posible a lo largo del día y la semana			6886	

22 - En general, incorporamos a nuestros proyectos lo que nos parece necesario, aunque las orientaciones oficiales no lo consideren.	6028	
18 - Acordamos un sistema para la evaluación tanto del alumnado, como de la práctica educativa, el Proyecto...	4019	5068
12 - Prestamos especial atención al periodo inicial y final de estancia del alumnado en la etapa, para facilitar su adaptación a Primaria y su paso a ESO	4092	4612
13 - Adoptamos un formato en las programaciones que garantiza el respeto a las pautas metodológicas comunes y facilita la comunicación y la coordinación dentro del equipo docente.	38396	44003
14 - Organizamos y distribuimos el tiempo de manera que favorezca la organización del profesorado implicado y el desarrollo de sus diversas tareas y responsabilidades (preparar materiales, asistir a reuniones, participar en actividades de formación...)		8384
15 - Reflexionamos sobre los criterios (necesidades del alumnado, objetivos, metodología, diversidad de actividades...) para distribuir los tiempos y espacios del centro y sus aulas		7562
21 - Tenemos previsto el proceso a seguir para elaborar Adaptaciones Curriculares (significativas o no significativas) a partir de la evaluación inicial, cuando es necesario		5261

El índice de consistencia interna de esta subescala fue de $\alpha = .9049$, lo cual indica una fiabilidad alta.

Fruto de este primer análisis, junto con el resto de contrastes anteriormente expuestos, fue la corrección de la mayoría de los ítems con el objetivo de simplificarlos, mejorarlos y centrar las afirmaciones en los temas que se pretendían explorar. Los números 20, 13, 16, 17 y 21 se redujeron eliminando partes de los mismos, que aparentemente llevaban a interpretar contenidos en la afirmación, poco relevantes para el objetivo de análisis pretendido con las mismas. Por otro lado, el ítem 9 se eliminó porque, a pesar de tener un peso considerable en el factor correspondiente, se constató que la realidad del funcionamiento de los claustros en este tema viene dado por otras opciones previas como el modelo lingüístico del centro, de manera que la información que proporciona es poco relevante.

Segunda escala de respuestas

Los resultados de esta escala no se trataron estadísticamente, porque se obtienen frecuencias directas, datos poco relevantes para el estudio del cuestionario como tal. Sin embargo se consideró interesante la visión que proporciona sobre el nivel de trabajo en equipo, mantenido en cada centro, por lo que se mantuvo como tal.

Por otro lado, los datos que proporciona son útiles para un eventual estudio sobre el nivel de funcionamiento en equipo dentro de los centros.

PREPARACION DEL AMBIENTE

- 23 - Las alumnas y alumnos con necesidades especiales se pueden desenvolver por el centro y aula sin dificultades, ya que hemos eliminado las barreras y los obstáculos arquitectónicos y de mobiliario
- 24 - Organizo el aula de manera que las alumnas y alumnos tengan acceso a los lugares, equipo y material que necesiten
- 25 - Dispongo el mobiliario y los materiales de modo dinámico y flexible para favorecer el aprendizaje (grupal, individual, etc.), según la actividad a realizar.
- 26 - Tengo previamente preparado el material necesario para evitar pérdidas de tiempo inútiles
- 27 - Preveo unas normas claras de funcionamiento en el aula.

4.5.2.2. Programación del trabajo

Este apartado estaba constituido por los ítems comprendidos entre el 29 y el 49. El análisis produjo seis factores :

factor 1 Programación con criterios (ítems 30,29, 33,34,43 y 28);

factor 2 programación de la evaluación (45, 46 ; 47 y 49)

factor 3, de difícil interpretación, y que se definió, en primer lugar, como Formación de diferentes capacidades, para decidir posteriormente agrupar cada ítem con otros factores (el 48 con la dimensión "relación con las familias", perteneciente al apartado de desarrollo, el 41 con el factor 6 en el que tenía un peso de .41161 y el 39 con el factor 5 en el que tenía un peso de .40050) ;

factor 4, Ajuste y previsión en la programación (31, 36 y 35)

factor 5, Criterios de funcionalidad y aplicabilidad en la programación (38,37 32 y 44)

factor 6, Tareas para casa (42 y 40) al que se incorporó posteriormente el 39

PROGRAMACION DEL TRABAJO	F 1	F 2	F 3	F 4	F 5	F 6
30 - Me aseguro de que en el conjunto de mis programaciones quedan suficientemente recogidos todos los objetivos de ciclo	7513					
29 - Al programar me aseguro de que las alumnas y alumnos disfruten con el conocimiento y el aprendizaje	6801					
33 - Tengo un conocimiento suficientemente profundo de las áreas que trabajo (estructura del contenido, lo nuclear, los puntos más importantes lo adecuado para cada nivel)	6204					
34 - A la hora de plantear las actividades a realizar con el grupo de alumnas y alumnos, considero los objetivos y contenidos que previamente me he propuesto trabajar	6162					
43 - Selecciono los recursos en función de los objetivos que pretendo lograr y/o de las actividades propuestas	5501					
28 - Los temas o unidades que selecciono tienen en cuenta los intereses o necesidades concretas de las alumnas y los alumnos con los que trabajo	5112					
45 - Preveo que actividades de las que programo puedo aprovechar especialmente para evaluar el proceso de desarrollo y aprendizaje de las alumnas y los alumnos		7589				
46 - Selecciono o diseño instrumentos de evaluación diversos que me permitan hacer una evaluación continua y formativa		7435				
47 - En la programación preveo momentos y actividades para la autoevaluación y evaluación compartida con los alumnos		5772				
49 - Me planteo evaluar mi propia actuación y la programación		4915				
48 - Programo el modo en que informare a las familias sobre la situación de su hija o hijo así como el tipo de orientaciones a seguir			8151			
41 - Las tareas que propongo para casa dan la oportunidad al alumnado de desarrollar distintas habilidades (lectura, la búsqueda de información, recogida de materiales, ampliación de temas, etc)			6829			4116
39 - Preveo situaciones en las que las alumnas y los alumnos puedan apreciar la importancia de valores básicos (respeto, solidaridad, valoración de la diferencia, el medio ambiente, la paz) y actuar de acuerdo con ellos			6011		4010	
31 - Al preparar cada unidad didáctica, escribo los objetivos que quiero conseguir				7271		
36 - Tengo programadas distintas actividades, o a diferentes niveles, según la capacidad, ritmo de aprendizaje, conocimientos o intereses del alumnado				6965		
35 - Programo actividades iniciales destinadas a obtener información sobre las nociones y esquemas previos de las alumnas y alumnos, y en función de los resultados adapto el resto de las actividades que tengo previstas				6862		
38 - Programo actividades en las que las alumnas y alumnos se agrupan de distintas maneras, individualmente, por parejas, en pequeños grupo con compañeras y compañeros de otras clases, etc					8049	
37 - Programo actividades que requieren diferentes tipos de elaboraciones por parte de los alumnos (producciones personales, fabricación de objetos, pequeñas investigaciones, ejercicios dirigidos, trabajos monográficos, tema de apuntes, etc)					6575	
22 - Selecciono contenidos por su funcionalidad para la vida cotidiana de las alumnas y alumnos					4849	
44 - Al programar las unidades didácticas, aprovecho los recursos de los que dispone el centro y su entorno					4023	
42 - Programo tareas para casa que todo el alumnado pueda llevar a cabo independientemente de si tienen o no ayudas materiales o personales disponibles en su hogar						8754

- 40 - Programo las actividades que el alumnado debe desarrollar fuera del horario lectivo teniendo en cuenta la duración de cada una de ellas y coordinandome con los otros profesores del grupo

6337

El índice de consistencia interna de esta subescala fue de Alpha = 9009, lo cual indica una fiabilidad alta.

Se decidió suprimir el ítem 28 que era el de menor peso en el factor correspondiente y que no se consideraba respondido en el sentido que se le había pretendido dar al incluirlo en este apartado.

El resto de ítems, como en el caso anterior, se modificaron corrigiendo los aspectos que complicaban la comprensión u orientaban en un sentido diferente al pretendido, así como la información no relevante en cada caso.

4.5.2.3. Desarrollo del trabajo programado con las alumnas y los alumnos

Se realizó un primer análisis con el conjunto de ítems referido a desarrollo del trabajo, incluyendo también el apartado que en el cuestionario se había denominado relación con las familias, y se obtuvo la siguiente matriz:

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8
P086	9144							
P087	8435							
P085	8250							
P088	7748							
P089	6040							
P084	5670							
P059		7543						
P064		6914						
P065		6057						
P068		5546						
P053		5050						
P072		5006						
P071		4698						
P074		3918						
P057			.7461					
P060			.6433					
P058			.6264					
P056			.5831					
P054				.7279				
P052				.7065				
P051				.5253				
P066				.4962				
P070				.4942				
P057					.7944			
P078					.7173			
P079					.6709			

P076				.7544
P075				.5771
P077				.5630
P061				.4829
	Factor 7	Factor 8	Factor 9	Factor 10
P080	.8013			
P083	.7815			
P050		.7611		
P055		.4827		
P073		.4178		
P082			.7003	
P081			.6112	
P069			.3705	
P063				.7235
P062				.3916

El índice de consistencia obtenido fue de $\text{Alpha} = .9334$, que indica una fiabilidad alta

El factor 1 corresponde a la dimensión "relación con las familias". El ítem 84 asociado a este factor con un peso de .5670 y referido a "la utilización de salidas fuera del centro como recurso" se considera coherente en esta dimensión y expresión de la relación que el uso de tales recursos tiene con la relación que los tutores mantienen con la familia, así como de la concepción de cómo debe ser tal relación.

El factor 2 fue descrito como "promoción de la autonomía en el aprendizaje de los alumnos". El ítem 69 "Doy la posibilidad a las alumnas y alumnos de colaborar en la organización del aula", sería también considerable en esta dimensión en la que tiene un peso de .3612, frente a .3706 en el factor 9 en el que se agrupa

El factor 3 correspondía a la "adaptación a las necesidades del alumnado".

El factor 4, "metodología facilitadora del aprendizaje significativo"

El factor 5, "uso de recursos no tradicionales".

El factor 6 "creación de un clima positivo y participativo en el aula.

El factor 7 agrupa los dos ítems que se refieren al uso de los recursos relacionados con el juego y el ejercicio físico.

El factor 8 se refiere a "actuaciones claras y repetitivas de las normas de la clase".

El factor 9 recoge el uso de procedimientos y recursos de funcionamiento autónomo del alumnado. Si, como se ha mencionado anteriormente, el ítem 69 se asocia al factor 2, en éste quedan los recursos que implican el comportamiento autónomo mencionado. Por este motivo se podrían agrupar ambos factores en una única dimensión que recogería los diferentes aspectos de la autonomía del alumno presentes en la intencionalidad de la actuación docente

Por último, el factor 10 agrupa dos ítems referidos a la realización de actividades para desarrollar diferentes capacidades cognitivas. El ítem 62, sobre el desarrollo del conocimiento, comprensión y aplicación de principios y teorías, con un peso de .3916 (poco significativo) en este factor, presenta también alguna incidencia (poco significativa en todos los casos) similar en los factores 1, 2, 3, 4 y 6. Se interpretó que este contenido podía ser considerado por los profesores como poco adecuado (según se recoge en esta formulación) de la etapa y se optó por suprimir el ítem

Se pensó que sería interesante contrastar estos resultados con el análisis de los ítems 50 al 77, correspondientes al apartado de *desarrollo del trabajo* y considerar el uso de recursos, perteneciente a este apartado y la dimensión de relaciones con la familia directamente como dos dimensiones o factores así descritos. Con el análisis factorial se obtuvieron siete factores, frente a los diez que habíamos obtenido anteriormente

FACTOR 1

- 64 - Realizo actividades en que las alumnas y los alumnos producen nuevas ideas o resultados o enfocan un proceso de forma original
- 59 - Favorezco que las alumnas y alumnos construyan aprendizajes a partir de sus "propios errores" posibilitándoles la exploración autónoma de nuevas soluciones
- 65 - Realizo actividades que requieren el uso de diferentes capacidades motrices, perceptivas y expresivas
- 68 - Ayudo a las alumnas y alumnos a elegir entre distintas opciones, analizando sus posibilidades y limitaciones para llevarlas a cabo con éxito
- 71 - Controlo sistemáticamente el proceso de cada alumna y alumno, a través de registros de observación, análisis de trabajos, pruebas
- 56 - Cuento con la realidad que viven las alumnas y alumnos fuera de la escuela y la integro en el aula
- 69 - Doy la posibilidad a las alumnas y alumnos de colaborar en la organización de la clase (en la elaboración de normas, preparación de actividades)

Este factor se interpretó de igual manera que el dos del análisis anterior, "promoción de la autonomía en el aprendizaje de los alumnos". El ítem 56 que

anteriormente se había asociado con la dimensión referida a adaptación a la realidad y a las necesidades de los alumnos, se decidió suprimirlo. El resto de ítems, excepto el 65, se reformularon tratando de mejorar la expresión y la claridad de los mismos.

FACTOR 2

- 57.- Aprovecho las situaciones de aprendizaje que surgen espontáneamente, estimulando la curiosidad del alumnado.
- 58.- Utilizo diferentes estrategias para que las alumnas y alumnos que se mantienen pasivos, se distraen o son incapaces de seguir la tarea se impliquen en ella.
- 74.- Enfoco la evaluación desde una actitud positiva, valorando los avances y pensando lo que se puede hacer a partir de lo que ya existe.
- 61.- Me doy cuenta de que soy un modelo para mis alumnas y alumnos y lo utilizo en mi tarea educativa
- 72.- Ayudo al alumnado a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje sus progresos, dificultades, motivación, esfuerzos, posibilidades de avance, etc
- 53.- Dejo claro a las alumnas y alumnos qué resultados de aprendizaje se espera de ellos

Este segundo factor se refiere a la "atención individualizada y orientación proporcionando información para que cada alumno pueda mejorar". El ítem 53 que es el de menor peso en el grupo, asociado también al factor 4, pero que en cualquier caso se separa en su funcionamiento de la intencionalidad de análisis pretendida con él, se suprimió.

FACTOR 3

- 75.- Las alumnas y alumnos se implican en las actividades (haciendo propuestas, contando sus vivencias, aportando materiales, etc)
- 76.- Las alumnas y alumnos se prestan ayuda, colaboran entre sí, muestran aprobación por lo que hacen los otros
- 77.- Las alumnas y alumnos vienen a gusto a clase y hablan en su casa con entusiasmo de lo que hacemos.

Creación de un clima positivo y participativo. Coincide con el análisis anterior.

FACTOR 4

- 54.- Expongo los temas con rigor y claridad (ejemplificando los conceptos nuevos, evitando reiteraciones, utilizando metáforas y analogías, etc.).
- 52.- Cada nuevo tema, concepto o actividad que introduzco, lo relaciono con los aprendizajes anteriores y futuros
- 66.- Atiendo al desarrollo de técnicas de trabajo y estrategias personales de resolución de problemas
- 51.- Comienzo las unidades didácticas o temas con introducciones motivadoras relacionadas con el contenido (doy a entender por qué se va a aprender lo que sigue).
- 70.- Respeto y hago respetar las normas y acuerdos tomados.
- 62.- En las actividades trabajo tanto la memoria como la comprensión y aplicación de principios y teorías

Metodología facilitadora del aprendizaje significativo, similar al anterior. Además del ítem 62, explicado anteriormente, se decidió suprimir el 70, con incidencia similar en varios factores y cuya orientación inicial no coincidía con la asignada por los profesores.

FACTOR 5

- 50 - Inicio las clases con puntualidad.
- 73 - Evalúo los fenómenos de grupo (interacciones, conflictos, liderazgos, intereses predominantes, modas...) y los tengo en cuenta al organizar actividades, dar orientaciones, etc

Factor de difícil interpretación. El peso del ítem 50 es de .8075; y el del 73 es de .4560, teniendo éste además un peso de .4088 en el factor 7, así como .3586 en el factor 2. El ítem 50, obtiene en prácticamente todos los casos la máxima puntuación, por lo que se consideró que carecía de valor discriminativo. El 73 tenía una formulación doble y resultaba de difícil comprensión. Se decidió suprimir los dos, elaborando un ítem alternativo al 73: "Adapto las actividades previstas a las posibilidades y características de cada grupo.

FACTOR 6

- 55 - Cuando las alumnas y alumnos tienen que llevar a cabo un trabajo individual o en grupo, me aseguro de que todos han entendido exactamente lo que hay que hacer.
- 60 - Mantengo un clima de valoración positiva, comprensión y respeto, que permite a cada miembro del grupo sentirse seguro, participar y avanzar.

Creación de un clima de seguridad para el trabajo.

FACTOR 7

- 63 - Realizo actividades donde se desarrollan el análisis y la crítica.
- 67 - Ayudo a los alumnos a utilizar críticamente las nuevas tecnologías (video, ordenador), como soporte del aprendizaje autónomo.

En este factor se destaca el estímulo de la capacidad crítica, con pesos respectivos de .5626 y .5337. Se decidió suprimir el ítem 67, cuya orientación pretendía resaltar el trabajo autónomo.

A continuación valore la frecuencia con la que utiliza en su enseñanza los siguientes recursos

- 78 - Medios audiovisuales (video, proyector de diapositivas, retroproyector, etc)
- 79 - Laboratorio, aula de informática, talleres, ...
- 80 - Gimnasio o aula de psicomotricidad
- 81 - Biblioteca, por parte del alumnado
- 82 - Materiales didácticos creados y elaborados en el propio centro
- 83 - Patio y exteriores del centro en general.
- 84 - Salidas fuera del centro (excursiones, visitas a lugares de interés, etc)

Este bloque se mantuvo como tal, considerándolo como "utilización de recursos variados".

CON LAS FAMILIAS

- 85 - Explico a las familias la organización, metodología... del aula
- 86 - Establezco una comunicación sistemática y suficiente con cada familia.
- 87 - Procuro que las soluciones a los problemas detectados por la familia y por mí las tomemos de mutuo acuerdo, respetando sus aportaciones
- 88 - Las familias hablan conmigo de sus hijas e hijos habitualmente y no sólo cuando sus hijos tienen problemas

- 89 - Las familias colaboran, aportando materiales, reforzando algunos aspectos en casa, participando en el centro y en el aula.

Corresponde al factor 1 del primer análisis.

4.5.2.4. Algunas características del centro

En este apartado se incluyeron los ítems referidos a las condiciones organizativas, relacionales y materiales del centro que aparecían como más influyentes en la tarea del profesorado, según los diferentes contrastes realizados. Los resultados del análisis dentro del estudio piloto, proporcionaron dos factores: "desarrollo y formación del equipo" y "organización del centro"

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO	FACTOR 1	FACTOR 2
98 - Intercambiamos información con otros centros sobre cómo hacemos y qué nos funciona en nuestra tarea educativa.	7993	
91 - Los criterios de asignación de profesoras y profesores a puestos (grupos, coordinaciones...) se ajustan a criterios pedagógicos previamente debatidos.	7929	
97 - Como equipo consultamos a asesoras o asesores externos (COP, Inspección, ICEs...) para introducir mejoras o cambios de forma más eficaz o exitosa.	7635	
92 - Existe una organización clara que favorece la comunicación y coordinación entre los miembros del equipo docente	7411	4066
96 - Tras la autoevaluación en equipo de la propia enseñanza, adoptamos decisiones de mejora que posteriormente llevamos a la práctica, y revisamos más adelante	7361	3234
94 - Están planificados los medios por los cuales las familias pueden comunicarse con el centro (dirección, tutores...) y participar en su funcionamiento		8414
95 - Existe una coordinación en la utilización de los recursos y medios disponibles en el centro (aulas comunes, audiovisuales, ordenadores, laboratorios, etc.).		8270
93 - El equipo directivo nos tiene en cuenta y apoya nuestras iniciativas	5406	6103
90 - En cuanto a las funciones que el equipo docente debe llevar a cabo, no tengo dudas sobre qué es lo que tiene que hacer cada uno en cada situación.		5587

Este apartado se mantuvo prácticamente igual, introduciendo únicamente alguna pequeña modificación redaccional en los ítems

DESARROLLO Y SATISFACCION PROFESIONAL

Me siento satisfecha/o con respecto a:

109 - Mi preparación del ambiente de aprendizaje para las alumnas y alumnos	8641
112 - Mi propia capacitación profesional	7478
108 - Mi programación del trabajo	7288
110 - Mi relación con las alumnas y alumnos	5338
117 - Los resultados del alumnado	5234

El primer factor recoge "la satisfacción de cada profesor con el desarrollo de su propia tarea docente"

FACTOR 2

103 - Leo libros y artículos de revistas relacionados con algún aspecto de la educación primaria	8283
106 - Dedico tiempo a informarme sobre acontecimientos sociales y culturales	6862
105 - Creo que la reflexión es una parte importante de mi actividad educativa	6673
104 - Asisto a actividades de formación fuera de mi centro.	5416
102 - Cuando evalúo mi tarea educativa, escribo cosas concretas para mejorar que posteriormente llevo a la práctica y reviso más adelante	5390

El segundo factor se refiere al "desarrollo profesional individual"

FACTOR 3

101 - Me siento participe de un proyecto compartido.	7641
100- Colaboro de forma activa (aportando ideas, materiales, dedicando tiempo,) en los equipos de trabajo en que participo.	6515
113 - Mi relación con mis compañeras y compañeros.	6113
114 - El asesoramiento que recibo para mi trabajo	5602
99 - Respeto y busco lo positivo en las aportaciones de las personas con las que trabajo	4928

El tercer factor se refiere al trabajo y la formación en equipo.

Satisfacción con:

FACTOR 4

116 - La libertad para decidir cómo hacer las cosas.	.8078
118 - Mi relación con el equipo directivo.	.7146
111 - Mi relación con las familias.	.4485

FACTOR 5

120 - La consideración social de mi profesión	.8348
115 - Mi salario	.7945

FACTOR 6

107 Me interesa mi trabajo	.8386

FACTOR 7

119 - La disponibilidad de tiempo que tengo para el trabajo no lectivo.	.7101

Desde el factor 4 hasta el 7 las asociaciones de ítems resultan poco significativas.

En este apartado se hizo una revisión general, añadiendo al análisis expuesto otros del funcionamiento de los ítems. Se encontraron datos relevantes como, por ejemplo, que los ítems 115 y 120 en casi todos los casos obtenían puntuaciones muy bajas, sin proporcionar ningún tipo de discriminación, ni información de interés. Del mismo modo, pero en sentido inverso, el ítem 107 obtenía prácticamente siempre la máxima puntuación.

Finalmente se optó por rehacer esta parte del cuestionario, manteniendo los ítems correspondientes a los factores 2 y 3, así como tres de los de satisfacción (114, 116 y 119) que se consideraron directamente relacionados con el desarrollo profesional del profesorado y cuyo funcionamiento se había manifestado más relevante y significativo en cuanto a la información que proporcionaba.

Se consideró que en los casos en los que se requiriera analizar estos aspectos más a fondo, podía utilizarse el PAD en su parte de variables personales, el cual no presenta variaciones por la etapa a la que se aplique y cuyo funcionamiento está suficientemente contrastado.

4.6. CONCLUSIONES

A modo de síntesis, se exponen a continuación las principales aportaciones obtenidas de cada uno de los procedimientos utilizados para la elaboración del Cuestionario de Autoevaluación para Profesorado de Educación Primaria

La revisión del Cuestionario P.A.D. nos proporcionó pistas referidas a :

- 1) La necesidad de que el Cuestionario que pretendíamos elaborar tuviera una extensión limitada, por las dificultades que encontraban los profesores para responder a un Cuestionario excesivamente extenso. Atendiendo posteriormente a las opiniones proporcionadas por los profesores que respondieron al Cuestionario para prácticos, se optó por cien ítems.
- 2) La parte del Cuestionario P.A.D. denominada de Variables Personales puede utilizarse en su versión original para la autoevaluación del Profesorado de Educación Primaria. En consecuencia se decidió que el Cuestionario destinado a tal fin, centrara su contenido en las variables Pedagógicas.
- 3) Se seleccionó un pequeño número de ítems del Cuestionario de Variables Personales, en el que se recogían aspectos relativos a la organización del centro, al desarrollo y formación del profesorado y al nivel de satisfacción, y se incorporaron al Cuestionario para profesores de Primaria, por el valor pronóstico que tales aspectos podrían tener para posteriores intervenciones en los centros que realizaran un proceso de autoevaluación. De este modo se garantizaba la recogida de esta información elemental, en todos los casos.
- 4) En los casos en los que se requiriera explorar más a fondo las dimensiones recogidas en el Cuestionario de Variables Personales, se podía utilizar éste junto con el Cuestionario de Autoevaluación para el Profesorado de Educación Primaria.
- 5) Se adecuó el vocabulario a los usos y principios orientadores del mismo que se han ido introduciendo con motivo de la reforma regulada por la L.O.G.S.E. Principalmente, las modificaciones consistieron en introducir el uso explícito del masculino y el femenino donde fuera pertinente, reforzar el uso de términos didácticos o curriculares adecuados a los diseños curriculares reguladores de la enseñanza actual y a las diferencias que tienen su origen en las propias especificidades previstas para cada etapa.
- 6) Se modificó la estructura del cuestionario tomando como referencia las aportaciones obtenidas del resto de revisiones y consultas, puesto que la estructura del P.A.D. se consideró poco adecuada para el profesorado de Primaria. En este sentido, un criterio decisivo fue combinar las propuestas teóricas y de la investigación educativa, con la concepción que el propio profesorado tiene de su

tarea y con la práctica más frecuente en los centros educativos. Asimismo se pretendió utilizar un lenguaje riguroso, pero próximo a la práctica docente y al lenguaje profesional propio de los centros escolares.

De las consultas realizadas a un grupo de expertos en temas educativos relacionados con la Educación Primaria, se obtuvieron las siguientes conclusiones :

- 7) En primer lugar, para seleccionar los aspectos o contenidos que serán explorados a través del Cuestionario de Autoevaluación, deben considerarse las funciones asignadas al profesor, puesto que el objetivo prioritario del instrumento es ayudar en el análisis del desarrollo de las mismas.

De las funciones que se han valorado de manera prioritaria se concluye que deben incluirse ítems referidos:

- a la definición de objetivos y contenidos por parte de los docentes
- al uso de recursos que propicien aprendizajes significativos
- al conocimiento de las niñas y niños que se aseguran los profesores
- al *proporcionamiento* de seguridad y medios para su formación integral
- a la evaluación del alumnado, de los procesos y resultados, de las propuestas didácticas, de la tarea docente, etc.
- a la orientación del alumnado
- a la relación con las familias
- a la coordinación del equipo
- a la participación
- a la toma de decisiones conjunta
- al funcionamiento y a la colaboración con el entorno
- al desarrollo y formación profesional.

- 8) Los aspectos del centro que inciden en el desarrollo de las tareas del profesorado y las condiciones de trabajo más influyentes en la tarea del profesorado, aportan contenidos para analizar la realidad en la que el profesorado desarrolla su tarea, de manera que éste pueda encontrar datos para interpretar acontecimientos y posibilidades de mejora que trascienden sus posibilidades individualmente consideradas y las del equipo docente como tal. Por este motivo se decidió mantener una parte del cuestionario dedicada a explorar estos aspectos.

Los aspectos más valorados indican que deben incluirse ítems referidos

- a la existencia de un proyecto compartido y asumido por el equipo docente
- a la planificación y trabajo general en equipo, así como que el centro favorezca condiciones que lo hagan posible
- al clima de relaciones con los compañeros y del centro

- a la existencia de un organigrama claro y operativo
 - las condiciones materiales del centro en cuanto a equipamiento, recursos, organización de los mismos, etc.
- 9) Las condiciones laborales junto con las características del puesto, como número de horas lectivas y no lectivas, ciclos en los que se trabaja, número de grupos, etc. se recogen entre los datos de identificación. Se considera que en los análisis grupales esta información puede aportar ayuda para valorar los resultados.
- 10) Los aspectos que se han recogido como consecuencias de la reforma para el trabajo del profesorado: trabajo autónomo, trabajo en equipo, reflexión, crítica y estudio como tareas presentes de manera permanente en el trabajo del profesor, se deben considerar en las intervenciones de mejora, primero para analizar la situación y después para cambiarla en lo que sea necesario,.

Como aportaciones para los contenidos de los ítems encontramos :

- la existencia de colaboraciones con otros centros y equipos
 - la recepción de ayuda y orientación por servicios al efecto y la existencia de intercambios con otros profesores y centros
 - la planificación y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en interacción con el alumnado y el entorno
- 11) El estudio de las características de la educación primaria y las características que representan mejor el espíritu de la reforma ha servido para detectar contenidos adecuados para los ítems con los que se pretendía explorar los aspectos mencionados anteriormente. Es decir, con las conclusiones obtenidas de las preguntas que se refieren a funciones y tareas del profesorado, se concretan dimensiones que deben ser evaluadas desde la perspectiva de los expertos; y, con las conclusiones de características de la etapa, se concretan algunos contenidos que ayudan a evaluar esas dimensiones, atendiendo a criterios adecuados para el caso.

Partiendo de los aspectos más valorados, se concluye que debe haber preguntas referidas:

- al carácter comprensivo y a la función compensatoria de las actividades que programa y desarrolla el profesorado
- a la atención a la diversidad y a los medios que se ponen para prevenir el fracaso escolar
- a la relevancia concedida a los contenidos procedimentales, y la inclusión de contenidos actitudinales y procedimentales en todos los casos
- a la adquisición de instrumentos para el desarrollo personal y social y de conocimientos que faciliten el aprendizaje en etapas posteriores

- al tratamiento globalizador e interdisciplinar de los contenidos y a la inclusión de objetivos que aborden todo tipo de capacidades tal y como es contemplado en la normativa actual
- a la inclusión de algunos contenidos puntuales como la introducción de la lengua extranjera y la influencia en la formación de actitudes de los modelos que ofrecen los profesores
- a la evaluación de todos los elementos y procesos como mecanismo regulador y orientador.

12) Los Aspectos que deben incluirse en la evaluación según los expertos son las capacidades básicas (docentes y formativas) del profesor; la programación, desarrollo y evaluación de la docencia; la participación de cada uno en la elaboración y desarrollo de un proyecto común; el tipo de relaciones con los compañeros, los órganos de gestión y dirección del centro.

De segundo orden en cuanto a la valoración, pero también consideradas están la inclusión de ítems que exploren la formación, la participación en un proyecto común, relación con la familia, relación con otras instituciones, la participación en actividades dentro y fuera del centro y, por último, la organización en el centro del personal, recursos y tiempos. Estos aspectos se tendrán en cuenta de manera especial para la elaboración de la última parte del cuestionario, en la que se incluirán cuestiones sobre el centro y el desarrollo profesional de los docentes.

13) De las consultas realizadas a profesores en ejercicio se obtuvieron las siguientes conclusiones :

- la reducción del Cuestionario, que pasó de tener ciento veinte a tener cien preguntas
- la simplificación del lenguaje utilizado en los ítems. Se trató de adecuarlo más al uso común de los profesores, aunque sin renunciar a los contenidos fundamentales de los planteamientos psicopedagógicos subyacentes al actual enfoque curricular y educativo, que en ocasiones requieren familiarizarse con ellos para comprenderlos en todo su sentido, con facilidad.
- Introducir en las consignas para contestar al Cuestionario, la insistencia en que se trata de responder individualmente.

14) La revisión de los diseños curriculares sirvió, fundamentalmente, para contrastar la información obtenida a través del resto de consultas, garantizar el respeto a los principios psicopedagógicos fundamentales en las orientaciones del Sistema Educativo actual y reforzar el valor del instrumento como recurso útil para las demandas de autoevaluación docente que en estos documentos se recogen.

- 15) Con el estudio piloto se detectaron algunos ítems cuyo funcionamiento en el Cuestionario no proporcionaba valor a los resultados o estaban incorrectamente enunciados, los cuales se suprimieron o se cambió su enunciado. Se reorganizó para facilitar las respuestas y la interpretación de resultados.

El resultado de los sucesivos estudios y adaptaciones ha sido un cuestionario de cien ítems, organizado en los apartados que se habían previsto inicialmente: Elaboración de Proyectos, Preparación del ambiente, Programación del proceso educativo, Desarrollo del proceso, Algunas características del centro y Desarrollo y Satisfacción profesional.

Las escalas de respuesta son las anteriormente explicadas, que se han considerado adecuadas para el análisis de resultados.

CAPÍTULO 5:

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5. ESTUDIO EMPÍRICO

	pág.
5.0. INTRODUCCIÓN	291
5.0.1. FIABILIDAD	291
5.0.2. VALIDEZ	291
5.0.3. UTILIDAD	292
5.0.4. CONVENIENCIA	294
5.0.5. VIABILIDAD	295
5.1. DESCRIPCIÓN DE LAS DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO	297
5.1.1. PLANIFICACIÓN	297
5.1.2. PROGRAMACIÓN DEL PROCESO EDUCATIVO	301
5.1.3. DESARROLLO DEL PROCESO	305
5.1.4. OTRAS VARIABLES INFLUYENTES EN LA TAREA DEL PROFESOR	310
5.2. RESULTADOS	314
5.2.1. COMPARACIÓN DE MEDIAS	315
5.2.1.1. Valoraciones globales	315
5.2.1.2. Valoraciones por grupos	317
5.2.2. CORRELACIONES ENTRE FACTORES	332
5.3. CONCLUSIONES	337

5.0. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presentará la información que ha proporcionado el estudio realizado con una muestra de cincuenta y dos centros de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma Vasca. Con este estudio se pretendía lograr dos objetivos:

1. Garantizar que el instrumento de autoevaluación cumple las condiciones necesarias para ser utilizado de acuerdo a los objetivos planteados en su elaboración.
 2. Obtener información relevante sobre el colectivo al que va dirigido (centros y profesores de Educación Primaria), que pueda utilizarse en otras fases del *proceso de autoevaluación y mejora*, adecuando las diferentes intervenciones a la realidad (necesidades e intereses) de los centros y profesores de Educación Primaria que participen en el mismo.
1. Para satisfacer el **primer objetivo**, se tomarán como referencia las normas del Joint Committee on Standards for Educational Evaluation y se tratará de comprobar que el instrumento se ajusta suficientemente a las mismas.

En primer lugar, para que la información recogida a través del Cuestionario de Autoevaluación sirva a los objetivos pretendidos, es necesario que se cumplan dos cualidades psicométricas: fiabilidad y validez.

5.0.1. FIABILIDAD

La fiabilidad del cuestionario en sus diferentes dimensiones ha sido medida a través del grado de consistencia interna de las respuestas de los profesores de la muestra, mediante el coeficiente α de Cronbach. Este coeficiente es un indicador de la homogeneidad de los ítems e indica que con dos pruebas semejantes obtendríamos resultados semejantes.

5.0.2. VALIDEZ

La validez de las medidas educativas es un concepto multidimensional y se distinguen tres tipos de validez: de contenido, de constructo y de criterio. En nuestro caso, la validez de contenido se ha intentado garantizar a través de la fundamentación teórica y de la revisión de los instrumentos por parte de los expertos. La validez de constructo se refleja en la estructura factorial de los resultados obtenidos en una muestra suficientemente amplia, razón a la que responde el estudio que se expone en este capítulo. Estudio realizado con trescientos sesenta profesores de Educación Primaria, pertenecientes a cincuenta y dos centros de los tres territorios históricos de la Comunidad Autónoma Vasca.

La validez de criterio se preserva a través de los contrastes con las apreciaciones de otros evaluadores, por ejemplo utilizando otros instrumentos o procedimientos como la evaluación a partir de las opiniones de los alumnos, la observación de la práctica, el análisis de documentos etc. En la presente tesis la validez de criterio ha sido tomada en cuenta en las aplicaciones del Modelo de autoanálisis con los equipos de profesores que pretendían establecer mejoras a partir de la revisión de sus tareas. Para ello hemos contrastando los resultados de cada individuo y grupo en las respuestas al cuestionario, con los documentos del equipo en los que se recogían contenidos de la planificación y programación y a través del contraste con la práctica de cada uno de los participantes. Este contenido se expondrá en el próximo capítulo.

Por otro lado, se pretende que nuestro sistema de autoevaluación se ajuste a las exigencias comunes relativas a la evaluación. Para ello revisaremos las características del mismo atendiendo a las normas del "Joint Committee on Standards for Educational Evaluation". Estas normas deben ser valoradas en cada situación de aplicación del sistema de autoevaluación, pero se ha considerado que existen algunas condiciones en la elaboración del sistema y de los procedimientos asociados que ofrecen una base de mínimos para que esto sea así.

Las condiciones de fiabilidad y validez expuestas, constituyen normas para la *Precisión* en el proceso evaluador, que se complementan con las condiciones en que se realiza la recogida de datos, el procesamiento y la devolución de información.

5.0.3. UTILIDAD

Para que una evaluación sea útil debe estar dirigida a aquellas personas o grupos implicados o responsables de la aplicación que se evalúa. Debe ayudarles a identificar y a atender los puntos fuertes y débiles del objeto que está siendo evaluado. Debe situar su máximo interés en focalizar las cuestiones de mayor importancia para ellos. Debe redactar informes claros en un momento oportuno y, en general, debe aportar no un mero feedback sobre los puntos fuertes y débiles, sino también una orientación o dirección para la mejora.

Las principales normas que favorecen la utilidad de la evaluación del personal son las siguientes:

1) Orientación constructiva

Nuestra propuesta se enmarca en un proceso de evaluación formativa cuya finalidad fundamental es la mejora de los procesos educativos.

2) Uso definido de los resultados e Identificación de la audiencia

Los destinatarios implicados o afectados por la evaluación han de ser identificados, de modo que se puedan indicar sus necesidades. Es importante lograr, además, en la medida que sea posible la implicación de estos destinatarios en la planificación y desarrollo de la evaluación.

Nuestro sistema de autoevaluación está dirigido a los equipos de profesores que participan en un centro educativo determinado, desarrollando un Proyecto común. En el procedimiento que genéricamente se sigue para su aplicación, se contempla de manera destacada la implicación de los equipos directivos o de coordinadores de equipo en los procesos de autoevaluación, de manera que lideren dichos procesos en los centros. Igualmente se cuida la implicación de los profesores destinatarios en el proceso, adaptando éste a sus necesidades y tratando de ajustar sus expectativas, proporcionándoles información realista sobre las limitaciones del proceso, de manera que puedan satisfacerse.

3) Credibilidad del evaluador

Las personas que dirijan la evaluación han de ser dignas de confianza y competentes como evaluadores, de modo que sus resultados tengan una credibilidad y aceptación máxima. Deben poseer cualidades como: formación y capacitación técnica, conocimientos del tema, experiencia para las relaciones humanas y públicas, etc.

Los evaluadores deben establecer su credibilidad al comienzo del proceso y deben tener presente que *la prueba de fuego* para su credibilidad se da cuando demuestran su capacidad para defender la utilidad, practicidad, integridad y adecuación técnica de sus informes.

En nuestro caso, el I.C.E. en cuanto institución responsable de dirigir los procesos de autoevaluación, garantiza la credibilidad. En primer lugar, se responsabiliza de que el evaluador tenga las cualidades necesarias y, en segundo lugar, refuerza, por su prestigio, la credibilidad y aceptación entre los destinatarios. En el capítulo sexto se expondrán datos de cada una de las experiencias llevadas a cabo, a través de los cuales se justifica el cumplimiento de esta norma, en cada caso.

4) Elaboración de informes funcionales: claros, oportunos, precisos y pertinentes, de tal manera que tengan un valor práctico para los evaluados y para otros implicados en el proceso.

5) Seguimiento y valoración del impacto para tomar decisiones oportunas.

Nuestra propuesta consiste en *un sistema de autoanálisis y mejora* para el profesorado, es decir, se prevé y se ofrece a los equipos docentes la posibilidad de

realizar el seguimiento de un plan explícito de mejora vinculado al proceso de autoevaluación realizado, tal como se expondrá en el próximo capítulo.

La utilidad del instrumento será analizada, más a fondo, a partir del trabajo desarrollado en algunos centros que han llevado adelante un trabajo de autoanálisis y mejora, utilizando el Cuestionario de Autoevaluación para el Profesorado de Educación Primaria. Todo el planteamiento de la intervención que será expuesto en el capítulo seis, tiene como referente fundamental *la utilidad* del modelo de autoevaluación propuesto.

5.0.4 CONVENIENCIA

Es la garantía de que una evaluación sea dirigida legal y éticamente, protegiendo los derechos de los implicados en la evaluación y de aquellos afectados por sus resultados. Las normas que garantizan la *conveniencia* son:

1) Orientación hacia el servicio

El cumplimiento de esta norma se logra a través de evaluaciones que fomenten principios educativos profundos, asegurando el cumplimiento de los objetivos institucionales y la respuesta a las necesidades de los alumnos, la comunidad y la sociedad.

2) Formalización de las pautas de evaluación.

Se debe recoger por escrito qué se va a hacer, cómo, por qué y cuándo, de manera que todos los implicados se sientan vinculado a ello y deban manifestar abierta y formalmente si desean desvincularse.

3) Los conflictos de intereses deben ser identificados y tratados abiertamente. de manera que no comprometan el proceso y los resultados de la evaluación.

4) Relaciones humanas en las que los evaluadores interaccionen con los evaluados con un carácter profesional, considerado y cortés, sin dañar su autoestima, motivación, reputación profesional, actuación y actitudes hacia la evaluación.

5) Respetar los derechos de las personas respetando los principios éticos que deben presidir la actuación evaluadora.

Destacan el consentimiento de los participantes, la garantía de juicios sin prejuicio, respeto al carácter privado y/o confidencial de ciertas opiniones e informaciones y la protección de la salud y seguridad.

- 6) Acceso a los informes de evaluación del personal, limitado a las personas con una necesidad legítima de revisar y usar los informes, de tal manera que se asegure un uso apropiado de la información.

La ausencia de exigencias evaluadoras de *rendimiento de cuentas* y el carácter formativo y autoevaluador de nuestro modelo, constituye una buena base para garantizar, si se cumplen las normas correspondientes, la *conveniencia* del mismo en su aplicación. No estar sujetos a exigencias administrativas o institucionales de otro tipo, propias de una evaluación sumativa, puede favorecer la presencia de esta cualidad en la medida en que determinados intereses no tienen cabida en el proceso evaluador propuesto.

Es decir, la orientación al servicio viene indicada por el propio carácter del modelo y el resto de normas están sujetas al cuidado y uso de procedimientos adecuados para su cumplimiento por parte del evaluador y de los destinatarios directamente implicados en el proceso de autoevaluación.

5.0.5. VIABILIDAD

Esta cualidad se refiere al hecho de que la evaluación sea realista, prudente, diplomática y económica o, lo que es lo mismo, que pueda llevarse a cabo con los recursos de los que se dispone y en diferentes contextos organizativos sujetos a influencias sociopolíticas

Las normas para preservar la viabilidad son:

- 1) Uso de procedimientos prácticos atendiendo al tiempo, presupuesto y personal disponibles.
- 2) Viabilidad política o atención a la cooperación de los diferentes grupos de interés involucrados.
- 3) Eficacia del coste. La evaluación debe ser eficiente y producir información de suficiente valor como para justificar los recursos empleados. Los beneficios (materiales o no) deben igualar o superar los costes (de todo tipo).

En nuestro caso, la sencillez del procedimiento favorece la *viabilidad*, puesto que se requiere una dedicación en tiempo, recursos y personal mínimos. Asimismo, el uso potencial del informe y la posibilidad de múltiples y variadas aplicaciones ponen de manifiesto la eficacia del coste.

Por otro lado, el carácter formativo del instrumento y del proceso que se propone, demanda la atención de los profesores y equipos directivos de los centros, sin requerir la participación de otros grupos externos.

2. Para satisfacer el **segundo objetivo** planteado se analizarán los resultados del estudio y se utilizarán del modo que ha sido expuesto al hablar de la utilidad.

Conocer las características del profesorado de Educación Primaria en los diferentes aspectos, recogidos en lo que hemos denominado **variables estructurales**, qué perfil de valoración sobre la tarea educativa, sobre las condiciones en que ésta se lleva a cabo y sobre la propia profesionalización, expresa cada uno de los grupos, ayudará a interpretar las diferentes actitudes y condiciones de posibilidad para la mejora que se encuentran en cada equipo de profesores, a identificar las intervenciones significativas en cada caso y a proponer medidas de actuación adecuadas. Así, por ejemplo, el número de horas de clase a la semana y el tiempo disponible para otras tareas, limita las posibilidades de implementar o no determinadas realizaciones; la valoración que el profesorado hace de la organización de los centros y las relaciones entre estos datos y la elaboración de proyectos o la implicación del profesorado en los mismo, sugieren medidas prioritarias cuando se detecta la necesidad de introducir modificaciones en el trabajo del equipo de profesores de un centro determinado, etc.

Por otro lado y con idéntica pretensión, se estudiarán las relaciones existentes entre las diferentes dimensiones de las subescalas. Se presupone que la existencia o no de relaciones, ayudará a comprender las relaciones que los propios profesores establecen entre los diferentes aspectos, de manera que se puedan introducir intervenciones para fomentar vínculos inexistentes y/o prescindir de algunas preconcepciones que interfieren en el pensamiento de los profesores y provocan dificultades para que éstos asuman ciertas innovaciones.

5.1. DESCRIPCIÓN DE LAS DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO

El Cuestionario (ANEXO II), como se ha señalado anteriormente, quedó dividido en los siguientes bloques:

Planificación:

- Elaboración de Proyectos
- Preparación del ambiente

Programación:

- Programación del Proceso Educativo

Realización de la tarea

- Desarrollo del Proceso

Otras variables influyentes en la tarea del profesor:

- Algunas características del centro
- Desarrollo y satisfacción profesional

Los epígrafes generales indican el aspecto al que se refieren los contenidos incluidos y los que concretan cada uno (señalados con un punto), indican las partes tal y como aparecen tituladas en el Cuestionario. De este modo se presenta la estructura correspondiente a las funciones docentes y la presentada en el Cuestionario.

Para la denominación de los factores, utilizaremos una clave F seguida de dos dígitos; el primero indica el bloque al que corresponde el factor y el segundo, el número del propio factor. Así por ejemplo F4.3, se refiere al factor tres del bloque cuatro.

5.1.1. PLANIFICACIÓN

Incluye los apartados del Cuestionario denominados "Elaboración de Proyectos" y "Preparación del ambiente". La puntuación media de cada sujeto en el conjunto de todos los ítems de este bloque refleja la valoración que hace cada profesor del modo en el que se planifica en su centro el desarrollo de los objetivos, contenidos, el plan de tutoría, la evaluación, así como la organización del espacio y la distribución del tiempo.

El análisis factorial llevado a cabo con las puntuaciones de las preguntas de los apartados dedicados a Elaboración de Proyectos y Preparación del ambiente, señala la existencia de cinco factores. En conjunto, explican un 55,4% de la varianza total. Se observa que la varianza explicada por cada factor (autovalor) es superior a uno en todos los casos. Los estadísticos finales generados por este análisis aparecen reproducidos en la tabla 5.1.

Tabla 5.1 Resultados del análisis factorial del bloque de las preguntas referidas a elaboración de proyectos y preparación del ambiente

Variable	Comunalidad	Factor	Autovalor	%de varianza	% de var. Acumulada
P001	.45879	1	9,69134	35,9	35,9
P002	.52257	2	1,61116	6,0	41,9
P003	.55596	3	1,34739	5,0	46,9
P004	.52488	4	1,22584	4,5	51,4
P005	.55666	5	1,08152	4,0	55,4
P006	.65999 *				
P007	.58909 *				
P008	.50433 *				
P009	.64716 *				
P010	.52224 *				
P011	.51769 *				
P012	.47606 *				
P013	.62014 *				
P014	.56879 *				
P015	.55785 *				
P016	.54293 *				
P017	.57673 *				
P018	.53594 *				
P019	.51590 *				
P020	.61225 *				
P021	.56166 *				
P022	.55202 *				
P023	.47396 *				
P024	.28506 *				
P025	.66247 *				
P026	.66283 *				
P027	.69330 *				

Alpha = .9032

Matriz factorial rotada

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
P005	.67925	.16569	.16847	.18686	
P006	.63926	.36311		.11831	.32034
P004	.62770		.31709	.16447	
P003	.62147		.41086		
P002	.60637	.36822		.12147	
P001	.51829	.26275	.14511	.29164	.12254
P008	.48254	.23265	.27376	-.13508	.35238
P007	.48072	.47342			.34893
P009	.46670	.43054	.30150		.38830
P013		.75284	.20249		
P015	.22292	.65506	.13104	.21969	.11668
P014	.30379	.60234	.26086	.13804	.16307
P012	.39022	.53827	.18041		
P016	.37533	.47363	.41807		
P020	.14371	.13125	.71152	.21238	.15170
P018	.17489	.11933	.67259		.17217
P021	.10598	.31800	.62475	.16705	.17633
P017	.38028	.19790	.62251		
P019	.45336	.20673	.46433	.21649	
P011	.30778	.35867	.44188	.23664	.20752
P022	.18683	.39653	.42682	.37865	.18527

P027	.33040		.16352	.69567	.27097
P026	.31903		.19036	.66451	.27851
P023		.30844		.61215	
P024	-.11167	.26185	.23855	.32485	-.20394
P025	-.12600		.15743	.30475	.72545
P010	.30007	.20180	.27349		.56183

Siguiendo el criterio expuesto por Fernández Santana (1988), según el cual, el número mínimo absoluto de variables para definir un factor en el análisis es de tres indicadores con pesos relativamente buenos en el factor correspondiente, se optó por reducir a cuatro el número de factores. En la matriz se observa que el ítem 25 tiene un peso factorial superior a .30 en el factor cuatro y el ítem 10 en el factor 1. Al repetir el análisis limitando el número de factores a cuatro, ambos ítem se asociaban en esos factores, obteniendo un peso factorial de .55910 el ítem 25 en el factor 4 y de .38622 el ítem 10 en el factor 1.

A continuación se expone una posible explicación de los distintos factores que se pretende expresar con la denominación elegida para cada uno y el índice Alpha de Cronbach como indicador de la consistencia interna de la subescala resultante, seguido de los ítems que se aglutinan en cada uno y sus respectivos pesos factoriales:

FACTOR 1: ADAPTACIÓN, COORDINACIÓN Y TOMA DE DECISIONES SOBRE OBJETIVOS, CONTENIDOS Y METODOLOGÍA (F1.1.) (Alpha = .8724)

La puntuación media de cada sujeto en el conjunto de los nueve ítems de este factor representa la valoración que hace cada profesor de la adaptación a las condiciones del centro y de su alumnado, del grado de coordinación por ciclos y áreas de objetivos, contenidos y metodología, así como de los acuerdos concretos tomados por el equipo, en referencia a esos elementos.

- 1 - Hemos adaptado los objetivos y contenidos oficiales a las circunstancias de nuestro centro y a las características de su alumnado (.51829)
- 2 - Coordinamos los objetivos de cada ciclo con los de los otros ciclos. (.60637)
- 3 - En cada área se distinguen los objetivos según su importancia y se distinguen los niveles mínimos a alcanzar (.62147)
- 4 - Nos aseguramos de que el conjunto de los objetivos de etapa y áreas garantizan el desarrollo de las líneas transversales. (.62770)
- 5 - Comprobamos que no haya lagunas ni solapamientos entre niveles o áreas, en los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. (.67925)

- 6 - Acordamos como organizar (de modo disciplinar, interdisciplinar, globalizado) los contenidos en cada ciclo (.63926)
- 7 - Decidimos cómo vamos a tratar las distintas lenguas teniendo en cuenta los modelos lingüísticos del centro, las características del propio centro y su entorno (.48072)
- 8 - Concretamos la forma de hacer la tutoría en la etapa (.48254)
- 9 - Acordamos la metodología a utilizar en cada área dentro de cada ciclo (.46670)
- 10 - Acordamos la orientación a seguir en las tareas del alumnado para casa. (.30007)

FACTOR 2: ORGANIZACIÓN DE ESPACIO, TIEMPO Y MATERIALES CON CRITERIOS COMUNES (F1.2.) (Alpha = .8039)

Es decir, expresa la distribución del espacio escolar, la selección de recursos y la elaboración de horarios atendiendo a criterios previamente establecidos.

- 12 - Adoptamos un formato común en las programaciones que facilita la comunicación y la coordinación dentro del equipo docente. (.53827)
- 13 - Organizamos y distribuimos el tiempo favoreciendo la organización del profesorado y el desarrollo de sus diversas tareas (preparar materiales, asistir a reuniones, participar en actividades de formación) (.75284)
- 14 - Reflexionamos sobre los criterios (necesidades del alumnado, objetivos, metodología, diversidad de actividades) para distribuir los tiempos y espacios del centro y sus aulas (.60234)
- 15 - Elaboramos el horario escolar teniendo en cuenta la dificultad y el esfuerzo necesario de las áreas y/o actividades (.65506)
- 16 - Elegimos, analizamos y evaluamos sistemáticamente los materiales curriculares a utilizar en el centro (.47363)

FACTOR 3: PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN CON CRITERIOS FORMATIVOS (F1.3.) (Alpha = .8382)

Incluye los diferentes aspectos que debe tener un plan de evaluación del alumnado para que realmente tenga carácter formativo, es decir, sirva para adecuar la enseñanza a la realidad de los alumnos, oriente cuando hay dificultades, aporte planes de mejora y se evalúen aspectos de la intervención, como la práctica y los proyectos, que influyen en los alumnos.

- 11 - Prestamos especial atención al periodo inicial y final de estancia del alumnado en la etapa, para facilitar su adaptación a Primaria y su paso a ESO. (.44188)
- 17 - Acordamos un sistema para la evaluación del alumnado. (.62251)

- 18 - Tenemos un plan para la evaluación de la práctica educativa y de los Proyectos de centro. (.67259)
- 19 - Secuenciamos los criterios de evaluación de cada área por ciclos. (.46433)
- 20 - Preveemos que la evaluación del alumnado se realice entre todos los profesores/as que intervienen en cada aula. (.71152)
- 21 - Tenemos previsto el proceso a seguir para elaborar refuerzos y Adaptaciones Curriculares cuando es necesario (.62475)
- 22 - En general, incorporamos a nuestros proyectos lo que nos parece necesario, aunque las orientaciones oficiales no lo consideren. (.42682)

FACTOR 4: PREPARACIÓN DEL AMBIENTE (F1.4.) (Alpha = .3813)

Este factor se encuentra a caballo entre la planificación y la programación. Incluye la preparación del espacio, sobre todo de la clase, de manera coherente con el proyecto que se pretende desarrollar y con una organización eficaz. La existencia de una organización pensada y coherente con algunos principios formativos básicos.

- 23 - Las alumnas y alumnos con necesidades especiales se pueden desenvolver por el centro y aula sin dificultades (.61215)
- 24 - Organizo el aula de manera que las alumnas y alumnos tengan acceso a los lugares, equipo y material que necesiten (.32486)
- 25 - Dispongo el mobiliario y los materiales de modo dinámico y flexible para favorecer el aprendizaje (grupal, individual, etc.), según la actividad a realizar. (.30475)
- 26 - Tengo previamente preparado el material necesario para evitar pérdidas de tiempo inútiles. (.66451)
- 27 - Preveo unas normas claras de funcionamiento en el aula. (.69567)

5.1.2. PROGRAMACIÓN DEL PROCESO EDUCATIVO

La media del conjunto de respuestas a las preguntas de este bloque representa la valoración que hace cada profesor, de la programación de la tarea que lleva a cabo, en relación a objetivos, contenidos, actividades con diferentes pretensiones y que sirven para desarrollar distintas capacidades y habilidades, las tareas para casa, los recursos y la evaluación; si hay coherencia entre los elementos y coordinación con el resto de profesores.

El análisis factorial llevado a cabo manifiesta la existencia de cuatro factores. Todos ellos explican un 58,2% de la varianza total. Se observa que la varianza explicada por cada factor (autovalor) es superior a uno en todo los casos. Los estadísticos finales resultantes del análisis aparecen en la tabla 4.2.

Tabla 5.2 Resultados del análisis factorial del bloque de preguntas referidas a la programación del proceso educativo.

Variable	Comunalidad	Factor	Autovalor	%de varianza	varianza acumulada
P028	.63458 *	1	8,17623	38,9	38,9
P029	.62261 *	2	1,57924	7,5	46,5
P030	.57672 *	3	1,42636	6,8	53,2
P031	.60463 *	4	1,04007	5,0	58,2
P032	.63958 *				
P033	.69691 *				
P034	.48745 *				
P035	.54912 *				
P036	.65543 *				
P037	.58995 *				
P038	.58404 *				
P039	.63202 *				
P040	.68453 *				
P041	.50156 *				
P042	.55514 *				
P043	.48641 *				
P044	.55468 *				
P045	.54851 *				
P046	.60953 *				
P047	.41670 *				
P048	.59181 *				

Alpha = .9116, expresa un nivel de fiabilidad alto en la subescala Programación del proceso educativo.

Matriz factorial rotada

items	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
P040	.77548		.25865	
P039	.76397	.13245	.16923	
P041	.64808	.23160		.16409
P042	.53332	.37217	.27088	.24252
P047	.43774		.21147	.41938
P043	.42140	.35235	.34081	.26177
P033	.35933	.72351	.16700	.12720
P029	.30087	.71229	.11524	.10698
P030		.71105		.25961
P032	.42225	.67035		
P028		.63495	.46092	.12632
P031		.54010	.49972	.25071
P037	.25186		.71835	
P036	.43118	.21138	.62972	.16820

P035		.32058	.57864	.33344
P038	.44200	.14841	.57348	.19436
P034	.22560	.23844	.51428	.33943
P046			.22628	.74366
P048		.20030	.10056	.73294
P044	.34865	.22838	.18738	.58809
P045	.39556	.29760	.19362	.51574

Es destacable en estos factores la evaluación que se puede hacer de las correlaciones variable-factor entre buena y excelente en prácticamente todos los casos (Fernández Santana, 1988)

El ítem 47 reparte la explicación de su comunalidad entre varios factores, reflejando pesos factoriales muy próximo en el factor uno y en el cuatro. Esto se puede explicar por las múltiples interacciones e interdependencias existentes entre los diferentes aspectos de la programación educativa. Analizando el contenido en relación con los pesos factoriales, se optó por integrar este ítem en el factor cuatro.

A continuación se describen y etiquetan los cuatro factores resultantes y se indican los respectivos índices de consistencia interna:

FACTOR 1: PROGRAMACIÓN DE TAREA PARA CASA CON CRITERIOS FORMATIVOS (F2.1.) (Alpha = .8022)

Este factor refleja la valoración del profesorado sobre su previsión de actividades a realizar por los alumnos fuera del aula, aprovechando los recursos del entorno, con las que puedan completar y reforzar la adquisición de habilidades y el desarrollo que capacidades que se trabajan en la clase. Tareas para casa, por lo tanto, coordinando las peticiones de los diferentes profesores, adaptándolas a los recursos de cualquier alumno y con valor formativo en sí mismas.

39 - En las tareas para casa tengo en cuenta la duración de cada una y me coordino con los otros profesores del grupo. (.76397)

40 - Las tareas que propongo para casa desarrollan distintas habilidades (lectura, la búsqueda de información, recogida de materiales, planificación, hábitos, etc). (.77548)

41 - Programo tareas para casa que todo el alumnado pueda llevar a cabo, independientemente de si tienen o no ayudas materiales o personales disponibles en su hogar. (.64808)

42.- Selecciono los recursos en función de los objetivos que pretendo lograr y/o de las actividades propuestas. (.53332)

43 - Al programar las unidades didácticas, aprovecho los recursos de los que dispone el centro y su entorno. (.42140)

FACTOR 2: COHERENCIA EN LA PROGRAMACIÓN (F2.2.) (Alpha = .8272)

Este factor recoge la valoración que hace el profesorado sobre la programación atendiendo a criterios elementales de orden, selección de lo importante, adecuación a los alumnos y relación entre los elementos que la componen (objetivos, contenidos, tipos de actividades, etc.).

- 28 - Al programar me aseguro de que las alumnas y alumnos disfruten con el conocimiento y el aprendizaje. (.63495)
- 29 - Me aseguro de que en el conjunto de mis programaciones quedan suficientemente recogidos todos los objetivos de ciclo. (.71229)
- 30 - Al preparar cada unidad didáctica, escribo los objetivos que quiero conseguir (.71105)
- 31 - Selecciono contenidos por su funcionalidad para la vida cotidiana de las alumnas y alumnos (.54010)
- 32 - Conozco a fondo las áreas que trabajo (estructura del contenido, lo nuclear, los puntos más importantes, lo adecuado para cada nivel, las dificultades de aprendizaje más habituales ...) (.67035)
- 33 - A la hora de plantear las actividades, considero los objetivos y contenidos que previamente me he propuesto trabajar. (.72351)

FACTOR 3: INDIVIDUALIZACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES (F2.3.) (Alpha = .7872)

Recoge las valoraciones del profesor sobre la programación de procedimientos concretos para conocer las características de los alumnos y de actividades adecuadas a ellos, tratando de satisfacer necesidades, intereses, estilos de aprendizaje y niveles diferentes.

- 34 - Programo actividades iniciales destinadas a obtener información sobre las nociones y esquemas previos de las alumnas y alumnos. (.51428)
- 35 - Tengo programadas distintas actividades, o a diferentes niveles, según la capacidad, ritmo de aprendizaje, conocimientos o intereses del alumnado. (.57864)
- 36 - Programo actividades que requieren diferentes tipos de elaboraciones por parte de los alumnos (producciones personales, pequeñas investigaciones, ejercicios dirigidos, etc.). (.62972)
- 37 - Programo actividades en las que las alumnas y alumnos se agrupan de distintas maneras individualmente, por parejas, en pequeños grupo, con otras clases, etc. (.71835)

- 38.- Preveo situaciones de aprendizaje en las que las alumnas y los alumnos puedan apreciar la importancia de valores básicos (respeto, solidaridad, valoración de la diferencia, el medio ambiente, la paz...) y actuar de acuerdo con ellos. (.57348)

FACTOR 4: PROGRAMACIÓN DE LA EVALUACIÓN (F2.4.) (Alpha = .7518).

Se refiere a la valoración sobre la programación de la evaluación del alumnado con criterios formativos, autoevaluación, uso de diversos instrumentos y la de otros elementos relacionados con el aprendizaje.

- 44.- Preveo qué actividades de las que programo puedo aprovechar especialmente para evaluar el proceso de desarrollo y aprendizaje de las alumnas y los alumnos. (.58809)
- 45.- Selecciono o diseño instrumentos de evaluación diversos que me permitan hacer una evaluación continua y formativa. (.51574)
- 46.- En la programación, preveo momentos y actividades para la autoevaluación y evaluación compartida con los alumnos. (.74366)
- 47.- Programo el modo de informar a las familias sobre la situación de su hija o hijo así como el tipo de orientaciones a seguir. (.41938)
- 48.- Tengo previsto algún procedimiento para evaluar mi propia actuación y la programación. (.73294)

5.1.3. DESARROLLO DEL PROCESO

La media del conjunto de respuestas a las preguntas de este bloque representa la valoración que hace cada profesor del desarrollo de la tarea que lleva a cabo, en relación a la forma de exponer los contenidos, tipos de actividades, clima de clase, tipos de recursos que utiliza y relación con las familias.

El análisis factorial llevado a cabo manifiesta la existencia de seis factores. Todos ellos explican un 60,5% de la varianza total. Se observa que la varianza explicada por cada factor (autovalor) es superior a uno en todo los casos. Los estadísticos finales resultantes del análisis aparecen en la tabla 5.3.

Tabla 5.3 Resultados del análisis factorial del bloque de preguntas referidas al desarrollo del proceso.

Variable	Comunalidad	Factor	Autovalor	% de varianza	Varianza acumulada
P049	,48273	1	12,52136	36,8	36,8
P050	,64086	2	2,65382	7,8	44,6
P051	,66134	3	1,83581	5,4	50,0
P052	,54882	4	1,37821	4,1	54,1

P053	.57286	5	1,13620	3,3	57,4
P054	.59865	6	1,05947	3,1	60,5
P055	.59916				
P056	.59716				
P057	.57490				
P058	.58968				
P059	.67907				
P060	.61288				
P061	.57453				
P062	.51869				
P063	.68955				
P064	.57752				
P065	.53063				
P066	.47376				
P067	.61809				
P068	.61997				
P069	.60645				
P070	.53194				
P071	.51107				
P072	.62418				
P073	.72011				
P074	.55248				
P075	.40577				
P076	.74982				
P077	.65822				
P078	.72872				
P079	.80804				
P080	.76097				
P081	.65141				
P082	.51487				

Alpha = ,9202. Indica un nivel de fiabilidad alto

Matriz factorial rotada

Item	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6
P050	.74861	.18553		.14870		.12650
P051	.74750	.27231	.13797			
P052	.64553		.29727	.18356		
P054	.63343		.33062	.13721	.24034	
P062	.57465		.37152	.16541	.11562	
P056	.55857	.21172	.15088	.46573		
P049	.55319	.28638	.18852	.14952		.18904
P053	.54219	.13316	.41625	.24773	.15399	
P065	.53431	.32250		.36638		
P057	.52099	.25212		.47533	-.10869	
P066	.41744	.31940	.30726	.30106		
P079	.31331	.81054	.13263	.10319	.12208	
P078	.27236	.77198	.13190		.11342	.16464
P080	.38034	.76354	.14350			
P081		.73016	.14241	.26423	.12643	
P074		.56708		.12204	.12402	.43724
P077		.50040	.30529	.15432	.47407	.14385
P082		.48709	.22766	.36485	.22768	.20185

P055	,18720	,10174	,72337	,12109		
P059	,26745	,11703	,70612	,27625		,12890
P063	,40062	,16173	,69537			
P064	,10954	,14000	,57478	,23512		,39997
P061	,46802	,24792	,49479	,11298	,17970	
P058	,29713	,35114	,48638	,26600	,13994	,22626
P060	,37977	,10443	,45516	,41758	,24616	,12491
P069	,21737	,17397	,28580	,66412		
P068	,26997	,14817	,32361	,61690	,16973	,10501
P067	,46379	,14678	,17745	,56020	,18901	
P070	,40138	,20609	,17503	,52702		,12501
P073	,11715	,10036			,81535	,15258
P076	,15155	,32502	,22570	,18070	,73196	
P072		,15033	,22974	,11599	,22541	,69036
P071	,14237					,68871
P075	,16312	,19128	,10002	,73582	,31902	,41855

El ítem 56 que aparece asociado en el factor uno, presenta también un peso factorial considerable en el factor cuatro. Analizando el contenido del ítem se optó por agruparlo en este segundo. Del mismo modo el ítem 74 que se asocia al factor cuatro de manera preferente, se decidió mantener en el seis, atendiendo al contenido.

El factor cinco esta formado únicamente por dos ítems, sin embargo por el contenido que recoge y viendo cómo reparten su comunalidad, se decidió mantenerlo como una dimensión independiente, uniéndoles el ítem 77 que presenta un peso factorial importante en este factor.

A pesar de esta decisión, consideramos de interés destacar la asociación del ítem 77 referido al uso de las salidas fuera del centro como recurso y el 74 sobre el uso de la biblioteca, con las relaciones del profesorado con las familias. Los motivos de esta asociación y las diferentes hipótesis que nos sugiere quedan pendientes para futuros estudios.

A continuación se describen los seis factores resultantes y se indican los respectivos índices de consistencia interna:

FACTOR 1: METODOLOGÍA FACILITADORA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO (F3.1.) (Alpha = .8906)

Este factor aglutina a los ítems que se refieren al uso de procedimientos metodológicos y tipos de actividades que favorecen la significatividad en el aprendizaje del alumnado.

- 49 - Comienzo las unidades didácticas o temas con actividades motivadoras. (.55319)
- 50.- Cada nuevo tema, concepto o actividad que introduzco, lo relaciono con los aprendizajes anteriores y futuros. (.74861)
- 51.- Expongo los temas con rigor y claridad (ejemplificando los conceptos nuevos, evitando reiteraciones, utilizando metáforas y analogías, etc.). (.74750)
- 52 - Cuando las alumnas y alumnos tienen que llevar a cabo un trabajo individual o en grupo, me aseguro de que todos han entendido exactamente lo que hay que hacer. (.64553)
- 53 - Aprovecho las situaciones de aprendizaje que surgen espontáneamente, estimulando la curiosidad del alumnado. (.54219)
- 54 - Utilizo diferentes estrategias para que las alumnas y alumnos que se mantienen pasivos, se distraen o son incapaces de seguir la tarea se impliquen en ella. (.63343)
- 57.- Reconozco que soy un modelo para mis alumnas y alumnos y lo tengo en cuenta en mi tarea educativa. (.52099)
- 62 - Adapto las actividades previstas a las posibilidades y características de cada grupo (.57465)
- 65 - Sigo de manera sistemática la evolución de cada alumna y alumno, a través de registros de observación, análisis de trabajos, pruebas... (.53431)
- 66 - Ayudo al alumnado a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje sus progresos, dificultades, motivación, esfuerzos, posibilidades de avance, etc. (.41744)

FACTOR 2: RELACIÓN CON LAS FAMILIAS (F3.2.) (Alpha = .8697)

Recoge los ítems referidos a la valoración del profesorado sobre la colaboración o intervención conjunta en el proceso educativo, acordando criterios y pautas.

- 78 - Explico a las familias la organización, metodología... del aula. (.77198)
- 79 - Establezco una comunicación sistemática y suficiente con cada familia. (.81054)
- 80 - Procuro que las soluciones a los problemas detectados por la familia y por mí las tomemos de mutuo acuerdo, respetando sus aportaciones. (.76354)
- 81 - Las familias hablan conmigo de sus hijas e hijos habitualmente y no sólo cuando sus hijos tienen problemas. (.73016)
- 82 - Las familias colaboran, aportando materiales, reforzando algunos aspectos en casa, participando en el centro y en el aula. (.48709)

**FACTOR 3: PROMOCIÓN DE LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE (F3.3.)
(Alpha = .8685)**

En este factor se agrupan los ítems en los que el profesorado valora en que medida realiza actividades para favorecer directamente la autonomía de los alumnos y para desarrollar las capacidades que la hacen posible. Especialmente la autonomía para aprender; es decir, la valoración de en que medida se estimula "aprender a aprender".

- 55.- Favorezco que las alumnas y alumnos aprendan a partir de sus "propios errores", dejándoles que exploren autónomamente nuevas soluciones. (.72337)
- 58 - Realizo actividades donde se desarrollan el análisis y la crítica. (.48638)
- 59 - Realizo actividades en que las alumnas y los alumnos producen nuevas ideas o resultados, o enfocan un proceso de forma original. (.70612)
- 60 - Realizo actividades que requieren el uso de diferentes capacidades motrices, perceptivas y expresivas (.45516)
- 61 - Atiendo al desarrollo de técnicas de trabajo y estrategias personales de resolución de problemas (.49479)
- 63 - Ayudo a las alumnas y alumnos a elegir entre distintas opciones, analizando sus posibilidades y limitaciones para llevarlas a cabo con éxito (.69537)
- 64 - Las alumnas y alumnos colaboran en la organización de la clase (en la elaboración de normas, preparación de actividades . .). (.57478)

FACTOR 4: CREACIÓN DE UN CLIMA POSITIVO (F3.4.) (Alpha = .8321)

Se refiere a la valoración del profesorado sobre la creación de condiciones para que los alumnos estén a gusto, participen y colaboren en la marcha de la clase.

- 56 Mantengo un clima de valoración positiva, comprensión y respeto, que permite a cada miembro del grupo sentirse seguro y participar. (.46573)
- 67 - Enfoco la evaluación desde una actitud positiva, valorando los avances (.56020)
- 68 - Las alumnas y alumnos participan en las actividades (haciendo propuestas, contando sus vivencias, aportando materiales, etc). (.61690)
- 69 - Las alumnas y alumnos se prestan ayuda y colaboran entre sí. (.66412)
- 70 - Las alumnas y alumnos vienen a gusto a clase y hablan en su casa con entusiasmo de lo que hacemos. (.52702)

FACTOR 5: UTILIZACIÓN DE RECURSOS QUE FAVORECEN EL DESARROLLO FÍSICO (F3.5.) (Alpha = .7194)

Indica el uso de recursos relacionados, especialmente, con la educación corporal.

Valore la frecuencia con la que utiliza en su enseñanza los siguientes recursos:

- 73 - Gimnasio o aula de psicomotricidad (.81535)
- 76 - Patio y exteriores del centro en general. (.73196)
- 77 - Salidas fuera del centro (excursiones, visitas a lugares de interés, etc.). (.47407)

FACTOR 6: UTILIZACIÓN DE RECURSOS TECNOLÓGICOS (F3.6.) (Alpha = .4857)

Se refiere al uso de diferentes recursos para favorecer el aprendizaje de procedimientos de trabajo o para facilitar el acceso audiovisual a la información.

Valore la frecuencia con la que utiliza en su enseñanza los siguientes recursos:

- 71 - Medios audiovisuales (video, proyector de diapositivas, retroproyector, etc.) (.68871)
- 72 - Laboratorio, aula de informática, talleres, ...(.69036)
- 74 - Biblioteca, por parte del alumnado. (.43724)
- 75 - Materiales didácticos creados y elaborados en el propio centro. (.41855)

5.1.4 OTRAS VARIABLES INFLUYENTES EN LA TAREA DEL PROFESOR

Recoge los ítems referidos a los apartados "Algunas características del centro" y "Desarrollo y satisfacción profesional"

La media del conjunto de respuestas a las preguntas de este bloque representa la valoración que hace cada profesor, de algunos aspectos de la organización del centro, de la formalización de las relaciones y del nivel de colaboración, así como de su formación y de las posibilidades de desarrollo profesional que encuentra en el mismo.

El análisis factorial llevado a cabo manifiesta la existencia de tres factores. Todos ellos explican un 50,2% de la varianza total. Se observa que la varianza explicada por cada factor (autovalor) es superior a uno en todo los casos. Los estadísticos finales resultantes del análisis aparecen en la tabla 5.4.

Tabla 5.4.: Resultados del análisis factorial del bloque de preguntas referidas a otras variables influyentes en la tarea del profesorado:

Variable	Comunalidad	Factor	Autovalor	% de varianza	varianza acumulada
P083	,40087	1	6,19043	34,4	34,4
P084	,44162	2	1,73237	9,6	44,0
P085	,24794	3	1,11173	6,2	50,2
P086	,61885				
P087	,54462				
P088	,57872				
P089	,47875				
P090	,53468				
P091	,48879				
P092	,54865				
P093	,55057				
P094	,60171				
P095	,51343				
P096	,49321				
P097	,40574				
P098	,58021				
P099	,49130				
P100	,51486				

Alpha = ,8382. Indica un nivel de fiabilidad alto.

Matriz factorial rotada

	Factor1	Factor2	Factor3
P088	,74622	,11263	
P087	,72525	,11315	
P086	,66176		,42186
P093	,61641	,33486	,24182
P083	,55733	,23710	,18449
P099	,49954		,48662
P085	,48557		
P089	,47963	,27894	,41340
P090	,47810	,37596	,40591
P084	,45237	,22214	,43317
P094		,74434	,21818
P095		,69413	,17715
P097		,62872	
P096	,31457	,62595	
P092	,43951	,59602	
P100			,70885
P098	,37680	,15484	,64363
P091		,34581	,60360

El ítem 93, referido al sentimiento de participar de un proyecto compartido, tiene un peso factorial muy bueno en el factor uno, compartiendo su comunalidad con el dos y el tres. Se interpreta que este aspecto es valorado por el profesorado en vinculación a la organización general del centro. Se optó por mantenerlo en el factor uno

Igualmente el ítem 99 que expresa la satisfacción con la libertad para decidir como hacer las cosas, reparte su comunalidad entre el factor uno y el tres, con mayor peso factorial en el primero. Se interpreta que la libertad de decisión está muy relacionada con la dimensión organización de centro que incluye la colaboración y la autonomía profesional. Valorando el contenido y los pesos factoriales, cuya diferencia es pequeña entre ambos, de manera combinada se optó por unirlo al factor tres.

El ítem 91 que recoge la valoración que hace el profesorado sobre el intercambio de información con otros centros, tiene un peso factorial alto en el factor tres. Se interpretó que el contenido de este ítem suele referirse a relaciones personales y no institucionales entre profesorado de diferentes centros, hecho confirmado por la experiencia de trabajo en centros. Por este motivo se mantuvo en el factor tres.

A continuación se describen los tres factores resultantes y se indican los respectivos índices de consistencia interna:

FACTOR 1: ORGANIZACIÓN CLARA Y CLIMA QUE FOMENTE LA COLABORACIÓN Y AUTONOMÍA PROFESIONAL (F4.1.) (Alpha = .7481)

- 83 - En cuanto a las funciones que el equipo docente debe llevar a cabo, no tengo dudas sobre qué es lo que tiene que hacer cada uno en cada situación (.55733)
- 84 - Los criterios de asignación de profesoras y profesores a puestos (grupos, coordinaciones...) se ajustan a criterios pedagógicos previamente debatidos. (.45237)
- 85 - Existe una organización clara que favorece la comunicación y coordinación entre los miembros del equipo docente (.48557)
- 86 - El equipo directivo nos tiene en cuenta y apoya nuestras iniciativas (.66176)
- 87 - Están planificados los medios por los cuales las familias pueden comunicarse con el centro (dirección, tutores...) y participar en su funcionamiento. (.72525)
- 88 - Existe una coordinación en la utilización de los recursos y medios disponibles en el centro (aulas comunes, audiovisuales, ordenadores, laboratorios, etc.). (.74622)
- 89 - Tras la autoevaluación en equipo de la propia enseñanza, adoptamos decisiones de mejora que posteriormente llevamos a la práctica, y revisamos más adelante. (.47963)
- 90 - Como equipo consultamos a asesoras o asesores externos (COP, Inspección, ICEs...) para introducir mejoras o cambios de forma más eficaz o exitosa. (.47810)
- 93 - Me siento participe de un proyecto compartido. (.61641)

FACTOR 2: DESARROLLO PROFESIONAL (F4.2.) (Alpha = .7228)

Recoge la valoración del profesorado sobre su participación en actividades de formación, reflexión e intercambio que constituyen la base del desarrollo profesional.

92- Colaboro de forma activa (aportando ideas, materiales, dedicando tiempo,...) en los equipos de trabajo en que participo. (.59602)

94.- Leo libros y artículos de revistas relacionados con algún aspecto de la educación primaria. (.74434)

95 - Asisto a actividades de formación fuera de mi centro. (.69413)

96 - Creo que la reflexión es una parte importante de mi actividad educativa. (.62595)

97 - Dedico tiempo a informarme sobre acontecimientos sociales y culturales. (.62872)

FACTOR 3: SATISFACCIÓN CON LAS POSIBILIDADES DE DESARROLLO (F4.3.)

(Alpha = .6556)

Se refiere a la satisfacción con los medios disponibles para mejorar profesionalmente. Aglutina los ítems en los que se expresa la valoración del profesorado sobre el uso de medios para la mejora y, en definitiva, para el desarrollo profesional.

91 - Intercambiamos información con otros centros sobre cómo hacemos y qué nos funciona en nuestra tarea educativa (.60360)

Estoy satisfecho/a con:

98 - El asesoramiento que recibo para mi trabajo (.64363)

99 - La libertad para decidir cómo hacer las cosas. (.48662)

100 - La disponibilidad de tiempo que tengo para el trabajo no lectivo. (.70885)

En conclusión, los factores resultantes del análisis realizado a partir de los resultados del estudio, se ajustan a las dimensiones que se pretenden valorar con este instrumento. Estos resultados manifiestan la validez de constructo del mismo.

Asimismo, los índices de fiabilidad del Cuestionario y de cada una de sus subescalas resultan altos en todos los casos, quedando suficientemente demostrada la fiabilidad del instrumento.

5.2. RESULTADOS

Una vez realizados los análisis pertinentes para conocer los perfiles del profesorado de educación primaria, que se expresan a través de las respuestas autovalorativas al Cuestionario de Autoevaluación, se exponen los perfiles hallados con un nivel de confianza mínimo del 95%.

Los objetivos planteado en este apartado son los siguiente:

- Identificar los perfiles que describen el modo en el que tienden a autoevaluarse los equipos docentes de la muestra.

Pretendemos conocer el modo en el que se autoevalúan, como promedio, los profesores de la muestra. Es decir, qué aspectos son considerados, en términos generales como puntos fuertes y cuáles como puntos débiles.

- Detectar las relaciones existentes entre las diferentes dimensiones que se autoevalúan con el instrumento.

Este objetivo se concreta en la siguiente pregunta de investigación: ¿Se aprecian diferencias significativas en la autoevaluación en función de las variables estructurales? Pretendemos explorar si el profesorado de la muestra se autevalúa de manera significativamente diferente, con respecto a las diferentes dimensiones en función de:

- El tipo de centro (público o concertado) en el que trabaja. Cabe esperar que esta característica se asocie con diferencias en los factores de planificación, organización y desarrollo profesional de los profesores, dado que esta variable marca diferencias estructurales en si misma.
- El modelo lingüístico. Se considera que las diferencias previstas en los grupos asociados a esta variable, se deberian a las peculiares características del recorrido que se ve obligado a hacer un profesor para llegar a cualquiera de ellos. En este sentido, la variable modelo puede considerarse indicador de otra serie de variables que son el reflejo de las características de cada uno de los tres grupos de profesores relacionados con ellas. Los resultados en este aspecto requerirán, en cualquier caso, sucesivos análisis posteriores.
- El sexo. Se prevé encontrar diferencias significativas en las diferentes dimensiones entre profesores y profesoras.
- La edad y los años de experiencia docente. Se espera encontrar diferencias en la actuación del profesorado y en la percepción que tiene de la misma, entre los

grupos que se encuentran en los primeros años de experiencia docente y los grupos que llevan más tiempo.

- Titulación. Se parte del supuesto de que la formación diferente que se encuentra detrás de cada tipo de titulación estará relacionada con resultados diferentes.
- La situación laboral. Cabe esperar que el tipo de contratación que vincula al profesorado con el centro, influirá en los resultados a la hora de valorar las diferentes dimensiones.
- El ciclo en el que desarrolla la tarea educativa. Dadas las características de la estructura, del curriculum y del alumnado en cada caso, se espera encontrar diferencias significativas entre los grupos de los tres ciclos, en las dimensiones de Programación y Desarrollo de la Tarea

El procedimiento seguido para analizar los resultados, ha consistido en obtener las puntuaciones medias de la muestra en cada una de las dimensiones evaluadas, de manera que quede reflejado el perfil global, en el que se destacan los puntos fuertes y débiles. En la interpretación de este perfil es muy importante no perder de vista que se está analizando las percepciones que los profesores tienen de estas dimensiones en su propio trabajo y en el del equipo en el que participan y no, las dimensiones en sí.

A continuación se realiza una comparación de resultados promedio entre los grupos de profesores divididos en función de las variables estructurales.

5.2.1. COMPARACIÓN DE MEDIAS

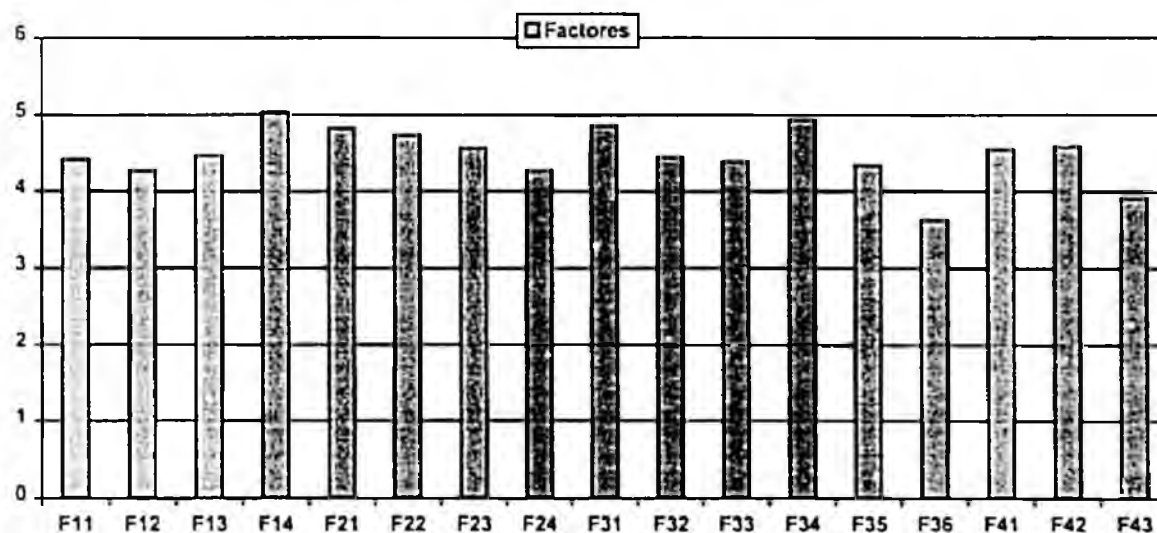
5.2.1.1. Valoraciones globales

En primer lugar se presenta una tabla (5.5.) con los resultados totales. Se incluye para cada factor, la media, la desviación típica, el valor máximo y el mínimo asignado a cada uno en una escala de uno a seis y el número de sujetos computados para cada valor. Las dimensiones se presentan ordenadas según las medias obtenidas.

Tabla 5.5.: Resultados mediante estadísticos descriptivos de todas las dimensiones.

Dimensiones	Media	Desv. Típica	Mini mo	Máxi mo
Preparación del ambiente (F1.4.)	5,03	,71	2,50	6
Creación clima positivo (F3.4)	4,93	,68	2,80	6
Metodología facilitadora del aprendizaje significativo (F3.1.)	4,86	,63	2,30	6
Programación formativa de tareas para casa (F2.1.)	4,82	,78	1,40	6
Coherencia en programación (F2.2.)	4,73	,71	2,50	6
Desarrollo profesional (F4.2.)	4,59	,74	2,40	6
Organización clara, colaborativa... (F4.1.)	4,55	,82	2,22	6
Individualización y atención a la diversidad (F2.3.)	4,57	,78	2,40	6
Planificación de la evaluación con criterios formativos (F1.3.)	4,47	,86	1,57	6
Relación con las familias (F3.2.)	4,45	,99	1,00	6
Adaptación Coordinación y decisiones de objetivos, contenidos y metodología (F1.1)	4,42	,77	1,70	6
Promoción de la autonomía en el aprendizaje (F3.3.)	4,39	,79	2,14	6
Utilización de recursos que favorecen el desarrollo físico (F3.5.)	4,34	1,24	1,00	6
Programación de evaluación (F2.4)	4,28	,79	2,00	6
Organización de espacio, tiempo y materiales con criterios comunes (F1.2)	4,27	,91	1,20	6
Satisfacción con las posibilidades de desarrollo (F4.3.)	3,92	,92	1,50	6
Utilización de recursos tecnológicos (F3.6.)	3,63	1,01	1,00	6

Gráfico 5.1 Promedios de las diferentes dimensiones en la totalidad de la muestra



Se observa que la dimensión o factor cuya valoración por parte de los profesores es mayor, es el que se ha denominado "Preparación del ambiente" (5,03) y el que ha obtenidos la puntuación más baja en cuanto a valoración de los profesores es "Utilización de recursos tecnológicos" (3,67). Este factor refleja una valoración sobre el

mismo, por parte del profesorado, bastante heterogénea con una desviación por encima de 1. Destaca, también, por su heterogeneidad en las puntuaciones, el factor referido a "Utilización de recursos que favorecen el desarrollo físico" con una desviación de 1,24. En el análisis de los subgrupos se encontrarán algunas explicaciones a estos resultados.

Se debe destacar que todas las puntuaciones se encuentran por encima de la mediana (escala entre 1 y 6), al no haber ninguna dimensión por debajo de 3,5 puntos. Este dato se puede interpretar como manifestación de la tendencia en el profesorado a no considerar ni reconocer las actuaciones deficientes en el propio trabajo. Tendencia que supone un aspecto positivo para su autoestima profesional, pero que en ocasiones puede ser una dificultad para reconocer las necesidades de mejora y ponerlas en práctica.

Desde el punto de vista de la interpretación de resultados, esta tendencia debería ser tenida en cuenta e interpretar los perfiles atendiendo más, al orden de los resultados que a las puntuaciones en sí. Se debe considerar más significativo, dentro del informe de resultados, cuáles son los aspectos mejor y peor valorados, que la puntuación asignada a cada caso. Por nuestra parte, se seguirá esta pauta al trabajar con equipos de centro.

5.2.1.2. Valoraciones por grupos

A continuación se presentarán los resultados para cada subgrupo de la muestra perteneciente a las diferentes categorías, correspondiendo éstas a las variables estructurales de la misma, que van a ser consideradas variables independientes en la comparación de resultados para cada una de las dimensiones obtenidas, variables dependientes, en este caso. Se pretende analizar si hay diferencias significativas (95%) entre los resultados de los diferentes subgrupos de cada categoría, de manera que se pueda afirmar o no, que existen influencias entre los diferentes grupos de variables.

Para la presentación, se han agrupado los resultados en tablas, tomando como criterio el aspecto al que se refieren: características del centro (titularidad y modelo lingüístico), características del profesor (tipo y experiencia), cualidad personal del profesorado (edad y sexo), etc. En cada uno se indica la media correspondiente y, entre paréntesis, la desviación típica.

En la comparación de los resultados, la significatividad de las diferencias de medias de las variables continuas en función de las nominales grupales se ha llevado a cabo via Análisis Unidireccional de las Varianzas ("Oneways"). En los casos en los que se ha encontrado que hay diferencias significativas, para ver entre qué grupos se halla la misma se han utilizado los contrastes de Scheffe, de Tukey-B y de Duncan.

Aunque no se cumplen totalmente los supuestos paramétricos para poder aplicar los análisis de varianza (homogeneidad de varianza y normalidad), debido a la desigualdad numérica de algunos subgrupos, se puede aplicar esta técnica puesto que se trata de una prueba muy potente.

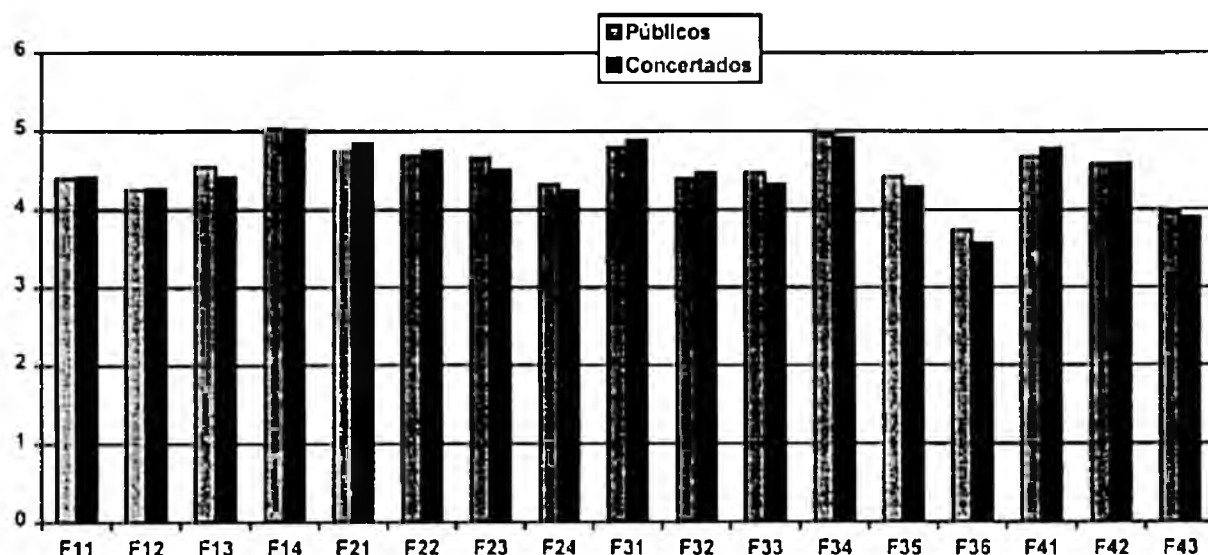
A) Comparaciones según tipo de centro y modelo lingüístico

Tabla 5.6 : Medias y desviaciones típicas según tipo de centro y modelo lingüístico

Dimensiones	Tipo centro		Modelo lingüístico		
	Públicos	Concertados	A	B	D
• Adaptación, Coordinación y toma de decisiones (F1.1.)	4,41 (.84)	4,43 (.73)	4,50 (.85)	4,31 (.64)	4,28 (.78)
• Organización de espacio, tiempo y materiales con criterios comunes (F1.2.)	4,26 (.92)	4,28 (.91)	4,49 (.93)	4,29 (.72)	4,17 (.89)
• Planificación de la evaluación con criterios formativos (F1.3.)	4,56 (.66)	4,42 (.86)	4,68 (.77)	4,33 (.89)	4,35 (.90)
• Preparación del ambiente (F1.4.)	5,04 (.70)	5,03 (.72)	4,94 (.77)	5,12 (.68)	5,07 (.66)
• Programación formativa de tareas para casa (F2.1.)	4,76 (.86)	4,86 (.74)	4,69 (.91)	4,80 (.64)	4,87 (.73)
• Coherencia en la programación (F2.2.)	4,69 (.76)	4,76 (.69)	4,71 (.79)	4,78 (.60)	4,60 (.71)
• Individualización y atención a la diversidad (F2.3.)	4,67 (.76)	4,52 (.79)	4,63 (.79)	4,47 (.73)	4,54 (.74)
• Programación de la evaluación (F2.4.)	4,33 (.87)	4,25 (.75)	4,34 (.71)	4,12 (.91)	4,25 (.75)
• Metodología facilitadora del aprendizaje significativo (F3.1.)	4,80 (.71)	4,89 (.58)	4,77 (.72)	4,74 (.64)	4,82 (.60)
• Relación con las familias (F3.2.)	4,41 (1,12)	4,48 (.91)	4,31 (.97)	4,43 (.90)	4,35 (1,02)
• Promoción de la autonomía en el aprendizaje (F3.3.)	4,48 (.82)	4,33 (.78)	4,41 (.80)	4,24 (.86)	4,34 (.73)
• Creación clima positivo (F3.4.)	4,95 (.74)	4,92 (.65)	4,79 (.76)	4,86 (.58)	4,94 (.66)
• Utilización de recursos que favorecen el desarrollo físico (F3.5.)	4,43 (1,08)	4,30 (1,32)	4,41 (1,13)	4,04 (1,21)	4,38 (1,21)
• Utilización de recursos tecnológicos (F3.6.)	3,74 (1,04)	3,57 (.98)	3,44 (.97)	3,74 (.86)	3,73 (1,05)
• Organización clara y clima que fomente la colaboración y autonomía (F4.1.)	4,68 (.78)	4,79 (.83)	4,60 (.79)	4,54 (.69)	4,52 (.86)
• Desarrollo profesional (F4.2.)	4,58 (.73)	4,59 (.75)	4,60 (.69)	4,44 (.77)	4,56 (.72)
• Satisfacción con las posibilidades de desarrollo (F4.3.)	3,96 (.86)	3,90 (.95)	3,98 (.92)	3,97 (.65)	3,80 (.95)

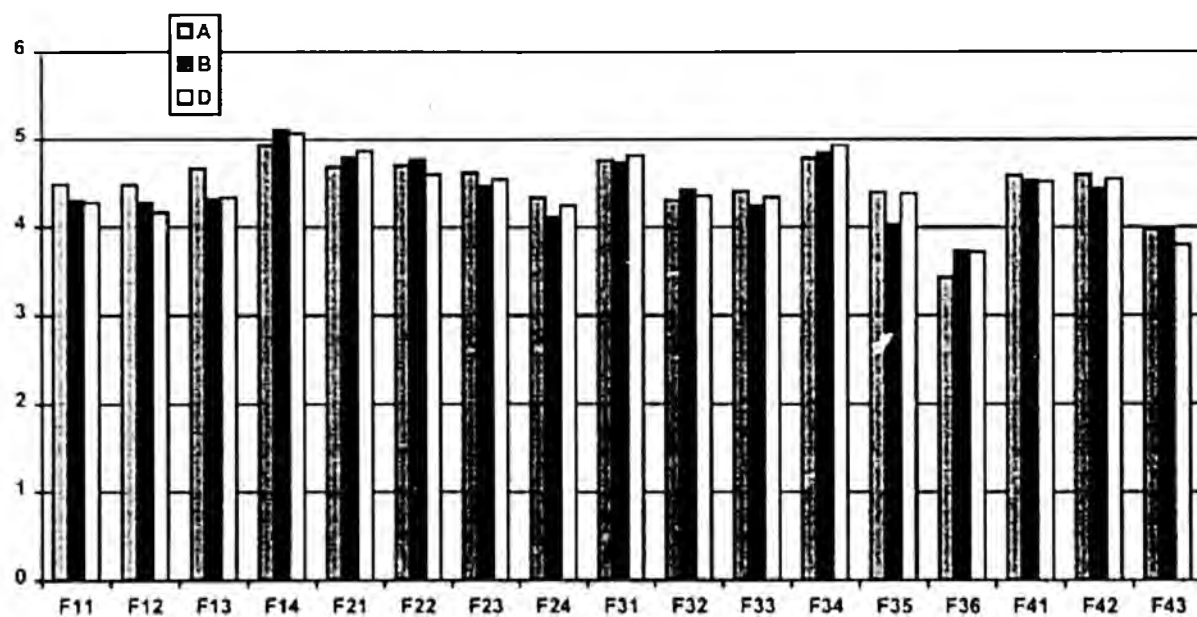
Se ha encontrado diferencia significativa relacionada con el tipo de centro en la dimensión (F41) referida a la "Organización clara y clima que fomente la colaboración y autonomía" ($F=5,1126$ y $p=.0244$), siendo mejor la valoración en los centros concertados que en los públicos.

Gráfico 5.2: Promedios en las diferentes dimensiones según tipo de centro.



En cuanto a las comparaciones entre los diferentes **modelos lingüísticos** se encuentran diferencias significativas ($F=3,4906$ y $p=,0319$) en las valoraciones del factor "Planificación de la evaluación con criterios formativos", siendo mejores los resultados del grupo perteneciente al modelo A que los del D.

Gráfico 5.3 Promedios en las diferentes dimensiones según modelos lingüísticos.



B) Comparaciones según sexo y edad

Tabla 5.7.: Medias y desviaciones típicas según sexo y edad

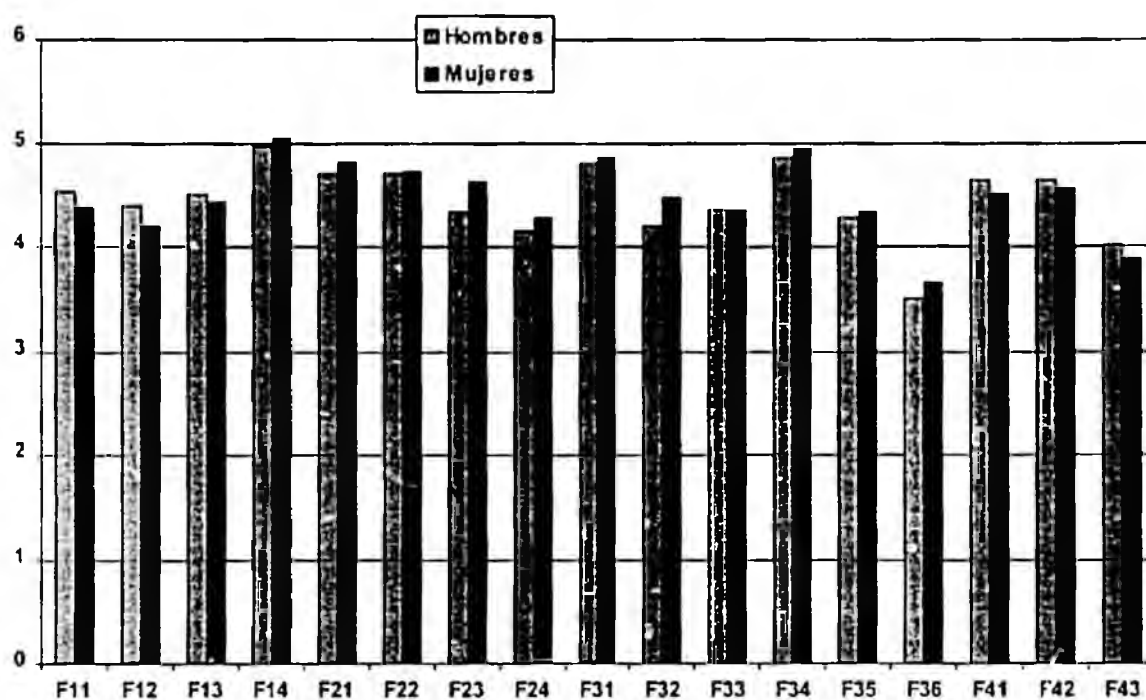
Dimensiones	Sexo		Edad			
	Hombre	Mujeres	≤30	30-40	40-50	50<
• Adaptación, Coordinación y toma de decisiones (F1.1.)	4,54 (,59)	4,38 (,81)	4,52 (,60)	4,38 (,72)	4,36 (,84)	4,55 (,70)
• Organización de espacio, tiempo y materiales con criterios comunes (F1.2.)	4,41 (,75)	4,22 (,94)	4,59 (,86)	4,17 (,89)	4,334 (,88)	4,41 (1,03)
• Planificación de la evaluación con criterios formativos (F1.3.)	4,52 (,82)	4,45 (,87)	4,62 (,67)	4,44 (,88)	4,45 (,87)	4,54 (,87)
• Preparación del ambiente (F1.4.)	4,97 (,70)	5,05 (,71)	5,07 (,80)	5,02 (,65)	5,03 (,74)	4,98 (,72)
• Programación formativa de tareas para casa (F2.1.)	4,71 (,72)	4,83 (,80)	4,93 (,59)	4,75 (,78)	4,81 (,83)	4,87 (,74)
• Coherencia en la programación (F2.2.)	4,70 (,63)	4,73 (,72)	4,84 (,59)	4,66 (,69)	4,72 (,74)	4,78 (,70)
• Individualización y atención a la diversidad (F2.3.)	4,35 (,78)	4,62 (,76)	4,80 (,68)	4,54 (,79)	4,54 (,77)	4,50 (,79)
• Programación de la evaluación (F2.4.)	4,15 (,76)	4,29 (,78)	4,26 (,75)	4,22 (,75)	4,30 (,79)	4,32 (,86)
• Metodología facilitadora del aprendizaje significativo (F3.1.)	4,80 (,56)	4,86 (,64)	5,02 (,60)	4,80 (,58)	4,83 (,66)	4,89 (,64)
• Relación con las familias (F3.2.)	4,22 (1,02)	4,49 (,98)	4,09 (1,07)	4,31 (1,02)	4,62 (,91)	4,49 (,89)
• Promoción de la autonomía en el aprendizaje (F3.3.)	4,36 (,69)	4,37 (,81)	4,58 (,80)	4,32 (,77)	4,34 (,80)	4,38 (,65)
• Creación clima positivo (F3.4.)	4,85 (,62)	4,95 (,69)	5,17 (,52)	4,93 (,65)	4,87 (,74)	4,87 (,64)
• Utilización de recursos que favorecen el desarrollo físico (F3.5.)	4,29 (1,30)	4,35 (1,22)	4,22 (1,35)	4,14 (1,36)	4,56 (1,07)	4,46 (1,14)
• Utilización de recursos tecnológicos (F3.6.)	3,51 (1,02)	3,67 (1,01)	3,71 (1,14)	3,59 (,96)	3,72 (,97)	3,56 (1,08)
• Organización clara y clima que fomente la colaboración y autonomía (F4.1.)	4,64 (,74)	4,51 (,83)	4,92 (,59)	4,53 (,81)	4,53 (,85)	4,46 (,84)
• Desarrollo profesional (F4.2.)	4,64 (,76)	4,57 (,74)	4,79 (,79)	4,47 (,71)	4,69 (,74)	4,59 (,83)
• Satisfacción con las posibilidades de desarrollo (F4.3.)	4,02 (,91)	3,89 (,91)	4,48 (,92)	3,88 (,87)	3,89 (,90)	3,89 (1,04)

En la comparación de medias atendiendo a la variable **sexo**, se han encontrado diferencias significativas entre ambos grupos, en dos factores:

"Individualización y atención a la diversidad", significativamente más alta la valoración entre las mujeres que entre los hombres ($F=6,7386$ y $p=,0098$) y en "Relación con las familias" ($F=3,9273$ y $p=,0483$), en la misma dirección. Se considera reseñable, el hecho de que ambos factores se refieren a aspectos relacionados con la valoración de las relaciones personales y que implican más al individuo como tal que como alumno de un grupo. Los resultados confirman el *tópico social* referido a estilos femenino y masculino de relación. Desde el punto de vista educativo y, de manera especial, en

esta etapa creemos que es importante analizar el carácter complementario de ambos estilos y la incidencia en la educación integral del alumnado de Educación Primaria.

Gráfico 5.4: Promedios de las diferentes dimensiones atendiendo a la variable sexo.



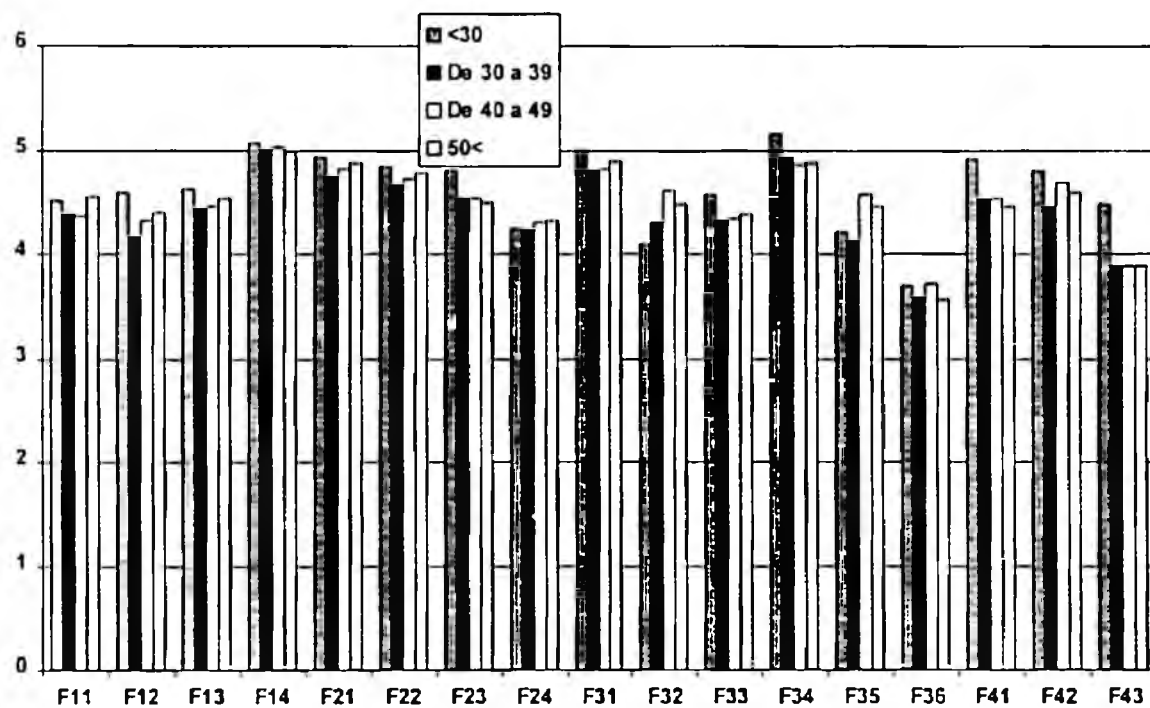
Respecto a los grupos de edad se encuentran diferencias significativas en los siguientes factores:

"Relación con las familias" ($F= 3,2690$ y $p=,0215$), siendo sensiblemente superior la valoración del grupo comprendido entre 40 y 50 años que la del grupo de edad comprendida entre 30 y 40.

"Desarrollo profesional" ($F=2,7361$ y $p=,0436$) obtiene puntuaciones sensiblemente superiores en el grupo de 40 a 50 que en el de 30 a 40.

Se manifiestan diferencias significativas en el factor "Satisfacción con las posibilidades de desarrollo" encontrándose una valoración sensiblemente mayor en el grupo de 30 o menos que en el comprendido entre 30 y 40 y, también, en el mismo grupo que en el comprendido entre 40 y 50.

Gráfico 5 5: Promedios de las diferentes dimensiones atendiendo al grupo de edad



C) Comparaciones según tipo de profesor y años de docencia

Tabla 5.8.: Medias y desviaciones típicas según tipo de profesor y años de docencia.

Dimensiones	Tipo profesor		Años de Docencia			
	Generalista	Especialista	Hasta 10	10 ≤ 20	20 ≤ 30	30 ≤ 40
• Adaptación, Coordinación y toma de decisiones (F1.1.)	4,43 (,74)	4,35 (,85)	4,37 (,67)	4,41 (,81)	4,46 (,77)	4,39 (,78)
• Organización de espacio, tiempo y materiales con criterios comunes (F1.2.)	4,31 (,90)	4,10 (,93)	4,34 (,93)	4,16 (,94)	4,36 (,80)	4,08 (1,21)
• Planificación de la evaluación con criterios formativos (F1.3.)	4,48 (,84)	4,40 (,92)	4,48 (,73)	4,41 (,98)	4,53 (,78)	4,39 (,95)
• Preparación del ambiente (F1.4.)	5,06 (,68)	4,89 (,78)	5,02 (,73)	5,06 (,70)	5,02 (,70)	4,93 (,81)
• Programación formativa de tareas para casa (F2.1.)	4,90 (,71)	4,48 (,92)	4,76 (,78)	4,78 (,80)	4,93 (,74)	4,80 (,81)
• Coherencia en la programación (F2.2.)	4,72 (,71)	4,72 (,70)	4,66 (,64)	4,07 (,73)	4,77 (,71)	4,98 (,70)
• Individualización y atención a la diversidad (F2.3.)	4,60 (,75)	4,45 (,83)	4,64 (,74)	4,56 (,81)	4,53 (,75)	4,56 (,881)
• Programación de la evaluación (F2.4.)	4,32 (,76)	4,06 (,84)	4,15 (,77)	4,28 (,75)	4,36 (,86)	4,23 (1,05)
• Metodología facilitadora del aprendizaje significativo (F3.1.)	4,88 (,62)	4,72 (,66)	4,87 (,63)	4,84 (,61)	4,84 (,643)	4,96 (,69)
• Relación con las familias (F3.2.)	4,66 (,77)	3,64 (1,24)	4,09 (1,12)	4,46 (,97)	4,68 (,87)	4,42 (,89)
• Promoción de la autonomía en el aprendizaje (F3.3.)	4,41 (,78)	4,24 (,80)	4,43 (,75)	4,36 (,81)	4,33 (,79)	4,39 (,81)
• Creación clima positivo (F3.4.)	4,96 (,66)	4,85 (,73)	5,00 (,66)	4,95 (,65)	4,85 (,71)	4,81 (,76)
• Utilización de recursos que favorecen el desarrollo físico (F3.5.)	4,54 (1,07)	3,61 (1,53)	4,08 (1,46)	4,33 (1,24)	4,62 (,99)	4,22 (1,21)
• Utilización de recursos tecnológicos (F3.6.)	3,75 (,94)	3,21 (1,16)	3,38 (1,00)	3,75 (1,03)	3,69 (,92)	3,49 (1,23)
• Organización clara y clima que fomente la colaboración y autonomía (F4.1.)	4,58 (,82)	4,41 (,77)	4,59 (,77)	4,52 (,87)	4,59 (,76)	4,28 (,95)
• Desarrollo profesional (F4.2.)	4,61 (,73)	4,49 (,79)	4,56 (,72)	4,53 (,76)	4,70 (,73)	4,52 (,86)
• Satisfacción con las posibilidades de desarrollo (F4.3.)	3,93 (,91)	3,89 (,91)	4,16 (,87)	3,77 (,97)	3,94 (,84)	3,74 (1,25)

Las diferencias significativas entre los resultados obtenidos en los diferentes factores, achacables a ser profesor generalista o especialista de área, siendo en todos los casos superior la puntuación asignada en las valoraciones de los generalistas sobre los especialistas, son las siguientes:

En la dimensión "Programación formativa de tareas para casa" ($F=17,3711$ y $p=.0000$). La explicación de esta diferencia se podría encontrar en tres aspectos diferentes que se han contrastado en algunos centros en los que se ha realizado algún tipo de intervención. Por una parte, los objetivos pretendidos en estas áreas dentro de la etapa de Primaria, excluyen en algunos casos pedir que los niños realicen

actividades fuera del aula. En segundo lugar, la coordinación entre los tutores y especialistas, con frecuencia presenta dificultades. Y, por último, cuando se les solicita alguna actividad, con mayor frecuencia que el resto, suele ser el estudio de algunos contenidos o la realización de ejercicios tradicionales; sería interesante analizar la influencia que tiene en este hecho, el escaso desarrollo de las didácticas especiales de algunas áreas para niveles bajos y/o el que los profesores responsables hayan tenido experiencia en cursos superiores.

En cuanto al factor "Programación de la evaluación" ($F=7,0620$ y $p=,0082$).

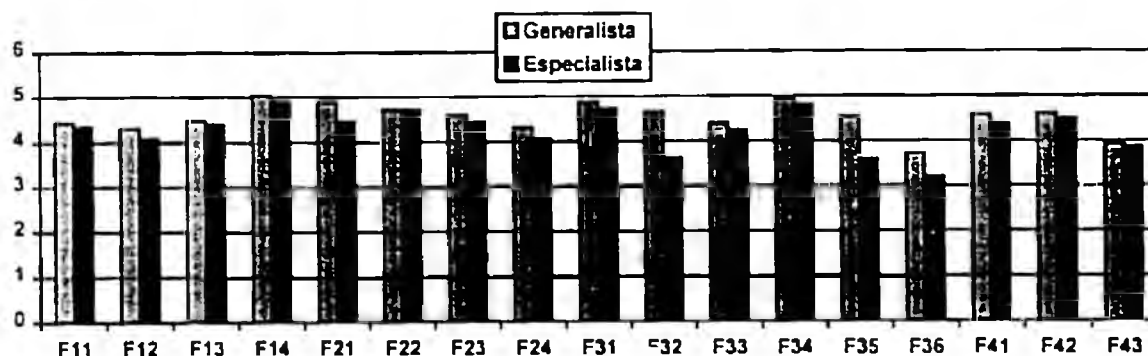
En "Metodología facilitadora del aprendizaje significativo" ($F=3,9507$ y $p=,0476$).

Los comentarios sobre las diferencias en estas dos dimensiones se solaparían con las que se encontrarán en la parte dedicada a diferencias por ciclos.

En "Relaciones con las familias" ($F=79,1524$ y $p=,0000$). La organización de los equipos de profesores de primaria explican claramente este dato. En la mayoría de los casos se encuentra que esta tarea corresponde al tutor, siendo este siempre un profesor generalista de nivel. Se puede considerar que la edad del alumnado de esta etapa hace aconsejable una formalización diferente, a la que es usual en etapas superiores, de las relaciones entre el conjunto de los profesores que intervienen en cada grupo y las familias, de manera que haya oportunidades de encuentro entre los padres y los profesores especialistas. Previamente, sería necesario introducir la reflexión sobre este aspecto en los equipos de profesores, puesto que se ha realizado un trasvase mimético del modelo de otros niveles más altos.

En "Utilización de recursos que favorecen el desarrollo físico" ($F=32,8113$ y $p=,0000$). Esta diferencia encuentra su explicación en el tipo de áreas que, habitualmente, son impartidas en Educación Primaria por profesores especialistas (idiomas) y se puede considerar que el área de *Educación física* es impartida por alguno de los tutores del ciclo o etapa, que al responder al cuestionario lo ha hecho como profesor generalista.

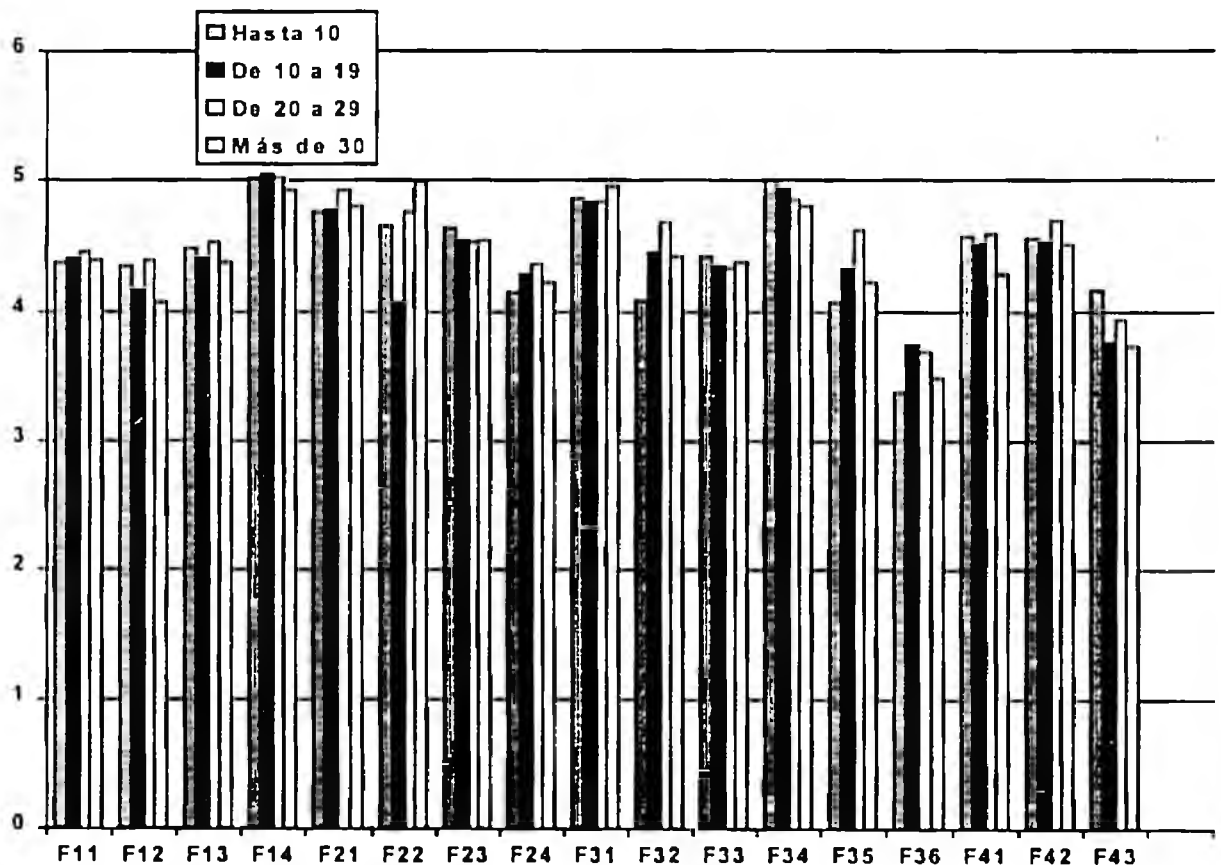
Gráfico 5.6 Promedio de las diferentes dimensiones según el tipo de profesor



En "Utilización de recursos tecnológicos" ($F=16,8278$ y $p=,0001$). Esta diferencia resulta paradójica, puesto que las áreas de especialistas, sobre todo los idiomas, se manifiestan como áreas muy adecuadas para el uso de audiovisuales, laboratorios, etc. Consideramos que esta dato merecería una exploración más a fondo que ayudase a explicar los resultados.

En cuanto a las diferencias atendiendo a los años de docencia, se encuentra diferencias significativas en el factor "relación con las familias" ($F=5,1504$ y $p=,0017$) siendo mayor la valoración que hace el grupo de profesores con experiencia docente entre veinte y veintinueve años que la del grupo de diez o menos. Respecto al factor "Satisfacción con las posibilidades de desarrollo" la valoración del grupo de menos de diez años de experiencia es significativamente mayor que la del grupo de entre 10 y 20 años ($F=3,3090$ y $p=,0204$).

Gráfico 5.7 Promedios de las diferentes dimensiones según el número de años de docencia



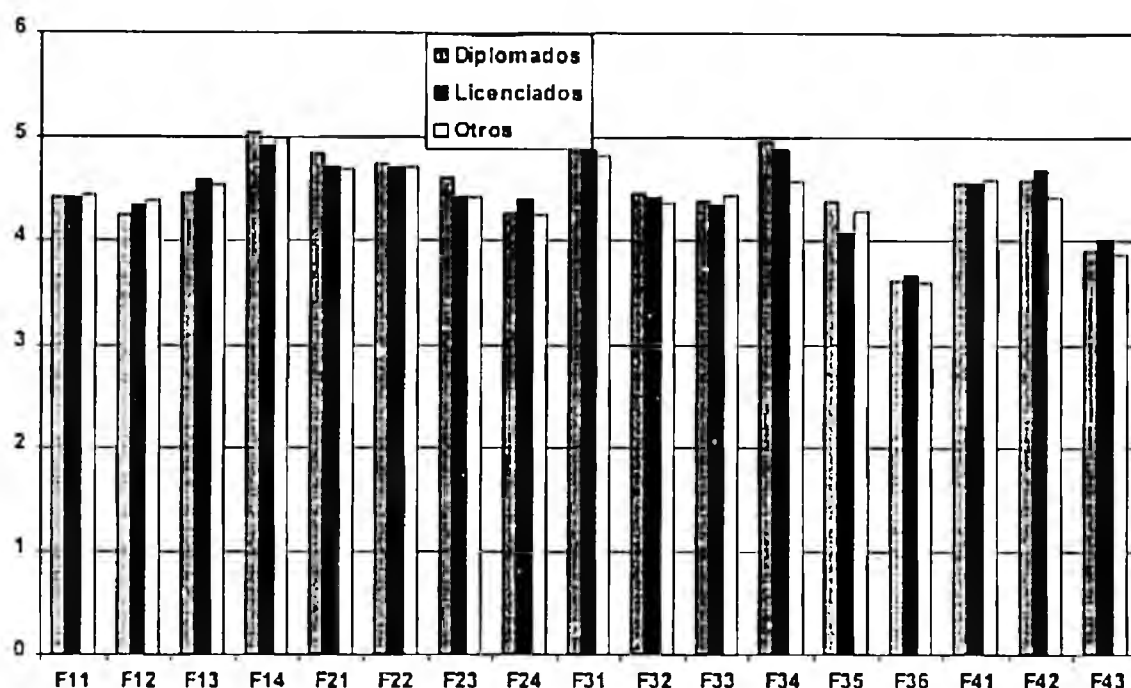
D) Comparaciones según titulación y situación laboral

Tabla 5.9: Medias y desviaciones típicas según la titulación y el tipo de contrato del profesorado.

Dimensiones	Titulación			Situación Laboral (Contrato)		
	Diplomad	Licencia	Otros	Sustituto	Eventual	Fijo
• Adaptación, Coordinación y toma de decisiones (F1.1.)	4,42 (,78)	4,43 (,78)	4,44 (,58)	4,19 (,84)	4,52 (,69)	4,42 (,77)
• Organización de espacio, tiempo y materiales con criterios comunes (F1.2.)	4,26 (,91)	4,34 (,98)	4,39 (,67)	4,19 (,87)	4,19 (,70)	4,28 (,93)
• Planificación de la evaluación con criterios formativos (F1.3.)	4,45 (,86)	4,59 (,86)	4,54 (,78)	4,48 (,80)	4,83 (,66)	4,43 (,88)
• Preparación del ambiente (F1.4.)	5,06 (,70)	4,91 (,79)	4,97 (,59)	4,85 (,81)	5,33 (,61)	5,02 (,71)
• Programación formativa de tareas para casa (F2.1.)	4,85 (,79)	4,71 (,79)	4,68 (,69)	4,30 (1,04)	5,03 (,47)	4,84 (,78)
• Coherencia en la programación (F2.2.)	4,75 (,724)	4,70 (,71)	4,70 (,51)	4,47 (,83)	4,76 (,71)	4,74 (,70)
• Individualización y atención a la diversidad (F2.3.)	4,61 (,76)	4,42 (,92)	4,43 (,73)	4,55 (,85)	4,79 (,53)	4,56 (,79)
• Programación de la evaluación (F2.4.)	4,27 (,78)	4,40 (,89)	4,24 (,75)	3,89 (,99)	4,22 (,65)	4,29 (,78)
• Metodología facilitadora del aprendizaje significativo (F3.1.)	4,86 (,63)	4,88 (,72)	4,82 (,39)	4,51 (,88)	5,03 (,56)	4,85 (,62)
• Relación con las familias (F3.2.)	4,46 (1,00)	4,41 (1,07)	4,36 (,72)	3,78 (1,22)	4,04 (1,00)	4,51 (,95)
• Promoción de la autonomía en el aprendizaje (F3.3.)	4,39 (,80)	4,35 (,88)	4,45 (,58)	4,26 (,90)	4,42 (,74)	4,37 (,79)
• Creación clima positivo (F3.4.)	4,96 (,67)	4,88 (,81)	4,57 (,47)	4,74 (,81)	5,14 (,56)	4,93 (,68)
• Utilización de recursos que favorecen el desarrollo físico (F3.5.)	4,39 (1,24)	4,08 (1,23)	4,28 (1,40)	3,87 (1,07)	4,51 (1,20)	4,37 (1,25)
• Utilización de recursos tecnológicos (F3.6.)	3,63 (,99)	3,68 (1,16)	3,60 (1,20)	3,15 (1,19)	3,67 (1,22)	3,65 (1,00)
• Organización clara y clima que fomente la colaboración y autonomía (F4.1.)	4,55 (,83)	4,56 (,85)	4,59 (,56)	4,61 (,76)	4,70 (,77)	4,54 (,82)
• Desarrollo profesional (F4.2.)	4,59 (,73)	4,69 (,81)	4,42 (,85)	4,20 (,81)	4,49 (,72)	4,61 (,74)
• Satisfacción con las posibilidades de desarrollo (F4.3.)	3,92 (,92)	4,03 (1,06)	3,88 (,66)	4,21 (,96)	4,34 (1,06)	3,86 (,89)

No se han encontrado diferencias significativas en ninguno de los factores, entre los tres grupos que recogen el tipo de titulación de los profesores.

Gráfico 5.8: Promedios de las diferentes dimensiones atendiendo al tipo de titulación del profesorado.



En la comparación de resultados atendiendo a la situación laboral (tipo de contrato), se ha encontrado las siguientes diferencias significativas:

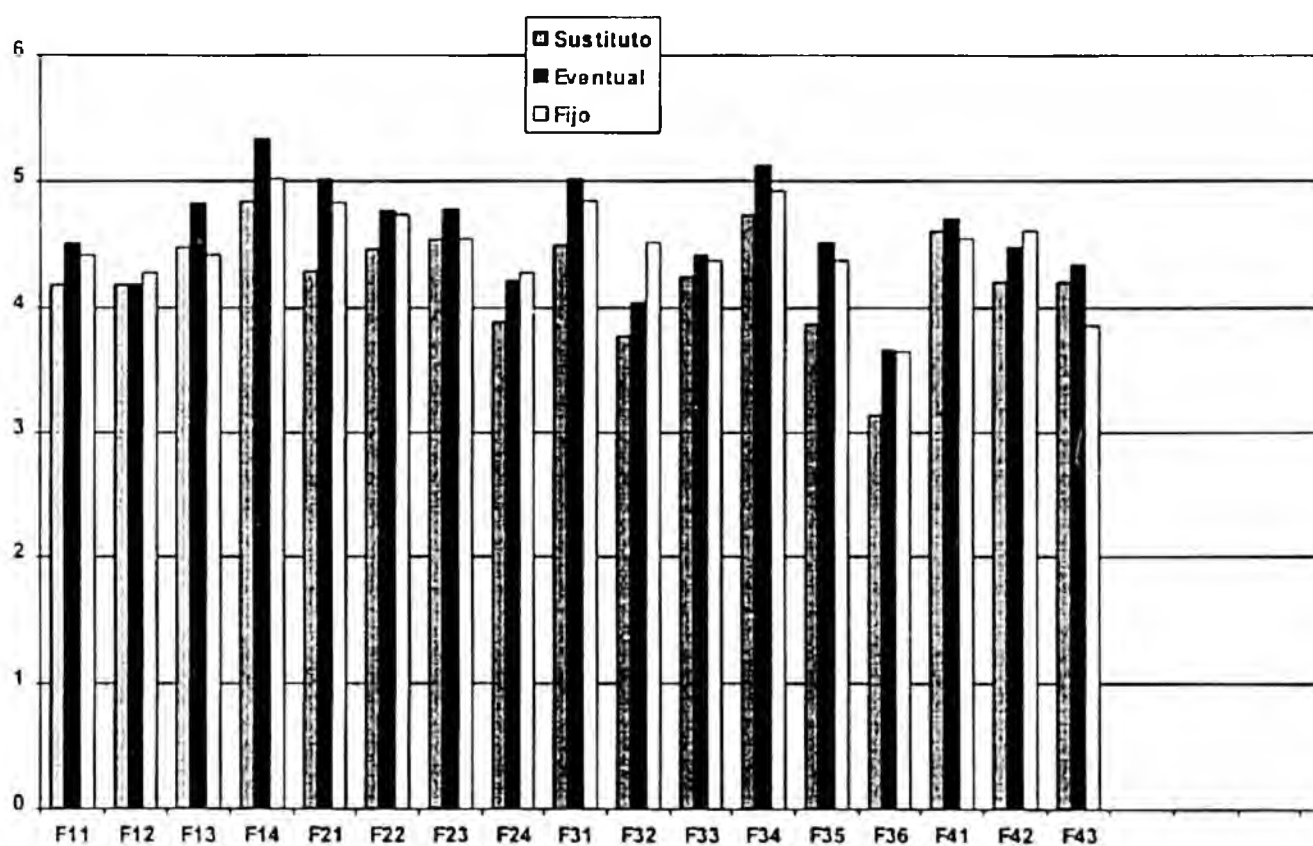
($F= 4,1821$ y $p=,0161$) en el factor "Programación Formativa de tareas para casa", siendo inferior la puntuación en las valoraciones del grupo de profesores sustitutos que en el de eventuales y fijos. También se han encontrado diferencias significativas ($F=3,3929$ y $p=,0348$) entre el grupo de eventuales y sustitutos en cuanto al factor "Metodología facilitadora del aprendizaje significativo", siendo más elevado en el grupo de los eventuales.

Respecto al factor "Relación con las familias" se obtienen puntuaciones significativamente más altas ($F=6,8289$ y $p=,0012$) en el grupo de profesores fijos que en el de sustitutos. Se puede considerar que esta es una relación de la que se ven las ventajas a lo largo del tiempo y por ello los profesores que tienen mayor continuidad en un equipo valoran más su importancia.

Por último, en el factor "Satisfacción con las posibilidades de desarrollo", se encuentran diferencias significativas en los resultados ($F=3,8952$ y $p=,0213$) entre el grupo de los fijos y los sustitutos, siendo más altas las valoraciones al respecto en este segundo grupo. Una posible explicación de esta diferencia se encuentra en el hecho de que los sustitutos en general tienen menos experiencia docente previa y requiere de ayudas más elementales y generales, de manera que obtienen mayor

satisfacción con posibilidades elementales; explicación que se refuerza con la coincidencia de un resultado similar en las comparaciones por grupos de edad, en las que el grupo más joven daba valoraciones significativamente más altas. Por el contrario, el profesorado de mayor experiencia demandara ayudas más específicas y elaboradas, más difíciles de encontrar adaptadas a necesidades variadas.

Grafico 5.9 Promedios de las diferentes dimensiones atendiendo a la situación laboral.



E) Comparaciones según ciclo

Tabla 5.10 Medias y desviaciones típicas por ciclos

Dimensiones	Ciclo		
	Primero	Segundo	Tercero
• Adaptación, Coordinación y toma de decisiones (F1.1.)	4,53 (.80)	4,40 (.79)	4,32 (.74)
• Organización de espacio, tiempo y materiales con criterios comunes (F1.2.)	4,32 (1.04)	4,21 (.86)	4,26 (.86)
• Planificación de la evaluación con criterios formativos (F1.3.)	4,60 (.90)	4,28 (.84)	4,47 (.85)
• Preparación del ambiente (F1.4.)	5,19 (.71)	5,01 (.66)	4,95 (.70)
• Programación formativa de tareas para casa (F2.1.)	4,94 (.80)	4,93 (.68)	4,67 (.77)
• Coherencia en la programación (F2.2.)	4,85 (.70)	4,77 (.67)	4,60 (.74)
• Individualización y atención a la diversidad (F2.3.)	4,65 (.80)	4,55 (.77)	4,57 (.73)
• Programación de la evaluación (F2.4.)	4,35 (.75)	4,25 (.76)	4,24 (.80)
• Metodología facilitadora del aprendizaje significativo (F3.1.)	4,98 (.58)	4,84 (.64)	4,76 (.61)
• Relación con las familias (F3.2.)	4,75 (.80)	4,49 (.90)	4,15 (1.06)
• Promoción de la autonomía en el aprendizaje (F3.3.)	4,42 (.83)	4,37 (.74)	4,37 (.73)
• Creación clima positivo (F3.4.)	5,07 (.69)	4,93 (.59)	4,81 (.69)
• Utilización de recursos que favorecan el desarrollo físico(F3.5.)	4,76 (.94)	4,33 (1.32)	4,00 (1.32)
• Utilización de recursos tecnológicos (F3.6.)	3,66 (1.06)	3,63 (.99)	3,59 (.95)
• Organización clara y clima que fomente la colaboración y autonomía (F4.1.)	4,57 (.82)	4,47 (.82)	4,58 (.79)
• Desarrollo profesional (F4.2.)	4,59 (.75)	4,61 (.73)	4,59 (.72)
• Satisfacción con las posibilidades de desarrollo (F4.3.)	3,86 (.90)	3,93 (.94)	3,95 (.88)

Atendiendo a la variable ciclo se encuentran diferencias significativas en los siguientes factores:

El primer ciclo presenta puntuaciones más altas que el segundo en "Planificación de evaluación formativa" ($F=3,5071$ y $p=.0311$). En cuanto al factor "Preparación del ambiente" se encuentra diferencia entre el ciclo uno y el tres ($F=3,4983$ y $p=.0314$), siendo sensiblemente superior la valoración dada por el profesorado en el primero.

En el factor "Programación formativa de las tareas para casa" se encuentran diferencias significativas ($F=4,6485$ y $p=.0102$) entre las valoraciones de los profesores del ciclo uno y dos y las de los profesores del tercer ciclo, siendo más altas en los dos primeros que en el último. Esta diferencia puede deberse al hábito, más frecuente en los cursos altos, de utilizar las tareas para casa como un medio de

terminar las actividades que no se acaban en clase y también de indicar ejercicios más tradicionales como la memorización de contenidos conceptuales o la realización de ejercicios del libro de texto.

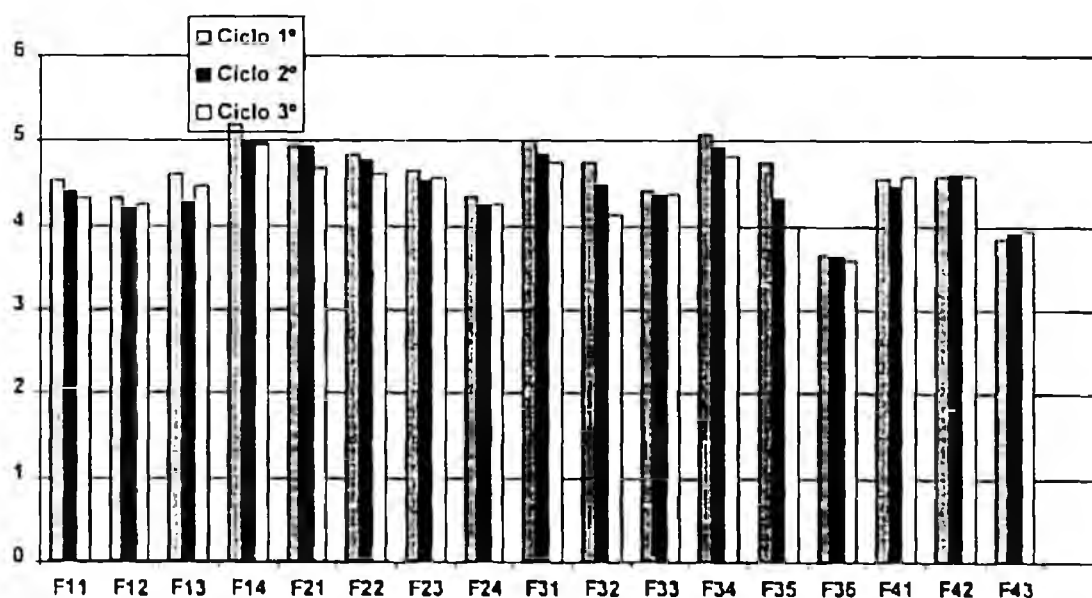
Respecto al factor "Coherencia en la programación" se aprecian diferencias significativas en los resultados ($F=3,9985$ y $p=,0192$). El grupo del ciclo uno obtiene puntuaciones más altas en esta dimensión que los del tercer ciclo.

Idéntica dirección se encuentra en las diferencias de valoraciones del profesorado, respecto al "Metodología facilitadora del aprendizaje significativo" ($F= 3,7231$ y $p=,0252$).

Respecto a "Relación con las familias" tanto el grupo del primero como del segundo ciclo, expresan puntuaciones más altas en sus valoraciones de esta dimensión, que los del tercero, siendo las diferencias altamente significativas ($F=11,9830$ y $p=,0000$).

Finalmente, se encuentran diferencias significativas en las dimensiones "Creación de clima positivo" ($F=4,3248$ y $p=,0140$) y "Uso de Utilización de recursos que favorecen el desarrollo físico" ($F=10,1533$ y $p=,0001$), siendo las puntuaciones de valoración superiores en ambos casos, en el grupo de profesorado del primer ciclo que en los del tercero.

Gráfico 5 10 Promedios de las diferentes dimensiones por ciclos.



De manera general se puede decir que los resultados obtenidos de los profesores agrupados por ciclos, ofrece un perfil que va progresivamente disminuyendo del primero al tercero, en sus valoraciones de aspectos formativos de la enseñanza. Se entienden por tales, tanto el uso de criterios en la planificación y programación, como las prácticas que refuerzan una educación integral, es decir, una educación que atiende al desarrollo corporal, intelectual y afectivo del niño, que se preocupa por crear las mejores condiciones en el ambiente para lograrlo, que plantea la evaluación como un medio para la mejora, más que ninguna otra cosa, etc.

Los datos hacen pensar en la posibilidad de una evolución en las valoraciones del profesorado, hacia una perspectiva más tradicional de la intervención educativa, de manera que los profesores del primer ciclo se preocupan en sus planteamientos y prácticas educativas por los aspectos relativos a objetivos, contenidos, metodologías y recursos más integrales y formativos, y este enfoque va perdiendo fuerza llegando en el tercer ciclo a encontrarse unos planteamientos educativos más preocupados del aprendizaje conceptual y, en general, de los aspectos que indican una enseñanza más tradicional.

Profundizar en esta hipótesis excede a los objetivos y a las posibilidades de esta tesis, sin embargo consideramos de interés recoger el estudio de este aspecto en el futuro. Sería importante dilucidar qué parte del cambio en las valoraciones del profesorado responde a las diferentes necesidades, capacidades e intereses, propios de los niños de unas y otras edades. Asimismo, de qué manera influyen las valoraciones del profesorado en sus prácticas y éstas en determinadas dificultades de aprendizaje o en que algunos aspectos del desarrollo (por ejemplo, la educación corporal, la autoestima, etc.) estén menos atendidos en momentos evolutivos que los requieren (como puede ser el comienzo de la pubertad, coincidente en muchos casos con el tercer ciclo de educación primaria).

5.2.2. CORRELACIONES ENTRE FACTORES

Una vez analizados los resultados en sí, tanto en la muestra en su totalidad, como en los diferentes subgrupos que se forman teniendo en cuenta las variables nominales o estructurales, se pretende analizar qué relaciones aparecen entre las diferentes dimensiones o factores evaluados.

El referente teórico que se ha tomado como punto de partida, nos lleva a suponer que se encuentran relaciones altas, con una significatividad del 99% como mínimo, entre los siguientes factores:

- Entre F1.1. a F1.4. pertenecientes al bloque de planificación y F2.1. a F2.4. pertenecientes al bloque de programación.
- Entre F1.1. a F1.4. y F4.1. a F4.3. pertenecientes estos al bloque de organización del centro y desarrollo profesional.
- Entre F2.1. a F2.4. y F3.1. a F3.6. pertenecientes al bloque de Desarrollo del proceso.
- Entre F3.1. a F3.6. y F4.1. a F4.3.
- Entre el resto de combinaciones de factores se espera obtener correlaciones moderadamente altas, como mínimo.

En primer lugar, se han hallado las correlaciones, a través de la correlación lineal de Pearson, entre los distintos factores, con el objetivo de detectar que factores presentan correlaciones altas y cuales una relativa independencia. A continuación, tabla 5.11., se presenta una matriz con todas las correlaciones. Se debe destacar que se ha trabajado con un nivel de confianza del 99%, teniendo todos los valores obtenidos un grado de significación menor que .000. Se destacan en negrita los valores que corresponden a una $r > .60$, considerada correlación alta y $r < .30$, considerada una correlación baja.

Tabla 5.11.: Matriz de correlaciones entre todos los factores

	F11	F12	F13	F14	F21	F22	F23	F24	F31	F32	F33	F34	F35	F36	F41	F42
F11	1,000															
F12	,6856	1,000														
F13	,7085	,6532	1,000													
F14	,4795	,3681	,5219	1,000												
F21	,5160	,4129	,4549	,5818	1,000											
F22	,6238	,4339	,5609	,5939	,5699	1,000										
F23	,5004	,4560	,5332	,5586	,6277	,5783	1,000									
F24	,4688	,4051	,5515	,4811	,5700	,5537	,6308	1,000								
F31	,5649	,4368	,5642	,6422	,6720	,7131	,6689	,7124	1,000							
F32	,4514	,3858	,4399	,4324	,5786	,3829	,4701	,5765	,5721	1,000						
F33	,5038	,4250	,4828	,4774	,5957	,5655	,7227	,6737	,7361	,5044	1,000					
F34	,4799	,4233	,5146	,6235	,6661	,5600	,6786	,5911	,7740	,5494	,6858	1,000				
F35	,3194	,3631	,3973	,3501	,4145	,2673	,4177	,3581	,3915	,5036	,3990	,3929	1,000			
F36	,3144	,3092	,3057	,2781	,3587	,2616	,4286	,4129	,3767	,5458	,4421	,3952	,4488	1,000		
F41	,5848	,6019	,6196	,4236	,4455	,4071	,4735	,4297	,4940	,4203	,5006	,6062	,3647	,3854	1,000	
F42	,3868	,3799	,3840	,4140	,4885	,4528	,5588	,5947	,6282	,4639	,6365	,5991	,3491	,4326	,4706	1,000
F43	,3599	,4111	,4138	,2868	,2613	,2698	,3569	,3290	,3256	,2596	,3390	,3505	,2706	,3149	,6373	,3744

Presentan correlaciones altas:

Los tres primeros factores de planificación: "Adaptación, Coordinación y toma de decisiones sobre objetivos, contenidos y metodología"; "Organización de espacio, tiempo y materiales con criterios comunes" y "Planificación de la evaluación", entre sí. La correlación alta entre las valoraciones que hacen los profesores de estas tres dimensiones de la planificación, resultan lógicas y se puede pensar que consideran la planificación de todos los elementos, en bastante medida, como un todo o unidad, de manera que si existen criterios y coordinación en unos, haya también en el resto. Y del mismo modo en caso negativo.

"Organización de espacio, tiempo y materiales con criterios comunes" y "Planificación de la evaluación", a su vez, con "Organización clara y clima que fomente la colaboración y autonomía" ($r=.6019$ y $r=.6196$, respectivamente). Este factor, a su

vez, presenta una correlación alta ($r=.6373$) con "Satisfacción con las posibilidades de desarrollo"

La dimensión "Programación de tareas para casa con criterios formativos" presenta una correlación alta con "Individualización y atención a la diversidad en la programación de actividades" ($r=.6277$); con "Metodología facilitadora del aprendizaje significativo" ($r=.6720$), con "Creación de un clima positivo" ($r=.6661$), estas dos últimas dimensiones pertenecientes al bloque de Desarrollo del proceso educativo y con "Preparación del ambiente" ($r=.6235$), perteneciente al bloque de planificación. A su vez, "Individualización y atención a la diversidad en la programación de actividades" tiene una correlación alta con "Metodología facilitadora del aprendizaje significativo" ($r=.6689$) y "creación de un clima positivo" ($r=.6786$). La hipótesis explicativa de estos resultados es que existe tendencia en el profesorado a valorar en la misma dirección distintas dimensiones de programación y/o desarrollo que favorecen la atención a cada alumno y la adecuación máxima de las intervenciones de enseñanza, de desarrollo o de valoración, a diferentes situaciones.

"Coherencia en la programación" con "Metodología facilitadora del aprendizaje significativo" ($r=.7131$) y "Preparación del ambiente" y "Metodología facilitadora del aprendizaje significativo" ($r=.6422$). Se puede pensar que la tendencia a organizar con lógica, tanto la preparación como el desarrollo de los programados tienen una relación no debida al azar.

"Individualización y atención a la diversidad en la programación de actividades", además de las relaciones expresadas anteriormente, con "Programación de la evaluación" ($r=.6308$); "Promoción de la autonomía en el aprendizaje" ($r=.7227$). A la vez, estas dos dimensiones correlación alta ($r=.6737$)

"Programación de la evaluación" con "Metodología facilitadora del aprendizaje significativo" ($r=.7124$). La correlación entre estas dos dimensiones se corresponde con el contenido de ambas, puesto que el aprendizaje significativo, al que se refiere la segunda dimensión está muy condicionado por la programación de la evaluación, de manera que a través de una exploración inicial se conozcan las características del grupo de alumnos al que va destinada la intervención educativa en cada caso, a través de un plan sistemático de evaluación continua se regule el proceso de enseñanza al aprendizaje logrado, etc.

"Metodología facilitadora del aprendizaje significativo" con "Promoción de la autonomía en el aprendizaje" ($r=.7361$); y con "Creación de un clima positivo" ($r=.7740$). Estas correlaciones pueden interpretarse de manera similar a las encontradas en el párrafo anterior. Igual que la evaluación, el clima y el aprendizaje autónomo están implícitos en el concepto y en el desarrollo práctico del aprendizaje significativo.

"Promoción de la autonomía en el aprendizaje" con "Creación de un clima positivo" correlación con una $r = .6858$. Dimensiones éstas, que conceptualmente están muy relacionadas, puesto que para desarrollar la autonomía en el aprendizaje se requiere una clima de aceptación y respeto; y, a la vez, parte del clima positivo tal y como está recogido en esta dimensión, requiere del refuerzo de la autonomía del alumnado. Esta hipótesis sirve para interpretar el motivo de que en la valoración del profesorado ambas dimensiones aumenten o disminuyan relacionadas. En el mismo sentido se puede interpretar la correlación ($r = .6062$) entre "Organización clara,..." y "Creación de un clima positivo".

Por último, entre las correlaciones altas, "Desarrollo profesional" tiene una correlación alta con "Metodología facilitadora del aprendizaje significativo" ($r = .6282$); y también con "Promoción de la autonomía en el aprendizaje" ($r = .6365$). Puede interpretarse que la formación y el resto de aspectos de mejora personal que se aglutinan en esta dimensión, proporcionan al profesorado conocimientos, instrumentos y seguridad personal que benefician los intentos de proporcionar un aprendizaje más significativo y autónomo. Asimismo, la intención, el interés o la creencia de que este aprendizaje debe ser promocionado empujará al profesorado a poner los medios para un desarrollo profesional mayor que lo facilite. Esta relación, conecta con algunas ideas expuestas en el capítulo uno, en torno a la necesidad de algo más que buena voluntad en el profesorado, para desarrollar una auténtica innovación.

En conclusión, las correlaciones más altas se encuentran entre los factores pertenecientes al bloque de Programación y los pertenecientes al de Desarrollo, así como, entre los diferentes factores del apartado de Desarrollo

Por otro lado entre las correlaciones más bajas destaca la correlación entre "Preparación del ambiente" y "Utilización de recursos tecnológicos" ($r = .2781$), por un lado, y "Preparación del ambiente" con "Satisfacción con las posibilidades de desarrollo" ($r = .2868$), por otro. Asimismo, la correlación de "Coherencia en la programación" con "Utilización de recursos que favorezcan el desarrollo físico" ($r = .2673$) y con "Utilización de recursos tecnológicos" ($r = .2616$).

En términos generales, algunos resultados llaman la atención porque se alejan de las previsiones hechas:

Cabría esperar una relación más alta entre la valoración que hace el profesorado de las condiciones organizativas del centro y la que hace del resto de factores. Ciertamente la tendencia sigue el nivel esperado, siendo más alta en planificación, después en desarrollo y por último en programación; pero en todos los casos, con excepción de los casos anteriormente comentados, las correlaciones obtenidas se mueven en el margen lo que podríamos considerar moderada ($.40 < r < .60$) y en algunos casos baja ($.20 < r < .40$).

En el mismo sentido, destacan las puntuaciones moderadas en las correlaciones entre los factores de Planificación y el resto incluidos en Programación y Desarrollo del Proceso Educativo. Estos resultados inducen a pensar que, en las valoraciones de los profesores, se manifiesta cierta independencia entre estos niveles de funciones y tareas docentes. Podrían ser expresión de las diferencias entre el punto de vista del profesorado al respecto y el de otros expertos o teóricos de la educación, que insisten en la importancia de la Planificación para la tarea educativa.

5.3. CONCLUSIONES

En primer lugar, se puede considerar que, a pesar de las limitaciones expuestas en la descripción de la muestra (ligeras variaciones en el número de centros de Alava y Gipuzkoa, así como la proporción de centros públicos y concertados en ambos), el número y la representatividad en cuanto a las características del profesorado perteneciente a estos centros refuerza y compensa el carácter representativo de la misma.

Las conclusiones que podemos sacar de los diferentes resultados expuestos en este capítulo son las siguientes:

- 1) El Cuestionario de Autoevaluación para Profesorado de Educación Primaria es un instrumento *consistente y homogéneo* en las dimensiones que explora a través de las distintas subescalas de que consta (Planificación, Programación y Desarrollo del proceso educativo, así como Características organizativas del centro y Desarrollo Profesional), como queda reflejado en los diferentes valores obtenidos a través de índice Alpha de Cronbach correspondiente.

Igualmente la estructura factorial obtenida pone de manifiesto la validez de constructo del instrumento, puesto que las dimensiones obtenidas responden al objetivo referido a los aspectos que se pretendía autoevaluar con él. Este dato, junto con las diferentes explicaciones del procedimiento utilizado para su elaboración, expuesto en el capítulo cuatro y, que justifican la validez de contenido, constituye una aportación valiosa sobre la coincidencia entre lo que se pretende valorar y lo que realmente se valora respondiendo al conjunto de los ítems.

- 2) Los resultados (medias y desviaciones típicas) de la muestra globalmente considerada, ponen de manifiesto la tendencia, en los profesores, a valorar favorablemente la percepción que tienen de la propia tarea docente. Si se analizan los aspectos que aparecen con mejores y peores puntuaciones, se constata que los aspectos mejor puntuados son aquellos que están más relacionados con las actitudes del profesorado, con el propio hacer, como "preparación del ambiente" y "creación de un clima positivo" y progresivamente disminuyen las puntuaciones en los aspectos en los que interviene el hecho de disponer de determinadas condiciones o recursos, como "satisfacción con las posibilidades de desarrollo" y "uso de recursos tecnológicos".

Como ya se ha comentado anteriormente, esta tendencia a la autovaloración positiva representa un elemento favorable para la autoestima profesional del profesorado. Pero al mismo tiempo, se puede prever el riesgo de que los profesores encuentren dificultades para reconocer las propias actitudes adversas para el logro de

determinados objetivos educativos, que ellos mismos tienen planteados dentro de los Proyectos de Centro y de las respectivas Programaciones.

El sistema de Autoevaluación y Mejora que se propone en esta tesis, plantea el uso del Cuestionario como una primera exploración y un primer estímulo para iniciarlo. En este sentido, se sugieren algunas medidas que convendría tomar cuando se inicia un proceso de autoevaluación y mejora docente o de formación, que ayudarían a evitar los riesgos mencionados. En la medida en que se ayude a los profesores a matizar sus percepciones, a reflexionar sobre los conceptos y realidades a las que se refieren los diferentes ítems, etc. ajustarán más las respuestas a la realidad y, probablemente, reconocerán de una manera más ajustada sus puntos fuertes y débiles.

Las medidas sugeridas son las siguientes:

- La clarificación conceptual sobre lo que cada profesor y cada equipo interpreta como contenido de "clima positivo", "aprendizaje significativo", "individualización" etc. Esto implica que en algún momento, dentro del proceso que se esté siguiendo, se expliciten las diferentes comprensiones o referencias de los distintos conceptos.
- En segundo lugar, comparar las diferentes conceptualizaciones de los profesores con los conocimientos que aportan actualmente las Ciencias de la Educación y la Psicología. Y desarrollar un proceso de reflexión sobre estos contenidos, que sitúen las primeras percepciones de los profesores en contraste con la realidad objetivada, en una actividad *auténticamente* formativa, es decir, que reconstruyan el conocimiento y la práctica.
- En tercer lugar, convendría reconocer qué influencia tiene en cada dimensión de la actuación docente explorada, la actitud favorable del profesorado para utilizar determinadas modalidades de actuación y qué depende de la profesionalización de la tarea, es decir, de la incorporación a la práctica de los conocimientos profesionales que sean necesarios para garantizar la orientación deseada de la misma. En ocasiones, los profesores pueden tener la percepción de que la práctica reconocida en una determinada dimensión es buena, porque se esfuerzan mucho por conseguirlo o porque la consideran muy importante en el conjunto del proceso educativo. Sin embargo, cuando se analiza la realidad se constata que los resultados no se corresponden con el esfuerzo empleado.

Es decir, los diferentes aspectos como "coherencia en la programación", "promoción del aprendizaje significativo", etc. ¿se mejoran a través de una actitud favorable al cambio en los profesores? O, ¿se requieren conocimientos específicos (formación) para localizar e introducir estos cambios? O ¿se requieren

ambas cosas? Ambos niveles, desarrollo de actitudes y adquisición de conocimientos, son susceptibles de intervención y mejora, pero los procedimientos a seguir en uno y otro caso son muy diferentes: sensibilización en los equipos sobre el aspectos en cuestión, resolución de conflictos que pueden interferir en la mejora, incorporación de planes de formación para realizar aprendizajes específicos, utilizar metodologías innovadoras, etc.. Por lo tanto, como en todo proceso de evaluación formativa, las orientaciones y las medidas a tomar en procesos de evaluación docente, también deberían acompañarse de intervenciones adecuadas y pertinentes.

- 3) Dentro de estas valoraciones globales, consideramos relevante el factor que ha obtenido la valoración más baja: "Utilización de recursos tecnológicos". Este factor engloba los ítems con los que se explora *el uso de recursos elementales*, para dotar a los alumnos de procedimientos básicos, como biblioteca, informática, laboratorios y audiovisuales.

En las revisiones realizadas para la elaboración del Cuestionario y expuestas en el capítulo cuatro, tanto los expertos que participaron en la técnica Delphi, como los Diseños y Desarrollos Curriculares asignan a la adquisición de aprendizajes instrumentales, un lugar prioritario entre los objetivos y contenidos de la Educación Primaria.

Este resultado se repite en los diferentes subgrupos y no presenta excesivas diferencias entre los profesores de cada uno de los ciclos. Se destaca la homogeneidad en los resultados de los diferentes ciclos, porque las diferencias de edad, capacidades y objetivos de cada uno, hacía prever un tratamiento diferente de este factor.

En consecuencia, se puede afirmar que sería necesario revisar cuáles son los aprendizajes instrumentales apropiados para la Educación Primaria en la actualidad. Explorar y valorar la formación que proporcionan los centros de manera general, en este aspecto e implementar medidas orientadas a la mejora del tratamiento de esta dimensión, tanto en la formación del profesorado como en la intervención curricular.

No es este el lugar para extendernos más en este aspecto, pero si consideramos que el tratamiento de los recursos tecnológicos en Educación Primaria, estudiado desde la perspectiva de la actuación educativa y desde la planificación curricular, constituye un contenido necesitado de futuras investigaciones.

- 4) Las desviaciones típicas obtenidas, nos llevan a pensar que el colectivo de profesores de Educación Primaria tiene percepciones bastante homogéneas en la mayoría de los aspectos explorados.

- 5) Contrariamente a lo previsto en nuestras hipótesis de comparación, los profesores de centros públicos y los de centros concertados, así como los profesores del modelo A, B y D, no manifiestan diferencias significativas en las percepciones que tienen de las distintas dimensiones autoevaluadas (se encuentra una única diferencia en cada caso).

Estos resultados nos llevan a la conclusión de que la percepción que tienen los profesores sobre los sistemas de trabajo, tanto en el equipo de profesores, como en las tareas individuales y en los desarrollos que se llevan adelante en el aula, están poco relacionados con la titularidad del centro y con el modelo. Y, sin embargo, son algunas de las variables individuales (profesionales o personales) las que se manifiestan más influyentes en las diferencias expresadas.

Sería de interés para futuras investigaciones contrastar si la homogeneidad en las percepciones del profesorado, coincide con la homogeneidad en las prácticas docentes.

- 6) Dentro de las variables personales, son las variables de tipo profesional las más influyentes en las diferencias dentro de cada factor. Concretamente el *tipo de profesor* (especialista/generalista) y el *ciclo* parecen ser las dos características más determinantes de las percepciones que el profesorado tiene sobre sus propias funciones y tareas.
- 7) Los profesores especialistas valoran con puntuaciones más bajas las tareas de programación, el tipo de metodología y de recursos que utilizan considerados desde criterios de valor formativo en cada caso. Este resultado creemos que es interpretable como un probable uso de procedimientos didácticos más tradicionales en la enseñanza de las áreas correspondientes a estos profesores que en el resto. Asimismo, el hecho de que un buen número de los profesores impartidores de estas áreas provengan de otros niveles más altos probablemente refuerza la tendencia a mantener la inercia de procedimientos de trabajo dominantes en los cursos superiores. Por otro lado, y puesto que algunas dimensiones reflejan el uso que los diferentes profesores hacen de ciertos recursos, también puede estar expresando una sensibilidad didáctica para la innovación, menor.

En conclusión, se requeriría, probablemente, adaptar las didácticas correspondientes a la Etapa de Educación Primaria.

Por otro lado, consideramos de interés contrastar las percepciones de estos profesores con su ideal e intencionalidad docente. Desconocemos, salvo en los casos particulares en los que ha habido otro tipo de intervenciones con los equipos docentes, si los profesores especialistas están satisfechos con la realidad actual tal y como la perciben en las diferentes dimensiones autoevaluadas, o si están manifestando un punto de vista que incluye cambios en sus planteamientos prácticos

y, quizás, necesidades formativas para llevarlos adelante. Baste como ejemplo, la manifestación de algunos profesores especialistas con los que hemos intervenido en planes de mejora, que reconocían una insuficiente relación con las familias de sus alumnos, pero que proponían al grupo de trabajo, como objeto de intervención para la mejora, modificar esta práctica.

Se debe destacar, también, la posibilidad de que exista insuficiente coordinación entre los equipos que intervienen en las aulas de Educación Primaria. Esta deficiencia se manifiesta en las dimensiones referidas a *Programación de Tareas para casa*, a la *Evaluación* y a las *Relaciones con las Familias*, principalmente, en las que las diferencias de percepción entre ambos grupos es elevada. Estas tres dimensiones reflejan aspectos en los que la coordinación es especialmente relevante; en el primero es una cuestión estratégica con importantes repercusiones para el trabajo del alumnado, en las otras dos se requieren criterios comunes y homogéneos para que la intervención sea efectiva. Los profesores especialistas tienden a plantear las tareas y cuestiones de sus áreas más aisladamente y consideran que otro tipo de tareas no son competencia propia o que por el número de horas que deben impartir sus áreas (sobre todo cuando comparten clases en otras etapas), no disponen de tiempo para ello.

- 8) Hay, aparentemente, una mayor asunción de los principios y orientaciones psicopedagógicas, tal como aparecen recogidas en las dimensiones del Cuestionario de Autoevaluación, entre los profesores de primer ciclo que en el resto. En la mayor parte de los factores, se manifiesta una ligera progresión descendente entre los tres. Este hecho combinado con el dato del factor referido a la *Satisfacción con las posibilidades para el desarrollo profesional*, nos lleva a la conclusión de que la identificación del profesorado de primer ciclo con los principios mencionados es realmente superior a la del profesorado del resto de los ciclos.

Aceptando el valor de estas dimensiones para toda la etapa (metodología que favorezca el aprendizaje significativo, uso de recursos variados, utilización de las tareas para casa con finalidades formativas, etc.), se saca la conclusión de que deben reforzarse tanto en las intervenciones formativas, como en los planes de innovación estos aspectos. Asimismo, puede ser necesario sensibilizar al profesorado correspondiente sobre ello.

- 9) La experiencia docente de los profesores, que queda directamente expresada en la variable *años de docencia* e indirectamente en la *edad* y en el *tipo de contrato*, aparentemente lleva a una constatación común sobre la necesidad de establecer *relaciones* intensas y adecuadas *con las familias*. Interpretamos que el tiempo de trabajo educativo conduce al profesorado a la creencia de que la intervención de la escuela es insuficiente para lograr los objetivos pretendidos.

Por otro lado, dado que en esta etapa las familias son el único contraste adulto para el profesor, máxime en culturas escolares individualistas, puede pensarse que en los primeros años de experiencia educativa constituyen una fuente de inseguridad para el mismo. Sería interesante estudiar qué influencia tiene este hecho en la valoración menor de esta dimensión por parte de los profesores con menos experiencia frente al resto y, dada la importancia que la colaboración entre la familia y el centro tiene en la educación de los niños en estas edades, ayudar a los profesores jóvenes específicamente en el afrontamiento de esta tarea.

- 10) La titulación del profesorado no parece influir en las percepciones del mismo sobre su tarea docente. Este hecho nos lleva a concluir que esta variable no incide significativamente en la formación docente del profesorado.
- 11) Las relaciones entre programación y desarrollo de los procesos educativos son las que manifiestan mayor intensidad en las percepciones del profesorado. La menor relación y, en algunos casos, relativa independencia del nivel de *desarrollo de la tarea* con la *planificación* y con la *organización y desarrollo profesional*, contrastada con la importancia de la influencia de estos niveles en los procesos educativos, como ha quedado expuesta en los dos primeros capítulos de esta tesis, sugiere la necesidad de intervenir tratando de intensificar estas relaciones en los puntos de vista del profesorado.

Se puede considerar que las pretensiones de mejora en la intervención docente, deben enmarcar las intervenciones previstas al efecto, en los aspectos de *planificación*, de *desarrollo profesional* y de *organización del centro*, con el objetivo de no reforzar la poca relación entre estos niveles y la consiguiente pérdida de potencial de mejora que una relación más intensa podría proporcionar. Por ejemplo, consideramos que determinadas innovaciones en la metodología del profesor, en la organización del aula o en la selección y el uso de recursos valiosos, requieren de una tarea previa de reflexión en equipo, de análisis y relación con el Proyecto Curricular, perteneciente al nivel de Planificación; o en otro sentido, pueden exigir del profesorado que debe ponerlas en práctica, una formación específica, etc.

CAPÍTULO 6

PLAN DE INTERVENCIÓN

CAPÍTULO 6. PLAN DE INTERVENCIÓN

	pág.
6.0. INTRODUCCIÓN	349
6.1. DISEÑO DE UN PLAN DE EVALUACIÓN Y MEJORA: OBJETIVOS Y FASES	353
6.1.1. OBJETIVOS	353
6.1.2. FASES DE INTERVENCIÓN	354
6.1.2.1. Papel de la asesora	359
6.1.2.2. Relación teoría-práctica	360
6.1.2.3. Una intervención basada en el centro	362
6.2. LA EXPERIENCIA LLEVADA A CABO EN TRES CENTROS	363
6.2.1. DESARROLLO DEL PLAN	363
6.2.1.1. Planteamiento del trabajo	364
6.2.1.2. Primera reunión	365
6.2.1.3. Complimentación del Cuestionario, elaboración de los informes, devolución y análisis grupal de resultados	368
6.2.1.4. Selección de aspectos a trabajar y programación de la siguiente fase	375
6.2.1.5. Desarrollo del plan de trabajo sobre el tema elegido	377
6.2.2. EVALUACIÓN DEL PROCESO Y DE LOS RESULTADOS	384
6.2.2.1. Evaluación del proceso	384
6.2.2.2. Evaluación final	385
6.2.3. CONCLUSIONES	389
6.3. VALORACIÓN GENERAL DEL PLAN DE INTERVENCIÓN	395
6.3.1. SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES	396

6.0. INTRODUCCIÓN

Partimos del supuesto de que un proceso de autoevaluación de la tarea educativa del profesorado que no lleve asociado, de uno u otro modo, un proceso de mejora para esa tarea, perdería su sentido. "La evaluación moderna exige finalizar el proceso evaluador con un nuevo proceso orientado a la toma de decisiones. Toda evaluación de la que no se deriven consecuencias que faciliten la optimización del objeto/sujeto a evaluar pierde automáticamente todo sentido" (Mateo *et al.* 1997:86).

Somos conscientes de que, con frecuencia, los procesos de evaluación del profesorado finalizan en el uso que el propio profesorado, individualmente, decida hacer de la información recibida, también de manera individual. Igualmente los planes de formación y las innovaciones que se pretende introducir en los procesos educativos, surgen frecuentemente de la manifestación de deseos e ilusiones de los agentes educativos, más que de la reflexión profunda y sistemática sobre los propios procesos, que conllevaría todo plan de indagación. De este modo, el carácter formativo de la evaluación no se desarrolla suficientemente, ni los planes de formación e innovación resultan ser tales, puesto que no inciden significativamente en el desarrollo profesional de los profesores, ni en la realización práctica de los cambios previstos.

Por ese motivo, en este trabajo se ha pretendido desarrollar un sistema de *autoevaluación y mejora del profesorado* que garantice una evaluación formativa y un uso útil y eficaz de los resultados, por parte de los propios sujetos de la autoevaluación. Nuestro instrumento ha sido diseñado con la pretensión de que sea una ayuda para los profesores individualmente considerados y para los equipos docentes. En este capítulo expondremos nuestra propuesta de intervención, en equipos de profesores que deciden realizar un proceso completo de autoanálisis para la mejora, siguiendo este sistema de trabajo. Para ello, nos basaremos en la experiencia llevada a cabo con tres equipos de profesores.

El referente teórico de este trabajo, expuesto en los dos primeros capítulos, nos indica pautas claras, referidas a algunas de las condiciones que deberíamos tener presentes en este modelo de intervención. Estas mismas orientaciones las encontramos en el Consejo Escolar de Euskadi (1995), referencia que creemos digna de ser tenida en cuenta porque puede ser considerada como la expresión de los diferentes intereses implicados en el Sistema Educativo:

"La formación del profesorado así como la formación de sus formadores deben desarrollarse conforme a modelos coherentes con el sistema educativo al que pretenden servir. Las decisiones adoptadas en la política curricular determinan las competencias básicas del profesor. Así, un marco curricular flexible debe orientar procesos formativos que pongan en relación la formación con el desarrollo del curriculum, entendido éste como continuos procesos de reflexión sobre la práctica que

generan nuevas hipótesis de trabajo que el equipo de profesores debe contrastar y evaluar en una dialéctica entre ideas y práctica en continuo cambio." (Consejo Escolar de Euskadi, 1995:25).

"Éste debe ser también el referente evaluativo para la formación del profesorado: la capacidad de desarrollo de la propia profesión, entendida como capacidad de transformación significativa de la propia práctica docente, a través de estrategias en las que el docente sea sujeto activo de la investigación que estará basada en las actividades reales que el profesorado realiza y en el marco de un centro y un proyecto concreto al que se sienta vinculado" (p. 26).

Entre las propuestas del Consejo Escolar de Euskadi para reforzar el desarrollo profesional docente, en la dirección expresada, encontramos las siguientes:

- desarrollar programas experimentales que permitan difundir y potenciar una cultura evaluadora entre todos los implicados,
- elaborar y depurar instrumentos de evaluación útiles y consensuados,
- desarrollar estrategias evaluadoras acordes con las diferentes realidades de los centros,
- definir recursos y medios necesarios para el desarrollo de estos programas,
- La evaluación orientada a la mejora debe ser contextualizada a cada una de las situaciones a las que se aplica (...)

El Sistema de *autoanálisis para la mejora del profesorado de Educación Primaria* en su intervención educativa, desarrollado en esta tesis, pretende ser un medio que refuerce el desarrollo profesional del profesorado a través, fundamentalmente, de la autoevaluación, la formación y la innovación.

Como se recoge en el capítulo uno, la innovación educativa entendida como realización de las novedades que se considere necesario introducir en cualquier proceso educativo, es una reconstrucción que realizan los profesores que deben ponerla en práctica. Esto es así, tanto en el caso de cambios que vengan propuestos desde fuera de los centros, como en el caso de propuestas que tengan su origen en los propios equipos de profesores. Por este motivo, consideramos que debería ensayarse un sistema que garantice la conexión entre las propuestas de mejora y las necesidades percibidas por los propios docentes; un sistema que se considere, en las exigencias que conlleve, pertinente para las funciones que el profesorado percibe como propias de su ejercicio profesional; y que se adecue tanto como sea posible a las condiciones reales en las que debe ponerse en práctica tal sistema. La formación que el profesorado requiera para incorporar la mejora en sus actuaciones, debería estar integrada en el propio proceso.

El origen de toda innovación educativa se centra, según la opción tomada por nuestra parte, en la revisión crítica de la realidad educativa, llevada a cabo por los propios docentes. Los puntos débiles detectados constituyen el primer indicador para el cambio en la intervención educativa de los profesores.

Esta propuesta se inscribe dentro de la modalidad formativa y de desarrollo profesional del profesor, así como de desarrollo de la organización escolar (Escudero, 1992), denominada *Formación basada en el Centro*. Se ha adoptado esta modalidad por varios motivos: en primer lugar, porque se ha manifestado eficaz en el logro de los objetivos innovadores y formativos de los profesores que han experimentado otros trabajos similares (Villar, 1990; 1996; Escudero, 1992; García Álvarez, 1993; 1997; Ferreres et al., 1997); en segundo lugar porque es coherente con las orientaciones que sobre formación se indican en el Sistema Educativo, en la actualidad (M.E.C., 1989a:213), tal como se expresa en los primeros documentos, previos a la promulgación de la L.O.G.S.E., y en los planes marcos más recientes; en tercer lugar porque todos los implicados directa o indirectamente en estos procesos formativos concluyen su reflexión en esta modalidad (Consejo Escolar de Euskadi, 1995); en definitiva, porque nuestra propia experiencia directa en diferentes modalidades de formación y desarrollo profesional, nos lleva a esta misma conclusión.

Por otro lado, considerando los aspectos desarrollados en el capítulo dos, no podemos eludir la exigencia de que cualquier sistema que promueva el desarrollo profesional del profesorado, tendría que favorecer la autonomía individual y organizativa del medio en el que es llevado a cabo. El diseño, los procedimientos utilizados y el estilo de trabajo en su conjunto debería ser uno de los medios para promoverlo. Asimismo, el desarrollo profesional exige la intensificación de una cultura colaborativa en el profesorado, aceptando que, en determinados contextos escolares, el inicio de la misma pase por una cierta colegialidad artificial, en la medida en que todos los implicados acepten este paso para satisfacer los objetivos pretendidos. Colaboración que integre y desarrolle los aspectos individuales valiosos y que asuma el *individualismo estratégico y/o electivo* por el que pueden optar los profesores en determinadas circunstancias (Hargreaves, 1996). El trabajo en equipo sería uno de los elementos fundamentales para intensificar la cultura colaborativa de los centros y para que el desarrollo profesional del profesorado, se convierta en un *desarrollo profesional cooperativo* que favorezca el logro de los objetivos educativos planteados en cada caso

Desde la perspectiva de la autonomía y la colaboración, también se presenta la *formación basada en el centro* como la alternativa más adecuada, según las diferentes modalidades estudiadas en el capítulo dos. Hemos concluido que enfoques y planteamientos diferentes, como las propuestas formativas que se encuentran detrás de denominaciones como Comunidades Educativas, Investigación-acción crítica y colaborativa o proyectos de Calidad Total, incluso divergentes en otras características,

comparten el hecho de ser iniciativas que deben desarrollarse en los contextos escolares reales, allí donde acontece el proceso educativo que se pretende mejorar.

Por último, mencionaremos en esta introducción algunas de las características recogidas por Ferreres *et al.* (1997:29), que según estos autores debería tener *la formación centrada en la escuela o el desarrollo profesional basado en el centro*; características que deben constituirse como principios y que como tales se han tenido en cuenta en nuestro trabajo:

- La consideración de los docentes como profesionales autónomos de su práctica docente y de los equipos de profesores como comunidades de profesionales reflexivos y críticos.
- La consideración de la formación como un medio para la mejora, reprofesionalización y desarrollo profesional de los profesores.
- No puede haber desarrollo profesional si no hay desarrollo curricular, o sea, el curriculum entendido como base del desarrollo.
- Todo el centro como contexto donde aglutinar investigación, innovación y desarrollo profesional a través de una cultura donde prevalezcan los valores de solidaridad, coordinación, discusión libre de trabas, reflexión y crítica, el trabajo compartido entre investigadores internos y externos, asesores, directores, formadores, etc.

6.1. DISEÑO DE UN PLAN DE EVALUACIÓN Y MEJORA: OBJETIVOS Y FASES

Nuestra propuesta consiste en un *proceso de autoevaluación formativa y mejora de la tarea educativa para el profesorado de Educación Primaria, con asesoramiento externo*. A partir de un Cuestionario de Autoevaluación para Profesores se trata de valorar y mejorar el conjunto de tareas que realiza el profesorado y los elementos más importantes con los que trabaja en cada etapa (planificación, programación, etc.). Tomando como referencia las opiniones propias (autoevaluación), se pretende profundizar en los resultados expresados y encauzar los cambios que se requieran para mejorar la tarea docente. Estos procesos se llevan a cabo en los centros educativos e implican a los profesores de la Etapa que deseen vincularse a los mismos.

Los profesores que forman el equipo de trabajo responden al Cuestionario de Autoevaluación y a partir de los resultados individuales y colectivos obtenidos realizan un análisis en profundidad de las dimensiones de la práctica educativa exploradas. Sobre la profundización en los diferentes aspectos toman decisiones que les llevan a introducir cambios para mejorarlas, proponen el logro de nuevos objetivos, etc.

6.1.1 OBJETIVOS

Nos habíamos planteado al inicio de esta tesis la siguiente cuestión:

¿se puede diseñar un modelo de evaluación formativa e intervención, que induzca a los profesores a la reflexión sobre la propia realidad escolar, detecte aspectos fuertes y débiles y refuerce (con posibilidad de distintos niveles según los medios de que se disponga y el interés) aquellos aspectos que incidan en una mejora real de la propia función docente(individual y de los equipos)?

Las experiencias de intervención en procesos de autoevaluación y mejora con tres equipos de profesores, en sus respectivos centros, son una respuesta afirmativa a esta pregunta. Con el sistema de trabajo utilizado se trata de satisfacer el siguiente objetivo específico planteado, igualmente, al comienzo de esta tesis:

Diseñar un modelo de asesoramiento adaptado a cada contexto en el que vaya a aplicarse, como continuación del proceso de autoevaluación formativa del profesorado, que garantice la intervención en los aspectos necesarios de mejora y en el perfeccionamiento en general.

Con este propósito, en primer lugar se realiza un diagnóstico evaluativo a través de la autoevaluación de las tareas docentes o de la acción educativa con una finalidad de mejora. Se pretende orientar la formación del profesorado "en" y "para" los centros. Esta evaluación tiene las siguientes características:

- **Integral:** Se analizan todos los elementos que constituyen la acción docente, posteriormente se profundiza en los aspectos más significativos y finalmente nos detenemos en los que presentan una mayor debilidad en su desarrollo.
- **Técnica:** Se trata de una evaluación de tipo pedagógico y didáctico principalmente. También se abordan otros aspectos, organizativos, profesionales, etc. pero en la medida en que están directamente relacionados o influyendo en aquéllos.
- **Participativa:** El proceso se desarrolla por los propios profesores de Primaria con la ayuda de una asesora. El papel de ésta es proporcionar el soporte técnico necesario para la evaluación y para la mejora.
- **Formativa:** Durante el proceso se introducen los cambios necesarios para la mejora, según los datos que vaya proporcionando la propia evaluación.

La propuesta de trabajo que debe satisfacer las pretensiones descritas, se pretende que facilite a los profesores el logro de los siguientes objetivos, en cada una de sus aplicaciones:

- Evaluar la tarea de cada miembro del equipo docente y del equipo como tal.
- Reflexionar personal y grupalmente sobre el proceso educativo que desarrolla este equipo y sobre su intervención en el mismo.
- Mejorar la tarea docente y en consecuencia el proceso educativo.
- Dotarse de criterios para seleccionar temas de atención, contenidos prioritarios en la elaboración de proyectos, aspectos sobre los que se requiere formación, etc.
- Introducir en la práctica docente las mejoras que se consideren adecuadas, según el autoanálisis realizado, tanto a corto plazo, como en intervenciones demoradas si las condiciones presentes lo indican más oportuno.

6.1.2 FASES DE LA INTERVENCIÓN

El proceso en su conjunto, autoevaluación y plan de mejora, consta de las siguientes fases:

FASE 1

Presentación del plan por parte de la asesora, discusión del mismo y formación del grupo definitivo de profesores que participarán en su desarrollo.

En una sesión se explica exhaustivamente el plan, incluyendo la intencionalidad del mismo, las implicaciones individuales y colectivas, las condiciones mínimas de tiempo, dedicación,..., para llevarlo adelante, etc. Se opina sobre la propuesta inicial y se reelabora en función de los intereses expuestos por los profesores participantes. Finalmente en la misma sesión o en un momento posterior, según la disponibilidad de tiempo que se tenga y el clima del grupo, cada profesor reconsidera su participación en el proyecto y toma la decisión, constituyéndose el equipo definitivo de trabajo.

Este primer encuentro es muy importante para el proceso por varios motivos:

- En primer lugar se informa a los participantes del plan, de manera que obtengan información suficiente para valorar la conexión del mismo con sus intereses y necesidades actuales.
- En segundo lugar, es un encuentro de sensibilización sobre la importancia de la reflexión crítica referida a la tarea docente, sobre la conveniencia de interrogarla continuamente, de modificarla, sobre el valor de hacerlo en equipo, etc. que se estimula con la justificación del plan.
- En tercer lugar, se deposita en el grupo la dirección del trabajo y la responsabilidad sobre las decisiones que se vayan tomando.
- Por último, se posibilita que participen únicamente aquellos profesores que estén auténticamente interesados en hacerlo, en la medida en que se instituye un momento en el que cada uno manifiesta tal decisión.

FASE 2

Presentación de un Cuestionario de Autoevaluación de Profesorado y cumplimentación por parte de cada profesor.

En un segundo encuentro la asesora presenta el cuestionario explicando la finalidad intrínseca del mismo, las partes de que consta, cómo responderlo y qué tratamiento se dará a los resultados.

Este instrumento tiene la virtualidad, como ha quedado ampliamente expuesto en los capítulos precedentes, de facilitar un análisis completo, ordenado y sencillo de las funciones y tareas principales que constituyen la tarea educativa del profesorado de Educación Primaria en la actualidad.

FASE 3

Procesamiento de los resultados en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto y elaboración de los informes individuales y grupales por la asesora.

Los informes individuales ofrecen a cada profesor los valores de sus particulares percepciones de los aspectos explorados, organizados según las dimensiones a las que se refiere el instrumento. Estos valores aparecen junto a los promedios correspondientes a los diferentes equipos en los que participa cada profesor (total de etapa, los profesores de un ciclo y/o de un área, etc.), las desviaciones típicas de cada una, que proporcionan una estimación de la mayor o menor homogeneidad en las respuesta.

Los informes grupales se elaboran a partir de estas informaciones. En el caso de que un subgrupo, profesores de un ciclo, de un área, etc. lo constituyan un número superior a tres profesores, se ofrecen informes por cada uno de ellos, junto al global.

Se utilizan modalidades de presentación que facilitan la percepción rápida de los aspectos más o menos débiles, los perfiles, etc. En concreto:

- Una primera relación de resultados siguiendo el orden de las dimensiones por bloques, tal y como aparecen en el cuestionario. En cada dimensión se incluyen los resultados de los ítems que la constituyen.
- A continuación, esta misma información ordenada de mayor a menor según los promedios, de manera que se perciba rápidamente las dimensiones más o menos fuertes. En este segundo caso, también se ordenan los ítems dentro de cada dimensión siguiendo las puntuaciones medias de cada uno.
- Un gráfico elaborado a partir de los diagramas de barras de cada equipo y, en los individuales, de cada profesor, que plasma comparativamente los diferentes perfiles obtenidos.

FASE 4

Devolución de información.

- Entrega de los informes grupales, comentarios y aclaraciones.
- Selección de aspectos débiles o de interés para el profesorado que vayan a ser evaluados más en profundidad.
- Selección de aspectos que vayan a recibir asesoramiento directo para su mejora.
- Orientaciones generales.

En encuentros particulares con la asesora cada profesor, que lo desee y no quiera hacerlo en público, analiza su informe y recibe las mismas aportaciones que las comentadas grupalmente, en referencia a su caso particular.

FASE 5

Evaluación en profundidad.

Una vez devuelto el informe de la autoevaluación, a cada profesor individual y al centro, fase 4, se propone una evaluación más a fondo de los aspectos comunes (contraste) y de los más débiles en cada persona (para la innovación y mejora).

En definitiva se trata de promover un proceso de reflexión entre los profesores, entendiendo por reflexión aquel proceso que "un individuo sigue para descodificar la realidad. La fases de ese proceso aplicadas a la educación, puede servir de origen a estrategias de desarrollo del profesorado: descripción de las observaciones realizadas por los participantes en una situación, reinterpretación de las mismas y propuesta de una acción educativa basada en las situaciones-limites identificadas por los miembros." (Villar Angulo, 1992: 28).

Según este autor el proceso de establecimiento del juicio reflexivo se ha podido validar empíricamente, precisando los estadios de desarrollo de tal juicio. "Un esquema válido es el propuesto por Ross (1989:21) que detalla los siete estadios que pueden componer tal juicio:

Estadios 1 y 2: Ve el mundo como algo simple. Cree que el conocimiento es absoluto. Ve las autoridades científicas como fuente del conocimiento.

Estadio 3: Reconoce la existencia de distintos puntos de vista. Cree que el conocimiento es relativo. Ve posiciones cambiantes acerca de puntos conflictivos que son igualmente acertados o equivocados. Utiliza la creencia personal injustificada tan frecuentemente como la evidencia "pesada" en el establecimiento de decisiones. Ve la verdad como "conocible" aunque no conocida.

Estadio 4: Percibe diferencias legítimas en los puntos de vista. Desarrolla una habilidad principiante para interpretar la evidencia. Utiliza la creencia personal injustificada y la evidencia para tomar decisiones pero comienza a ser capaz de diferenciar entre ellas. Cree que el conocimiento es incierto en ciertas áreas.

Estadios 5 y 6: Ve el conocimiento basado en un contexto. Tiene puntos de vista de que una perspectiva integradora se puede evaluar como más o menos probablemente verdadera. Tiene una habilidad inicial para integrar la evidencia en un punto de vista coherente.

Estadio 7: Demuestra todas las características enunciadas en las fases 5 y 6. Posee una habilidad para establecer juicios objetivos basados en el razonamiento y la evidencia. Es capaz de modificar los juicios basados en nuevas evidencias si fuera necesario." (Villar Angulo 1992: 30).

Interpretamos a partir del conocimiento directo y del trabajo desarrollado en colaboración con un número importante de profesores y equipos de centros, que, con frecuencia, los profesores podrían situarse entre los estadios 3 y 4, respecto al conocimiento pedagógico didáctico y al conocimiento científico de las diferentes áreas. Este hecho debe ser considerado para prever las expectativas que los grupos de profesores con los que se va a trabajar tendrán respecto a los resultados del plan de intervención, respecto al papel del asesor externo (contemplado en algunos casos como un experto conocedor de "qué se debe hacer" ante un problema o cuándo se debe incorporar una tarea nueva a la función docente) y respecto al protagonismo de los diferentes participante en decidir qué y cómo hacer ante diferentes situaciones con las que la propia reflexión *obliga* a enfrentarse.

Una de las mayores dificultades en el desarrollo del juicio reflexivo está en llegar al estadio en el cual se reconoce la relatividad del conocimiento a la vez que se valora el mismo como digno de ser tenido en cuenta en la propia práctica y se asumen procedimientos de búsqueda de nuevas evidencias o de avance en el conocimiento utilizando una metodología rigurosa. En definitiva, llegar a esta situación es parte del objetivo del presente trabajo. Con los conocimientos actuales que nos aportan las Ciencias de la Educación, hay una serie de pautas de actuación que hacen probablemente más efectiva la acción educativa que otras. Precisar cuáles son más adecuadas para cada situación es una tarea que debe asumir todo el equipo de profesores como garantía de que la elección será mejor.

FASE 6

Plan de innovación, asesoramiento y formación, que de manera general incluye las siguiente partes

1 - Selección de aspectos débiles o de interés para el profesorado que vayan a ser tratados más en profundidad. Se distinguen los aspectos que serán trabajados por todo el equipo, los seleccionados para el ciclo y para el trabajo individual.

2 - Elaboración del plan de trabajo de cada nivel:

2.1. Definición y descripción, tan exhaustiva como sea posible, del aspecto a desarrollar.

2.2. Formación sobre el contenido que se pretende explorar o mejorar. Discusión, lectura o exposición de una breve reflexión.

2.3. Análisis de cómo se desarrolla en la práctica. Identificar aspectos mejorables.

2.4. Programación de cambio, mejora o novedad a incorporar:

- 1 Precisar objetivos.
- 2 Seleccionar el procedimiento para lograrlos
- 3 Temporalizar.
- 4 Comprobar las novedades.

2.5. Puesta en práctica del plan establecido.

2.6. Valoración final

6 1 2 1 Papel de la asesora

El papel de la asesora, en el proceso descrito, es coordinar este trabajo aportando feedback externo como tarea principal, y secundariamente apoyos instrumentales para la formación y ayuda a la mejora.

La función y el proceso de asesoramiento como tal, ha sido objeto de reflexión en el desarrollo de este trabajo. Se puede afirmar que "entenderemos el asesoramiento como un recurso de cambio y mejora escolar en un sentido amplio, mediante el cual se proporcione a los centros el apoyo que guíe y oriente el conocimiento y las estrategias necesarias para que la escuela pueda elaborar sus propios proyectos de cambio, ponerlos en marcha y evaluarlos." (Marcelo 1996a:28).

Se pretende desarrollar este proceso de asesoramiento trabajando con los profesores, proporcionando una ayuda efectiva en la búsqueda de medidas que reforzaran el logro de los objetivos pretendidos, favoreciendo la reflexión crítica en equipo y devolviendo la información percibida a cada profesor o grupo del que proceda

En definitiva, se pretende evitar un asesoramiento de tipo técnico estricto, en el que se adopte un rol de especialista que ofrece soluciones y resuelve problemas concretos desde la distancia, la neutralidad y la objetividad; que ejerce una *directividad impositiva*, justificada por *el poder que proporciona el conocimiento*. E incidir en un asesoramiento de tipo fenomenológico en el que se incida en la ayuda al profesorado para percibir, comprender y actuar sobre los acontecimientos que ocurren en su medio con la finalidad de mejorar la situación tal y como es percibida por ese mismo profesorado (Marcelo, 1996a). Asesoramiento que no rehuye la búsqueda y el uso de apoyos técnicos, pero siempre contextualizados y que ejerce una *orientación manifiesta* dentro del equipo.

Este modelo facilita la relación con determinados profesores, proclives a la indagación, autónomos en sus procesos de aprendizaje y, quizás, más evolucionados

en los estadios de desarrollo del juicio reflexivo, al que se ha hecho mención anteriormente. Sin embargo, incorpora dificultades en la relación con otros profesores, cuyas expectativas se sitúan en la demanda de un conocimiento certero en la asesora, que garantice resultados positivos como consecuencia de actuaciones sencillas y claras en el modo como deben ser llevadas a cabo. En este segundo caso, resulta difícil mantener la credibilidad en el proceso de asesoramiento y en el valor profesional de la persona que lo lleva a cabo.

Dentro de las fases de intervención anteriormente expuestas, se clarifica la función de asesoramiento en la fase 1, como un punto más dentro de la presentación del plan, y se nuevo en la fase 6, porque al comenzar con los planes de mejora, los profesores menos autónomos manifiestan abiertamente la demanda de soluciones para fortalecer los aspectos que se han resaltado como más débiles en las percepciones expresadas por el profesorado.

Por último, los instrumentos principales, utilizados en el asesoramiento, son el *análisis de documentos*, el *diario de sesiones*, la elaboración de *informes parciales* para el profesorado y el *contraste y ayuda individual* sobre la práctica de cada profesor.

6.1 2.2. Relación teoría-práctica

En esta propuesta de trabajo se integra la evaluación, la innovación y la formación permanente. "Las aportaciones externas que puede recibir un profesor (formación permanente), adquieren su máxima significación en la medida en que son posibles repuestas a una realidad problemática (evaluación) o al deseo de una mejora (innovación) de la propia actuación profesional" (Darder Vidal, 1988 573) (Los paréntesis son extra cita)

Las aportaciones teóricas descontextualizadas, en muchas ocasiones son difícilmente aplicables a la realidad de los profesores que las reciben, debido en parte a la dificultad de estos profesores para interiorizarlas no asumiéndolas ni tan siquiera teóricamente. Dicho más llanamente, los contenidos que reciben los profesores en las acciones formativas en las que participan, en ocasiones, no se llegan a comprender teóricamente, en otras no se comparten como aportaciones dignas de ser tenidas en cuenta, como aportaciones relacionadas con los propios problemas o como posibles de aplicar a la propia realidad, por fin hay ocasiones en las que, comprendiendo y aceptando como válido el planteamiento teórico que reciben de un tema, no encuentran el modo de aplicarlo.

Consideramos que la alternativa a esta limitación de tantas propuestas de intervención con profesores, está en vincular tanto la formación del profesorado como las mejoras que se programan y desarrollan, a la realidad directamente abordada y a

las debilidades que el profesorado percibe en esa realidad. No se trata de realizar una aplicación mecánica y acrítica de recetas a los puntos débiles percibidos, pero esta vinculación constituye el punto de partida y la referencia fundamental para profundizar en los mismos.

Nuestra propuesta de intervención parte de una autoevaluación realizada por el profesor, en la cual se recogen los puntos fuertes y débiles percibidos por él, tanto en su labor individual como en la que realiza con otros compañeros, en el equipo como tal y en el centro. Junto a ello nos fijamos en aspectos de satisfacción que trascienden la actuación docente, pero que consideramos pueden condicionar y explicar muchas características de la misma, como son los niveles de participación, la facilitación de medios para el desarrollo profesional, etc. A partir de la realidad percibida se propone un proceso de contraste, en el cual enfrentamos las percepciones de los profesores con los indicadores que la realidad ofrece de los aspectos percibidos a través del análisis de documentos y recursos utilizados por el profesorado, de datos obtenidos directamente a través de la observación de la práctica, etc.. Con este proceso se logran varios objetivos diferentes:

- 1) Someter las percepciones a la verificación de la realidad.
- 2) Promover en los profesores una actividad de reflexión que les ayude a profundizar tanto en los aspectos fuertes como débiles percibidos, modificando en ocasiones la comprensión de los mismos y la propia percepción o reforzando con mayor seguridad la que ya tenían. Si con la respuesta al cuestionario los profesores se sensibilizan ante algunos aspectos que no siempre tienen suficientemente presentes en el quehacer diario, con este proceso encuentran procedimientos e información para descodificar la realidad.
- 3) A partir de la reflexión mejorar los aspectos deficitarios o considerados "el paso siguiente" como modo de desarrollo del proyecto en que se encuentran implicados. Con la información de la realidad, organizada por los procesos de evaluación, se facilita enormemente elegir los aspectos susceptibles de mejora, priorizarlos y programar la misma.
- 4) Determinar carencias formativas y ordenarlas en función de las prioridades que se tienen asignadas a las distintas prácticas docentes. Éstas u otros intereses que el profesor decida atender, serán los criterios de selección de acciones formativas para el mismo. Además el análisis mencionado en el párrafo anterior, permite en muchas ocasiones decidir, no sólo el contenido de la formación, sino qué tipo de actividad formativa es la más adecuada (estudio de materiales, seminario, curso, reflexión guiada, etc.) para aplicar a cada contexto.

6.1.2.3. Una intervención basada en el centro

Como ya se recogió en el capítulo 1 y en la introducción de este mismo capítulo, *la formación basada en el centro* se nos presenta hoy en día como el tipo de intervención que más logra minimizar las dificultades para lograr una formación permanente (por extensión un desarrollo profesional general) eficaz.

Por un lado se relaciona la valoración de una formación permanente individual positiva, con la repercusión que ésta tiene sobre el centro educativo del que forma parte el profesor y, por otra, se considera que cualquier forma de mejora cualitativa o de innovación se halla estrechamente vinculada a la acción global del centro educativo. (Darder Vidal, 1988).

Además hemos visto en el capítulo dos la exigencia normativa y efectiva del trabajo en equipo de los profesores, para que el desarrollo de los proyectos que deben llevar adelante sea posible. Un equipo de profesores con un proyecto común que da coherencia a la actuación educativa y que genera un clima de centro integrador, ejerce una influencia educativa más constante y de mayor calidad en los alumnos que las aportaciones dispersas de profesores que no han establecido acuerdos sobre sus actuaciones. La intervención en el centro, con participación del equipo que desarrolla conjuntamente el proyecto educativo del mismo, refuerza poderosamente la efectividad de este equipo en el trabajo que desarrolla.

Pero no todas las valoraciones de este tipo de intervención son positivas. Hargreaves (1996) expone en qué circunstancias la colaboración se convierte en *cooptación*, es decir, en una aparente colaboración que lleva a asumir los objetivos de terceros. Por ejemplo, según sus propias palabras, "como en el caso de la colaboración con el enemigo" e indica Hargreaves como ha sido criticada por algunos autores "la tendencia a implantar formas experienciales de formación permanente, más cortas y basadas en la escuela, para los profesores, basándose en su carácter cooptativo, dado que cultivan el compromiso emocional con los cambios impuestos desde fuera a expensas de la deliberación y la crítica racionales sobre su valor y aplicabilidad" (p. 217). El cuidado en ejercer un asesoramiento que respete las características anteriormente mencionadas, junto a la garantía de un auténtico proceso de reflexión crítica por parte de todos los profesores que participan en el proceso, serían medidas preventivas de la *cooptación* que voluntaria o involuntariamente puede actuarse; riesgo que en absoluto consideramos carente de importancia en un modelo de intervención que pretende favorecer la colaboración y el compromiso de los participantes con las decisiones adoptadas en los equipos.

6.2. LA EXPERIENCIA LLEVADA A CABO EN TRES CENTROS

La descripción de los tres grupos de profesores con los que se ha trabajado en un *plan de autoevaluación y mejora*, ha sido expuesta en el capítulo tres, junto a la explicación de los procedimientos metodológicos utilizados.

En este apartado se trata de narrar el proceso seguido en los centros, explicar las decisiones que se han ido tomando y valorar el proceso y los resultados desde el referente teórico expuesto anteriormente. Como complemento al mismo, se incluye el ANEXO III, en el que se recoge un extracto del *diario de sesiones de asesoramiento* de cada uno de los grupos, con una descripción más exhaustiva del proceso seguido. En la exposición que hacemos a continuación, se han incluido algunas referencias tomadas de dicho diario, que ilustran o aclaran las explicaciones que se pretenden hacer, pero se ha tratado de simplificar estas referencias para facilitar la lectura. Para una información más detallada del proceso se debe recurrir al ANEXO III.

El plan de Autoevaluación y mejora para equipos de profesores de Educación Primaria formaba parte de las acciones formativas ofertadas desde el I C E de la Universidad de Deusto, a partir del curso 1994-95. La intervención en los centros a los que nos vamos a referir, se llevó adelante desde 1995 a 1997.

6.2.1. DESARROLLO DEL PLAN

En este apartado se expondrá cómo hemos llevado adelante el proyecto y los datos que hemos ido recogiendo a lo largo del mismo. Ya han sido explicadas anteriormente las fases previstas para el desarrollo del plan, pero sería conveniente resaltar en este punto algunos momentos que se consideraron relevantes para el desarrollo y cómo se realizó cada uno de ellos.

Se consideró que el plan en su conjunto constituía un proceso de análisis y mejora de la tarea educativa del profesorado, pero que este proceso estaría integrado por diversos subprocesos, los cuales variarían en función de las decisiones que tomaran cada uno de los equipos. Se trataba de un proyecto relativamente abierto, que se presentaba con opción a que los equipos realizaran itinerarios diversos. Además los itinerarios previstos eran flexibles y podían modificarse en función de los resultados que cada equipo valorase de manera continua si se acercaban o distanciaban de las intenciones asignadas al trabajo. Por ello se consideró el riesgo de entrar en dinámicas de trabajo que finalizaran de manera no prevista, impuesta por otras exigencias de los centros y del curso escolar. Con el fin de prevenir esta eventualidad se cuidó que, tanto en el proceso global como en cada subproceso, hubiera

1º) una presentación suficientemente extensa del mismo seguida de la toma de decisiones, pertinentes en cada caso, por parte de los profesores;

2º) un desarrollo consciente en referencia a las pretensiones planteadas.

3º) un momento, más o menos extenso, de cierre explícito del proceso

6.2.1.1. Planteamiento del trabajo

En los tres casos el primer contacto se realizó con el equipo directivo del centro y de la etapa: directora, jefa de estudios y coordinadoras de etapa. En este encuentro se les explicaba el proyecto y las posibles aplicaciones prácticas o la posible utilidad que podía tener en el centro correspondiente. Esta explicación se apoyaba con un documento escrito con el cual se pretendía facilitar la transmisión de los miembros del equipo directivo a los profesores del centro, potencialmente participantes en el plan.

Discusión de resultados

La información facilitada a los equipos directivos, apenas se transmitió a los profesores. En ninguno de los tres grupos les facilitaron el plan escrito, ni les proporcionaron una información extensa. El procedimiento seguido fue, comentarlo con las coordinadoras de ciclo, si no habían estado presentes en la reunión, y hacer llegar a los profesores una breve noticia del plan.

Esta falta de información la consideramos importante para el desarrollo del proyecto porque observamos que el profesorado hacía previsiones, atendiendo a otras experiencias previas, y generaba expectativas que interferían, posteriormente, en la comprensión del proyecto.

Analizando este hecho, tras haber trabajado durante un periodo largo de tiempo en los centros, constatamos que existen lagunas comunicativas e informativas importantes en el funcionamiento habitual de los mismos. En ocasiones, éstas son debidas a la falta de conciencia por parte de los equipos directivos de la importancia y repercusión que tal hecho tiene en la dinámica del centro. En otras ocasiones, creemos que más numerosas, la precariedad de tiempo y de medios dificulta una comunicación habitual, fluida y amplia entre los diferentes estamentos del centro.

6.2.1.2. Primera reunión

Una vez que los equipos de profesores demandaban participar en el proyecto, se realizaba una primera reunión con todos ellos. El objetivo de este encuentro era que cada profesor potencialmente participante en el trabajo:

- comprendiera el proyecto, discriminando el interés y la utilidad que podría tener para su tarea educativa
- valorase las implicaciones más importantes en cuanto a dedicación, esfuerzo, etc. por un lado, y en cuanto a la facilitación de su tarea, formación, etc. por otro
- decidiera de manera consciente implicarse en el proyecto

Se daba una explicación que, en síntesis, podría ser aproximadamente la siguiente

Nos encontramos actualmente en los centros terminando de aplicar el Proyecto Curricular de Educación Primaria en todos los niveles de la etapa. Este es un momento adecuado para hacer una revisión del desarrollo del proyecto previsto para constatar la adecuación del mismo, detectar los desajustes e introducir los cambios necesarios. El plan de trabajo que proponemos puede ser útil para ello.

De manera resumida, el presente plan consiste en 1) un diagnóstico de nuestra realidad en cuanto a la realización del P.C.C.; 2) detectar los aspectos más y menos fuertes de la misma; 3) diseñar y aplicar los cambios pertinentes incluyendo los apoyos formativos o de otro tipo necesarios; 4) diseñar futuros proyectos de actuación, si encontramos aspectos cuya mejora requiere condiciones que desbordan el presente plan; 5) valorar los cambios introducidos en función de los objetivos programados para cada innovación. En definitiva, pretendemos mejorar la tarea docente y en consecuencia el proceso educativo, ajustándolo al Proyecto Curricular de centro.

Para ello, trataremos de

Evaluar la tarea de cada miembro del equipo docente y del equipo como tal.

Reflexionar personal y grupalmente sobre el proceso educativo que desarrolla este equipo y sobre la intervención de cada uno de nosotros en el mismo.

Dotamos de criterios para seleccionar temas de atención, contenidos prioritarios a trabajar, prácticas que deben ser mejoradas o sustituidas, aspectos sobre los que se requiere formación, etc.

Establecer los cambios pertinentes para mejorar los aspectos más débiles

La metodología básica consistirá en un trabajo de seminario permanente, en el que el equipo se junta para analizar, reflexionar, planificar los cambios, formarse y revisar el trabajo hecho y la marcha del mismo.

Reuniones de ciclo y entrevistas personales con la asesora para trabajar sobre temas específicos del ciclo o de interés para el profesor individual (mejora del propio trabajo).

Observaciones in situ para ayudar a cada profesor a detectar qué debe modificar en su práctica docente, en el grupo, ... y acompañar los cambios con un contraste externo cuando sea necesario."

Junto a esta justificación, que se comentaba más exhaustivamente incluyendo los matices correspondientes a la situación de cada equipo, se explicaba en qué consistía el trabajo, es decir, las tareas y contenidos que podrían tener las diferentes sesiones, junto a las fases, tal y como se han descrito aquí anteriormente.

Los profesores preguntaban o expresaban inquietudes referidas a lo expuesto

Discusión de resultados

Consideramos que en este primer encuentro se puede recoger una idea destacada de la situación del grupo y prever algunas complicaciones que pueden surgir en el desarrollo del trabajo.

En los Grupos 1 y 2 distinguimos el primer encuentro de cada una de las dos fases en que se realizó el proyecto: autoevaluación y plan de mejora. En el Grupo 3 consideramos un único encuentro.

En el primer encuentro no hubo demasiada participación de los profesores, en ninguno de los tres grupos. En el Grupo 1 y en el Grupo 2 hicieron algunas preguntas sobre el procedimiento práctico de la evaluación y sobre el uso de los resultados. En el Grupo 3 no hubo ninguna intervención. En general, se mostraron expectantes ante las explicaciones y ante el comienzo del trabajo.

En la primera reunión de la segunda parte del trabajo hubo bastante participación en ambos grupos.

En el Grupo 1 se hicieron bastantes preguntas y comentarios sobre la dinámica a seguir, la organización, el tipo de trabajo, etc. en un tono positivo. También, algunos profesores intervinieron con preguntas y puntualizaciones que ponían de manifiesto algunas reticencias ante el proyecto, como las que aparecen en estos dos ejemplos:

Las personas del ICE que nos van a ayudar ¿trabajan con niños?, porque si no es así, no creo que pueda aportarnos gran cosa, ya que una cosa es la teoría y otra la práctica

En aquel momento consideramos que este comentario podía expresar, más allá del posible sentimiento personal de riesgo ante la presencia de un extraño, la prevención de esta profesora ante la posibilidad de no encontrar en el trabajo que se iba a hacer, contenidos interesantes relacionados con las propias necesidades profesionales y que por lo tanto el esfuerzo que tal tarea le suponía no mereciera la pena

¿La finalidad de este trabajo es hacer una auditoria por parte de un auditor externo o más bien se trata de un trabajo de asesoría donde nos ayudarán en lo que necesitemos?

En este comentario se vuelve a expresar la duda sobre si será de utilidad lo que se va a hacer, junto a la reticencia de ser controlados externamente.

El modo de actuar ante este tipo de comentarios fue directo. En nuestro planteamiento de intervención se incluye la consideración de que las cuestiones planteadas deben responderse siempre (explicar la experiencia que la asesora tiene en el trabajo con niños, en el primer caso; exponer el sentido de asesoría que tiene el proyecto en el segundo, etc.), y que se debe proporcionar información adicional que clarifique la situación respecto a las posibles reticencias que la asesora intuya como influyente en las preguntas o pegos manifestadas. Por ejemplo, ante la primera intervención una vez contestada la pregunta, se comentó que el papel de la asesora en este proyecto no era decir qué hace ante las cuestiones que fueran apareciendo, sino ayudar a que el grupo reflexionara y tomara decisiones, etc.

Las reticencias que se expresaron en esta reunión volvieron a aparecer en otros momentos del proceso como resistencias al cambio. Es decir, las mismas profesoras y profesores que en un momento expresan dudas sobre un tema relacionado con el asesoramiento, manifiestan problemas externos a su persona para introducir un cambio en su práctica, en otro momento; por ejemplo, *no pueden introducir una actividad nueva en su programación de matemáticas porque la organización les viene impuesta por el número de niños y de horas de clase y cualquier cambio produciría la necesidad de hacer un nuevo horario en el centro.*

El Grupo 2 fue el que ofreció más feedback a la asesora, a través de preguntas y de expresiones explícitas sobre la actitud en la que se encontraban para llevar adelante el proyecto, con expresiones como las siguientes:

Me parece un proyecto interesante y participaré gustosa en él. Creo que va a ser productivo para mi trabajo.

Me parece interesante. En definitiva no se trata más que de hablar sobre lo que hacemos de un modo más organizado y sacando conclusiones.

Tengo dudas porque a lo mejor me supone un esfuerzo excesivo en este momento y no se si me compensará este esfuerzo. Todos tenemos experiencias de otros cursos y seminarios; algunos han merecido la pena y otros no. De todos modos parece una idea buena. Creo que participaré.

Este grupo que se manifestó en el primer encuentro directo y claro en sus intervenciones, así como constituido por profesores autónomos en sus opiniones y participativos en el grupo, mantuvo el mismo tono a lo largo de todo el proceso

En conclusión, el primer encuentro proporciona información sobre el grupo y sus miembros que ayuda a pronosticar algunos aspectos favorables y problemáticos que pueden aparecer en el proceso. Sin embargo, esta información debe ser tratada con prudencia, porque es difícilmente interpretable cuando no se tiene conocimiento previo del grupo. Así, por ejemplo, la aparente pasividad del Grupo 3 en el primer encuentro, resultó no ser tal sino simple desconocimiento del proceso y expectación ante el mismo. Posteriormente este grupo fue activo y productivo en el trabajo que llevaron adelante

6.2.1.3 Cumplimentación del Cuestionario, elaboración de los informes, devolución y análisis grupal de resultados

A) Cumplimentación

El Cuestionario es un instrumento que recoge de un modo rápido y sistemático, las percepciones que tiene el profesorado sobre su tarea profesional en las funciones de planificar y programar los procesos educativos y en el desarrollo de los mismos. También recoge las percepciones del profesorado sobre algunas condiciones organizativas del centro, así como de su propio desarrollo profesional, consideradas relevantes por la influencia que tienen en el desarrollo de las funciones mencionadas. Y de este modo fue presentado a los profesores, explicándoles las características y la utilidad del instrumento.

Se les dio la oportunidad de que respondieran en una reunión o cada uno por su cuenta. En los tres grupos se hizo en una reunión.

Discusión de resultados

De esta actividad consideramos reseñable la tendencia en un gran número de profesores a hacerla en equipo. En la presentación del Cuestionario se insistió en que debe responderse individualmente y que una de las aportaciones principales que los profesores iban a obtener de los resultados estaría en contrastar las percepciones del

propio trabajo de cada profesor cuando se manifiesta privadamente y cuando se expresa en diálogo con el resto del equipo. Sin embargo, los grupos, especialmente los profesores del mismo nivel, tendían a responder juntos y comentando las respuestas.

En este hecho podrían estar influyendo varios aspectos: la inseguridad de manifestar la propia opinión y que el resto de compañeros no la compartieran, tener poco hábito de reflexión personal, percibir la situación de responder al cuestionario como una situación de examen en la que un agente externo viniera a valorar el propio trabajo, etc.

En el Grupo 2 fue en el que menos apareció esta tendencia, lo cual puede interpretarse como un hecho relacionado con la autonomía previa del profesorado correspondiente. Autonomía que no está reñida con el trabajo en equipo, puesto que en este grupo coincidían ambas características: mayor autonomía y mayor trabajo en equipo y colaboración.

B) Elaboración de informes

Los datos fueron procesados informáticamente en el I.C.E. y se elaboraron los informes en base a los mismos, del modo como ha sido explicado al referirnos al mismo en las fases del plan.

C) Devolución y análisis de resultados

En una reunión se explicaron los resultados, proporcionando información para ayudar a los profesores en la interpretación de los mismos. La asesora proporcionaba feedback sobre todos los aspectos del informe grupal que consideraba reseñables en su interpretación: factores más y menos fuertes, puntuaciones que indicaban heterogeneidad en las opiniones vertidas, paradojas entre algunos resultados, etc.

Se comentaron y se discutieron los resultados, se aclararon dudas y se expresaron diferentes opiniones sobre las posibles interpretaciones de algunos resultados.

Se dedicó una segunda reunión al análisis y a la interpretación de los resultados y entre ambas reuniones, los profesores revisaron los informes individuales y grupales. En la segunda reunión se incorporaron consultas personales, a los comentarios de resultados comunes.

En esta segunda sesión dedicada a la interpretación y análisis de los resultados recogidos en los informes, la asesora entregaba por escrito su propia interpretación del informe, bien al comienzo de la reunión o bien después de que los miembros del grupo hubieran expuesto sus comentarios, en unos u otros grupos. Se decidió hacerlo en uno u otro momento, previa valoración de la influencia que la opinión de la asesora podía tener en el grupo. Esta entrega pretendía satisfacer tres objetivos:

- 1 reforzar el hábito de dejar registrados los contenidos que iban a utilizarse posteriormente, para que no se perdiera información relevante.
- 2 implicarse en el proceso como un miembro más del equipo, comprometiéndose con lo que manifiesta. Con frecuencia los profesores achacan a los asesores una cierta falta de implicación en los procesos, ausencia de claridad y tibieza en lo que se dice.
- 3 sugerir puntos en los que mereciera la pena realizar un análisis más a fondo.

En todos los casos, la interpretación de la asesora se planteó como una más dentro de las del equipo, asignándole un valor relativo que debía ser contrastado con las opiniones del resto, puesto que es el miembro del equipo que menos datos poseía sobre la realidad que estaba siendo analizada. Por otro lado, esta misma situación le colocaba en una perspectiva que podía servir de contraste al resto de profesores.

Discusión de resultados

En los tres grupos aparecieron algunos resultados en los informes que sorprendieron a los profesores. En algunos casos se sospechaba que había habido errores en la corrección, como se manifiesta en este ejemplo, *"porque es imposible que salga eso* (decía una profesora refiriéndose a un aspecto de acuerdos en la planificación, revisa ítem a ítem y se fija en uno sobre el tratamiento de las lenguas), *si es un hecho objetivo que nos viene dado por ley y que hemos decidido claramente cómo hacerlo en nuestro ciclo. El modelo lingüístico del centro nos obliga a un tratamiento determinado. Aquí no hay nada que opinar. Y además hemos dedicado tiempo a decidir todo lo que se puede decidir.*" La profesora en cuestión estaba muy airada, esforzándose en descalificar el resultado y "obligó" a las compañeras de ciclo a poner en común las puntuaciones en los ítems correspondientes para calcular los promedios y verificar la equivocación. Se confirmó que había opiniones diversas entre las componentes del equipo, lo cual dio pie a expresar diferentes puntos de vista, reconocer que algunos acuerdos eran aparentes y analizar con mayor profundidad el tema.

Esta experiencia de cuestionamiento de algunos de los resultados obtenidos, se ha repetido en todos los grupos. En algunos casos, sobre un aspecto o detalle, en otros, sobre una parte importante del informe.

También hemos encontrado situaciones similares en otros centros en los que se ha realizado el proceso de autoevaluación: Siempre hay algún dato que sorprende, y frecuentemente hay profesores que dudan o demandan que se verifique la corrección de los resultados.

Hemos descubierto que este tipo de manifestación en la interpretación de los informes constituye un potencial importante para la indagación y para los procesos de

mejora que se establezcan posteriormente. En primer lugar, son un revulsivo para las ideas preconcebidas de los profesores. En segundo lugar, impactan por lo inesperado y por ello movilizan al cambio. En tercer lugar, evidencian que hay aspectos dignos de mejorarse, de los cuales no siempre son conscientes los profesores. Por último, desprovistos de toda incidencia negativa en las personas que los suscitan (aspecto trabajado en el asesoramiento), ayudan a seleccionar los aspectos prioritarios para un plan de mejora.

En el Grupo 1 y en el Grupo 2, se realizó el análisis de resultados al finalizar la primera parte del proceso (autoevaluación) y al comenzar la segunda (establecimiento de un plan de mejora), porque pasaron unos meses entre ambas partes. Al realizar el segundo análisis de resultados, que fue planteado como recordatorio del primero, se hizo una actividad con la pretensión de introducir un sencillo contraste a los resultados recogidos en el informe de resultados de la autoevaluación, además de analizarlo en el equipo. Para ello, el cierre de esta segunda sesión dedicada al análisis, se hizo rellenando un breve cuestionario de importancia/realización cuyos resultados queda reflejados en una parrilla de Martilla y James (1977), tal como se expone a continuación:

ANÁLISIS DEL PROCESO EDUCATIVO

Las preguntas de este cuestionario tienen una doble respuesta

- 1 *Cómo percibo la situación en mi centro, a nivel de etapa*
- 2 *Qué importancia atribuyo al contenido de cada pregunta, hasta qué punto considero que lo que se menciona es importante en el proyecto que pretendemos desarrollar*

En cada caso hay cuatro posibles respuestas, las que se sugieren (nada, algo, etc.) no son siempre las más adecuadas a cada pregunta, basta caer en la cuenta de que se trata de una gradación desde el no importa, no se hace nada, etc., hasta importa mucho, situación satisfactoria, etc.

- 1 *Adaptación del Proyecto de Centro a la realidad*
- 2 *Coordinación de los diferentes planes en cuanto a objetivos, contenidos, metodología, etc.*
- 3 *Coherencia de las programaciones*
- 4 *Metodología: principios, tipos de actividades, etc.*
- 5 *Preparación y uso de recursos variados, adecuados a los objetivos y principios metodológicos*
- 6 *Tratamiento de la diversidad*
- 7 *Relación con las familias*
- 8 *Evaluación: aspectos que se evalúan, tipo de evaluación, recursos utilizados, etc.*

<i>Importancia</i>	(+)	<i>Mejora</i>	<i>Mantenimiento</i>
	(-)	<i>Baja prioridad</i>	<i>Sobreesfuerzo</i>
<i>Realización</i>		(-)	(+)

Este ejercicio tiene como objetivo que el grupo refleje de un modo breve y gráfico, las percepciones que tiene, tras un proceso de reflexión, respecto a algunos aspectos fundamentales sobre los cuales previamente se ha autoevaluado y que han sido analizados más a fondo en esta sesión.

Dentro de la parrilla, se sitúa cada contenido valorado en una de las cuatro áreas en que ha quedado dividida:

- En el *área de mejora* se sitúan los aspectos recogidos en los diferentes ítems del cuestionario, que el profesorado considera importantes, pero en los que percibe la actuación del equipo como poco satisfactoria. Constituyen el grupo de contenidos en los que la necesidad de mejora es más patente para el profesorado
- Los contenidos del *área de mantenimiento* son aquellos que reciben una valoración alta, tanto en importancia como en realización.
- Quedará ubicado en el *área de baja prioridad*, cuando se trata de un aspecto al que se le dedica poca atención o esfuerzo y a la vez se le asigna poca importancia. Los contenidos que queden situados en este área, no requieren más análisis desde el punto de vista de los profesores que forman el equipo. Sin embargo, podría tratarse de aspectos importantes desde otras perspectivas como las prescripciones curriculares, las prioridades establecidas en el Proyecto de Centro, etc. En este caso, sería función de la asesora estimular la reflexión al respecto, proporcionando la información pertinente. El objetivo de tal reflexión sería discernir si la poca importancia asignada está justificada o es fruto de un análisis superficial y que el equipo actúe en consecuencia, según las conclusiones a la que llegue.
- Por último, el *área de sobreesfuerzo* incluye los aspectos a los cuales, en opinión del profesorado, se les dedica mucha atención y/o energía, pero que la importancia asignada a los mismos es baja. Por lo tanto, desde la perspectiva del equipo sería un área que debería estar sometida a revisión, ajustando el esfuerzo a la importancia. En algunos casos, sería importante revisar la asignación de importancia hecha por los profesores y analizar las causas de la excesiva atención dedicada a cada uno de los aspectos recogidos en el área; puede deberse a exigencia externas a

insuficientes instrumentos para actuar en ella, a necesidades formativas, etc. En cada caso las orientaciones adecuadas variarían.

Esta información fue importante en estos dos grupos, que realizaron el proceso de autoevaluación al final de un curso y se recogió el trabajo para continuar con un plan de mejora durante el curso siguiente. Habían pasado varios meses y algunos datos de los expresados en el informe podían haberse modificado, si los profesores habían adoptado alguna medida de cambio a partir de los puntos débiles detectados.

D) Metaevaluación

Una vez finalizadas las fases correspondientes a la autoevaluación y análisis, se consideró importante recoger la valoración que los propios participantes hacían del proceso de evaluación llevado a cabo.

En el Grupo 1 y en el Grupo 2 se realizó una valoración del proceso de autoevaluación al finalizar el mismo. Primero se les pidió su opinión y se hizo una puesta en común en cada grupo y posteriormente, se pidió por escrito, respondiendo cada uno de manera privada a las siguientes cuestiones:

- 1) *¿El conjunto de las tareas que realizas como profesor, están suficientemente recogidas en las preguntas del cuestionario?*
- 2) *¿Qué tareas, ámbitos o funciones de tu actividad docente faltan?*
- 3) *¿Hay algún aspecto que no se corresponde con tus actividades? ¿Cuál?*
- 4) *Independientemente de la práctica, ¿hay algún aspecto, tarea o función el cual consideras que no debiera ser competencia del profesor? ¿Cuál?*
- 5) *El informe del grupo, en tu opinión ¿refleja la realidad?*
- 6) *¿Qué aspectos no expresan adecuadamente la realidad? Indica cómo crees que es realmente.*
- 7) *¿Estas de acuerdo con el perfil que obtienes en tu informe personal?*
- 8) *¿Qué ámbitos de actuación o tareas de tu trabajo, quedan mejor expresadas?*
- 9) *¿Con qué resultados no estás de acuerdo? ¿Cómo crees que es en realidad?*
- 10) *Independientemente de los resultados, responder al cuestionario ¿te ha sido útil para algo?, ¿te ha servido de ayuda?, ¿para qué?*
- 11) *A pesar de las limitaciones que todo instrumento tiene, ¿hasta que punto crees que el cuestionario te ha ayudado o te puede ayudar a encontrar los puntos fuertes y débiles de tu actividad educativa individual y en equipo?*

Discusión de resultados

Unicamente el 40% de los profesores respondieron por escrito.

Los profesores que no lo hicieron, dieron las siguientes razones:

ha quedado suficientemente comentado en la reunión,

es muy difícil dar respuestas diferentes de sí o no,

se necesita tiempo y hemos estado ocupados.

En algunos casos dijeron que lo harían pero finalmente no se devolvieron las respuestas.

Los contenidos de las respuestas escritas fueron representativas del conjunto de respuestas, también de las orales. La síntesis de las mismas sería la siguiente:

- La mayoría de los profesores considera que están recogidas suficientemente las tareas que realiza y no sobra ninguna.
- En cuatro casos pertenecientes a uno de los grupos, se indica que no se recogen aspectos relacionados con la tarea pastoral, los valores y las relaciones personales.
- Todas las respuestas manifiestan conformidad con el informe grupal y con el individual en términos generales. Aproximadamente la mitad del grupo, matiza la respuesta indicando que *"quizás se ha sido un poco optimista"*, *"algún aspecto está un poco alto"*, *"estoy de acuerdo pero es un poco elevado"*, etc.
- Tres profesores indican por escrito que únicamente no están de acuerdo con el resultado referido a *"relación con las familias"*. Este aspecto también se comentó en la valoración oral. Especialmente en el Grupo 1, la valoración sobre la importancia y sobre cómo debe ser *"la relación con las familias"* y la percepción de la práctica del equipo al respecto, entre los profesores tutores y entre los profesores de área era diferente. Por ello se analizó y se abordó el tema en varios momentos a lo largo del desarrollo del plan.
- Respecto a la utilidad, cuatro respuestas fueron negativas. El resto se resume en que la autoevaluación les ha servido para *reflexionar individualmente*, para *dialogar en grupo* sobre los diferentes aspectos y para *reconocer qué se debe mejorar*.

La evaluación del propio proceso de metaevaluación, nos llevó a prescindir de él, en la versión escrita, con el Grupo 3. Consideramos que era un esfuerzo excesivo para la información que proporcionaba, puesto que un número importante de profesores no respondía. Por otro lado, aportaba pocos datos que no se pudieran recoger de otro modo. Por último, el objetivo pretendido estaba fundamentalmente vinculado a la investigación y muy débilmente al proceso de autoanálisis y mejora como tal, de manera que con un criterio de economizar esfuerzos parecía coherente prescindir del mismo.

6.2.1.4 Selección de aspectos a trabajar y programación de la siguiente fase (FASE 6 del plan

Como ya se ha indicado anteriormente, esta Fase 6 consta de los siguientes pasos:

- Selección de aspectos que vayan a ser tratados más en profundidad.
- Elaboración del plan de trabajo de cada nivel:
 - Definición y descripción, tan exhaustiva como sea posible, del aspecto a desarrollar.
 - Formación sobre el contenido que se pretende explorar o mejorar. Discusión, lectura o exposición de una breve reflexión.
 - Análisis de cómo se desarrolla en la práctica. Identificar aspectos mejorables.
 - Programación del cambio, mejora o novedad a incorporar

Se dedicó una sesión a seleccionar los contenidos de trabajo. Para ello se utilizaron los resultados del Cuestionario de Autoevaluación para Profesores de Educación Primaria, las conclusiones a las que se había llegado en el análisis del informe, contrastando éste con la realidad, problemas o prioridades detectadas en el último curso y la información que había proporcionado la parrilla en cada uno de los equipos.

Generalmente el foco de atención para el plan de trabajo, se enunciaba espontáneamente como un tema o contenido de trabajo amplio: la evaluación, la metodología, la atención a la diversidad, etc. A partir de esta elección se propuso a cada equipo que *definiera el tema*, es decir, que precisara el contenido que asignaba al tema elegido, las inquietudes que subyacían al mismo, la problemática, etc. Para ello se planteó una reflexión por grupos de ciclo y posteriormente de todo el equipo en torno a las siguientes cuestiones:

¿Qué nos interesa en relación al tema elegido?

¿Qué preguntas quisiéramos poder responder a partir del trabajo que hagamos?

¿Qué problemas quisiéramos resolver?

Cada grupo de ciclo sintetiza las respuestas en tres o cuatro objetivos querrían lograr con el trabajo que se va a realizar en cada caso.

Tras la puesta en común, en la siguiente sesión, la asesora presentó por escrito los contenidos acordados en el grupo, enunciados en términos de objetivos a conseguir y una propuesta de trabajo para lograrlos. El documento era discutido por todo el equipo y se determinaba el plan definitivo de trabajo.

Discusión de resultados

En los tres grupos el tema general de trabajo se enunció como "Atención a la diversidad". Este foco de interés aglutina una proporción importante de demandas del profesorado de Educación Primaria en general, de manera que ha estado presente en otro tipo de intervenciones y acciones formativas llevadas a cabo en los últimos cursos con profesores de la etapa mencionada.

Este hecho nos suscitó la pregunta siguiente: ¿qué aporta el proceso de autoevaluación llevado a cabo con estos grupos, a la hora de identificar ámbitos necesitados de atención e implementar acciones para la mejora? Y la respuesta la encontramos en la definición del tema que realiza cada uno de los equipos: el contenido que en cada caso se asigna es diferente y al desarrollar el proceso se acentúa más esta diferencia.

Por ejemplo, en la definición del tema, encontramos lo siguiente:

Grupo 1

Qué podemos hacer con los niños que tienen más capacidad que la mayoría de sus compañeros para que mantengan la motivación y no se estanquen. Estos niños avanzarían más con una metodología diferente.

El grupo de niños con dificultades incluye casos con ritmos de aprendizaje diferentes. De hecho "cada uno es un caso". Debemos hacer un plan personal para cada uno que sea la referencia a la hora de exigirles. Trabajar así conlleva un cambio de mentalidad entre los profesores.

Otro problema que queremos resolver es el caso de los niños que tienen dificultad pero tienen apatía. ¿Cómo estimular el interés? ¿Cómo valorar los problemas y saber qué es?

Grupo 2

Nos falta información. Quisiéramos más información para llevarlo a la práctica, definir el "tratamiento a la diversidad" y llegar a una conceptualización común.

Adquirir algunas técnicas para detectar cuáles son las dificultades concretas o a qué se deben.

Conocer una metodología adecuada para la diversidad y establecer una práctica más sistemática de la misma. Aprender a organizar la clase para poner en práctica las técnicas.

Aprender a evaluar el trabajo realizado.

Coordinar las programaciones generales con las adaptadas, las líneas de trabajo de los diferentes profesores y de los diferentes ciclos.

.....

Grupo 3:

Consensuar unos criterios para decidir cuándo un niño es lento, cuándo debe salir del aula, ¿qué niños entran en diversidad?

Adquirir recursos para resolver las situaciones, cómo organizar el trabajo en el aula de manera que sea compatible con el resto, ¿se les debe hacer un plan diario? ¿el refuerzo debe hacerse en el aula o en casa?

.....

Al comparar la definición de los tres grupos, encontramos diferencias en los contenidos que cada uno asigna al tema y también se pone de manifiesto las ideas previas que el equipo tiene sobre el mismo, qué enfoque domina en la práctica, etc. Esta información debe ser tenida en cuenta al desarrollar el trabajo y resultó muy útil en el asesoramiento a los tres grupos para incidir dentro de la formación en unos u otros aspectos, para elegir o descartar propuestas para cada equipo, etc.

Entre las diferencias encontradas, se ve que en algunos casos (Grupo 2) se trata de problemas abiertos, surgen de la reflexión del profesorado sobre su práctica y se orientan al indagar posibles soluciones. En otros casos (Grupo 1) se trata de problemas cerrados, están perfectamente identificados y se trata de probar la solución que se ha previsto al mismo. (Hopkins, 1989)

6.2.1.5 Desarrollo del plan de trabajo sobre el tema elegido

Se utilizó un procedimiento general que se adaptaba a cada equipo según la definición del tema que hubiera hecho, las características generales del grupo y la organización espacio- temporal que se podía adoptar en cada caso.

Las constantes en este desarrollo han sido las siguientes:

- 1) Revisión de los documentos del centro (Ideario, Proyecto Educativo, Proyecto Curricular, Plan Anual, etc.), para recoger lo expuesto en los mismos sobre el tema que se quiere trabajar. La información extraída se proporciona por escrito a los profesores, a modo de informe, se revisa y critica y se utiliza de referencia en

diferentes momentos del trabajo, para enfocar algún contenido, para valorar ciertas prácticas, etc.

- 2) Formación sobre el tema, incluyendo en todos los casos la selección o elaboración de un documento adecuado para las necesidades de cada equipo y adaptado a los objetivos propuestos. De esta manera se puede recurrir a él posteriormente si es necesario.

Se pretende que la formación proporcione conocimientos necesarios para el trabajo en relación a las prescripciones y orientaciones curriculares sobre el tema elegido, a las teorizaciones actuales comúnmente admitidas por la comunidad profesional y a cuestiones prácticas derivadas de los planteamientos teóricos. Además al seleccionar los documentos y el procedimiento para tratarlos se han tenido en cuenta otros criterios como la inteligibilidad y la significatividad de los textos para los profesores, la relación directa con los objetivos que se habían establecido al definir el tema, el tiempo disponible para trabajarlo, etc.

- 3) Reflexión sobre la práctica individual y grupal en referencia al tema y contraste con la realidad directa a través de los instrumentos (metodología, recursos, programaciones, etc.) utilizados por el profesorado, la observación directa de su tarea en el aula, etc.

El desfase entre la teoría y la práctica (Hopkins, 1989), puesto de manifiesto en la reflexión, proporciona elementos para identificar los cambios concretos necesarios. "La identificación de un desfase entre lo que es y lo que podía ser nos da motivación para cambiar y nos indica una dirección para mejorar. La acción parte de los comportamientos actuales y nos lleva hacia una nueva meta claramente definida" (Hopkins, 1989:67).

- 4) Toma de decisiones de cambios necesarios, puesta en práctica y revisión de la experiencia. Cambios que tienen incidencia en las actuaciones individuales de algún o algunos profesores, cambios de nivel o ciclo y de toda la etapa.

La reflexión y la toma de decisiones (constantes 3 y 4) deben ir necesariamente unidas, cuando se trata de desarrollar un proceso de *deliberación práctica* (Elliott, 1986), tal como ha sido expuesto en el capítulo uno de esta tesis al referirnos a los tipos de autoevaluación. El modelo de autoanálisis y mejora docente elaborado en esta tesis, tiene como horizonte la deliberación práctica del profesorado y por ese motivo incorpora elementos que la favorezcan (voluntariedad del profesorado para participar en el proceso, reflexión en equipo, manifestación de acuerdos, cambios en la práctica, valoración de la realidad, etc.) Se considera de gran valor la *utilización hábil del conocimiento profesional tácito* del profesor, e igualmente la incorporación a la práctica educativa de *reglas técnicas* para mejorar determinadas situaciones. Pero desde la perspectiva de favorecer el desarrollo profesional del profesorado y de establecer dinámicas de mejora que constituyan el espíritu que guía los procesos

educativos, *la deliberación práctica* es el nivel de conocimiento deseable en los profesores.

- 5) Todas y cada una de las sesiones se comienzan con una recapitulación de la sesión (o sesiones) anterior(es). Cuando esta recapitulación expresa una unidad con sentido, la asesora entrega por escrito el recorrido y las conclusiones del mismo. Igualmente, todas y cada una de las sesiones se terminan acordando de manera clara el plan de trabajo para la siguiente y, en los casos pertinentes, el trabajo previo que deba realizarse (recoger datos, revisar documentos, elaborar algo, modificar alguna práctica, etc.)

Se ha observado que con frecuencia los grupos de profesores poseen pocas herramientas elementales de trabajo en equipo, tanto en lo que se refiere a organización como a procedimientos de registrar información, dejar constancia de las decisiones, etc. Con la pretensión de mejorar esta situación, se ha intentado mantener una serie de actuaciones en el proceso que favorezcan el trabajo en equipo, proporcionando formación a los participantes sobre el aspecto en cuestión. En esta pretensión se enmarca esta constante de comienzo y finalización de las sesiones.

- 6) Al finalizar cada proceso se evalúa el mismo a través de la valoración realizada en equipo, el contraste de resultados o consecución real de los objetivos planteados para ese proceso y las respuestas escritas a una serie de cuestiones sobre el trabajo hecho

Discusión de resultados

- 1) La organización de los equipos y su influencia en el proceso.

Grupo 1:

Como ya se mencionó en la presentación de los grupos (Capítulo tres), el Grupo 1 disponía de poco tiempo para reunirse todo el equipo. Por este motivo se estableció un plan en el que una vez realizada las cuatro primeras fases dedicadas a la autoevaluación y establecimiento del plan de mejora, se dividía el trabajo en tres etapas. Al comienzo de cada una se hacía una reunión conjunta para presentar el trabajo que se debía desarrollar y acordar cómo llevarlo adelante, y al final para poner en común y coordinar las decisiones que afectasen a diferentes ciclos. Entre ambos encuentros cada equipo de ciclo trabajaba conjuntamente de cuatro a seis sesiones. Además se realizaron algunas sesiones de encuentro entre la asesora y profesores que querían trabajar algún aspecto de manera individual.

Los encuentros de ciclo tenían una duración de cincuenta minutos a dos horas y el horario variaba entre los grupos y también en las diferentes semanas, de manera que no

había un ritmo constante en ningún sentido. A esta característica prevista en el grupo, se añadió que durante el primer trimestre del curso una epidemia de gripe impidió que los equipos estuvieran completos en las sesiones ni siquiera una sola vez durante los tres meses.

Esta organización impone limitaciones y dificultades al plan de trabajo. Por un lado la conveniencia de utilizar una modalidad u otra de equipos no puede ser valorada, reforzándose el aislamiento de los pequeños grupos y la falta de coordinación, por otro, el tiempo entre dos sesiones de trabajo era largo en algunos grupos de manera que resultaba complicado mantener la atención en la tarea que se había acordado y el trabajo de asesoramiento también se complicaba; por último, cualquier imprevisto como una gripe u otro que aconsejase cambiar la fecha de un encuentro, llevaba consigo reorganizar de nuevo todo el plan

Consideramos que algunas dificultades no resueltas en este grupo, han tenido su origen en la precaria organización del mismo.

Grupo 2

Entre los resultados del Cuestionario de Autoevaluación del Grupo 2, se destacaba la insuficiente coordinación de los ciclos entre si y el poco trabajo conjunto del equipo de etapa. Por este motivo, se decidió trabajar de manera que se reforzase este aspecto. La organización adoptada fue en sesiones conjuntas de dos horas a dos horas y media, dentro de las cuales se realizaba trabajo conjunto combinado con otro en equipo de ciclo, seguido en todos los casos de una puesta en común. En cada sesión, independientemente de cual fuera a ser la dinámica y el contenido, se comenzaba siempre con un encuentro conjunto recordatorio de lo que se iba a hacer y un encuentro final de cierre, en el que se dejaba constancia de lo que se había hecho y de lo que quedaba pendiente para la siguiente sesión.

Las sesiones eran semanales y se dejaba más tiempo entre ellas cuando se acordaba algún trabajo para realizar o comprobar en el aula. También por motivos propios de las exigencias del curso escolar, al finalizar los trimestre correspondientes hubo que distanciar algunas sesiones porque los profesores tenían otras actividades. Estos cortes de varias semanas dificultaban centrar el trabajo después. Se constata que esta dificultad es menor si entre dos sesiones, el profesorado debe estar realizando alguna intervención derivada de lo acordado en la sesión anterior, y ésta le ocupa hasta la siguiente sesión.

Grupo 3

El esquema de encuentros fue similar al del grupo anterior, pero el ritmo se estableció de manera fija desde el principio: los encuentros eran quincenales y en torno a las vacaciones de final de trimestre se dejaba un intervalo de tres o cuatro semanas.

Con esta previsión se hizo coincidir el comienzo de un trabajo y tema nuevo con la vuelta de vacaciones, de manera que se percibía como si se comenzase una etapa nueva. También en este caso era complicado conectar con el trabajo anterior.

En este grupo se observó que el acercamiento y la coordinación entre los equipos de cada ciclo, se intensificaba con las reuniones y cuando éstas se distanciaban, volvía a producirse cierta separación que se manifestaba en aspectos simples como la propia organización física del grupo en las sesiones conjuntas, y en otros de mayor incidencia como la tendencia a tomar decisiones contando únicamente con el pequeño grupo.

De estas tres experiencias concluimos que las condiciones organizativas tienen una repercusión importante en el trabajo de formación y mejora dentro de los equipos de profesores. Asimismo, hay algunas condiciones mínimas para asegurar la viabilidad del mismo, como son:

- sesiones de trabajo en equipo no inferiores a una hora y media, de manera que se garantice la posibilidad de desarrollar un contenido cualquiera suficientemente;
- frecuencia semanal y/o quincenal de las reuniones. Cuando hay dificultades para mantener esta frecuencia, una solución sería establecer etapas intensivas que marquen la organización del trabajo, dejando periodos más largos entre unas y otras;
- mantener una mínima constancia en el día y la hora de las reuniones, admitiendo dos alternativas como máximo;
- el conjunto de los miembros del grupo tienen que garantizar la asistencia habitual a las reuniones. Si lo habitual es que tengan dificultades por otras ocupaciones es recomendable que no participen del trabajo, puesto que distorsionan el ritmo del equipo y personalmente no obtienen ningún beneficio en su tarea;
- no utilizar para las sesiones de trabajo tiempo que se comparte con otras ocupaciones como puede ser recibir llamadas de los padres, tutoría, etc

Valoramos que una organización inadecuada, no sólo produce un rendimiento menor del esfuerzo invertido en la tarea, sino que genera dificultades, problemas e insatisfacciones propias, imposibles de obviar y difíciles de resolver.

2) Contenidos trabajados en el proceso

Aunque el tema elegido y el punto de partida fue el mismo en los tres grupos, el recorrido, los contenidos trabajados y las decisiones tomadas fueron diferentes en los tres.

En el Grupo 1 se incidió principalmente en la planificación curricular y en la programación y desarrollo que cada profesor estaba haciendo de la misma. El proceso

derivó en un análisis de los objetivos previstos para cada ciclo y área, la progresión entre ciclos y la concreción en las programaciones; se identificaron lagunas en el desarrollo de la programación y solapamientos en algunas áreas, que llevaron a adoptar bastantes cambios.

En el Grupo 2 el núcleo del trabajo fue la intervención directa para fomentar habilidades, procedimientos de trabajo y actitudes favorecedoras del aprendizaje

Por último en el Grupo 3 el trabajo se centró en la evaluación cómo utilizar diferentes criterios en un mismo grupo, cómo informar a las familias de manera que se integren en el proceso y colaboren en las intervenciones con alumnos que necesitan refuerzos, etc

Analizando los contenidos trabajados en cada grupo en relación a los resultados de las respectivas autoevaluaciones, encontramos que el proceso de mejora ha llevado a cada grupo a conectar con las dimensiones que aparecieron como las más débiles en los informes

3) Profundización en el análisis de la práctica educativa de los profesores

Al plantear el plan de mejora en los grupos, se había contemplado la posibilidad de utilizar diferentes fuentes de información para *contrastar* las percepciones de cada uno y acercar la formación y las propuestas de mejora a la práctica. En concreto se mencionaba el diálogo y la reflexión sobre la práctica de cada miembro del grupo, el análisis de documentos comunes como proyectos, etc., el análisis de las programaciones y de los recursos que utilizaba en clase cada profesor, la narración de la propia experiencia, la intervención de dos profesores en un mismo grupo y la observación por parte de un observador externo de algunas intervenciones educativas

Se utilizaron todas ellas cuando fue adecuado para el trabajo que se estaba haciendo, excepto la intervención de observadores externos. Ningún profesor manifestó interés en ser observado con un objetivo preciso (aunque sí se había mostrado interés general por parte de algunos cuando se estaba realizando la preparación) y la asesora no consideró oportuno insistir en ello, puesto que los contenidos que se trabajaron se pudieron analizar con el resto de medios.

La intervención de dos profesores en un grupo de alumnos es una práctica habitual entre los tutores de un mismo nivel. Generalmente, no se utiliza con pretensiones de que los profesores reciban feedback del compañero, sobre su actuación. Nuestra conclusión de esta experiencia es que se requiere entrenamiento en el uso de técnicas de observación y un cambio en la mentalidad de los participantes, para que este procedimiento pueda utilizarse con provecho para favorecer el desarrollo profesional de los profesores. Se impone la creencia (no siempre consciente) de que cada profesor en

su grupo hace lo que cree conveniente, a la valoración consciente de que es muy útil que un compañero proporcione información sobre lo que ve en la actuación de otro.

En relación a los documentos escritos de cada profesor (programaciones, registros de evaluación, recursos didácticos, etc.), se constató que la producción es bastante escasa y, sobre todo, que los profesores son poco conscientes de este hecho. Tienden a pensar que tienen más contenidos escritos que lo que realmente tienen. Por otro lado, también es frecuente que utilicen poco estos documentos como referencia de su trabajo.

4) Intervención de la asesora

Las tareas realizadas han sido: coordinar las reuniones, elaborar informes de las diferentes fases del proceso, preparar proyectos de trabajo para someterlos a la discusión y el acuerdo del grupo, atender demandas de ayudas individuales por parte de algunos profesores, facilitar instrumentos de todo tipo necesarios para la formación o para utilizar en actuaciones educativas determinadas, orientar los procesos de reflexión y de mejora, etc.

El instrumento básico utilizado para esta tarea ha sido el *diario de sesiones* (del que presentamos un extracto en el Anexo III), que era revisado de manera continua y analizado con carácter retrospectivo al finalizar cada fase o etapa del proceso.

Del recorrido realizado en los tres grupos, creemos que se puede concluir que ha sido una intervención coherente con el planteamiento de asesoramiento expuesto anteriormente:

- Han sido intervenciones adaptadas a cada realidad, orientadoras y basadas en la reflexión compartida y el diálogo.
- En los grupos ha habido constancia, recogida en algunos documentos por escrito, del rol específico de la asesora. Es "una más" en cuanto al estatus grupal, pero debe realizar tareas diferentes que son las que dan contenido a este rol.
- La aportación de ayuda al equipo ha sido valorada positivamente por los profesores.
- Las diferencias de opinión entre los profesores y la asesora, que en algunos casos se han manifestado como generadoras de tensión para algún miembro de los grupos, han sido expuestas abiertamente y se han trabajado introduciendo los cambios necesarios para que mejorasen, utilizando el mismo procedimiento que con el resto de temas o aspectos influyentes en el grupo.
- La reflexión sobre la práctica empleada en la revisión de la tarea educativa, se ha utilizado del mismo modo sobre la tarea de asesoramiento. Algunos

aspectos que han sido objeto de análisis, han quedado sin resolver. Especialmente, los referidos a la intensidad de la intervención llevada a cabo y a la adecuación del nivel de directividad utilizado en cada grupo, para favorecer la autonomía, la colaboración y el desarrollo profesional general de los profesores.

Creemos que resultaría útil poder organizar la intervención de los agentes externos desde equipos de asesores, más que desde intervenciones individuales, de manera que se pudiera introducir el contraste entre iguales.

6 2 2. EVALUACIÓN DEL PROCESO Y DE LOS RESULTADOS

6 2 2 1 Evaluación del proceso

En cada sesión se comenzaba explicitando las pretensiones de la misma y al finalizar se valoraba si se habían logrado o no. Si la valoración era negativa se analizaban las causas.

Este procedimiento se repetía al comenzar y al finalizar cada subproceso. Por ejemplo en todos los grupos se comenzaron los temas con algunos encuentros formativos sobre los mismos. Se precisaron los objetivos (*obtener información actualizada, llegar a una conceptualización común en el equipo, etc.*) y al finalizar esta parte se revisó el logro de las finalidades perseguidas, incluyendo medidas para reforzar la mejora de los objetivos que no se habían satisfecho suficientemente.

El diario de sesiones

Como apoyo para la evaluación continua y formativa se utilizó *el diario de las sesiones*, recogido por la asesora. Este instrumento proporcionaba el registro puntual de los acontecimientos que se iban produciendo en el grupo correspondiente, con lo que se facilitó enormemente la preparación de las siguientes sesiones y la reflexión para proporcionar orientaciones.

Por otro lado, con el diario se conseguía una visión del proceso en todo momento, de las relaciones entre las diferentes sesiones, de las lagunas que se iban produciendo, de los conflictos que se habían pasado por alto o se habían exagerado en un determinado momento, etc.

Los informes parciales

Al finalizar cada unidad o subproceso (formación, comprobación de una mejora, análisis de un elemento, etc.), se entregaba un informe escrito a todos los profesores en el que se recogía el resumen del proceso y de las valoraciones hechas por el equipo a lo

largo del mismo. El informe era leído y valorado por todos, indicando la conformidad con el mismo.

Conclusión

Se puede concluir que ha habido en los tres casos una evaluación formativa del proceso, por medio de la cual se ha garantizado la adaptación a cada realidad y el ajuste de la intervención a las necesidades que iban apareciendo.

Este procedimiento provoca la necesidad de negociar continuamente el paso siguiente, porque fácilmente surgen en los grupos demandas difíciles de satisfacer en las condiciones reales en las que se encuentra cada uno.

6.2.2.2. Evaluación final

Al finalizar el proceso completo de trabajo, se realizó en cada grupo una valoración del conjunto del trabajo llevado a cabo y se pasó uno cuestionario en el que se les pedía por escrito, la valoración de 1 a 6 puntos sobre once cuestiones relacionadas con el tema trabajado; y, además, se hacían dos preguntas abiertas. A continuación se expone el cuestionario con los resultados, en términos de puntuaciones medias, obtenidos en cada grupo

EVALUACIÓN DEL PROCESO

1º) Valora entre 0 y 6 cada una de las siguientes afirmaciones referidas a la tarea realizado en las sesiones de trabajo:

	G 1	G 2	G 3
1.- He recibido información sobre el tratamiento de la diversidad clara y completa	3,2	3,25	4,3
2.- Hemos reflexionado en equipo con profundidad sobre cómo se aborda el tema en nuestro centro	3,3	2,75	4,6
3.- He descubierto aspectos de mi práctica relacionados con la atención a la diversidad de los que no era consciente	3,1	2,9	3,7
4.- El trabajo que hemos hecho me ha ayudado a sistematizar contenidos conocidos	3,5	3,1	3,6
5.- He introducido algunos cambios en mi práctica	3,2	2,5	3
6.- La metodología utilizada en las sesiones la considero útil para lograr los objetivos que nos habíamos planteado.	3,2	3,3	4,3

7 - La asesora ha aportado ayuda al equipo	3,2	4,1	4,8
8 - La organización de las sesiones ha sido adecuada	2,7	4	4,5
9 - El tiempo que hemos dedicado ha sido suficiente	3,4	2,3	4,1
10 - Utilizaré en el futuro algunas de las conclusiones que he sacado de este trabajo	3,8	3,8	4,5
11 - Volvería a repetir un seminario similar sobre otros contenidos de interés para mi trabajo	3,6	4,7	4,5

2º) Si es posible, indica alguno de los cambios introducidos por ti, a raíz de este trabajo (afirmación 5):

Las respuestas a esta pregunta no presentan diferencias importantes entre los tres grupos, se refieren a tres temas fundamentalmente:

Cambios introducidos en la Metodología, como por ejemplo los expresados en las siguientes respuestas de algunos profesores:

Ha hecho algunos cambios en la metodología.

Preguntarme los porqués en la metodología que empleo a diario.

Intento sistematizar más pero me encuentro con grandes problemas de tiempo

He introducido en la programación trabajos alternativos para los alumnos, no "obligatorios" para todos, de libre elección.

Mejoras en la observación y registro de datos en la clase, como por ejemplo

Sistematizar más mis observaciones.

Hacer una observación más sistemática

He empezado a utilizar listas de observaciones para concretar más el trabajo y la disposición de los alumnos al mismo, dentro del aula (orden, hábitos de trabajo, uso de materiales, etc.)

Mejoras relativas al tipo de agrupamiento de alumnos, como por ejemplo:

Más trabajo en pequeños grupos.

Estoy utilizando el trabajo por parejas introduciendo también la autocorrección de las tareas.

Introducir distintos niveles en la clase, de momento dos. Me complica por el número de niños (34). Pretendo trabajar con varios niveles a la vez, estoy convencida de que sería el mejor sistema.

He incorporado mayor variedad en los agrupamientos de alumnos y el establecimiento de niveles de consecución de los objetivos dentro del grupo.

Junto a estos cambios o mejoras individuales, se puede hacer constar otras decisiones puestas en práctica o previstas a corto plazo como las siguientes:

Introducir contenidos actitudinales en el área de matemáticas de primer ciclo. Se completaron y modificaron las programaciones correspondientes.

Aplicar un plan de refuerzo de la atención en clase, coordinado desde primero hasta sexto.

Redistribuir la carga horaria asignada a las áreas, dando más tiempo a Conocimiento del Medio en los grupos de segundo y tercer ciclo. Se elaboró el plan para aplicar en el siguiente curso.

Trabajar con grupos flexibles en primero para poder atender las diferentes necesidades en el aprendizaje de lecto-escritura.

etc

3º) *Además de lo expresado anteriormente, querría decir:*

A esta pregunta no respondió ningún profesor del Grupo 3. Las indicaciones de los profesores de los Grupos 1 y 2 que respondieron, se refieren a contenidos muy diferentes, vinculados con experiencias individuales, como se refleja en los siguientes ejemplos

Profesor/a del Grupo 1. Los comentarios se refieren a algunas de las orientaciones y propuestas de trabajo que se hicieron en este grupo: *Las sugerencias organizativas me parecen válidas para el futuro. Aunque puede resultar costoso por el horario, al final de la jornada y haciendo cambios de horario a "contrapelo". Creo que ha sido buena la experiencia por lo que supone de búsqueda en común y autocrítica de la propia práctica. Nos ha venido bien darnos un atracón de nuestro propio proyecto, pues ya comentábamos espontáneamente la necesidad de renovar varios aspectos*

Profesor/a del Grupo 1. *La inquietud o la preocupación es: "en teoría lo tengo claro y estoy de acuerdo en todas estas innovaciones y sistemas de observación y valoración, lo difícil es llegar a todo por exceso de número de niños y poco tiempo libre".*

Profesor/a del Grupo 2: Sería fantástico abordar este mismo tema en la ESO, con la misma metodología de trabajo y la misma asesora.

Profesor/a del Grupo 1: . Considero que la postura de la asesora debería ser más cercana y constructiva, en ciertos momentos ha sido una fuente más (junto a las que habitualmente tenemos) de tensión en lugar de ayuda.

Discusión de resultados

La valoración general hecha por los profesores participantes

Comparativamente y de un modo global, se puede decir que el Grupo 2 asigna las puntuaciones más bajas a los ítems en los que valora el propio trabajo y los resultados del mismo, el Grupo 1 da puntuaciones intermedias a todos los elementos que son valorados y el Grupo 3 asigna las puntuaciones más altas a todos ellos.

Se ha intentado realizar una interpretación que ponga en relación los resultados, pero consideramos que no es el procedimiento más adecuado. Únicamente se entienden los resultados interpretando cada uno en su contexto.

Los resultados del Grupo 1 aparentemente intermedios, se obtienen a partir de puntuaciones muy dispersas. Un subgrupo hizo valoraciones muy bajas y destacadas del resto. Estas diferencias también se pusieron de manifiesto en las valoraciones que se hicieron oralmente. Una parte de los profesores pertenecientes al segundo ciclo manifestaron una actitud resistente al trabajo y discordante con el plan, aunque no de una manera abierta y clara. Se intuía que el origen de la irritación no era nuestro trabajo sino algún otro conflicto. La dinámica organizativa y horaria con este grupo hizo imposible abordar esta dificultad.

Por otro lado, en este grupo se expresaron numerosos cambios concretos que los profesores individualmente y los equipos del primer y tercer ciclo como tales, habían introducido en la práctica, al hilo del plan de mejora llevado adelante. Igualmente se recogieron muchas manifestaciones positivas sobre la utilidad encontrada a la tarea y la necesidad de encontrar soluciones a las trabas que les impedían en este momento modificar determinadas prácticas (número de alumnos, número de horas de clase, etc.) en este sentido se acordaron cambios organizativos para el curso siguiente.

El Grupo 2 valora con puntuaciones ligeramente más bajas que el dos y notablemente más bajas que el tres, las cuestiones referidas al nivel de reflexión, cambios, decisiones, etc. todos ellos referidos a actuaciones propias. A la vez valora con puntuaciones altas el asesoramiento, la organización, ... y con una puntuación muy alta la repetición de un proceso de trabajo similar.

Estos resultados contrastan con la percepción de la asesora, que ha quedado registrado en el diario de las sesiones de trabajo, del que se concluye que el nivel de reflexión, diálogo, trabajo en equipo y capacidad de tomar decisiones compartidas es sensiblemente superior en este grupo que en el resto. Consideramos que el nivel de satisfacción con el trabajo hecho en este caso tiende a puntuarse más bajo, por la alta exigencia que estos profesores se imponen. Además, la diferencia de puntuación entre el ítem 10 (Utilizaré en el futuro algunas conclusiones que he sacado en este trabajo = 3,8) y el 5 (He introducido algunos cambios en mi práctica = 2,5) indica que un número importante de las mejoras que decidieron introducir en este grupo, exigían hacerse desde el comienzo de curso porque suponían cambios organizativos, preparación previa, etc.

El Grupo 3 ha sido el que más ha ajustado el desarrollo del plan a la previsión inicial, ya que se trataba del proyecto más cerrado en cuanto a fechas, horario, organización, etc. Interpretamos que las expectativas manifiestas y claras, cumplidas en un periodo de tiempo más breve que en el resto de los grupos, refuerza una valoración positiva de los resultados por parte de equipo. Por otro lado, en este grupo todas las decisiones que se han tomado han sido concretas e inmediatas, lo cual probablemente produce mayor satisfacción en los profesores que la proporcionada por otras decisiones que deben demorarse para aplicar a plazo más largo.

6.2.3. CONCLUSIONES

1) Se constata la tendencia en un gran número de profesores a realizar la autoevaluación en equipo. En este hecho podrían estar influyendo varias circunstancias: la inseguridad de manifestar la propia opinión y que el resto de compañeros no la compartieran, tener poco hábito de reflexión personal, percibir la situación de responder al cuestionario como una situación de examen en la que un agente externo viniera a valorar el propio trabajo, etc.

Creemos que este hecho puede interpretarse en un doble sentido:

- como un indicador de autonomía profesional en los miembros de cada equipo y
 - como predictor del funcionamiento más o menos independiente y colaborador que tendrán los miembros del grupo en el trabajo posterior.
- 2) El Cuestionario discrimina las percepciones de los profesores sobre las diferentes dimensiones que son evaluadas, proporcionando información novedosa y útil para los equipos

Los resultados del cuestionario ponen de manifiesto información de difícil acceso por otros medios y, en ocasiones, contradictoria con las creencias generales del equipo al respecto. Ayuda a descubrir opiniones diversas entre los componentes de un equipo, facilitando la expresión de diferentes puntos de vista, el reconocimiento de acuerdos aparentes y el análisis con mayor profundidad del tema correspondiente.

3) La manifestación de divergencias desconocidas que se encuentra en la interpretación de los informes constituye un potencial importante para la indagación y para los procesos de mejora que se establezcan posteriormente.

- En primer lugar, son un revulsivo para las ideas preconcebidas de los profesores
- En segundo lugar, impactan por lo inesperado y por ello movilizan al cambio
- En tercer lugar, evidencian que hay aspectos dignos de mejorarse, de los cuales no siempre son conscientes los profesores.
- Por último, desprovistos de toda incidencia negativa en las personas que los suscitan (aspecto trabajado en el asesoramiento), ayudan a seleccionar los aspectos prioritario para un plan de mejora.

4) Los resultados recogidos en el informe de autoevaluación, son un referente útil a lo largo de todo el proceso de mejora. Encontramos dos aportaciones principales en el uso del mismo:

- como dato de evaluación inicial para conocer las percepciones previas del profesorado sobre los diferentes aspectos que se van abordando en la intervención
- como contraste permanente para las valoraciones parciales y las decisiones consiguientes que van tomando los profesores a lo largo del proceso.

que ayudan a la reflexión y a la teorización del profesorado sobre su propia práctica

Constituyen un cuerpo de información relevante sobre la realidad, en la medida en que aportan

- ayuda para la interpretación de la misma,
- una base sólida para el contraste personal entre las propias teorizaciones y la práctica y para el contraste con otros miembros del equipo y
- una pauta para la reconstrucción de las teorías personales sobre la realidad y sobre el cambio y mejora de la misma.

- 5) En la puesta en práctica de la intervención, la presentación del plan constituye un momento fundamental para el desarrollo del mismo.

Se debe contar con la existencia de lagunas informativas importantes y de debilidad en los canales de comunicación formal dentro del funcionamiento habitual de los centros. En consecuencia la presentación del proyecto a cada una de las instancias (equipo directivo, profesores, etc.) debería ser exhaustivo e independiente una presentación de otra. De esta manera se prevendría la generación de expectativas que pudieran interferir posteriormente en el desarrollo del proyecto.

- 6) El primer encuentro con los profesores proporciona una idea destacada de la situación del grupo. Esta información ayuda a pronosticar y prevenir algunos aspectos favorables y otros problemáticos que pueden aparecer en el proceso.

Si el clima es suficientemente relajado y la persona que realiza el asesoramiento se manifiesta receptiva, cada miembro del equipo expresa, directa o indirectamente su actitud general ante el resto, se ponen de manifiesto ilusiones, expectativas, temores, reticencias y conflictos.

- 7) Ejercer el asesoramiento, afrontando el conflicto personal o grupal desde este primer encuentro ayuda a avanzar en la elaboración del mismo y facilita la expresión de dificultades en el futuro para que sean trabajadas y mejoradas.

Un procedimiento de actuación útil consiste en introducir racionalidad a las manifestaciones de los profesores, proporcionando pistas para profundizar en ellas, facilitando el diálogo entre los miembros del equipo y animando a tomar decisiones coherentes con los contenidos que aparecen en la reflexión.

Sin embargo, esta información debe ser tratada con prudencia, porque es difícilmente interpretable cuando no se tiene conocimiento previo del grupo.

- 8) El contenido fundamental para planificar el proceso de análisis y mejora no es tanto el tema elegido, sino la definición que cada equipo haga del mismo y el contexto en el que vaya a ponerse en práctica.

En este sentido, la diferencia entre este modelo de actuación y otras acciones formativas y de desarrollo profesional, se encuentra en que tanto la formación como la actuación se centran en las preguntas que los profesores quieren contestar, en los problemas que quieren resolver y/o en los objetivos que quieren lograr. El procedimiento y los contenidos a utilizar para conseguirlos variarán según esta definición y también según las características contextuales en las que se mueva cada equipo.

9) Los tres casos estudiados, nos llevan a la conclusión provisional de que, aparentemente, los grupos de profesores que manifiestan ideas previas más elaboradas sobre los temas que van a ser trabajados, tienden a plantear problemas abiertos para la indagación y la mejora. Estos profesores manifiestan una mayor capacidad de reflexión y contraste con otros y con la práctica, más habilidad para trabajar sistemáticamente y más capacidad para el estudio teórico a través de documentos u otros medios.

A la vez las valoraciones finales sobre el proceso que realizan estos profesores expresan menor satisfacción que la expresada por profesores que han trabajado sobre problemas cerrados y que aparentemente tienden a profundizar menos en el análisis

Creemos que la intervención de asesoramiento es necesaria en ambos casos. En el primero, introduciendo algunos elementos más concretos que posibiliten una mayor percepción de éxito en el proceso, haciendo éste más gratificante. En el segundo, proporcionando contenidos más generales que ayuden a abrir la perspectiva de los profesores sobre los procesos en los que están implicados y refuercen el pensamiento sistémico de los equipos correspondientes.

10) Analizando los contenidos trabajados en cada grupo en relación a los resultados de las respectivas autoevaluaciones, encontramos que el proceso de mejora ha llevado a cada grupo a conectar con las dimensiones que aparecieron como las más débiles en los informes. Por lo que se manifiesta de nuevo, el valor discriminativo del instrumento y la ayuda para agilizar la indagación que puede proporcionar.

11) No se percibe en los profesores demasiada inquietud por contrastar sus creencias con la práctica. De manera general, utilizan, únicamente, las evidencias documentales, si se les anima a ello. Por este motivo, consideramos que el nivel de desarrollo del juicio reflexivo, según la clasificación recogida por Villar Angulo (1992), en el que se encuentran la mayoría de los profesores miembros de los grupos es el estadio 4. En consecuencia, se ha tenido que trabajar el desarrollo de la habilidad para interpretar la evidencia, así como reforzar el uso de la evidencia frente a las creencias personales injustificadas, para tomar decisiones.

Creemos que para mejorar en el desarrollo del juicio reflexivo de los profesores sería de gran ayuda incorporar dos líneas de intervención en los proyectos de desarrollo que se lleven adelante con equipos docentes. Por un lado, intensificar las acciones que demuestren mayor incidencia en un cambio de actitud y de valoración respecto a la importancia de la evidencia en la mejora profesional, es decir, en un refuerzo de la mentalidad científica entre los profesores. Y, por otro, incorporar información y entrenamiento en el uso de técnicas de recogida de datos, especialmente de observación, para que estos procedimientos puedan utilizarse con provecho, favoreciendo el desarrollo profesional de los profesores.

12) De estas tres experiencias concluimos que las condiciones organizativas tienen una repercusión importante en el trabajo de formación y mejora dentro de los equipos de profesores. Asimismo, hay algunas condiciones mínimas para asegurar la viabilidad del mismo, como son:

- La duración de las sesiones de trabajo en equipo debe ser como mínimo de una hora y media, para garantizar que el tratamiento de los temas sea suficiente y los miembros del equipo obtengan satisfacción de la tarea realizada.
- Mantener una frecuencia de sesiones semanal y/o quincenal, que potencie la continuidad del trabajo. La alternativa puede ser, establecer etapas intensivas y dejar periodos más largos entre unas y otras.
- Constancia en el día y la hora de las reuniones, con dos alternativas como máximo;
- Asistencia habitual a las reuniones, de todos los miembros del grupo.
- El tiempo dedicado a las reuniones debe estar fuera del horario dedicado a otras ocupaciones.

Constatamos en la experiencia llevada a cabo con estos grupos, que una organización inadecuada, no sólo produce un rendimiento menor del esfuerzo invertido en la tarea, sino que genera dificultades, problemas e insatisfacciones propias, imposibles de obviar y difíciles de resolver.

13) La evaluación continua a lo largo del proceso constituye una instrumento de mejora eficaz. Para mantener este potencial formativo deben utilizarse procedimientos ágiles, que ajusten la proporción entre el esfuerzo que conlleva su uso y los beneficios que proporcionan.

En este sentido, el diálogo y los cuestionarios cerrados se han manifestado como instrumentos potentes para recoger información útil para la evaluación, mientras que, los cuestionarios abiertos que deben ser respondidos por escrito, presentan dificultades y generan un porcentaje alto de absentismo en las respuestas. Creemos que esto se debe a dos motivos principales: condiciones horarias y de tiempo disponible adversas, dentro de la organización del trabajo de los profesores; y falta de entrenamiento en la producción escrita.

Consideramos, asimismo, que debería reforzarse el uso de tecnologías de uso común para facilitar estas tareas. Las grabaciones de audio y video, así como los procesadores de texto informáticos liberarían a los profesores de una gran parte del esfuerzo que conlleva registrar la información. Para mejorar esta situación se requiere aprendizaje, pero sobre todo se requiere una actitud abierta al uso de estos recursos, por parte de los profesores.

- 14) El sistema de trabajo utilizado en el desarrollo de este modelo de intervención modifica los hábitos de funcionamiento en los equipos instaurando prácticas facilitadoras del mismo (elección espontánea de un coordinador, registro y elaboración de actas de sesiones, diálogo ordenado, etc.). Mejora también la participación y la expresión autónoma de opiniones en todos los miembros del grupo, así como la asertividad ante la toma de decisiones en las que se ven implicados prácticamente.
- 15) El mantenimiento de un asesoramiento orientador y coordinador más que solucionador de problemas, reduce la demanda de soluciones por parte de los participantes y favorece la búsqueda de opciones propias, pidiendo ayudas concretas para llevarlas adelante.

Debemos indicar que las intervenciones de algunos profesores (por escrito y también verbalmente) valorando negativamente algunas actuaciones de la asesora, han sido analizadas y tenidas en cuenta en cada caso. Además, se han interpretado dentro de las conclusiones generales, como un exponente de la capacidad reflexiva de los profesores y de la integración del asesor, como un miembro más, dentro del equipo. Creemos que este modo de actuar favorece la autonomía y la participación de los profesores.

Sin embargo, el nivel de intervención y de dirección del proceso por parte del agente externo que realiza el asesoramiento, requeriría una investigación más a fondo. Creemos que la realización de esta tarea en equipo, favorecería la mejora de la misma.

6.3. VALORACIÓN GENERAL DEL PLAN DE INTERVENCIÓN

Habíamos planteado que con la elaboración de este plan de intervención, se pretendía conseguir el siguiente objetivo:

Diseñar un modelo de asesoramiento adaptado a cada contexto en el que vaya a aplicarse, como continuación del proceso de autoevaluación formativa del profesorado, que garantice la intervención en los aspectos necesarios de mejora y en el perfeccionamiento en general.

La propuesta de trabajo que satisficiera las pretensiones descritas en el objetivo general, facilitaría a los profesores el logro de los siguientes objetivos, en cada una de sus aplicaciones:

- Evaluar la tarea de cada miembro del equipo docente y del equipo como tal.
- Reflexionar personal y grupalmente sobre el proceso educativo que desarrolla este equipo y sobre su intervención en el mismo.
- Mejorar la tarea docente y en consecuencia el proceso educativo.
- Dotarse de criterios para seleccionar temas de atención, contenidos prioritarios en la elaboración de proyectos, aspectos sobre los que se requiere formación, etc.
- Introducir en la práctica docente las mejoras que se consideren adecuadas, según el autoanálisis realizado, tanto a corto plazo, como en intervenciones demoradas si las condiciones presentes lo indican más oportuno.

Se puede considerar que con el plan de intervención previsto y desarrollado, según ha quedado expuesto en este capítulo, se han conseguido los objetivos pretendidos.

- 1) El modelo ha tenido aplicaciones y desarrollos diferentes en cada grupo, adaptándose a las necesidades y características del mismo. Igualmente podría utilizarse en cualquier otro contexto.

Esta afirmación no significa que cualquier grupo y/o centro presenta condiciones igualmente adecuadas o fáciles para el trabajo. Pero, como ha quedado suficientemente comentado en los apartados precedentes, los problemas que van surgiendo en el proceso de intervención se integran en el mismo y constituyen un elemento más para la mejora.

- 2) Los procesos de autoevaluación y de mejora se integran en un mismo proceso, de manera que la detección de necesidades y la intervención van unidas.

No todos los puntos débiles son tratados. Pero, cualquier dimensión percibida como débil, que quede libre de actuación sobre ella, o cualquier intervención que incida en otros aspectos aparentemente menos necesitados de la misma, responderá a decisiones tomadas por el equipo de profesores en base a criterios explicitados que lo justifican.

- 3) Con este modelo de intervención se establece una dinámica de reflexión individual y colectiva entre los profesores, que constituye en sí misma un proceso de desarrollo del juicio crítico, de aprendizaje profesional sobre la práctica, de indagación y de desarrollo profesional cooperativo.
- 4) Los profesores encuentran criterios para seleccionar temas relevantes para ser trabajados y pautas concretas sobre los procedimientos más adecuados de trabajo sobre los mismos, en cada caso.
- 5) Se introducen múltiples cambios constatables en las prácticas individuales de los profesores y en el desarrollo de proyectos colectivos. Estos cambios se adoptan de manera natural y sin aparentes complicaciones, en comparación con los cambios que se les plantean a los profesores desde otro tipo de intervenciones descontextualizadas, donde la dificultad fundamental se encuentra en saber cómo aplicar el cambio a la realidad de cada cual.

6.3.1 SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Del trabajo realizado en el diseño y puesta en práctica de este modelo de intervención, quedan abiertas un buen número de interrogantes, que constituyen, a nuestro juicio, una fuente interesante de contenidos para futuras investigaciones

Algunos de estos contenidos se han suscitado por las limitaciones del estudio que nos impedía comprobar determinados aspectos, dentro de los parámetros de espacio y tiempo que vienen marcados por las exigencias académicas de una tesis

Otros, han surgido de la metodología descriptiva, indagativa y cualitativa utilizada en el plan de intervención y en la investigación misma. Los procedimientos propios de esta metodología, generan, en progresión exponencial, interrogantes e ideas nuevas a medida que se avanza en el conocimiento sobre las cuestiones previas que han inducido a la investigación. Hemos tenido la experiencia de finalizar nuestro trabajo con muchas más preguntas pendientes de respuesta que cuando lo comenzamos, al mismo tiempo que hemos avanzado en el conocimiento de las cuestiones que lo suscitaron

A continuación se exponen algunas de estas cuestiones:

1) Excede a las posibilidades de esta tesis, comprobar a medio y largo plazo la incidencia de este modelo de intervención en la mejora de la tarea educativa y del proceso educativo. Investigaciones en esta línea de comprobación demorada serían una contribución importante para contrastar la validez del sistema.

2) La mayoría de los resultados expuestos se han basado en las opiniones y percepciones de los propios profesores, sobre su tarea y los cambios introducidos en la misma. Esta información es fundamental en la medida en que el protagonista de un acto es el que más conoce sobre el mismo y posee además las claves para su interpretación (Elliot, 1990). Pero tal información únicamente aporta una parte del conocimiento.

En nuestro trabajo se han utilizado diferentes fuentes de contraste y triangulación de datos a partir de comprobaciones documentales y de las percepciones de los diferentes profesores que trabajan juntos. Sin embargo, creemos que constituiría una línea de investigación valiosa la comparación entre las percepciones de los profesores y las de otros observadores de los procesos educativos, tanto internos como externos a los mismos (alumnos, otros profesores, agentes externos), que ayudara a contrastar las mismas, a interpretar las coincidencias y diferencias y a utilizar estos datos como contenidos de intervención (reflexión, diálogo y cambio) en los planes de desarrollo profesional de los profesores.

3) Hemos constatado que nuestra propuesta de intervención estimula la autonomía de criterio y la participación del profesorado en el proceso de formación y mejora; e intuimos que este cambio se hará extensivo al resto de actuaciones del profesorado.

Sin embargo, sería necesaria la comprobación de esta hipótesis y el estudio de la incidencia que tales cambios en los profesores, pueden tener en la organización y en el funcionamiento de los centros correspondientes. Más específicamente, consideramos interesante investigar la influencia de este sistema de trabajo en la cultura colaborativa de los centros.

4) Complementariamente al proceso de intervención, queda pendiente de estudio el proceso de asesoramiento y la incidencia del mismo en el logro de determinados objetivos.

5) Por último, creemos que sería de enorme interés utilizar este modelo de intervención con profesores de otras etapas educativas y con otro tipo de agrupamiento, como los departamentos, etc.

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES

7.1. CONCLUSIONES FINALES

Para la elaboración de estas conclusiones finales seguiremos el esquema marcado por las preguntas que habían suscitado el origen de esta tesis

1) ¿Se puede diseñar un modelo de evaluación formativa e intervención, que induzca a los profesores a reflexionar sobre la realidad escolar en la que están inmersos, les ayude a detectar aspectos fuertes y débiles, refuerce aquellos aspectos que incidan en una mejora real de la propia función docente, tanto en su dimensión individual, como de equipo y que se pueda aplicar con distintos niveles de extensión y profundidad, según los medios de que disponga cada equipo y el interés de los profesores correspondientes?

2) ¿Qué condiciones de los Centros y de los equipos son más favorables para el uso de un sistema como el descrito y de qué manera debe presentarse el modelo para que conecte con los intereses del profesorado, no le resulte amenazante e incida en la calidad educativa general del Centro?

3) ¿Qué modalidad de intervención en orden a la mejora educativa, planteada desde la actuación docente, sería más efectiva para conseguir la finalidad pretendida?

y por los objetivos que nos habíamos propuesto como consecuencia de las mismas

- ♦ **Conocer las necesidades de evaluación que tanto la legislación actual como la práctica, imponen "de hecho" al profesorado de Educación Primaria.**

La legislación educativa actual así como las orientaciones que la Administración Educativa propone a los profesores de Educación Primaria, exhortan a la evaluación como actividad de reflexión sobre la propia práctica, pero no existen pautas concretas para llevar esta evaluación a cabo.

El marco teórico utilizado en esta tesis nos induce a concluir que la evaluación docente debe integrarse en el núcleo de lo que constituye el desarrollo profesional del profesorado, junto a la formación y la tendencia a la innovación.

Desde esta perspectiva la evaluación del profesor se revela como un instrumento útil para la mejora educativa, que aporta eficacia y significatividad al resto de acciones orientadas al desarrollo profesional e información que refuerza la pertinencia de los cambios que el profesorado se plantea introducir en su práctica.

Por las características formales del Sistema Educativo actual y por la condiciones de los contextos escolares en los que se llevan adelante los procesos educativos, la evaluación docente multiplica su efectividad, en el sentido mencionado, si se realiza en

equipo. De esta manera pasa a constituirse también en un elemento que refuerza el clima participativo de los Centros, el cual en su versión institucionalizada, da lugar a una auténtica cultura colaborativa.

La autoevaluación del profesor llevada a cabo en el equipo en el que desarrolla su tarea educativa, se manifiesta como la modalidad de evaluación que mejor satisface las necesidades de evaluación docente presentes en la actualidad.

- ♦ **Elaborar un instrumento base de autoevaluación de profesorado que posibilite la reflexión sobre la propia práctica; respetando los principios didácticos y psicopedagógicos más comúnmente aceptados por las Ciencias de la Educación en la actualidad, y recogidos en la LOGSE.**

Sobre el Cuestionario de Autoevaluación para el Profesorado de Educación Primaria elaborado podemos concluir lo siguiente:

El procedimiento seguido para su elaboración garantiza la validez de contenido y de constructo y la fiabilidad del mismo.

Dentro de la validez de contenido se incluye el respeto a los principios didácticos y psicopedagógicos que tanto la teoría como la legislación actual promulgan. La revisión de los documentos correspondientes y las opiniones recogidas de los expertos en el tema garantizan esta cualidad.

La validez de constructo se ha verificado por medio de la estructura factorial obtenida a través del estudio empírico realizado en una muestra representativa de Centros de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma Vasca.

Por sus características podemos decir que favorece la utilidad, *conveniencia* y *viabilidad* de los procesos de evaluación en los que se utilice. Se trata de un instrumento de evaluación formativa, proporciona información clara y precisa, facilita la continuación de planes de mejora coherentes con los resultados, se realiza de manera anónima quedando garantizada la intimidad de cada profesor hasta donde lo desee y el procedimiento de aplicación es sencillo, además de ser económico.

El proceso de intervención llevado a cabo con tres grupos de profesores confirma la posibilidad de utilizar el instrumento para favorecer la reflexión sobre la práctica docente.

- Del estudio empírico realizado, se obtienen algunas conclusiones que proporcionan información novedosa sobre el profesorado de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma Vasca, con datos valiosos para adecuar los planes de intervención a sus necesidades e intereses. Conviene recordar que es a este colectivo mencionado al que

nos referiremos en estas conclusiones, aunque, para no ser reiterativos en ocasiones se mencione únicamente el término profesor u otras denominaciones similares.

- Los resultados globalmente considerados, ponen de manifiesto la tendencia, en los profesores, a valorar favorablemente la percepción que tienen de la propia tarea docente. Si se analizan los aspectos que aparecen con mejores y peores puntuaciones, se constata que los aspectos mejor puntuados son aquellos que están más relacionados con las actitudes del profesorado, con el propio hacer, como "preparación del ambiente" y "creación de un clima positivo" y progresivamente disminuyen las puntuaciones en los aspectos en los que interviene el hecho de disponer de determinadas condiciones o recursos, como "satisfacción con las posibilidades de desarrollo" y "uso de recursos tecnológicos".

Esta tendencia a la autovaloración positiva representa, por un lado, un elemento favorable para la autoestima profesional del profesorado. Por otro lado, sugiere el riesgo de que los profesores encuentren dificultades para reconocer las propias actitudes negativas para el logro de determinados objetivos educativos.

- Las desviaciones típicas obtenidas, ponen de manifiesto que el colectivo de profesores de Educación Primaria tiene percepciones bastante homogéneas en la mayoría de los aspectos explorados.
- El tipo de centro (público o concertado), como variable de pertenencia de los profesores, no influye en las percepciones de éstos sobre las diferentes dimensiones exploradas. Es decir, no hemos encontrado diferencias significativas entre los profesores de centros públicos y los de centros concertados, respecto a los diferentes aspectos autoevaluados.
- Tampoco hemos encontrado diferencias asociadas al modelo lingüístico en el que trabajan los profesores. Pero esta conclusión está sujeta a la limitación de que dicha variable no ha sido considerada en la selección de la muestra.

Es decir, la percepción que tienen los profesores sobre los sistemas de trabajo, tanto en el equipo de profesores, como en las tareas individuales y en los desarrollos que se llevan adelante en el aula, están poco relacionados con la titularidad del Centro y con el modelo. Y, sin embargo, son algunas de las variables individuales (profesionales o personales) las que se manifiestan más influyentes en las diferencias expresadas.

- Dentro de las variables personales, son las variables de tipo profesional las más influyentes en las diferencias dentro de cada factor. Concretamente el *tipo de profesor* (especialista/generalista) y el *ciclo* parecen ser las dos características más determinantes de las percepciones que el profesorado tiene sobre sus propias funciones y tareas.

- Los profesores especialistas y los de los ciclos superiores manifiestan en sus percepciones, tendencia a valorar la realidad educativa desde modelos más tradicionales y centrados en la instrucción y el aprendizaje conceptual. Este hecho podría repercutir en que el alumnado no gozara de una formación suficientemente integral, tomando como criterio de valoración los principios y pautas de actuación que están indicadas en el currículum actual, en la medida en que los profesores no consideren excesivamente importante utilizar una metodología que favorezca el aprendizaje significativo, incorporar recursos variados al proceso de enseñanza-aprendizaje, plantear tareas para casa con finalidades formativas, etc.
- En el Plan de intervención llevado a cabo con tres equipos de profesores, se ha constatado que algunas de las dificultades que encuentran los profesores de áreas específicas en el segundo y tercer ciclo de Primaria, exigen para que sean superadas cambios en el planteamiento de objetivos, en la selección de contenidos y, sobre todo, en el uso de planteamientos y usos metodológicos diferentes. El empeño en prácticas tradicionales, que ya han demostrado las dificultades que conllevan para un buen número de alumnos de otras etapas educativas, únicamente traen consigo desplazar esas dificultades a ciclos anteriores y a edades más tempranas.
- Hemos observado que en algunas ocasiones los profesores de áreas y, sobre todo, los de tercer ciclo tienden, más que el resto, a trabajar de manera aislada. Creemos que este hecho se debe fundamentalmente, a que estos profesores no perciben los beneficios de la coordinación y del trabajo de planificación y programación en equipo. En ocasiones el resto de profesores no asume responsabilidad en estas áreas (inglés, educación física, música, etc.) y la coordinación se traduce en *un tira y afloja* sobre las exigencias que se les deben hacer a los alumnos, la cantidad de trabajo, etc.; sin profundizar en el valor formativo de cada área dentro del conjunto del currículum, evitar solapamientos, asumir criterios comunes, responsabilizarse del logro de los objetivos del ciclo, etc.
- Una mayor sensibilización y formación psicopedagógica en los profesores especialistas, así como la implicación de todos los profesores, especialistas y generalistas, en el conjunto del proyecto, son intervenciones adecuadas para mejorar esta situación.
- La tendencia general, que se repite en los diferentes subgrupos incluidos los ciclos, a valorar con las puntuaciones más bajas comparativamente, aspectos relacionados con contenidos procedimentales básicos en la Etapa de Educación Primaria, que se recogen en la dimensión "Utilización de recursos tecnológicos", pone de manifiesto la necesidad de una mayor incidencia formativa en estos aspectos curriculares y de analizar el tratamiento que reciben en los Proyectos Curriculares. Este factor engloba los ítems con los que se explora *el uso de recursos elementales*, para dotar a los

alumnos de procedimientos básicos como biblioteca, informática, laboratorios y audiovisuales.

- La posible existencia de estas lagunas curriculares sugiere, también, la necesidad de revisar cuáles son los aprendizajes instrumentales apropiados para la Educación Primaria en la actualidad, valorar la adecuación de los contenidos y recursos utilizados tomando como criterios esa revisión e introducir los cambios pertinentes. Sería necesario explorar y valorar la formación instrumental básica que proporcionan los Centros de manera general, e implementar medidas tanto en la formación del profesorado como en la intervención curricular, orientadas a la mejora del tratamiento de esta dimensión.

- Los datos obtenidos en el estudio de correlaciones entre factores, contrastados en la intervención con equipos de profesores, nos llevan a la conclusión de que el profesorado realiza su tarea profesional con relativa independencia de los Proyectos de Centro. Hay una tendencia general, a considerar la planificación como un nivel separado del resto y cuya funcionalidad responde únicamente a las exigencias burocrático-administrativas presentes en cada época.

- Dada la especial relevancia de la planificación o elaboración de proyectos de centro, para el desarrollo profesional del profesorado, para la vida de las organizaciones escolares y para la mejora de las mismas, según ha quedado ampliamente expuesto en los dos primeros capítulos de esta tesis, consideramos que la intervención en este nivel desde las administraciones y otros agentes de cambio sería fundamental. Una intervención que sirva para favorecer la asunción de proyectos, que orienten prácticamente los procesos educativos y constituyan el referente fundamental de los individuos y de los equipos que deben llevarlos adelante. Que potencie la autonomía real de individuos y equipos en la elaboración de los proyectos. Y por último, pero quizás lo más importante, con exigencias proporcionales a los recursos de todo tipo, disponibles para conseguir esta finalidad.

- ♦ **Analizar comparativamente las ventajas de la autoevaluación formativa frente a otras modalidades de evaluación de profesorado.**

A las ventajas evidentes de liberar al profesorado del riesgo que a nivel personal podría suponerle ser evaluado por otros, se añaden otras ventajas importantes.

- La autoevaluación proporciona información directa sobre las actuaciones y procesos que se pretenden analizar. Realmente constatamos que el profesorado es quien mejor conoce su propia práctica y quien más información tiene sobre la misma. La posibilidad de introducir contrastes que acompañen los procesos de autoevaluación, favorece que éstos se desarrollen a partir de datos suficientemente objetivos.

- En los procesos de autoevaluación llevados a cabo y de manera especial en aquellos que se han completado con una intervención posterior, hemos constatado el realismo de los resultados en la detección de puntos más o menos fuertes entre los diferentes equipos y profesores. La sorpresa, extrañeza o sospecha de que haya habido errores en la corrección, que habitualmente expresan los profesores ante determinados resultados, es buena prueba de ello.
- Los sesgos que pueden contaminar un proceso de autoevaluación, como por ejemplo la tendencia a valoraciones positivas constatada en nuestro estudio, pueden corregirse utilizando técnicas complementarias que enriquezcan el proceso:

En primer lugar éste se ve favorecido si es un proceso llevado a cabo en equipo. La revisión conjunta facilita que se introduzca la confrontación entre profesores que trabajan conjuntamente, como parte del proceso de autoevaluación. No se trata de valorar a la personas, sino los procesos y las actuaciones de los profesores dentro de los mismos. El diálogo y el análisis conjunto son estrategias adecuadas para la confrontación.

En segundo lugar, las diferentes dimensiones pueden contrastarse a través del análisis de documentos, recursos, etc. que avalan o no la realidad expresada con las valoraciones de los profesores. Los Proyectos de Centro, las programaciones, los recursos materiales que se utilizan, los informes de evaluación, etc. son elementos tangibles en los que se encuentra recogido parte de los contenidos evaluados.

En tercer lugar, cabe la observación directa del profesor en su tarea. El poco interés que manifiestan los profesores por esta actividad, creemos que se debe más a una falta de costumbre que a precauciones negativas; aunque, por supuesto, ciertos reparos estén presentes.

- Otra ventaja que encontramos en la autoevaluación es que, en cuanto que se trata de un auténtico proceso de deliberación desarrollado por el profesorado, sobre la práctica educativa, no sólo tiene el valor de ser un instrumento para la mejora, sino que se convierte en sí mismo en un *auténtico proceso de mejora*.
- El modelo planteado en esta tesis garantiza esta deliberación y la mejora correspondiente, al estar planteado como un proceso de reflexión sobre (en y para) la (acción) práctica. A través del instrumento se recoge abundante información relevante, significativa y clara sobre los profesores. El informe y los procedimientos utilizados para el análisis de los mismos, llevan a la interpretación individual y colectiva de los resultados. El diálogo que se establece en torno a los mismos, lleva a la confrontación. Y, por último, se ofrecen orientaciones y ayudas específicas para la reconstrucción o el cambio.

- La autoevaluación docente, frente a otras modalidades de evaluación, favorece la autonomía del profesorado y de los equipos docentes. Analizar la propia práctica y tomar decisiones sobre ella implica un nivel de compromiso y protagonismo difícilmente compatible con mantener dependencias de *otros* no implicados en el mismo proceso. Además la autoevaluación informa y justifica determinadas actuaciones de manera que el profesorado se ve provisto de argumentos sólidos para defenderlas. Puede decirse que la autoevaluación, no sólo favorece la autonomía sino que, es en sí misma un ejercicio de autonomía docente.
- La autoevaluación favorece la innovación educativa, facilitando que los cambios planteados surjan de las necesidades e intereses de los profesores implicados.
- Como se ha expuesto en el capítulo uno, el profesorado reconstruye el cambio adecuándolo a su contexto y necesidades. Además, las novedades suponen una aportación a la mejora educativa y, en este sentido, una auténtica innovación positiva si son coherentes con el proyecto en el que se insertan, adecuadas a la situación en que deben aplicarse y proporcionadas a los recursos con los que se cuenta.
- Un proceso de autoevaluación formativa, en el cual se integran, tanto el análisis de la realidad como las decisiones de modificación de la misma y la planificación para llevar ésta adelante, refuerza la garantía de coherencia, adecuación y proporción en las medidas que se tomen.
- ♦ **Evaluar la efectividad en términos de rendimiento y de satisfacción al destinatario de los actuales modelos de asesoramiento de profesorado.**

Del análisis teórico de modelos formativos que favorezcan el desarrollo profesional del profesorado y el desarrollo cooperativo de los Centros, como finalidades inmediatas fundamentales para la mejora de los procesos educativos, se ha concluido que la intervención o formación basada en el Centro constituye la modalidad más efectiva. Además, los referentes teórico-prácticos más influyentes en la realidad actual de los Centros (Construcción de Comunidades Educativas, Investigación-Acción Crítica y Colaborativo, Calidad Total), divergentes en otras aportaciones, comparten la insistencia en promover iniciativas que deben desarrollarse en los contextos escolares reales, allí donde acontece el proceso educativo que se pretende mejorar.

Por otro lado, en las propuestas del actual Plan Marco de Formación de la Comunidad Autónoma Vasca, también se aboga por intervenciones en los Centros donde los profesores realizan su tarea educativa y con contenidos adaptados a cada contexto.

Por último, las demandas de los profesores aparecen vinculadas a los Centros y al afrontamiento de las dificultades concretas y específicas que encuentran en el desarrollo de su tarea.

Las características comunes a todas las propuestas analizadas y consideradas más efectivas, son las siguientes:

- La intervención en los contextos educativos reales donde acontecen los procesos educativos sobre los que se pretende incidir.
 - La actuación con equipos docentes responsables de desarrollar los Proyectos Educativos y poseedores de un enorme potencial de aprendizaje y cambio para la mejora. Los docentes son considerados profesionales autónomos y los equipos comunidades de profesionales reflexivos y críticos.
 - La formación se comprende como un medio para la mejora, la profesionalización y el desarrollo profesional de los profesores, que debe estar integrada en los propios procesos de mejora educativa y curricular.
 - El Centro escolar se entiende que es el contexto donde aglutinar la investigación, la innovación y el desarrollo profesional a través de una cultura en la que prevalezcan los valores de solidaridad, coordinación, discusión libre, reflexión y crítica. La intervención y el trabajo que se desprende para desarrollar en el Centro es compartido por los investigadores externos, asesores, equipos directivos, profesores, etc.
 - El papel del asesor es fundamentalmente orientar, coordinar las tareas y facilitar recursos útiles.
-
- ♦ Diseñar un modelo de asesoramiento que garantice la intervención en los aspectos necesitados de mejora y en el perfeccionamiento general de la tarea educativa.
 - ♦ Integrar el proceso de autoevaluación y la intervención en un plan de mejora para los Centros, que se adapte a cada contexto escolar y que admita diferentes itinerarios en su aplicación.

Las conclusiones referidas a los dos objetivos se obtienen conjuntamente de la valoración que hemos realizado de nuestro Plan de Autoevaluación y Mejora. Para centrar y especificar más claramente las conclusiones referidas a estos objetivos, recordamos la concreción de los mismos, enunciada para el diseño del plan de intervención.

Habíamos planteado que con la elaboración de este plan de intervención, se pretendía conseguir el siguiente objetivo:

Diseñar un modelo de asesoramiento adaptado a cada contexto en el que vaya a aplicarse, como continuación del proceso de autoevaluación formativa del profesorado, que garantice la intervención en los aspectos necesitados de mejora y en el perfeccionamiento en general.

La propuesta de trabajo que satisfaga las pretensiones descritas en el objetivo general, facilitará a los profesores el logro de los siguientes objetivos, en cada una de sus aplicaciones:

- Evaluar la tarea de cada miembro del equipo docente y del equipo como tal.
- Reflexionar personal y grupalmente sobre el proceso educativo que desarrolla este equipo y sobre su intervención en el mismo.
- Mejorar la tarea docente y en consecuencia el proceso educativo.
- Dotarse de criterios para seleccionar temas de atención, contenidos prioritarios en la elaboración de proyectos, aspectos sobre los que se requiere formación, etc.
- Introducir en la práctica docente las mejoras que se consideren adecuadas, según el autoanálisis realizado, tanto a corto plazo, como en intervenciones demoradas si las condiciones presentes lo indican más oportuno.

Se puede considerar que con el plan de intervención previsto y desarrollado, según ha quedado expuesto en los capítulos precedentes, se han conseguido los objetivos pretendidos

- El modelo ha tenido aplicaciones y desarrollos diferentes en cada grupo, adaptándose a las necesidades y características del mismo. Igualmente podría utilizarse en cualquier otro contexto.

Esta afirmación no significa que cualquier grupo y/o centro presenta condiciones igualmente adecuadas o fáciles para el trabajo. Sin embargo, los problemas que van surgiendo en el proceso de intervención se integran en el mismo y constituyen un elemento más para la mejora.

- Los procesos de autoevaluación y de mejora se integran en un mismo proceso, de manera que la detección de necesidades y la intervención van unidas.

No todos los puntos débiles son tratados, necesariamente. Pero, cualquier dimensión percibida como débil, que quede libre de actuación sobre ella, o cualquier intervención o cambio que incida en otros aspectos aparentemente menos necesitados

ateniéndonos a los resultados del Cuestionario, responderá a decisiones tomadas por el equipo de profesores en base a criterios explicitados que lo justifican. La información base obtenida a través de los perfiles del informe se completa con otros datos y valoraciones que se obtienen en el análisis e interpretación del informe inicial. Este estímulo para una evaluación más profunda y detallada, es una de las características valiosas del instrumento.

- Con este modelo de intervención se establece una dinámica de reflexión individual y colectiva entre los profesores, que constituye en sí misma un proceso de desarrollo del juicio crítico, de aprendizaje profesional sobre la práctica, de indagación y de desarrollo profesional cooperativo.
- Los profesores encuentran criterios para seleccionar temas relevantes y pautas concretas sobre los procedimientos más adecuados para trabajar esos temas, en cada caso
- Se introducen múltiples cambios constatables en las prácticas individuales de los profesores y en el desarrollo de proyectos colectivos. Estos cambios se adoptan de manera natural y sin aparentes complicaciones, en comparación con los cambios que se les plantean a los profesores desde otro tipo de intervenciones descontextualizadas, donde la dificultad fundamental se encuentra en saber cómo aplicar el cambio a la realidad de cada contexto educativo y de cada profesor.
- ♦ **Desarrollar prácticamente este sistema de autoevaluación y mejora, comprobando la adaptabilidad y la flexibilidad del mismo.**

Del desarrollo del Sistema realizado con tres grupos de profesores, se obtienen las siguientes conclusiones:

- Se constata la tendencia en un gran número de profesores a realizar la autoevaluación en equipo. Creemos que este hecho podría interpretarse en un doble sentido:
 - como un indicador de autonomía profesional en los miembros de cada equipo y
 - como predictor del funcionamiento más o menos independiente y colaborador que tendrán los miembros del grupo en el trabajo posterior.
- El Cuestionario discrimina las percepciones de los profesores sobre las diferentes dimensiones que son evaluadas, proporcionando información novedosa y útil para los equipos.

Los resultados del cuestionario ponen de manifiesto información de difícil acceso por otros medios y, en ocasiones, contradictoria con las creencias generales del equipo al respecto. Ayuda a descubrir opiniones diversas entre los componentes de un equipo, facilitando la expresión de diferentes puntos de vista, el reconocimiento de acuerdos aparentes y el análisis con mayor profundidad del tema correspondiente.

- La manifestación de divergencias en las opiniones de los profesores de un mismo equipo, que se encuentra en la interpretación de los informes constituye un potencial importante para la indagación y para los procesos de mejora que se establezcan posteriormente.

- En primer lugar, son un revulsivo para las ideas preconcebidas de los profesores.
- En segundo lugar, impactan por lo inesperado y por ello movilizan al cambio.
- En tercer lugar, evidencian que hay aspectos dignos de mejorarse, de los cuales no siempre son conscientes los profesores.
- Por último, desprovistos de toda incidencia negativa en las personas que los suscitan (aspecto trabajado en el asesoramiento), ayudan a seleccionar los aspectos prioritario para un plan de mejora.

- Los resultados recogidos en el informe de autoevaluación, son un referente útil a lo largo de todo el proceso de mejora. Encontramos dos aportaciones principales en el uso del mismo:

- como dato de evaluación inicial para conocer las percepciones previas del profesorado sobre los diferentes aspectos que se van abordando en la intervención
- como contraste permanente para las valoraciones parciales y las decisiones consiguientes que van tomando los profesores a lo largo del proceso,

que ayudan a la reflexión y a la teorización del profesorado sobre su propia práctica.

Constituyen un cuerpo de información relevante sobre la realidad, en la medida en que aportan:

- ayuda para la interpretación de la misma,
- una base sólida para el contraste personal entre las propias teorizaciones y la práctica y para el contraste con otros miembros del equipo y
- una pauta para la reconstrucción de las teorías personales sobre la realidad y sobre el cambio y mejora de la misma.

- En la puesta en práctica de la intervención, la presentación del Plan constituye un momento fundamental para el desarrollo del mismo.

Se debe contar con la posible existencia de lagunas informativas importantes y de debilidad en los canales de comunicación formal dentro del funcionamiento habitual de los centros. En consecuencia la presentación del proyecto a cada una de las instancias (equipo directivo, profesores, etc.) debe ser exhaustivo e independiente una presentación de otra. De esta manera se previene la generación de expectativas que pueden interferir posteriormente en el desarrollo del proyecto.

- El primer encuentro con los profesores proporciona una idea destacada de la situación del grupo. Esta información ayuda a pronosticar y prevenir algunos aspectos favorables y otros problemáticos que pueden aparecer en el proceso.

Si el clima es suficientemente relajado y la persona que realiza el asesoramiento se manifiesta receptiva, cada miembro del equipo expresa, directa o indirectamente su actitud general ante el resto, se ponen de manifiesto ilusiones, expectativas, temores, reticencias y conflictos.

- Ejercer el asesoramiento, afrontando el conflicto personal o grupal desde este primer encuentro ayuda a avanzar en la elaboración del mismo y facilita la expresión de dificultades en el futuro para que sean trabajadas y mejoradas.

Un procedimiento de actuación útil consiste en introducir racionalidad a las manifestaciones de los profesores, proporcionando pistas para profundizar en ellas, facilitando el diálogo entre los miembros del equipo y animando a tomar decisiones coherentes con los contenidos que aparecen en la reflexión.

Sin embargo, esta información debe ser tratada con prudencia, porque es difícilmente interpretable cuando no se tiene conocimiento previo del grupo.

- El contenido fundamental para planificar el proceso de análisis y mejora no es tanto el tema elegido, sino la definición que cada equipo haga del mismo y el contexto en el que vaya a ponerse en práctica.

En este sentido, la diferencia entre este modelo de actuación y otras acciones formativas y de desarrollo profesional, se encuentra en que tanto la formación como la actuación se centran en las preguntas que los profesores quieren contestar, en los problemas que quieren resolver y/o en los objetivos que quieren lograr. El procedimiento y los contenidos a utilizar para conseguirlos vararán según esta definición y también según las características contextuales en las que se mueva cada equipo.

- Los tres casos estudiados, nos llevan a la conclusión provisional de que, aparentemente, los grupos de profesores que manifiestan ideas previas más elaboradas sobre los temas que van a ser trabajados, tienden a plantear problemas abiertos para la indagación y la mejora. Estos profesores manifiestan una mayor capacidad de reflexión y contraste con otros y con la práctica, más habilidad para trabajar sistemáticamente y más capacidad para el estudio teórico a través de documentos u otros medios.

A la vez las valoraciones finales sobre el proceso que realizan estos profesores indican menor satisfacción que la expresada por profesores que han trabajado sobre problemas cerrados y que aparentemente tienden a profundizar menos en el análisis.

Creemos que la intervención de asesoramiento es necesaria en ambos casos. En el primero, introduciendo algunos elementos más concretos que posibiliten una mayor percepción de éxito en el proceso, haciendo éste más gratificante. En el segundo, proporcionando contenidos más generales que ayuden a abrir la perspectiva de los profesores sobre los procesos en los que están implicados y refuercen el pensamiento sistémico de los equipos correspondientes.

- Analizando los contenidos trabajados en cada grupo en relación a los resultados de las respectivas autoevaluaciones, encontramos que el proceso de mejora ha llevado a cada uno a conectar con las dimensiones que aparecieron como las más débiles en los informes. Por lo que se manifiesta de nuevo, el valor discriminativo del instrumento y la ayuda para agilizar la indagación que puede proporcionar.
- No se percibe en los profesores demasiada inquietud por contrastar sus creencias con la práctica. De manera general, utilizan, únicamente, las evidencias documentales, si se les anima a ello. Por este motivo, consideramos que el nivel de desarrollo del juicio reflexivo, según la clasificación recogida por Villar Angulo (1992), en el que se encuentran la mayoría de los profesores miembros de los grupos es el estadio cuatro. En consecuencia, se ha tenido que trabajar el desarrollo de la *habilidad para interpretar la evidencia*, así como reforzar el uso de la *evidencia* frente a las *creencias personales injustificadas*, para tomar decisiones.

Creemos que para mejorar en el desarrollo del juicio reflexivo de los profesores sería de gran ayuda incorporar dos líneas de intervención en los proyectos de desarrollo que se lleven adelante con equipos docentes. Por un lado, intensificar las acciones que demuestren mayor incidencia en un cambio de actitud y de valoración respecto a la importancia de la *evidencia* en la mejora profesional, es decir, en un refuerzo de la mentalidad científica entre los profesores. Y, por otro, incorporar información y entrenamiento en el uso de técnicas de recogida de datos, especialmente de observación, para que estos procedimientos puedan utilizarse con provecho, favoreciendo el desarrollo profesional de los profesores.

- De estas tres experiencias concluimos que las condiciones organizativas tienen una repercusión importante en el trabajo de formación y mejora dentro de los equipos de profesores. Asimismo, hay algunas condiciones mínimas para asegurar la viabilidad del mismo, como son:

- Utilizar sesiones de trabajo en equipo con una extensión que garantice la posibilidad de desarrollar un contenidos cualquiera suficientemente. Como criterio general, consideramos que una sesión de trabajo no debe ser inferior a una hora y media.
- Mantener una frecuencia suficientemente intensa de las sesiones (semanal y/o quincenal) para garantizar la continuidad del trabajo. Cuando hay dificultades para mantener esta frecuencia, una solución intermedia, sería establecer etapas intensivas que marquen la organización del trabajo, dejando periodos más largos entre unas y otras.
- Mantener una mínima constancia en el día y la hora de las reuniones, admitiendo dos alternativas como máximo;
- Garantizar la asistencia habitual a las reuniones, del conjunto de los miembros del grupo
- Utilizar para las sesiones de trabajo tiempo totalmente libre de otras ocupaciones como puede ser recibir llamadas de los padres, tareas de tutoría, etc.

Una organización inadecuada, no sólo produce un rendimiento menor del esfuerzo invertido en la tarea, sino que genera dificultades, problemas e insatisfacciones propias, imposibles de obviar y difíciles de resolver.

- La evaluación continua a lo largo del proceso constituye una instrumento de mejora eficaz. Para mantener este potencial formativo deben utilizarse procedimientos ágiles, que ajusten la proporción entre el esfuerzo que conlleva su uso y los beneficios que proporcionan.

En este sentido, el diálogo y los cuestionarios cerrados se han manifestado como instrumentos potentes para recoger información útil para la evaluación, mientras que, los cuestionario abiertos que deben ser respondidos por escrito, presentan dificultades y generan un porcentaje alto de absentismo en las respuestas. Creemos que esto se debe a dos motivos principales: condiciones horarias y de tiempo disponible adversas, dentro de la organización del trabajo de los profesores; y falta de entrenamiento en la producción escrita.

Consideramos, asimismo, que debería reforzarse la inclusión de tecnologías de uso común para facilitar estas tareas. Las grabaciones de audio y video, así como los

procesadores de texto informáticos liberarían a los profesores de una gran parte del esfuerzo que conlleva registrar la información. Para mejorar esta situación se requiere aprendizaje, pero sobre todo se requiere una actitud abierta al uso de estos recursos, por parte de los profesores.

- El sistema de trabajo utilizado en el desarrollo de este modelo de intervención modifica los hábitos de funcionamiento en los equipos instaurando prácticas facilitadoras del mismo (elección espontánea de un coordinador, registro y elaboración de actas de sesiones, diálogo ordenado, etc.). Mejora también la participación y la expresión autónoma de opiniones en todos los miembros del grupo, así como la asertividad ante la toma de decisiones en las que se ven implicados prácticamente.
- El mantenimiento de un asesoramiento orientador y coordinador más que solucionador de problemas, reduce la demanda de soluciones por parte de los participantes y favorece la búsqueda de opciones propias, pidiendo ayudas concretas para llevarlas adelante.

7.2. LIMITACIONES

Las limitaciones fundamentales que deben tenerse en cuenta para una valoración global de este trabajo son las siguientes:

- La ausencia de información que confirme la validez de criterio del instrumento. Para ello se requerirían otros instrumentos similares y/o estudios con los cuales se pudieran comparar los resultados. Pero, como se ha expuesto en la introducción general y en los capítulos uno y cuatro, la escasez de estos instrumentos fue uno de los motivos que originó esta tesis.
- Las ligeras modificaciones que se han introducido en la primera muestra aleatoria de Centros Escolares obtenida, las cuales relativizan la representatividad estadística estricta. Esta limitación ha quedado compensada, demostrándose una representatividad real, a través de la inclusión, con el mismo procedimiento aleatorio, de Centros de similares características que los seleccionados inicialmente y comprobando que la distribución de las características de los profesores incluidos respeta la distribución de la población.
- El diseño utilizado en el plan de intervención imposibilita la generalización de las conclusiones que sobre el mismo puedan llevarse a cabo, puesto que se trata de un estudio cualitativo realizado con tres casos, en condiciones naturales. Se trata de una limitación intrínseca al propio diseño utilizado, el cual, sin embargo, posibilita un análisis en profundidad de los casos. Esta ventaja justifica la elección del mismo, puesto que es más coherente con los objetivos pretendidos y que se han explicado en los capítulos tres y seis.

7.3. SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

A) El conjunto de datos que han sido objeto de estudio en esta tesis, corresponden a percepciones que los profesores tienen sobre su tarea y sobre la realidad en la que la desarrollan. Consideramos de enorme interés para futuras investigaciones contrastar los resultados de las percepciones del profesorado con las prácticas reales. Especialmente importante nos parece el contraste de la homogeneidad detectada en las percepciones de los profesores de diferentes tipos de centro y con diferentes características profesionales y personales, con las realizaciones prácticas y las actuaciones de los distintos profesores. Se trataría de responder a cuestiones como las siguientes: ¿la práctica tampoco presenta diferencias significativas en las diferentes dimensiones exploradas? ¿es igualmente homogénea, como lo es la percepción que los profesores tienen sobre la misma?

B) Dadas las características de la Etapa en la que nos hemos centrado en esta investigación y los resultados obtenidos al respecto, creemos que el tratamiento de los contenidos procedimentales y de recursos tecnológicos correspondientes en Educación Primaria, estudiado desde la perspectiva de la actuación educativa y desde la planificación curricular, constituye un contenido necesitado de futuras investigaciones.

C) Del trabajo realizado en el diseño y puesta en práctica de este modelo de intervención, quedan abiertas un buen número de interrogantes, que constituyen, a nuestro juicio, una fuente interesante de contenidos para futuras investigaciones:

- Comprobar a medio y largo plazo la incidencia de este modelo de intervención en la mejora de la tarea educativo y del proceso educativo. Investigaciones en esta línea de comprobación demorada serían una contribución importante para contrastar la validez del Sistema propuesto.
- Hemos constatado que nuestra propuesta de intervención estimula la autonomía de criterio y la participación del profesorado en el proceso de formación y mejora; e intuimos que este cambio se hará extensivo al resto de actuaciones del profesorado.

Sin embargo, es necesario comprobar esta hipótesis y estudiar la incidencia que tales cambios en los profesores, pueden tener en la organización y en el funcionamiento de los Centros correspondientes. Más específicamente, consideramos interesante investigar la influencia de este sistema de trabajo en la cultura colaborativa de los Centros.

- Complementariamente al proceso de intervención, queda pendiente de estudio el proceso de asesoramiento y la incidencia del mismo en el logro de determinados objetivos.
- Creemos que la realización de esta tarea en equipo, favorece la mejora de la misma. El desarrollo de modelos cooperativos de asesoramiento constituye un campo sugerente para ser investigado.
- Por último, creemos que tiene enorme interés investigar el uso de este modelo de intervención con profesores de otras etapas educativas y con otro tipo de agrupamiento, como los departamentos, etc.

BIBLIOGRAFÍA

- AIRASIAN, P. and GULLICKSON, A.R. (1995): *Teacher self-evaluation tool kit*. Documento recibido del autor.
- AIRASIAN, P. et al. (1995): "Teacher Self-evaluation: The Literature In Perspective". Documento recibido del autor.
- ALONSO HINOJAL, I. (1991): "Una esperanza ilusoria: la elevación del prestigio del maestro". En Varios: *Sociedad, Cultura y Educación*. Madrid. Centro de Investigación y Documentación de la Universidad Complutense de Madrid. 355-365.
- ALVAREZ FERNANDEZ, M. (coordinador) (1992): *La dirección escolar: formación y puesta al día*. Madrid. Escuela Española.
- ANGUERA ARGUILAGA, M.T. (1983): *Manual de prácticas de observación*. México D.F. Trillas.
- ANGUERA ARGUILAGA, M.T. (1990): "Programas de intervención. ¿Hasta qué punto es factible su evaluación?". *Revista de Investigación Educativa*. 8 (16), 77-93.
- ANTUNEZ MARCOS, S. (1996): "Pautas para la evaluación del sistema relacional en los centros escolares". En A. Villa, (Coord.) *Dirección participativa y evaluación de centros*. Bilbao. Mensajero. 349-359.
- APPLE, M.W. (1979): *Ideology and curriculum*. London and New York. Routledge & Kegan Paul.
- APPLE, M.W. (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Madrid. Paidós/MEC.
- APPLE, M. Y JUNGCK, S. (1990): "No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control del aula". *Revista de Educación*, 291, 149-272.
- ARBIZU BAKAIKOA, F. (1994): "La Función docente del profesorado universitario". Leioa. Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- ARGYRIS, CH. and SCHÖN, D. (1977). *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*. Jossey-Bass Publishers.
- ARRIBAS, C. (1983): *La renovación y gestión educativa. Recopilación de la legislación que regula la E.G.B. y su administración*. Madrid. S.M. ediciones.
- BARQUÍN RUIZ, J. (1995): "La Investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España". *Revista de Educación*, 306, 7-65.

- BARTH, R.(1990): *Improving Schools from Within*. San Francisco. Jossey Bass.
- BARTOLOME PINA, M. (1988): "Investigación-acción, innovación pedagógica y calidad de los centros educativos". *Bordón*, 40, 277-292.
- BARTOLOME PINA, M. (1990): "Evaluación y optimización de los diseños de intervención". *Revista de Investigación Educativa*. 8 (16) 39-59.
- BASSIS, H. (1982): *Maestros. ¿Formar o transformar?*. Barcelona. Gedisa.
- BEEL, L. (Ed.): *Appraising Teachers in Schools. A practical guide*. London. Routledge.
- BENEJAM ARGIMBAU, P.(1986): *La formación de maestros una propuesta alternativa*. Barcelona. Laia.
- BENEJAM ARGIMBAU, P.(1988): "La formación inicial del profesorado". En Sociedad Española de Pedagogía: *La Calidad de los centros educativos*. Alicante 537-552.
- BERNAT MONTESINOS, A. (1982): "Bases para un curriculum de formación de profesores de EGB". *Revista de Educación*, 269, 17-41.
- BEYER, L. y ZEICHNER, K. (1990): "La Educación del Profesorado en el Contexto Cultural: Más Allá de la Reproducción". En Th. Popkewitz. (Ed.): *Formación del Profesorado. tradición. Teoría. Práctica*. Universitat de Valencia. 272-303
- BIDDLE, B. (1990): "Profesorado: funciones". En T. Husen y T Neville Postlethwaite. *Enciclopedia Internacional de la Educación*. vol. 8, 4773-4784. Madrid Vicens-Vives/MEC
- BIRD, T. Y , LITTLE J. W. (1986): "How schools organize the teaching occupation". *The elementary School Journal*, 86 (4), 493-512.
- BOLAM, R. (1980): *In-service Education and Training of Teachers and Educational Change. Informe final del Proyecto CERl sobre la INSET*. Paris. OCDE/CERI
- BOLAM, R. (1988): "Evaluación de los profesores par su formación profesional: Técnicas y valores en Inglaterra y Gales". En En A. Villa (Coord.): *Perspectivas y Problemas de la Función Docente*. Madrid. Narcea. 69-88.
- BOLAM, R. (1992): "Desarrollo profesional basado en le escuela: Inglaterra y Gales" En L.M. Villar (coord.): *Desarrollo profesional centrado en la escuela* FORCE. Universidad de Granada. 34-45.
- BOLIVAR BOTÍA, A. (1993): "Culturas profesionales en la enseñanza". *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 68-72

- BOLIVAR BOITIA, A. (1994): "Autonomía escolar en el desarrollo curricular: Razones y problemas". En A. Villa (Ed.): *Autonomía institucional de los centros educativos. Presupuestos, organización y estrategias*. Bilbao. Universidad de Deusto. 365-400.
- BOLIVAR BOITIA, A. (1995): "Descentralización y autonomía". *Organización y Gestión Educativa*, 4, 3-8.
- BOLLEN, R. (1994): *Making the effective school work*. Utrech. APS.
- BOLLINGTON, R.; HOPKINS, D. y WEST, M. (1990): *An Introduction to Teacher Appraisal. A Professional Development Approach*. London. Cassell.
- BONALS, J. (1996): *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona. Graó.
- BULLOUGH, R. (1987): "Accommodation and Tension: Teachers, Teacher Role and the Culture of Teaching". En J. Smyth (Ed.): *Educating Teachers: Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. London. Falmer Press. 83-94
- BUNES PORTILLO, M. et al. (1993): *Los valores en la L.O.G.S.E. Un análisis de documentos a través de la metodología de Hall-Tonna*. Bilbao. I.C.E. Universidad de Deusto. Mensajero.
- BUNES PORTILLO, M. y ELEXPURU ALBIZURI, I. (1994a): "Los valores desde la perspectiva de Hall y Tonna". En C. Medrano: *Desarrollo de los valores y educación moral*. San Sebastian. Universidad del País Vasco. 113-126.
- BUNES PORTILLO, M. y ELEXPURU ALBIZURI, I. (1994b): "Los valores de la Comunidad Educativa y el Proyecto Educativo de Centro". *Aula de Innovación Educativa*, 32, 5-10.
- BUNES PORTILLO, M. y ELEXPURU ALBIZURI, I. (Inédito): "Educación y desarrollo humano: el papel de los valores desde el modelo Hall-Tonna".
- BURBULES, N.C. Y DENSMORES, K (1992a): "Los límites de la profesionalidad de la enseñanza". *Educación y Sociedad*, 11, 67-83.
- BURBULES, N.C. Y DENSMORES, K. (1992b): "La persistencia del profesionalismo: es duro abrirse camino". *Educación y Sociedad*, 11, 97-104.
- CARR, W. (1996): *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid/La Coruña. Morata/Paideia
- CARR, W Y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona. Martinez Roca.

- CARRERA GONZALO, M.J. (1988): "La institucionalización de la Investigación-Acción y la mejora de la calidad de los centros educativos". En Sociedad Española de Pedagogía: *La Calidad de los centros educativos*. Alicante. 667-704.
- CASARES, J. (1973): *Diccionario ideológico de la lengua española*. Barcelona. Gustavo Gili.
- C.I.D.E.(1986): *Examen de la política educativa Española por la O.C.D.E.* Madrid. Estudios de Educación.
- CLARK, C. et al. (1996): "Collaboration as Dialogue: Teachers and Researchers Engaged in Conversation and Professional Development". *American Educational Research Journal*, 33 (1), 193-231.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1990): *Informe sobre el estado y situación del Sistema Educativo*. Madrid. MEC.
- CONSEJO ESCOLAR DE EUSKADI (1996): *La profesionalidad docente hoy*. Bilbao. Consejo Escolar de Euskadi.
- COOMBS, P.H (1985): *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid. Santillana.
- COOK, T. Y REICHARDT, CH. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid. Morata.
- CORONEL LLAMAS, J.M. (1996): *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos. Una perspectiva internacional*. Huelva. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- CHADWICK, C B y RIVERA, N. (1991): *"Evaluación formativa para el docente"*. Buenos Aires. Paidós.
- DARDER VIDAL, P. (1988): "Formación Permanente del Profesorado". En Sociedad Española de Pedagogía: *La Calidad de los centros educativos*. Alicante. 567-590.
- DARLING-HAMMOND, L. (1986): "A proposal for Evaluation in the Teaching Profession". *The Elementary School Journal*, 86 (4), 531-551.
- DARLING-HAMMOND, L. (1990): "Teacher Evaluation in Transition: Emerging Roles and Evolving Methods". En J. Millman y L. Darling-Hammond (Eds.) *The New Handbook of Teacher Evaluation: Assessing Elementary and Secondary School Teachers*. London. Sage Publications. 17-35.

- DARLING-HAMMOND, L.; WISE, A.E. y PEASE, S.R. (1983): "Teacher Evaluation in the Organizational Context: A Review of the Literature". *Review of Educational Research*, 53 (3), 285-328.
- DEBESSE, M. Y MIALARET, G.(Dir.) (1980): *La función docente*. Barcelona. Oikos-Tau
- DEBESSE, M. Y MIALARET, G. (1982): *La formación de los enseñantes*. Barcelona. Oikos-Tau.
- DELAIRE, G. y ORDRONNEAU, H. (1991): *Los equipos docentes Formación y Funcionamiento*. Madrid. Narcea.
- DE ELEJABEITIA TAVERA, C. (1991): "Los maestros, un viaje de ida y vuelta".En Varios *Sociedad, Cultura y Educación*. Madrid. Centro de Investigación y Documentación Educativa de la Universidad Complutense de Madrid. 441-456.
- DE LA ORDEN HOZ, A. (1982): "Un problema inaplazable: La formación profesional del profesor". *Revista de Educación*, 269, 7-16.
- DE LA ORDEN HOZ, A. (1990): "Evaluación de los efectos de los programas de intervención". *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16), 61-76.
- DE LA ORDEN HOZ, A. (1996) : "Evaluación, Innovación y Calidad Educativa". En XI Congreso Nacional de Pedagogía. *Innovación Pedagógica y Políticas Educativas*. (Tomo III). San Sebastian. 11-21.
- DELCAN ZAMUDIO, B. (1994): "Autonomía de gestión educativa. Una reflexión hacia el futuro desde la práctica actual". *Organización y Gestión Educativa*, 2, 30-33.
- DENSMORE, K. (1990): "Profesionalismo, Proletarización y Trabajo Docente". En Th. Popkewitz (Ed.): *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia. Universitat de València. 119-147.
- DE MIGUEL DIAZ, M. et al. (1996): *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la Innovación Educativa*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, INVESTIGACIÓN Y UNIVERSIDADES DEL GOBIERNO VASCO (1992): *Diseño Curricular Base de Educación Primaria*. Vitoria. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco
- DE PUELLES BENÍTEZ, M. (1992): "Tecnocracia política en la Reforma Educativa de 1970". *Revista de Educación*. "La ley general de Educación 20 años después", nº extraordinario, 13-29.

- DE VICENTE RODRIGUEZ, P. S. (1993): "La colaboración Escuela Universidad: Las escuelas de desarrollo profesional". *Bordón*, 45 (2), 163-171.
- DE VICENTE RODRIGUEZ, P. S. (1995b): "La formación del profesorado como práctica reflexiva". En L.M. Villar (Coord.): *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategias para el diseño curricular*. Bilbao. Mensajero. 53-88.
- DE VICENTE RODRIGUEZ, P. S. (1996): "Formación y evaluación basada en el centro". En I.C.E.-Universidad de Deusto. *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao. Mensajero. 289-318.
- DOMENECH MAZON, J.M. (1977): "El rol del profesor". En , L.M. Villar Angulo: *La formación del profesorado: nuevas contribuciones*. Madrid. Santillana- SigloXXI. 105-122.
- ELLIOT, J. (1981a): "Educational Accountability and Evaluation of Teaching". En A Lewi y D. Nevo (Eds.): *Evaluation Roles in Education*. London. Gordon Breach. 223-246.
- ELLIOT, J. (1981b): "Teachers' Perspectives on School Accountability" En J. Elliot *et al.* (Eds.): *School Accountability*. London. Gran McIntyre. 1-23.
- ELLIOT, J. (1986): "Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad". En M. Galton y B. Moon: *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Barcelona. Martinez Roca. 237-259.
- ELLIOT, J. (1990): *La Investigación-Acción en educación*. Madrid. Morata.
- ELLIOT, J. (1991): "Actuación profesional y formación del profesorado". *Cuadernos de Pedagogía*, 191, 76-80
- ELLIOT, J. *et al.* (1986): *Investigación/acción en el aula*. Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura Educació y Ciència.
- ERAUT, M. (1990): "Formación permanente del Profesorado". En T. Husen y T. Neville Postlethwaite: *Enciclopedia Internacional de la Educación*. vol. 5, 2747-2764. Madrid. Vicens-Vives/MEC.
- ESCOLANO BENITO, A. (1982): "Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica". *Revista de Educación*, 269, 55-76.
- ESCOLANO BENITO, A. (1988): "Los roles del profesor en el Sistema educativo". En Sociedad española de Pedagogía: *La calidad de los centros educativos*. Alicante 157-167.

- ESCUDERO ESCORZA, T. (1980): *¿Se pueden evaluar los centros educativos y sus profesores?* I.C.E. Universidad de Zaragoza.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1988): "La innovación y la organización escolar". En R. Pascual (Coord.): *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid. Narcea. 84-99.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1990): "Formación centrada en la escuela" En J. López y B. Bermejo (Coords.): *El centro educativo. Nuevas Perspectivas Organizativas*. Sevilla. G.I.D. 7-36.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1992a): "Desarrollo de la escuela: ¿Metodología o ideología educativa?". En L.M. Villar (coord.): *Desarrollo profesional centrado en la escuela* FORCE/Universidad de Granada. 11-19.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1992b): "Una estrategia de formación centrada en proyectos de cambio: Nuevos mensajes desde la diseminación y utilización del conocimiento pedagógico para la mejora de la práctica educativa". En J.M. Escudero y J. López (Eds.): *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla. Arquetipo. 133-177.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1993): "La gestión de los centros y la renovación pedagógica: por una escuela innovadora" *Aula de innovación educativa*, 83-86.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. Y GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T. (1984): *La renovación pedagógica: Algunos modelos teóricos y el papel del profesor*. Madrid. Escuela Española.
- FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE CC.OO. GABINETE DE ESTUDIOS. (1993): *Encuesta al profesorado de Primaria y Secundaria de la Enseñanza pública*. Madrid. C.I.D.E.
- FEIMAN, S. Y FLODEN, R. (1986): "The cultures of teaching" en M. Witrock (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. New York. Macmillan. 505-526.
- FERNANDEZ CRUZ, M. (1995): "Ciclos en la vida profesional de los profesores". *Revista de Educación*, 306, 153-203.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1990): *La escuela a examen*. Madrid. Eudema.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1991): "La escuela del desencato. Profesionalismo docente y participación estudiantil". En Varios: *Sociedad, Cultura y Educación*. Madrid. Centro de Investigación y Documentación Educativa de la Universidad Complutense de Madrid. 13-32.

- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1992): "De la democratización al profesionalismo". *Educación y Sociedad*, 11, 23-44.
- FERNANDEZ PEREZ, M. (1988): *La profesionalización del docente*. Madrid. Escuela Española.
- FERNANDEZ PEREZ, M. (1994): *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable*. Madrid. Siglo XXI de España Editores S.A.
- FERNANDEZ SANTANA, O. (1988): "Comprensión y Manejo del análisis factorial". En Consejo Superiores de Investigaciones Científicas: R.Int.Sociol. (Madrid)-46 (1) Instituto de Economía y Geografía Aplicadas.
- FERRER JULIÁ, F. (1994a): "Autonomía escolar y descentralización. La experiencia de tres países europeos". *Organización y Gestión Educativa*, 2, 34-38.
- FERRER JULIÁ, F. (1994b): "Niveles de descentralización educativa en Europa: estado, región, municipio y escuela" En A. VILLA (Ed.): *Autonomía institucional de los centros educativos. Presupuestos, organización y estrategias*. Bilbao. Universidad de Deusto. 89-112.
- FERRERES PAVIA, V.S. (1996): "Dimensiones a evaluar en el desarrollo profesional docente". En I.C.E.-Universidad de Deusto. *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao. Mensajero. 155-170.
- FERRERES PAVIA, V.S. (Coord.)(1997): *El desarrollo profesional del docente. Evaluación de los planes provinciales de formación*. Barcelona. Oikos-Tau.
- FULLAN, M. (1982): *The Meaning of Educational Change*. New York. Teachers College Press.
- FULLAN, M. and HARGREAVES, A. (1991): *What's worth fighting for in your school? Working together for improvement*. Buckingham. Toronto. Open University Press. Ontario Public School Teachers' Federation.
- FULLAN, M. and HARGREAVES, A. (1992): "Teacher Development and Educational Change". En M. Fullan and A. Hargreaves (Eds.): *Teacher Development and Educational Change*. London. Washington, D.C. The Falmer Press. 1-9.
- GAIRÍN SALLAN, J. (1993): "Centros educativos autónomos". *Aula de innovación educativa*, 15, 65-68.

- GAIRÍN SALLAN, J. (1994a): "Autonomía institucional. Concepto y perspectivas" En A. VILLA (Ed.): *Autonomía institucional de los centros educativos. Presupuestos, organización y estrategias*. Bilbao. Universidad de Deusto. 23-71.
- GAIRÍN SALLAN, J. (1994b): "La autonomía institucional: Usos y abusos". *Organización y Gestión Educativa*, 2, 39-43.
- GALLEGO ARRUFAT, M. J. (1996): "Elaboración de mapas conceptuales como representación y reconstrucción del conocimiento de los profesores". *Revista de Ciencias de la Educación*, 167, 333-358.
- GALTON, M. y MOON, B. (1986): *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Barcelona. Martínez Roca.
- GARCIA ALVAREZ, J. (1987): *Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del video*. Alcoy. Marfil.
- GARCIA ALVAREZ, J. (1993): *La formación permanente del profesorado: Más allá de la Reforma*. Madrid. Escuela Española.
- GARCIA ALVAREZ, J. (1996): "Marcos de Referencia para la evaluación de la formación permanente". En *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao. Mensajero. 27-59.
- GARCIA ALVAREZ, J. (1997): *Evaluación de la formación: Marcos de referencia*. Bilbao. Mensajero.
- GARCIA GARCIA, E. (1986): "Función, status y rol del profesor". En J. Mayor (Dir): *Sociología y Psicología Social de la Educación*. Madrid. Anaya.
- GATHER THURLER, M. (1994): "Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l'individualisme?". *Revue Française de Pédagogie*, 109, 19-39.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1982): "La formación del profesorado en la Universidad. Las escuelas universitarias de formación del profesorado de E.G.B.". *Revista de Educación*, 269, 77-99.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1986): "Formación de los profesores e innovación curricular". *Cuadernos de Pedagogía*, 191, 84-90.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1993): "Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores". En F. Imbernón (Coord.): *La Formación Permanente del profesorado en los países de la C.E.E.* Barcelona. I.C.E. de la Universidad de Barcelona y Horsori. 53-92.

- GIMENO SACRISTAN, J. FERNANDEZ PEREZ, M. (1980): *La formación del profesorado de E.G.B. Análisis de la situación española*. Madrid. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Universidades e Investigación.
- GIMENO SACRISTAN, J. Y PEREZ GÓMEZ, A. (1985): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- GLATTHORN, A. (1987): "Cooperative Professional Development: Peer-Centered Options for Teacher Growth". *Educational Leadership*, 2, 31-35.
- GOETZ, J. Y LECOMPTE, M. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.
- GÓMEZ DACAL, G. (1985): *El centro docente: líneas para la aplicación de la L.O.D.E.* Madrid. Escuela Española.
- GÓMEZ DACAL, G. (1994): "La autonomía de los centros de enseñanza. Estrategias para promover la autonomía de las instituciones educativas". En A. Villa (Ed.): *Autonomía institucional de los centros educativos. Presupuestos, organización y estrategias*. Bilbao. Universidad de Deusto. 325-349.
- GÓMEZ DACAL, G. (1996): "Creatividad, Innovación y cambio organizacionales". En XI Congreso Nacional de Pedagogía. *Innovación Pedagógica y Políticas Educativas*. (Tomo III). San Sebastian. 63-86.
- GONZÁLEZ SOLER, R. (1988): "Innovación educativa a través de la Investigación-Acción". En Sociedad Española de Pedagogía: *La Calidad de los Centros Educativos*. Alicante. 649-658.
- GONZÁLEZ BLASCO, P. Y GONZÁLEZ-ANLEO, J. (1993): *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*. Madrid. S.M.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T. Y ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1987): *Innovación educativa, teorías y procesos de desarrollo*. Madrid. Humanitas.
- GOODLAD, J.I. (1984): *A Place called school*. New York. McGraw-Hill.
- GUERRERO SERON, A. (1992). "Curriculum y profesionalismo: Los planes de estudio y la construcción social del maestro". *Educación y Sociedad*, 11, 45-65.
- GULLICKSON, A.R.; HAHN, L. and AIRASIAN, P. (1995): *Teacher Self- Evaluation: A Focus on Teacher-Reported Practices*. Documento recibido del autor.

- HALL, B.P. (1994): *Values Shift: A Guide to Personal and Organizational Transformation*. New York. Twin Lights Publishers.
- HANDAL, G. (1992): "¿Tiempo colectivo, práctica colectiva?". *Revista de Educación*, 298, 327-345.
- HARGREAVES, A. (1992): "El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor". *Revista de Educación*, 298, 31-53.
- HARGREAVES, A. (1993): "Individualism and Individuality. Reinterpreting the Teacher Culture". En J.W. Little and M.W. McLaughlin (Eds.): *Teachers' work. Individual, colleagues and contexts*. New York and London. Teacher College Press. 51-76.
- HARGREAVES, A. (1994a): *Changing Teachers changing times*. Chicago. Teachers Colleges Press.
- HARGREAVES, A. (1994b): "Development and Desire: A Postmodern Perspectives". En T. Guskey y M. Huberman (eds.): *New Paradigms and Practices in Professional Development*. New York. Teacher College Press.
- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid. Morata.
- HARGREAVES, D. H. (1994): "The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development". *Teaching and Teacher Education*, 10 (4), 423-438.
- HARGREAVES, D. H. (1995): "School culture, school effectiveness and school improvement". *School Effectiveness and School Improvement*, 6 (1) 23-46.
- HATTON, E J. (1987): "Determinants of teacher work: some causal complications". *Teaching and Teacher Education*, 31 (1), 55-60.
- HOPKINS, D. (1989a): *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona. PPU.
- HOPKINS, D. (1989b): *Evaluation for School Development*. Milton Keynes. Open University Press.
- HOPKINS, D. (1996): "Estrategias para el desarrollo de los centros educativos". En A. Villa (Coord.): *Dirección participativa y evaluación de centros*. Bilbao. Mensajero. 377-402.
- HOPKINS, D.; AINSLOW, M. y WEST, M. (1994): *School improvement in an era of change*. London. Cassell
- HOUSE, E. (1994): *Evaluación, ética y poder*. Madrid. Morata.

- HOUSTON, W.R. (1990): "Formación del profesorado basada en competencias". En T. Husen y T. Neville Postlethwaite: *Enciclopedia Internacional de la Educación*. vol. 5, 2717-2727. Madrid. Vicens-Vives/MEC.
- HUBERMAN, A.M. (1973): *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. UNESCO/OIE
- HUBERMAN, M. (1990a): "Un modelo de desarrollo profesional del profesorado". *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 5, 43-58
- HUBERMAN, M. (1990b): "Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión". *Curriculum*, 2, 139-160.
- HUBERMAN, M. (1993): "The Model of the Independent Artisan in Teachers' Professional Relations". En J.W. Little and M. MacLaughlin (Eds.): *Teachers' work. Individual, colleagues and contexts*. Chicago. Teacher College Press. 11-50
- HUSEN, T. Y NEVILLE POSTLETHWAITE, T. (1985): *The International Encyclopedia of Education*. Oxford. Pergamon Press.
- I.C.E.-UNIVERSIDAD DE DEUSTO (1996): *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao. Mensajero.
- IMBERNÓN MUÑOZ, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura*. Barcelona. Graó.
- IMBERNÓN MUÑOZ, F. (Coord.) (1993): *La formación permanente del profesorado en los países de la C.E.E.* Barcelona. I.C.E. Universitat de Barcelona/Horsori
- IMBERNÓN MUÑOZ, F. (1996): "La formación en los centros educativos ¿tendencia o moda?". *Aula de innovación educativa*, 46, 43-46.
- I.N.E.M. (1978) *El prestigio social de las ocupaciones en España*. Madrid. I.N.E.M.
- ISHIKAWA, K. (Dir.) (1990): *Práctica de los círculos de control de calidad*. 2ª ed. Cambridge-Massachussetts. Productivity Press.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1988) *The personnel evaluation standards*. Newbury Park, CA. Sage.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1994) *The Program Evaluation Standards*. 2nd Edition. Thousand Oaks. Sage.
- JORBA, J. Y SANMARTÍ, N. (1993): "Función Pedagógica de la Evaluación". *Aula*, 20, 20-30

- KEMMIS, S. (1988): *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata.
- KEMMIS, S. Y McTAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona. Laertes.
- LAFFITTE FIGUERAS, R.M. (1992): *Evaluación del profesorado como medio para el desarrollo profesional y el perfeccionamiento de la práctica docente. Estructura de rendimiento de cuentas y responsabilidad comportamental*. Tesis doctoral.
- LAFOURCADE, P. (1972): *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid. Cincel.
- LAWN, M. Y OZGA, J. (1988): "¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores". *Revista de Educación*, 285, 191-215.
- LANDSHEERE, G. (1990): "Profesorado: reciclaje". En T. Husen y T. Neville Postlethwaite: *Enciclopedia Internacional de Educación*. Madrid. Vicens-Vives/M.E.C.
- LERENA ALESON, C. (1989): "El oficio de maestro (Posición y papel del profesorado de primera enseñanza en España)" En F. Ortega *et al.* (Comp.): *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid. Visor. 156-183.
- LIEBERMAN, A. (Ed.)(1986): *Rethinking School Improvement*. Chicago. Teacher College Press.
- LIEBERMAN, A. (1988): *Buiding a Professional Culture in School*. New York. Teacher College Press
- LISTON, D.P. Y ZEICHER, K.M. (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid y La Coruña. Morata y Fundación Paideia.
- LITTLE, J. W. (1990): "The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations". *Teacher College Record*, 91 (4), 509-536.
- LITTLE, J. W. (1992a): "Opening the Blach Box of Professional Community", en A. Lieberman (Ed.): *Chancing the Context of Schools*. Chicago. NSSE. 157-178.
- LITTLE, J. W. (1992b): "Teacher Development and Educational Policy". En M. Fullan and A. Hargreaves (Eds.): *Teacher Development and Educational Change*. London/Washington, D.C. The Falmer Press. 170-193.
- LITTLE, J. W. (1993): "Professional Community in Comprehensive High Schools: The Two Worlds of Academic and Vocational Teachers" En J.W. Little and M.W.

- McLaughlin (Eds.): *Teachers'work. Individuals, Colleagues, and Contexts*. New York Teachers College Press. 137-163.
- LÓPEZ HERRERÍAS, J.A. (1989): *El profesor educador: persona y tecnólogo*. Madrid. Cincel.
- LORTIE, D. (1975): *The School teacher. A Sociological Study*. Chicago. The University of Chicago Press.
- LOUP, K. y ELLETT, C. (1994): *An Exploration of School Professional Learning Environment Characteristics, Teacher Self and Organizational Efficacy, Receptivity to Change, and Organizational Effectiveness*. Paper presented at AERA.
- MADAUS, G.; SCRIVEN, M. and STUFFLEBEAM, D. (Eds.)(1983): *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. EE.UU. Kluwer-Nijhoff Publishing.
- MAEROFF, G. (1988): *The Empowerment of Teachers*. New York. Teacher College Press.
- MAEROFF, G. (1993): *Team Building for School Change. Equipping Teachers for New Roles*. New York. Teachers College Press.
- MARCELO GARCÍA, C. (1989): *Introducción a la formación del profesorado Teoría y métodos*. Sevilla. Universidad de Sevilla.
- MARCELO GARCÍA, C. (1992a): "El desarrollo profesional cooperativo. Algunas sugerencias" En L.M. Villar (Coord.): *Desarrollo profesional centrado en la escuela*. Granada. FORCE. 170-177.
- MARCELO GARCÍA, C. (1992b): *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid. CIDE.
- MARCELO GARCÍA, C. (1992c): *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*. República Argentina. Cincel.
- MARCELO GARCÍA, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona. PPU
- MARCELO GARCÍA, C. (1995): "Constantes y desafíos actuales de la profesión docente". *Revista de educación*, 306, 205-242
- MARCELO GARCÍA, C. (Dir.)(1996a): *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Madrid. M.E.C.-C.I.D.E.

- MARCELO GARCÍA, C. (1996b): "Investigación evaluativa de las experiencias de la innovación educativa". En *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao. Mensajero. 345-370.
- MARCELO GARCÍA, C. (1996c): "La innovación como formación". En XI Congreso Nacional de Pedagogía: *Innovación Pedagógica y Políticas Educativas*. (Tomo I). San Sebastian. 43-86.
- MARCELO GARCÍA, C. et al. (1995): "La innovación como formación: análisis de diferentes dimensiones para la evaluación de innovaciones educativas". En A. MEDINA y L.M. VILLAR (Coords.): *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid. Universitas. 425-498.
- MARÍN IBAÑEZ, R. (1982): "Tendencias actuales en la formación del profesorado". *Revista de Educación*, 269, 101-119.
- MARTILLA, J. y JAMES, J. (1977): "Importance-Performance Analysis". *Journal of Marketing*, 41, 77-79.
- MARTINEZ MARTÍN, M. (1988): "Selección del profesorado y Calidad de Educación". En Sociedad Española de Pedagogía: *La calidad de los centros educativos*. Alicante. 599-613.
- MATEO ANDRÉS, J. (1990): "La toma de decisiones en el contexto de la evaluación educativa". *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16), 95-112.
- MATEO ANDRÉS, J. et al. (1997): "La evaluación del profesorado. Un tema a debate". *Revista de investigación educativa*, 14 (2), 73-93.
- MATTINGLY, P. (1990): "Autonomía profesional y reforma de la educación del profesorado. En Th. Popkewitz (Ed.): *Formación del profesorado. Tradición. Teoría Práctica*. Valencia. Universitat de València. 36-46.
- McLAUGHLIN, M.W. (1988): "Ambientes institucionales que favorecen la motivación y productividad de los profesores". En A. Villa (Coord.): *Perspectivas y Problemas de la Función Docente*. Madrid. Narcea. 280-291.
- McLAUGHLIN, M.W. (1990): "Embracing Contraries: Implementing and Sustaining Teacher Evaluation". En J. Millman y L. Darling-Hammond (Eds.): *The new handbook of teacher evaluation. Assessing Elementary and Secondary School Teachers*. California. Sage Publications. 403-415.
- McLAUGHLIN, M.W. y PFEIFER, R.S. (1988): *Teacher Evaluation: Improvement Accountability and Effective Learning*. New York. Teachers College Press.

- MEDINA RIVILLA, A. (1995): "Elaboración de un modelo para valorar el Proyecto Formativo de centro". En Medina, A. y Villar, L.M. (Coords.): *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid. Universitas. 147-173.
- MEDINA RIVILLA, A. y VILLAR ANGULO, L.M. (Coords.)(1995): *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid. Universitas.
- MEDLEY, D.M.; COKER, H. y SOAR, R.S. (1984): *Measurement-Based Evaluation of Teacher Performance*. New York. Logman.
- MILLMAN, J. (De.) (1981): *Handbook of teacher evaluation*. London-Beverly Hills Sage Publications.
- MILLMAN, J. y DARLING-HAMMOND, L. (1990): *The new handbook of teacher evaluation. Assessing Elementary and Secondary School Teachers*. California. Sage Publications.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1969): *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid. Secretaria General Técnica Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1989a): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid. M.E.C.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1989b): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid. M.E.C.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1989c): *Plan de investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid. M.E.C.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1990): *Indice de Legislación Educativa*. Madrid M.E.C.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1993): *Calidad de la enseñanza y calidad de los centros*. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1994): *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación*. Madrid. Secretaria de Estado de Educación.
- MORAL SANTAELLA, C. Y FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1995): *Manual de entrenamiento: El profesor como práctico reflexivo*. Granada. FORCE/Universidad de Granada
- MORGENSTERN DE FINKEL, S. (1994): "Formación del profesorado en España: una reforma aplazada". En T.S. Popkewitz (Comp.): *Modelos de poder y regulación*

- social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona. Pomares-Corredor. 126-158.
- MORTIMORE, P. (1986): "Autoevaluación Escolar". En M. Galton y B. Moon (Eds.): *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Barcelona. Martinez Roca. 228-236.
- MOYLES, J. (1988): *Self-evaluation. A Primary Teacher's Guide*. Windsor. NFER-NELSON.
- MUÑOZ-REPISO IZAGUIRRE, M. (1994): "Valores y autonomía del centro docente". En A. Villa (Ed.): *Autonomía institucional de los centros educativos. Presupuestos, organización y estrategias*. Bilbao. Universidad de Deusto. 351-364.
- NAVARRO SANDALINAS, R. (1992): "La Ley Villar y la formación del profesorado". *Revista de Educación*, "La Ley General de Educación 20 años después", nº extraordinario, 209-236.
- NEVO, D. (1983): "The Conceptualization of Educational Evaluation" *Review of Educational Research*, 1, 117-128.
- NEVO, D. (1996): "Evaluación interna y externa: un diálogo para la mejora escolar". En A. Villa (Coord.): *Dirección participativa y evaluación de centros*. Bilbao. Mensajero. 765-777.
- NIAS, J. (1989): *Primary teachers talking. A study of teaching as work*. London and New York. Routledge.
- NIETO CANO, J.M. (1994): *La autoevaluación del Profesor. Cómo puede el profesor evaluar su propia práctica docente*. Madrid. Escuela Española.
- OCDE-CERI. (1985): *La formación de profesores en ejercicio. Condiciones de cambio en la Escuela*. Madrid. Narcea.
- O.C.D.E. (1991): *Escuelas y Calidad de la Enseñanza. Informe Internacional*. Barcelona/Madrid. Paidós/MEC.
- ORTEGA GUTIERREZ F. (1989): "La crisis de la profesión docente y el ascenso de los valores particularistas". En Varios: *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid. Visor.
- ORTEGA GUTIERREZ, F. (1991): "La mentalidad social del maestro". En Varios: *Sociedad, Cultura y Educación*. Madrid. Centro de Investigación y Documentación Educativa de la Universidad Complutense de Madrid. 421-439.

- ORTEGA GUTIERREZ, F. (1992): "Unos profesionales en busca de profesión". *Educación y Sociedad*, 11, 9-21.
- ORTEGA GUTIERREZ, F. et al. (Comp.)(1989): *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid. Visor.
- OSER, F. (1994): "Moral perspectives of teaching". En L. Darling-Hammond (Ed.): *Review of Research in Education*, 20. Washington. AERA. 57-127.
- OTANO GARDE, L. (1988): "Autonomía y gestión de un centro escolar público" En Pascual, R. (Coord.): *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid. Narcea. 73-83.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1990): "La formación del profesor y la reforma educativa". *Cuadernos de Pedagogía*, 181, 84-97.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1991): "Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente". En Varios: *Sociedad, Cultura y Educación*. Madrid. Centro de Investigación y Documentación Educativa de la Universidad Complutense de Madrid. 367-399.
- PEREZ GÓMEZ, A. y GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): " Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico". *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.
- PEREZ JUSTE, R. et al. (1994): *Centros educativos de calidad*. Madrid. CECE.
- POPKEWITZ, Th. (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa Las funciones sociales del intelectual*. Madrid. Mondadori.
- POPKEWITZ, Th. (Ed.)(1990): *Formación del profesorado. Tradición Teoría. Práctica*. Valencia. Universitat de València.
- POPKEWITZ, Th. (Comp.) (1994): *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona. Pomares-Corredor.
- POSTIC, M. Y DE KETELÉ, J.M. (1988): *Observar las situaciones educativas*. Madrid. Narcea.
- POZO PINO, A. et al. (1994): *Círculos de Control de Calidad*. ITESM. Monterrey.
- QUINTANA CABANAS, J.M. (1980): *Sociología de la Educación. La enseñanza como sistema social*. Barcelona. Hispano Europea.

- REGUZZONI, M. (1994): "Experiencias y experimentaciones en torno a la autonomía escolar en los países europeos". En A. VILLA (Ed.): *Autonomía institucional de los centros educativos. Presupuestos, organización y estrategias*. Bilbao. Universidad de Deusto. 73-90.
- REGUZZONI, M. (1995): "La autonomía escolar. Realizaciones y perspectivas de futuro" *Letras de Deusto*, 25 (66), 207-230.
- REYNOLDS, R.J. (1995): "The Professional Self-Esteem of Teacher Educators". *Journal of Teacher Education*, 46 (3), 216-227.
- RODRIGUEZ MARCOS, A.(Coord.)(1995): *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Madrid. Narcea.
- RODRIGUEZ MARCOS, A. y GUTIERREZ RUIZ, Y. (1995): " Paradigmas educativos y formación del profesorado". En A. RODRIGUEZ MARCOS (Coord.): *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Madrid. Narcea. 17-120.
- RODRIGUEZ MARTÍN, M. (1982): *Compendio de legislación escolar*. Madrid Escuela Española.
- RODRIGUEZ MARTÍN, M. (1982): *Manual práctico de legislación para la E.G.B.* Madrid. Escuela Española.
- ROSALES LÓPEZ, C. (1981): *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid. Narcea.
- ROSALES LÓPEZ, C. (1990) *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza* Madrid Narcea.
- ROZADA MARTÍNEZ, J.M ; CASCANTE FERNANDEZ, C.; y ARRIETA, J (1989): *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. Gijón. CYAN Gestión Editorial.
- RUL GARGALLO, J. (1995): "La evaluación comunicativa, factor de desarrollo humano, organizativo y curricular. Valorar, medir y evaluar". *Aula de Innovación educativa*, 39, 70-77.
- RUIZ OLABUENAGA, J.I. (1989): *La Descodificación de la Vida Cotidiana*. Bilbao. Universidad de Deusto.
- SAN FABIAN MAROTO, J.L.; SANTIAGO, P. y DE MIGUEL DIAZ, M. (1992): "Investigación cooperativa y resistencia a la innovación". En L.M. Villar: *Desarrollo profesional centrado en la escuela*. Granada. FORCE/Universidad de Granada. 72-80.

- SAN FABIAN MAROTO, J.L. *et al.* (1995): "Condiciones y posibilidades para la formación del profesorado. Hacia un modelo de evaluación". En A. MEDINA y L.M. VILLAR (Coords.): *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid. Universitas. 307-328.
- SANCHO GIL, J.M. (1990): *Los profesores y el curriculum*. ICE Universidad de Barcelona.
- SANCHO TEJEDOR, M. (Recop.) (1990): *Legislación para el profesorado. (De la L.O.D.E. a la L.O.G.S.E. Disposiciones legales)*. Madrid. Escuela Española.
- SANTILLANA Ed. (1988): *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1988): "Patología general de la evaluación educativa". *Infancia y aprendizaje*, 41, 143-158.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993a): "La evaluación del profesorado. ¿ayuda o estorbo?". *La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Malaga. Aljibe
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993b): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid. Akal (2ªed.)
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993c): "Los tres vértices del triángulo evaluación de centros, perfeccionamiento profesional y mejora de la práctica". *Aula*, 20, 14-19.
- SCHEERENS, J. (1996): "¿Puede la base del conocimiento de la eficacia docente guiar la dirección de centros?". En A. Villa (Coord.): *Dirección participativa y evaluación de centros*. Bilbao. Mensajero. 779-831.
- SCHON, D. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco Jossey-Bass Publishers
- SCRIVEN, M. (1991): "Beyond Formative And Summative Evaluation". En McLaughlin & Phillips (Eds.): *Evaluation and Education at Quarter Century Part II* Chicago The University of Chicago Press.
- SENGE, P.M. (1992): *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires. Granica.
- SENGE, P.M. *et al.* (1995): *La Quinta Disciplina en la práctica. Cómo construir una organización inteligente*. Barcelona. Granica.
- SHAW, M.E (1980): *Dinámica de grupo. Psicología de la conducta de los pequeños grupos*. Barcelona. Herder.

- SOLABARRIETA EIZAGUIRRE, J. (1993): *Un Sistema de Autoevaluación para el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Deusto.
- SOLABARRIETA EIZAGUIRRE, J. (1996): "Modelos de autoevaluación del profesor". En F.J. Tejedor y J.L. Rodríguez (Eds.): *Evaluación educativa II. Evaluación Institucional. Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas*. Salamanca. IUCE. 173-181.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid. Morata.
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata.
- STOLL, L. (1992): "Teacher Growth in the Effective School". En M. Fullan and A. Hargreaves (Eds.): *Teacher Development and Educational Change*. London. Washington, D.C. The Falmer Press. 104-122.
- STOLL, L. y FINK, D. (1994): "School Effectiveness and School Improvement: Voices from the Field". *School Effectiveness and School Improvement*, 5 (2), 149-177
- STUFFLEBEAM, D.L (1992): "Competing Rationales for Evaluating Teacher Performance". *Create Newsletter*, 2, 2, 1.
- STUFFLEBEAM, D.L (1996): "El papel de la evaluación en la mejora escolar. El gran cuadro". En A. Villa (Coord.): *Dirección participativa y evaluación de centros*. Bilbao. Mensajero. 37-69.
- STUFFLEBEAM, D.L. Y SHINKFIELD, A.D.J. (1985): *Evaluación Sistemática: Guía Teórica y Práctica*. Barcelona. Paidós/MEC.
- STUFFLEBEAM, D.L. y SANDERS, J.R. (1990): "Using the Personnel Evaluation Standards to Improve Teacher Evaluation". En J. Millman. y L. Darling-Hammond (Eds.). *The New Handbook of Teacher Evaluation: Assessing Elementary and Secondary School Teachers*. California. Sage Publications. 416-428.
- SYKES, G. (1992): "En defensa del profesionalismo docente como una opción de política educativa". *Educación y Sociedad*, 11, 85-96.
- TEJEDOR TEJEDOR, F.J. (1990): "Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo". *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16), 15-37.
- TENBRINK, T. (1981): *Evaluación guía práctica para profesores*. Madrid. Narcea.

- TENORTH, H.E. (1988): "Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones". *Revista de Educación*, 285, 77-92.
- TORT Y RAVENTOS, LL. (1985): *Análisis del centro docente*. Universidad de Barcelona.
- TYLER, R. (1950): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- VELEZ DE MEDRANO, C. et al. (1995): *Evaluación de programas y de centros educativos, diez años de investigación*. Madrid. MEC-CIDE.
- VERA MUR, J.M. Y LAPEÑA RIU, A. (1989): *Manual de gestión escolar para centros de E.G.B.* Madrid. Escuela Española.
- VILLA SANCHEZ, A. (1985): *Un modelo de profesor ideal*. Madrid. M.E.C
- VILLA SANCHEZ, A. (1990): *La evaluación del profesor: Perspectivas y problemas*. San Sebastián. III Jornadas Estatales del Forum Europeo de Administradores de la Educación
- VILLA SANCHEZ, A. (Editor)(1994): *Autonomía institucional de los centros educativos. Presupuestos, organización y estrategias*. Bilbao. Universidad de Deusto
- VILLA SANCHEZ, A. (Coord.)(1996): *Dirección participativa y evaluación de centros II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. Bilbao. Mensajero
- VILLA SANCHEZ, A. Y MORALES VALLEJO, P. (1993): *La evaluación del profesor Una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos*. Gazteiz. Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1977): *La formación del profesorado: nuevas contribuciones*. Madrid. Santillana- SigloXXI.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1986): *Pensamiento de los Profesores y Toma de Decisiones*. Sevilla. Universidad de Sevilla.
- VILLAR ANGULO, L.M. (Dir.)(1988a): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy. Marfil.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1988b): "La implicación del profesorado en el análisis evaluativo de las instituciones educativas". En Sociedad Española de Pedagogía: *La Calidad de los Centros Educativos*. Alicante. 709-732.

- VILLAR ANGULO, L.M. (1990): *El profesorado como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- VILLAR ANGULO, L.M. (Director)(1992): *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración*. Sevilla. G.I.D./FORCE.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1994): "Autonomía en una cultura educativa de colaboración y reflexión". En Villa, A. (Ed.): *Autonomía institucional de los centros educativos. Presupuestos, organización y estrategias*. Bilbao. Universidad de Deusto. 401-434
- VILLAR ANGULO, L.M. (Coord.) (1996a): *La Formación Permanente del profesorado en el nuevo Sistema Educativo de España*. Barcelona. Oikos-tau.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1996b): *Pensamiento de los profesores (En el décimo aniversario de un congreso)*. Comunicación presentada en el Symposium Ten-year Spanish research on teacher thinking. European conference on Educational Research. University of Seville.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1996c): *Rethinking Inservice Teacher Education: Issues and Challenges*. Invited address. European conference on Educational Research. University of Seville.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1996d): "Análisis de la práctica curricular, base de la formación del profesorado". En XI Congreso Nacional de Pedagogía. *Innovación Pedagógica y Políticas Educativas*. (Tomo I). San Sebastian. 17-42.
- VILLARRUBIES, P. y MAURI, T. (1995): "Todo lo que se puede formar en la formación de centros". *Aula de innovación educativa*, 34, 43-48.
- WARNOCK, M. (1989). *Una política común de educación. Bases para una reforma global*. Barcelona. Paidós/MEC.
- WEILER, H.N. (1992): "¿Es la descentralización de la dirección educativa un ejercicio contradictorio?". *Revista de educación*, 299, 57-80.
- WEISS, C.H. (1987): *Investigación evaluativa: Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. Mexico. Trillas.
- WILSON, J. (1992): *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid. Paidós/MEC.
- WITTRICK, M. (1990): *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona. M.E.C./Paidós.

- WITTROCK, M. (1990): *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona. M.E.C./Paidós.
- WITTROCK, M. (1990): *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona. M.E.C./Paidós.
- ZEICHNER, K.(1983): "Alternative Paradigm of Teacher Education". *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 3-9.
- ZEICHNER, K.(1988): "Estrategias Alternativas para Mejorar la Calidad de la Enseñanza por medio de la Reforma de la Formación del Profesor Tendencias Actuales en estados Unidos". En A. Villa (Coord.): *Perspectivas y Problemas de la Función Docente*. Madrid. Narcea. 110-127.
- ZUBIETA IRÚN, J.C. Y SUSINOS RADA, T. (1992): *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid. CIDE

* Para citar a los autores, se ha adoptado el criterio de utilizar dos apellidos en el caso de los españoles y un apellido en el resto. En los casos de publicaciones de autores españoles que figura un único apellido, se debe a que las obras correspondientes estaban firmadas de este modo.

ANEXO I

**PRIMERA VERSIÓN DEL CUESTIONARIO DE
AUTOEVALUACIÓN PARA PROFESORADO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA**



Universidad de
Deusto

ICE
Instituto de
Ciencias de la Educación

*Cuestionario de
Autoevaluación del Profesorado de
Educación Primaria*

INSTRUCCIONES

A continuación le presentamos un conjunto de cuestiones que le pueden ayudar a reflexionar sobre la forma y condiciones en que desarrolla su tarea educativa.

Lea atentamente cada una de las preguntas y conteste, marcando con una "X", la opción de respuesta que describa mejor su situación o su modo de pensar.

En cada ítem hay seis posibles respuestas. En algunos ítems harán referencia a frecuencia, en otros, a calidad de realización, en otros a satisfacción y/o acuerdo,... Basta tener en cuenta que se trata de una gradación de 1 a 6, donde el significado aproximado de las respuestas sería el siguiente:

- 1.- *nunca, totalmente deficiente, totalmente en desacuerdo;*
- 2.- *casi nunca, muy deficiente, muy en desacuerdo*
- 3.- *a veces, bastante deficiente, en desacuerdo*
- 4.- *bastante, bueno, de acuerdo*
- 5.- *mucho, muy bueno, muy de acuerdo*
- 6.- *siempre, excelente, totalmente de acuerdo.*

Si usted es un profesor especialista (Profesor de Educación Física, Idiomas, Educación Musical...), responda tomando como referencia uno de los grupos a los que da clase. Según sea su situación, elija el grupo del que es tutor o el grupo al que imparta más horas de clase a la semana. Si usted no es tutor e imparte el mismo número de horas de clase a todos los grupos, elija cualquiera de ellos.

Sus respuestas van a ser absolutamente confidenciales y anónimas. A parte de usted mismo, nadie podrá saber cuáles han sido sus contestaciones.

Las preguntas que aparecen en la primera página sirven para poder distribuir los informes por grupos docentes, saber en qué grupo hay que incluir a cada profesor o profesora, y tienen también fines de investigación educativa. Nunca supondrán una pérdida del anonimato.

EDUCACION PRIMARIA

Edad.....

Sexo ☐ hombre ☐ mujer

Años de docencia.....

Modelo/s lingüístico/s en los que trabaja..... ☐ A ☐ B ☐ D

Profesor ☐ generalista ☐ especialista

Horas de clase a la semana.....

Horas de trabajo no lectivo a la semana.....

Número de grupos a los que da clase.....

Indique las siguientes características del grupo al que se va a referir al responder al cuestionario:

<u>CICLO</u>	<u>AREA</u>
☐ Educación Primaria: Primer Ciclo	☐ Matemáticas
☐ Educación Primaria: Segundo Ciclo	☐ Conocimiento del Medio
☐ Educación Primaria: Tercer Ciclo	☐ Lenguaje: Euskara
	☐ Lenguaje: Castellano
	☐ Inglés
	☐ Educación Física
	☐ Educación Artística
	☐ Religión
-
<u>MODELO</u>	<u>SITUACION LABORAL</u>
☐ A	☐ Sustituto
☐ B	☐ Contrato Eventual
☐ D	☐ Contrato Fijo
-
<u>TITULACION</u>	
☐ Diplomado	
☐ Licenciado	
☐ Otros	
-
<u>NUMERO DE ALUMNOS</u>	

ELABORACION DE PROYECTOS

Las preguntas que siguen a continuación precisan dos tipos de respuesta. En la primera hay que responder indicando el grado de frecuencia o la intensidad con la que se planifica determinado aspecto; y para ello se ofrecen las siguientes opciones de respuesta: nunca, casi nunca, a veces, bastante, mucho, siempre.

Con la segunda respuesta hay que indicar el nivel en el que se planifica determinado aspecto; es decir, si la planificación se realiza a nivel: individual (cada profesor/a por su cuenta), de curso (todos los profesores/as de un curso conjuntamente), del ciclo (en el equipo de profesores/as de ciclo), de etapa (en el equipo de profesores/as de la etapa), o de centro (todo el claustro del centro en conjunto). En este segundo tipo de respuestas es posible señalar (poner una X encima) más de una opción (tres como máximo).

Pongamos por ejemplo que se pregunta por la coordinación en los objetivos de un área, que dicha coordinación solamente se da a veces, y que en estas ocasiones se da en el equipo de etapa y también en el de centro. En ese caso, Vd. tendría que señalar la opción 'A veces', y en el otro lado 'Etapa' y 'Centro'.

	1	2	3	4	5	6					
1.- Adaptamos los objetivos y contenidos oficiales a las circunstancias de nuestro centro y a las características de su alumnado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	In.	Cu.	Ci.	Et.	Ce.
2.- Coordinamos los objetivos de cada ciclo con los de los otros ciclos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	In.	Cu.	Ci.	Et.	Ce.
3.- Coordinamos los objetivos de cada área con los objetivos generales del ciclo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	In.	Cu.	Ci.	Et.	Ce.
4.- Nos aseguramos de que el conjunto de los objetivos de etapa y áreas garantizan el desarrollo de las líneas transversales.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	In.	Cu.	Ci.	Et.	Ce.
5.- Al secuenciar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, nos aseguramos de que no haya lagunas ni solapamientos entre niveles o áreas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	In.	Cu.	Ci.	Et.	Ce.
6.- Acordamos cómo organizar (de modo disciplinar, interdisciplinar, globalizado) los contenidos en cada ciclo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	In.	Cu.	Ci.	Et.	Ce.
7.- Decidimos cómo vamos a tratar las distintas lenguas teniendo en cuenta los modelos lingüísticos del centro, las características del propio centro y su entorno.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	In.	Cu.	Ci.	Et.	Ce.
8.- Concretamos la forma de hacer la tutoría en la etapa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	In.	Cu.	Ci.	Et.	Ce.
9.- Decidimos en qué lengua se realizará el aprendizaje de la lecto-escritura.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	In.	Cu.	Ci.	Et.	Ce.
10.- Acordamos la metodología a utilizar en cada área dentro de cada ciclo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	In.	Cu.	Ci.	Et.	Ce.

11.-	Acordamos la orientación a seguir en las tareas del alumnado para casa.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	In.	Cu.	Ci.	Et.	Ce.
12.-	Prestamos especial atención al periodo inicial y final de estancia del alumnado en la etapa, para facilitar su adaptación a Primaria y su paso a ESO.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	In.	Cu.	Ci.	Et.	Ce.
13.-	Adoptamos un formato en las programaciones que garantiza el respeto a las pautas metodológicas comunes y facilita la comunicación y la coordinación dentro del equipo docente.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	In.	Cu.	Ci.	Et.	Ce.
14.-	Organizamos y distribuimos el tiempo de manera que favorezca la organización del profesorado implicado y el desarrollo de sus diversas tareas y responsabilidades (preparar materiales, asistir a reuniones, participar en actividades de formación...).	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	In.	Cu.	Ci.	Et.	Ce.
15.-	Reflexionamos sobre los criterios (necesidades del alumnado, objetivos, metodología, diversidad de actividades...) para distribuir los tiempos y espacios del centro y sus aulas.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	In.	Cu.	Ci.	Et.	Ce.
16.-	Elaboramos el horario escolar teniendo en cuenta la dificultad y el esfuerzo necesario de las áreas y/o actividades, de modo que su distribución sea la más adecuada posible a lo largo del día y la semana.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	In.	Cu.	Ci.	Et.	Ce.
17.-	Elegimos, analizamos y evaluamos sistemáticamente los materiales curriculares (especialmente las guías o libros de editoriales) a utilizar en el centro.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	In.	Cu.	Ci.	Et.	Ce.
18.-	Acordamos un sistema para la evaluación tanto del alumnado, como de la práctica educativa, el Proyecto...	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	In.	Cu.	Ci.	Et.	Ce.
19.-	Secuenciamos los criterios de evaluación de cada área por ciclos.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	In.	Cu.	Ci.	Et.	Ce.
20.-	Prevedemos que la evaluación del alumnado se realice entre todos los profesores/as que intervienen en el aula, pudiendo decirse que planteamos verdaderamente una coevaluación.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	In.	Cu.	Ci.	Et.	Ce.
21.-	Tenemos previsto el proceso a seguir para elaborar Adaptaciones Curriculares (significativas o no significativas) a partir de la evaluación inicial, cuando es necesario.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	In.	Cu.	Ci.	Et.	Ce.
22.-	En general, incorporamos a nuestros proyectos lo que nos parece necesario, aunque las orientaciones oficiales no lo consideren.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	In.	Cu.	Ci.	Et.	Ce.

PREPARACION DEL AMBIENTE

23.- Las alumnas y alumnos con necesidades especiales se pueden desenvolver por el centro y aula sin dificultades, ya que hemos eliminado las barreras y los obstáculos arquitectónicos y de mobiliario.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
24.- Organizo el aula de manera que las alumnas y alumnos tengan acceso a los lugares, equipo y material que necesiten.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
25.- Dispongo el mobiliario y los materiales de modo dinámico y flexible para favorecer el aprendizaje (grupal, individual, etc.), según la actividad a realizar.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
26.- Tengo previamente preparado el material necesario para evitar pérdidas de tiempo inútiles.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
27.- Preveo unas normas claras de funcionamiento en el aula.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

PROGRAMACION DEL TRABAJO CON LAS NIÑAS Y NIÑOS

28.- Los temas o unidades que selecciono tienen en cuenta los intereses o necesidades concretas de las alumnas y los alumnos con los que trabajo.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
29.- Al programar me aseguro de que las alumnas y alumnos disfruten con el conocimiento y el aprendizaje.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
30.- Me aseguro de que en el conjunto de mis programaciones quedan suficientemente recogidos todos los objetivos de ciclo.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
31.- Al preparar cada unidad didáctica, escribo los objetivos que quiero conseguir.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
32.- Selecciono contenidos por su funcionalidad para la vida cotidiana de las alumnas y alumnos.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
33.- Tengo un conocimiento suficientemente profundo de las áreas que trabajo (estructura del contenido, lo nuclear, los puntos más importantes, lo adecuado para cada nivel...).	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
34.- A la hora de plantear las actividades a realizar con el grupo de alumnas y alumnos, considero los objetivos y contenidos que previamente me he propuesto trabajar.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
35.- Programo actividades iniciales destinadas a obtener información sobre las nociones y esquemas previos de las alumnas y alumnos, y en función de los resultados adapto el resto de las actividades que tengo previstas.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

- 36.- Tengo programadas distintas actividades, o a diferentes niveles, según la capacidad, ritmo de aprendizaje, conocimientos o intereses del alumnado. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 37.- Programo actividades que requieren diferentes tipos de elaboraciones por parte de los alumnos (producciones personales, fabricación de objetos, pequeñas investigaciones, ejercicios dirigidos, trabajos monográficos, toma de apuntes, etc.). ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 38.- Programo actividades en las que las alumnas y alumnos se agrupan de distintas maneras: individualmente, por parejas, en pequeños grupo, con compañeras y compañeros de otras clases, etc. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 39.- Preveo situaciones en las que las alumnas y los alumnos puedan apreciar la importancia de valores básicos (respeto, solidaridad, valoración de la diferencia, el medio ambiente, la paz...) y actuar de acuerdo con ellos. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 40.- Programo las actividades que el alumnado debe desarrollar fuera del horario lectivo, teniendo en cuenta la duración de cada una de ellas y coordinándome con los otros profesores del grupo. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 41.- Las tareas que propongo para casa dan la oportunidad al alumnado de desarrollar distintas habilidades (lectura, la búsqueda de información, recogida de materiales, ampliación de temas, etc). ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 42.- Programo tareas para casa que todo el alumnado pueda llevar a cabo, independientemente de si tienen o no ayudas materiales o personales disponibles en su hogar. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 43.- Selecciono los recursos en función de los objetivos que pretendo lograr y/o de las actividades propuestas. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 44.- Al programar las unidades didácticas, aprovecho los recursos de los que dispone el centro y su entorno. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 45.- Preveo qué actividades de las que programo puedo aprovechar especialmente para evaluar el proceso de desarrollo y aprendizaje de las alumnas y los alumnos. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 46.- Selecciono o diseño instrumentos de evaluación diversos que me permitan hacer una evaluación continua y formativa. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 47.- En la programación, preveo momentos y actividades para la autoevaluación y evaluación compartida con los alumnos. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 48.- Programo el modo en que informaré a las familias sobre la situación de su hija o hijo así como el tipo de orientaciones a seguir. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 49.- Me planteo evaluar mi propia actuación y la programación. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

**DESARROLLO DEL TRABAJO PROGRAMADO CON LAS
ALUMNAS Y LOS ALUMNOS**

	1	2	3	4	5	6
50.- Inicio las clases con puntualidad.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
51.- Comienzo las unidades didácticas o temas con introducciones motivadoras relacionadas con el contenido (doy a entender por qué se va a aprender lo que sigue).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
52.- Cada nuevo tema, concepto o actividad que introduzco, lo relaciono con los aprendizajes anteriores y futuros.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
53.- Dejo claro a las alumnas y alumnos qué resultados de aprendizaje se espera de ellos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
54.- Expongo los temas con rigor y claridad (ejemplificando los conceptos nuevos, evitando reiteraciones, utilizando metáforas y analogías, etc.).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
55.- Cuando las alumnas y alumnos tienen que llevar a cabo un trabajo individual o en grupo, me aseguro de que todos han entendido exactamente lo que hay que hacer.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
56.- Cuento con la realidad que viven las alumnas y alumnos fuera de la escuela y la integro en el aula.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
57.- Aprovecho las situaciones de aprendizaje que surgen espontáneamente, estimulando la curiosidad del alumnado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
58.- Utilizo diferentes estrategias para que las alumnas y alumnos que se mantienen pasivos, se distraen o son incapaces de seguir la tarea se impliquen en ella.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
59.- Favorezco que las alumnas y alumnos construyan aprendizajes a partir de sus "propios errores", posibilitándoles la exploración autónoma de nuevas soluciones.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
60.- Mantengo un clima de valoración positiva, comprensión y respeto, que permite a cada miembro del grupo sentirse seguro, participar y avanzar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
61.- Me doy cuenta de que soy un modelo para mis alumnas y alumnos y lo utilizo en mi tarea educativa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
62.- En las actividades trabajo tanto la memoria como la comprensión y aplicación de principios y teorías.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
63.- Realizo actividades donde se desarrollan el análisis y la crítica.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
64.- Realizo actividades en que las alumnas y los alumnos producen nuevas ideas o resultados, o enfocan un proceso de forma original.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
65.- Realizo actividades que requieren el uso de diferentes capacidades motrices, perceptivas y expresivas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

66.-	Atiendo al desarrollo de técnicas de trabajo y estrategias personales de resolución de problemas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
67.-	Ayudo a los alumnos a utilizar críticamente las nuevas tecnologías (video, ordenador...), como soporte del aprendizaje autónomo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
68.-	Ayudo a las alumnas y alumnos a elegir entre distintas opciones, analizando sus posibilidades y limitaciones para llevarlas a cabo con éxito.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
69.-	Doy la posibilidad a las alumnas y alumnos de colaborar en la organización de la clase (en la elaboración de normas, preparación de actividades...).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
70.-	Respeto y hago respetar las normas y acuerdos tomados.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
71.-	Controlo sistemáticamente el proceso de cada alumna y alumno, a través de registros de observación, análisis de trabajos, pruebas...	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
72.-	Ayudo al alumnado a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje: sus progresos, dificultades, motivación, esfuerzos, posibilidades de avance, etc.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
73.-	Evalúo los fenómenos de grupo (interacciones, conflictos, liderazgos, intereses predominantes, modas...) y los tengo en cuenta al organizar actividades, dar orientaciones, etc.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
74.-	Enfoco la evaluación desde una actitud positiva, valorando los avances y pensando lo que se puede hacer a partir de lo que ya existe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
75.-	Las alumnas y alumnos se implican en las actividades (haciendo propuestas, contando sus vivencias, aportando materiales, etc.).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
76.-	Las alumnas y alumnos se prestan ayuda, colaboran entre si, muestran aprobación por lo que hacen los otros.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
77.-	Las alumnas y alumnos vienen a gusto a clase y hablan en su casa con entusiasmo de lo que hacemos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A continuación valore la frecuencia con la que utiliza en su enseñanza los siguientes recursos:									
78.-	Medios audiovisuales (video, proyector de diapositivas, retroproyector, etc.).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
79.-	Laboratorio, aula de informática, talleres, ...	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
80.-	Gimnasio o aula de psicomotricidad.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
81.-	Biblioteca, por parte del alumnado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
82.-	Materiales didácticos creados y elaborados en el propio centro.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
83.-	Patio y exteriores del centro en general.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
84.-	Salidas fuera del centro (excursiones, visitas a lugares de interés, etc.).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

CON LAS FAMILIAS

	1	2	3	4	5	6
85.- Explico a las familias la organización, metodología... del aula	☐	☐	☐	☐	☐	☐
86.- Establezco una comunicación sistemática y suficiente con cada familia.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
87.- Procuro que las soluciones a los problemas detectados por la familia y por mí las tomemos de mutuo acuerdo, respetando sus aportaciones.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
88.- Las familias hablan conmigo de sus hijas e hijos habitualmente y no sólo cuando sus hijos tienen problemas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
89.- Las familias colaboran, aportando materiales, reforzando algunos aspectos en casa, participando en el centro y en el aula.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

ALGUNAS CARACTERISTICAS DEL CENTRO

90.- En cuanto a las funciones que el equipo docente debe llevar a cabo, no tengo dudas sobre qué es lo que tiene que hacer cada uno en cada situación.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
91.- Los criterios de asignación de profesoras y profesores a puestos (grupos, coordinaciones...) se ajustan a criterios pedagógicos previamente debatidos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
92.- Existe una organización clara que favorece la comunicación y coordinación entre los miembros del equipo docente.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
93.- El equipo directivo nos tiene en cuenta y apoya nuestras iniciativas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
94.- Están planificados los medios por los cuales las familias pueden comunicarse con el centro (dirección, tutores...) y participar en su funcionamiento.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
95.- Existe una coordinación en la utilización de los recursos y medios disponibles en el centro (aulas comunes, audiovisuales, ordenadores, laboratorios, etc.).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
96.- Tras la autoevaluación en equipo de la propia enseñanza, adoptamos decisiones de mejora que posteriormente llevamos a la práctica, y revisamos más adelante.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
97.- Como equipo consultamos a asesoras o asesores externos (COP, Inspección, ICEs...) para introducir mejoras o cambios de forma más eficaz o exitosa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
98.- Intercambiamos información con otros centros sobre cómo hacemos y qué nos funciona en nuestra tarea educativa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

DESARROLLO Y SATISFACCION PROFESIONAL

1 2 3 4 5 6

- 99.- Respeto y busco lo positivo en las aportaciones de las personas con las que trabajo. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 100.- Colaboro de forma activa (aportando ideas, materiales, dedicando tiempo,...) en los equipos de trabajo en que participo. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 101.- Me siento participe de un proyecto compartido. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 102.- Cuando evalúo mi tarea educativa, escribo cosas concretas para mejorar que posteriormente llevo a la práctica y reviso más adelante. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 103.- Leo libros y artículos de revistas relacionados con algún aspecto de la educación primaria. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 104.- Asisto a actividades de formación fuera de mi centro. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 105.- Creo que la reflexión es una parte importante de mi actividad educativa. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 106.- Dedico tiempo a informarme sobre acontecimientos sociales y culturales. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 107.- Me interesa mi trabajo. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- Me siento satisfecha/o con respecto a: ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 108.- Mi programación del trabajo. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 109.- Mi preparación del ambiente de aprendizaje para las alumnas y alumnos. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 110.- Mi relación con las alumnas y alumnos. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 111.- Mi relación con las familias. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 112.- Mi propia capacitación profesional. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 113.- Mi relación con mis compañeras y compañeros. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 114.- El asesoramiento que recibo para mi trabajo. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 115.- Mi salario. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 116.- La libertad para decidir cómo hacer las cosas. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 117.- Los resultados del alumnado. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 118.- Mi relación con el equipo directivo. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 119.- La disponibilidad de tiempo que tengo para el trabajo no lectivo. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 120.- La consideración social de mi profesión. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

ANEXO II

**VERSIÓN DEFINITIVA DEL CUESTIONARIO DE
AUTOEVALUACIÓN PARA PROFESORADO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA**

ELABORACION DE PROYECTOS

1 2 3 4 5 6

1.- Hemos adaptado los objetivos y contenidos oficiales a las circunstancias de nuestro centro y a las características de su alumnado.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
2.- Coordinamos los objetivos de cada ciclo con los de los otros ciclos.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
3.- En cada área se distinguen los objetivos según su importancia y se distinguen los niveles mínimos a alcanzar.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
4.- Nos aseguramos de que el conjunto de los objetivos de etapa y áreas garantizan el desarrollo de las líneas transversales.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
5.- Comprobamos que no haya lagunas ni solapamientos entre niveles o áreas, en los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
6.- Acordamos cómo organizar (de modo disciplinar, interdisciplinar, globalizado) los contenidos en cada ciclo.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
7.- Decidimos cómo vamos a tratar las distintas lenguas teniendo en cuenta los modelos lingüísticos del centro, las características del propio centro y su entorno.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
8.- Concretamos la forma de hacer la tutoría en la etapa.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
9.- Acordamos la metodología a utilizar en cada área dentro de cada ciclo.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
10.- Acordamos la orientación a seguir en las tareas del alumnado para casa.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
11.- Prestamos especial atención al período inicial y final de estancia del alumnado en la etapa, para facilitar su adaptación a Primaria y su paso a ESO.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
12.- Adoptamos un formato común en las programaciones que facilita la comunicación y la coordinación dentro del equipo docente.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
13.- Organizamos y distribuimos el tiempo favoreciendo la organización del profesorado y el desarrollo de sus diversas tareas (preparar materiales, asistir a reuniones, participar en actividades de formación...).	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
14.- Reflexionamos sobre los criterios (necesidades del alumnado, objetivos, metodología, diversidad de actividades...) para distribuir los tiempos y espacios del centro y sus aulas.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

	1	2	3	4	5	6
15.- Elaboramos el horario escolar teniendo en cuenta la dificultad y el esfuerzo necesario de las áreas y/o actividades.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16.- Elegimos, analizamos y evaluamos sistemáticamente los materiales curriculares a utilizar en el centro.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17.- Acordamos un sistema para la evaluación del alumnado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18.- Tenemos un plan para la evaluación de la práctica educativa y de los Proyectos de Centro.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19.- Secuenciamos los criterios de evaluación de cada área por ciclos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20.- Prevedemos que la evaluación del alumnado se realice entre todos los profesores/as que intervienen en cada aula..	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21.- Tenemos previsto el proceso a seguir para elaborar refuerzos y Adaptaciones Curriculares cuando es necesario.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22.- En general, incorporamos a nuestros proyectos lo que nos parece necesario, aunque las orientaciones oficiales no lo consideren.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

PREPARACION DEL AMBIENTE

23.- Las alumnas y alumnos con necesidades especiales se pueden desenvolver por el centro y aula sin dificultades.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24.- Organizo el aula de manera que las alumnas y alumnos tengan acceso a los lugares, equipo y material que necesiten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25.- Dispongo el mobiliario y los materiales de modo dinámico y flexible para favorecer el aprendizaje (grupal, individual, etc.), según la actividad a realizar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
26.- Tengo previamente preparado el material necesario para evitar pérdidas de tiempo inútiles.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27.- Preveo unas normas claras de funcionamiento en el aula.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

PROGRAMACION DEL PROCESO EDUCATIVO

28.- Al programar me aseguro de que las alumnas y alumnos disfruten con el conocimiento y el aprendizaje.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
29.- Me aseguro de que en el conjunto de mis programaciones quedan suficientemente recogidos todos los objetivos de ciclo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
30.- Al preparar cada unidad didáctica, escribo los objetivos que quiero conseguir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
31.- Selecciono contenidos por su funcionalidad para la vida cotidiana de las alumnas y alumnos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	1	2	3	4	5	6
32.- Conozco a fondo las áreas que trabajo (estructura del contenido, lo nuclear, los puntos más importantes, lo adecuado para cada nivel, las dificultades de aprendizaje más habituales...).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
33.- A la hora de plantear las actividades, considero los objetivos y contenidos que previamente me he propuesto trabajar	☐	☐	☐	☐	☐	☐
34.- Programo actividades iniciales destinadas a obtener información sobre las nociones y esquemas previos de las alumnas y alumnos..	☐	☐	☐	☐	☐	☐
35.- Tengo programadas distintas actividades, o a diferentes niveles, según la capacidad, ritmo de aprendizaje, conocimientos o intereses del alumnado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
36.- Programo actividades que requieren diferentes tipos de elaboraciones por parte de los alumnos (producciones personales, pequeñas investigaciones, ejercicios dirigidos, etc.).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
37.- Programo actividades en las que las alumnas y alumnos se agrupan de distintas maneras: individualmente, por parejas, en pequeños grupo, con otras clases, etc.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
38.- Preveo situaciones de aprendizaje en las que las alumnas y los alumnos puedan apreciar la importancia de valores básicos (respeto, solidaridad, valoración de la diferencia, el medio ambiente, la paz...) y actuar de acuerdo con ellos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
39.- En las tareas para casa tengo en cuenta la duración de cada una y me coordino con los otros profesores del grupo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
40.- Las tareas que propongo para casa desarrollan distintas habilidades (lectura, la búsqueda de información, recogida de materiales, planificación, hábitos, etc).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
41.- Programo tareas para casa que todo el alumnado pueda llevar a cabo, independientemente de si tienen o no ayudas materiales o personales disponibles en su hogar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
42.- Selecciono los recursos en función de los objetivos que pretendo lograr y/o de las actividades propuestas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
43.- Al programar las unidades didácticas, aprovecho los recursos de los que dispone el centro y su entorno.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
44.- Preveo qué actividades de las que programo puedo aprovechar especialmente para evaluar el proceso de desarrollo y aprendizaje de las alumnas y los alumnos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
45.- Selecciono o diseño instrumentos de evaluación diversos que me permitan hacer una evaluación continua y formativa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
46.- En la programación, preveo momentos y actividades para la autoevaluación y evaluación compartida con los alumnos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

- 47.- Programo el modo de informar a las familias sobre la situación de su hija o hijo así como el tipo de orientaciones a seguir.. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 48.- Tengo previsto algún procedimiento para evaluar mi propia actuación y la programación. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

DESARROLLO DEL PROCESO

- 49.- Comienzo las unidades didácticas o temas con actividades motivadoras ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 50.- Cada nuevo tema, concepto o actividad que introduzco, lo relaciono con los aprendizajes anteriores y futuros. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 51.- Expongo los temas con rigor y claridad (ejemplificando los conceptos nuevos, evitando reiteraciones, utilizando metáforas y analogías, etc.). ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 52.- Cuando las alumnas y alumnos tienen que llevar a cabo un trabajo individual o en grupo, me aseguro de que todos han entendido exactamente lo que hay que hacer. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 53 - Aprovecho las situaciones de aprendizaje que surgen espontáneamente, estimulando la curiosidad del alumnado. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 54.- Utilizo diferentes estrategias para que las alumnas y alumnos que se mantienen pasivos, se distraen o son incapaces de seguir la tarea se impliquen en ella. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 55.- Favorezco que las alumnas y alumnos aprendan a partir de sus "propios errores", dejándoles que exploren autónomamente nuevas soluciones.. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 56.- Mantengo un clima de valoración positiva, comprensión y respeto, que permite a cada miembro del grupo sentirse seguro y participar. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 57.- Reconozco que soy un modelo para mis alumnas y alumnos y lo tengo en cuenta en mi tarea educativa. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 58.- Realizo actividades donde se desarrollan el análisis y la crítica. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 59.- Realizo actividades en que las alumnas y los alumnos producen nuevas ideas o resultados, o enfocan un proceso de forma original. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 60.- Realizo actividades que requieren el uso de diferentes capacidades motrices, perceptivas y expresivas. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 61.- Atiendo al desarrollo de técnicas de trabajo y estrategias personales de resolución de problemas. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

	1	2	3	4	5	6
62.- Adapto las actividades previstas a las posibilidades y características de cada grupo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
63.- Ayudo a las alumnas y alumnos a elegir entre distintas opciones, analizando sus posibilidades y limitaciones para llevarlas a cabo con éxito.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
64.- Las alumnas y alumnos colaboran en la organización de la clase (en la elaboración de normas, preparación de actividades...).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
65.- Sigo de manera sistemática la evolución de cada alumna y alumno, a través de registros de observación, análisis de trabajos, pruebas...	☐	☐	☐	☐	☐	☐
66.- Ayudo al alumnado a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje: sus progresos, dificultades, motivación, esfuerzos, posibilidades de avance, etc.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
67.- Enfoco la evaluación desde una actitud positiva, valorando los avances.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
68.- Las alumnas y alumnos participan en las actividades (haciendo propuestas, contando sus vivencias, aportando materiales, etc.).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
69.- Las alumnas y alumnos se prestan ayuda y colaboran entre sí..	☐	☐	☐	☐	☐	☐
70.- Las alumnas y alumnos vienen a gusto a clase y hablan en su casa con entusiasmo de lo que hacemos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A continuación valore la frecuencia con la que utiliza en su enseñanza los siguientes recursos:						
71.- Medios audiovisuales (video, proyector de diapositivas, retroproyector, etc.).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
72.- Laboratorio, aula de informática, talleres, ...	☐	☐	☐	☐	☐	☐
73.- Gimnasio o aula de psicomotricidad.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
74.- Biblioteca, por parte del alumnado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
75.- Materiales didácticos creados y elaborados en el propio centro.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
76.- Patio y exteriores del centro en general.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
77.- Salidas fuera del centro (excursiones, visitas a lugares de interés, etc.).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
78.- Explico a las familias la organización, metodología... del aula.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
79.- Establezco una comunicación sistemática y suficiente con cada familia.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	1	2	3	4	5	6
80.- Procuro que las soluciones a los problemas detectados por la familia y por mí las tomemos de mutuo acuerdo, respetando sus aportaciones.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
81.- Las familias hablan conmigo de sus hijas e hijos habitualmente y no sólo cuando sus hijos tienen problemas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
82.- Las familias colaboran, aportando materiales, reforzando algunos aspectos en casa, participando en el centro y en el aula.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

ALGUNAS CARACTERISTICAS DEL CENTRO

83.- En cuanto a las funciones que el equipo docente debe llevar a cabo, no tengo dudas sobre qué es lo que tiene que hacer cada uno en cada situación	☐	☐	☐	☐	☐	☐
84.- Los criterios de asignación de profesoras y profesores a puestos (grupos, coordinaciones...) se ajustan a criterios pedagógicos previamente debatidos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
85.- Existe una organización clara que favorece la comunicación y coordinación entre los miembros del equipo docente.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
86.- El equipo directivo nos tiene en cuenta y apoya nuestras iniciativas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
87.- Están planificados los medios por los cuales las familias pueden comunicarse con el centro (dirección, tutores...) y participar en su funcionamiento.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
88.- Existe una coordinación en la utilización de los recursos y medios disponibles en el centro (aulas comunes, audiovisuales, ordenadores, laboratorios, etc.).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
89.- Tras la autoevaluación en equipo de la propia enseñanza, adoptamos decisiones de mejora que posteriormente llevamos a la práctica, y revisamos más adelante.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
90.- Como equipo consultamos a asesoras o asesores externos (COP, Inspección, ICEs...) para introducir mejoras o cambios de forma más eficaz o exitosa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
91.- Intercambiamos información con otros centros sobre cómo hacemos y qué nos funciona en nuestra tarea educativa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

DESARROLLO Y SATISFACCION PROFESIONAL

92.- Colaboro de forma activa (aportando ideas, materiales, dedicando tiempo,...) en los equipos de trabajo en que participo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
93.- Me siento participe de un proyecto compartido.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	1	2	3	4	5	6
94.- Leo libros y artículos de revistas relacionados con algún aspecto de la educación primaria.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
95.- Asisto a actividades de formación fuera de mi centro.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
96.- Creo que la reflexión es una parte importante de mi actividad educativa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
97.- Dedico tiempo a informarme sobre acontecimientos sociales y culturales.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Estoy satisfecha/o con:						
98.- El asesoramiento que recibo para mi trabajo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
99.- La libertad para decidir cómo hacer las cosas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
100.- La disponibilidad de tiempo que tengo para el trabajo no lectivo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

ANEXO III

**EXTRACTO DEL DIARIO DE SESIONES DE
ASESORAMIENTO DE LOS TRES GRUPOS**

PRESENTACIÓN

Se recoge una unidad completa de intervención en cada uno de los grupos, en la que se reflejan las características y los datos de la experiencia a los que se ha hecho mención en el capítulo seis.

En cada caso se ha mantenido el orden cronológico de las sesiones, de manera que, a pesar de exigir una lectura más atenta para su comprensión especialmente del texto referido al Grupo 1, refleja las dificultades que esta organización ha supuesto en algunos casos y que se han explicado en el capítulo seis.

Asimismo, los textos y documentos similares en su mayor parte, que se han utilizado en los tres grupos, únicamente se incluyen en el primer caso, con la finalidad de aligerar la lectura manteniendo las partes significativas y relevantes para la comprensión del proceso que se ha seguido en cada uno. Estos documentos mencionados, por ejemplo el referido a la presentación del plan a los profesores, se adaptan a la demanda y al contexto de los diferentes centros, pero el esquema básico es el mismo.

DIARIO DE SESIONES DE ASESORAMIENTO CON EL GRUPO 1PRIMERA SESIÓN CONJUNTA

Por motivos ajenos a mi voluntad llego unos minutos tarde. Cuando la coordinadora y yo entramos en la sala, están la mayoría de las profesoras esperándonos.

Faltan algunas profesoras (tres o cuatro) porque tienen otra reunión que no han podido colocar en otro momento.

El grupo está bastante perdido respecto a lo que vamos a hacer. No les ha llegado la información por escrito que yo envié al centro. No aclaramos en su momento con la coordinadora, cómo hacer esto. La actitud aparente es de expectación, cierta pasividad y en algunas profesoras, escepticismo.

Hago una exposición un tanto informal (observando la respuesta del grupo al contenido y a las posibilidades de actividad) de lo que se pretende con el trabajo, relacionándolo con la evaluación realizada anteriormente, con un tipo de formación más próxima a las necesidades del grupo y con cambios o mejoras que se pueden introducir directamente.

Pregunto si hay posibilidades de organizar alguna sesión un poco más larga, de una hora y media o dos, y en principio es difícil. Aparentemente algunos profesores tienen más pegas que otros. Un profesor plantea que para no perder el hilo le parece importante poder hacer algunas sesiones más intensivas, en una semana, etc. Esto se discute relacionándolo con la interferencia que podría suponer en el resto del trabajo. Finalmente, se acuerda intentar hacer algo más intensivo cuando vayamos a juntarnos todos.

Me preguntan cómo distribuiríamos el plan. Una previsión aproximada es hacerlo en tres momentos diferentes (por bloques o paquetes de temas) una primera sesión de dos horas o dos de una, con todo el grupo, el contenido sería sobre todo formativo. A partir de ella dos encuentros con los equipos de ciclo, el contenido es más de reflexión sobre nuestra realidad concreta y toma de decisiones. A continuación se haría el trabajo individual, que dependerá de las necesidades e intereses.

Un profesora pregunta *"¿las personas del ICE que nos van a ayudar trabajan con niños? porque si no es así no creo que puedan aportarnos gran cosa, ya que una cosa es la teoría y otra la práctica"*. Aclaro que no trabaja con niños, tiene experiencia anterior con niños, también con adolescentes, pero ahora trabaja en la Universidad.

La coordinadora interviene comentando que ella cree que los contenidos tienen que salir del propio grupo y que el asesoramiento es una ayuda para que esto sea así, más que el que alguien venga a decir desde fuera qué tenemos que hacer. Yo asiento que es así, pero que efectivamente lo que la profesora dice en referencia a la experiencia de trabajo con niños en la actualidad es una realidad. (Considero que probablemente esta resistencia habrá que trabajarla para avanzar en los momentos que sea necesario programar cambios).

Otra profesora pregunta *"¿La finalidad de este trabajo es hacer una auditoria por parte de un auditor externo o más bien se trata de un trabajo de asesoría donde nos ayudan en lo que necesitamos?"* Respondo que es un planteamiento muy empresarial, no sé si entiendo exactamente, pero desde luego no tengo ninguna intención de control. mi papel es hacer de espejo de la realidad que el equipo expone, tanto en el cuestionario y su informe como en el trabajo que hagamos a partir de ahora. Reflejarla tan ordenada como sea posible, y con estos contenidos coordinar la formación necesaria y las decisiones de innovación o mejora que el equipo o cada profesor quiera introducir.

Les planteo la posibilidad de comenzar el trabajo siguiendo el orden de los informes planificación, programación y desarrollo o al revés. En el primer caso se sigue una lógica de trabajo, pero se empieza por lo más teórico. En el segundo se comienza por lo más aplicativo y directo, pero nos puede resultar más comprometido para empezar.

Se discute las posibilidades en términos de "¿por qué nos va a preocupar la práctica si nadie nos va a juzgar?" y otros comentarios un tanto confusos. Quedamos en decidirlo al final de la sesión.

La mayoría de las profesoras hablan perdido sus informes (la autoevaluación se había realizado el curso anterior y esta es una segunda fase en la que se retoman los resultados y las orientaciones que se dieron en su momento) y nos dedicamos a localizarlos sobre los duplicados. Sin terminar, un buen número tiene que irse al autobús, no pudiendo cerrar la sesión ni tomar la decisión que había quedado pendiente.

Para la próxima semana me comprometo a llevarles la propuesta ya organizada, por escrito, en la que se recoja lo que hemos acordado hoy y las pistas que me han dado.

(Impresión final: Sensación de cierto vacío en el encuentro, por un lado ellos no estaban centrados en el tema, el tiempo de sesión es muy escaso para darle el contenido que faltaba. Medida correctora: llevar muy estructurado el plan de cada sesión y sobre todo en las primeras, ser más directiva).

Hay muy poca expresión en el grupo y en consecuencia una interacción un tanto lenta. Ha sido un primer encuentro de tanteo por parte de todos. Dada la temporalización que va a tener el plan quizás convendría animar las sucesivas sesiones más intensamente.)

SEGUNDA SESIÓN CONJUNTA

Me llama la coordinadora por la mañana para explicarme que les resulta imposible hacer una sesión larga y que han quedado en empezar puntualmente a la 16.40 horas y hacer un encuentro de 60 minutos exactos.

Llego puntualmente, algunos profesores tardan en llegar. Hoy hay más profesores que en la sesión anterior.

Reparto y vamos leyendo el documento con el plan, que me comprometí a hacer en la anterior sesión.

Análisis y mejora del proceso educativo

Con el trabajo del presente seminario, pretendemos analizar y mejorar nuestras actuaciones educativas aproximando, tanto como sea posible, la práctica individual y colectiva a la intencionalidad de la misma. ¿Los procesos educativos que desarrollamos, se corresponden con los objetivos y demás elementos del PCC que hemos elaborado? ¿Estamos reforzando el aprendizaje de nuestros alumnos a través de la metodología, actividades y recursos adecuados para ello? Si hay algún aspecto insuficiente o mejorable ¿cómo podemos mejorarlo? ... Responder a éstas y otras preguntas similares constituirá la finalidad de este trabajo.

Constatar si el trabajo que estamos realizando responde suficientemente al proyecto que queremos desarrollar, exige que reflexionemos sobre ambos aspectos: trabajo y proyecto. Para reflexionar sobre la práctica cotidiana de una manera fecunda, se requiere tomar cierta distancia del quehacer diario que nos dé perspectiva del conjunto de lo que hacemos.

y de lo que pretendemos con ello. El diálogo dentro del equipo de etapa y ciclo, y la formación vinculada a la práctica, son dos modos eficaces de distanciamiento.

Poner en común las dificultades que encontramos en la actividad educativa y las soluciones que cada profesor intenta a esas dificultades, los intentos de mejora, las dudas, las satisfacciones, etc. mantiene en cada miembro del grupo, la visión de un equipo trabajando un proyecto común que constituye el proceso educativo de todos y cada uno de nuestros alumnos.

Profundizar en aspectos teóricos desconocidos u olvidados, ayuda a iluminar muchas situaciones que se agotan en el círculo de pensar sobre ellas y comentarlas con los demás. Cuando ante una situación problemática, o que deseamos modificar o mejorar en algún sentido, se agotan las ideas, volviendo una y otra vez al punto de partida (como ocurre, por ejemplo, al intentar ayudar a un alumno que tiene dificultades), la única forma de avanzar es encontrar ideas nuevas que nos ayuden a abrir otras posibilidades diferentes a las que se han contemplado hasta el momento. Una manera de hacerlo es recurrir a quienes han profundizado sobre el tema elaborando teorías que lo explican y pautas de actuación coherentes.

Las tareas que vamos a desarrollar consistirán en un continuo de observación - reflexión - actuación planificada. Dicho de otra manera: 1º) constatamos qué y cómo "hacemos"; 2º) pensamos si lo que hacemos es lo que mejor se ajusta a nuestros objetivos o no; y, 3º) en caso negativo, decidimos qué cambiar y cómo.

El punto de partida ha sido una breve reflexión individual que se refleja en los informes devueltos. En ellos se recogen ordenadamente, las percepciones que todos nosotros tenemos sobre algunos aspectos importantes de nuestro trabajo y de las condiciones en las que lo llevamos adelante:

1. Elaboración de proyectos:
 - Adaptación.
 - Coordinación de planes.
2. Preparación del ambiente.
 - Organización y gestión de aula.
3. Programación del trabajo
 - Coherencia.
 - Metodología.
 - Motivación.
4. Desarrollo del trabajo programado.
 - Promoción de la Autonomía del alumnado.
 - Implicación del alumnado.
 - Utilización de recursos (previsión y variedad de los utilizados).
 - Variedad de actividades.
 - Tratamiento de la diversidad.
 - Evaluación: Procedimiento
 - E. Formativa
5. Relación con las familias
6. Algunas características del centro
 - Organización y gestión de centro.
 - Desarrollo y formación del equipo.
7. Desarrollo y satisfacción profesional.
 - Desarrollo y formación personal.
 - Implicación del profesorado.
 - Satisfacción del profesorado.

Los resultados no tienen un sentido preciso, y por lo tanto no tienen demasiado interés, desde el punto de vista cuantitativo. Sin embargo los datos cualitativos nos proporcionan una información que nos puede resultar muy interesante. Especialmente el orden en el que situamos cada aspecto valorado, individualmente considerado, y la comparación del informe personal con el del grupo.

Objetivos:

- Autoevaluar la tarea de cada miembro del equipo docente y del equipo como tal.
- Reflexionar personal y grupalmente sobre el proceso educativo que desarrolla este equipo y sobre su intervención en el mismo.
- Mejorar la tarea docente y en consecuencia el proceso educativo.
- Dotarse de criterios para seleccionar temas de atención, contenidos prioritarios en la elaboración de proyectos, aspectos sobre los que se requiere formación, etc
- Establecer los cambios pertinentes para mejorar los aspectos más débiles

Fases:

1. Presentación del plan, discusión del mismo y formación del grupo definitivo de profesores que participarán en su desarrollo.
2. Explicación de los contenidos evaluados a través del cuestionario
3. Análisis e interpretación a fondo del informe grupal y/o de los individuales. Comentarlos y aclaraciones.
4. Selección de aspectos débiles o de interés para el profesorado que vayan a ser tratados más en profundidad. Distinguir aspectos para el trabajo de todo el equipo, para el ciclo y para el trabajo individual.
5. Elaboración del plan de trabajo de cada nivel:
 - 5.1 Definición y descripción, tan exhaustiva como sea posible, del aspecto a desarrollar
 - 5.2. Formación sobre el contenido que se pretende explorar o mejorar. Discusión, lectura o exposición de una breve reflexión.
 - 5.3 Análisis de cómo se desarrolla en la práctica. Identificar aspectos mejorables
 - 5.4 Programación de cambio, mejora o novedad a incorporar:
 1. Precisar objetivos
 2. Seleccionar el procedimiento para lograrlos.
 3. Temporalizar.
 4. Comprobar las novedades.
6. Puesta en práctica del plan establecido
7. Cuestionario.

y lo vamos leyendo. La parte de "aspectos que han sido evaluados" la explico, parándome en aquellos que me parecen más relevantes para la aplicación posterior.

A continuación repasamos los informes, recordando en primer lugar qué significado hay que asignar a cada dato. Surgen algunas preguntas de aspectos que no se recordaba la referencia y otras cuestiones prácticas.

A continuación empezamos con la interpretación de datos: yo indico algunos aspectos que me han parecido reseñables:

Fase 3. Interpretación del informe

Frecuencia de Planificación por niveles y planificación en general

- * La Mayor parte de los aspectos aparecen planificados por 1) ciclo (244), 2) curso (163) y 3) etapa (122), lo cual indica un nivel importante de trabajo en equipo y de coordinación.
- * Las que se indican decididas por centro da la impresión de que vienen impuestas (¿?)
- * La adaptación de los proyectos y la coordinación entre diferentes aspectos de los mismos, tienen puntuaciones altas y desviaciones no muy altas, lo cual hace pensar que hay una visión positiva y confluyente sobre la elaboración de proyectos.
- * Comentar los ítems marcados

Programación:

- * Aparentemente la coherencia, los principios metodológicos y especialmente el de motivación para el aprendizaje, se llevan adelante con gran éxito. Las puntuaciones son altas y las desviaciones pequeñas.

Desarrollo

- * En el uso de recursos convendría precisar si se usan o no intencionalmente o por impuestos externos.
- * Comentar las desviaciones y datos marcados en todos ellos.
- * Relación con las familias parece que las percepciones están un tanto dispersas.

Se termina la sesión sin entrar en la parte de desarrollo.

Para el próximo día quedamos en terminar esta parte, los profesores habrán repasado los informes individuales y completaremos con cuestiones personales lo que es interpretación de informes. A continuación empezaremos el trabajo de elección de aspectos a profundizar.

No hemos cerrado fechas ni plan. Una vez elegido el primer tema haremos el plan para ese aspecto, y en función de cómo vayamos los siguientes.

Hablo con la coordinadora en privado sobre las fechas. Se intentará que alguna sesión sea más larga y fijamos fechas futuras: 19 de noviembre una o dos horas, me avisarán, el 26 de noviembre y concretaremos si también el 3 de diciembre.

TERCERA SESIÓN CONJUNTA

Faltan cuatro o cinco profesoras por motivo de enfermedad.

El ambiente es bastante activo y participativo.

Terminamos de comentar el informe general que quedó pendiente de la sesión anterior: desarrollo, y los aspectos relativos al centro y a cuestiones personales. En algunos ítems destaca una dispersión importante en los datos, se comenta y se intenta interpretar: por ejemplo en recursos, se interpreta que está muy estipulado quién utiliza cada uno y por lo tanto el resto no lo hace. También se comenta el aspecto de insatisfacción en sueldo y estatus de los profesores (este grupo hizo la autoevaluación con el primer cuestionario que incluía estos aspectos)

La coordinadora va repasando el análisis que ella ha hecho del informe:

* *Uso de recursos: ¿Por qué da bajo? Puede responder a que no están bien organizados y las profesoras no saben cómo utilizarlo de manera razonable o a que no se nos ocurre cómo utilizarlos*

Una profesora comenta que en su caso, por ejemplo las salidas que se han hecho, ejemplo de uso de recursos del entorno, organizadas por otras instituciones, les generaban unas expectativas previas que luego no se cumplían. Esto le había decepcionado y reducido el interés para otras posibles salidas.

Varios profesores consideran que este aspecto si se volviera a evaluar, daría diferente a lo que se había obtenido unos meses antes, porque se ha abordado en el último curso el tema de los recursos y se ha reestructurado para el presente de otra manera. Por lo tanto ya se ha aplicado un plan de mejora en este aspecto que ellos valoran efectivo.

Pero algunos profesores siguen cuestionando que el uso de recursos sea satisfactorio en la actualidad, por ejemplo, dicen, *el uso de la biblioteca no ha tenido tanto cambio y se debería mejorar con un plan de utilización habitual.*

* **Motivación**

Dicen que *curiosamente aunque hay disparidad de métodos entre unos y otros todos están satisfechos en este aspecto.*

Una profesora indica que ella y también otras compañeras que han comentado los resultados conjuntamente, creen que habría que buscar otros métodos para las clases

Pregunto ¿a qué os referís con metodología? dicen actividades, otras formas de llegar a los niños, fomentar la investigación, el trabajo cooperativo, trabajar con centros de interés...

También creen que algunas condiciones favorables ayudarían a facilitar la mejora, por ejemplo más tiempo disponible para la preparación llevaría a tener que improvisar menos

La primera profesora que ha intervenido cuestiona *¿por qué hay tanta diferencia de horas lectivas y complementarias entre primaria y la secundaria o la universidad? ¿Se considera que en esta etapa no hay necesidades de ese tiempo?*

* **Evaluación formativa** se diferencia de otros modos de evaluación en que se recoge la evaluación de otros aspectos diferentes a los alumnos y también la autoevaluación, etc

* **Relación con las familias** ha mejorado en primaria. La desviación era alta porque un grupo de profesores no eran tutores y este aspecto no lo consideraban, pero los tutores "lo tienen muy trabajado"

Una vez terminado este repaso les sugiero que revisen si sus resultados individuales se separan mucho como tendencia del grupo. Dicen que en algunos aspectos, pero no como cosa general

Les paso un pequeño cuestionario de situación/importancia y la parrilla para hacer el puente a elección de tema de mejora, o cómo continuar trabando. Propongo que lo hagan en la reunión, pero queda poco tiempo y prefieren pensarlo y hacerlo después. Quedan en mandármelo antes de la próxima sesión

También quedan en responder a la encuesta refrenda al cuestionario. Esto sin fecha

Después de la reunión me quedo con la coordinadora para organizar las siguientes reuniones. Antes de Navidad, tendremos dos sesiones de una hora para precisar el tema y empezar a definirlo (26 de noviembre y 3 de diciembre). Y en enero comenzaremos con la formación sobre el primero elegido y la planificación de mejora, una reunión de dos horas el día 14 y a partir de ahí, trabajo por ciclos y seguir planificando

CUARTA SESIÓN CONJUNTA

Faltan nueve profesoras de veinte. La mayoría están con gripe

Comenzamos comentando los resultados de la parrilla realizada sobre situación-importancia de ocho aspectos de trabajo. Me habían entregado once y en esta reunión hay uno más (12). La mayoría de los resultados no detectan puntos en el foco de mejora, únicamente puntos sueltos, y se concentran tres en el tratamiento de la diversidad

Mi opinión es que debemos preguntarnos otras cosas para poder seleccionar un tema. *¿Hay algún aspecto que nos gustaría profundizar? ¿Alguna mejora que queramos introducir? ¿Alguna sustitución? etc*

Una profesora que no estuvo en la primera sesión me pregunta sobre el sentido de lo que estamos haciendo, el tiempo que le vamos a dedicar, etc. Le explico resumidamente y en referencia al documento entregado que ella no lo tenía.

Posteriormente la misma persona, me pregunta si este trabajo es una investigación para publicar en alguna revista o algo así. Me sorprende la pregunta y la capto "con trasfondo" que no logro entender a pesar de preguntárselo. Mi aclaración es que no lo había pensado, pero que puede ser una buena idea si a ellas les interesa. Insiste en la misma línea y le indico que la metodología de trabajo es lo único que se trata de estudiar y que luego tiene implicaciones en otros trabajos. Prof.: "¿Y en tus clases te basas en esto?" Asesora: "Por supuesto, cuando preparo los temas utilizo como referencias, junto a las teorías estrictas, nuestras experiencias en diferentes modalidades de formación,... Pero ni con éste ni con otro tema el ICE implica o se refiere a un nombre sin contar con el interesado o haberle preguntado previamente si quiere entrar en un plan." Le pregunto "¿lo dices por algo?" Profesora: No, sólo quería saber eso, gracias.

Pasamos a comentar los posibles temas de trabajo y les propongo que hagamos un "torbellino de sugerencias" sin un único referente de pregunta. Cada profesor puede cuestionarse alguna de las cosas sugeridas anteriormente: Resumen de las aportaciones:

Comienza La coordinadora proponiendo dos temas: el tratamiento de la diversidad, tanto en lo que se refiera a alumnos con problemas para el aprendizaje como a otros que tienen más capacidad que sus compañeros para ello, y la metodología.

Una profesora comenta si no haría falta un cambio de condiciones para resolver las cuestiones que les surgen sobre la metodología, más que trabajar el tema

Otro profesor plantea también el interés de abordar la evaluación del aprendizaje de los niños utilizando criterios individuales, etc. Cómo recoger en datos esta evaluación, etc.

Se va centrando el tema y los comentarios en torno al tratamiento de la diversidad:

- Debemos trabajar sobre los casos de niños que tienen problemas pero no sobre los que tienen otras dificultades como minusvalías o casos así.

(A partir de 4º tienen unos 34 niños en clase, el resto unos 25)

- Pregunta de una profesora a otra de primer ciclo, ¿notáis diferencia a la hora de poder atenderles mejor con menos número? Responden que sí.

- *En los niños de más nivel es difícil prevenir las dificultades para mantener la motivación y para que no haya estancamiento en los niños*

- *Individualizar no es atender a los más o menos capacitados sino tener un plan personal para cada uno que sea la referencia a la hora de exigirles. Trabajar así conlleva un cambio de mentalidad entre los profesores*

- *Es difícil porque no se trata simplemente de hacer dos grupos. El grupo de niños con dificultades incluye casos con ritmos de aprendizaje diferentes. De hecho "cada uno es un caso"*

- *Me preocupa mucho el caso de los niños que con una metodología diferente avanzarían más por tener una capacidad mayor*

- *Otro problema es el caso de los niños que tienen capacidad pero tienen apatía.*

- *Algunos niños tienen necesidades que requieren estar encima de ellos, dedicarles tiempo. ¿Cómo puedo atender estos y a la vez al resto de la clase?*

- *¿Cómo estimular el interés? ¿Cómo valorar los problemas, y saber qué es?*
- *Algunos niños tienen únicamente un ritmo "más lento".*
- *En algunos casos, la sola atención (tiempo de dedicación para mejorar estos aspectos) del profesor es suficiente.*
- *Cada vez los niños son más inmaduros. Otra: esos es porque ahora vienen más jóvenes*
- *A veces el tema también es de tipo de actividades, que sean más sugerentes, que estén relacionadas con aspectos de la vida cotidiana escolar o extraescolar.*

Para la próxima sesión quedamos en continuar con el tema, y en que yo prepararé un esbozo de plan, a partir de lo tratado en esta sesión, para discutirlo y acordar el definitivo

QUINTA SESIÓN CONJUNTA

Al igual que en las sesiones anteriores, faltan casi la mitad de las profesoras porque están enfermas. Las que vienen han estado enfermas anteriormente. Éste es un problema que está interfiriendo claramente en el trabajo.

Les presento el resumen de la sesión anterior y el plan de trabajo que propongo

Resumen de la sesión anterior y propuesta de trabajo

Tema a trabajar:

¿Cómo podemos atender a la diversidad de las alumnas y alumnos, especialmente a los que tienen dificultades de aprendizaje y a los que tienen una capacidad extraordinaria para aprender, en las condiciones y con los límites con que llevamos adelante el proceso educativo?

Encontramos dificultades para atender a los niños que tienen dificultades en algunos de los aprendizajes que se están realizando en su grupo, que son más lentos que el resto de sus compañeros,...., y en satisfacer las necesidades de contenidos y motivación para el trabajo escolar en aquellos niños que avanzan con más facilidad y rapidez que el resto de sus compañeros

Una parte de las dificultades están relacionadas con las condiciones en las que trabajamos: el número de niños en cada grupo, la presencia de una sola profesora para atender a niños que demandan mucha atención de manera simultánea, etc. Pero también reconocemos que otra parte de las dificultades podrían superarse con una organización diferente de actividades, quizás utilizando otros recursos, adecuando el planteamiento y realización de la evaluación a la diversidad existente, utilizando criterios individuales, etc.

Si profundizamos en el problema encontramos que se trata de aplicar hasta donde sea posible el principio de individualización. Individualizar no es atender a los más o menos capacitados sino tener un plan personal para cada uno que sea la referencia a la hora de exigirles. No se trata de agrupar a la clase según su mayor facilidad y dificultad para trabajar, puesto que de hecho cada uno de los alumnos es un caso diferente: algunos tienen dificultades para aprender (diferentes dificultades), otros están poco motivados, otros manifiestan una actitud apática, otros requieren la atención del adulto para poder trabajar, etc. Trabajar así conlleva un cambio de mentalidad entre los profesores

Nos hacemos preguntas concretas: ¿Cómo valorar los problemas, y saber qué es? ¿Cómo estimular el interés? ¿Qué tipo de actividades resultaría más adecuadas y significativas para cada uno?

Propuesta de trabajo

Objetivos

- * Reflexionar en equipo clasificando el planteamiento y las limitaciones del tratamiento de la diversidad.
- * Poner en común las dificultades que encontramos y las estrategias que utilizamos para superarlas.
- * Identificar aspectos fuertes en nuestra manera de abordar el tema y aspectos necesitados de mejora.
- * Programar e introducir los cambios que consideremos oportunos.
- Seleccionar y/o elaborar recursos.
 - Contenidos y fases de realización
 - 1º) Reflexión compartida sobre el tema
 - ¿Por qué se plantea el tratamiento de la diversidad en la escolaridad obligatoria? Exigencias. Posibilidades. Limitaciones. Procedimientos. Relación con la programación del profesor, la metodología y el planteamiento de la evaluación.
 - Día 14 de enero. Sesión de 2 horas
 - Día 21 de enero
 - 2º) Trabajo por ciclo de aspectos específicos
 - Cómo se aborda el tema en los dos niveles de cada ciclo. Qué dificultades encontramos. Qué debemos mejorar.
 - Planificar los cambios y aplicarlos (si hay profesores que quieren un trabajo individual, éste sería el momento de realizarlo)
 - Seleccionar actividades y recursos para el trabajo de dificultades o para mejorar algunos aspectos del proceso educativo
 - Revisar resultados y dificultades.
 - Elaborar conclusiones para la etapa.
 - A esta fase le dedicaremos entre 6 y 10 horas por ciclo a fijar fechas con cada grupo
 - 3º) Puesta en común de conclusiones y trabajo conjunto si hubiera algún aspecto de aplicación general para toda la etapa
 - 4º) Evaluación del proceso

Comentamos juntas el plan y aparecen las siguientes cuestiones

* Sería interesante no trabajar tan parceladamente por ciclos. De hecho afirma una profesora, siempre se hace así y cuando llega el momento de coordinar acuerdos o trabajar con idénticos criterios es difícil hacerlo

Yo les recuerdo que se ha hecho este plan por su imposibilidad de juntar sesiones más largas y organizarse. Insisto en que también opino que sería mejor ese sistema y que estoy dispuesta a seguirlo

No pueden hacerlo en todas las sesiones y se acuerda hacer alguna sesión conjunta más, concretamente en momentos clave del proceso de análisis y mejora: una reunión juntos después de ver las dificultades por ciclos, otra después de decidir los cambios y una tercera al final, como mínimo.

En el diálogo se empieza a entrar en el tema y algunas profesoras plantean cuestiones o comunican sus experiencias

* ¿Cómo se hace en clase de manera que sea útil para trabajar la diversidad? Necesitaremos conocimientos

Yo hago notar que necesitarán moverse para conseguir nuevos recursos, idear actividades, etc

La coordinadora dice que sí, por ejemplo para trabajar problemas de atención hay que trabajar sobre ejercicios concretos y materiales para ello,...

Otra profesora nos cuenta su experiencia: "Yo trabajo con los niños en grupo y veo que esto me sirve para atender a los diferentes niveles con mayor facilidad. Además entre ellos también se ayudan y aprovechan más el tiempo"

Otra "Observo que las ACIs perpetúan el problema de los niños con dificultades. Si comienzan con un plan diferente van a seguir con la diferencia el resto de la escolaridad" Dialogamos sobre este tema ¿Estos niños podrían avanzar sin una adaptación? No Luego ¿en ese caso no se perpetuaría también la diferencia pero desde el fracaso?

Esta misma profesora constata que los niños se resisten a trabajar de una manera diferente.

* Otra ¿Por qué ahora no se puede trabajar "cosas" con niños que antes si se podía?

Ahora se atiende más a la diversidad de capacidades que a la de conocimientos

Quedamos para la próxima sesión del día 14 de Enero, en hacer el planteamiento teórico del tema (formación) y si nos da tiempo, metodología de trabajo. A partir de ahí continuar el trabajo por ciclos

SEXTA SESIÓN CONJUNTA

Hemos quedado en comenzar a la 15.45. Llego pronto y por un mal entendido sobre el lugar de reunión comenzamos a las 16

Presento el plan para la sesión

Objetivos

- Recoger información básica sobre el tema (o recordarla en su caso)
- Reflexionar sobre los conceptos fundamentales y sus implicaciones (a nivel de etapa y Proyecto)
- Revisar en equipo cómo nos encontramos a nivel de P.C.C., respecto al tema

Contenidos y Procedimiento de trabajo

1) Exposición/Lectura del

- * Concepto de diversidad (página 11)
- * Principio de respuesta a la diversidad (pág. 19)
- * Sugerecias para una intervención educativa que responda a la diversidad (pag 63)

Comentarios/Diálogo sobre los contenidos

2) Análisis de los elementos del PCC

Revisión en grupo siguiendo el guión (Pág. 25-47)

Presentación del análisis de documentos (fotocopias)

Comenzamos la exposición del punto 1) que se desarrolla con intervenciones y comentarios de las profesoras. Los temas que más centran la atención son el trabajo cooperativo con los alumnos, métodos y pegas que podemos encontrar para el trabajo en equipo, precisiones según la edad, los problemas, en qué momentos conviene utilizar un tipo de agrupamiento u otro, etc. Cómo evaluar el trabajo en equipo

Siguen con atención el tema.

Nos da tiempo, escasamente a terminar este apartado. Quedamos para comenzar a trabajar por grupos y la próxima reunión conjunta realizaremos una parte del apartado 2

El lunes próximo debo llamar a la coordinadora para que me dé el horario de cada ciclo

PRIMERA REUNIÓN CON EL TERCER CICLO.

1º) Revisamos el informe de los documentos como punto de partida a nivel de proyectos de centro

2º) Siguiendo el guión del documento escrito, referido a la atención a la diversidad en la programación de aula, repasamos el contenido completo y a continuación pasamos a analizar cada elemento:

• según la programación de cada profesora y área, qué tratamiento se hace de los objetivos

Objetivos didácticos:

1º) *¿Recogen capacidades de todo tipo (o de las que son adecuadas para esta unidad: cognitivas, afectivas, socialización, motrices, etc.) en la proporción que nos parece adecuada para el momento que estamos trabajando?*

¿Sobre qué tipo de capacidades tenemos formulados objetivos en esta unidad?

(Con este aspecto se pretende garantizar el tratamiento a la diversidad en sentido amplio y a la vez que cualquier alumno con dificultades o abundancia de cualidad este considerado en los objetivos

¿Falta algo? En caso afirmativo ¿qué podríamos formular?

2º) *¿Hay objetivos que se refieran o den margen a diferentes niveles de logro?*

Si tenemos alumnos claramente diferenciados, recogemos sus niveles en los objetivos? 3º)

¿Los objetivos propuestos son adecuados para todos los alumnos del aula?

En caso negativo ¿qué podemos formular?

4º) *Están definidos con claridad y precisión los objetivos mínimos de la unidad?*

En caso negativo ¿qué falta?

Las lagunas pueden apuntarse para trabajarlas posteriormente cada uno

En las áreas

Lengua *hay objetivos sobre todo cognitivos, pero también algunos de tipo motriz y de inserción grupal. Los niños tienen dificultades sobre todo en lo conceptual.*

Se comenta el problema de una niña ciega. Cuando se explica algo en el encerado se pierde y espera que vayas a explicárselo. No dispone del espacio suficientemente adecuado para ella. Tiene dificultades en lo motriz

Comentamos bastante este caso, analizando las dificultades que tienen en el centro con él. Surgen cuestiones concretas como por ejemplo si hay objetivos específicos para esta niña, no los hay. También la dificultad que puede ser debida al exceso de dependencia que ella ha desarrollado y que debería contrastarse con la dificultad objetiva de seguir una clase que se fundamenta metodológicamente en el uso del encerado. Queda una cuestión en el aire ¿cómo se podrían compensar las dificultades específicas de esta niña? ¿qué cambios se pueden introducir?

Se interviene introduciendo datos de otras áreas.

Matemáticas *Sobre todo hay objetivos cognitivos, de manera expresa en la programación (libro de texto) que siguen no aparecen objetivos de otro tipo.*

Intentamos expresar en voz alta los objetivos que de hecho se trabajan sin reflejarlos continuamente por escrito; se dice *Trabajar en grupo y con esto que es metodología de organización se pretende otros objetivos como: Establecer relaciones respetuosas en la clase, Ayudarse, solucionar problemas de todo tipo.* En este momento a las profesoras que trabajan de este modo, les queda pendiente trabajar la autonomía del grupo de niños y también la de cada niño que en algunos casos pueden escudarse en el grupo. Echan en falta autonomía personal. También se pretende trabajar con los niños la previsión y la programación del trabajo como medios o concreciones de la autonomía

Euskera: los profesores (dos de los presentes) insisten en la dificultad de atender a los niveles reales de la clase y también de satisfacer los objetivos que se contemplan en la programación oficial o DCB. Yo les comento que si tuvieran los objetivos más especificados (no tienen ninguna concreción pero no lo reconocen; dicen que sí pero no son capaces de decir objetivos

más allá de generalidades como que adquieran vocabulario o que sean capaces de entender textos sencillos,...) podrían detectar los problemas más específicamente también, podrían idear ejercicios diferentes para trabajar con los niños diferentes en conocimientos, y en general encontrar respuesta a la mayoría de las dificultades que encuentran

- * comentario común
- * indicación de cambios a introducir.

Para la siguiente sesión de ciclo quedamos en que escribirán algunos objetivos que recojan diferentes tipos de capacidades y niveles de los alumnos, de manera que se facilite el trabajo con diferentes niveles simultáneamente en la clase.

El profesor de euskera debería enunciar objetivos más específicos que le facilitaran precisar qué hacer con cada alumno.

PRIMERA REUNIÓN CON EL SEGUNDO CICLO

Se ha trabajado con este guión:

(Sesión del día 27 de enero con el segundo ciclo)

Como aparece en el documento de trabajo, páginas 48 a 57, los aspectos en los que debemos tener en cuenta la atención a la diversidad en la programación y desarrollo o aplicación de lo programado son: objetivos didácticos, contenidos, situación de aprendizaje, actividades didácticas, actividades de evaluación y los recursos

1º) Realizamos una revisión elemento a elemento

Orientación para los objetivos:

Se debe procurar que orienten las actividades sin constreñirlas, pudiéndose alcanzar por diferentes vías y en diferentes niveles, de tal manera que puedan ser eje de trabajo para todos y cada uno

Objetivos didácticos:

*1º) ¿Sobre qué tipo de capacidades tenemos formulados objetivos en esta unidad?
¿Hay algún tipo de capacidad o aspecto que sería adecuado trabajar en esta unidad y no está recogido en términos de objetivo? ¿Cómo se puede enunciar?*

(Con este aspecto se pretende garantizar el tratamiento a la diversidad en sentido amplio y a la vez que cualquier alumno con dificultades o abundancia de cualidad este considerado en los objetivos

2º) ¿Hay objetivos que se refieran o den margen a diferentes niveles de logro?

*3º) ¿Los objetivos propuestos son adecuados para todos los alumnos del aula? Si tenemos alumnos claramente diferenciados, ¿recogemos sus niveles en los objetivos?
En caso negativo ¿qué podemos formular?*

*4º) Están definidos con claridad y precisión los objetivos mínimos de la unidad?
En caso negativo ¿qué falta?*

Las lagunas pueden apuntarse para trabajarlas postenormente cada uno

Comenzamos a revisar las cuestiones en torno a los objetivos

Una de las profesoras asegura que no se puede hacer nada, dadas las condiciones en que trabajan. Mencionan el número de alumnos, las características, etc

Se hace una aclaración de conceptos: integración desde la perspectiva administrativa y cuál es el procedimiento que deben seguir los centros. Hay cierto revuelo con el tema (Creo que hay una curiosa reacción defensiva ante todos los temas que lleva a algunos miembros de este grupo a interpretar su situación descontextualizada)

Pasamos a los objetivos:

Lenguaje:

- *Comprensión de textos breves*
- *Lectura mecánica con buena entonación (es la base para el objetivo anterior)*
- *Aumentar vocabulario*
- *Aprender correcta ortografía: fijarla visualmente y auditivamente.*
- *Contar narraciones de manera coherente: introducción, nudo, desenlace, y pequeñas descripciones.*
- *Mejorar la caligrafía.*

Les pregunto qué dificultades son más corrientes respecto a estos objetivos y cuáles consideran que son los mínimos. No diferencian, dicen: son estos objetivos para todos y los adaptamos por niveles. El procedimiento que siguen es leer lo mismo todos a la vez.

Encuentran muchas dificultades para que trabajen solos. Son poco autónomos y se debe mejorar en este aspectos.

Matemáticas:

- *Utilizar las operaciones básicas hasta cantidades*
- *Iniciar el sistema métrico: longitud. ... (Adquirir el concepto. Identificar, Ordenar en pequeños pasos unidades, estableciendo niveles de concreción.*
- *Responsabilizarse de la tarea*
- *Ser constantes en el trabajo: 1 cuarto de hora en 4º*
- *Estar atentos aproximadamente 20 mn en 4º*

Reducir la impulsividad.

Se diferencian niveles de dificultad. Cuando un niño tiene dificultades se le dan otros objetivos previos (no se precisan cuales); los del nivel anterior

Conocimiento del medio

- *Conocer cuál es su localidad y qué servicios tienen*
- *Conocer vocabulario*
- *Aprender a observar.*

- *Conocer las normas. Que sean capaces de respetarlas. Comprensión de las consignas escritas. Memorizar...*

Orientación para los contenidos:

Que sean **válidos** para el logro de los objetivos, **significativos** para los alumnos (relevantes y con sentido) y **adecuados** al nivel de conocimientos y capacidades de los alumnos

Contenidos:

1º) ¿Los contenidos son válidos para lograr los objetivos? ¿Cuál con cuál? (no tiene sentido completo si no se contempla la metodología)

2º) ¿Son significativos (Por interesantes, útiles, curiosos, etc.) y adecuados al nivel?

3º) ¿Hay contenidos actitudinales y procedimentales? ¿Cuáles?

Orientación para la situación de aprendizaje:

Determinada por las **estrategias metodológicas**, el clima de relación educativa y las diferentes actividades.

Estrategias metodológicas:

(Trabajo cooperativo, resolución de problemas, aprendizaje por proyectos, lección magistral, centros de interés, elaboración de fichas, enseñanza programada, simulaciones, etc. Algunas son modos de trabajo y organización del aula, y otras más bien son tipos de tareas a desarrollar por los alumnos o procedimientos de trabajo. Conviene analizar separadamente ambas)

1º) Utilizamos actividades con diferentes agrupamientos para favorecer la cooperación y la ayuda? ¿Se hacen agrupaciones homogéneas para actividades y contenidos que diferencian niveles, en los casos que consideremos oportunos?

2º) ¿Qué tipo de estrategias de trabajo fomentamos en los alumnos? (memorización, comprensión, buscar información, planteamiento de problemas, en grupo, en las relaciones, etc.)

3º)

SEGUNDA REUNIÓN CON EL TERCER CICLO.

Empezamos a trabajar pasadas las 16 horas porque algún profesor llega tarde, están ordenando a los niños, otros en entrevista, etc.

Comienzo la sesión con la siguiente introducción recordatoria de la sesión anterior: primero un resumen de lo que hicimos y a continuación:

De la sesión anterior ha quedado pendiente para trabajar cada profesor y ponerlo en común hoy, lo siguiente

Escribir algunos objetivos que recojan diferentes tipos de capacidades y niveles, de manera que se facilite el trabajo con diferentes niveles en la clase.

El profesor de euskera debería enunciar objetivos más específicos que le facilitaran precisar qué hacer con cada alumno

Ante la pregunta responden que no han hecho nada. No han tenido tiempo o no se sabe si lo recuerdan o no

Hago referencia expresa al euskera que era el área en la que habíamos captado más carencias en la anterior sesión (referidas a objetivos y diversidad en los planteamientos). Los profesores manifiestan mucha resistencia a replantear la situación.

Les sugiero la posibilidad de reagrupar a los niños de modo más homogéneo, jugando con todo el nivel. Dicen que es imposible, ven enormes inconvenientes para poder cambiar nada

Uno de los profesores de este área se queda al final de la sesión y volvemos sobre el tema. No tiene ningún objetivo planteado, ni tiene plan personal; su referencia es el libro de texto que ha elegido, según dice porque es el único existente para modelo A. Esta es la respuesta a la pregunta sobre el motivo de utilizarlo. También le indico que realmente el trabajo que le lleva replantear cada curso la asignatura lo podría aprovechar en obtener algo más productivo para el rendimiento formativo: niega cualquier posibilidad e interés de hacer otra cosa. En alguna

ocasion ha manifestado, cuando se le terminan los argumentos para justificar la práctica actual, que con la dedicación que él tiene y la variedad de materias no le da para hacer nada.

Las tutoras de 5º exponen sus objetivos (parece que finalmente, algo si habían trabajado), centrados en lengua castellana:

- *Comprender y producir mensajes...*
- *Ayudar al compañero.*
- *Participar en actividades grupales*
- *Progresar en el respeto a los demás.*
- *Respetar las normas sociales de convivencia.*
- *Moverse por la clase de manera autónoma sin entorpecer el trabajo de los compañeros.*

La profesora de matemáticas:

- *Que interpreten diferentes lenguajes matemáticos*
- *Que elijan los procedimientos adecuados para resolver cada ejercicio.*
- *Que verifiquen el trabajo realizado.*
- *Analizar los resultados en los ejercicios.*

Utiliza en ocasiones agrupamiento homogéneos, cuando pretende fundamentalmente trabajar contenidos conceptuales adecuados al nivel de cada alumno, y en otras heterogéneos, para favorecer la ayuda mutua, el estímulo y la colaboración. Este último tipo le supone mayor dificultad para trabajar con algunos niños. Reconocemos el objetivo que se está consiguiendo y el valor formativo del mismo; de manera que a pesar de la dificultad encontrada en ocasiones, la profesora valora que merece la pena hacerlo. *Si tenemos objetivos referidos al respeto hacia los que saben menos, al apoyo a los compañeros que tienen dificultades, etc. únicamente se puede trabajar esto con situaciones en las que de hecho se dé lo que decimos que se va a respetar o apoyar; por ejemplo, diferencias de trabajo en el grupo o de habilidades sociales.*

Les cuesta reconocer como objetivos de la asignatura, aquéllos no cognitivos y por lo tanto no específicos, por ejemplo en este caso de matemáticas los del tipo que han expuesto las tutoras de 5º

Se hace mención a que cada vez son más los niños problemáticos en conducta, y aspectos relacionales. Valoramos si esto es real y objetivo o quizás ha cambiado más bien nuestra percepción de las cosas. Consideran que es real y se dan algunas posibles causas: *las circunstancias familiares (hijo único, excesiva protección, poca atención, algunas desestructuraciones, etc.) que lo favorecen. Otro concepto de autoridad. Consiguen todo fácilmente. Es difícil que trabajen. Son poco atentos con las personas que realizan un servicio (limpieza) y poco respetuosos cuidando de no dar trabajo extra. etc.*

Las profesora intentan trabajar estos aspectos en los grupos

Orientación para los contenidos:

Que sean válidos para el logro de los objetivos, significativos para los alumnos (relevantes y con sentido) y adecuados al nivel de conocimientos y capacidades de los alumnos

Contenidos:

1º) *¿Los contenidos son válidos para lograr los objetivos? ¿Cuál con cuál? (no tiene sentido completo si no se contempla la metodología)*

2º) *¿Son significativos (Por interesantes, útiles, curiosos, etc.) y adecuados al nivel?*

¿Algún contenido no lo es?

3º) *¿Hay contenidos actitudinales y procedimentales? ¿Cuáles?*

Revisamos especialmente a fondo desde la pregunta 2 y 3. Les pido que identifiquen si hay algún contenido que no tiene sentido para los alumnos. Debemos aclarar el concepto de significativo, que con facilidad se mezcla con el de funcional, útil e interesante

Dicen que cuando hay alguno lo desechan. Por otro lado si hay conceptos matemáticos y también en geografía que no conectan con sus intereses o bien que no ven la aplicación de los mismos

Se identifica por todos el hecho de que muchas dificultades en los niños son debidas a que no tienen buena lectura comprensiva. Les pido que analicen cómo trabajan la lectura para mejorarla. Describen el procedimiento: lectura silenciosa, lectura en voz alta, sacar la idea principal, hacer un pequeño resumen, etc.

Les indico que para los niños con dificultades este procedimiento no es suficiente y sugiero diferentes actividades que orienten la lectura previamente con consignas que dirijan la atención de aquéllos que no lo hacen bien. Comentamos a fondo cómo hacerlo y los aspectos que se deben cuidar

También hablamos de los resúmenes y esquemas con indicaciones para que realmente fortalezca un buen aprendizaje en los niños

En este punto se les plantea el dilema de que tres profesores deben asistir a un curso de informática (son las 17,10 mn) qué hacer. Comentamos pros y contras y el plan. Deciden irse tres. Insisto en que preparen la puesta en común para la siguiente sesión

El resto seguimos trabajando con la pregunta referida a contenidos actitudinales y procedimentales

Dicen trabajar: normas de funcionamiento para compartir opiniones, la escucha, el respeto, la actitud positiva hacia el euskera a través de canciones y tradiciones (que vean que es la lengua de aquí). Comentamos las dificultades que suelen encontrar sobre todo con los mayores en este ciclo puesto que no lo necesitan, ni ven que se utilice en el medio

La profesora de música cuenta su experiencia. Ha tenido que trabajar previamente que vayan a clase con el material y otras condiciones previas que les permita trabajar la asignatura. Valora que ha obtenido buenos resultados y que los niños ven que la música es agradable y se interesan. Aprovecha las ocasiones para que los niños muestren lo que han aprendido y se ha despertado un gran interés y participación.

El resto queda pendiente

Orientación para la situación de aprendizaje:

Determinada por las estrategias metodológicas, el clima de relación educativa y las diferentes actividades.

Estrategias metodológicas

(Trabajo cooperativo, resolución de problemas, aprendizaje por proyectos, lección magistral, centros de interés, elaboración de fichas, enseñanza programada, simulaciones, etc. Algunas son modos de trabajo y organización del aula, y otras más bien son tipos de tareas a desarrollar por los alumnos o procedimientos de trabajo. Conviene analizar separadamente ambas)

1º) Utilizamos actividades con diferentes agrupamientos para favorecer la cooperación y la ayuda? ¿Se hacen agrupaciones homogéneas para actividades y contenidos que diferencian niveles, en los casos que consideremos oportunos?

¿Creéis que en algún área o contenido se podrían hacer agrupaciones homogéneas

Si no se ha tratado anteriormente, comentar la posibilidad de hacer en euskera un agrupamiento de niños dentro de la clase e incluso desdoblar.

2º) ¿Qué tipo de estrategias de trabajo fomentamos en los alumnos? (memorización, comprensión, buscar información, planteamiento de problemas, en grupo, en las relaciones, etc.) Ejemplificar actividades o tareas en las que realmente se estaría trabajando cada una de estas estrategias. Procurar que se concrete lo que se hace y sugerir alternativas.

Comentar expresamente las tareas para clase o trabajos extraclase que se les manda.

3º) *¿Se prevén actividades diferente para trabajar simultáneamente en algún caso?*

Si la respuesta es negativa ¿qué necesitaríamos? ¿en qué caso? ¿qué podríamos hacer?

4º) *¿Qué hacemos cuando percibimos que les falta conocimientos o niveles anteriores para lo que pretendemos trabajar? Concret.: en la realidad.*

¿Qué podríamos hacer?

El clima:

¿Es cordial, relajado? ¿Los niños esperan que sean reforzados positivamente o se cae en la ironía, la crítica, etc.? De estos aspectos podemos no ser conscientes

Evaluación

Según guión.

El próximo encuentro para este ciclo es la reunión conjunta. Quedan comprometidos a preparar la puesta en común; les indico que no sea un resumen, sino que procuren dar información detallada para que los compañeros de otros ciclos comprendan lo hecho y puedan aportarles su propia opinión.

PRIMERA REUNIÓN CON EL PRIMER CICLO

Comenzamos revisando el resumen del PCC desde la atención a la diversidad. Las profesoras se paran en cada punto para entenderlo y tratan de valorar si en la práctica hay aspectos que se mencionan como carencia del tratamiento o atención a la diversidad, pero que no aparecen recogidos en el Proyecto correspondiente. Van surgiendo también cambios que habría que introducir en el Proyecto y en el desarrollo del mismo.

Es una sesión muy participativa. No se ha podido tomar notas más detalladas porque hay mucho diálogo rápido y espontáneo.

Queda por revisar la parte correspondiente al Plan Anual, les pido que terminen de leerlo para el próximo día.

Queda entrar en el documento a nivel de programación. Explicar y revisar.

SEGUNDA SESIÓN CON EL SEGUNDO CICLO.

Hago un resumen de la sesión anterior, intentando situar en que punto nos encontramos, dentro de la revisión de los distintos elementos de la programación y del desarrollo de temas. El plan para hoy, sería trabajar metodología y contenidos. Resumimos los aspectos de contenidos y metodología que ya se habían visto en la sesión anterior como influyentes en el tratamiento de la diversidad. Al abordar el trabajo de diferentes estrategias como parte de la metodología, surge el interés de utilizar elementos espontáneos como potencial de aprendizaje, por ejemplo, si surge un conflicto, aprovecharlo para trabajar algunas actitudes.

Aclaro las dos ideas de programación, como previsión de las tareas que se harán coherentes con objetivos y contenidos, y también en el nivel de la planificación en la que se recogen los principios orientadores. En el ejemplo que se menciona, podríamos prever que siempre que surja un conflicto se abordará, atendiendo a un procedimiento o en un momento determinado de la semana, etc. y esto constituirá parte de los principios metodológicos.

Pasamos a revisar la metodología:

1) Agrupamientos que se utilizan.

Comentan que en este ciclo, para poder controlar el trabajo tiene que ser un seguimiento individual.

Hablamos de la posibilidad de agrupaciones en parejas o pequeño grupo con tres objetivos diferentes: comenzar el aprendizaje y el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo (normas, interacción, etc.) puesto que todavía tienen limitaciones evolutivas. Grupos heterogéneos o parejas en los que se tutorizan entre ellos, donde la finalidad es reforzar el aprendizaje de todos a través de la ayuda y la generación de conflictos cognitivos. Y por último, grupos homogéneos, para trabajar algunos contenidos en los que la diferencia de nivel es decisiva, de esta manera se consigue atender mejor a todos y que cada cual esté siendo exigido más en su nivel.

La mayoría trabajan alguna de estas modalidades. Comparten las experiencias y en que tipo de contenidos se puede hacer cada una de las cosas, etc. También consideran que cuentan con recursos suficientes para estos diferentes trabajos.

Surgen algunos casos, sobre todo en idiomas, en los que obtiene mejores resultados trabajando con todos juntos. Se cuestiona si este agrupamiento fijo es menos rico para los niños. Vemos que no. Si se adopta la perspectiva de un niño que debe aprender a trabajar individualmente, enriquecerse con trabajo en grupo pequeño y con toda la clase, en el conjunto de áreas está suficientemente cubierto. Cada agrupamiento se utiliza en función de un mejor logro de objetivos, en el caso de que no ayude se utiliza el grupo grande.

Para todos los sistemas de agrupamiento creen que lo fundamental es lograr mejoras en la atención y concentración. Algunas profesoras apuntan que también hay que considerar, atender y potenciar otros aspectos.

2) Tipos de estrategias que trabajamos.

Conocimiento del medio: Investigar, observar, elaborar dibujos y gráficos, interpretar.

Pregunto si hay alguna estrategia más difícil que otra para los niños con dificultades. Responden que no. Este área les parece la más sencilla, y *"cuando un niño tiene dificultades en algo normalmente es en todo"*.

Este aspecto me llama la atención y pretendo que profundicemos. *¿Cómo es esto? Y si es así deberemos analizarlo para intervenir adecuadamente en cada aspecto*.

Pasamos a los casos concretos que tienen. Aparentemente niños "desastrosos". Continuamos viendo en que está la dificultad de cada uno. Al ir haciéndolas explícitas, algunas profesoras comienzan a expresar que hay diferencias y mencionan cuáles con éstas.

Propongo que analicemos niño a niño. Se habla de Jenifer.

Asesora (A): *¿Qué le pasa a Jenifer?*

Profesoras (P): *No coge el lápiz.*

A: *¿Por qué creéis que le pasa esto?*

P: *Porque tiene todos sus puntos de atención fuera. Porque no tienen ninguna norma en su casa que le indique qué hacer o que le facilite el trabajo.*

Alguna profesora insiste en el origen familiar el problema.

No presta atención a nada.

La profesora de apoyo dice, *"bueno yo ya conseguí que hiciera algo"*.

A: *¿Cómo lo conseguiste?*

P Apoyo: *Estando con ella todo el tiempo hasta que lo hacía.*

A: *¿Crees que el elemento decisivo era decirle todo el tiempo lo que tenía que hacer o prestarle atención?*

P Apoyo: *Más bien prestarle atención. Necesita acaparar la atención.*

Su tutora actual dice: *ahora sí hace lo que se le pide. Comienza todas las actividades, aunque no las termina. En este sentido ha habido un cambio grande a mejor.*

P Apoyo: *yo eso lo considero un gran avance.*

Tutora: *pero es que no tiene hábitos ni constancia. Lo que hay que lograr es que la familia se haga cargo del tema.*

Eso parece improbable.

A: *¿Por qué no hace?*

Tutora: *No tiene voluntad. No le da la gana.*

Analizamos la idea de voluntad. *No es un mero actuar el deseo. De hecho es un "no poder". Como no ha adquirido hábitos, ni madurado determinadas resistencias que le den la posibilidad de ser constante en la tarea, de superar la dejadez, no puede permanecer en la tarea. Únicamente si trabajamos con un plan específico los hábitos y la constancia, podrá mejorar.*

Para que haya una avance requieren estructura, equilibrio y orden externo. Si no lo hay, habrá que hacer un plan de intervención.

Se sugieren algunos aspectos: *darle consignas claras, breves, referidas a pequeñas tareas cada vez. Valorar los avances, por ejemplo, en este momento reconocer la mejora respecto al curso pasado, más que insistir en lo que todavía no ha logrado. (Esto no implica dejar la exigencia según un plan ajustado).*

Pasamos a analizar qué se podría hacer con las familias. La situación que se expone es de unos padres que vienen al centro, pero luego no hacen lo que dicen que van a hacer

Sugerencias: *en algunos casos hablar con quien cuida al niño. En general proponerles planes más concretos. Proporcionar información a las familias sobre aspectos que parecen obvios pero que a veces no conocen.*

Un profesora cuestiona si es tarea del centro esta labor. *¿No estamos asumiendo demasiadas cosas que son responsabilidad de otros?* Se debate y reflexiona sobre este aspecto.

SEGUNDA SESIÓN CON EL PRIMER CICLO.

Comenzamos la sesión recapitulando lo que fue la anterior.

A continuación pasamos a repasar el resumen de la revisión de la programación y desarrollo y el guión para el análisis. Una profesora me pregunta, cuando estamos hablando de los objetivos, *"¡bueno! eso está hecho en algún centro, ¿nos puedes traer algún ejemplo?"* Le digo que no les puedo proporcionar material de otros equipos, pero que sí puedo decirles centros donde trabajan objetivos de diferentes capacidades y ponerles en contacto con ellos para que intercambien la experiencia. Les explico que yo nunca doy material de un centro a otro, tampoco lo haría con el de ellos.

Objetivos Didácticos:

Tomando como referencia la unidad, tema o lección que esté trabajando cada uno

- 1º) *¿Qué objetivos estamos trabajando?*
¿A qué tipo de capacidades se refieren?
¿Falta algo? En caso afirmativo ¿qué podríamos formular?
- 2º) *¿Los objetivos propuestos son adecuados para todos los alumnos del aula?*
Si tenemos alumnos claramente diferenciados, ¿recogemos sus niveles en los objetivos? (¿Hay objetivos que se refieran o den margen a diferentes niveles de logro?)
En caso negativo ¿qué podemos formular?
- 4º) *Están definidos con claridad y precisión los objetivos mínimos de la unidad?*
En caso negativo ¿qué falta?

Las lagunas pueden apuntarse para trabajarlas posteriormente cada uno

Contenidos:

Orientación para los contenidos:

Que sean válidos para el logro de los objetivos, **significativos** para los alumnos (relevantes y con sentido) y **adecuados** al nivel de conocimientos y capacidades de los alumnos

1º) ¿Los contenidos son válidos para lograr los objetivos? ¿Cuál con cuál? (no tiene sentido completo si no se contempla la metodología)

2º) ¿Son significativos (Por interesantes, útiles, curiosos, etc.) y adecuados al nivel?

3º) ¿Hay contenidos actitudinales y procedimentales? ¿Cuáles?

Orientación para la situación de aprendizaje:

Determinada por las **estrategias metodológicas**, el **clima** de relación educativa y las diferentes actividades.

Estrategias metodológicas

(Trabajo cooperativo, resolución de problemas, aprendizaje por proyectos, lección magistral, centros de interés, elaboración de fichas, enseñanza programada, simulaciones, etc. Algunas son modos de trabajo y organización del aula, y otras más bien son tipos de tareas a desarrollar por los alumnos o procedimientos de trabajo. Conviene analizar separadamente ambas)

1º) Utilizamos actividades con diferentes agrupamientos para favorecer la cooperación y la ayuda?

¿Se hacen agrupaciones homogéneas para actividades y contenidos que diferencian niveles, en los casos que consideremos oportunos?

¿Creéis que en algún área o contenido se podrían hacer agrupaciones homogéneas

2º) ¿Qué tipo de estrategias de trabajo fomentamos en los alumnos? (memorización, comprensión, buscar información, planteamiento de problemas, en grupo, en las relaciones, etc.)

* como guía sirve el PCC de ciclo

3º) ¿Se prevén actividades diferentes para trabajar simultáneamente en algún caso?

Si la respuesta es negativa ¿qué necesitaríamos? ¿en qué caso? ¿qué podríamos hacer?

4º) ¿Qué hacemos cuando percibimos que les falta conocimientos o niveles anteriores para lo que pretendemos trabajar? Concretar en la realidad

¿Qué podríamos hacer?

El clima

¿Es cordial, relajado? ¿Los niños esperan que sean reforzados positivamente o se cae en la ironía, la crítica, etc.? De estos aspectos podemos no ser conscientes

* Especialmente para los pequeños (ref. N e.e. en 2º ciclo de E.I.)

Gran grupo

Permite dar instrucciones e informaciones sencillas pero pueden ser insuficientes para los niños y niñas con dificultades verbales o de atención

Permite la planificación conjunta de actividades, distribución de tareas, explicaciones, presentación de modelos, pero será necesario explicaciones complementarias para aquellos que no pueden mantener la atención

¿Ojo! cuando haya diálogos para que llegue a todos

Las actividades largas o con contenidos verbal ayudarse con imágenes visuales para captar la atención y que todos puedan seguir.

Pequeño grupo:

Facilita la atención del profesor a necesidades concretas de los alumnos

Facilita la interacción y el intercambio de puntos de vista diferentes

Permite el trabajo cooperativo y las actitudes de ayuda.

Facilita el que hagan entre sí de modelo y se imiten unos a otros

Permite adaptar la actividad al ritmo individual

Promueve la autonomía.

Contribuye a la construcción de actitudes solidarias, si se trabaja la resolución de conflictos que pueden surgir en los grupos

Individual

Permite adaptarse a cada uno.

Facilita realizar actividades para el aprendizaje y afianzamiento de ciertos contenidos de todo tipo.

Permite progresar en aprendizajes instrumentales. (lecto escritura, etc.)

Promueve la autonomía en el aprendizaje.

Comenzamos a revisar la metodología. Surge qué hacer con los niños que tienen dificultades de atención

Pregunto: *¿Qué les pasa?*

Profesoras:

- * *No tienen atención*
- * *No tienen capacidad de escuchas a otros*
- * *No les hacen suficiente caso y reclaman atención*
- * *No tienen autocontrol*

A *¿Cuál creéis que es el origen de este problema, predominantemente?*

Distinguimos los casos en los que aparentemente el origen de la llamada de atención es afectivo, en los que el deseo de ser tenidos en cuenta es lo que lleva a esos alumnos a acaparar atención y los casos en los que hay déficit de atención como tal, en los que influye mucho la impulsividad. En el primer caso se necesita un plan teniendo en cuenta cómo se trabaja la reclamación de atención. Un plan de modificación de conducta, procurando no reforzar las conductas que no queremos que estén presentes y reforzando las que queremos que estén.

En el segundo caso a través de ejercitar el hábito y el control: Un área fundamental es a través de la educación corporal: relajación, respiración, control del cuerpo, etc. Todo ejercicio que refuerce el autocontrol y modere la impulsividad. Aunque la manifestación es sobre todo en la tarea escolar, no es el trabajo directo de ésta el más efectivo, ni el primero a abordar.

Se ponen en común ejercicios que se pueden hacer con los niños y algunas profesoras explican que los utilizan y nos dicen cómo les han resultado en los casos de alumnos con dificultades como las mencionadas.

En el diálogo se mezclan muchas cosas y continuamente hay que reconducir el análisis de la relación a la particularidad o el detalle. Los diferentes temas o aspectos (atención, disciplina, comprensión de lo que leen, respeto al trabajo de los compañeros, etc.) están relacionadas, pero cada una se trabaja separadamente.

Analizamos algunos casos. Insisto en que siempre el plan empieza en el análisis: *por qué hace esto, qué pasa cuando lo hace*, y a continuación un plan de modificación de conducta.

Otra orientación que se da es que cuando una conducta o un problema del tipo de los que se están tratando, influya en la clase, se reflexione con todo el grupo sobre la situación que se ha creado en la clase. *Por qué nos hemos reído. ¿Es gracioso? ¿Impide la tarea? etc.*

Se analizan las normas de clase. Revisamos si hay un plan, *cuáles son las normas, no levantarse, no correr, no hablar, no salir de clase,...* *¿Las normas son excesivas?*

Observo que hay cierta ambigüedad entre el no cumplimiento de los niños y la sensación de que no hay que exigirles demasiado. También hay diferentes criterios entre unos profesores y otros.

Las profesoras identifican una realidad general que no favorece mejorar en estas dificultades. Comentamos extensamente el tema, pros y contras y qué se puede hacer en cada caso.

SÉPTIMA SESIÓN CONJUNTA

Puesta en común

Comenzamos la sesión haciendo una síntesis del itinerario seguido hasta hoy. Yo presento un breve resumen escrito de la primera parte del documento entregado:

Resumen del itinerario hasta hoy

El trabajo se habla planteado como respuesta a la siguiente cuestión

¿Cómo podemos atender a la diversidad de las alumnas y alumnos, especialmente a los que tienen dificultades de aprendizaje y a los que tienen una capacidad extraordinaria para aprender, en las condiciones y con los límites con que llevamos adelante el proceso educativo?

Para ello y de manera más específica se plantearon los objetivos que se exponen a continuación:

Objetivos

- * Reflexionar en equipo clarificando el planteamiento y las limitaciones del tratamiento de la diversidad*
- * Poner en común las dificultades que encontramos y las estrategias que utilizamos para superarlas*
- * Identificar aspectos fuertes en nuestra manera de abordar el tema y aspectos necesitados de mejora*
- * Programar e introducir los cambios que consideremos oportunos*
- * Seleccionar y/o elaborar recursos*

Contenidos y fases de realización

1º) Reflexión compartida sobre el tema:

¿Por qué se plantea el tratamiento de la diversidad en la escolaridad obligatoria? Exigencias. Posibilidades. Limitaciones. Procedimientos. Relación con la programación del profesor, la metodología y el planteamiento de la evaluación

2º) Trabajo por ciclo de aspectos específicos:

- 1- Cómo se aborda el tema en los dos niveles de cada ciclo. Qué dificultades encontramos. Qué debemos mejorar*
- 2- Planificar los cambios y aplicarlos (si hay profesores que quieren un trabajo individual, éste sería el momento de realizarlo)*
- 3- Seleccionar actividades y recursos para el trabajo de dificultades o para mejorar algunos aspectos del proceso educativo.*
- 4- Revisar resultados y dificultades.*
- 5- Elaborar conclusiones para la etapa*

3º) Puesta en común de conclusiones y trabajo conjunto si hubiera algún aspecto de aplicación general para toda la etapa.

4º) Evaluación del proceso.

En la reunión en la que aprobamos este plan se decidió que hubiera una puesta en común de los ciclos después de haber desarrollado los puntos 1- y 2-

En este momento estamos en ese punto de puesta en común

A partir de aquí comienza la puesta en común por ciclo

Tercer ciclo. Coordinadora de ciclo

Han sacado en conclusión que lo que les queda pendiente es lo siguiente

1 Planificar el trabajo de los niños con dificultades

2 Faltan objetivos más concretos "teniendo en cuenta la diversidad". Entre otras cosas objetivos para niños que requieren otro nivel.

3 Especificar contenidos actitudinales y cómo evaluarlos

4 Concretar cómo evaluar otros aspectos que intuitivamente consideran que deben trabajarse, pero que no están suficientemente recogidos. Analizar más las dificultades sería uno de los beneficios que se obtienen de esta concreción, fijar pautas concretas de trabajo y evaluación.

En el diálogo que se establece con el gran grupo se profundiza en las cuestiones que han aparecido y se reconoce que la mayoría coincide con aspectos recogidos en otros ciclos.

Recuerdo que también queda pendiente resolver la intervención que se debe tener para mejorar un problema que ellos habían expresado como falta atención creciente de curso a curso. Mi propuesta es que hagan un plan de atención a esta dificultad para toda la etapa.

Segundo Ciclo

Green que lo expuesto por el tercero también les sirve a ellos, añadirían *autonomía y trabajo en grupos*

El primer ciclo considera que lo dicho también es válido para ellos, no añadirían nada específico

En el diálogo, La coordinadora plantea un tema que ha surgido trabajando con sexto. Green que hay dificultades con el desarrollo de la memoria en los alumnos. Se manifiesta en el estudio personal individual, son capaces de hacer tareas más o menos complejas, pero no de memorizar y utilizar los contenidos directamente

Relacionan la dificultad con atención. Posiblemente las conductas de movimiento, etc. refuerzan que la memoria no sea tan potente

Las profesoras de segundo ciclo dicen que si trabajan directamente memoria, pero consideran que facilitarles excesivamente a los niños el trabajo personal, evitándoles esfuerzos, no ayuda a que mejore esta capacidad

Revisamos las conclusiones que yo he sacado del diario de sesiones

Conclusiones por ciclos

Tercer ciclo

Se han revisado los objetivos y contenidos

Aspectos susceptibles de mejora:

Ajustar objetivos. Asegurar que hay objetivos referidos a diversas capacidades, a diferentes niveles

En algunas áreas, especificar los objetivos

Se ha reconocido la dificultad creciente con niños que manifiestan conductas disruptivas y en aspectos relacionales. Se debería elaborar un plan de actuación y ponerlo en práctica.

Queda por analizar la metodología y la evaluación. La primera se relaciona más con el resto de aspectos que están revisados y se han tocado algunas características al hilo de los objetivos y contenidos. La evaluación requiere que se trabaje como tal, tanto si se quiere revisar lo que se hace y los aspectos más relacionados con la atención a la diversidad, como para establecer planes de mejora si es necesario

Segundo ciclo

Hay poca concreción de objetivos diferenciados. Se dice de una manera imprecisa que se considera un nivel más bajo o más alto según los alumnos

Se manifiesta la necesidad de mejorar la autonomía de los alumnos, potenciar que trabajen solos. Se debería establecer pautas para hacerlo o aplicar las que se han comentado en las reuniones y evaluar los resultados

En los casos con los que se lleva un tratamiento especial por tratarse de alumnos con dificultades, se debería detallar este plan y hacer un seguimiento más minucioso (analítico)

Pendiente la evaluación

Primer ciclo

Pendiente la evaluación.

Común

Para avanzar en mejoras, se requeriría seleccionar aspectos en los que hay decisión de introducir modificaciones, planificarlas y ponerlas en práctica: especificación de objetivos, revisión de contenidos (actitudinales y procedimentales especialmente), reforzar el trabajo en grupo en algunos niveles, programar un plan de refuerzo de la atención y motivación en los niños, etc

Condiciones mínimas: tiempo para reuniones de 1 hora y media como mínimo y si se necesitan varias sesiones que sean continuas. En momentos que permitan conciliar en el trabajo del grupo.

Revisar con detalle y uno a uno, el tratamiento que se está dando a cada caso de niños que exigen una dificultad especial

Comparten los puntos. Insistimos en la importancia de la metodología de análisis y reflexión para abordar cualquier mejora. Un elemento fundamental sería la concreción o especificación de objetivos y analizar si hay correspondencia entre los objetivos que han quedado enunciados en el Proyecto y los de las programaciones o bien entre los primeros y lo que se está trabajando realmente en cada ciclo y nivel

Se termina el tiempo sin cerrar en condiciones la sesión. La coordinadora considera que de los temas pendientes, la revisión de objetivos sería lo más importante. Algunas profesoras dicen que hace falta tiempo y que no lo tienen, y se enreda la conversación con opiniones y valoraciones mezcladas.

Estoy con la coordinadora 45 minutos viendo qué plan se puede hacer para continuar Condiciones por mi disposición de tiempo en el resto del presente curso, deberán ser sesiones largas

Podríamos tener un encuentro con todos, uno con cada ciclo y uno final conjunto, para la evaluación del seminario. Con esto se daría por cerrado un ciclo de trabajo

Aconsejo que hable con las profesoras para ver qué opinan, si el tema que quieren trabajar es la revisión y concreción de objetivos u otro. Hay una historia poco positiva en este grupo, al respecto, por haber elaborado el PCC forzadas por las circunstancias institucionales, que resultó un proceso poco significativo y poco práctico para el trabajo en el centro

Quedamos en que yo pensaré un plan y la coordinadora me llamará para decirme posibilidades de tiempo y tema o aspecto que quieren abordar.

El siguiente encuentro sería después de Semana Santa

OCTAVA SESIÓN CONJUNTA

Prevía llamada de la coordinadora para confirmar tema y plan.

Es una reunión conjunta para presentar el plan de trabajo que pueden seguir hacia adelante sobre la revisión de objetivos. Presento el siguiente documento en el que se pretende recoger la finalidad del trabajo y una propuesta para llevarlo a cabo

Qué Tenemos

- *Proyecto Curricular con Objetivos Generales, Objetivos Didácticos y Criterios de evaluación*
- *Las programaciones de cada área, nivel, ciclo, etc. donde se recogen los objetivos que se está pretendiendo trabajar.*

- La práctica con actividades de enseñanza aprendizaje en clase y de la evaluación (actividades, indicadores, informes, etc. que se utilizan en cada nivel)

Qué se Plantea para Trabajar

Poner de manifiesto los objetivos que se están llevando a cabo en el aula y analizar si hay correspondencia entre éstos y los del Proyecto, con el fin de tomar las medidas oportunas (incorporar aspectos que no se trabajan o no se evalúan actualmente o sacar del Proyecto algún aspecto)

Tareas

- a) Identificar los objetivos didácticos en las programaciones para detectar lagunas y solapamientos
- b) Revisar si los criterios de evaluación son suficientes
- c) Analizar la práctica de evaluación como medio para constatar lo que realmente se está trabajando

Dividirse las áreas entre los profesores de ciclo.

- a) Comparar área a área los objetivos didácticos del proyecto con los objetivos escritos en las programaciones

Tomar como plantilla la relación de objetivos del proyecto. Anotar al lado la referencia de la unidad o unidades en las que aparece recogido.

Esto nos proporcionará una imagen gráfica de objetivos saturados y otros no trabajados.

Poner en común: 1º en el ciclo. Tendremos la perspectiva global.

2º en la etapa. Tendremos la perspectiva de cada área

- b) Comparar criterios de evaluación con objetivos didácticos estableciendo las relaciones y ausencias
- c) Criterio a criterio:
 - ¿Qué evaluamos, a través de qué indicadores?
 - ¿Que actividades, ejercicios, observaciones, etc. utilizamos para evaluar este criterio?
 - ¿Cómo queda reflejado en el informe?

Pautas de Trabajo

- En cada grupo nombrar una secretaria que se responsabilice de anotar todo el contenido que salga en cada sesión, de manera que se recoja la valoración de cada objetivo, las lagunas sobre las que hay que volver para introducir algún cambio, etc
- Terminar cada reunión expresando las conclusiones de lo que se ha trabajado y comenzar con un breve resumen de la anterior y recordatorio de lo que se va a hacer.
Asignar un tiempo limitado y preciso a este trabajo y repartir las tareas a lo largo del tiempo, de manera que no se le dedique más de lo previsto.
- En la última sesión elaborar un resumen de conclusiones y valoración de lo que se haya hecho

Se comentan diferentes aspectos para clarificar en qué orden se haría el análisis de cada tipo de objetivos y de la puesta en práctica o utilización que se hace de los mismos en el desarrollo práctico de los proyectos y programaciones. Algunos profesores comentan que puede ser una tarea costosa o difícil de realizar, aunque ven imprescindible hacerla para ajustar lo que habían previsto al hacer la planificación de la etapa, a la realidad que han ido encontrando en la puesta en práctica de las novedades

Quedamos en hacer una sesión de dos horas por ciclo para comenzar el análisis y ayudar a cada grupo, si surge alguna dificultad de comprensión. También se hará una sesión conjunta de cierre y valoración general del proceso seguido hasta este momento.

El trabajo futuro pueden llevarlo a cabo por su cuenta y solicitar ayudas puntuales, en el caso de que sean necesarias; o bien, pueden hacer una petición más estable de asesoramiento durante un nuevo periodo si lo consideran oportuno.

TERCERA REUNIÓN CON EL PRIMER CICLO

Comenzamos la sesión revisando las tareas que les he propuesto hacer, siguiendo los proyectos concretos de cada área en el primer ciclo.

Deciden que comencemos a hacer la revisión de criterios con el área de matemáticas. Vamos revisando criterio a criterio, siguiendo las preguntas del guión:

Varias profesoras comienzan manifestando que no pueden considerarse objetivos mínimos los que están recogido en los criterios de evaluación de su Proyecto Curricular, puesto que algunos son de nivel muy elevado. Por este motivo algunos alumnos no logran conseguir estos objetivos. Se comenta y aclara cómo se podría mejorar esta relación de criterios expuestos en el PCC para clarificar la situación en cada caso: *como pauta para la promoción es conveniente precisar los objetivos que es imprescindible lograr, pero éstos no son los únicos que se trabajan. La no consecución de estos últimos puede ser motivo para que algunos alumnos sean orientados a un trabajo reforzado. La aplicación de criterios individuales o grupales de evaluación pueden hacerlo aconsejable. Sin embargo, para considerar a estos alumnos necesitados de una mayor adaptación curricular o necesitados de más tiempo para cada ciclo, se utilizarán los criterios básicos.*

De la revisión salen algunas conclusiones:

En algunos criterios de evaluación referidos al uso del lenguaje matemático (quedan indicados por escrito y recogidos en el documento del grupo), se constata que no hay evaluación específica ni trabajo del aspecto en sí. El uso del lenguaje matemático se confunde con comprensión de conceptos, etc. La conclusión es que convendría trabajar estos objetivos (criterios) específicamente.

El medio que usan para la evaluación es recoger las observaciones de manera continua en las situaciones normales de clase. Algunas anotan en el cuaderno o en fichas, otras no o lo hacen en el último periodo de curso.

Otras conclusiones se refieren a cambios o mejoras a introducir en el PCC con las consecuentes modificaciones en las acciones de enseñanza y evaluación en la clase.

En el criterio 6) (siguiendo la numeración del documento correspondiente dentro del PCC) Identificar la operación correspondiente. Utilizar la suma y la resta. La multiplicación habría que precisar hasta qué nivel; se trata de una iniciación. Surge la duda de si debiera contemplarse entre los criterios como mínimos o en el este ciclo sería adecuada la iniciación en la misma y en el segundo ciclo constituiría un objetivo básico.

En el 8) reconocer

En el 11) Situar lo observado. Expresar donde están situados; quizás sustituir describir por reconocer

El 13) es excesivo para la edad. Habría que aclararlo

Estos contenidos son analizados, justificados y debatidos para acordar la formulación final. En todos los casos se trata de que se refieran al desarrollo más integral de capacidades, que faciliten la programación de la evaluación de los mismos y que se correspondan con la enseñanza para lograrlos.

Para proseguir habría que hacer las comparaciones de los criterios con otros objetivos, tanto generales como los de programación.

TERCERA REUNIÓN CON EL SEGUNDO CICLO

Comenzamos el trabajo sobre objetivos por el área Conocimiento del Medio porque es el área que ofrece más variedad de tipos de objetivos, sobre todo en lo referido al tipo de capacidades y contenidos de enseñanza que quedan recogidos en los mismos.

Se revisa objetivo a objetivo con muchos comentarios. La coordinadora toma nota de todos ellos.

Se precisa bastante en los contenidos, en ver si los niveles están bien tenidos en cuenta, qué significa cada término, etc. y van introduciendo las modificaciones que parecen mejor en cada caso.

Cerramos indicando lo que quedaría hacia adelante.

TERCERA REUNIÓN CON EL TERCER CICLO

Comenzamos por conocimiento del medio. Se revisan los criterios exhaustivamente y surgen elementos en cada uno.

Se ve que sería conveniente revisar el tiempo dedicado a este área. Se decide revisar el tiempo que se le va a asignar y reajustar con el resto de las áreas. En concreto se elabora una propuesta para reorganizar la distribución horaria dedicada a lengua castellana, euskera e inglés (lo cual es posible, respetando las exigencias normativas para la etapa) y dedicar como mínimo una hora semanal más, a Conocimiento del Medio.

Por otro lado, al analizar el desarrollo de objetivos referidos a capacidades de socialización y a contenidos procedimentales y actitudinales, se plantea qué hacer con el alboroto y el orden en clase que interfiere negativamente, sobre todo, cuando se pretende trabajar con una metodología diferente a la explicación del profesor o a realizar ejercicios individuales. Para poder utilizar actividades de grupo o desarrollar determinados contenidos procedimentales, resulta imprescindible poderlo resolver *Identificamos el problema y cuando ocurre*.

En el cambio de clase

No encuentran el material

Se levantan al baño

Hablan entre ellos y se levantan

Suele haber lio si ha habido algún evento especial en la clase anterior.

Medidas: *Hacer un plan detallado para desarrollar hábitos de orden. Trabajarlo con ellos un tiempo, secuenciando la atención directa y haciéndoles propuestas de cómo pueden colocar las cosas.*

Se revisa la pauta de ir al baño.

Todos los miembros del equipo de ciclo se comprometen a que cada profesora resuelva los temas o conflictos que surjan en un área, en el tiempo dedicado a su clase. *Si se prevé que algo va a crear follón o alterar el funcionamiento habitual de la clase (el anuncio de una excursión, una actividad difícil, etc.), se hace al principio y se deja el grupo "en condiciones" para la siguiente clase.*

A partir de este momento los equipos finalizan el trabajo de análisis comenzado y se plantean prioridades de actuación, para seleccionar temas de mejora de entre los que se han ido recogiendo en el proceso de autoanálisis, con los cuales hacer un nuevo plan para el siguiente curso.

NOVENA SESIÓN CONJUNTA

En esta reunión se hace una recapitulación del conjunto del Plan de Autoanálisis y Mejora realizado hasta este momento. Cada grupo de ciclo pone en común con el resto el trabajo que han hecho sobre el análisis de objetivos y las previsiones que tienen a corto plazo, de continuar con el mismo.

Finalmente se rellena el cuestionario de evaluación del seminario.

DIARIO DE SESIONES DE ASESORAMIENTO CON EL GRUPO 2PRIMERA SESIÓN

Nos juntamos diez profesoras y yo. La reunión está planteada en términos de entender la propuesta de trabajo y establecer el grupo y una primera previsión de fechas y contenidos. La autoevaluación se hizo el curso pasado sobre un grupo numeroso de profesores, veinticinco o veintiséis, y tuvimos algunas reuniones para trabajar el análisis de resultados y dar orientaciones de mejora que se podían aplicar al hilo de éstos.

Reparto un documento para centrar la explicación y comenzamos leyéndolo. (Similar al recogido en el del grupo 1, con las adaptaciones correspondientes a la demanda de este grupo. No se incluye para aligerar la lectura de este anexo)

A continuación hay un diálogo a partir de diferentes preguntas que surgen del grupo de profesores. Se refieren a cómo haríamos las sesiones y las diferentes actividades de análisis y mejora, cuánto tiempo nos podría llevar el trabajo y cuánto ocuparía en el plan de semana, etc.,

Yo aclaro que de tiempo extra a añadir al trabajo habitual deben contabilizar unas 20 horas, quizás algo menos, puesto que una buena parte del mismo se integra en la marcha normal de clases y en el horario de estancia en el centro, dentro de las reuniones de planificación, evaluación, o de otras tareas a las que se dediquen los grupo de ciclo y el equipo de profesores de etapa. También que considero importante poder realizar un número de sesiones seguidas al principio (como mínimo una semanal) para que toda la primera reflexión se realice sin perder el hilo de la misma. A continuación, se combinan más los encuentros de equipo y el contraste con la práctica, y además estos encuentros pueden ser por ciclos o niveles dependiendo del recorrido que decidan seguir.

Los profesores plantean la dificultad de intercalar en el tiempo, esta actividad con unos cursos de informática que tienen comprometidos, y tras valorar diferentes opciones, quedamos en comenzar después de que finalicen los cursos, para poder realizar el plan de mejora de manera intensiva y continuada.

Algunas profesoras expresan preocupación por la posibilidad de que les vaya a suponer un esfuerzo excesivo que interfiera en su trabajo habitual y también tienen la duda de si les va a compensar el esfuerzo que deban hacer con los resultados que vayan a obtener del mismo (hacen referencia a otras actividades formativas realizadas en diferentes momentos de su carrera profesional, de las cuales algunas les han compensado y otras no).

Una profesora manifiesta abiertamente su interés por el proyecto. Nos dice que le parece algo interesante y que ella lo hará gustosa. Cree que va a ser productivo.

Otro profesor secunda esta misma postura y dice, *"en definitiva no se trata más que de hablar sobre lo que hacemos de un modo más organizado y sacando conclusiones"*. Yo refuerzo esta idea e insisto que *también habrá algunas sesiones de formación, puesto que ocurre a veces, que los temas se agotan en el diálogo cuando se está intentando mejorar una situación o resolver un conflicto y necesitamos la teoría para recibir criterios que iluminen las decisiones a tomar. Asimismo, en ocasiones, hay que tomar decisiones compartidas con los profesores de toda la etapa o con del ciclo y/o nivel correspondiente, cediendo de los propios puntos de vista, ya que se trata de un proyecto conjunto a desarrollar.*

También explico, *que desde mi punto de vista, el papel a desarrollar por mi parte es el de espejo que refleja la realidad que ellas exponen, y que la refleja ordenada, tal y como se ve*

desde fuera con una perspectiva amplia y no como se percibe cuando estás inmersa en la misma. Esta información reflejada es otra fuente para que ellas mismas la utilicen y tomen las decisiones que les parezca pertinentes. Mi implicación consiste en darles información, exponer mi propia opinión y reconducir u orientar la tarea.

Observaciones: El grupo está relajado, se manifiesta con libertad y reflejan cordialidad en sus relaciones (también en la relación de los profesores con la dirección). Parecen estar expectantes, pero activas en tomar la decisión de comenzar la puesta en práctica de este proyecto conscientemente y saber qué van a hacer.

Insisto de nuevo que la temporalización del plan es flexible. En la medida que sea posible, por lógica del trabajo, convendría que las primeras sesiones fueran más seguidas. De este modo aprovechamos mejor el tiempo sin perder el hilo.

Posteriormente se pueden hacer planes conjuntos más separados en el tiempo y los encuentros de ciclo y los trabajos individuales o de nivel si los hay, más seguidos.

SEGUNDA SESIÓN

Esta sesión la comenzamos revisando e interpretando los informes. Yo explico mi interpretación del mismo.

Fase 3. Interpretación del informe del Grupo 2

Frecuencia de Planificación por niveles y planificación en general:

La Mayor parte de los aspectos aparecen planificados por ciclos, en primer lugar y por curso en segundo lugar. Esto parece indicar que existe trabajo en equipo centrado en estos dos tipos de agrupamiento. En tercer lugar los aspectos individuales y en cuarto la etapa.

La parte de decisión individual se concentra en aquellas preguntas referidas a tutoría, aspectos que no son estrictamente curriculares en el sentido tradicional como las líneas transversales, tareas para casa y la incorporación de aquello que se considere necesario, que en el caso en el que las decisiones se toman de manera individual, se puede interpretar como ejercicio de la autonomía del profesor. La etapa y el centro son los agrupamientos menos utilizados. El trabajo por etapa se debiera intensificar en la medida que el sentido del PCC lleva a lograr una mayor coordinación de los ciclos y que el proyecto sea realmente compartido.

Aspectos como la adaptación de objetivos y contenidos, líneas transversales, opciones metodológicas, etc. aunque es lógico decidirlos desde los ciclos, la participación en opiniones y decisiones de todos ayudan a ampliar los criterios seguidos para ello y a que la dirección del proyecto (hacia donde vamos) esté más afinada.

* *Las que se indican decididas por centro da la impresión de que vienen impuestas por otros planes previos o por decisiones tomadas en otras instancias (¿?) Por el contenido a que se refieren se intuye que no ha sido decidido por todas las profesoras sino por la dirección. Si esto es así este nivel no refleja trabajo en equipo sino la parte de "no autonomía" de los equipos.*

* *La adaptación de los proyectos y la coordinación entre diferentes aspectos de los mismos, tienen puntuaciones medias-altas y desviaciones no muy altas, lo cual hace pensar que hay una visión de suficiencia o bastante positiva y confluyente sobre la elaboración de proyectos en términos generales. El tercer ciclo manifiesta tanto las puntuaciones más bajas como las desviaciones mayores, aunque sin diferencias significativas.*

Valorando pregunta a pregunta, puesto que hay aspectos bastante diferentes, si hay algunos con mayor desviación (se podría interpretar como puntos en los que hay diversidad de opiniones sobre la realidad, de enfoques del tema o de práctica y resultados)

* *Comentar los ítems marcados*

Programación

- * *Aparentemente la coherencia, los principios metodológicos y especialmente el de motivación para el aprendizaje, se llevan adelante con gran éxito. Las puntuaciones son altas y las desviaciones pequeñas.*

Desarrollo:

- * *En el uso de recursos convendría precisar si se usan o no intencionalmente o por impuestos externos. Las medias comparativamente a otros aspectos son bajas y las desviaciones altas, pero puede ser por las diferencias de edades, contenidos, etc. o no.*

- * *En la variedad de actividades, las referidas a diferentes agrupamientos tienen una desviación alta. Por ciclos se repite este hecho en el tercer ciclo. Este dato combinado con las medias bastante altas, hace pensar que algunas profesoras puntúan muy altas y otras muy bajas. Es un elemento importante dentro de la metodología de primaria.*

- * *En el tratamiento de la diversidad, varios aspectos se manifiestan débiles en medias y con mucha desviación. ¿Están avanzados aspectos de trabajo de este tema en los últimos cursos? ¿Debe ser mejorado?...*

- * *Relación con las familias también manifiesta bastante dispersión. ¿Hay acuerdos a tomar? ¿Mejoras?*

- * *Desarrollo y formación del equipo, comentar lo marcado.*

- * *Comentar las desviaciones y datos marcados en todos ellos.*

Las profesoras participan con interés. Vamos comentando cada aspecto e intentando una primera explicación de los resultados. En general ellas pretenden que esta explicación sea justificadora de los resultados puntuales, y adoptan con facilidad una cierta actitud defensiva cuando hay puntuaciones bajas o dispersión de opiniones entre ellos, en referencia a un tema. Pero les devuelvo información complementaria que pretende que constaten los hechos reflejados en las respuestas al cuestionario, más allá de las primeras impresiones, aceptando que hay aspectos que funcionan movidos por características de las que no se son conscientes.

Algunos temas se destacan del resto en cuanto al interés que suscitan y el reconocimiento de necesitar una innovación. Particularmente *las entrevistas con padres* en torno a las cuales se plantean varias preguntas: ¿se deben preparar o no? ¿cómo?. La cuestión surge de los problemas que en ocasiones se encuentran para centrar los aspectos importantes, para que los padres no les avasallen con información personal, etc. Este aspecto lleva al tema más amplio de la relación con las familias.

Otro aspecto que destaca es la poca puntuación obtenida en lo que se denominaría trabajo de etapa y/o interciclos. Parece que hay un fuerte trabajo en el equipo de nivel y ciclo, pero no en éste. Les parece muy interesante este dato, además de reflejar la realidad, y asumen que debe tenerse en cuenta. Yo lo considero como elemento para tenerlo en cuenta a la hora de plantearnos la metodología y la organización de este seminario de trabajo: trataremos de potenciar la relación interciclos.

Algunos profesores manifiestan extrañeza por los resultados obtenidos en algunos aspectos en su ciclo. Este hecho produce ansiedad y parece que se soporta mal. Comentamos que es frecuente y que aunque el error de corrección es posible, generalmente, responde a un reflejo de la realidad y no a una equivocación.

Terminamos la sesión realizando el ejercicio de la parrilla de interés/realización, para detectar áreas de atención actuales, como contraste a la evaluación anterior. Y quedamos que para la próxima sesión, reflexionarán sobre lo visto, con el objetivo de elegir áreas de atención y mejora

TERCERA SESIÓN

Comenzamos la sesión explicando los objetivos de la misma (profundizar en la revisión del informe y determinar prioridades y contenidos de trabajo a partir de necesidades consensuadas como prioritarias, etc.).

En la sesión anterior se quedó en reflexionar, analizar el informe y los comentarios que habíamos hecho. Fruto de este análisis sale lo siguiente:

El primer ciclo han revisado a qué puede deberse las desviaciones altas en algunos aspectos y consideran que se deben a la opinión y a la forma de participar de los profesores especialistas, que pueden seguir una línea diferente a la del equipo. Queda pendiente la respuesta a la pregunta *¿qué hacer con esta realidad que se constata?* Pero se desprende la conclusión inmediata de que la coordinación del equipo debe ser un foco de atención prioritario, sea cual sea el trabajo y el itinerario del mismo que se fije

Directora, expone que le parece importante el trabajo en equipo en la etapa primaria, que se había manifestado insuficiente en varios apartados del informe. En cuanto a temas posibles para centrar el seminario, sugiere "la tutoría". Sobre la tutoría se había reflejado en la autoevaluación que no existe un plan específico en esta etapa y en otros temas con resultados débiles como la coordinación, etc. también se refleja un trasfondo de función tutorial insuficientemente desarrollada en todas sus vertientes (no sólo en la atención directa a los niños)

Se recoge también la idea de reforzar un enfoque de todo el trabajo del seminario, que lleve a adoptar una perspectiva de conjunto de etapa frente al "especialista de ciclo". Tener una perspectiva del antes y del después del nivel puntual en que se encuentra el grupo de alumnos con el que se enfrenta el profesor en cada momento, que dé sentido a la situación actual del grupo (nivel o ciclo)

Otra profesora, subraya la puntuación de la coordinación interciclos. Hay que revisar si hay coordinación en objetivos

También habría que revisar las tareas para casa. Tener un plan coordinado en estas tareas

Tercer ciclo plantean como tema el tratamiento de la diversidad y más específicamente las necesidades educativas especiales.

Tercer curso les ha parecido importante la coherencia en la programación, la evaluación formativa y la motivación (que, según dicen, cada vez les resulta más difícil hacerla)

También han revisado algunos puntos del informe, contrastando los resultados con la realidad. Consideran que el uso del tiempo de los profesores para coordinación de proyectos y de realizaciones favorece tener más tiempo para otras cosas.

Algunas áreas no son conocidas por todos los profesores.

Tercer ciclo vuelve a retomar su aportación anterior e indica que encuentran dificultades para seguir a todos los niños a su ritmo

Debatimos estas ideas contrastando las experiencias de cada uno en los diferentes aspectos

A continuación les doy la información sobre la media del grupo en la parrilla de mejora/realización que rellenaron en una sesión anterior. En el foco de mejora se encuentran por orden "evaluación", "diversidad" y coordinación de planes"; en el área de mantenimiento,

pero próximo a mejora: "coherencia en la programación", "recursos" y el resto en mejor posición.

Continuamos opinando sobre todos los aspectos que han salido y las opiniones se van dirigiendo hacia "la atención a la diversidad". Por un lado, este tema es el interés prioritario de bastantes profesores y, por otro, algunos aspectos que se formulan de otra manera o que son descripciones más que la denominación de un tema, están relacionados con ese tema y pueden tratarse a partir del tema genérico "Atención a la diversidad", según la consideración de los profesores correspondientes.

Se decide por unanimidad el tema.

A continuación propongo que nos juntemos por equipos de ciclo para definirlo (en el plan inicial se indicaba la definición del tema o problema como el primer paso). *Para ello debemos preguntarnos ¿qué nos interesa? ¿qué preguntas quisiéramos poder responder a partir del trabajo que hagamos? ¿qué problemas quisiéramos resolver? o cualquier otra pregunta que nos ayude a clarificar y concretar en esta línea de aproximación a nuestra realidad. Para la puesta en común debe traducirse en tres o cuatro objetivos que nos planteáramos conseguir y guiarían el trabajo del seminario.*

Puesta en común

1º ciclo:

- * Nos falta documentación. Quisiéramos más información para llevarlo a la práctica
- * Conocer una metodología para la diversidad.
- * Sistematización
- * Coordinar con la programación normal las "diferentes"
- * Seguir con continuidad el enfoque de cada tema (línea de trabajo común)
- * Coordinar los informes entre ciclos. Acordar que hacer considerando los pros y contras de tener excesiva información (genera prejuicios) o poca (desconocimiento de aspectos que condicionan el trabajo). {Pregunto: ¿Hay información que falta? Se debe decidir el procedimiento para lograrla}.

2º ciclo:

- * Adquirir algunas técnicas para detectar cuáles son las dificultades (o a qué se deben) concretas
- * Aprender a organizar la clase para poner en práctica las técnicas.
- * Aprender a evaluar el trabajo realizado.

3º ciclo:

- * Definir el tratamiento de la diversidad. Llegar a una conceptualización común. (Que alguien nos diga hasta dónde puede llegar el niño Aceptar la diversidad)
 - * Aclarar cómo trabajar con diferentes niveles en el aula.
 - * Decidir un modo único de actuación en la etapa y entre etapas.
 - * Aclarar cómo motivar a los niños en el esfuerzo (Definir vago).
- Quedamos para la siguiente sesión, comenzar con el tema. Yo plantearé un plan de trabajo.

CUARTA SESIÓN

El planteamiento de la sesión es hacer un encuentro de formación sobre "Atención a la diversidad". Esta formación pretendemos adaptarla a la realidad del grupo, tanto en su bagaje teórico como en la práctica que desarrollan, respecto al tema.

Para ello he preparado lo siguiente: 1º) Una revisión del PCC desde la perspectiva de la diversidad

REVISIÓN DEL PCC desde la perspectiva de la ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

A pesar de que expresamente se reconoce la ausencia de este elemento, junto a algunos otros, hay características y contenidos en el resto de apartados que están relacionados con el tema y que supondrían un punto de partida fuerte para el mismo

1) *Objetivos Generales.* Los objetivos c. d. especialmente, incluyen contenidos que estarían relacionados con la predisposición para atender a las diferencias

*Los objetivos son el últimos elemento a modificar en el caso de adaptaciones

*En cómo evaluar habría que incluir las ACIs

*Hacer explícito el tratamiento de la diversidad de capacidad, étnica, coeducación

2) *Algunas áreas como expresión artística y corporal son especialmente relevantes para la atención a las dificultades*

*Si es posible integrar al profesor de apoyo en el aula

*Potenciar la metodología cooperativa Trabajo en grupo por un lado y tutoría de los alumnos entre sí, por otro

2º) Una síntesis de los objetivos que han salido del grupo para decidirlos, tras ser revisados de nuevo por el grupo, como objetivos de trabajo para el seminario

Objetivos de las sesiones dedicadas al tratamiento de la "atención diversidad a la diversidad"

1) *Definir el tema llegando a una conceptualización común en el equipo*

2) *Desarrollar la actitud de aceptación de las diferencias como riqueza que son para el grupo*

3) *Identificar los procedimientos de organización de la clase y los procedimientos metodológicos más adecuados para atender a la diversidad*

4) *Analizar nuestra práctica a la luz de los procedimientos mencionados*

5) *Introducir algunas modificaciones (y/o prever otras para el futuro) en los procedimientos que mejorarían nuestra forma de desarrollar este aspecto en la práctica*

6) *Conocer técnicas y ejercicios sencillos para detectar diferentes tipos de dificultades y evaluar los progresos de los alumnos*

7) *Acordar criterios comunes de actuación en la Etapa, sobre los aspectos que consideremos fundamentales para un correcto tratamiento del tema*

3º) Comento que debemos saber con claridad el tiempo que se va a dedicar, el horario y el calendario correspondiente. Por lo tanto hay que fijar el calendario

Calendario Sesiones conjuntas, simultaneando trabajo por ciclos y etapa hasta el 19 de marzo inclusive. Además podemos utilizar tiempo para consultas, contrastes u otro tipo de actividades en temas individuales o por cualquier agrupamiento

4º) Y por último, como centro de la sesión un material base de formación, el plan de exposición y un guión de trabajo

Guión

¿Qué diferencias consideramos entre los alumnos?

¿Cómo tenemos en cuenta cada una de ellas? ¿En qué aspectos de nuestra programación, organización de la clase y tareas influyen? ¿Cómo?

¿Algún aspecto de diversidad no es suficientemente considerado en nuestro proyecto y tarea?

Comienzo presentando los objetivos. Al grupo le parecen adecuados

El calendario. Se acuerda hacer las siguientes sesiones hasta febrero, el 19 de febrero lo tienen ocupado, por lo tanto NO. A partir de esa fecha hacer calendario para las siguientes sesiones hasta vacaciones

Comenzamos a trabajar sobre el concepto de diversidad. Utilizamos el documento "Orientaciones para la atención a la diversidad" del Gobierno Vasco: concepto, principios y aspectos a tener en cuenta para apoyar la diversidad. Voy exponiendo y leyendo algunas partes. Se hacen pequeños comentarios sobre la marcha.

Pregunto si están de acuerdo con el planteamiento *¿qué opináis?* La respuesta es que las diferencias se ven y el hecho de que deben tratarse diferencialmente y en positivo también (idea a recurrir probablemente cuando abordemos aspectos prácticos y de aplicación a su realidad práctica), es algo evidente que no requiere más clarificación teórica.

A continuación, todo el grupo juntos, pasamos a reflexionar y comentar el guión de trabajo. Se centran los contenidos en las dificultades de aprendizaje y programación. Únicamente una profesora plantea el tema de niños/niñas (en intereses por ejemplo en juegos y otros...) que es secundado por otras, pero que no avanza en comentarios dentro del grupo. Entre las dificultades que aparecen esta:

* *dificultad con los niveles de conocimientos y con los ritmos de aprendizaje de la lectoescritura en primero.* Se sugiere que tiene que ver con diferentes aprendizajes previos (hay niños que ya saben). Este tema creo que debemos tratarlo de manera específica y a fondo, de manera que el equipo profundice, se despreocupe de algunas cuestiones que parecen ser generadoras de cierta incertidumbre y tomen decisiones de continuar con el mismo planteamiento o de modificarlo (por ejemplo sobre cuándo enseñarles a leer, como tratar a los que ya saben, etc.)

* *comentamos el caso de "los niños aparentemente desinteresados y el de los vagos".* Se manifiesta diferente nivel de esfuerzo y también de interés para aprender.

* *Madurez.* Hay niños que tienen una expresión infantil, no tienen autonomía para actuar, están muy protegidos y son muy dependientes del adulto, las relaciones con otros con infantiles. Estos indicadores se ven especialmente en primer y segundo ciclo.

* *Niños lentos*

- Los problemas se los plantea el profesor o profesora por no llegar a lo que había establecido. Surge la pregunta de *¿qué podemos hacer para valorar y potenciar la heterogeneidad?* (es decir, para cortar la tendencia a homogeneizar a todos).

Comentamos la importancia de encontrar una metodología general de trabajo en clase que potencie todo esto. No se trata simplemente de resolver cada problema, además sería conveniente identificar modalidades de enseñanza que faciliten la solución de estos problemas y la integración de alumnos con diversidad de capacidad de interés y de intereses, de necesidades, etc.

El trabajo que se va a hacer en adelante tratará de indicar cuál es esta modalidad que mejore la situación presente.

Para la próxima reunión se acuerda leer las partes del documento que se ha entregado, relativas a la atención a la diversidad en la planificación del centro.

QUINTA SESIÓN

Comienzo la sesión con un resumen recordatorio de la anterior. Revisamos quién ha leído el texto indicado (quedamos en hacerlo en la reunión anterior) y únicamente lo han hecho dos o tres personas.

Reparto los guiones y los resúmenes.

Guión

Como aparece en el documento de trabajo, páginas 48 a 57, los aspectos en los que debemos tener en cuenta la atención a la diversidad en la programación y desarrollo o aplicación de lo programado son: objetivos didácticos, contenidos, situación de aprendizaje, actividades didácticas, actividades de evaluación y los recursos.

1º) Realizamos una revisión elemento a elemento.

Presento el trabajo de hoy con la siguiente justificación: podemos hacer un abordaje de las dificultades que encontramos en el aula, tratándolas directamente. ¿qué hago con "fulanito de tal" que tiene "éste" problema? Pero esto no me ayuda en la situación general que puede darse con diferentes manifestaciones.

Para poder hacer un tratamiento del tema que tenga mayor incidencia en la tarea común y general de todos nosotros, sería importante revisar y modificar si es pertinente, todos los elementos del trabajo cotidiano que tienen incidencia en la atención a la diversidad.

En el documento entregado el primer día, lo que podemos seguir como orientación para revisar el trabajo del aula es aquello que aparece como criterios para la programación.

A continuación hago un resumen de estos puntos con ejemplos y subrayados en lo que considero más importante para ellos. A continuación pasamos a trabajar por grupos de ciclo a partir de los guiones. Les pido que empiecen por la metodología, respondiendo a los cuatro grupos de preguntas indicadas en el guión. Trabajan aproximadamente una hora y pasamos a la puesta en común, que da tiempo a hacer de las dos primeras preguntas.

1º) Utilizamos actividades con diferentes agrupamientos para favorecer la cooperación y la ayuda?

¿Se hacen agrupaciones homogéneas para actividades y contenidos que diferencian niveles, en los casos que consideremos oportunos?

¿Creéis que en algún área o contenido se podrían hacer agrupaciones homogéneas?

Me junto con el primer ciclo para comentarles algunas ideas sobre la lectoescritura, puesto que han aparecido varias dificultades en torno a este aspecto. En resumen les pido que revisen la conveniencia de intensificar el aprendizaje en infantil, teniendo en cuenta la capacidad y el interés de los niños. Y en segundo lugar que contemplen la posibilidad de hacer agrupamientos homogéneos en primero, durante una parte de la jornada para respetar los niveles de todos.

Valoramos pros y contras, sin determinar nada, pero parecen receptivas a las sugerencias y las utilizarán.

Tercer Ciclo:

En inglés y Educación Física si utilizan diferentes agrupamientos.

En el resto de áreas no Trabajan con toda la clase, dirigiéndose a cada uno y procurando organizar la exposición y exigencia de trabajo por niveles. Explican que esto consiste en preguntar o corregir a cada uno según lo que creen que pueden hacer. Si encuentran problemas en algún caso, se paran más con él; pero frecuentemente no tienen tiempo para hacerlo tanto como necesitan y poder atender a todos.

Segundo Ciclo:

Trabajan con grupos heterogéneos y fijos, cada cierto tiempo, una temporada larga, cambian los grupos

Les pregunto como organizan las tareas en grupo. Vemos que en realidad el agrupamiento es una organización de la clase, pero no una modalidad de tarea. El trabajo siempre es individual, aunque lógicamente por la disposición física, siempre comentan entre ellos, se dicen, etc.

Reflexionamos sobre este tema. No es lo mismo organizar la distribución en grupos que trabajar en equipo. El primer caso facilita un tipo de comunicación y de relación que tiene valor educativo y por ello podemos decir que es adecuado para trabajar casi todo. Pero si pretendemos desarrollar o afianzar determinadas actitudes, el aprendizaje de estrategias de trabajo en equipo, el respeto de algunas normas de trabajo, etc. es necesario plantear auténticas tareas de equipo.

Con frecuencia encontramos dificultades en los niveles más avanzados para trabajar en grupo. En este momento es muy difícil comenzar un aprendizaje desde cero y, sobre todo es difícil, deshacer determinadas tendencias o actitudes de competitividad, individualismos, etc. El segundo ciclo, debido a la capacidad de los niños, es un momento muy adecuado para este aprendizaje.

Indican algunas dificultades que suelen encontrar. Recojo esta experiencia como indicador de que es el momento de aprender a hacerlo "de otro modo".

Primer Ciclo:

Trabajan con grupos heterogéneos y a veces homogéneos, incluso pasando unos niños de un grupo a otro para temas específicos dentro del ciclo. También trabajan a veces por parejas.

En este nivel se trata de comenzar a poder estar unos con otros e ir aprendiendo lo más básico del trabajo en equipo. No hay todavía capacidad para una auténtica interacción grupal.

Pasamos a la siguiente pregunta:

2º) *¿Qué tipo de estrategias de trabajo fomentamos en los alumnos? (memorización, comprensión, buscar información, planteamiento de problemas, en grupo, en las relaciones, etc.)*

Tercer Ciclo

Comprensión y memorización. En comprensión y Educación Física, también solución de problemas.

Segundo Ciclo:

Memorización comprensiva (observan que cada vez es más comprensión y menos memorización).

Búsqueda de información (diccionario, traer material, ...) es un elemento motivador que les sirve además para evaluar (según qué traen, cómo, etc.)

Relacionan lo que están trabajando con hechos de la realidad. Aprovechan todo tipo de recursos circunstanciales, ambientales, etc. para mejorar el significado y adecuación de los contenidos

Dramatizaciones. Escenificar por ejemplo, los hechos del evangelio

Cuando hay dificultades en matemáticas, simplificar los números y acercarlos a la realidad

Primer ciclo:

Memorización

Comprensión que se pretende conseguir con material manipulativo

Comentarios referidos a estrategias:

De manera espontánea, en la puesta en común, únicamente surgen las estrategias de tipo cognitivo. A veces profundizando o analizando vemos que se trabajan otras, relacionales, motrices, etc. pero no son consideradas como tales estrategias por los profesores, hasta que alguien no hace caer en la cuenta de ello al grupo. (Una profesora me indica que eso es porque "es lo de todos los días". Les digo que de eso estamos hablando de lo de todos los días, no de cosas irreales o teóricas que ellas mismas han desechado como aspectos a evitar en las sesiones)

Para abordar las dificultades hay dos elementos que debieran cuidarse

- * *utilizar conscientemente todo tipo de estrategias lo cual ayudará a un trabajo más integral, a garantizar que la supuesta intencionalidad recogida en los objetivos se corresponde con la práctica de trabajo, los alumnos que tienen dificultades cognitivas pueden ayudarse o utilizar como apoyo para mejorar esas dificultades otro tipo de estrategias que son más potentes en ellos*
- * *analizar las estrategias en pequeños pasos, aquellas que se puedan separar en fases, de manera que se identifique dónde está la dificultad del niño en cuestión. Es muy importante saber este dónde para poder ayudarle*

Para la siguiente sesión, quedamos en continuar en primer lugar la puesta en común

3º) *¿Se prevén actividades diferentes para trabajar simultáneamente en algún caso?*

Si la respuesta es negativa ¿qué necesitaríamos? ¿en qué caso? ¿qué podríamos hacer?

4º) *¿Qué hacemos cuando percibimos que les falta conocimientos o niveles anteriores para lo que pretendemos trabajar? Concretar en la realidad*

¿Qué podríamos hacer?

Especialmente en el tercer ciclo se ha hablado de varios casos con dificultades concretas. Creo que sería interesante que en esta puesta en común se analicen y según cómo sean,

aprovecharlos para abordar estrategias de diagnóstico de dificultades o niveles, tal y como se planteo entre los objetivos.

Otro aspecto importante a hacerles insistencia en este ciclo, es que si no modifican la dinámica y la organización de la clase, es muy difícil que puedan encontrar solución a algunas dificultades que tienen para hacerse entender por todos los alumnos y para lograr que todos consigan algunos objetivos adecuados para ellos en cada caso. Puede haber alumnos en los que el problema que tienen, no es que necesiten menos exigencia en una tarea, sino que lo que necesitan es poder trabajar otras cosas (contenidos) o de otra manera (metodología). Para ellos irremediablemente deben utilizar otros materiales y/o diferentes tareas.

Algunas dificultades de socialización tampoco se pueden resolver o superar, si no hay oportunidad de ejercitar las habilidades sociales correspondientes, etc.

(Para la próxima sesión. Si queda tiempo se puede seguir revisando objetivos y contenidos. Si no se necesita mucho tiempo para hacer lo que queda de revisión, entrar en el tema de la evaluación, en caso contrario dejar la evaluación para otra sesión posterior).

SEXTA SESIÓN

Retomamos la puesta en común del trabajo hecho por ciclos, según el cuestionario de metodología, del cual quedan por completar:

3º) *¿Se prevén actividades diferente para trabajar simultáneamente en algún caso?*

Si la respuesta es negativa ¿qué necesitaríamos? ¿en qué caso? ¿qué podríamos hacer?

4º) *¿Qué hacemos cuando percibimos que les falta conocimientos o niveles anteriores para lo que pretendemos trabajar? Concretar en la realidad.*

¿Qué podríamos hacer?

Pregunta 3º)

Tercer Ciclo

Si en euskera, lengua y educación física. No en el resto

Observan que dedican demasiado tiempo a trabajar hábitos con los niños. No hacen las tareas que se les piden.

Respecto a las necesidades que detectan

- *No seguir tanto el libro de texto sino utilizar más fichas que permitan tareas variadas*
- *Preparar otras actividades. Para hacer esto necesitan más tiempo*
- *Mayor coordinación entre las diferentes áreas y con otros ciclos*
- *Un espacio físico más adecuado para trabajar los idiomas. Tienen que mover mucho material y se pierde tiempo*
- *Mayor flexibilidad de horarios, de manera que no se tengan que ceñir a 50 mn*

Comenzamos a dialogar sobre la dificultad de los niños en hábitos de trabajo. Les pido que especifiquen la dificultad. Dicen que cada vez vienen los niños de la familia con menos hábitos logrados. *Esto se concreta en dos tareas que no hacen suficientemente, es decir, no llegan a habituarse a ellas como sería deseable: anotar qué tienen que hacer y cumplir lo que deben hacer. Además consideran que el grupo del curso de quinto actual es especial en comparación con lo que suele ser normal en el centro. Las familias de un número importante de niños de este grupo, no apoyan las instrucciones que da la tutora. En general hay un salto muy grande al pasar de 2º a 3º ciclo en los contenidos, sobre todo en la cantidad de contenidos, lo cual provoca frecuentemente dificultades iniciales en este ciclo. Si a esto se añade que un grupo tiene varios miembros con dificultades de atención, constancia, etc. el problema se agudiza* (Este es el análisis que hacen las profesoras del ciclo en cuestión)

Las profesoras de diferentes ciclos intervienen opinando y matizando las dificultades. Se van mezclando tres aspectos: ç

este grupo es especial,

hay una dificultad en este ciclo con los hábitos y

hay un salto excesivo en el nivel de los contenidos de este ciclo

Les propongo que separemos y analicemos cada uno, en un primer momento, posteriormente estableceremos las relaciones

Analizamos si es o no un grupo especial, dicen que sí, también lo era en 2º ciclo, pero se duda de que éste sea un elemento tan decisivo. Quizás la dificultad es más o menos como la de cursos anteriores. La directora recuerda que este problema se ha planteado varias veces con diferentes grupos, incluyendo la indignación de los padres en la reunión inicial de ciclo que se hace un mes después de comenzar las clases, por la sobrecarga con la que se encuentran sus hijos al comenzar quinto, en comparación al curso anterior

Pasamos a analizar los hábitos generales. Propongo que vayan exponiendo por niveles como los trabajan, desde 4º hasta 6º

En tercero Grupo 1 *Escriben cada día en su libreta lo que tienen que hacer copiando de la pizarra todas las tareas que previamente ha escrito la profesora*

El trabajo lo estructura del siguiente modo: *estudiar todos los días. Tareas de otro tipo de lunes a jueves y se corrigen el viernes. Los fines de semana se les manda trabajos más activos y se controla el lunes. Algunas actividades se mandan de una semana para otra*

Grupo 2 *A veces lo escribe en la pizarra y a veces no. Los niños tienen que hacerlo según lo indique la profesora*

Controla si han estudiado o realizado los trabajos a algunos niños cada vez

(Comento que este segundo modo de proceder es poco eficaz desde el punto de vista de afianzar hábitos. Estamos hablando de niños que están en el comienzo de este periodo de adquisición y afianzamiento de hábitos de trabajo y para lograr el objetivo es fundamental la constancia en el procedimiento y en el control de las conductas)

En cuarto Grupo 1 *Utilizan todos los días en la agenda, copiando lo que escribe la profesora en el encerado*

Además tienen un plan de trabajo semanal con los niños que figura en su planing de actividades y una hoja de autoevaluación en la cual cada niño anota en qué va a mejorar

Grupo 2 *lo hace de manera similar pero en vez de apuntar en el encerado lo dice de viva voz*

En general tienen un plan muy estructurado y progresivo, a lo largo de este curso.

En quinto Utilizan agenda pero es libre. Se controla el uso y hace el plan cada mes.

Al principio de curso les recuerdan que saquen la agenda y apunten. Luego no. Como ha habido dificultades, se ha optado por que un niño sea el responsable de controlar al grupo.

Los niños no responden ni dan cuenta al profesor de lo que tienen que hacer. Han comprobado que bastantes niños, en realidad no lo hacen.

(Una primera conclusión que se evidencia es que hay un salto excesivo en el procedimiento que se seguía en 4º y el que se adopta en 5º. Parece razonable que se piense en un plan más progresivo, en el que cabe ajustar tanto en un curso como en el otro, y dar mayor continuidad, cuidando especialmente el comienzo de curso).

Se vuelve a la dificultad: *los niños tienen apuntado lo que deben hacer, pero no lo hacen.* La conclusión de medidas para mejorar la situación es que se debe controlar más la tarea hecha. Por otro lado los padres a principio de curso reaccionan mal ante la situación creada con las tareas para casa y llegan a estar beligerantes en la reunión. *¿Convendría revisar si es excesiva o poco clara para los niños?*

Pregunto *¿Los niños pueden hacer lo que se les manda?* Y propongo que dejemos el tema de los padres para analizarlo después, aunque si anteriormente habían sido "educados" en las relaciones con el centro cabe pensar que algún aspecto nuevo provoca que pierdan el control en las reuniones. Dicen que hacer lo que les piden a los niños lleva tiempo, pero que hay que organizarse, trabajar todos los días; la intención es que todos los días hagan "algo".

Una tutora de primer ciclo es madre de una niña de este tercer ciclo y le preguntamos cómo lo ve, qué opina de este problema que se está tratando y, en su caso, qué encontró diferente en exigencias, tareas, etc. entre 4º y 5º. Confirma que hay un cambio importante, que los niños todavía no pueden organizarse y que es muy desigual la tarea de un día a otro.

Les pido que repasemos qué tienen los niños para mañana:

Subrayar en un texto artículos clasificándolos y también marcar los adjetivos calificativos

Repasar el indicativo y el subjuntivo de los verbos.

Terminar la tarea de Conocimiento del Medio, ejercicios, etc.

Preparar un control de euskera de vocabulario y revisar ejercicios.

Ocho actividades de matemáticas sobre movimiento

Repasar fracciones y números decimales

Comprobamos que es mucha tarea. Algunas cosas están puestas hace dos o tres días, pero también han tenido que hacer otros ejercicios en este tiempo. Además hay un agravante, los niños que van más ágiles, comprenden mejor, muchas de estas tareas las hacen con rapidez y necesitan estudiar poco. Pero, justamente, a los que tienen dificultades les perjudica enormemente este plan.

Asesora *¿qué objetivo tiene mandar deberes?*

Profesoras: Reforzar lo que hacen en clase, poder llegar a todos los contenidos que tienen en el libro de texto, afianzar aprendizaje en los que tienen dificultades.

Asesora: Por lo tanto, relacionándolo con lo que hemos comentado anteriormente, no se logran los objetivos sino que se entorpecen. Una opción puede ser seleccionar contenidos o áreas para los niños en función de las dificultades que tengan, de cara a que realmente sea una ayuda para superarlas.

Otro aspecto a revisar, en relación con la dificultad que estamos analizando, es la organización de los contenidos en el ciclo y etapa, ¿están excesivamente acumulados en este ciclo? ¿no hay progresión ni proporción entre éstos y los que se han trabajado en los ciclos anteriores?, teniendo en cuenta en todo caso, que las capacidades de los niños por evolución integral han variado sensiblemente. La conclusión a la que se llega en el diálogo es que quizás hay que hacer pequeñas modificaciones, pero parece que más bien se trataría de ajustarse más al proyecto curricular tal y como se ha planificado y menos al libro de texto elegido para cada área, adaptando éste al primero. Parece que en Proyecto se hizo una previsión adecuada, pero en el desarrollo del mismo se van produciendo algunos sesgos en la distribución de contenidos y tiempo, por ceñirse excesivamente al material que guía cada área

También hay que revisar la coordinación de las tareas entre todos los profesores. Ya se ha intentado, según dicen, pero se deberá volver a revisar de modo que esté mejor repartido

En tercer lugar, y esto para toda la etapa, hay que revisar el sentido y la utilidad de los deberes. Sobre todo sirven para generar hábitos de trabajo y desarrollar procedimientos. ¿Qué propuestas lo consiguen? En el caso de los niños con dificultades tendrán la finalidad de ser un refuerzo para lograr los objetivos que individualmente tengan planteados

Este punto queda pendiente para trabajarlo en otra sesión. Me comprometo a llevar algunos materiales que ayuden en la reunión y que posteriormente puedan utilizar en clase

Pasamos a analizar las dificultades con los padres.

Una medida que ayudaría a mejorar la relación según lo visto en cuanto a dificultades y problemas, es adelantar la reunión a septiembre, de manera que se les explique bien el tema referente a las novedades propias del ciclo, sepan qué va a haber cambios y conozcan cómo deben reaccionar ante sus hijos para ayudarles a adaptarse al nuevo Ciclo

De aquí se deriva en el diálogo a hablar de las reuniones de padres en general. A la mayoría de los profesores les produce mucha violencia, se hace sólo al comienzo de ciclo y no se encuentra el punto entre que sea suficiente y que no se pase de "el caso de mi niño" planteado por cada padre

Se dialoga bastante. Yo insisto en el valor de que las reuniones sean por curso, para informar de objetivos, contenidos, normas, formación sobre el momento evolutivo, dar indicaciones de qué les pedimos a ellos para colaborar en el proceso educativo, proporcionar información referida a cómo se va a funcionar, etc. Todo ello en un lenguaje inteligible, no profesional. Planteada con un principio y un final de reunión establecido, así como con objetivos claros para conseguir en el encuentro. Orientativamente se puede pensar en torno a dos horas como máximo

Pasamos a hacer el calendario para las siguientes sesiones. Hay bastantes dificultades para liberar tiempo. Valoran las posibilidades y finalmente quedan en que las dos sesiones del día 26 de febrero y 5 de marzo de hará igual. Yo les digo que hay dos contenidos que deberían ser tratados en conjunto: acabar la puesta en común de metodología y la evaluación desde la atención a la diversidad

SÉPTIMA SESIÓN

Comenzamos la sesión con un recordatorio resumido de la anterior. Han pasado quince días y se nota una mayor dificultad para centrar el trabajo que lo que ha habido en las sesiones anteriores

Propongo para trabajar dos temas que han quedado pendientes: terminar la puesta en común del guión sobre el que se había reflexionado por grupos y hacer un breve trabajo sobre técnicas y hábitos de aprendizaje que se consideró interesante por las dificultades que se desprendían de la sesión anterior.

Pregunto por cual prefieren empezar, y se decide la puesta en común.

3º) *¿Se prevén actividades diferentes para trabajar simultáneamente en algún caso?*

Si la respuesta es negativa ¿qué necesitaríamos? ¿en qué caso? ¿qué podríamos hacer?

En la anterior reunión, sólo contestó un ciclo.

Segundo ciclo Comentan que en *matemáticas tienen algunas alternativas para trabajar. En el resto de áreas únicamente cambian el grado de exigencia que se les hace a unos y otros.*

Primer Ciclo Tienen un plan bastante desarrollado de alternativas. Utilizan pequeños grupos de lectura y a la vez otros niños realizan otras actividades según las necesidades de cada uno. Trabajan con material manipulativo. Prevén actividades alternativas cuando acaban pronto las tareas, por ejemplo biblioteca de clase, etc

4º) *¿Qué hacemos cuando percibimos que les falta conocimientos o niveles anteriores para lo que pretendemos trabajar? Concretar en la realidad*

¿Qué podríamos hacer?

Tercer ciclo *Cuando es en un área intentamos atenderle personalmente en la clase. Si es en todo se les indica apoyos para que se hagan desde casa.*

Segundo ciclo igual.

Primer ciclo *Personalizar la propuesta de trabajo que se les da al resto de la clase. Enviar a la pedagoga si es necesario*

Depende de cuál sea la dificultad

Darles y dedicarles más tiempo

Hacen actividades en agrupaciones internivel en algunas ocasiones

¿Hay alguna pregunta? Nadie dice nada. Se nota que ha habido un corte importante con el trabajo anterior. No participan ni manifiestan excesiva motivación para entrar en el tema.

No prolongo la situación y propongo comenzar el segundo tema. Se ha repartido un documento de formación sobre las tareas para casa y abundantes ejemplos de actividades formativas que se les puede pedir en cada ciclo, con sus correspondientes objetivos. Expongo lo común y algunos ejemplos de trabajo en casa, durante una hora larga. No hay demasiada intervención;

mas bien se sitúan identificando lo que hacen, de entre las propuestas que vienen en el documento escrito.

La directora interviene comentando que quizás no se le va a sacar jugo al tema porque no se sepa cómo hacer un plan. Me pregunta cómo podrían hacerlo. Comienzo a dar pautas de programación, pero vuelve a la aplicación práctica ya de todo lo que hemos hecho. Da la impresión de que hay una inquietud por su parte sobre la posibilidad de que tras el análisis que ha sido profundo, interesante y práctico no se dé un paso más y no se pase a la mejora o al cambio en los aspectos que se han detectado como necesitados de ello.

Abordamos directamente el tema de la aplicación en la práctica de los aspectos que han detectado como débiles y necesitados de mejora. Expongo que lo hecho hasta ahora ha sido reconocer la situación analizándola. Han salido muchos aspectos y temas necesitados de una intervención diferente. A partir de aquí pueden tomar diferentes opciones:

- 1) Seleccionar algunas necesidades, programar el cambio, introducirlo y valorarlo posteriormente en el proceso de desarrollo y en la eficacia de los resultados. Proceso que seguiríamos con mi presencia para proporcionarles contraste, y ayuda.
- 2) Dejarlo pendiente de realizar un afrontamiento en un momento posterior o hacer algún cambio ahora, pero solas.
- 3) No decidir nada. *"Hemos reflexionado y que cada una haga lo que le parezca más adecuado con las conclusiones"*.

Quedo con el grupo en sintetizar para la próxima sesión las conclusiones de mejora o aspectos que a tenor de lo dicho en las reuniones anteriores deben ser abordadas. Se juntarán solas para tratar y decidir qué van a hacer y me lo notificarán.

Esta última sesión de las programadas la dedicaremos a revisar la evaluación.

En el transcurso de este diálogo, al revisar el proceso seguido, se pone de manifiesto que algunas profesoras se han sentido violentas al ser interpeladas sobre lo que hacen en un tema determinado, pero sin embargo lo valoran positivamente y las compañeras consideran que cuando se ha hecho esto han sido los momentos más ricos del grupo en el trabajo. Comentamos la necesidad de hacerlo como modo de incorporar la práctica.

OCTAVA SESIÓN

Esta sesión está planteada con dos contenidos fundamentales: analizar el sistema de evaluación que se utiliza y exponer los aspectos que se han evidenciado como necesitados de algún cambio, para decidir el plan de trabajo futuro, priorizando elementos de trabajo y programarlos.

Reparto un recordatorio de los objetivos que nos habíamos planteado y las fases de trabajo (resumen del documento que se entrego al decidir el plan).

Los comentamos revisando en qué punto nos encontramos, tanto en lo que se refiere a los objetivos logrados, como en lo que se refiere a las fases del plan recorridas.

A continuación pasamos al tema de evaluación. Se utilizarán las páginas correspondientes a este tema en el documento base para la formación que se ha utilizado en "La atención a la diversidad". Hago una exposición de tres puntos que no están en el escrito y me parece

fundamental para el análisis: Qué es evaluación, evaluación formativa y criterios de evaluación como objetivos mínimos o referentes concretos de las decisiones a tomar.

A continuación se plantea por grupos, revisar Qué se está evaluando, cómo y cuándo.

En la puesta en común, los ciclos tercero y segundo han comenzado con contenidos concretos, pero únicamente da tiempo a una breve exposición de cada uno. Quedaría pendiente completar el trabajo. El primer ciclo no ha concretado.

Hacemos algunos comentarios, pero debo cortar el diálogo porque se nos acaba el tiempo.

Presento un guión sencillo que les puede servir para el diagnóstico de dificultades concretas en cada aspecto débil o dificultoso, porque se había pedido al comienzo de este tema, en alguna de las primeras reuniones dedicadas al mismo. Sobre este tema referido al diagnóstico de dificultades concretas podríamos trabajar posteriormente, en las sesiones de abril, pero ahora no hay tiempo.

Leo las conclusiones de aspectos a mejorar que han salido del conjunto de las sesiones

Aspectos pendientes de mejora, según el análisis que se ha realizado hasta hoy

1 - Revisar el plan formal de relaciones con los padres y programar un nuevo plan con los siguientes elementos

1) Objetivos del intercambio habitual y de cada encuentro en particular (entrevistas, reuniones, etc.)

2) Contenidos que se deben asignar a cada encuentro.

3) Fechas más adecuadas

4) Procedimiento a seguir en las reuniones y/o en las entrevistas

5) Asignación de papeles dentro de la reunión.

6) Procedimiento de convocatoria.

2 Mantener el trabajo de etapa, previendo temas y momentos más importantes para la coordinación de los tres ciclos.

3. Establecer un plan coordinado de Etapa y por ciclos de las tareas para casa

1) Revisar objetivos y valor formativo de estas tareas. Para ello se puede tomar como referencia el documento entregado el día 26 de febrero; a partir del cual se debería elaborar un plan propio que responda a ¿qué pretendemos conseguir con estas tareas en la etapa y en cada nivel o ciclo?

2) Analizar si lo que se hace se ajusta a las intenciones que se tienen en la actualidad, o a las que se llegue como consecuencia del análisis.

3) Si se decide que deben hacerse algunos cambios, fijar en qué niveles para que las profesoras correspondientes puedan ir seleccionando tareas y proponerlas en los momentos más adecuados según el plan de trabajo que se esté siguiendo. (Este curso y/o en los próximos)

4 Ajustar el plan de desarrollo de hábitos de trabajo, mejora de la atención y concentración, garantizando mayor continuidad desde 1º hasta 6º

Dentro de este plan aunar criterios prácticos en cada nivel, de manera que todos los profesores utilicen la misma estrategia, excepto en los casos en que se valore que diversificarla forma parte del plan (por ejemplo, se puede comenzar a trabajar la autonomía en algunas tareas primero en un área y después en todas las demás)

5. A partir del segundo ciclo introducir actividades de trabajo colaborativo para las cuales se debería adoptar un guión de trabajo común que facilite el aprendizaje a los niños: Cómo organizarse, pautas de participación y escucha de los otros, como escribir o hacer lo que se les pide, etc

En tercer ciclo hacer más actividades de grupo: de ayuda, de colaboración, de participación, etc. Hay contenidos actitudinales y procedimentales que de otro modo no se están trabajando.

6. Revisar la distribución de contenidos tal y como se están trabajando en la actualidad

Se puso de manifiesto que eran excesivos en algunos niveles

1º Se debería analizar si se está trabajando lo previsto en el P.C.C., viendo si se corresponden los contenidos y objetivos del mismos con los textos o programación guía que estamos utilizando.

2º Si no es así, ¿el P.C.C. debe ser modificado? (porque no incluye contenidos imprescindibles) o ¿la programación debe reducirse?

3º Fijar el cambio ("x" tema no se da, o se da en otros nivel: hay que introducir el trabajo de una actitud, ¿cómo? ¿cuándo? etc.)

Para la atención a los casos de excesiva o insuficiente posibilidad de logro de objetivos, probablemente no es suficiente con "atender a diferentes niveles". Algunos mínimos o bien objetivos fundamentales deberían estar más precisados en diferentes objetivos que sugieren una progresión de otro más global: en muchos casos no se trata de nivel, sino de otra tarea, función o realización, hábito, etc.

Este contenidos servirá para que decidan cómo continuar

Doy la posibilidad de trabajar conmigo hasta finales de abril. Me dice la directora que hasta después de Semana Santa no pueden volver a tocar el tema. Se reunirán ellas la primera semana, a la vuelta, y me avisarán con lo decidido.

Se realiza la evaluación del periodo que corresponde al trabajo posterior a la autoevaluación, desde que se hizo el análisis del informe hasta este momento. Como no hay tiempo para completar los cuestionarios en las partes abiertas, me los envían durante la semana siguiente.

DIARIO DE SESIONES DE ASESORAMIENTO CON EL GRUPO 3

PRIMERA SESIÓN

Es el primer encuentro con el grupo. Previamente, en el mes de junio se les presento el plan al equipo directivo verbalmente y por escrito, en presencia de una técnica del COP. Posteriormente ha habido varias conversaciones telefónicas para ajustar la propuesta, ayudarles en la solicitud de ayudas, etc. El centro lo propuso como proyecto de Innovación a la Administración, pero inicialmente no fue aceptado en su totalidad. Posteriormente se reclamó y fue aceptado, con una ayuda parcial al mismo.

Me junto con las profesoras (hay un único maestro) en un aula, con las mesas dispuestas en hileras. El grupo permanece expectante y me resulta difícil percibir ninguna reacción. Les entrego el proyecto por escrito y lo leo. Se aclaran algunas cuestiones referida a distintos aspectos de contenido y de organización.

Únicamente una de las profesoras no tiene claro si va a participar en el proyecto o no. El resto está de acuerdo y responden al cuestionario al Cuestionario de Autoevaluación.

SEGUNDA SESIÓN

Repartimos los informes del Cuestionario de Autoevaluación. Tres profesoras han puesto mal sus datos y además no han puesto número que les permita identificar cuál es el de cada una. No sé si interpretarlo como desinterés por el tema o como despiste. Decido no entrar en ello ni hacer ningún comentario. Al repartir los informes los piden y sin más explico que no han salido por carecer de número identificatorio, de manera que únicamente recibirán información y podrán utilizar el informe colectivo.

Explico cómo interpretar los datos y me fijo en los que son destacados en algún sentido, especialmente por medias bajas o desviaciones típicas altas comentándolos. No entran mucho en el análisis y en general, cuando lo hacen es con una actitud defensiva, pretendiendo justificar por qué puede haber diferencias en los resultados, algunos con puntuaciones más bajas que el resto y desviaciones típicas altas. Creo que la poca costumbre de hacer evaluación o autoevaluación de la propia práctica, provoca sorpresa e inhibición ante los resultados.

Insisto en algunos temas y les propongo alternativas. Por ejemplo parece que no hay mucha coordinación a la hora de mandar deberes. Algunas profesoras dicen que *es imposible modificar nada que les lleve a organizarse de otra manera, ya que tienen las clases en unos días determinados y esto condiciona cómo mandar los deberes. Normalmente el motivo de los mismos es que no se llega a terminar lo que se pretende en cuanto a ejercicios o estudio con lo que se hace en clase*.

Si hay una programación común. Aunque la valoración de este aspecto indica diferentes opiniones sobre este aspecto.

Tras la revisión de informes les pregunto sus opiniones. No tienen nada que decir sobre los resultados. Hago una pregunta abierta referida a intereses y necesidades que perciben en la actualidad. Como intereses se manifiesta *la evaluación del profesorado (establecer un procedimiento para hacerlo y la coordinadora de primer ciclo plantea cómo ayudar a los alumnos a hacer autoevaluación)*; el resto no manifiestan ningún interés específico. Entre las necesidades se contempla *el tratamiento de la diversidad* como la más clara, e insisten que en todos los ciclos y los ejes transversales.

Finalmente se decantan mayoritariamente por el tratamiento de la diversidad

Insisto bastante en el planteamiento del trabajo que se propone en el proyecto aprobado, subrayando que no se trata de un curso y que implica reflexión y trabajo por su parte. Asienten a ello, pero me quedan bastantes dudas sobre la aceptación real, o, más bien, sobre el significado que este planteamiento tiene para ellas. La duda surge porque se perciben algunas actuaciones que aparentemente responden a la demanda y a la dependencia propia de los asistentes a un curso tradicional, en el que pretenden obtener en una actitud pasiva, información y recetas de actuación. Quizas se trata de una percepción errónea por mi parte.

TERCERA SESIÓN

Comenzamos la sesión presentando el plan de la misma. Consistirá en dos partes diferenciadas. Primero vamos a tratar de definir el concepto de *Atención a la diversidad* y el plan de trabajo que el grupo quiere elaborar en torno a este tema. A continuación trabajaremos el marco teórico en el que nos tenemos que mover. La consigna que les doy es: *Vamos a tratar de definir el tema que queremos trabajar. Comentaremos por grupos de ciclo qué nos interesaría aclarar sobre "la atención a la diversidad", qué problemas o cuestiones quisiéramos responder, etc. plasmando lo que comentemos en algunos objetivos (3 o 4) que quisiéramos lograr con este trabajo*

Se juntan por ciclos durante veinte minutos aproximadamente y pasamos a hacer puesta en común.

Los grupos no terminan del todo, no les sobra tiempo, pero está suficientemente tratado el tema. Puesta en común.

Primer Ciclo

1) *Consensuar unos criterios para decidir cuándo un niño es lento, cuándo debe salir del aula, etc.*

2) *Cómo organizar el trabajo dentro del aula y de manera que sea compatible con el resto.*

Segundo Ciclo

¿Qué se entiende por diversidad, sólo los muy justos o los retrasados?

¿Cómo organizarse para atenderles? ¿Debe ser un plan diario? ¿De dónde sacar el tiempo?

Tener recursos para resolver las situaciones.

Si tienen que trabajar otras cosas, ¿qué parte hacer con todos y qué hacer solos? ¿Qué material comprar?

El refuerzo de un área en el aula o en casa? ¿Hay que seleccionar materias? ¿Cómo?

Ante la falta de madurez, ¿hay que forzar el proceso evolutivo?

Tercer Ciclo

Comparten lo que han dicho los otros dos ciclos e insisten en *¿qué niños entran en diversidad?*

Una vez hecho esto, digo que el próximo día lo traeré por escrito en términos de objetivos posibles y con el plan de trabajo para su consecución. A continuación entramos en la segunda parte del trabajo previsto para esta sesión.

Utilizamos el documento del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, "Orientaciones para el tratamiento de la diversidad en Educación Primaria". La exposición consiste en 1) una presentación del planteamiento filosófico del tema, un breve recorrido histórico de los últimos años, pros y contras o riesgos; 2) Aspectos que inciden más en la diversidad de los grupos de niños y 3) Algunas características del trabajo del profesor y de la organización del aula y del centro que favorecen la atención a la diversidad.

Hay un diálogo espontáneo al hilo de la exposición, en el que se manifiestan algunas dudas, aspectos que se comparten, dificultades en atender a los planteamientos que se están exponiendo, comparación con otros momentos valorando lo que hemos ganado y lo que hemos perdido, etc

CUARTA SESIÓN

Hace un día horrible para ser invierno, 30º a las 17 horas lo cual creo que influyen en el tono inicial del trabajo. El grupo está en malas condiciones para trabajar. Yo me siento enferma. Al cabo de un rato mejora el ambiente en este sentido.

Comenzamos repartiendo material con los resúmenes y guiones para trabajar varias sesiones. Los objetivos propuestos, el análisis de los documentos del centro y los guiones de análisis de programación y desarrollo.

Sobre los objetivos, explico que son los que ellas expusieron y los dos últimos se los propongo yo para que el resultado sea más eficaz en la práctica:

OBJETIVOS

- 1) *Definir el concepto de diversidad*
- 2) *Clarificar de manera práctica cómo organizar la clase, el tiempo, los recursos, etc para trabajar con alumnos que tienen algunas dificultades.*
- 3) *Conocer recursos útiles para trabajos específicos de algunas dificultades*
- 4) *Valorar la realidad en comparación a los planteamientos prácticos favorables para la diversidad.*
- 5) *Introducir las modificaciones posibles, que mejoren la situación actual respecto al tema*
- 6) *Prever intervenciones futuras para mejorar los aspectos que se valoren como mejorables y que queden pendientes de mejora en la actualidad*

Les parecen bien

A continuación explico por qué hago análisis de documentos del centro como recordatorio y referencia para el resto del trabajo

Análisis de los documentos del centro desde la perspectiva de la atención a la diversidad

Proyecto educativo de centro

1 En el análisis del contexto.

- 1) *se reconoce una característica que debe considerarse como una dificultad para el tratamiento diversos del alumnado con criterios educativos:*

en cierta medida, se preocupan del resultado académico por encima del progreso en valores humanos como reflejo del sentir de la sociedad actual"

Consecuencia *Será necesario una estrategia para trabajar con los padres, promoviendo una mayor toma de conciencia del planteamiento del centro sobre este aspecto. No se trata de modificar sin más las expectativas hacia los hijos, sino de desarrollar una sensibilidad que ayude a relativizar "una determinada carrera futura" respecto a un objetivo educativo integral, por un lado, y desarrollar la capacidad de aceptar sin traumas posibles dificultades que todos pueden encontrar en el futuro.*

- 2) *En referencia a los alumnos se reconoce la existencia de una dificultad creciente para conseguir la atención y para motivar a los alumnos (pág. 6)*

Consecuencia *Deberá ser un tema de tratamiento general en el que se tendría que incluir 1º análisis de la situación: ¿en qué consiste exactamente la dificultad? Conviene precisarlo por niveles o ciclos.*

2º ¿Cuál o cuáles pueden ser las causas? Considerar al alumnado, el contexto familiar y social, el clima del centro, nuestra propia intervención, la concordancia entre nuestras expectativas y la realidad, etc

3º ¿Qué podemos y debemos hacer para mejorar la situación?

2 Como recurso expreso de apoyo se cuenta con un orientador psicopedagógico

3 Entre los valores que constituyen la identidad del centro, los que están más relacionados con el planteamiento de la atención a la diversidad son: aceptación de todos, integración de otras culturas, coeducación, fraternidad, solidaridad

4 En el estilo pedagógico: educación personalizada, asumir la diversidad en el intento de desarrollar la capacidad intelectual de los alumnos y fomentar el trabajo en equipo

Consecuencias -Previsión y uso de estrategias que potencien los aspectos recogidos en el estilo pedagógico. Modo de realizar la tutoría, organizar las clases y otro tipo de atenciones para una educación personalizada

- Ofertas de trabajo diferenciado para niños con diferentes capacidades y realización de programas (si se ve pertinente) para el desarrollo de capacidades

- Organización de trabajo en equipo junto a un plan de aprendizaje y afianzamiento de este modo de realizar tareas

Proyecto Curricular de Centro

1 Los objetivos y, especialmente, los criterios de evaluación si no se especifican más, será difícil distinguirlos para los casos en que haya que hacer algún tipo de modificación adaptándolos a situaciones diferentes a la establecida como base

Esto no es igualmente importante en todos los casos, y en algunos no es fácil de hacer. Pero en los prioritarios o valorados como más condicionantes del aprendizaje posterior, sería especialmente importante. Por ejemplo:

En la página 81 del P C C encontramos un criterio de evaluación "Expresar opiniones propias, comentarios, juicios y gustos personales sobre textos leídos". Este objetivo es más específico que "Desarrollar la comprensión lectora identificando los elementos del texto e interpretándolos con actitud crítica y personal" o que "expresar oralmente de forma correcta y adecuada participando en situaciones diferentes de comunicación" (Objetivos págs 66 y 67). Pero requiere mayor concreción tanto para la evaluación en sí, como para decidir qué hacer cuando una niña o un niño tienen dificultades en este aspecto: ¿qué tipo de expresión? ¿qué es más sencillo expresar el gusto, juicios, etc?

Otro ejemplo: "Producir textos orales (cuentos, relatos de diverso tipo, exposiciones y explicaciones sencillas...) en los que se presenten de forma organizada hechos, ideas o vivencias y se empleen adecuadamente las formas de la lengua oral (pronunciación...)" (P C C Pág 81)

2 La metodología. Se recogen varias tendencias de trabajo que en el momento de la elaboración del proyecto no se podían practicar, pero que quedaban pendientes de mejora. Todas ellas redundarían en una mejor condición para atender a la heterogeneidad de los diferentes grupos.

3 En algunos textos hay un uso ambiguo del término adaptación. Se tendría que aclarar junto a refuerzo, actividades complementarias, etc. Estas no adaptan el currículum sino que constituyen una característica más del mismo.

Inconscientemente puede estar expresando "tenemos un único y rígido plan para todos los alumnos en sus 25 o 30 horas semanales de permanencia en el centro y cualquier modificación del plan es una adaptación curricular", a diferencia de otros planteamientos como "tenemos un plan de trabajo que contempla diferentes posibilidades según niveles, intereses, etc". Ocasionalmente encontramos algunos alumnos que por determinada situación necesitan que el currículum sea adaptado a la misma en algún elemento del mismo.

4 La sistematización del conjunto de aspectos a evaluar es imprescindible para determinar las situaciones de dificultad en alumnos y encontrar sin demasiadas complicaciones algunas pistas de intervención que ayuden a mejorar la situación.

(Ejemplo de esto sería la situación de poca atención mencionada en el PEC. Sin evaluación sistemática no se podrá aclarar cuál es la situación)

Pregunto si están de acuerdo y si tienen algo que comentar. No hay intervenciones

A continuación explico la propuesta de análisis de lo que están haciendo respecto al tema. Revisamos los criterios a tener en cuenta para la programación y el desarrollo de la tarea educativa desde esta perspectiva: objetivos didácticos, contenidos, situación de aprendizaje, evaluación y recursos. Y a continuación les indico que empezamos a trabajar en grupos de ciclo. La Metodología puesta que engloba al resto de elementos, más que cualquier otro y nos sitúa en el núcleo de las dificultades y qué hacer respecto a la atención a la diversidad.

Se comienza por grupos, trabajan treinta minutos

Guion para trabajar por ciclos

Como aparece en el documento de trabajo, páginas 48 a 57, los aspectos en los que debemos tener en cuenta la atención a la diversidad en la programación y desarrollo o aplicación de lo programado son: **objetivos didácticos**, **contenidos**, **situación de aprendizaje**, **actividades didácticas**, **actividades de evaluación** y los **recursos**.

1º) Realizamos una revisión elemento a elemento

Objetivos Didácticos

Tomando como referencia la unidad, tema o lección que esté trabajando cada uno

1º) ¿Qué objetivos estamos trabajando?

¿A qué tipo de capacidades se refieren?

¿Falta algo? En caso afirmativo ¿qué podríamos formular?

2º) ¿Los objetivos propuestos son adecuados para todos los alumnos del aula?

Si tenemos alumnos claramente diferenciados, ¿recogemos sus niveles en los objetivos? (¿Hay objetivos que se refieran o den margen a diferentes niveles de logro?)

En caso negativo ¿qué podemos formular?

4º) ¿Están definidos con claridad y precisión los objetivos mínimos de la unidad?

En caso negativo ¿qué falta?

Las lagunas pueden apuntarse para trabajarlas posteriormente cada uno

Contenidos:

Orientación para los contenidos:

Que sean **válidos** para el logro de los objetivos, **significativos** para los alumnos (relevantes y con sentido) y **adecuados** al nivel de conocimientos y capacidades de los alumnos

1º) ¿Los contenidos son válidos para lograr los objetivos? ¿Cuál con cuál? (no tiene sentido completo si no se contempla la metodología)

2º) ¿Son significativos (Por interesantes, útiles, curiosos, etc.) y adecuados al nivel?

3º) ¿Hay contenidos actitudinales y procedimentales? ¿Cuáles?

Orientación para la situación de aprendizaje:

Determinada por las **estrategias metodológicas**, el **clima** de relación educativa y las diferentes **actividades**.

Estrategias metodológicas

(Trabajo cooperativo, resolución de problemas, aprendizaje por proyectos, lección magistral, centros de interés, elaboración de fichas, enseñanza programada, simulaciones, etc. Algunas son modos de trabajo y organización del aula y otras más bien son tipos de tareas a desarrollar por los alumnos o procedimientos de trabajo. Conviene analizar separadamente ambas)

- 1º) *Utilizamos actividades con diferentes agrupamientos para favorecer la cooperación y la ayuda?*
¿Se hacen agrupaciones homogéneas para actividades y contenidos que diferencian niveles, en los casos que consideremos oportunos?
¿En algún área o contenido convendría hacer agrupaciones homogéneas
- 2º) *¿Qué tipo de estrategias de trabajo fomentamos en los alumnos? (memorización, comprensión, buscar información, planteamiento de problemas, en grupo, en las relaciones, etc.)*
- 3º) *¿Se prevén actividades diferente para trabajar simultáneamente en algún caso?*
Si la respuesta es negativa ¿qué necesitaríamos? ¿en qué caso? ¿qué podríamos hacer?
- 4º) *¿Qué hacemos cuando percibimos que les falta conocimientos o niveles anteriores para lo que pretendemos trabajar? Concretar en la realidad*
¿Qué podríamos hacer?

El clima

¿Es cordial, relajado? ¿Los niños esperan que sean reforzados positivamente o se cae en la ironía, la crítica, etc.? De estos aspectos podemos no ser conscientes

Evaluación

En la próxima sesión, día 6 de marzo, comenzaremos completando el trabajo por grupo previa presentación del trabajo y recordatorio del momento en que nos encontramos— y a continuación haremos la puesta en común

Impresiones y aspectos a tener en cuenta

En grupo pequeña participan bastante, en gran grupo hay mayor inhibición a la hora de comentar los temas por parte de la mayoría de las profesoras. Únicamente algunas profesoras intervienen. Deberemos formalizar las intervenciones para que haya intercambio y no quede monopolizado por un pequeño grupo

Con facilidad se salta de los casos conflictivos, individuos o contextos, a las generalizaciones. En lo sucesivo debo tener cuidado de prever algunas preguntas pensadas previamente, que faciliten el análisis

También necesito identificar los estímulos más adecuados para que haya cambios y toma de decisiones operativas de mejora

QUINTA SESIÓN

Comenzamos todas juntas (el grupo completo) recordando qué se hizo en la sesión anterior, en qué punto estamos del trabajo y qué deben hacer para continuar (se empezó con metodología seguir con objetivos,) en los equipos de ciclo, si terminan antes que el resto de grupos. Después se hará puesta en común. Las dos sesiones siguientes, las dedicaremos a trabajar sobre la evaluación y a cerrar lo que quede de ésta

Trabajan en grupo aproximadamente una hora y cuarto. Posteriormente hacemos la puesta en común

Los grupos no han pasado del punto uno, referido a metodología. En la puesta en común se generaliza, cuesta concretar en los casos y analizarlos

Empezan a poner en común los profesores del tercer ciclo. La coordinadora que lo hace no tiene claro lo que está comentando, no recuerda bien lo que hablaron en la sesión anterior, poco a poco se centra el tema. (He recogido las hojas de trabajo de los tres grupos en las dos sesiones para recapitular los contenidos e introduzco algunos datos recordatorios de lo que habían concluido en la reunión anterior). Rápidamente se pasa a generalizar y a plantear las cuestiones como un tema y no como situaciones concretas a resolver.

Hay niños que no tienen capacidad Y si no tienen no hay nada que hacer Otros son lentos O les sobran dos años en los cursos en que están en este momento

Trato de que analicemos los casos, para poder vislumbrar qué se puede hacer en cada caso

Un profesor plantea que no es práctico trabajar así *No se puede hacer un plan para cada caso, para cada alumno en su situación particular* Contesto que efectivamente *no se puede y que además no se trata de eso Pero no aceptar un cierto nivel de diferencia nos lleva a segregar grupos o centros, ésta es una opción que no tiene un fundamento educativo ni técnico Si no se hace tal diversificación en la intervención de los profesores, los alumnos que no se ajustan a lo previsto en la programación general no tienen alternativas de trabajo ni de logro de objetivos propios* Revisamos cuáles son los mínimos en primaria y qué aplicar como criterio a un alumno con dificultades El insiste en el problema de *aquéllos que sólo llegan a los mínimos, frente a los que llegan a otros objetivos* Vemos que al no haber curriculum competitivo, puesto que se trata de una etapa general y básica para todos los niños de estas edades, esta diferencia no supone ninguna dificultad en cuanto algo que quede registrado y con repercusiones posteriores para ellos Sin embargo el hecho de que algunos alumnos no hagan un recorrido adecuado a sus necesidades y posibilidades personales, si influirá en que pierdan posibilidades de aprendizaje posteriormente

El tema es espinoso

Para la próxima sesión quedamos en revisar lo hecho, incluido las hojas de puesta en común que me han pasado, para cerrar esta parte y preparar un plan de estudio de la evaluación desde la atención a la diversidad

SEXTA SESIÓN

Llego unos minutos tarde por problemas con el autobús El encuentro es cordial

Presento el plan para el día, recordándoles el recorrido que hemos hecho hasta el momento

Revisión de los aspectos metodológicos en relación al tratamiento de la diversidad

Estrategias metodológicas

1º) *Utilizamos actividades con diferentes agrupamientos para favorecer la cooperación y la ayuda?*

¿Se hacen agrupaciones homogéneas para actividades y contenidos que diferencian niveles en los casos que consideremos oportunos?

¿En algún área o contenido convendría hacer agrupaciones homogéneas

Primer ciclo: *En general no trabajan con agrupamientos diversos Lo hacen cuando la actividad requiere una realización que no se puede hacer individualmente (murales, juegos, etc) o cuando se quiere potenciar la relación entre los niños y que se ayuden entre sí*

Segundo ciclo *Se trabaja poco en grupo porque las condiciones físicas lo dificultan y además como hay falta de costumbre los niños se alborotan.*

Consideran que se pierde tiempo y sólo lo utilizan cuando no hay agobios de tiempo. La agrupación más frecuente es la pareja heterogénea

Tercer ciclo *Se utilizan agrupamientos homogéneos y heterogéneos según diferentes propósitos*

Resulta difícil. En ocasiones hay alumnos con dificultades que tratan de "escaparse" del grupo

Comentarios para la reflexión

- Las dificultades que se encuentran en el presente tienen lugar en el sistema de agrupamiento que utilizamos. Esto nos indica que no es el medio adecuado para resolver los problemas que tenemos (¿Cómo organizar el trabajo dentro del aula y de manera que sea compatible con el resto? ¿Cómo organizarse para atenderles? ¿Debe ser un plan diario? ¿De dónde sacar el tiempo?)
- Cualquier cambio que se introduzca en el sistema habitual de funcionamiento, requerirá un tiempo de adaptación tanto de los niños como del profesorado y en algunos casos un nuevo aprendizaje: guardar turnos para participar, coordinar las acciones de unos y otros, etc. La conclusión de que haya alboroto al trabajar en grupo, podría ser que se les debe enseñar a hacerlo y que requieren un periodo para habituarse a este sistema de trabajo
- El trabajo y la tarea compartida no es únicamente un medio para trabajar la diversidad. Constituye también un contenido curricular importante que está recogido en diferentes áreas como contenidos procedimentales y actitudinales. Si no se trabaja intencionalmente (enseñanza) es un contenido que no forma parte del currículo que se está desarrollando en la práctica

2º) ¿Qué tipo de estrategias de trabajo fomentamos en los alumnos? (memorización, comprensión, buscar información, planteamiento de problemas en grupo, en las relaciones, etc.)

Primer ciclo: Memorización, comprensión lectora, buscar información

Trabajo personal

Valoración continua de lo que hacen

Segundo ciclo: Memorización, cálculo mental, búsqueda de información, comprensión, planteamiento de problemas

Tercer ciclo: Memorizar, comprensión, buscar información, trabajar problemas

Comentarios para la reflexión

- No hay ninguna estrategia expresa para fomentar actitudes. El único procedimiento que se recoge es el planteamiento de problemas. Algunas dificultades de alumnos concretos, pueden requerir otras estrategias diferentes a la memorización y comprensión análisis de cualidades, reconocimiento de objetos y conceptos, relacionar situaciones y temas, etc.
- Al elaborar un plan de refuerzo individual es muy importante y facilitador identificar las estrategias pertinentes.

3º) ¿Se prevén actividades diferente para trabajar simultáneamente en algún caso?

Si la respuesta es negativa ¿qué necesitaríamos? ¿en qué caso? ¿qué podríamos hacer?

Primer ciclo: Puntualmente actividades complementarias para los que no hacen normalmente su trabajo. Se requiere prever y planificar más el trabajo para poder hacerlo. También tiempo, recursos, etc.

Segundo ciclo: No de forma sistemática y programada. Cuando no pueden hacer una actividad solos se les ayuda. Se requiere para hacerlo, más tiempo, materiales y apoyo por parte de los padres.

Tercer ciclo: En inglés para los que tienen más nivel que el resto. Matemáticas para hacer fuera del horario. Se reconoce las dificultades de tiempo en los profesores para prepararlas y de motivación en casa para apoyarlas.

Comentarios para la reflexión

- Convendría hacer un plan para esta elaboración.
- Algunas dificultades no tienen mejora trabajando las mismas actividades.

4º) ¿Qué hacemos cuando percibimos que les falta conocimientos o niveles anteriores para lo que pretendemos trabajar? Concretar en la realidad.

¿Qué podríamos hacer?

Primer ciclo: Volverlo a repetir. Trabajar individualmente con ellos.

Segundo ciclo: Si es posible explicarles individualmente. Pedir ayuda en casa. Que otro niño les explique.

Tercer ciclo: Olvidar el temario y darles actividades para llegar a la base.

Comentarios para la reflexión

¿Qué podríamos hacer? Sugerencias que mejoren la eficacia de las que ya se utilizan.

A continuación pregunto opiniones. Cuesta mucho entrar en tema. Subrayo dos puntos que pueden tomarse como decisivos, pero no hay excesiva respuesta. Comentamos las dificultades de hacer ya el trabajo concreto, el cual es muy claro y de organizar el tiempo pertinente.

A continuación plantea que prosigamos con la evaluación revisada desde la perspectiva de la atención a la diversidad. Hago una exposición de aspectos generales matizando lo que me parece más relacionado con diversidad o que puede tener más incidencia.

Para la siguiente sesión debo preparar un plan de trabajo práctico sobre el tema. El apartado de evaluación que viene en el material base de atención a la diversidad, puede servir de orientación. Revisarlo cuando vaya a prepararlo.

OCTAVA SESIÓN

Como es la penúltima sesión, antes de comenzar el plan que tengo preparado para hoy, hago un recordatorio de las preguntas que dieron origen al comienzo del trabajo sobre la diversidad y a los objetivos que se plantearon. Pregunto si estas cuestiones están suficientemente abordadas y resueltas en la medida que es posible.

Se comienza a comentar informalmente.

La coordinadora del tercer ciclo plantea que es difícil poner en práctica las medidas que se han comentado en las diferentes sesiones porque hay circunstancias objetivas que no lo potencian: trabajar simultáneamente con grupos de diferente nivel, preparar actividades alternativas para diferentes necesidades, y, sobre todo, analizar cada caso buscando el problema y las causas del mismo.

Hablamos bastante sobre ello. Me centro en el análisis de los problemas insistiendo en que es la única forma de mejorar en el conocimiento y en la toma de medidas efectivas para la mejora del mismo. También se sugiere que pueden encontrar apoyos en el psicólogo y en la pedagoga del centro para analizar los problemas y para aplicar las medidas de intervención en la clase que sean necesarias para cada caso.

Otra idea en la que me paro es en la necesidad de abordar los temas y aplicar los criterios en equipo. La sugerencia práctica es que si se juntan a lo largo del curso para diferentes trabajos, institucionalicen un tiempo dedicado al análisis y a la revisión de las medidas que van tomando respecto a los alumnos y grupos que tienen dificultades. No dejar que sea una cuestión que surja espontáneamente, sino más bien sistematizar los encuentros.

A continuación, propongo trabajar sobre la evaluación, teniendo en cuenta que volverán a salir los casos y temas al abordar esta dimensión. El guión es el siguiente:

La evaluación del desarrollo y las adquisiciones que realizan los alumnos inciden en la atención a la diversidad, en diferentes niveles o aspectos

a) Evaluación Inicial

Sería conveniente tener determinados al comienzo de cada ciclo algunos niveles y/o condiciones necesarias para trabajar con ciertas garantías de éxito los objetivos y contenidos de dicho ciclo. También en momentos intermedios del ciclo podría ser interesante hacer una revisión de algunos aspectos que condicionarán el trabajo posterior.

La información puede ser sobre

- *Conocimientos y aspectos del desarrollo del alumno*
- *Estilos de pensamiento y de trabajo*

- Hábitos y actitudes ante el trabajo.
 - Representaciones (qué entiende o cómo lo entiende) de las tareas que se les propone hacer.
- 1 **Identificar los conocimientos, aspectos del desarrollo general del niño y aspectos actitudinales necesarios para comenzar el ciclo con expectativas de éxito.**
 - 2 **En el desarrollo de cada área,**
¿Qué momento es adecuado (y/o necesario) a lo largo del curso, para fijar una revisión similar a la inicial de ciclo (si lo hay), porque el aprendizaje posterior requiere nuevas exigencias?
¿Qué aspectos conviene analizar en estos momentos?
 - 3 **Revisar uno a uno los casos con dificultades que tenemos en cada aula, e identificar en qué condiciones de las que se han fijado al responder al apartado 1 y 2, presentan carencias.**

b) Evaluación continua y formativa

Se realiza una revisión continuada del proceso con la finalidad regular la enseñanza al aprendizaje, intervenir adecuadamente sobre los errores que se detectan en los alumnos y consolidar los éxitos que van obteniendo.

Para garantizar este proceso de evaluación se requiere cierta planificación del mismo, así como algunas ayudas materiales que faciliten la tarea del profesor.

Algunas condiciones para que cada profesor tenga planificada la evaluación a lo largo del curso son: Identificar los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales más relevantes en cada nivel, fijar las actividades más adecuadas para evaluar el progreso y situarlas en momentos posteriores al trabajo del contenido que queremos evaluar.

Respecto a los instrumentos o ayudas materiales, convendría revisar y elaborar, en su caso, los ejercicios, pruebas y registros que se utilizan para recoger información, para ver si son adecuados, completos y manejables en los momentos necesarios.

c) Evaluación final o sumativa

El elemento fundamental es la claridad de los criterios de evaluación y la determinación de los aspectos imprescindibles dentro de ellos.

- 1 **Revisar los criterios del ciclo.**
Determinar los que constituirían mínimos de logro por ser aspectos fundamentales.
Ordenarlos según la prioridad, si es posible.
- 2 **Revisar uno a uno los casos con dificultades que tenemos en segundo, cuarto y sexto, identificando qué aspectos de los criterios de ciclo no son objetivos logrados por ellos.**

Nos organizamos en grupos de ciclo para comenzar con las preguntas de evaluación inicial.

Me quedo en el grupo de tercer ciclo en el cual se siguen comentando las medidas a tomar en diferentes casos y las dificultades que encuentran para hacerlo. Se manifiestan algunas intervenciones innovadoras que han aplicado en áreas nuevas (sobre todo de ESO), yo les animo a que las apliquen en las áreas más tradicionales, a pesar de que su previsión es que cuando las áreas nuevas se consoliden, probablemente pasarán a ser tratadas en un estilo similar al resto de las áreas que se llevan trabajando más cursos, sin correr riesgos de innovar contenidos u otros elementos que se han consolidado en un programa. Crean que estos es así porque da seguridad a los profesores, mientras que el cambio, aunque se crea que es para mejorar, provoca incertidumbre e inseguridad.

La directora y la jefa de estudios manifiestan interés en que participe en el curso el psicólogo del centro. Piensan que quizás hubiera sido bueno que hubiera estado en las sesiones hechas hasta ahora. Al salir nos encontramos con él y le comentan que por qué no viene el próximo día.

El próximo día, 22 de mayo, es la última sesión. El plan que preveo es poner en común lo trabajado hoy y profundizar en diferentes aspectos de la evaluación. Finalmente hacer la evaluación de la experiencia.

NOVENA SESIÓN

Comenzamos retomando el trabajo de la sesión anterior. Propongo que durante una hora trabajen por ciclos, fijando los prerequisites que consideran necesarios en los alumnos para comenzar el ciclo con pronóstico de éxito y que describan cómo estaban en el momento de comenzarlos los alumnos que posteriormente han resultado ser casos problemáticos. Y a continuación que comiencen con la revisión de algunos criterios de evaluación de un área, así como de la manera de aplicarlos a los casos difíciles. Animo a que este trabajo lo continúen para todos los criterios y áreas en el futuro.

Yo me centro en el trabajo con el primer ciclo. Pasamos la hora analizando los casos problemáticos más llamativos.

En la puesta en común.

Tercer ciclo:

Prerequisites: Los organizan en torno a contenidos, procedimientos y actitudes.

Lecto-escritura: comprensión de textos, precisados.

Razonamiento lógico suficiente.

Conversación utilizando un vocabulario básico adecuado.

Ser capaces de buscar información.

Saber estar y tener capacidad de trabajo.

Respetar las opiniones de los demás.

En los casos con dificultades, algunos fallan en los tres. Algunos tienen buena actitud pero mala actitud. En varios casos los problemas familiares son de tal calibre que anulan otros efectos beneficiosos.

(Pregunto al segundo ciclo si los contenidos de iniciales son coherentes con los objetivos finales del ciclo anterior. Dicen que sí. También pregunto si tienen algo que decir o preguntar.)

Segundo ciclo

Lenguaje: lectura con cierta soltura, sin repeticiones ni retrocesos, sin saltar líneas ni palabras (siguen precisando en todos los detalles).

Expresión de ideas claras y ordenadas.

Expresión escrita legible, separando palabras. Respetando las reglas de las mayúsculas.

En euskera los mismos prerequisites.

Matemáticas: soltura por escrito y oralmente. Resolver correctamente problemas sencillos.

Autonomía en el trabajo, orden y vestir correctamente.

Respeto, interés por los demás, cumplir las normas de convivencia. Saber estar.

Se revisan las condiciones planteadas para lectura y todas las de euskera. Hay cierto debate sobre el tema. Parece excesivo el nivel de exigencia y en parte desenfocado. Queda pendiente de revisión y concreción.

Se hace una breve exposición sobre los criterios. No hay ninguna pega ni nada que comentar.

Doy la posibilidad de algún comentario general. No se dice nada.

Terminamos con la evaluación a través del cuestionario.

